

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

As Questões de Género em Educação Pré-Escolar

Susete Cabral Aguiar

Coimbra, 2017

Susete Cabral Aguiar

Relatório Final

As Questões de Género em Educação Pré-Escolar

Relatório Final elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para a obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Orientadora: Professora Doutora Maria Filomena RodriguesTeixeira

julho 2017

Agradecimentos

Para que a realização deste trabalho fosse possível tive a felicidade de poder contar com o apoio incondicional de pessoas que me são muito especiais e que revelaram ser pilares fundamentais neste percurso.

Antes de mais, agradeço à Prof. Doutora Filomena Teixeira pelo competente acompanhamento, pelo profissionalismo, pelas suas palavras de alento e de encorajamento. Ao Professor Doutor Emanuel de Oliveira Medeiros e ao Mestre Nelson Soares por toda a disponibilidade.

Quero agradecer à minha família! À minha mãe e aos meus irmãos pois sem eles não teria sido possível chegar até aqui. Agradeço-lhes de coração tudo o que me deram e toda a força que me transmitiram. Ao meu pai e à minha irmã agradeço terem estado sempre presentes, em espírito e terem sido estrelinhas a brilhar no meu caminho.

Ao meu companheiro de vida, agradeço o apoio incondicional, por ser um companheiro de excelência, pela paciência do tamanho do mundo. Sempre soube dar-me conforto quando mais precisei, e nunca deixou que me faltasse esperança.

Agradeço também à docente cooperante e às auxiliares e a todo o corpo docente da instituição.

Um agradecimento sentido a todos os amigos e amigas, pelo encorajamento e compreensão, em especial à Andreia Brazão.

Lista de siglas e abreviaturas

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

OMS – Organização Mundial de Saúde

Resumo

A elaboração do presente Relatório surge como término do trabalho realizado no estágio desenvolvido num Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretende explicar e desenvolver aspetos relativos à Prática Educativa, articulando-se a teoria com a prática no percurso desenvolvido com o grupo de crianças com que estagiou.

No decorrer deste relatório e em resultado da revisão da literatura efetuada, faz-se, primeiramente, uma abordagem à educação e ao currículo, evidenciando diversos aspetos relacionados com a profissionalização da docência. Posteriormente, dá-se enfoque às questões de género apresentando-se o contexto em que decorreu a prática educativa, bem como as atividades e dinâmicas desenvolvidas no processo de desconstrução dos estereótipos.

Em suma, o processo de estágio, e conseqüentemente o presente Relatório, foram o culminar de um processo de formação académica e profissional, extremamente rico, que nos permitiu mobilizar, na prática, os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da licenciatura e do mestrado, tornando a ação pedagógica consistente, orientada, fundamentada e diversificada.

As questões de género, bem como as desigualdades que daí advêm, devem ser estudadas e desconstruídas, com vista à construção de uma sociedade mais igualitária e potenciadora dos valores intrínsecos a cada ser humano. Dada a atualidade da temática em estudo, espera-se que este trabalho possa constituir um contributo para futuras práticas educativas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Género, Estereótipos, Prática Educativa.

Abstract

The current report emerges from the completion of the tasks conducted under the internship within the Master's Degree in Preschool Education. In conformity, this work aims to explain and develop the aspects linked to Supervised Practice, articulating theory and practice in the teaching and learning processes developed by this intern and their students.

Over the length of the present report we address education and its curriculum, and provide evidence for the diverse aspect related to the professionalization of the teachers. Afterwards the focus goes to the Gender Issues, presented by the context under which this internship took place, as well as the activities and dynamics developed through the demystification of the gender stereotypes.

Focusing my attention on the formative process allowed by the internship and described in the current report, I am satisfied to state that both dimensions allowed me to put into practice the theoretical and practical knowledge acquired along the undergraduate and master's degrees, thus turning pedagogical action consistent, oriented, well evidenced and diversified.

Keywords: Preschool Education, Gender, Stereotypes, Educational Practice.

Índice

Agradecimentos.....	v
Lista de siglas e abreviaturas.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	x
Contextualização teórica.....	1
Introdução.....	1
Educação, Base da Cidadania.....	3
A importância da educação.....	3
A relevância do Currículo Escolar.....	3
Currículo na Educação Pré-Escolar.....	4
Perfil do/a educador/a.....	7
Fundamentação da Temática em Estudo.....	9
Problemática.....	10
A Igualdade de Género.....	12
A Distinção entre Sexo e Género.....	14
A Identidade Sexual e a Identidade de Género.....	14
Aquisição da Identidade de Género.....	15
Os Estereótipos de Género.....	16
O Desenvolvimento de Estereótipos de Género nas Famílias e na Escola.....	17
Práticas Educativas na Promoção da Igualdade de Género.....	18
A Investigação na Formação Docente.....	21
A Importância da Investigação na Formação de Educadores/as.....	21
Problemática de investigação e justificação da escolha do tema.....	21
Metodologia de investigação.....	23
Técnicas de recolha de dados.....	23
Objetivos do Estudo.....	23
Caracterização do Grupo.....	23
Caracterização da sala de atividades.....	24
Práticas Desenvolvidas.....	25
Atividade I – O livro dos porquinhos.....	25
Atividade II – A silhueta e o corpo humano.....	26
Atividade III – Vestuário masculino e feminino.....	27
Atividade IV – Profissões.....	28
Atividade V – Teatro dos fantoches “Quem sou eu”.....	29
Atividade VI – O meu brinquedo favorito.....	30
Atividade VII – Reis e Rainhas.....	31
Análise das práticas desenvolvidas.....	32
À conversa com a Educadora.....	37
À conversa com as crianças.....	41
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	46
Anexos.....	49

Contextualização teórica

Introdução

O presente relatório final resulta da ação pedagógica desenvolvida em contexto de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Neste relatório, apresenta-se um projeto que incidiu sobre a igualdade de género, desenvolvido em 2016, com um grupo de crianças a frequentar o Jardim de Infância de uma instituição semiprivada de Coimbra. A abordagem desta temática em contexto pré-escolar pretende sensibilizar as crianças para a igualdade de direitos entre pessoas de ambos os sexos, reconhecendo a existência de estereótipos de género nas diversas situações do quotidiano. O projeto implementado visou, ainda, desconstruir, desde cedo, padrões, valores e ideais relacionados com os estereótipos de género, contribuindo para uma visão mais igualitária sobre as diferenças individuais.

Ao longo dos diferentes períodos de prática educativa supervisionada e, em colaboração com a educadora cooperante, desenvolveram-se atividades que pretenderam abordar a temática da igualdade de género.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se o enquadramento teórico do tema em estudo e, na segunda, o projeto desenvolvido.

Assim, na primeira parte teoriza-se sobre a importância da educação e a relevância do currículo escolar, relacionando-as com a Educação Pré-Escolar. Concomitantemente, desenha-se o perfil do/a educador/a, fundamenta-se a temática em estudo e apresenta-se a problemática. Seguidamente define-se sexo, género, igualdade de género, identidade sexual, identidade de género e estereótipos de género. Logo depois, mostra-se de que forma os estereótipos de género são desenvolvidos nas famílias e na escola, apresentando-se um conjunto de práticas que se pretendem promotoras da igualdade de género.

Na segunda parte, faz-se menção à importância atribuída à investigação no quadro da formação inicial de docentes. Segue-se a apresentação da metodologia utilizada, das técnicas de recolha de dados e dos objetivos do estudo. Caracteriza-se a população e o contexto de ação, apresentando-se e refletindo-se sobre as atividades desenvolvidas no estágio. Finaliza-se esta parte abordando a perspetiva da educadora cooperante em relação à prática educativa que desenvolve, apresentando-se, ainda, a

perspetiva das crianças após o final da intervenção havida, em que se abordou com elas a temática da igualdade.

No final, após as considerações finais, apresenta-se um conjunto de referências bibliográficas e apêndices.

Educação, Base da Cidadania

A importância da educação

Atualmente, a educação é encarada como sendo um elemento importante no que se refere à evolução e mudança social, uma vez que abrange uma panóplia de processos que permite aos indivíduos evoluir e adaptar-se às mudanças que estão na base da modernização e da evolução das sociedades do mundo. Assim sendo, pode-se afirmar que a educação está na base da modernização, englobando um conceito de desenvolvimento focado na pessoa e na sociedade (Silva, 2010).

Para que este percurso seja completo e eficaz, e seja possível o desenvolvimento de competências, devem, segundo Delors *et al.*, (1998:31) ser seguidos quatro princípios orientadores:

- *aprender a conhecer*, que nos permite obter os instrumentos que nos levam a compreender e a alcançar conhecimentos;
- *aprender a fazer*, que nos conduz a agir sobre o meio que nos envolve;
- *aprender a viver juntos*, que nos proporciona a participação e a cooperação com os pares;
- *aprender a ser*, que articula e envolve os três primeiros princípios.

Com base nestes princípios torna-se premente encarar a educação como contributo para o desenvolvimento integral do ser humano.

A relevância do Currículo Escolar

O objetivo da educação tem vindo a alterar-se ao longo do tempo, adequando-se às mudanças e exigências das pessoas e da sociedade. Os estabelecimentos de ensino, são relevantes no processo educativo, pelo que devem ser promotores dessas mudanças. Espera-se assim que os e as profissionais de educação tenham um papel ativo nas instituições, não se limitando à transmissão e aquisição de conhecimentos (Morgado & Paraskeva, 2001). De acordo com Roldão (1999), o currículo consiste num conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e

contexto, compete à instituição garantir e organizar. Neste processo de aprendizagem o currículo funciona como elo de ligação entre todos os intervenientes no processo, não devendo ser encarado como o único recurso para colocar em prática a ação educativa (Morgado & Paraskeva, 2001). As instituições devem então encarar a sua singularidade e integrar toda a sua estrutura física e humana, não devendo apenas restringir-se ao carácter formativo (Leite, *et al.*, 2001). Desta forma, torna-se imprescindível correlacionar no currículo os conteúdos académicos com todas as dimensões inerentes ao ser humano, para assim envolver as crianças na construção do seu próprio conhecimento (Roldão, 1999).

Para desenvolver e implementar o currículo escolar é fundamental que a escola, o e a profissional de educação, o façam de forma intencional, estruturada, premeditada, coerente e organizada. O currículo deve adequar-se aos contextos educativos e aos grupos. Se for pensado assim, o currículo será uma ferramenta de trabalho consistente e portadora de opções e prioridades, que permitirá melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem (Roldão, 1999).

Em Portugal, para auxiliar na elaboração do currículo escolar existe a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelo Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro de 1986. Através dela define-se a educação e balizam-se os seus ideais.

Currículo na Educação Pré-Escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) implementou uma importante reforma no sistema educativo português. Neste documento a Educação Pré-Escolar está descrita como sendo a educação que a criança deve ter antes da sua entrada para o ensino obrigatório, onde as crianças deviam ser estimuladas através de uma panóplia de atividades, em diversos domínios, para que se desenvolvam as suas diversas vertentes: psicológica, física, motora, intelectual, entre outras.

Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, este nível de ensino passa a ser encarado como o nível inicial da educação que se irá prolongar ao longo da vida, e que deve ser articulada com a educação prestada pelas famílias, a qual assume um papel preponderante no processo de formação das crianças. É aqui valorizado o papel do e da profissional de educação pré-escolar e do currículo, definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar (OCEPE). As OCEPE destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, responsabilidade do Educador/a em parceria com a equipa educativa. As áreas de conteúdo são definidas nas OCEPE e devem ser abordadas de forma integrada e global ao longo do processo educativo (Silva *et al.*, 2016). Os principais fundamentos e princípios educativos para a educação pré-escolar são o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo; a resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Para tal a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo visam as áreas de conteúdo. As áreas curriculares definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são:

- Área de Formação Pessoal e Social: área transversal a todas as restantes, com conteúdos e intencionalidades próprios, incidindo no “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva *et al.*, 2016:6). Os principais objetivos desta área são a construção da identidade e da autoestima; o desenvolvimento da independência e da autonomia; a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania (Silva *et al.*, 2016:34).
- Área da Expressão e Comunicação: área em que estão incluídos diversos domínios, e é indispensável à criança, pois é através dela que ela vai interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia:
 - Domínio da Educação física que vai permitir o desenvolvimento das capacidades motoras, possibilitando à criança tomar consciência do seu próprio corpo, na relação com os outros, os espaços e os materiais. Os principais componentes deste domínio são a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento; a ação da criança sobre os objetos, através de perícias e manipulações; e o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros (Silva *et al.*, 2016).
 - Domínio da Educação Artística que permite que através das artes visuais, do jogo dramático/teatro, música e dança, a criança seja capaz de se exprimir, conviver, representar e compreender o mundo. Este domínio estende-se ao longo do subdomínio das artes visuais, do subdomínio do

jogo dramático/teatro, do subdomínio da música e do subdomínio da dança. Aqui prevê-se desenvolver as capacidades expressivas e criativas, reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, apreciar diferentes manifestações visuais no subdomínio das artes visuais; utilizar e recriar o espaço e objetos, atribuindo-lhes diferentes significados, inventar e representar personagens e situações, e apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas, no subdomínio do jogo dramático/teatro; identificar e descrever os sons, interpretar com intencionalidade expressiva-musical, elaborar improvisações musicais e valorizar a música como fator de identidade social e cultural no subdomínio da música; desenvolver o sentido rítmico, expressar corporalmente sentimentos e emoções, refletir sobre os movimentos rítmicos e apreciar diferentes manifestações coreográficas no subdomínio da dança.

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita através deste domínio a criança desenvolve a linguagem oral, instrumento fundamental de expressão e comunicação, podendo ainda ser facilitada a linguagem escrita, pelo contato e uso da leitura e da escrita. Neste domínio devem ser promovidas a compreensão das mensagens orais, a utilização da linguagem oral; a consciencialização gradual dos diferentes segmentos orais; a identificação de diferentes palavras numa frase; a identificação de uma frase como correta ou incorreta; identificar as funções e funcionalidades da leitura e da escrita; reconhecer as letras e a organização da escrita, e estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.
- Domínio da Matemática vai ser um instrumento fundamental na estruturação do pensamento, de extrema importância para o futuro, “o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais (Silva *et al.*, 2016:6). Este domínio inclui quatro componentes: número e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática. Nestes componentes as aprendizagens a promover são identificar quantidade, resolver problemas quotidianos, recolher

informação e utilizar gráficos e tabelas simples; localizar objetos, identificar pontos de reconhecimento em mapas, tomar o ponto de vista de outro, e reconhecer e opera com formas geométricas; compreender as características dos objetos, escolher e usar unidades de medida; compreender a importância e utilidade da matemática e lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

- Área do Conhecimento do Mundo aborda, estimula e sensibiliza em relação às diversas ciências, num processo de questionamento e descoberta d saber, facilitando uma melhor compreensão (Silva *et al.*, 2016). Nesta área pretende-se que a criança se aproprie do processo de desenvolvimento da metodologia científica, tome consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social, reconheça unidades básicas do tempo diário, conheça elementos centrais da sua comunidade, estabeleça relações entre diferentes espaços temporais e conheça e respeite a diversidade cultural; compreenda e identifique características dos seres vivos, dos materiais, dos fenómenos físicos e naturais, demonstre cuidados com o seu corpo, com o meio ambiente, reconheça, utilize e distinga recursos e suportes tecnológicos e utilize-os de forma adequada.

A conjugação destas áreas do conhecimento vai estimular as crianças a dar respostas, a pensar e a refletir, aumentando o seu interesse em aprender e em saber mais. O objetivo final é promover o respeito por cada criança e o sentimento de pertença a um grupo; o trabalho cooperado; o entendimento da perspetiva do outro e a regulação da vida em grupo. Pode-se assim considerar que neste nível de ensino a linha curricular deverá ser flexível e adequada ao grupo de crianças, para que assim o desenvolvimento de competências seja facilitada, abrindo novas oportunidades para a construção do seu conhecimento de forma progressiva e gradual.

Perfil do/a educador/a

A educação é um dos aspetos primordiais para a construção de uma sociedade coesa e digna, pelo que as instituições e os profissionais de ensino devem primar pela competência e pela responsabilidade social. Para tal devem-se assumir como agentes mobilizadores e integradores das diversas competências e saberes, para assim suprir as necessidades das crianças e possibilitar a formação de cidadãos plenos nos seus direitos

e deveres. Considerando o exposto no Decreto-Lei n.º 240 de 30 de agosto de 2001, o profissional de educação desenvolve-se a partir quatro dimensões essenciais: dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética, prevê que o profissional de educação promova aprendizagens com conteúdos específicos, através de metodologias adaptadas aos conhecimentos e aos contextos de cada indivíduo. A atividade profissional tem o objetivo de garantir o direito de desenvolvimento e crescimento a todos, baseando-se nos princípios éticos e deontológicos e estimular as crianças a serem autónomas no seu processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem estrutura-se a partir da vivência de atividades promotoras de valores, saberes, experiências; da enunciação de regras de convivência democrática; da gestão de situações problemáticas; e da utilização da avaliação.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade passa pelo exercício da sua atividade profissional colaborativa, impulsionando o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre todos os intervenientes no processo educativo e pela promoção do contacto e relação com as famílias.

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida encara a formação como pilar fundamental, pela reflexão crítica da prática pedagógica, com base na experiência e investigação, na partilha de conhecimentos e vivências, e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

É responsabilidade do/a educador/a desenvolver e promover a inter-relação entre as crianças e com as pessoas adultas através dos quatro pilares da educação anteriormente referidos: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*. Nesse sentido é importante promover e fomentar a inter-relação entre estas dimensões, ao mesmo tempo que se pretende alcançar o sucesso no processo de aprendizagem. O/a educador/a que conseguir estimular a curiosidade, promover a autonomia, o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso formal e permanente das crianças, terá não só que desenvolver todas as componentes, mas também tornar o espaço de atividades fascinante e motivador.

Fundamentação da Temática em Estudo

A sexualidade é uma componente fundamental para o ser humano. Seguindo a definição da Organização Mundial de Saúde:

“a sexualidade é um aspeto fundamental do ser humano ao longo da vida e engloba o sexo, as identidades e os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, o vínculo afetivo e a reprodução. Esta expressa-se e experimenta em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, condutas, práticas, papéis e relações. Se bem que a sexualidade possa abarcar todas estas dimensões, nem sempre se experimentam ou se expressam todas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (OMS, 2000:6).

A sexualidade em termos científicos é um campo complexo e dinâmico de conhecimentos, que cruza fronteiras disciplinares. A educação em Sexualidade toma contornos de extrema importância na prevenção de práticas abusivas para com as crianças, ao mesmo tempo que incentiva a existência de práticas de redução da desigualdade de género no acesso à educação, à participação na economia e ao desempenho de cargos políticos (Teixeira & Marques, 2016).

Em Portugal, a lei n.º 3/84 de 24 de março de 1984 já comprometia o Estado Português na promoção da educação sexual das crianças e jovens. Este envolvimento foi reafirmado pela lei n.º 120/99 de 11 de agosto de 1999, assim como na sua regulamentação através do Decreto-lei n.º 259/2000 de 17 de outubro. Atualmente, regemo-nos pela mais recente lei nesta matéria: lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril.

Conforme descreve o artigo 2.º, ponto n.º 3, da Portaria n.º 196-A/2010 de 09 de abril, “os conteúdos da educação sexual são desenvolvidos no quadro das áreas curriculares não disciplinares e devem respeitar a transversalidade inerente às várias disciplinas, integrando-se igualmente nas áreas curriculares disciplinares”. Por conseguinte, este artigo integra as finalidades da educação sexual previstas no artigo 2º da Lei 60/2009, de que se destacam as seguintes:

- a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes

na sociedade portuguesa.

b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade.

c) A melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens.

(...)

h) A promoção da igualdade entre os sexos

(...)

Neste contexto, uma educação afetivo-sexual não só deve versar sobre temas relacionados com a anatomia e a fisiologia da reprodução humana (Marques, 2002:10), mas também atender aos afetos. Sobre este assunto, Bastos (2003:23) enfatiza que “a verdadeira educação sexual é a educação para o amor, dado que a nossa sexualidade está intimamente conectada à afetividade, e a falta de informação sobre ela pode prejudicar as nossas capacidades de decisão e autoestima”.

No que se refere às crianças que frequentam a educação pré-escolar, a educação afetivo-sexual deve ser fomentada de forma transversal e, por isso, enquadra-se na área de Formação Pessoal e Social. Conforme se descreve nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva *et al.*, 2016:38), a área de Formação Pessoal e Social assenta “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia”.

Será neste inter-relação que as crianças aprendem a “atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva *et al.*, 2016:37).

Devido à sua relevância, as instituições internacionais têm vindo a chamar à atenção para a urgência de as escolas e as famílias coordenarem esforços a fim de fomentarem uma educação promotora da igualdade dos direitos entre homens e mulheres. Nesse sentido e no quadro dos direitos humanos, preconiza-se, tal como Teixeira e Marques (2016), que competirá aos estabelecimentos de ensino proporcionar, desde cedo, o desenvolvimento de uma educação em sexualidade com perspetiva de género.

Problemática

O termo sexo é utilizado com vista a classificar indivíduos de acordo com a sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino ou masculino. Por sua vez, a palavra género aplica-se na descrição de inferências e significações delegadas de acordo com a sua pertença a uma determinada categoria sexual (Cardona *et al.*, 2015:12).

As questões de género, compreendidas na educação afetivossexual, integram o quotidiano escolar, subsistindo dificuldades na sua abordagem, tal como ocorre este assunto ser esquecido. “A sua complexidade, a falta de apoio em termos de formação dada a educadores e educadoras, a falta de recursos e de bibliografia retiram ao trabalho sobre estes conteúdos a atenção necessária” (Cardona *et al.*, 2015).

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

Neste entendimento, género não é mais do que uma construção social pertencente a uma época e cultura que é veiculada pelo feminino e masculino (Margarido, 2006:19). Assim, quando delegamos “diferenças de atitude aos géneros baseadas nas diferenças biológicas porque socialmente foram atribuídos, regulados e, muitas vezes, assimilados comportamentos específicos para cada um dos sexos” confundimos “género feminino e masculino com sexo feminino e masculino” (Margarido, 2006:19).

Neste panorama, as pesquisas acerca da importância do género no desenvolvimento da criança concluem que se verifica o fomento de uma apreensão acerca do género, isto é, alusiva aos modelos de masculinidade e feminilidade predominantes culturalmente; e que, a complexidade das explicações das crianças sobre os comportamentos associados ao género, bem como com vista à enunciação de avaliações acerca destes, em si e nos demais, está diretamente dependente do desenvolvimento das suas capacidades intelectuais (Hansen, *et al.*, 2007). Sobre este assunto, Prates (2014) salienta que o pico a aquisição de estereótipos de género por parte de ambos os sexos é atingido por volta dos sete anos de idade. Por conseguinte, esta autora considera que o período entre os cinco e os oito anos de idade é o “mais sexista” do ciclo da vida. Corroborando este pensamento, entre os 3 e os 6 anos de idade

as crianças realizam em maior número do que as pessoas adultas caracterizações estereotipadas de si e dos/as colegas, acreditando que os estereótipos são mais aplicáveis às pessoas da sua faixa etária do que propriamente a adultos/as. Todavia, a solidariedade, o pluralismo cultural, a discussão, o respeito pelas diferenças e pelas ideias dos/as outros/as constituem competências fundamentais a desenvolver em contextos profundamente interativos, tais como, os jardins de infância (Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, 2013).

A Direção-Geral da Educação (2012) define que a “prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. (...) A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.”.

Na qualidade de processo educativo, “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, 2012).

Neste entendimento, a escola assume-se como o lugar privilegiado para o exercício da cidadania que reflete as preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; ...” (Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, 2012).

A Igualdade de Género

A igualdade de género tem vindo, paulatinamente, a constituir um objetivo a concretizar por parte de organizações nacionais e internacionais. Para além deste direito fundamental estar consagrado na Constituição da República Portuguesa, no que se refere à educação, a lei em vigor estipula a necessidade da operacionalização de projetos no campo da sexualidade e dos afetos. “num universo que se inicia na educação do pré-

escolar e se estende ao ensino secundário, num *continuum*, entre ciclos” (Soares, 2016).

A igualdade entre homens e mulheres está consagrada na Constituição da República Portuguesa desde 1976, onde se define:

“ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (CRP, artigo 13º).

Este princípio fundamental consagrado na Constituição Portuguesa, constitui, assim, um progresso significativo na obtenção da igualdade entre homens e mulheres. Por conseguinte, no que se refere ao género, isto é, à igualdade de género, entende-se que o sexo não deve determinar socialmente as escolhas de uma pessoa, mas sim a liberdade de opções, independentemente do seu sexo de pertença (Margarido, 2006). Neste entendimento, por igualdade de género dever-se-á considerar

“como a igual valorização, independentemente das diferenças entre mulheres e homens, assim como os diferentes papéis que desempenham na sociedade, discutir como atingir um maior equilíbrio entre valores femininos e masculinos, garantir uma igual visibilidade, um empoderamento e participação de ambos os sexos em todas as esferas da vida pública e privada” (Pereira & Freitas, 2001:14).

Pereira (2006:27) refere que por igualdade de género deve entender-se o seguinte:

- “A aceitação e valorização das diferenças entre homens e mulheres bem como os diferentes papéis que desempenham na sociedade.
- A discussão quanto ao atingir um maior equilíbrio entre os valores e prioridades femininos e masculinos.
- Questionamento das formas de vida, pensamentos e interesses das mulheres e dos homens, bem como a maneira como a sociedade os reproduz.
- A garantia de igual visibilidade e participação de homens e mulheres na vida pública e privada”.

Assiste-se, deste modo, à veiculação de uma pedagogia para a igualdade, todavia, segundo Soares (2016), ainda existe um longo caminho a percorrer, que se deve iniciar na educação pré-escolar, cujo objetivo é o desenvolvimento de práticas erradicadoras de atitudes sexistas. O V Plano Nacional para a Igualdade de Género, cidadania e Não-discriminação (V-PNI) 2014-2017 é o instrumento nacional que promove a aplicação das políticas públicas de promoção da igualdade de género e o combate às discriminações em função do sexo e da orientação sexual. Este plano prevê

que na Educação Pré-Escolar haja um incremento das iniciativas de divulgação e a utilização de materiais pedagógicos em cidadania e igualdade de género (CIG, 2013).

A Distinção entre Sexo e Género

Apesar de não se construir a feminilidade e a masculinidade apenas com base no sexo, persiste, por vezes, alguma confusão entre sexo e género. Segundo Martelo (2004), estes dois conceitos pertencem a categorias distintas, isto é, sexo diz respeito à componente biológica, enquanto género tem a ver com uma categoria social, daí ser suscetível de mutação. Por isso, quando associamos “diferenças de atitude aos géneros baseadas nas diferenças biológicas, porque socialmente foram atribuídos, regulados e, muitas vezes, assimilados comportamentos específicos para cada um dos sexos”, estamos perante a não distinção entre género e sexo (Margarido, 2006:19).

A Identidade Sexual e a Identidade de Género

A diferença entre identidade sexual e identidade de género é um modo de facilmente se compreender a distinção entre sexo e género. A primeira incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo, enquanto a segunda está relacionada com uma identidade psicossocial que assenta nos valores, comportamentos e atitudes que são considerados socialmente apropriados em função do sexo biológico, ao mesmo tempo que também incide, frequentemente, sobre o corpo, as gestualidades e simbologia presentes nas várias formas de ver e mostrar o corpo (Miranda, 2008).

Como sabido, mesmo antes do nascimento os progenitores delegam uma identidade de acordo com os caracteres genitais do bebé. Entre um ano e meio aos três anos de idade, as crianças centram a sua atenção nas diferenças entre os sexos, iniciando-se, assim, a tipificação sexual no momento em que a mãe e o pai conhecem o sexo do feto. Considerando este panorama, entre os dois e os cinco anos de idade as crianças começam a adequar o seu comportamento devido à sua apreensão dos papéis de género, começando a reconhecer-se como menino ou menina em função do seu aspeto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino (Miranda, 2008), estando, assim, “sujeitas às imposições sociais que determinam comportamentos e atitudes socialmente consideradas as mais adequadas, de acordo com o sexo a que pertencem” (Soares, 2016:28). As crianças começam, então, a

comportar-se, de acordo com as características atribuídas ao seu sexo, ou seja, a interiorizar um papel sexual social que se refere ao papel de género (Miranda, 2008).

Contudo, a identidade de género não é definidora da identidade sexual, uma vez que é o próprio indivíduo que define a sua identidade sexual, num *continuum* que tem início na infância e termina na adolescência (Pereira, 2006: 28). Segundo esta autora, as revelações de homossexualidade na infância são usuais e devem ser encaradas com normalidade, porque emergem da curiosidade das crianças.

Aquisição da Identidade de Género

Com vista à explicitação da aquisição da identidade de género emergiram distintas propostas na literatura da especialidade, entre as quais, se passam a enunciar, sucintamente, algumas.

As teorias freudianas de desenvolvimento psicológico permitiram perceber que um corpo sexuado se transforma num corpo socializado, isto é, em masculino e feminino (Ferreira, 2002b). Nesta perspetiva, importa frisar que identificação que é estabelecida pela criança com o progenitor do mesmo sexo. Ocorre, geralmente, as crianças do sexo masculino desejarem ser como o pai e vice-versa (Gleitman, 2000).

Por sua vez, a Teoria da Aprendizagem Social diz-nos que se observa uma modulação das crianças a partir do comportamento revelado pelas pessoas adultas, onde se verifica o reforço (no caso de se mostrarem adequados ao modelo esperado) ou a repressão (na eventualidade de as crianças adotarem comportamentos não convencionados). Estes pressupostos sugerem que as crianças observam os comportamentos adotados pelos/as progenitores/as do mesmo sexo, imitando-os posteriormente (Smith, *et al.*, 2001).

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo preconiza que “a consciência crescente de cada criança da sua própria identidade sexual é crucial para o processo de identificação com o papel sexual” (Kohlberg, citado por Smith, *et al.*, 2001:200).

Para além destes contributos, não podemos esquecer os fatores biológicos que determinam, também, diferenças entre meninos e meninas, na medida em que acarretam diferenças anatómicas, que podem “inclusivamente influenciar o desenvolvimento cerebral e, por conseguinte, os padrões de comportamento” (Smith, *et al.*, 2001:198).

Contudo,

“apesar dos fatores biológicos estabelecerem, provavelmente, elementos importantes para qualquer explicação abrangente das diferenças entre sexos, estes não são por si só suficientes para explicarem o processo de identificação com determinado papel sexual ou as variações dos papéis sexuais em sociedades diferentes” (Smith, *et al.*, 2001:199).

Importa, por isso, urge estabelecer uma correlação entre aspetos biológicos e sociais.

Os Estereótipos de Género

Segundo Margarido (2006:20), os estereótipos de género são “como uma imagem interposta entre o indivíduo e a sociedade; tem um carácter subjetivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo”. Martelo (2004:19) acrescenta que os estereótipos de género são uma espécie de estereótipos sociais, na medida em que estipulam

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

Na perspetiva de Gleitman (2000), os estereótipos são construídos muitas vezes de forma inconsciente, isto é, as meninas vestem cor de rosa, enquanto os meninos usam o azul; associa-se as bonecas às meninas e os carros são indicados socialmente para os meninos; às mulheres são atribuídas as tarefas domésticas, enquanto aos homens se delegam noutro tipo de tarefas.

Concomitantemente, as crianças subentendem capacidades para exercer algumas profissões tendo em conta a sua perceção do que cada um dos sexos é capaz de realizar (Martelo, 2004). Deste modo, “o menino vai aprendendo a ser homem não mostrando as suas emoções” enquanto “a menina vai aprendendo a ser mulher, tentando colocar-se no lugar dos outros, sabendo ceder, mostrando-se terna e doce” (Pereira & Freitas, 2001:14,15).

Apesar dos progressos com vista à igualdade de género, subsistem ainda muitas conceções padronizadas que constituem o mote para a adoção de comportamentos e para a emissão de juízos de valor estereotipados por parte das crianças, relacionados com brinquedos, cores, profissões, brincadeiras...

Segundo Soares (2016:29)

“assistimos, assim, a uma clara limitação precoce, oculta, imposta e distinta culturalmente pela sociedade acerca do que é apropriado para um indivíduo, de acordo com o seu sexo de pertença, que obstaculiza a liberdade de escolha e condiciona a busca pela igualdade de género das sociedades democráticas”.

O Desenvolvimento de Estereótipos de Género nas Famílias e na Escola

Como se sabe os/as progenitores/as têm enorme relevância na socialização e, por conseguinte, no fomento dos papéis de género. Deste modo, os estereótipos de género são reforçados nas famílias nos momentos em que as crianças são influenciadas a brincar com brinquedos considerados apropriados para o seu sexo de pertença (Gleitman, 2000). Para além desta diferenciação em torno dos brinquedos, também, subsistem diferenças de acordo com as cores do vestuário, predominando, como já se referiu, o cor-de-rosa para as meninas e o azul para os meninos, bem como todo o espaço é transformado de acordo com o sexo de pertença. Acrescente-se, ainda, a diferenciação que ocorre no âmbito das tarefas no seio familiar: aos meninos são atribuídas tarefas no exterior da casa (pintar, aparar relva), enquanto às meninas são delegadas as tarefas no seu interior, tais como cozinhar, cuidar da roupa, entre outras (Descarries & Mathieu, 2010).

Os/as progenitores/as, também, incentivam as crianças a adotar comportamentos que consideram apropriados ao sexo de pertença, acentuando, assim, desigualdades sociais, na medida em que não é considerada a individualidade (os seus talentos naturais) da criança (Descarries & Mathieu, 2010). Muitas vezes, inconscientemente, socializam as crianças de acordo com normativos sociais que delimitam as oportunidades a que têm naturalmente direito.

E na escola? O que acontece relativamente à igualdade de oportunidades para ambos os sexos?

Rocha (2009) alerta-nos para o facto dos/as educadores/as de infância desenvolverem estereótipos de género, espelhando-os, sobretudo, nos momentos em que organizam a sala de atividades, isto é, na sua ação pedagógica, bem como nos materiais que disponibilizam às crianças.

Para Neto *et al.* (1999) a escola deve ser um espaço democrático, isto é, livre de

preconceitos ou de qualquer tipo de distinção social entre meninos e meninas (Neto *et al.*, 1999). Para isso, consideram que os e as docentes necessitam de apoio, com vista à atenuação de uma veiculação irrefletida de estereótipos. No mesmo sentido, Tomé e Rambla (2001) propõem a formação docente, dotando, assim os profissionais de uma educação necessária à democratização das relações de género.

Práticas Educativas na Promoção da Igualdade de Género

Com vista à abordagem das questões de género junto de crianças em idade Pré-Escolar, o diálogo e a discussão são fundamentais. Para Cardona *et al.* (2015:75).

“Entende-se a discussão como uma estratégia assente na interação oral ativa entre o educador ou a educadora e a criança e/ou entre as crianças entre si a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso”.

“(…) deve aproveitar-se qualquer oportunidade de diálogo acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem... principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género”.

O/A Educador/a deverá estar “atento ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e aos seus comportamentos. Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador”.

A organização da sala no jardim de infância é, segundo a mesma autora, fundamental, na medida em que ocorrem ideias estereotipadas que se refletem no modo como se apresenta o ambiente educativo. Por isso, dever-se-á analisar até que ponto estão organizadas as áreas de atividades na sala de educação de infância e de que modo estas influenciam as crianças na aquisição de estereótipos de género. Por exemplo, na área da casa, dever-se-á refletir com vista a apurar até que ponto está apelativa para as crianças de ambos os sexos, bem como qual é a intenção pedagógica dos/as educadores/as no que respeita a esta área e à da garagem, nomeadamente, “como reagem quando observam a realização de atividades que revelam estereótipos relativamente às questões de género” (Cardona *et al.*, 2015:67).

Além disso, dever-se-á dar atenção ao modo como estão decoradas as paredes da sala: “quais são as imagens que sobressaem?” “Até que ponto induzem ou não a uma representação inclusiva aos dois sexos” (Cardona *et al.*, 2015:67). Concomitantemente, a escolha dos jogos, dos materiais pedagógicos e dos livros devem merecer especial

atenção: qual é a imagem geralmente atribuída a meninos, a meninas, a homens e a mulheres? O modo como é planeada a organização do grupo, também, deve ser alvo de reflexão, a fim de gerar práticas educativas que promovam a igualdade. Urge, por isso uma atitude atenta e interveniente do/a educador/a relativamente à forma como meninos e meninas se auto-organizam nos espaços escolares, tanto na sala de atividades como nas brincadeiras no exterior (Cardona *et al.*, 2015).

Para além do que foi dito, importa, ainda, a interação entre o Jardim de infância e as famílias através do seu envolvimento e participação ativa, conducente ao favorecimento do processo educativo e a uma melhor formação das crianças

A Investigação na Formação Docente

A Importância da Investigação na Formação de Educadores/as

Segundo Barros (2012:66) no campo educativo a investigação-ação apresenta potencialidades (...), visto que, como uma modalidade de investigação aplicada e, em sua essência, uma “investigação educativa”, constitui-se num meio de estimular e sustentar o pensamento crítico, tendo como foco a melhoria da qualidade da sua ação”.

Neste panorama, a investigação-ação assume-se como uma forma de formação ao longo da vida e de desenvolvimento profissional permanente.

A formação em investigação é de extrema importância no currículo e na vida quotidiana dos/as educadores/as que se assumam como verdadeiros/as profissionais de educação. O conceito de educador/a – investigador/a associa-se, frequentemente, a educadores/as que se considerem como investigadores/as da sua ação, ao mesmo tempo que são inovadores/as, autodirigidos/as e observadores/as participantes (Alarcão, 2000). Este modo de atuar e encarar a profissão contribui para o desenvolvimento profissional ao mesmo tempo que facilita a evolução das instituições escolares onde exercem a sua atividade.

Logo, a investigação desempenha um papel preponderante no que respeita à formação de educadores/as, visto ser um meio para os despertar para o que acontece ao seu redor. A investigação que estes desenvolvem resulta daquilo que observam e gera reflexões e questões relacionadas com as suas experiências e vivências, resultando na adoção de uma atitude de aprendizagem e de abertura para com as situações que ocorrem em ambiente educativo (Roldão, 2000).

Problemática de investigação e justificação da escolha do tema

Os estereótipos de género no Jardim de Infância foram a temática estudada e investigada durante a minha prática educativa. A ideia de abordar o tópico em questão prendeu-se com o facto de, na atualidade, existirem desigualdades de género em diversas situações do quotidiano, incluindo em contextos laborais, familiares e escolares. Sendo responsabilidade do/a educador/a formar crianças, enquanto cidadãos e cidadãs do futuro, não poderia continuar alheia a este compromisso. Sendo esta

temática, de grande atualidade, espera-se que este trabalho possa constituir um alerta e/ou um contributo para a alteração de práticas educativas. As questões de género, bem como as desigualdades que daí advêm, devem ser estudadas e desconstruídas, com vista à construção de uma sociedade mais igualitária e potenciadora dos valores intrínsecos a cada ser humano.

Como forma de dar início ao que na realidade se queria estudar, enunciaram-se diversas questões, que se pretendiam ver respondidas ao longo do estudo. Deste modo, e respeitando os pressupostos teóricos anteriormente apresentados, a abordagem investigativa encetada teve por base as seguintes questões:

- Será que os estereótipos de género influenciam a prática dos/as educadores/as?
- Têm os/as educadores/as a preocupação de adequar os materiais pedagógicos usados na sala de forma a que as crianças de ambos os sexos sejam tratadas de igual modo?
- Estarão os/as profissionais de educação sensibilizados/as para o facto dos estereótipos de género poderem ser um entrave ao desenvolvimento das crianças?
- Em que medida os/as educadores/as potenciam o conceito de coeducação nas suas salas de atividades?

Para que o presente estudo fosse consistente, credível e criterioso foi essencial proceder-se à elaboração de objetivos em consonância com as questões de partida acima enunciadas. Nesse sentido, o objetivo principal foi perceber em que medida as práticas adotadas na Educação Pré-Escolar perpetuam estereótipos de género junto das crianças. Os objetivos específicos foram:

- Perceber se os estereótipos de género estabelecidos influenciam a prática dos/as profissionais de educação pré-escolar;
- Descobrir se existe preocupação em adequar espaços e materiais pedagógicos por forma a que as crianças sejam educadas de igual modo.
- Verificar se se perpetuam estereótipos de género ou, pelo contrário, se promove a coeducação.

Metodologia de investigação

Para se levar a cabo a investigação, um estudo descritivo de natureza qualitativa, foi desenvolvido um conjunto de atividades que permitiram estabelecer com as crianças relações de proximidade e questionar as suas ideias. Ao longo de conversas informais com as crianças foi possível perceber estereótipos de género que possuíam, a maior parte dos quais, provavelmente oriundos dos contextos familiares e que se inseriam. Além disso foram realizadas duas entrevistas com a Educadora cooperante que permitiram compreender a visão que tinha da sua prática educativa, bem como das reações e atitudes que observa ao longo dos períodos que passa com as crianças.

Técnicas de recolha de dados

Neste estudo, utilizaram-se as seguintes técnicas de recolha de dados: i) a observação participante; ii) notas de campo; iii) grelhas de registo de comportamentos, raciocínios e atividades. Na observação participante, o/a próprio/a investigador/a recolhe diretamente as informações, sem interagir com os sujeitos interessados, apelando diretamente ao seu sentido de observação (Quivy & Champenhoudt, 2005). A recolha de dados é uma das etapas essenciais no processo de investigação. Foram, ainda, realizadas entrevistas à educadora titular e às crianças da instituição onde se realizou o estágio.

Objetivos do Estudo

Foram objetivos do estudo:

- Fazer um levantamento de estereótipos de género associados aos brinquedos, cores e profissões;
- Desconstruir estereótipos relacionados com os brinquedos, cores e profissões.
- Conhecer o corpo humano e as diferenças entre ambos os sexos.

Caracterização do Grupo

A Prática Educativa foi realizada num Jardim de Infância de Coimbra com um grupo heterogéneo de 24 crianças – 18 meninos e 6 meninas – que possuíam, na sua

maioria, quatro anos de idade. Grande parte das crianças do grupo já frequentava a instituição desde o berçário. Duas delas entraram com 3 anos e uma outra, entrou apenas este ano. O nível socioeconómico era médio-alto. O grupo era maioritariamente constituído por crianças, filhas de funcionários/as de uma instituição de saúde, médicos/as, enfermeiros/as, secretários/as clínicos/as e pessoal auxiliar, sendo que a maioria residia em Coimbra e arredores. Tratava-se de um grupo coeso, ao nível de comportamento e desenvolvimento, ainda que houvesse cerca de 11 meses de diferença entre a mais nova e a mais velha. Eram muito alegres, bem-dispostas, interessadas e de um modo geral aderiam muito bem às atividades que lhes eram propostas. Gostavam muito de estar na “mantinha” onde conversavam, espontaneamente, sobre o quotidiano ou exploravam contos. Gostavam de realizar atividades plásticas. Quando ocupadas, desempenhavam ordenada e organizadamente, as tarefas propostas, mas, em atividades livres, eram bastante barulhentas e brincavam “às lutas”.

Estas crianças ocupavam a sala verde, sendo acompanhadas diariamente por 1 Educadora e por 2 Assistentes Operacionais. Ao longo da semana eram proporcionadas, pela instituição, diversas atividades, nomeadamente, à segunda e à sexta-feira, ballet, judo e ginástica; à terça e à quarta-feira, inglês e música, e natação, à quinta-feira. Todas as crianças tinham música, uma vez que o professor ia à sala. Apenas as meninas frequentavam o inglês. Ao ballet iam todas as meninas, à exceção de uma delas que participava no judo com os meninos.

Caracterização da sala de atividades

Na Educação Pré-Escolar, a organização do espaço é essencial, na medida em que este deverá ser potenciador e facilitador das aprendizagens da criança. Importa que seja aberto e flexível à mudança, fazendo face às necessidades individuais das crianças (Silva *et al.*, 2016).

A sala onde se desenvolviam as atividades era ampla e bem iluminada. Estava dividida em 4 diferentes áreas, a saber: 1. o “cantinho da casinha”, com cozinha, sala de jantar, quarto e cama; 2. o “cantinho da leitura” contendo livros; 3. o “cantinho da garagem” com carros, ferramentas e animais; e 4. a “área do grande grupo”, onde se encontravam jogos, puzzles e onde, na “mantinha”, as crianças se reuniam para ouvir contar histórias ou realizar trabalhos de grupo. Este espaço possuía janelas de grandes

dimensões, de acesso o pátio, onde se efetuavam jogos quando o tempo assim o permitia. Cada uma das áreas possuía materiais acessíveis e disponíveis a todas as crianças. Junto à janela existia um móvel onde se guardavam materiais, dossiês contendo informações das crianças e plantas naturais, bem cuidadas. As paredes da sala estavam decoradas com cartazes alusivos ao tema previsto no plano de atividades (anexo I).

Práticas Desenvolvidas

Apresentam-se agora as dinâmicas de trabalho desenvolvidas ao longo do estágio, onde se pretendeu sensibilizar as crianças para questões relacionadas com a igualdade de género. Ao longo do estágio as crianças tiveram oportunidade de explorar e pesquisar diferentes materiais, recursos e estratégias com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica que fosse ao encontro do que se considerava ser adequado, benéfico e cativante para as crianças. Neste sentido, foi feita uma ponte entre os conteúdos programáticos e curriculares e o verdadeiro sentido do estudo – as questões de género. Formosinho (1996:56) considera que o Modelo High/Scope representa “uma construção progressiva de conhecimentos sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa”. Neste sentido, entende-se que o modelo High/Scope tem como pilar fundamental a sua vertente desenvolvimentista, na medida em que as crianças são encaradas como sendo o cerne do processo de aprendizagem. Assim, nas diversas intervenções, teve-se como objetivo que as crianças se assumissem como personagens principais das suas aprendizagens e que, acima de tudo, fossem elementos ativos e participativos em todo o seu processo de desenvolvimento. Levando em linha de conta este modelo, proporcionou-se às crianças momentos de colaboração e cooperação, promovendo a autonomia de cada uma e o respeito mútuo, quer entre criança-criança, quer entre criança-educadora.

Atividade I – O livro dos porquinhos

A intervenção associada às questões de género foi iniciada com a leitura de um conto – o Livro dos Porquinhos de Anthony Browne (2006)¹. O livro dos porquinhos tem sido recomendado para iniciar as crianças numa educação baseada na igualdade, na

¹ Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

colaboração e no conceito de partilha. A introdução deste conto, pretendia que, no que respeita aos papéis de género, as crianças se apercebessem que existem exceções, que devem ser aceites e que são possíveis, de modo a que pudessem construir uma visão ampla e não discriminatória entre meninas e meninos, mulheres e homens. O autor utiliza uma linguagem simples e algumas metáforas para explicar que a partir do momento em que se perde a limpeza e organização do lar, os protagonistas começam a ser representados não como pessoas mas como porquinhos. A imagem do porco vai permitir a reflexão sobre o significado da palavra simbólica: ser porco e comportar-se como tal. Este livro alerta então para a divisão de tarefas em casa, a igualdade de género e para o facto de se dever valorizar todos os elementos da família, independentemente do seu sexo e dos papéis de género que desempenham. Considerando que as crianças, desde muito cedo, estão habituadas a ouvir ler contos e a relacionar o texto e as ilustrações às suas experiências de vida, pode-se depreender que os livros são excelentes recursos para abordar as questões de género. Como refere Marques (1986), apesar das crianças ainda não poderem ler, elas interpretam a história a partir das imagens e, nesta medida, todos os livros são veículos úteis quando se pretende inserir as questões de género.

Atividade II – A silhueta e o corpo humano

No que respeita ao trabalho cooperativo, dinâmica deveras importante, interessante e estimulante para trabalhar e interagir com o outro, independentemente do seu sexo, optou-se por explorar a silhueta do corpo humano. Os principais objetivos desta atividade foram: i) distinguir um corpo de menino de um corpo de menina; ii) utilizar vocabulário adequado para nomear as diferentes partes do corpo, incluindo os genitais. As crianças desenvolveram a atividade de forma autónoma e colaborativa seguindo as sugestões que, pontualmente, lhes iam sendo dadas. Solicitou-se a duas crianças, um menino e uma menina que se deitassem em cartões com um metro de altura, a fim de que outra criança lhes contornasse o corpo. Após verem e compararem as duas silhuetas, as crianças concluíram que as “sombras”, como eles diziam, eram iguais. Seguidamente, foram colocando peças de roupa em cima de cada silhueta, tendo constatado que tanto meninos como meninas podiam usar as mesmas roupas e cores, e que as silhuetas não se alteravam. Nesta altura, compreenderam que a única diferença era apenas no “bibi”, e a rir, identificaram a “pilha” e o “bibi”. Nesse momento

introduziram-se os termos corretos de pênis e vulva, em relação aos genitais masculinos e femininos, respetivamente. Uma das assistentes operacionais corrigiu “vulva” para “vagina”, tendo a educadora/investigadora aproveitado a ocasião para esclarecer a distinção entre os dois termos – vagina refere-se apenas a uma parte interior dos genitais femininos, enquanto que vulva designa todo o exterior desses genitais. A partir deste momento, as crianças começaram a utilizar os termos corretos. A realização desta tarefa permitiu verificar o modo como as crianças interagem com elementos do outro sexo e como é que aceitam as suas diferenças. No decorrer da tarefa, foi-se acompanhando o seu trabalho e, conseqüentemente, averiguando o clima de interação entre as diversas crianças. Neste sentido foi possível constatar que elas interagiam da mesma forma quer com elementos do seu sexo quer com elemento do outro sexo, havendo interajuda e partilha de ideias. Além desta análise da interação, também foi possível introduzir novos vocábulos relativamente aos genitais e assim fomentar a utilização correta do vocabulário. O conhecimento e uso correto dos termos proporcionará, ainda, às crianças, que não venham a sentir-se constrangidas quando tiverem de abordar o tema, pois conhecem os termos corretos e estão aptas e confiantes na sua utilização. Finalmente, a aceitação das diferenças corporais, a par da compreensão das suas semelhanças, desmistifica ideias estereotipadas em relação ao corpo, permitindo, assim, um dia mais tarde, na puberdade, adolescência, estado adulto e velhice, uma melhor aceitação e compreensão do corpo.

Atividade III – Vestuário masculino e feminino

Na sequência da atividade das silhuetas e do corpo humano, surgiu outra relacionada com a decoração de diversas peças de vestuário, em cartão. Pretendia-se que as crianças através de pintura e/ou desenho, de peças de vestuário, as distribuíssem por cada uma das silhuetas disponíveis, de acordo com o que consideravam ser adequado a cada um dos sexos (Fig.1). Procurava-se, deste modo, saber se as crianças tinham ou não tendência a atribuir tons de rosa às meninas e tons de azul aos meninos. Todas estas características foram sendo analisadas, para depois poderem ser alvo de discussão e reflexão conjuntas. A colocação das peças de



Figura 1. Seleção das peças de vestuário

vestuário em cima das silhuetas permitiu que as crianças verificassem que tanto meninas como meninos podem utilizar todas as peças de roupa (Fig.2). As crianças determinaram que os meninos não podiam utilizar saia, mas esta ideia foi confrontada com informação adicional sobre o que acontecia na Escócia, em que os meninos e os



Figura 2. Vestuário atribuído ao menino

homens vestiam saia, denominada Kilt, por fazer parte da sua cultura e tradição.

Também o laço e a gravata suscitaram dúvidas às crianças, tendo sido alvo de discussão entre elas e com a educadora/investigadora, uma vez que atribuíam o laço às meninas e a gravata aos meninos, ideia que rapidamente foi desconstruída. Relembrou-se, na sala, que os meninos e os homens podiam utilizar laço em vez de gravata, o que acontecia frequentemente, e que as meninas e as mulheres podiam utilizar gravata tal

como os homens, o que aliás é algo que acontece na atualidade.

Atividade IV – Profissões

Também existiu a oportunidade de desenvolver algumas dinâmicas no âmbito da temática das profissões, tema aliciante e que possibilita o trabalho em articulação estreita com as questões de género. Neste sentido, foi planeada uma atividade que permitiu colocar as crianças a pensar e a refletir acerca das profissões que podem ser desempenhadas na sociedade. Como forma de introduzir a temática, a mãe de uma das crianças foi convidada a vir conversar com elas sobre a sua profissão. Escutaram atentamente e interessadas a mãe a falar sobre o que era ser arquiteta, o que fazia e como fazia. Inicialmente ficaram espantadas quando afirmou que não só tinha uma profissão fora de casa como, em casa, partilhava as tarefas domésticas com o marido. Durante esta conversa foi possível constatar que as crianças já tinham ideias estereotipadas no que respeita à divisão das tarefas e profissões, por sexo. De referir que a maioria das crianças relacionava as profissões ligadas às áreas do cuidar (da casa, dos filhos/as), da beleza e delicadeza, às mulheres, e as profissões que têm por base a força, o manuseamento de ferramentas ou a segurança das pessoas, aos homens. Este momento, que contou com a colaboração de uma mãe, foi realmente oportuno para

serem desmistificadas, através do diálogo e reflexão, noções estereotipadas partilhadas pelas crianças. Puderam, assim, perceber que a escolha de uma profissão e/ou de uma atividade, não se relaciona com o facto de se pertencer a um determinado sexo. Estas opções deverão partir de cada um/a de nós e, acima de tudo, da nossa vontade, sendo essencial que todos/as se sintam realizados/as com as tarefas que desempenham.

Atividade V – Teatro dos fantoches “Quem sou eu”

Importa salientar que em todo o processo educativo é premente que as crianças relacionem o que aprendem com as suas vivências e com o ambiente que lhes é mais próximo. A fim de avaliar o que as crianças tinham aprendido nas atividades anteriores, foi feito o teatro de fantoches “Quem sou eu”, adaptação do livro “menina ou menino: eis a questão” (Veiga, Teixeira & Couceiro, 2001). Os dois primeiros fantoches, o João e a Joana, foram primeiramente apresentados às crianças, sem que se soubesse qual era o sexo de cada um deles. Seguidamente, e a fim de realizarem uma determinada tarefa, a educadora/investigadora ia questionando o grupo sobre qual dos dois fantoches a poderia efetuar, de acordo com o que consideravam ser mais correto para meninas ou para meninos (Fig.3). As tarefas propostas eram muito diversas, todas elas relacionadas com a vida doméstica, desde lavar a loiça, pôr a mesa, aspirar a casa e limpar o pó, regar o jardim, falar ao telemóvel, lavar o carro ou jogar à bola.

No final da atividade, as crianças perceberam que ambos os fantoches podiam realizar qualquer uma das tarefas, pelo que estas não eram dependentes do sexo. Após esta constatação, foi então revelado o sexo do João e da



Figura 3. Escolha das tarefas de acordo com o género

Joana, tendo sido colocados à disposição das crianças diversos tipos e cores de peças de roupa com as quais puderam vestir os fantoches a seu gosto. Tiveram ainda acesso a 3 ilustrações (quarto cozinha e garagem) onde teriam que colocar o João e a Joana. Pretendia-se desta forma consciencializar as crianças de que os direitos e deveres dos meninos e meninas, das mulheres e dos homens são iguais. As crianças acabaram por compreender e distribuir os fantoches, independentemente do sexo em todas as divisões, tendo ficado com a consciência de que, em casa ou no exterior, podem, efetivamente, partilhar com amigos/as e famílias várias e diferentes tarefas, sem assumirem a ideia de

que existem atividades direcionadas para cada um dos sexos. Procedeu-se ao registo gráfico deste momento (fig.4), o que facilitou a avaliação, e assim permitiu verificar que as crianças tinham compreendido os conceitos de sexo, igualdade e papéis de género. Aperceberam-se, também, que os meninos e as meninas não se distinguem pela cor do vestuário ou adereços que usam ou do quarto onde dormem, nem pela função que desempenham, sendo que ambos, podem realizar e partilhar tarefas domésticas ou atividades de que gostem. Na realidade, o que distingue as meninas dos meninos é o seu sexo.



Figura 4. Registo gráfico dos fantoches

Atividade VI – O meu brinquedo favorito

Muitos dos estereótipos de género são reforçados pelas famílias, quer na seleção de brinquedos e atividades, quer na escolha de cores, como a cor azul para o sexo masculino e o cor-de-rosa para o feminino (Gleitman, 2000; Descarries & Mathieu, 2010). Os brinquedos refletem muitas vezes as opções e imposições que são feitas pelos pais e mães em termos do que consideram ser correto de acordo com o sexo do seu filho ou filha. Além disso, as crianças optam, muitas vezes, pelos brinquedos que veem os seus pares escolherem. Para saber se isto acontecia ou não no grupo em estudo, pediu-se às crianças que trouxessem de casa, o seu brinquedo preferido. Cada criança trouxe um brinquedo, e foi então pedido que cada uma referisse porque o tinha escolhido e porque gostava tanto dele (Fig.5). Os meninos trouxeram, essencialmente, heróis de ação e as meninas bonecas, sendo exceção dois meninos, gémeos, que trouxeram um cão pequeno, de peluche, da “Patrulha Pata” Esta atividade revelou o que era espectável, embora não soubéssemos o tipo de brinquedos que as crianças iriam trazer. Na sequência desta atividade foi pedido que, na “casinha” onde está uma cama, as meninas e os meninos criassem um quarto de acordo com os seus gostos e preferências, utilizando os materiais e brinquedos que tinham à disposição



Figura 5. As crianças com os seus brinquedos favoritos

na sala. Importa referir que tinham na sala, 4 cobertas de cores diferentes (azul, amarelo, branco e rosa). Verificou-se que os meninos fizeram a cama utilizando uma coberta azul e distribuíram, pelo quarto, carros e os seus brinquedos favoritos. Já as meninas puseram uma coberta cor-de-rosa, tendo colocado no quarto, uma série de bonecas. Apesar disso afirmaram que a coberta branca e a amarela, tanto poderia ser utilizada no quarto dos meninos como no das meninas.

Atividade VII – Reis e Rainhas

Outra das áreas que permite desenvolver competências relativas à igualdade de género é a da expressão físico-motora. Uma das intervenções efetuadas, cujo tema de base foi Reis e Rainhas de Portugal, foi introduzido a partir do interesse das crianças pelos Reis de Portugal - projeto que estava a ser desenvolvido no Jardim de Infância. Com o intuito de articular os conteúdos programáticos com a temática em estudo, sugeriu-se que as crianças fizessem uma dramatização. O principal objetivo desta atividade era atribuir papéis, independentemente do sexo. Foi-se averiguando quais as conceções que as crianças tinham acerca das situações apresentadas, se as achavam corretas/incorrectas ou possíveis/impossíveis. As meninas demonstraram interesse em serem a rainha ou as princesas (Fig.6), enquanto os meninos quiseram desempenhar papéis de reis, cavaleiros e soldados (Fig.7). Perante as respostas e escolhas das crianças foi possível clarificar e desmistificar o pré-conceito de que meninos e meninas não têm a mesma oportunidade, pois na verdade têm e devem ter direitos e deveres similares, cabendo a cada um/a selecionar e experienciar as atividades que lhes são mais atraentes e apelativas, tirando partido de cada uma, independentemente do sexo.



Figura 6. A escolha das meninas



Figura 7. A escolha dos meninos

Análise das práticas desenvolvidas

Cada uma das atividades desenvolvida utilizou materiais e recursos pedagógico-didáticos que foram pensados e idealizados para possibilitar as aprendizagens das crianças. As estratégias pedagógicas aplicadas na utilização destes mesmos materiais e recursos foram estruturadas com base na sala de atividades e no grupo de meninas e meninos, focando-se no desenvolvimento do estudo em questão.

O conjunto de atividades realizadas vem ao encontro do proposto por Pereira (2006) para o desenvolvimento de uma cidadania responsável, que pretende prevenir situações de risco e de abuso sexual. A autora acrescenta que estas são o motor para que se identifiquem comportamentos de risco e de abuso sexual, que podem e devem ser identificados atempadamente, e que muitas vezes resultam numa manifestação de confusão/perturbação nas questões da sexualidade e são um reflexo de ambientes agressivos vivenciados pela criança. Situações como as supramencionadas são frequentemente detetadas no Jardim de Infância, por este ser um espaço de análise e pesquisa, em que as crianças repetem as suas vivências familiares. Tal sucede de forma recorrente no ambiente da casinha das bonecas, em que estas expressam afetos e dramatizam o que veem, sentem e sabem do que é o seu ambiente doméstico. Estas atividades têm sempre como objetivos base os mesmos a que eu me propus, e que visam contribuir para desenvolver atitudes de colaboração entre meninos e meninas, encorajar as crianças a expressarem os seus sentimentos; valorizar e estimular a partilha de tarefas; preparar as crianças para respeitarem as escolhas profissionais de cada pessoa independentemente do seu sexo.

Ao longo das intervenções, os momentos de diálogo, partilha de ideias e discussão foram uma constante e, neste sentido, depois de cada atividade foi sempre reservado um momento de conversa e de reflexão sobre a temática abordada.

Nos dias de hoje, é cada vez mais perceptível a relação que as crianças têm com o mundo das letras e dos números, e nesse sentido, o contacto com os livros, revistas, jornais, entre outros tem vindo a ser mais precoce. As crianças podem ainda não ter a capacidade de ler, mas conseguem compreender as imagens e perceber que uma determinada imagem e um conjunto de letras, veiculam ideias e mensagens. Sendo assim os livros são um dos materiais pedagógicos utilizados por excelência e devem fazer parte do dia-a-dia das crianças desde cedo (Albuquerque, 2010). A utilização do “livro dos porquinhos” permitiu repensar o ambiente familiar das crianças, de forma

espontânea e sem ser invasiva, tendo proporcionado comentários das crianças sobre o seu ambiente familiar, questionando o conto que lhes era apresentado. Este momento constituiu, também, uma ocasião para se introduzir a questão da partilha das tarefas domésticas, da importância de todos os elementos da família serem valorizados da mesma forma e de as crianças se responsabilizarem, em casa, pelo apoio aos pais e às mães, aprendendo a respeitar as tarefas que desenvolvem, em prol de um melhor ambiente familiar.

Os jogos lúdicos, associados aos brinquedos e brincadeiras favoritos das crianças podem ser objeto de análise dos papéis de género, muitas vezes veiculados em ambiente familiar. Estes quando são bem concebidos e estruturados possibilitam a abordagem de diversas temáticas, podendo o retorno pode ser bastante significativo. Os jogos também podem ser uma forma de sair da rotina e são instrumentos motivadores de grande potencial de sociabilidade e integração (Fialho, 2008). Para Cunha (2001) quando se utilizam jogos lúdicos, deve ter-se uma noção clara do que se pretende explorar e de como o fazer (Cunha, 2001). Neste sentido foram criados momentos de jogo, como os fantoches e as silhuetas com peças de vestuário, que permitiram novas aprendizagens. No final destes momentos de jogo lúdico, foi possível compreender o ponto de vista das crianças em relação ao vestuário que podem utilizar, bem como à não restrição do vestuário em função do sexo de quem as veste. Finalmente, nestes momentos as crianças puderam ter espaço de espontaneidade e socialização, em que expressaram livremente as suas ideias sem terem receio de poderem ser recriminadas. Notou-se que estavam relaxadas tendo tido a possibilidade de conhecer e aceitar a perspectiva das outras crianças, e de compreenderem que existem diversas realidades e que nem tudo o que poderia estar definido como correto o é verdadeiramente. São disso exemplo, o uso de diversas cores e a utilização de gravatas, laços, saias/kilts por pessoas dos dois sexos.

O diálogo é uma estratégia importantíssima quando se trata de abordar as questões de género, exigindo do/a educador/a uma grande desenvoltura e abertura, havendo sempre a preocupação de atender à linguagem, nomeadamente, à não utilização de linguagem sexista ou estereotipada. O diálogo entre criança-educador/a oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências ao nível do “saber ser” e do “saber estar”. O diálogo e a discussão são estratégias utilizadas no levantamento de ideias das crianças e do grupo, pelo que se constituem como profícuos na abordagem

das questões de género. Finalmente, nestes diálogos importa que seja mantida uma linguagem não sexista, paritária, constituindo-se as pessoas adultas como bons modelos de práticas linguísticas corretas e inclusivas. Estas considerações remetem-nos para os diálogos e para a linguagem que observei ao longo da minha prática educativa. Como se mencionou acima, nem sempre esta linguagem seguia os trâmites definidos, sendo por vezes sexista e até “recriminadora”. Da minha parte tentei sempre que tal não sucedesse, tendo tido o cuidado de fomentar a desconstrução de estereótipos ao longo da intervenção, não selecionando atividades, cores e jogos em função do sexo de cada uma das crianças. Durante a minha intervenção notei que, por vezes, as minhas opções eram vistas com certa desconfiança e/ou consideradas inadequadas e incorretas, principalmente pelas assistentes operacionais, o que revela o facto de os papéis de género ainda estarem enraizados na prática educativa, não sendo alvo de atenção e de desconstrução com as crianças.

Uma estratégia específica que permite o desenvolvimento de competências, é o trabalho cooperativo. Nesta tipologia de trabalho, as crianças terão oportunidade de explorar tarefas, trocar e partilhar conhecimentos, valores e experiências com colegas, dialogar, interagir, desenvolver capacidades e competências como a colaboração, a interajuda, a comunicação, a responsabilidade, o respeito, o espírito crítico e a capacidade de argumentação. Para além disso, o trabalho cooperativo permite ainda o desenvolvimento da criatividade, a motivação, a autoestima e as relações interpessoais. Finalmente o trabalho cooperativo pode também reforçar aspetos associados ao “saber estar” e “saber ser”, domínios que envolvem as questões de género, as desigualdades e os estereótipos sociais (Freitas & Freitas, 2002).

A minha prática educativa focou-se, essencialmente, no desenvolvimento de atividades de trabalho cooperativo que visavam sempre aspetos associados ao “saber estar” e ao “saber ser”. Ao longo das sessões pude constatar que as crianças possuíam estereótipos de género. Eram, no entanto, crianças solidárias, respeitadoras e com autoestima elevada, o que facilitou o desenvolvimento das atividades. Em momentos de trabalho cooperativo foi notória a facilidade com que as crianças expressavam as suas opiniões e ideias, e era, nestas ocasiões, que sobressaíam os estereótipos de género. Também nestes momentos verifiquei que as crianças eram bastante influenciadas pelos seus pares.

O desenho é importante meio de comunicação, que deve ser tido em

consideração pelo/a educador/a no planeamento das atividades. Este não deve ser uma mera forma de ocupar o tempo, mas sim uma atividade de expressão plástica de valor incontornável para as crianças (Silva *et al.*, 1997). O desenho é uma das formas que as crianças têm de se auto e hetero representar, sendo através dele que, muitas vezes, expressam o seu estado de espírito, porque traduz o que sentem, pensam, desejam e o que as deixa inquietas, alegres ou tristes (Salvador, 1999). Através do desenho as crianças puderam, de forma não balizada, traduzir as suas opções na seleção das cores das diferentes peças de vestuário. Aqui o desenho constitui uma ferramenta fundamental, pois a escolha das cores partiu das crianças, tendo estas tido duas interpretações do que lhes era pedido. Por um lado, houve crianças que usaram a sua cor favorita para colorir, enquanto outras, optaram pela cor “socialmente” aceite, na identificação do boneco ou da boneca. Em ambos os casos, se constatou serem as crianças socialmente influenciadas e exibirem pré-conceitos.

O recurso à dramatização e reprodução de situações do quotidiano também assumem um cariz relevante quando se trata de abordar desigualdades e estereótipos de género. Atividades desta tipologia levam as crianças a criar e recriar livremente, comunicando com outras crianças, bem como com o/a educador/a. Acresce o facto de este tipo de atividade permitir que as crianças pratiquem a língua-alvo em contextos significativos, integrem uma vasta pluralidade de conteúdos académicos e explorem a memorização, ao mesmo tempo que desenvolvem competências sociais, traduzidas no convívio, no respeito pelas opiniões e tempos de interação de outras pessoas, e pelas interações que são estabelecidas. Além disso estas atividades são integradoras, pois todas as crianças podem participar livremente, sendo esta a base da escola inclusiva, que se compromete a oferecer a todos as mesmas oportunidades, integrando-as e fazendo uso das suas potencialidades (Castanho, 2014). Ao longo da prática educativa houve a oportunidade de dramatizar momentos da vida de Reis e Rainhas de Portugal. Nesta peça de teatro verificou-se mais uma vez que os estereótipos de género estão bastante enraizados no quotidiano das crianças. No momento de escolher as personagens que queriam interpretar foi notório, como atrás se referiu, o facto de as meninas quererem ser rainhas, princesas e damas de companhia, enquanto os rapazes queriam ser reis, príncipes e cavaleiros. Deste modo pude constatar que, ainda que inconscientemente, as crianças estão predeterminadas nas escolhas que fazem. Tal advém das suas experiências no meio em que vivem, a par das escolhas que são feitas por e para elas

nos primeiros anos de vida.

As atividades com fantoches são uma fonte de enriquecimento da linguagem da criança, pela criação de diálogos; da precisão do manuseamento e da evocação da animação. Assim, a utilização de fantoches, na sala, contribui para que o/a educador/a envolva as crianças no conto e reconto de histórias e na reprodução de situações reais, incentivando a sua participação neste tipo de tarefas. Além disso, a utilização de fantoches desenvolve competências comunicativas, uma vez que é através do seu movimento e fala que a criança se expressa, não podendo utilizar mímica (Ferreira, 2002a). Para tornar a tarefa mais interativa, e fomentar um maior desenvolvimento de competências, as crianças puderam participar, desde o início, não só pela escolha da história, como na seleção da indumentária que cada um dos fantoches deveria utilizar. As crianças não só interagiram muito bem, como foram escolhendo as tarefas de forma igualitária. Contudo, tal como havia acontecido anteriormente, em relação à indumentária a escolha continuou a ser estereotipada em termos de peças de vestuário e de cores.

Em todas as atividades desenvolvidas foi visível a existência de estereótipos de género, provavelmente veiculados pela educação em casa e na própria instituição. No dia-a-dia, as crianças estão imersas em contexto que fomentam a existência de estereótipos de género seja através de contos, desenhos animados, situações da vida real, ou a sua vida familiar. Ainda que cada vez mais exista informação relativamente à igualdade de género, esta ainda não é tão real e específica como desejável, o que vai fazer com que as crianças façam as suas escolhas involuntariamente de forma estereotipada.

Em suma, durante a prática educativa, existiu a oportunidade de equacionar estratégias de trabalho, que, articuladas com orientações curriculares, fossem ao encontro do tema base do relatório de estágio. É urgente, nos dias de hoje, sensibilizar para a temática da igualdade, proporcionando às crianças ocasiões educativas que permitam o desenvolvimento de diversas competências. Nesta prática educativa, considera-se que as crianças não foram privadas de terem uma educação equilibrada e integral. Importa, porém, salientar que este foi um trabalho que, por vezes, se revelou difícil, mas que deu os seus frutos e que fortaleceu a prática educativa. Pode-se, ainda, referir que, atualmente, não obstante as chamadas de atenção de organismos nacionais e internacionais, a abordagem a este tipo de temáticas é, ainda, nalguns casos, encarada

com alguma veleidade, não lhe sendo dada a importância devida (Cardona *et al.*, 2015). Importa que os/as profissionais de educação inovem, diversifiquem as suas práticas, equacionem formas diversas de abordar os estereótipos e trabalhem, efetivamente, e desde cedo, estas questões em contexto escolar, em parceria com as famílias e outros elementos da comunidade educativa. Para que o agente educativo seja bem-sucedido, deve igualmente relacionar os conteúdos programáticos com as questões de género, importando, para tal, ser criativo e inovador nas dinâmicas adotadas, de forma a captar a atenção das crianças, estratégia promotora do seu desenvolvimento integral.

À conversa com a Educadora

A organização do espaço foi criada pela educadora. Durante a entrevista que nos concedeu, questionou-se a sua opção na organização da sala e se tinha pensado em espaços diferenciados para meninas e meninos. A educadora mencionou que considera importante a criação de espaços temáticos na sala de atividades. Se a sala tivesse sido organizada em ateliês, provavelmente, ela teria tido um pensamento diferente. Apesar de existirem espaços temáticos direcionados para meninas e meninos, a educadora referiu não incentivar as crianças a escolher de forma estereotipada, antes pelo contrário, incentiva-as a brincar em todos os espaços. A educadora continuou exemplificando que a casinha das bonecas, *seria expectável que fosse para as meninas brincarem, mas que ela verifica que muitos dos meninos gostam de brincar na casinha. Esta escolha dos meninos vem associada ao facto de, em casa, eles verem os pais a trabalhar e a partilhar tarefas, havendo inclusivamente meninos que gostam de bonecos.* Outro exemplo que a Educadora deu foi o do *cantinho da garagem*, onde as meninas adoram brincar. Neste cantinho existe uma caixa de ferramentas, e os meninos gostam de pegar no martelo e andar a martelar e no berbequim, a imaginar que fazem buracos, sendo mais raro ver as meninas a brincar com estes materiais. Continuando a conversar sobre os cantinhos, a Educadora referiu que *este ano, por ter poucas meninas na sala, não tinha organizado o cantinho do cabeleireiro.* Nesse sentido ela optou por criar um cantinho da casinha maior, quase em tamanho natural, e que tanto meninas como meninos adoram. Também foi abordada a questão de as crianças terem preferência por alguns espaços, nas suas brincadeiras. A Educadora mencionou que tal não ocorre, apesar de *naturalmente* os meninos quererem jogar à bola e andar de bicicleta, enquanto as meninas não demonstram tanto interesse nas bicicletas. *O facto de haver menos meninas do que meninos, leva a que os meninos ganhem sempre na*

escolha das bicicletas, o que também é uma das razões pela qual as meninas andam menos.

Em relação às conversas, atitudes e comportamentos das crianças, pretendemos saber se era frequente as meninas serem recriminadas quando, por exemplo, utilizavam algo considerado mais apropriado para meninos. A Educadora considera que *por ter poucas meninas, os meninos devem ter cuidado na forma como as tratam*. Nesse sentido sempre que um menino bate numa menina é recriminado, porque de facto *as meninas são meiguinhas*. Mas quando as meninas tratam mal um dos meninos, *também são recriminadas, apesar de esta situação ser muito rara*. A educadora mencionou ainda que *o grupo das meninas é muito fechado*, apesar de deixarem alguns meninos participar nas suas brincadeiras, inclusivamente *porque algumas delas namoram com alguns dos meninos*. Acrescentou ainda que por vezes diz que *os meninos estão a fazer muito barulho e as meninas dizem logo que não estão a fazer barulho, o que é verdade*. Finalmente as brincadeiras são muitas vezes partilhadas e as meninas gostam muito que os meninos vão brincar para o cantinho da casinha, e adoram partilhar jogos, plasticinas e brinquedos.

Seguindo as questões dos estereótipos de género questionou-se a educadora sobre a importância da promoção no jardim de infância de atitudes e comportamentos que desconstruam os estereótipos de género. Ela considera absolutamente fundamental, *principalmente por em meios urbanos, mais que em algumas aldeias, estes estereótipos estarem a desaparecer*. Cada vez mais o pai vai às compras, muda a fralda ou dá banho ao bebé, ou faz o jantar, enquanto a mãe está ocupada noutras tarefas. Ainda há crianças que dizem *que a mãe está a fazer o jantar enquanto o pai está sempre a ler o jornal*. A educadora questiona estas afirmações e as crianças ainda dizem *que o pai cozinha sempre o mesmo prato*, o que pode ser uma das razões pelas quais a mãe toma para si essa responsabilidade. Resume o assunto referindo que muitos dos pais *por trabalharem por turnos e haver muita rotatividade leva a que ocorram situações de desencontro horário, ou de haver uma partilha de tarefas que não é tão visível para as crianças*. Ainda assim, ela mencionou que muitos dos pais ainda têm ideias estereotipadas, mencionando que *nem pensar em o seu filho fazer ballet ou utilizar o cor-de-rosa*. Por um lado, ela fica preocupada com estas afirmações, por outro relativiza-as, referindo que *lhe parece por vezes ser apenas uma forma de brincarem com ela e de ouvirem a sua opinião*.

Após a primeira entrevista com a educadora, surgiu a oportunidade de conduzir um segundo momento. Este segundo momento permitiu analisar se após a minha prática educativa, a educadora tinha ou não alterado algumas opiniões e estratégias educativas. As questões colocadas foram as mesmas, mas as respostas foram diferentes e demonstraram alguma reflexão e consciencialização da educadora para a temática em estudo. Em relação à organização do espaço, a educadora centrou-o no cantinho da casinha. Neste espaço as crianças passam muito tempo, desempenhando as tarefas que se esperam do pai e da mãe. As meninas *andam com os bonecos a embalar e a dar de mamar enquanto os meninos “vão trabalhar” e regressam a casa para comer, tomar café ou algo semelhante. Raramente se vê um menino com uma boneca ao colo.* Os rapazes, nos tempos livres, estão normalmente a jogar à bola ou a brincar com os carrinhos. Quando questionei a educadora relativamente à recriminação das crianças quanto a atitudes e comportamentos, ela respondeu que tal não sucedia. Eu fui bastante incisiva nestas questões, dando vários exemplos, tais como: se uma menina pegar numa bola ou se um menino pegar uma boneca, era chamado à atenção, o que foi sempre negado. Alias, a educadora referiu que *os comportamentos nunca são recriminados.* Aquando das brincadeiras, a educadora considera não existir, entre as crianças, qualquer tipo de recriminação ou estereótipos relacionados com comportamentos e atitudes. Continuou exemplificando que, por vezes, as *auxiliares dizem*, quando um dos meninos coloca um ganchinho, “Ai se o teu pai te visse agora, punha-te fora de casa”. Ela afirma não se expressar desta forma, mas que acha piada, apesar de considerar ser *um perfeito disparate.* Reforça a ideia dizendo que isto são ideias preconcebidas, que nada têm a ver com a masculinidade e que, contrariamente a estas atitudes, se deve antes promover a partilha de tarefas entre homens e mulheres. Apesar de já haver muitas situações em que a mãe trabalha e o pai fica em casa, ainda se observa muitos casos em que as crianças referem que *a mãe é que se ocupa das tarefas domésticas, enquanto o pai fica a ler o jornal.* A educadora afirma que tenta desconstruir estas ideias ultrapassadas, *incentivando as crianças a conversar com os pais e a pedir que estes auxiliem as mães.*

Relativamente às cores associadas ao género, a educadora é mais sucinta afirmando *que muitos dos meninos vestem cor de rosa, o que lhes fica muito bem, e que antigamente era impensável,* tal como há muitas meninas a vestir cor de rosa.

Em ambas as entrevistas a educadora mostrou-se disponível dando a sua opinião sincera sobre a sua prática educativa. A sua disponibilidade foi total, tendo ela sido aberta relativamente à realidade do espaço educativo, e eu pude verificar que ela está desperta para a problemática dos estereótipos de género. No entanto, ao longo do meu estágio, pude observar diversos comportamentos, atitudes, repreensões e diálogos promotores de estereótipos de género, sendo algumas vezes as crianças induzidas a terem comportamentos estereotipados. Um dos exemplos mais evidentes desta prática reporta ao momento em que um dos meninos ao construir o seu coelho para a Páscoa quis utilizar um algodão cor de rosa para fazer de cauda do coelho. Mal a criança expressou este desejo uma das auxiliares recriminou-o dizendo que o cor-de-rosa era uma cor de menina e que ele não o devia utilizar. Procedeu então à troca do pedaço de algodão por uma cor mais apropriada ao menino (Fig.8). As escolhas que as crianças fazem na sala, seja de cores de materiais, seja da atividade a desenvolver, são normalmente um reflexo dos seus gostos pessoais. Observou-se que os meninos escolhem cores escuras em tons de azul enquanto as meninas escolhem cores claras em tons de rosa e vermelho. Observei que quando um dos meninos optava pelo cor-de-rosa, era logo corrigido e repreendido por esta ser uma cor de meninas. O mesmo já não acontecia quando uma das meninas optava pela cor azul. Já em relação aos desportos que as crianças praticavam, ballet, judo e natação observei uma prática semelhante. Qualquer um destes desportos pode ser praticado por uma menina, mas os meninos quando não têm um comportamento adequado, são ameaçados com a prática de ballet, e inclusivamente esta é associada exclusivamente às meninas. Em ambos os casos esta restrição foi aplicada pelas assistentes operacionais e a Educadora não fez qualquer comentário ou correção. Não quero com isto dizer que a educadora as devesse chamar à atenção mas sim, fazê-las ver que estas práticas são discriminatórias e estereotipadas, pelo que, ao invés, deveria ter aproveitado para desconstruir estas ideias com a crianças. O mesmo veio a suceder quando abordei os órgãos genitais com as crianças, em que uma das assistentes operacionais interferiu na minha ação, inapropriadamente, chegando mesmo a “corrigir” os termos que usei - vulva (para designar o órgão genital externo das meninas), substituindo-o,



Figura 8. Os coelhos da Páscoa, elaborados pelas crianças

incorretamente, por “vagina”, para se referir ao mesmo órgão².

À conversa com as crianças

Com o decorrer da prática educativa consegui criar nas crianças um sentimento de confiança e partilha, que me permitiu ter com elas conversas abertas, de pergunta - resposta, em que pude questionar sobre a sua realidade familiar e, a partir de aí, tentar entender melhor uma das possíveis origens dos estereótipos de género que possuíam.

As questões colocadas às crianças relacionaram-se, essencialmente, sobre a partilha de tarefas em casa. Também foi abordada a questão das profissões e do facto de haver senhoras mecânicas e senhores cozinheiros, o que as crianças consideraram ser bem possível. Após conversar com as crianças sobre a divisão de tarefas e as profissões, questionei-as sobre a diferença entre meninas e meninos. Confrontadas com diferentes opções relativamente à roupa, às tarefas ou à cor do cabelo, as crianças souberam responder, serem os órgãos genitais a distinguir meninas e meninos, tendo-os designado, corretamente. Num outro momento, tentei mesmo dar um novo contexto, abordando a mesma questão, mas em relação às diferenças entre os papéis de género. As crianças continuaram a manifestar a opinião anterior, apesar de, propositadamente, as ter tentado “influenciar” a respeito do vestuário e tarefas associadas a cada um dos sexos. Afirmaram, ainda, que *na sala não havia cantinhos de meninas e cantinhos de meninos, e que todos podiam brincar em qualquer um dos cantinhos*. As crianças falaram ainda sobre os seus brinquedos preferidos. Aqui verificou-se que as meninas brincam essencialmente com bonecas, apesar de gostarem de participar com os meninos em jogos de futebol. Já os meninos têm heróis de ação e robots como brinquedos favoritos, apreciando a companhia das meninas nos seus jogos, sempre referindo que *jogam melhor do que elas!* Finalmente abordaram-se as suas preferências relativamente ao vestuário. Os meninos disseram que gostavam de vestir peças de roupa com flores e as meninas gostavam muito de calças azuis.

Toda esta interação resultou de um processo continuado e trabalhoso que permitiu avaliar os resultados das atividades desenvolvidas ao longo da prática

² Saliente-se que a “vagina”, termo científico relativo ao órgão sexual interno feminino, é muitas vezes usada indiscriminada e incorretamente, como sendo o órgão genital externo feminino, confundindo-se com “vulva”.

educativa. Se no início se verificava que as crianças tinham uma certa dificuldade na aceitação de alguns conceitos, no final, elas pareciam estar abertas e despertas para a igualdade de género. Contudo, cerca de seis meses após o estágio, fiz uma visita às crianças com quem havia trabalhado, tendo-me apercebido, através de uma pequena conversa com elas, que manifestavam, de novo, os mesmos estereótipos que eu pensava ter desconstruído. Tal facto fez-me refletir sobre a importância e presença de, no jardim de infância, ser dada continuidade a abordagens que incluam a perspectiva de género. Para que tal possa acontecer, será importante que a montante, na formação inicial, mas também na contínua e pós graduada, seja proporcionada formação adequada aos e às profissionais de educação.

Considerações Finais

Após a realização do presente trabalho, que corresponde ao culminar de um percurso académico, posso referir que corresponde a uma peça relevante no meu processo de aprendizagem e de preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Foi gratificante e enriquecedor rever todo o estágio e proceder à revisão criteriosa das atividades que retratavam a temática de aprofundamento que me propus estudar. As atividades aqui apresentadas são ilustrativas do meu esforço, empenho e profissionalismo, sem descuidar o papel relevante desempenhado por todos/as os/as intervenientes neste processo que, de uma ou de outra forma, muito contribuíram para o sucesso das minhas práticas.

Este trabalho foi relevante para a minha formação inicial, permitindo-me refletir e encontrar soluções possíveis, a fim de contribuir para a eliminação de estereótipos que podem constituir-se como obstáculo à concretização da própria individualidade.

No momento final desta importante etapa da minha formação, posso afirmar que os objetivos iniciais foram, de certa forma, atingidos, uma vez que através da temática abordada tive a oportunidade de me envolver e vivenciar experiências dentro e fora da sala de atividades, que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. No entanto, senti dificuldades relacionadas com o tempo disponível para realização do trabalho, a par de alguns receios na pertinência da sua abordagem com crianças em idade pré-escolar. Apesar dos meus esforços por incluir mais atividades relacionadas com a temática em estudo, notei que por vezes havia algumas barreiras a ultrapassar, fruto dos constrangimentos de tempo e do facto de estas não terem sido incluídas no plano de atividades da instituição. Mais a mais, denotava-se o pouco à vontade demonstrado pela equipa educativa, que levava a que por vezes também ficasse em dúvida relativamente aos temas a abordar e à forma de implementação das atividades.

Numa perspetiva construtiva e formativa, apurou-se que as crianças evidenciaram estereótipos de género, pelo que foram desenvolvidas atividades com vista a proporcionar momentos de reflexão conjunta, visando a sua desconstrução. Assim, constatou-se que as crianças são capazes de integrar práticas não sexistas, quando se proporciona a reflexão sobre determinados comportamentos. Foi ainda dado um contributo para a atenuação da violência com base em estereótipos de género que,

muitas vezes, prejudicam o desenvolvimento saudável das crianças. Considera-se ser necessário mais tempo com vista à efetivação de uma verdadeira educação para a igualdade de género, porém, espera-se que a experiência vivenciada e aqui relatada possa contribuir para um maior desenvolvimento e aprofundamento de futuras práticas educativas. Percebeu-se, ainda, que esta temática deve ser desenvolvida a todo o momento e de forma continuada. Para isso, o/a educador/a deverá estar atento/a ao que as crianças dizem, inclusive, durante os momentos dedicados às atividades livres, que constituem situações privilegiadas de exteriorização de comportamentos.

É evidente que o/a educador/a não deverá trabalhar isoladamente as questões relativas à igualdade de género com as crianças. Para o efeito, necessitará do envolvimento e/ou colaboração das famílias e demais intervenientes da comunidade educativa, havendo assim, oportunidade de, em conjunto, desconstruir os seus próprios estereótipos de género.

Regista-se com alguma preocupação o facto de as questões de género, como temática de estudo nos espaços educativos, ainda estarem arredadas dos processos pedagógico-didáticos, sendo necessário um maior investimento, por parte dos/as educadores/as nesta área, imprescindível ao desenvolvimento da criança e à sua vivência em sociedade. Considera-se que esta área deveria ser contemplada a nível curricular, permitindo aos/às profissionais docentes integrá-la e interrelacioná-la com os outros domínios e áreas do saber, promovendo a inter-, trans-, multi- e pluridisciplinaridade.

Como vivemos numa sociedade em constante mudança a diferentes níveis, torna-se preponderante, como se referiu, trabalhar estas questões com as crianças e respetivas famílias. A nosso ver as abordagens a este tipo de questões devem ocorrer o mais cedo possível, para que as crianças aprendam a respeitar as diferenças e os benefícios que daí advêm. Se os meninos e as meninas tiverem consciência da sua própria existência e do seu próprio “eu” serão, certamente, mais respeitadores/as, autónomos/as e relacionar-se-ão com os/as outros/as de forma mais espontânea e livre de preconceitos.

É essencial que a prática docente atenda às vivências das crianças e do meio em que se inserem, de forma a permitir uma articulação harmoniosa entre o jardim de infância e as famílias.

Este estágio permitiu-me refletir e balancear a minha ação, através de um processo de (re)equacionamento de estratégias e metodologias de trabalho, num exercício de permanente desafio, que será, sem dúvida, uma constante em múltiplos contextos pedagógico-didáticos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Bastos, A.P. (2003). *Afectividade na adolescência: sexualidade e educação para os valores*. Edições Paulina. Lisboa.
- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. e Tavares, T.-C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa.
- Castanho, M.G. (2014). *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação*. Portuguese World Language Institute. Cambridge.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), (2013). *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, cidadania e Não-Discriminação 2014-2017*. Diário da República 1ª série – n. 253 de 31 de Dezembro de 2013. Lisboa.
- Cunha, N. (2001). *Um mergulho no brincar*. Editora Vetor. São Paulo.
- Delors, J. (Coord.). (1999). Os quatro pilares da educação. Em: Delors, J. 1999. *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA/UNESCO. Brasília: DF: MEC/UNESCO. Lisboa.
- Descarries, F. e Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu. Conseil du statut de la femme*. Québec.
- Ferreira, A.M. (2002). *Desigualdades de Género no Actual sistema Educativo*

Português. Quarteto. Coimbra.

Ferreira, I. L. (2002). *Fantoches & Cia*. 2ª edição. Scipione. São Paulo.

Formosinho, J. (1996). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto. Em: Formosinho J. (Org) *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.

Formosinho, J., Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em: J. Formosinho, (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto. 31-54.

Freitas L. e Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa. Lisboa.

Gleitman, H. (2000). *Psicologia*. 5ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Hansen, J., Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Wanderlind, F. H., e Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Revista brasileira de crescimento desenvolvimento humano*, **17**:133-143.

Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto ASA. Porto.

Margarido, S. (2006). *O Discurso de Género nos Manuais Escolares do 1º Ciclo: dos estereótipos à desigualdade*. Nova Gráfica. Ponta Delgada.

Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Texto Editores. Porto.

Marques, I. I. (2002). *A coeducação no ensino Secundário*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto. Porto.

Martelo, M. A. (2004). *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Comissão para a igualdades e para os direitos das mulheres. Lisboa.

Miranda, P. (2008). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

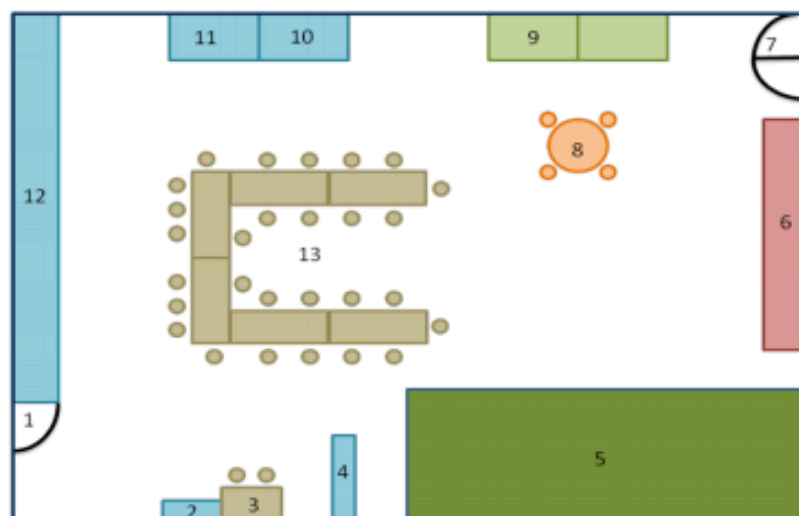
Morgado J. e Paraskeva, J. (2001). *Currículo: factos e significações*. ASA Editores. Lisboa

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. e Folque, A. (1999). *Estereótipos*

- de Género*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa.
- Organização Mundial de Saúde (OMS), (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. OPS/OMS. Guatemala.
- Pereira, M. (2006). *Guia de educação sexual e prevenção do abuso*. Pé de Página Editores LDA. Coimbra.
- Pereira, M. e Freitas, F. (2001). *Educação Sexual - Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Edições ASA. Porto.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre. Portalegre.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Rocha, F. (2009). *Família e Jardim de Infância: representações sociais de género*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora. Porto.
- Silva, M. e NEPE, (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Smith, P., Cowle, H. e Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Soares, N. (2016). Investigação-ação na educação pré-escolar: erradicar estereótipos de género. *Cadernos de Educação de Infância*, **107**: 28- 29.
- Teixeira, F., e Marques, F. M. (2016). Sexualidad y género en la formación inicial de los e de las docentes. Em: Jiménez, A. e Moya, A. (2016). *Mejores Maestros, Mejores Educadores: Innovación y Propuestas en Educación*. Ediciones Aljibe. Malaga. 1:341-355.
- Tomé, A. e Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: Coeducación e democracia en la escuela*. Síntesis. Madrid.
- Veiga, L.; Teixeira, F.; Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino- eis a questão*. Vol. 1 e 2, Livro do Aluno. Lisboa: Plátano.

Anexos

Anexo I - Mapa da disposição da sala



- Legenda:
- | | |
|--|---|
| 1 – Entrada | 7 – Porta para o pátio |
| 2 – Quadro de informação/ estante de arrumação | 8 – Área da cozinha |
| 3 – Mesa de apoio | 9 – Cantinho da casinha |
| 4 – Biblioteca | 10 – Estante de apoio - mesas de trabalho |
| 5 – Área do grande grupo | 11 – Estante de apoio – jogos de mesa |
| 6 – Área de construção | 12 – Móveis de arrumação |
| | 13 – Mesas de trabalho |

Anexo II - Entrevista com a Educadora ...

Eu – Será que podia identificar o que faz, o grupo de crianças com que trabalha?

Educadora – Sou educadora ...há trinta e três anos. Neste momento estou a trabalhar com um grupo de crianças de quatro anos, acompanho-os desde bebês, até ao momento que eles vão para a nova etapa do ensino básico.

Eu – quando organizou a sala de atividades para o seu grupo de crianças, pensou em espaços diferenciados para meninos e meninas? Se sim, quais e porquê?

Educadora– Neste tipo de sala que nós temos, se fosse sala de ateliês provavelmente o sistema seria diferente, mas nesse sistema de salas que nós temos, eu tenho normalmente a preocupação de criar cantos que em principio são supostamente para meninos e cantos que são comuns, e cantos que são para meninas, o que não quer dizer que eles possam brincar e que não sejam incentivados para brincar em todos. Estou-me a lembrar da casinha das bonecas, por exemplo, e que em principio, toda a gente pensa que é uma casinha específica para meninas mas há muitos meninos que brincam e adoram brincar na casinha, até porque já veem em casa o exemplo dos pais que trabalham e ajudam, e portanto, eles gostam de ter bonecos! O meu filho por exemplo, lembro-me que tinha carrinhos e adorava carrinhos, mas tinha uma boneca! Nunca teve problema nenhum nessa situação. O cantinho da garagem, há meninas que adoram brincar no cantinho da garagem. Agora realmente há por exemplo a caixa das ferramentas, e normalmente os miúdos gostam de andar a martelar e com o berbequim a fazer de conta e não sei quê. Mas não há muitas meninas que brinquem na casinha das bonecas, o cantinho do cabeleireiro, não há muitos meninos, eu por acaso este ano nem organizei porque o cantinho do cabeleireiro dava para fazer multiplicação de bichinhos, e nem organizei o cantinho do cabeleireiro porque tenho poucas meninas, portanto, e tenho uma grande casinha das bonecas, não é, quase em tamanho natural, e, eles adoram, tanto rapazes como raparigas.

Eu – Na sua sala no dia a dia depara-se com preferências por algum espaço nas brincadeiras dos meninos e das meninas? Pode exemplificar por favor.

Educadora – Não, não há. Eles brincam independentemente dos cantos. Não há preferências, há preferências, quando toca a jogar à bola, os rapazes querem jogar à bola, naturalmente, as meninas não vão tanto jogar à bola, mas adoram ir lá para fora também. Andar de bicicleta, por exemplo é uma das atividades favoritas dos meninos, mas não quer dizer que as meninas não andem também. Se calhar andam menos porque não há muitas e os rapazes ganham sempre as bicicletas.

Eu – Nas conversas entre as crianças é frequente a recriminação de atitudes ou comportamentos que são atribuídos ou esperados para os meninos ou para as meninas? Pode exemplificar por favor.

Educadora – Como eu tenho poucas meninas, eu tenho o hábito de dizer, se algum menino que bate numa menina, eu tenho o hábito de dizer: “cuidado, vê lá como é que estás a tratar a menina”. As meninas gostam e ser tratadas com carinhos e abraços. É certo que os meninos também, mas eu, *mea culpa*, gosto que os meninos tratem as meninas com alguma reverência, porque as meninas como são poucas e são todas meiguinhas. Por acaso não tenho nenhuma arrebitada, não há, não me lembro de nenhuma atitude menos adequada para com os meninos, e os meninos também não, porque sempre se habituaram a ter só seis meninas e tratam-nas nas palminhas. Mas claro que se houver alguma atitude menos correta ou menos adequada da parte das meninas para com algum dos meninos, eu digo, “atenção não é assim”, quer dizer, portanto, os meninos também querem carinhos, os meninos também querem abraços, mas não, de uma maneira geral não há conflitos. As meninas não são conflituosas e têm

um clã, um grupinho fechado. Os meninos também entram, até porque algumas delas namoram com alguns dos meninos. Eu não preciso de repreender tanto as meninas como os meninos, tanto que muitas vezes digo “Estou zangada! Hoje os meninos estão a fazer muito barulho, mas o que é que se passa? Assim não” E as meninas dizem: “as meninas não, pois não?” Pronto, as meninas são seis e como são seis e são sossegadas, não são conflituosas nunca houve assim necessidade de grandes chamadas de atenção.

Eu – Nas brincadeiras que são tipicamente de rapazes e nas tipicamente de raparigas, quando uma rapariga vai entrar numa brincadeira de um rapaz, os rapazes dizem que não ou vice-versa?

Educadora– Não, as meninas adoram que eles vão brincar para a casinha das bonecas, por exemplo, adoram partilhar jogos, adoram plasticina.

Eu – Considera importante que se promova no jardim de infância atitudes e comportamentos que tenham em atenção os estereótipos de género? Porquê?

Educadora – Absolutamente! Até porque hoje em dia, e sobretudo, aqui nesta classe, neste grupo, em meios citadinos penso eu, já se observam menos estereótipos de género. Aqui não, porque o pai vai ao supermercado, o pai muda a fralda, o pai dá banhinho ao bebé, o pai faz a comida enquanto a mãe esta a tomar conta do outro bebé, portanto não há. Os pais partilham mais tarefas, se bem que eu tenho algumas crianças que ainda dizem, a mamã esta a fazer o jantar e o papá esta sempre a ler o jornal na sala, no sofá.

Eu questiono estas situações

“ – então mas o papá não ajuda?

– Sim, ajuda.

– Então o que é que o papá faz?

– Massa com carne.

– Pronto, é sempre massa com carne que o papá faz”

Portanto, eu penso que entre os pais, como aqui se trabalha por turnos, eu penso que saem os dois de casa, chegam os dois a casa com os filhos, e aí há uma partilha de tarefas. Ainda se observa, no entanto, alguns estereótipos no que se refere às escolhas dos filhos. Estou-me a lembrar do pai do Miguel Ângelo e o pai dos gémeos, por exemplo, que: “Deus me livre, ballet para o meu filho, não pense nisso! “Pronto, há alguns pais que ainda têm alguns papeis de género enraizados “o quê? O meu filho de cor de rosa? Ho ho que é isso?” ainda há alguns pais, mas eu penso que é mais por marotice e para nos ouvir, do que propriamente do que por qualquer complexo que haja da parte deles. Penso que neste momento já não faz sentido.

Eu – Quer referir ou acrescentar algo mais sobre este assunto?

Educadora – Não. Acho que é muito giro este tema, acho que estás de parabéns por o teres escolhido, é muito atual. Tiveste um trabalho extraordinário ao logo deste tempo. Adorei estar contigo. És muito dinâmica, parabéns e qualquer coisa que precisas estás à disposição. Obrigada.

Segunda Entrevista com a Educadora

Eu – Será que podia identificar o que faz, o grupo de crianças com que trabalha?

Educadora – Sou Educadora há 33 anos. Neste momento estou a trabalhar com um grupo de crianças de 5 anos, sendo que 18 são rapazes e as restantes são meninas.

Eu – quando organizou a sala de atividades para o seu grupo de crianças, pensou em espaços diferenciados para meninos e meninas? Se sim, quais e porquê?

Educadora – É pois, naturalmente quando organizei a minha sala, a casinha das bonecas não podia faltar, porque as crianças nesta fase, bem como nas fases anteriores, adoram fazer o jogo simbólico. Sendo assim, o espaço de eleição para que esse jogo simbólico se opere é a casinha das bonecas, em que as crianças podem imitar o comportamento dos adultos, quer nos afazeres de cozinha, quer ao tratar os bebés. Eu anexei, ou juntei, à casinha das bonecas, a arca das trapalhadas, portanto, e nessa base, indiferentemente, rapazes e raparigas gostam de passar aí os seus momentos de brincadeiras. Posso dizer que será metade, metade, tanto rapazes como meninas, gostam de partilhar aquele espaço, assumindo o papel de mãe ou de pai.

Eu – Na sua sala no dia a dia depara-se com preferências por algum espaço nas brincadeiras dos meninos e das meninas? Pode exemplificar por favor.

Educadora – Sim. as meninas gostam muito de brincar com as bonecas e andam sempre com as bonecas a embalar e a dar mama, e pronto. Os meninos normalmente vão trabalhar, mas voltam à casinha das bonecas para ou para comer ou para tomar um café ou para fazer qualquer coisa assim. Mas de facto as meninas e as bonecas... é fundamental. Os colares, eu tenho uma grande caixa de colares, os rapazes gostam muito de usar colares dizendo que são arvores de natal, ainda não percebi bem porque, mas também andam muito ali, todos enfeitados. Realmente, os meninos normalmente não andam com bonecas, é raro ver meninos com bonecas ao colo. As meninas é que sim, e embrulham e deitam-nas e tal. Depois, os meninos gostam de brincar com carrinhos e à bola, com esta idade é fundamental à bola, até porque a maior parte deles andam nas escolas do Benfica.

Eu – Nas conversas entre as crianças é frequente a recriminação de atitudes ou comportamentos que são atribuídos ou esperados para os meninos ou para as meninas? Pode exemplificar por favor.

Educadora – Não. Recriminar atitudes de comportamentos como? se um menino se vestir de menina? Não.

Eu – Não? Por exemplo se um menino usar o que é típico das meninas ao pegar num boneco ou uma menina usar uma bola?

Educadora – Não. Não. Tudo bem. Não de maneira nenhuma. As crianças são livres para brincar e não são recriminadas por isso.

Eu – Mas entre elas, não existe nenhuma recriminação?

Educadora – Não, não.

Eu – Então considera importante que se promova no jardim de infância atitudes e comportamentos que tenham em atenção os estereótipos de género? E porquê?

Educadora – Não percebi bem essa pergunta.

Eu – Se considera importante que se promovam no jardim de infância atitudes para com as crianças e comportamentos...

Educadora – ...no sentido de não recriminarmos o uso?

Eu – Sim, sim para termos em atenção os estereótipos.

Educadora – Pois, pois, com certeza! As auxiliares por exemplo, costumam dizer, por exemplo, se o S põe um ganchinho, ai S, se o teu pai te visse agora punha-te já fora de

casa. (risos). Claro está que eu não faço isso, não é, mas não deixo de achar piada apesar de perceber que é um perfeito disparate, não é, porque as crianças devem brincar. Isso são absolutamente ideias preconcebidas que não tem nada a ver masculinidade ou não. Não perde o valor pelo facto das crianças, até porque cada vez mais, tem que se incentivar para que as crianças partilhem... homens e mulher partilhem as mesmas tarefas.

Eu – Nas brincadeiras que são tipicamente de rapazes e nas tipicamente de raparigas, quando uma rapariga vai entrar numa brincadeira de um rapaz, os rapazes dizem que não ou vice-versa?

Educadora – Não. Quer dizer, eu acho que é importante que se incentivem as crianças a fazerem atividades quer sejam masculinas, quer sejam femininas. Porque aquele tempo de o homem vai para o trabalho e a mulher fica em casa já era, não é. Portanto é muito importante, quantos casos nos temos aqui no infantário, que as senhoras, as esposas, vêm trabalhar e os maridos ficam em casa a tomar conta das crianças, portanto, isso são ideias absolutamente ultrapassadas, se bem que há muitas crianças ainda que me dizem por exemplo, “a mamã em casa brincou comigo, o papá ficou a ler o jornal na sala e a ver televisão”. Pronto, nós aí temos que desmontar isso e dizer que é muito importante que os dois ajudem, e tens que dizer ao papá que tem que vir ajudar que a mamã também precisa de descansar e também gosta de ler as notícias. Mas sem grande...não são ideias estanques, são, ...há muita flexibilidade para esta temática. Eu penso que essa história, de é para menino é para menina, já era. A começar pelas próprias cores. Há meninos que vestem cor de rosa, muitos meninos a vestir cor de rosa, e antigamente isso era absolutamente impensável, e os meninos ficam lindíssimos de cor de rosa como as meninas ficam lindíssimas e cor de rosa.

Anexo III Entrevista com as crianças

Conversa tida após as atividades relacionadas com as tarefas domésticas

Eu – Olá.

Crianças – Olá.

Eu – Olá V, estás bom? Olha uma coisa, o teu papá costuma ajudar em casa?

V – Sim!

Eu – O que é que ele faz, em que é que ele ajuda?

V – Ajuda a arrumar o meu quarto.

Eu – Aí é, e tu ajudas o papá a arrumar o quarto?

V – Sim.

Eu – E na cozinha, o papá ajuda?

V – Sim.

Eu – A fazer o quê?

V – A fazer comida.

MC – Acho que não é justo as senhoras fazerem tudo em casa, também há os senhores.

Eu – Muito bem, muito bem. E tu C, concordas com isso?

C – Sim.

Eu – Porquê? Achas que o senhor tem que ajudar em casa?

C – Sim.

Eu – E tu MA?

MA – Acho que não acredito!

Eu – Não acreditas em quê?

MA – Dos porquinhos, que estão a fazer isto, que não ajudam a mãe.

Eu – Ah, não consegues acreditar que eles não ajudam a mãe é isso? Porquê? Tu costumavas ajudar a tua? Tens de falar, só assim não dá. Costumas ajudar a tua mãe?

MA – Sim. Eu sim!

Eu – achas que eles se portaram bem no fim da história?

MA – Sim.

Eu – Porque?

MA – Porque ajudaram a mãe.

Eu – Depois ajudaram a mãe, muito bem.

Eu – E tu, achas que eles se portaram bem no principio da história, quando não ajudaram a mamã?

SG – Não!

Eu – Porquê?

SG – Porque, porque, eles estavam a ver televisão e a mamã fazia tudo.

Eu – E a mamã estava bem disposta com isso?

SG e MA – Não!

Eu – Estava o quê?

SG – Estava cansada.

Eu – Pois estava, e depois quando eles foram ajudar a mamã, como é que a mamã ficou?

Crianças – Triste.

Eu – A mamã ficou triste, quando eles foram ajudar?

SG – Não! Ficou contente.

Eu – Ficou contente, ela estava triste antes, não era? Depois ela ficou...

Crianças – Feliz!

Eu – E depois, o que foi que a mamã foi fazer no fim? Enquanto o papá estava a fazer as comidinhas com os meninos, e a arranjar a casa.

SG– Arranjar o carro!

Eu – Então as senhoras também arranjam carros?

SG– Sim! Algumas são mecânicas e alguns senhores até são cozinheiros, não é? Alguns senhores até cozinham muito bem.

MA – Sim! Na novela do Coração de Ouro, há um cozinheiro!

Eu – Pois há, e é um senhor, não é?

MA– É

Conversa tida após a atividade do corpo humano

Eu– Então vamos lá, vamos lá. Então, qual a diferença entre um menino e uma menina?

São as roupas?

Crianças– Não!

Eu – São os brinquedos?

Crianças – Não.

Eu– Então o que é?

EN – As tarefas!

Eu – As tarefas? Qual a diferença entre um menino e uma menina?

C – Agora fazem todas as tarefas.

Eu – Qual é a diferença?

Crianças – Têm o cabelo amarelo...

EN – Não! Pilinha!

Eu – A pilinha? Mas como se chama isso? Chama-se pilinha?

MA – Pénis!

Eu – Pénis! Boa! E da menina como é que se chama?

Crianças– Vulva!

Eu – O quê?

Crianças – Vulva!

Eu – Vulva, muito bem. Então, não são os cabelos, nem as tarefas domésticas, nada disso que distingue os meninos das meninas. É o que, digam lá?! É o...

Crianças – Pénis.

Eu – e nas meninas é o que?

Auxiliar MJ – É a vagina!!

Eu – É a vulva.

Crianças – Vulva, vulva.

Conversa tida após a história do livro dos porquinhos, “quem sou eu, e eu?” João e Joana, das atividades com o vestuário, a partilha de tarefas, as cores e decoração do quarto.

Eu– Olá

Crianças – Olá.

Eu – Então, depois de ouvirem a história, já sabem quais as diferenças entre os meninos e as meninas, quais é que são?

Crianças – Pénis! Pénis e Vulva.

Eu – Então, mas as roupas, os cortes de cabelo, as cores das roupas, as tarefas domésticas, vocês acham que isso são diferenças entre meninos e meninas ou todos podem fazer as mesmas coisas?

Crianças – Todos podem fazer as mesmas coisas.

Eu – então e se um menino vestir uma camisola cor de rosa.

Crianças – Não faz mal.

Eu – Não faz?

Crianças – mal!

Eu – porquê?

C – Porque as camisolas, não, não...

Eu – Porquê? Porque é que não faz mal?

Criança – porque a menina também pode vestir o mesmo.

Eu – sim, mas independentemente do menino ou da menina vestirem uma camisola ou umas calças cor de rosa, continuam com o mesmo sexo. Ficam com o seu pénis ou com a sua... ?

Crianças – Vulva!

Eu – Vulva.

HS – Acho que já estou a compreender!

Eu – Então diz-me aqui uma coisa, o teu pai costuma ajudar nas tarefas domésticas ou é igual ao senhor Porcino?

HS – Costuma ajudar nas tarefas domésticas.

Eu – E tu, também ajudas?

(acenou a cabeça afirmativamente)

Eu – Quais são as tarefas em que o teu pai ajuda em casa?

HS – Ajuda a fazer o almoço, a fazer o jantar, até a fazer a minha cama e eu estou no quarto a arrumar os brinquedos.

Eu – Muito bem. E já agora, diz-me como é que é o teu quarto. É pintado de que cores? De que cor é a coberta?

HS – É pintado de branco, a parede é branca, a minha cama é pintada de ferro cinzento.

Eu – E a tua coberta da cama, é de que cor? A manta.

NS – a manta é branca e tem o Dusty e também azul que tem coisas...

Eu – E os teus brinquedos? Quais são os teus brinquedos favoritos?

NS – É matraquilhos e robôs e também tartarugas ninja.

Eu – Tartarugas ninja? Costumas brincar na casinha das bonecas quando estas ali com as meninas?

HS – sim.

Eu – Costumas? E não problema nenhum, ou há algum problema?

HS – Não.

Eu – E as meninas costumam brincar na parte da garagem, algumas meninas costumam ir para lá?

C – Não há nenhuma garagem.

Eu – Sim, mas aquela parte que tem os carrinhos.

C – Não há.

HS – Às vezes elas vão lá buscar umas coisas.

Eu – Mas elas costumam brincar com os brinquedos que normalmente os rapazes é que brincam mais?

HS – costumam.

Eu – Então vocês não têm um lugar separado que é só para raparigas e só para rapazes, na sala?

HS – Não.

Eu – Todos podem brincar em todos os sítios?

HS – sim.

Eu – E tu gostas de brincar na casinha?

AM – Qual?

Eu – A casinha ali das bonecas, na sala.

AM – Eu gosto do meu pai, e os meus brinquedos preferidos são o homem aranha, as tartarugas ninja e o homem aranha.

Eu – E tu GP, quais é que são os teus brinquedos favoritos? Quais as brincadeiras que gostas mais?

GP – São as Barbies.

Eu – Aí, gostas mais de Barbies, mas tu por exemplo gostas de brincar às vezes com os meninos a jogar à bola, ou ao jogo das cadeiras...

HS – Mas ela não é...ainda não é assim tão especialista a jogar futebol, pois não GP?

Eu – E tu, és especialista?

HS – Muuuito especialista!

Eu – Mas se a menina quiser brincar contigo...

HS – Claro que pode!

Eu – E tu costumavas brincar com ele?

GP – Sim.

Eu – D, quais é que são os teus brinquedos favoritos?

D – O homem aranha, os meus peluches, e sabes o que é que eu tenho mais que é giro?

Eu – Diz.

D – O Hulk, o meu robot, tenho dois robôs e...

Eu – Costumas brincar com as meninas, às vezes?

(D abanou a cabeça afirmativamente)

Eu – Tens que falar amor...

D – Sim.

Eu – Às vezes brincas na casinha das bonecas? (tens que falar...)

D – Sim.

Eu – Gostas? Então às vezes brincas com as bonequinhas? Brincas ou não?

D – Sim.

Eu – Então há algum problema em os meninos brincarem com bonecas?

Crianças – Não!

Eu – Há algum problema em as meninas vestirem roupas azuis?

Crianças – Não!

Eu – E verdes?

Crianças – Não!

Eu – E dos meninos vestirem roupas cor de rosa, tem algum problema?

Crianças – Não.

MA – Eu também gosto de rosa.

Eu – Gostas? Às vezes vestes alguma roupa rosa?

Ma – Sim.

Eu – Aí é? O quê?

MA – Às flores.

Eu – Às flores?

MA – Eu tenho em casa da minha mãe...

C – Como as minhas calças são azuis.

MA – E as minhas também.

GP – Sabes que tenho uma camisola igual à L?

Eu – Boa! Quem é que achas que deve de arranjar os carros lá em casa?

HS – É...

Eu – É o pai ou a mãe? Ou são os dois?

GP e HS – São os dois.

Eu – E quem é que achas que deve tomar conta do bebé?

GP – A mamã e o papá.

Eu – Mas quem é que mais toma conta do bebé?

GP – A mamã.

Eu – O papá ajuda a tomar conta, é? O que é que ele faz, quando toma conta do bebé?

GP – Traz água quando a Luísa quer, e traz também a mantinha dela.

HS – O meu irmão está sempre, sempre, sempre, sempre, sempre a fazer asneiras.