



Ana Carolina Oliveira Castro Freitas Novais

“Se ele estivesse de cor-de-rosa virava uma menina”.

A construção do género em contexto pré-escolar

Dissertação de Mestrado em Sociologia orientada por
Professora Doutora Sílvia Portugal e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2019



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ana Carolina Oliveira Castro Freitas Novais

“Se ele estivesse de cor-de-rosa virava uma menina”.

A construção do género em contexto pré-escolar

Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Portugal

Coimbra, Janeiro de 2019

Agradecimentos

À instituição que me abriu as portas para este trabalho, que por motivos de confidencialidade não posso nomear, na pessoa da sua diretora técnica e de todas as educadoras e auxiliares, o meu profundo agradecimento pela disponibilidade e cooperação.

Um agradecimento muito especial às crianças da sala da pré, porque me permitiram entrar no seu espaço e mais do que isso, receberam-me nele com carinho. Guardarei cada uma delas com muito afeto. Obrigada também aos seus(suas) encarregados(as) de educação por autorizarem a sua participação neste trabalho.

À minha orientadora, a Professora Doutora Sílvia Portugal, pela excelência na partilha de conhecimento e pela disponibilidade inesgotável.

Não poderia deixar de agradecer aos meus pares nesta jornada académica, aos que estiveram comigo desde o início, aos que foram chegando ao longo da caminhada, aqueles que a terminaram antes de mim e aos que ainda a terminarão.

E agora os agradecimentos mais pessoais,

À minha mãe, Isabel, pelo apoio, pelo constante cuidado e porque se hoje termino este ciclo é graças ao seu esforço e empenho.

Ao meu irmão, Jorge, pelo seu aconselhamento nos momentos de dúvida, pela imparcialidade e exigência que o caracterizam e que de alguma forma contribuem para que eu me aperfeiçoe em tudo aquilo que faço.

Ao meu namorado, Kevin, pelo companheirismo incomparável, pelo amor e pela partilha.

A todos(as) que me são próximos, que me apoiam e me estimam, e sobretudo Àquele que aprendi a conhecer durante esta caminhada e que agora sei que é quem me guia e fortalece em todos os meus passos!

Resumo

Esta dissertação discute a construção do gênero em contexto pré-escolar, olhando, especificamente, para a reprodução de estereótipos acerca do masculino e do feminino. O trabalho de investigação visou observar a forma como as crianças constroem o gênero no seu quotidiano em contexto pré-escolar e a influência das educadoras de infância nesse processo. Para tal, adotou-se uma metodologia qualitativa, com recurso à observação participante e a entrevistas. O estudo efetuou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, mais especificamente numa sala da pré-escola, frequentada por 20 crianças, das quais 12 eram meninos e oito eram meninas, numa faixa etária compreendida entre os três e os seis anos de idade.

Foram analisadas as interações das crianças com os seus pares e da educadora com o grupo, visando identificar a existência da segmentação de brinquedos, atividades, cores e profissões, de acordo com o gênero e a presença de estereótipos de gênero no discurso da educadora de infância. Foram, também, entrevistadas profissionais da instituição, incluindo a responsável pelo grupo observado, com o objetivo de perceber as ideias destas relativamente ao ato de brincar, bem como compreender se a educação para a igualdade de gênero integra o conjunto de objetivos e aprendizagens estabelecido como metas pedagógicas.

Os resultados mostram, por um lado, a reprodução de estereótipos tradicionais de gênero nas interações e discursos das crianças e o modo como esta é reforçada pelo trabalho da instituição, e, por outro lado, como a igualdade de gênero está afastada do projeto pedagógico implementado.

PALAVRAS-CHAVE: Género; Estereótipos; Igualdade de Género; Educação Pré-escolar;

Abstract

This dissertation discusses the construction of gender in the pre-school context, specifically looking for the reproduction of stereotypes about the masculine and feminine. The research work aimed to observe how children construct their gender in daily lives in the pre-school context and what is the influence of the childhood educators in this process. For this research was adopted a qualitative methodology using participant observation and interviews. The study was carried out in a Private Institution of Social Solidarity, more specifically in a pre-school room, frequented by 20 children, wick of twelve were boys and eight were girls, in age between three and six years old.

There were analyzed the interactions of the children with their pairs and the educator with the group aiming to identify the existence of the segmentation of toys, activities, colors and professions according to gender and presence of gender stereotypes in the discourse of the childhood educator. Institutional professionals were also interviewed including the person responsible for the observed group, the point was to see their ideas about playing, as well as understanding if education for gender equality integrates of the points and learnings establish as go pedagogic goals.

The results show on the one hand, the reproduction of traditional gender stereotypes in interactions and discourses of children and how this is reinforced by the work of the institution, and on the other hand, how gender equality is far from the pedagogical project implemented.

KEYWORDS: Gender; Stereotypes; Gender Equality; Pre-school Education;

Lista de Siglas

ATL - Atividades de Tempos Livres

CCF - Comissão da Condição Feminina

CIDM - Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNI - Plano Nacional para a Igualdade

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização do Agregado Familiar	87
Tabela 2 – Caracterização do Agregado Familiar (continuação).....	88
Tabela 3 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças	89
Tabela 4 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças (continuação).....	90
Tabela 5 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças (continuação).....	91

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Siglas	vii
Lista de Tabelas	viii
Introdução	1
1. Contributos Teóricos	4
1.1 Educação Pré-escolar em Portugal	4
1.2 Políticas Públicas para a Igualdade de Género no Contexto Educacional	8
1.3 Género e Sexo	10
1.4 Papéis Sociais de Género	13
1.5 Teorias do Desenvolvimento dos Papéis Sociais de Género	16
2. Pesquisa Empírica	18
2.1 Objeto de Estudo, Objetivos e Técnicas de Recolha de Informação	18
2.2 A Ida para o Terreno: Da Adaptação à Saída	22
2.3 A Instituição: Casinha de Chocolate	27
2.4 O Espaço Físico	28
2.5 O Grupo Observado	29
2.6 A Rotina na Casinha de Chocolate	32

3. Análise da Informação	37
3.1 Olhar através do Ato de Brincar	37
3.2 Olhar através da Interação entre a Educadora e o Grupo	50
3.3 À Conversa com as Crianças	56
3.4 Os Discursos das Educadoras	69
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	83
Anexo I – Caracterização do Agregado Familiar	87
Anexo II – Quadro das Respostas das Crianças	89
Anexo III – Guião de Entrevista às Educadoras	92

Introdução

O género é uma construção social, que pode ser entendida como uma produção cultural do sexo, que resulta num conjunto de comportamentos e expectativas que são socialmente apreendidos em função desse (Dias, 2015). Estes comportamentos e expectativas convertem-se em estereótipos de género, que simplificam o papel social a desempenhar por cada género, de acordo com um ideal de dominação de um sobre o outro. Deste modo, o género pode ser entendido como a classificação social do feminino e do masculino (Rodrigues, 2003). Estando a sociedade marcada pela presença destes estereótipos, o sistema educativo, ao mesmo tempo que reproduz estereótipos de género e formas sexistas de ser e estar, também se constitui como um contexto privilegiado para desconstruir esses estereótipos e condutas sexistas (Alvarez et.al., 2014).

Ao longo dos últimos anos, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) tem produzido guiões para a cidadania e igualdade de género direcionados para os diferentes níveis de ensino, nomeadamente desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Estes guiões procuram ser uma ferramenta para os(as) profissionais da educação, no sentido de lhes fornecer um maior conhecimento teórico sobre categorias como o género e os estereótipos associados a este, assim como um melhor entendimento sobre a forma como a socialização das crianças com os seus pares e com os adultos, pode moldar as conceções destas sobre o feminino e o masculino e os papéis sociais de género. A presente dissertação resulta de uma pesquisa empírica que teve como principal objetivo entender de que forma as crianças concebem o feminino e o masculino em contexto pré-escolar e qual a influência das educadoras nesse processo. Como técnicas de recolha de informação elegeram-se a observação participante e as entrevistas, porque se entendeu que só através de uma investigação de cariz qualitativo seria possível atingir o objetivo proposto.

O trabalho de observação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com as valências de creche, pré-escola e Atividades dos Tempos Livres (ATL). Para efeitos de observação, foi selecionada uma das duas salas da pré-escola, sendo que a idade das crianças foi o critério para esta escolha. Assim, os dados empíricos que consubstanciam este trabalho são resultado da observação de um grupo constituído por 20 crianças, entre os três e os seis anos de idade, e das entrevistas realizadas a três educadoras da instituição.

A observação foi executada sem o auxílio de grelhas, de forma a serem apreendidas todas as informações que se poderiam revelar naquele contexto. Através da análise dos registos de campo, concluiu-se que os momentos de atividades livres das crianças, quando estas brincavam nos diferentes espaços lúdicos da sala, eram contributos relevantes para o estudo, na medida em que, através da relação que as crianças estabeleciam com os brinquedos, com os espaços lúdicos e com os seus pares, era possível perceber as conceções de género assimiladas e reproduzidas pelas mesmas.

Na análise, destacam-se, ainda, os momentos de interação da educadora com o grupo, que possibilitaram perceber se existia uma preocupação com temas relacionados com o género, nomeadamente com a promoção da igualdade de género através da desconstrução de estereótipos associados aos brinquedos e às brincadeiras.

Relativamente às entrevistas, estas foram realizadas no final do trabalho de observação, a três educadoras, sendo que uma destas era a educadora responsável pela sala onde decorreu a observação. As entrevistas semi-estruturadas seguiram um guião tripartido, com foco no percurso profissional das educadoras, na dimensão do ato de brincar e no conhecimento destas sobre as questões relacionadas com a igualdade de género. A informação recolhida durante esta fase proporcionou uma abordagem diferente sobre a forma como as educadoras contemplam as atividades livres das crianças e como compreendem a atribuição de significados por parte das crianças às brincadeiras que desenvolvem. Adicionalmente, foi possível perceber se a educação para a igualdade de género integra o conjunto de objetivos e aprendizagens estabelecidos pelas educadoras como metas pedagógicas.

O texto da dissertação divide-se em três capítulos: um primeiro, que oferece alguns contributos teóricos sobre a problemática da investigação e a sua devida contextualização; um segundo capítulo que apresenta as opções metodológicas tomadas e o terreno onde a pesquisa empírica decorreu, e, finalmente, um terceiro capítulo onde são analisados os dados obtidos através da pesquisa de campo.

No primeiro capítulo, realça-se o caminho trilhado pela educação pré-escolar em Portugal e pelas políticas para a igualdade de género, sublinhando o contributo dos materiais produzidos pela CIG para esse efeito. Ainda neste capítulo, e a partir de uma distinção e clarificação dos conceitos de sexo e género, abordam-se os papéis sociais de género e os estereótipos inscritos nos mesmos, assim como algumas teorias sobre o desenvolvimento destes nas crianças.

No segundo capítulo, são enumeradas as opções metodológicas feitas no âmbito deste trabalho e expostas as razões para a seleção das técnicas de recolha de informação. Este capítulo conta, ainda, com a apresentação da instituição onde decorreu o trabalho e a caracterização do grupo observado. Descrevem-se, ainda, os momentos de negociação, adaptação e saída do terreno.

O terceiro capítulo divide-se em quatro pontos: Olhar através do Ato de Brincar; Olhar através da Interação entre a Educadora e o Grupo; À conversa com as Crianças e Os Discursos das Educadoras. No primeiro ponto são apresentados episódios de observação relevantes para a discussão da problemática, que relatam momentos em que as crianças estavam a brincar. Nestes pode observar-se a interação entre pares e também a segregação, a influência dos papéis sociais de género na simulação da vida adulta e a presença de estereótipos de género relativamente aos brinquedos e aos espaços lúdicos. No segundo ponto, são analisados episódios de observação referentes aos momentos de interação da educadora com as crianças, através dos quais se pode perceber qual a sua influência na construção do género e no reforço dos estereótipos de género relativos aos papéis sociais de género da mulher e do homem respetivamente. O terceiro ponto resulta da análise dos momentos de interação entre a investigadora e as crianças, através dos quais se procurou perceber as conceções destas relativamente ao feminino e ao masculino no que toca às diferenças entre ambos, aos brinquedos, às brincadeiras, às cores e às tarefas domésticas. No último ponto do terceiro capítulo analisam-se as entrevistas às educadoras, olhando as perceções destas sobre os estereótipos de género atribuídas pelas crianças aos brinquedos, brincadeiras e cores, tal como o entendimento das mesmas sobre as questões relacionadas com o género e o lugar que lhes atribuem no exercer das suas funções.

1. Contributos Teóricos

1.1 Educação Pré-escolar em Portugal

De acordo com Maria Emília Vilarinho, foram os pareceres e denúncias feitas por médicos, pedagogos, políticos, entre outros, acerca da multiplicidade de problemas que caracterizava a infância portuguesa do século XIX, dos quais se destacam o trabalho infantil, o analfabetismo e os parques cuidados de higiene e saúde, que despoletou o interesse pelas questões relacionadas com a infância (Vilarinho, 2000:56).

Neste sentido, a educação pré-escolar emerge em Portugal, firmada numa base assistencialista, tal como acontecera anteriormente noutros países europeus. Segundo Tietze (1993), “As raízes sociais da educação pré-escolar estão intimamente ligadas ao processo de industrialização e aos fenómenos de transformação que o acompanharam [...]”. Também em Portugal, a evolução da educação pré-escolar aconteceu a par de grandes mudanças no panorama sociopolítico e económico.

Como refere Cardona (2008), o percurso evolutivo da educação pré-escolar em Portugal pode dividir-se em quatro momentos cruciais: as últimas décadas da Monarquia, a Primeira República, o período do Estado Novo e o Pós 25 de Abril de 1974.

Ainda na Monarquia, surgiram algumas recomendações no sentido da criação de instituições que prestassem assistência a crianças fora da idade escolar, em 1882 foi criada em Lisboa a Escola Froebel, marcando assim a primeira intervenção governamental. Em 1894, aquando da reforma do ensino, teve lugar a definição do programa das escolas infantis onde foram estipulados os objetivos e orientações destas (Vilarinho, 2000). As últimas décadas da Monarquia marcaram, desta forma, o início da inserção da educação de infância no sistema educativo português (Cardona, 2008:5).

É durante a Primeira República que o debate sobre a abordagem à educação de infância se aprofunda, suscitando visões diferentes acerca do assunto, “por um lado, a influência do modelo escolar, sendo definida como missão primordial a instrução e a preparação para a escolarização futura; por outro, a tendência em valorizar a especificidade a que este ensino deve obedecer, tendo em conta as características psicológicas das crianças.” (Cardona *apud* Ludovico, 2007:32) Contudo, é neste período que a vertente educacional da escola infantil se afirma (Cardona, 2008:5), mas ainda assim, e apesar da criação de algumas escolas no decorrer deste, os objetivos cumpridos foram escassos face aos projetados na legislação (Vilarinho, 2000:95).

Com o início do Estado Novo, devido à visão tradicionalista do regime relativamente à família e particularmente ao papel da mulher, o Estado desresponsabilizou-se quanto à educação infantil. Este defendia que a educação da criança cabia à mãe, e ao Estado somente poderia caber o incentivo à educação infantil no seio familiar, não havendo espaço para instituições de ensino pré-escolar reguladas pelo mesmo. Assim, apenas instituições privadas se mantiveram em funcionamento e numa lógica meramente assistencialista (Vilarinho, 2000:98). O cariz educativo que as instituições direcionadas para as crianças em idade pré-escolar tinham ganho durante a Primeira República perdeu-se durante o Estado Novo (Ludovico, 2007:32).

A partir da última década do Estado Novo, anos 60, a conjuntura social levou à criação de novas instituições direcionadas para a educação pré-escolar, apesar do semblante tradicionalista que tinha marcado o, ainda, regime no que tange à educação das crianças e ao papel da mulher na família. O desenvolvimento industrial instigou a participação das mulheres no meio laboral e a guerra colonial potencializou a entrada destas no mercado de trabalho, isto porque, a ausência dos maridos levou a que estas se responsabilizassem pela subsistência financeira da família (Vilarinho, 2000:100). Esta alteração na organização familiar suscitou a procura de uma resposta eficaz no tocante à educação das crianças, as instituições de educação infantil inauguradas durante a Primeira República e encerradas pelo Estado Novo eram mais necessárias do que nunca, visto que o papel da mulher já não era somente o de cuidar do lar e das crianças. Deste modo, pode afirmar-se que a educação de infância em Portugal traçou um caminho em simultâneo com a evolução do papel social da mulher (Duarte, 2000:4).

O período pós 25 de abril de 1974 divide-se em diferentes marcos importantes para a consolidação e regulação da educação pré-escolar como parte integrante do sistema educacional. Se dermos conta da análise que Sílvia Portugal (2000) faz sobre o discurso político e jurídico, a partir de 1974, relativamente às políticas sociais direcionadas para a família, bem como dos programas governamentais desde então, é possível percebermos algumas ligações entre os períodos políticos em que a questão familiar assumiu maior relevância e a emergência de medidas relacionadas com a educação pré-escolar.

“Do ponto de vista da política familiar, o período constituído pelos dois primeiros Governos revela, ao nível do discurso, sobretudo, uma preocupação com a criação de infra-estruturas e equipamentos sociais.” (Portugal, 2000:87) Esta preocupação traduziu-se na

criação do sistema público de educação pré-escolar¹, em 1977, e na criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, em 1978.

Em 1986, a publicação da lei de bases do sistema educativo², veio robustecer a integração da educação pré-escolar no sistema educativo, tal como reforçar a sua capacidade educativa.

Vilarinho (2000) considera que, entre 1986 e 1995, a educação pré-escolar ultrapassou um período de retração, fortemente marcado “[...] pela retração de políticas de desenvolvimento da rede pública de jardins de infância, uma vez que as grandes prioridades da política educativa, neste espaço de tempo, foram condicionadas pelos imperativos da modernização do país e as novas exigências do sistema económico e produtivo.” (2000:190) Consequentemente, no início da década de 90, Portugal registava a taxa de cobertura de educação pré-escolar mais baixa da União Europeia, 53% face a taxas entre os 90% e os 100% dos restantes estados-membros (Vilarinho e Sarmento, 2016).

Em 1997 entra em vigor a lei quadro da educação pré-escolar³ que define a educação pré-escolar como a primeira etapa do percurso educativo e estabelece o seu enquadramento jurídico (Cardona, 2008). Vilarinho caracteriza esta fase como, a “fase de revitalização” da educação pré-escolar e dos temas associados a esta. Este período governativo também foi revitalizador para as questões relacionadas com a família, que ganharam foco num programa de governo direcionado para as políticas sociais, alinhadas com as políticas de igualdade, nomeadamente entre homens e mulheres (Portugal, 2000).

Embora a educação pré-escolar tenha sido determinada como a primeira etapa do percurso educativo em 1997, em 2019 a universalidade desta ainda não é totalmente garantida, uma vez que não abrange as crianças com três anos de idade. Apenas em 2015 foi promulgada a obrigatoriedade de capacidade de resposta do sistema público ao nível da educação pré-escolar para crianças com quatro anos de idade⁴(Sales Oliveira e Mendes, 2017:170). Esta lei surge como alteração de outra datada de 2009⁵, que estabeleceu a universalidade para crianças com cinco anos de idade. Quanto às crianças com três anos de idade, o Ministério

¹ Lei Nº. 5/77, de 1 de fevereiro, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/488826>

² Lei Nº. 46/86, de 14 de outubro, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

³ Lei Nº. 5/97, de 10 de fevereiro, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/561219>

⁴ Lei Nº. 65/2015, de 3 de junho, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/67664945>

⁵ Lei Nº. 85/2019, de 27 de agosto, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/488826>

da Educação garantiu que até ao final da atual legislatura, em 2019, a universalização da educação pré-escolar seria alargada também a estas (Jornal Público, 2017).

Assim, a universalidade da educação pré-escolar na sua plenitude continua ainda hoje a ser um processo por concluir.

1.2 Políticas Públicas para a Igualdade de Género no Contexto Educacional

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género é o principal organismo oficial para a promoção da igualdade de género em Portugal (Monteiro e Ferreira, 2012:15), assumindo um papel ativo e cooperante na garantia da implementação de políticas públicas que visem, entre outros objetivos, a promoção da igualdade entre homens e mulheres (CIG, s.d). A origem da CIG remonta a 1970, à criação do Grupo de Trabalho para a definição de uma Política Nacional Global acerca da Mulher presidido por Maria de Lourdes Pintasilgo que em 1975, já na qualidade de Ministra dos Assuntos Sociais, fundiu este na criação da Comissão da Condição Feminina (CCF), que só foi institucionalizada dois anos depois (Monteiro e Ferreira, 2012:16). Em 1991, a CCF sofreu uma reestruturação e passou a designar-se por Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM), o que viria a culminar na sua atual designação, conferida em 2007 (*Idem*).

“Pressionado pelo compromisso europeu com a ‘igualdade de género’ (1997), Portugal passou a adotar Planos Nacionais para a Igualdade, como materialização de uma estratégia de *mainstreaming*.” (Monteiro e Portugal, 2013:99) A coordenação destes competiu à CIG, na altura ainda denominada CIDM, que em 1997 viu ser lançado o I Plano Nacional para a Igualdade (PNI), que por sua vez, já tinha disso proposto pela Comissão nove anos antes (Monteiro e Ferreira, 2012:19). Entre 1997 e 2014, foram publicados mais quatro planos, dos quais se destaca o IV e V Plano, uma vez que, durante a execução destes, foram produzidos e divulgados os Guiões para Educação Género e Cidadania, destinados aos diferentes graus do sistema de ensino. De entre estes guiões, o guião destinado à educação pré-escolar revela-se um enorme contributo teórico para colmatar o escasso conteúdo programático sobre a igualdade de género nas estruturas curriculares das licenciaturas e mestrados em educação. Outra medida sugerida pelo IV PNI foi a estimulação da inserção de matérias relacionadas com os estudos de género nos conteúdos curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas relevantes, nomeadamente na educação básica (CIG, 2012). Para além destas medidas, que segundo o relatório de avaliação foram executadas integralmente, a promoção de ações de formações no âmbito da igualdade de género também foi uma das medidas sugeridas que foi executada integralmente (Torres *et.al.*, 2013:60).

Contudo, há alguns pontos a sublinhar, nomeadamente o facto da implementação de uma unidade letiva sobre Género e Cidadania na Licenciatura em Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa tenha sido suficiente para que a medida fosse executada integralmente. Outro elemento a destacar é o número de entidades que beneficiaram de ações de divulgação dos guiões e de sensibilização para a cidadania e igualdade de género. Apesar da execução da medida ter sido avaliada de forma positiva, as entidades alcançadas foram muito poucas comparativamente às existentes.⁶

Neste sentido, podem levantar-se algumas questões relativamente às políticas públicas direcionadas para a igualdade no contexto educacional. Primeiramente, é necessário questionar o alcance dos materiais produzidos pela CIG, particularmente perceber se estes estão a chegar equitativamente às diferentes zonas do país. Num segundo plano, é indispensável que estes materiais adquiram um carácter prioritário no sentido do Ministério da Educação assumir uma responsabilidade maior na divulgação dos mesmos junto de todos os agrupamentos escolares e instituições de educação pré-escolar, sendo que, neste caso, os Municípios podem constituir um apoio importante.

⁶ Para um melhor entendimento, consultar o quadro de avaliação presente na página nº 60 do relatório final de avaliação, disponível em: http://cieg.iscsp.ulisboa.pt/investigacao/projetos/projetos-concluidos/item/download/36_aa536342724b19e2b528564c5e336663

1.3 Género e Sexo

Por diferenças de sexo, entendem-se as que se referem às diferenças físicas e biológicas, nesse sentido, o sexo distingue homens e mulheres, distinção geneticamente determinada e universal. Por diferenças de género, entendem-se as que se referem às dimensões psicológicas, sociais e culturais, que distinguem, de forma variável, o masculino do feminino (Almeida *et al.* 1994:154).

Robert Stoller foi dos primeiros a clarificar a diferença entre os dois conceitos, segundo o autor,

Com alguma exceção, há dois sexos masculino e feminino. Para determinar o sexo, é preciso verificar as seguintes condições físicas: cromossomas, genitália externa e interna, gônadas, estado hormonal e características secundárias do sexo [...] Género é um termo com conotações mais psicológicas e culturais do que biológicas; se os termos adequados para sexo são “macho” e “fêmea”, os termos correspondentes para género são “masculino” e “feminino”; esses últimos podendo ser bem independentes do sexo (biológico). (Stoller *apud* Oakley, 1972:65)

A distinção destes conceitos e a conceptualização do género em particular são fundamentais, na medida em que as diferenças entre o homem e a mulher vão muito além do sexo. Assim, o género constitui-se a partir de noções sobre masculinidade e feminilidade socialmente concebidas que, por sua vez, não são efeito da componente biológica dos indivíduos (Giddens, 2008).

O género é, então, uma construção social baseada em ideias culturalmente enraizadas que, regulam a forma como é expectável que o indivíduo se comporte, de acordo com o género associado ao seu sexo. É o que Judith Butler chama de normas de inteligibilidade, segundo a autora, “Géneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, género, prática sexual e desejo.” (2003:38). A autora considera que o conceito género, tal como tem vindo a ser formulado, alicerçado na dicotomia masculino/feminino, coloca de parte outros eixos de poder e consequentemente de desigualdade que constituem a identidade do indivíduo.

A associação do género ao sexo limita o género ao campo das masculinidades e feminilidades, consequência de uma sociedade *heteronormativa*. Butler (2003) rompe com a ideia de que o género está para a cultura como o sexo está para a biologia, pois isso assumiria que o corpo não passa de um instrumento social sobre o qual se inscrevem significados culturais. Assim, não existe uma natureza exclusivamente feminina ou

masculina, o que existe é uma *performatividade* constituída pela internalização de normas como atos, gestos e desejos que se estilizam no corpo criando um efeito de substância, por outras palavras, o género é uma *performance* que o indivíduo elege representar.

No debate social, o conceito de género surge na renovação do movimento feminista e vem substituir a categoria mulheres enquanto sujeito do feminismo. A teoria feminista entendia necessário uma linguagem própria a fim de promover a visibilidade política das mulheres. No entanto, o uso do termo mulheres enquanto categoria universal revelou-se insuficiente, pois a multiplicidade de componentes que constituem as identidades das mulheres e a forma como estas variam nas diferentes culturas, inviabiliza o uso do termo como uma representação universal (Butler, 2003).

A produção intelectual sobre a história das mulheres adotou o termo género em detrimento do termo mulheres. Para além desta categoria se encaixar melhor na terminologia científica, por ser mais específica e objetiva do que a anterior, a substituição do termo era uma forma de desassociar estes estudos da política feminista (Scott, 1986:1056).

Antes da categoria género ser adotada pelos estudos feministas, estender-se por outros debates das ciências sociais e chegar ao domínio político, as primeiras referências à mesma surgem em estudos ligados à psicologia da década de 60. Segundo Lígia Amâncio (2001), em casos em que a identidade psicológica não coincidia com a identidade biológica, psiquiatras revelaram ser mais fácil alterar cirurgicamente o sexo de um(a) adolescente do que agir no campo psicológico. Foi precisamente a partir desta constatação da independência da identidade psicológica face à biológica que surgiu o conceito de género elaborado por Stoller, conforme referenciado.

Na área da antropologia, Gayle Rubin foi das primeiras(os) investigadoras(es) a acolher o conceito, no seu trabalho “Tráfico de Mulheres: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo” conceptualizou *o sistema sexo/género* como, “[...] um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas.” (Rubin, 1993:2).

Em Portugal, o interesse na problematização do género só despontou nos anos 80. Lígia Amâncio enumera alguns dos motivos que procuram explicar esta tardia internalização do conceito em Portugal,

O facto de as organizações de mulheres terem permanecido relativamente invisíveis e atravessadas por diversas contradições (Tavares, 2000) não será alheio ao desaparecimento da experiência do feminismo da I República da memória colectiva. [...] a continuidade do baixo nível de instrução da

população portuguesa ao longo do século XX (Mónica, 1978) [...] o recente desenvolvimento das ciências sociais em Portugal, que impediu a difusão de instrumentos conceptuais e analíticos para o debate e a reflexão sobre estas e outras questões (Amâncio, 1998a). (2003:691)

1.4 Papéis Sociais de Género

Como Virgínia Ferreira explica,

Em todas as ideologias conservadoras as condições sociais de raiz histórica são apresentadas como algo de natural e definitivo. [...] Neste quadro de pensamento a explicação sociológica da família revela-se absolutamente desnecessária [...]. Entretanto, de acordo com aptidões naturais diferenciadas entre o homem e a mulher são atribuídas tarefas distintas a cada um – à mulher caberá a agradável tarefa de dar conforto e bem-estar ao lar e à família enquanto que da penosa incumbência de angariar meios de prover o sustento da sua família, assim naturalmente constituída e mantida, se encarregará o homem. (1981:49)

Ainda que as mulheres tenham conquistado um lugar no mercado de trabalho e atualmente a sua atividade profissional seja fundamental para o equilíbrio dos orçamentos familiares, este é um dos estereótipos mais sólidos relativos à organização familiar tradicional. Na realidade, apesar das mulheres terem ganho espaço no meio laboral, as rotinas e necessidades domésticas continuam a ser na maioria dos lares incumbência destas, naquilo a que a autora chamou de *dupla tarefa*. A permanência de tal fator valida a reprodução deste estereótipo através da sua inscrição no papel social da mulher.

Antes da solidificação do conceito género, era o conceito de *papel sexual* que consubstanciava a interpretação das diferenças entre a posição social assumida pela mulher e a posição social assumida pelo homem (Connell 1987, 1995; Oliveira e Amâncio 2002 *apud* Pereira, 2012). Estas posições traduzem-se em normas e códigos de conduta que são inscritos no papel social da mulher e no papel social do homem de forma distinta. Essa distinção, por sua vez, reflete-se num ideal de dominação de um género perante outro, fruto de ideias historicamente concebidas, geralmente de cariz misógino e patriarcal.

Bourdieu (1993) conceptualizou o género como um “conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica” onde as relações de género, que são relações de poder, são dominadas pelo sujeito masculino.

A propósito dessa dominação masculina nas relações sociais de poder em que assenta o género, Gayle Rubin recorreu à teoria da dádiva de Mauss, e especialmente à teorização de Lévi-Strauss que “acrescenta a ideia de que os casamentos são a mais fundamental forma de troca de presentes, na qual as mulheres são os mais preciosos dentre eles.” (1993:9) A antropóloga considera que a “*troca de mulheres*” não é uma definição de cultura, mas sim uma perceção de alguns aspetos das relações sociais de sexo e género. Na prática, “é uma

abreviação para expressar que as relações sociais de um sistema de parentesco especificam que os homens têm certos direitos sobre suas parentes e que as mulheres não têm os mesmos direitos sobre si mesmas ou sobre os seus parentes do sexo masculino.» (1993:10) Os casamentos arranjados pelas famílias, muitas vezes assentes no pagamento do dote pela família da noiva ao noivo, são hoje uma tradição residual nas culturas em que subsistem. No entanto, existem outras formas de “*troca de mulheres*” que corroboram a ideia de Lévi-Strauss preconizada por Gayle Rubin, uma dessas formas é o casamento infantil. Segundo a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), dados de 2018 registam uma diminuição substancial dos casamentos infantis no sul asiático, mas também um progresso dessa prática no continente africano. Faz parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (Organização das Nações Unidas) erradicar a prática do casamento infantil até 2030, no entanto, a organização confessa que se as políticas de combate não acelerarem 150 milhões de raparigas menores de idade estarão casadas até 2030.

Ainda sobre as relações de poder entre homens e mulheres, Lévi-Strauss classifica a divisão sexual do trabalho como um instrumento para garantir a dependência entre ambos (Strauss *apud* Rubin, 1993). A dependência que Strauss menciona é visível no modelo de família parsoniano. Ao analisar a estrutura familiar, Talcott Parsons especificou os papéis adotados pela mulher e pelo homem na família nuclear a partir dos conceitos de líder instrumental e de líder expressivo definidos nos estudos sobre as interações em pequenos grupos de Robert Bales (Ferreira, 1981). Os papéis eram naturalmente assumidos em conformidade com as características físicas e psicológicas do homem e da mulher, definidas pelo autor com a influência de propostas freudianas. Deste modo, o homem assumia o papel instrumental e a mulher o papel expressivo, enquanto que ele regulava as relações com o exterior e sustentava financeiramente a família, ela garantia o bem-estar e o equilíbrio afetivo familiar (Pereira, 2012). Parsons desvalorizou o salário da mulher na família, quando estas tinham uma atividade profissional, por considerar que são poucos os casos em que mulheres casadas desempenham o papel instrumental (Ferreira, 1981). Segundo Isabel Dias, Parsons considerava que a mulher e o homem não deviam desempenhar os mesmos papéis em simultâneo porque isso estimularia uma competição que viria a resultar num desequilíbrio do sistema familiar (2015:23) Para além disso, o modelo parsoniano também não aborda o trabalho desempenhado pela mulher na família, o que Ferreira (1981) considerou uma manobra de distração para que a teoria não se debatesse com a incoerência das tarefas desempenhadas pela mulher a nível doméstico face à caracterização do papel

expressivo. De acordo com Oakley, “[...] para expressar carinho, ser constantemente orientadora e conciliadora, é claramente necessário que a dona de casa-esposa-mãe não esteja ocupada com tarefas altamente instrumentais tais como limpar a casa e orçar o dinheiro para a manter, lavar a roupa ou despejar o lixo.” (Oakley *apud* Ferreira, 1981) De uma forma geral, o modelo preconizado por Parsons influencia negativamente a socialização das crianças e dos jovens, isto porque a educação com base nos papéis sexuais restringe as escolhas dos indivíduos de acordo com as expectativas subjacentes ao seu sexo. Apesar da entrada da mulher no mercado de trabalho e da consequente conquista de autonomia e autoridade no domínio público ter fragilizado o modelo de Parsons, alguns traços deste são, ainda hoje, visíveis na validação de papéis sociais de gênero através de estereótipos conservadores (Dias, 2015:24).

Conforme Alvarez e Vieira,

Os elementos estruturantes dos estereótipos de gênero podem vir a tornar difícil a raparigas e a rapazes beneficiar da igualdade social já conquistada e fazê-la progredir. Esses elementos continuam a ser fundamentalmente dois: a educação para o cuidado nas raparigas e a educação para a dominação nos rapazes. (2014:11)

De acordo com Aletha Huston (1983), entre os três e os oito anos, as crianças vão adquirindo estereótipos de gênero nos quais se baseiam para distinguir e diferenciar mulheres e homens, resultado de uma progressiva aquisição da constância de gênero (Huston *apud* Cardona *et al.*, 2015:31). É nesse sentido que Lastra (2017), na senda de Simón (2010), sublinha a importância do sistema educativo promover uma efetiva coeducação, através da eliminação do sexismo dos seus conteúdos e práticas e do reforço da igualdade de gênero. Alvarez e Vieira, também sublinham o papel fulcral que o sistema educativo pode e deve assumir, na construção do conhecimento crítico em relação à desigualdade entre homens e mulheres e aos estereótipos que reproduzem as ideias sexistas em que se baseiam essa desigualdade (2014:14).

1.5 Teorias do Desenvolvimento dos Papéis Sociais de Género

No seu trabalho sobre as questões de género na infância, Paula Rodrigues (2003) expõe as teorias sobre o desenvolvimento dos papéis de género que têm servido de base a inúmeros estudos relacionados com o género. Estas teorias são a teoria psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a teoria cognitiva, sendo que esta última se divide entre a teoria cognitivo-desenvolvimental e a teoria do esquema de género.

A teoria psicanalítica tem como maior preconizador Sigmund Freud, que teorizou que as crianças adotam um papel de género adequado ao seu sexo através da identificação. Entre os três e os cinco anos ocorre um fenómeno que Freud denominou como *Complexo de Édipo*, durante o qual os meninos desenvolvem sentimentos sexuais pela mãe e as meninas pelo pai. Estes sentimentos geram uma sensação de culpa e medo que resultam no processo de identificação, ou seja, na adoção do papel de alguém que consideram mais poderoso, no caso o pai ou a mãe respetivamente (Rodrigues, 2003).

A teoria da aprendizagem social sustenta que os papéis de género são apreendidos da mesma forma que qualquer outro tipo de informação social, através da observação e do processo de socialização, e que, portanto, a sociedade é responsável pelo papel que a criança assume e pelos comportamentos que esta manifesta. As noções sociais de masculinidade e feminilidade são transmitidas às crianças através do reforço e da punição. As crianças são expostas a modelos de comportamentos estereotipificados e adquirem estes comportamentos através do reforço, isto é, são elogiadas quando agem de acordo com o padrão comportamental associado ao seu sexo. Quando as crianças se comportam de forma desviante, a tendência é que sejam repreendidas pelos adultos com quem estabelecem uma relação de socialização (*Idem*).

A teoria cognitiva reparte-se entre a teoria cognitivo-desenvolvimental e a teoria do esquema de género, ambas partem do princípio de que as crianças interiorizam os papéis de género através do seu próprio entendimento sobre o género. Na teoria cognitivo-desenvolvimental, Kohlberg defende que as crianças começam por assumir uma identidade de género, classificando-se como menina ou menino de acordo com o entendimento que têm sobre as diferenças de ser homem e mulher, nomeadamente no domínio da aparência. Mais tarde, por volta dos quatro ou cinco anos, segundo Kohlberg, quando as crianças começam a ter noção da componente biológica inalterável que determina o seu sexo, estas adquirem a constância de género, pois também entendem que as diferenças de género não

dependem nem variam da aparência. A constância de gênero impulsiona a criança a adotar comportamentos e a inserir-se em atividades que se coadunem com o seu papel de gênero. Contudo, os investigadores não conseguiram provar essa capacidade da constância de gênero, visto que as crianças já revelam comportamentos tipificados de acordo com o seu gênero antes de adquirirem essa constância (*Idem*).

Aos três anos de idade, a maioria das crianças já conhece a sua identidade de gênero e rotula-se como menina ou menino, começando elas próprias a moldar o seu gênero através da escolha de brinquedos tipificados para o mesmo. Outro fenómeno observado é que, uma vez a rotulação feita, as crianças começam a tentar identificar as atividades, comportamentos e aparências de crianças do mesmo gênero de forma a agirem em conformidade (Martin, 2014).

A teoria cognitiva do esquema de gênero tenta responder a essa limitação da cognitivo-desenvolvimental, defendendo que as crianças menores de quatro anos adotam comportamentos tipificados, porque elaboram esquemas onde categorizam e avaliam as pessoas de acordo com o gênero. É a partir desses esquemas que as crianças procedem à rotulação das pessoas e delas mesmas, enquanto rapaz ou rapariga e adotam comportamentos condizentes (Rodrigues, 2003).

2. Pesquisa Empírica

“[...] Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação da criança na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciaram as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles.” (Redin *apud* Azevedo e Betii, 2014:295)

2.1 Objeto de Estudo, Objetivos e Técnicas de Recolha de Informação

A exposição teórica feita no ponto anterior evidencia a importância de analisar de que forma a educação de infância tem tratado a questão do género e, nomeadamente, a postura dos profissionais da área face a esta temática. Para isso, foi necessário delinear um plano de pesquisa que permitisse responder aos questionamentos levantados. São essas as escolhas expostas neste ponto.

O estudo observou dois grupos: as crianças e as educadoras. Relativamente às primeiras, analisaram-se as escolhas de brinquedos e brincadeiras e a sua variação em função da construção de grupos heterogéneos ou homogéneos, no que concerne ao género. Relativamente às educadoras, procurou-se compreender se estas validam os estereótipos de género construídos em torno de brinquedos/brincadeiras, cores e profissões pelas crianças, se, na sua interação com estas, revelam no seu discurso estereótipos de género, e, finalmente, se desenvolvem atividades com vista a promover a igualdade de género.

Privilegiou-se uma metodologia qualitativa, recorrendo à observação participante, pois apenas seguindo um paradigma interpretativo se tornaria possível cumprir os objetivos desta pesquisa. “De uma forma sintética pode afirmar-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação.” (Coutinho 2011:16). A investigação não foi conduzida com o intuito de testar hipóteses, mas sim, no sentido de valorizar a compreensão dos comportamentos e práticas observados e das informações recolhidas no contexto da pesquisa de campo. Como afirmam Bogdan e Biklen:

Alguns estudos qualitativos começam sem especificarem uma hipótese ou os objectivos. Os investigadores têm uma ideia daquilo que estão a fazer, mas não estabeleceram previamente um procedimento pormenorizado. É mais o trabalho em si que estrutura a investigação, e não o contrário. (Bogdan e Biklen *apud* Bell, 1997:36)

Esta afirmação define a postura do estudo desenvolvido. Como instrumentos de recolha de informação, seleccionou-se a observação participante e as entrevistas. Optou-se por uma observação livre, apenas orientada pelas linhas gerais acima apresentadas, porque considerou-se produtivo deixar que os acontecimentos em campo e as informações obtidas fossem o fio condutor da pesquisa, existindo, assim, abertura a uma multiplicidade de informações que uma pesquisa estruturada auxiliada por uma grelha de observação não permitiria. “Pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação directa, participante e continuada.” (Costa 1986:138) Através de Cohen e Manion, Judith Bell (1997) chama a atenção para algumas críticas a este modelo de observação,

Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjectivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas que são características da pesquisa e da experimentação.

Por isso mesmo, esta pesquisa não pretende proceder a generalizações sobre as informações recolhidas, mas ser um contributo para trabalhos futuros neste âmbito.

A pluralidade dos objetivos estipulados, assim como a particularidade de que o grupo observado era maioritariamente constituído por crianças, exigia que a metodologia assumisse um carácter intensivo. De acordo com Leavitt,

As experiências diárias das crianças muito pequenas são tão importantes como os resultados destas experiências; daí, a necessidade de se considerarem as suas experiências tal como elas são vividas. As crianças de idade inferior aos três anos dispõem de poucos meios e pouco poder para fazerem ouvir a sua “voz”, pelo que é necessária muita atenção e esforço interpretativo para entender as suas experiências.” (Leavitt *apud* Walsh, Tobin e Graue, 2002:1049)

Para além da observação das brincadeiras das crianças e das respetivas relações que estabeleciam entre pares e com a educadora, concluiu-se que seria proveitoso estabelecer uma estratégia de aproximação às crianças de forma a obter informações no domínio da

conversa informal. Essa estratégia assentou no convite para a elaboração de desenhos, que serviriam de mote para a conversa, relegando a análise específica dos mesmos e focando no diálogo. Para ir de encontro ao objeto de estudo desta pesquisa, o género, os elementos sugeridos às crianças para desenhar foram: um menino, uma menina e uma escola. No primeiro desenho, apenas foi sugerido que desenhassem uma menina e um menino, com vista a auscultar as concepções das crianças sobre as diferenças entre ambos. No segundo desenho, à menina e ao menino, foi adicionado o elemento escola, a partir do qual se construiu uma narrativa sobre as profissões que o menino e a menina viriam a exercer no futuro. Nesse desenho, foi proposto que atribuíssem uma profissão a ambos, para perceber se as crianças atribuíam as profissões de acordo com os estereótipos de género culturalmente associados às mesmas.

Ao longo do trabalho de campo, foi possível estabelecer com as crianças outros diálogos informais através dos quais foram obtidas informações relevantes para o presente trabalho, nomeadamente sobre a forma como estas concebem o género.

As entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para atingir um maior conhecimento sobre as experiências e concepções das educadoras de infância relativamente à educação de infância e às questões de género. Para tal, o guião foi estruturado com foco em três temáticas: a) o percurso profissional das educadoras, através do qual se procurou perceber se a profissão que exercem é a que ambicionavam, há quanto tempo o fazem e se tiveram outras ocupações profissionais; b) representações acerca do ato de brincar, com vista a analisar se estas identificam estereótipos de género na forma como as crianças o concebem, quer através do discurso como do comportamento; c) por último, discurso acerca das questões de género, para apreender o conhecimento que estas profissionais têm sobre o tema e qual a relevância deste nos objetivos pedagógicos estipulados. As entrevistas foram realizadas, após o término dos registos de observação, individualmente, a três das quatro educadoras do infantário.

A delimitação do objeto de estudo, dos objetivos de pesquisa assim como a seleção dos instrumentos de recolha de informação para atingi-los, são parte basilar da pesquisa, contudo, a fidedignidade de qualquer pesquisa depende do compromisso ético assumido. Deste modo, com vista a cumprir as normas éticas aplicáveis, os objetivos da pesquisa foram apresentados à instituição em que o trabalho se viria a desenvolver, desde o primeiro contacto. A negociação de acesso foi feita por intermédio da diretora técnica que, apesar

de ter de reportar ao presidente da direção, tem autonomia para decidir sobre a entrada de estranhos no infantário, para estágios ou atividades similares. A diretora técnica apresentou os objetivos da pesquisa à educadora da sala da pré-escola, que permitiu a minha presença na sala para efeitos de observação. Da parte da instituição, foi dada total liberdade, desde que não interferisse no seu normal funcionamento, a permanência no terreno poderia durar tanto tempo quanto fosse necessário.

Assim, a execução deste projeto de pesquisa dependeria da aprovação dos(as) encarregados(as) de educação das crianças da sala da pré-escola, a quem foi entregue pela educadora responsável, o protocolo de consentimento informado para que tomassem conhecimento do projeto e autorizassem, ou não, a minha interação com as crianças e a utilização do material produzido para a elaboração da presente dissertação. O protocolo garantia, ainda, o total anonimato das crianças assim como da instituição, assegurando que não seriam reveladas informações que de alguma forma pudessem revelar a identidade das crianças, do infantário e dos profissionais que lá exercem funções.⁷

Todos(as) consentiram a participação dos(as) seus(suas) educandos(as) na pesquisa, contudo, tal não garantia que todas as crianças aceitassem a entrada de uma estranha no seu espaço e permitissem que esta interagisse com elas. Neto (2002:55), classifica a busca de informação que o investigador executa no terreno como parte de um jogo cooperativo, onde a interação com os sujeitos é uma conquista baseada no diálogo. O autor clarifica que se a recolha de informação é efetuada de forma coerciva, então não há uma interação verdadeira. No caso da observação de crianças, principalmente quando estas são muito pequenas, existe a necessidade de ter um cuidado redobrado no sentido de não as constranger a uma relação que não desejam. Afinal, mais importante do que o consentimento dos pais, é a aceitação e a livre colaboração das próprias crianças.

As visitas ao infantário para efeitos de registos de observação, começaram em dezembro de 2017 e terminaram em março de 2018, foram 42 dias de observação dos quais 24 dias permaneci das 09:00 h às 17:15 h e 18 dias das 09:00 h às 14:00 h. Em abril, maio e junho fizeram-se curtas visitas ao infantário, com o intuito de entrevistar as educadoras, nem sempre foi possível entrevistá-las na data agendada devido às suas rotinas.

⁷ Para este efeito, o nome do infantário, das crianças, educadoras e auxiliares foram substituídos por nomes fictícios.

2.2 A Ida para o Terreno: Da Adaptação à Saída

“Tal como o investigador de etnia branca na sociedade negra, o investigador masculino que estuda mulheres ou o etnólogo que observa uma longínqua cultura tribal, o observador participante adulto que tenta entender a cultura das crianças não pode passar despercebido como membro desse grupo.” (Fine & Sandstorn *apud* Walsh, Tobin e Graue, 2002:1052)

O primeiro dia no terreno foi a 11 de dezembro de 2017, cheguei ao infantário por volta das 09:00 h e a Graça, a diretora técnica do infantário, apresentou-me à Luísa, a educadora da sala da pré. Quando esta se acomodou na sala com as crianças, a diretora levou-me até lá e apresentou-me ao grupo, explicou que eu estudava na “escola dos meninos grandes” e que estava ali para fazer um trabalho sobre a sala da pré. A Graça regressou ao seu gabinete e eu fiquei na sala enquanto o grupo sentado em roda fazia perguntas sobre mim à educadora Luísa. A criança que estava sentada mais próxima de mim era a Pilar, que não perguntava nada e olhava-me de cima a baixo. Disse-lhe: “Olá”, mas ela não me respondeu, foi a primeira do grupo a quem dirigi a palavra e a única a quem nunca ouvi a voz.⁸

As restantes crianças foram muito recetivas, quiseram mostrar-me os brinquedos e os espaços de brincar da sala, convidaram-me para assistir às suas brincadeiras e poucas horas depois de me terem conhecido já se dirigiam a mim para pedirem para ir à casa de banho ou para fazerem queixa de alguma situação. As crianças conferiram-me essa autoridade desde o primeiro dia e isso manteve-se durante todo o período da observação, respondi-lhes sempre que deveriam dirigir-se às educadoras ou auxiliares e fi-lo à frente destas para que percebessem que essa era a minha posição, era importante transmitir-lhes que não estava ali para lhes retirar autoridade ou ocupar os seus lugares.

R. King, no seu estudo sobre as classes infantis da escola, onde desempenhou o papel de observador, constatou que as crianças consideram que todos os adultos no espaço escolar sejam professores ou professores substitutos (King *apud* Burgess, 1997:90), a forma como as crianças me receberam no terreno, leva-me a concordar com esta afirmação.

⁸ Como explicado mais adiante, no infantário a Pilar só fala com uma auxiliar que é também sua madrinha e com algumas crianças.

Percebi que o meu papel não poderia ser meramente de observadora num dia em que, a seguir ao almoço, acompanhei a educadora e o grupo à casa de banho. Enquanto algumas crianças se ocupavam das atividades de higiene, outras tratavam das necessidades fisiológicas. Foi nessa altura que a Tatiana pediu o papel higiénico e eu disponibilizei-me para repor o papel, visto que a educadora estava atarefada a distribuir as escovas e pastas dentífricas. A Tatiana já se encontrava de pé à espera do papel higiénico, quando cheguei perto dela para lho entregar ela virou-se de costas para mim e colocou-se de cócoras para que eu a limpasse. Aí percebi que para a Tatiana, e talvez para as restantes crianças, eu não fosse vista como alguém de fora, mas sim como alguém que estava ali para desempenhar as mesmas funções que as auxiliares e as educadoras desempenhavam. A educadora viu e com algum embaraço disse-me que não era preciso limpá-la, que eu não estava ali para isso, mas ao mesmo tempo estava agradecida que eu a pudesse ajudar naquele momento em que as auxiliares estavam ocupadas com outras tarefas. Este episódio corrobora aquilo que R. King deduziu na sua experiência enquanto observador no meio infantil. Outro episódio que consubstancia a visão do autor aconteceu alguns meses depois, com o Nuno.

A Luísa disse-me que o Nuno trouxe uma lembrança do seu aniversário para mim. Ontem ele fez quatro anos e para além do bolo trouxe as lembranças do aniversário, que são uns frascos de gomas com o seu nome e a data do aniversário. A Luísa disse-me que ele lhe entregou o frasco e disse: “Este é para a professora Carolina.”

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

A educadora da sala da pré, desde o início, teve uma postura muito protetora em relação a mim, no sentido de deixar claro perante a educadora do jardim, que por vezes estava na sala da pré, e as auxiliares, que eu só estava ali para observar, que não era para me solicitarem a execução de tarefas. No entanto, o facto de não haver uma auxiliar permanentemente com o grupo, sobrecarregava-a imenso, deixando pendentes da sua disponibilidade tarefas que eu poderia desempenhar. Apesar da educadora demonstrar desconforto por ser alguém externo, não remunerado, a auxiliá-la em algumas tarefas, colaborar com as educadoras e auxiliares era uma oportunidade para que me deixassem de ver como uma observadora, mais do que isso, para que eu deixasse efetivamente de ser apenas uma observadora.

Neste aspeto, ganhar confiança e estabelecer relações é uma parte fundamental do envolvimento do investigador na cena social. O observador-participante necessita misturar-se ao ambiente se as observações tiverem de ser conduzidas a partir dos participantes no seu contexto natural. (Burgess, 1997:100)

Aos poucos a educadora foi aceitando a minha ajuda em tarefas simples, como por exemplo, ajudar as crianças a trocarem de roupa para dormirem a sesta, distribuir as escovas e pastas dentífricas e na distribuição e recolha dos pratos da refeição. Eram momentos de muito trabalho, que na maior parte das vezes esta assegurava sozinha e, portanto, ficava sobrecarregada; o meu envolvimento nas tarefas permitia que eu tivesse “um lugar” naquele contexto e que a minha presença fizesse sentido para aquelas pessoas. Com o passar do tempo senti que, de alguma forma, já fazia parte da “casa”. Quando voltava ao infantário depois de estar um dia ou dois sem lá ir, as crianças questionavam-me porque é que eu não tinha ido, a educadora da sala da pré recebia-me com imenso entusiasmo e até a cozinheira me dizia: “Ontem não vi a menina!”.

Estive doente e por isso fiquei uma semana e meia sem ir ao infantário, hoje regresssei e quando cheguei, quase todas as crianças vieram a correr abraçar-me e perguntar-me porque não tinha ido nos outros dias. [...] O João chegou mais tarde, quando entrou na sala e me viu, gritou: “Ehhhhhhhhhhhhhh!”, enquanto corria em direção a mim para me abraçar. O João tinha sentido a minha falta e a forma entusiasmada com que me abordou não deixou dúvidas, foi genuíno, e isso emocionou-me.

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

O João vai buscar a garrafa de água para a Luísa lhe dar a medicação, em seguida vem dar-me um beijinho.

Diário de Campo, 27 de fevereiro de 2018

Abri a porta da sala da pré e esperei que as crianças me vissem, o Lourenço e o Valentim foram as primeiras crianças a reparar na minha presença e correram para me abraçar, as restantes quando deram conta também vieram e quase que me tombaram.

Diário de Campo, 07 de março de 2018

Considero que o momento de me retirar definitivamente do terreno foi mais difícil do que entrar e adaptar-me a ele. Isto porque, a meu ver, quando se inicia uma pesquisa num

contexto onde a maior parte dos intervenientes são crianças, é difícil permanecer neste sem criar laços de afeto. O meu envolvimento nas tarefas do dia-a-dia foi em grande medida proporcionada pela forma como as crianças me incluíram na sua rotina, como, por exemplo, através do simples ato de se dirigirem a mim para lhes apertar os cordões do calçado ou para abotoar a bata. É ilógico colocar a possibilidade de sermos apresentadas a um grupo de crianças, desta faixa etária, como alguém que durante os próximos tempos será presença assídua naquele espaço, no espaço delas, e esperar que estas não nos aborem, não nos questionem e não nos queiram apresentar o seu mundo. Segundo Mynayo (2013), “como investigadores trabalhamos com pessoas, logo, com relações de afeto”, os laços que se estabeleceram com o grupo de crianças foram uma inevitabilidade, mas também uma necessidade, para que estas agissem com normalidade na minha presença era necessário que eu fizesse parte da rotina e do espaços delas e não fosse apenas uma estranha que está num canto da sala a ver o que elas fazem.

Assim, a saída do terreno também precisa de uma preparação, não é justo habituar uma criança à nossa presença e simplesmente desaparecer de um dia para o outro. A educadora ajudou-me a fazer essa preparação, foi dizendo às crianças que a partir dali eu iria menos vezes ao infantário porque tinha de ir para a “escola dos meninos grandes”.

Eram 17:00 h e eu disse às crianças que ia para casa, a Margarida perguntou se amanhã eu voltava, disse-lhe que não podia. A Daniela perguntou se amanhã eu não vinha porque ia para a minha escola e eu respondi-lhe que sim. Então a Sofia sugeriu: "Vais um dia para a tua escola, outro para aqui, outro para a tua escola e outro para aqui."

Diário de Campo, 5 de março de 2018

Em termos de observação, retirei-me do terreno no final de março, embora depois tenha feito algumas visitas a título de cortesia e também para entrevistar as educadoras.

A receptividade com que o grupo me acolheu facilitou o trabalho de campo no sentido em que não tive de lidar com o constrangimento de me sentir uma presença indesejada ou de não ter abertura suficiente para interagir com este. O facto de me terem permitido participar nas suas rotinas, da educadora ter aceite a minha ajuda para algumas tarefas levou a que eu pudesse observar aquele contexto de dentro para fora. O mesmo não teria acontecido se mantivesse uma postura de observador não participante. Machado Pais (2006) fala-nos da

capacidade do investigador se deixar trespassar pela realidade em vez de tentar trespassá-la, o autor considera que a criatividade sociológica depende muito disso. Devemos encontrar aquilo que a realidade do meio nos proporciona e não apenas aquilo que o plano de pesquisa define à partida.

Durante o trabalho de campo, o principal objetivo foi estar recetiva a todas as situações que observava, mesmo que estas não tivessem uma relação explícita com o objeto de estudo. Isto porque situações que à partida poderiam parecer descontextualizadas da temática, ao longo do tempo poderiam vir a revelar uma ligação com esta, que só através dos registos do diário de campo poderia ser devidamente interpretada.

Por outro lado, recorrer a uma observação sem estrutura revelou-se um risco, posteriormente, no processo de análise. Uma vez que a densidade de informação apreendida é muito superior face à que seria se o trabalho de observação fosse auxiliado por uma grelha de observação, a análise exigiu mais tempo e um esforço interpretativo maior (Alves, 2016). Os registos foram feitos em campo, no bloco de notas do telemóvel, este permitia-me fazê-lo discretamente, já registar num caderno ou num computador despertaria a curiosidade do grupo. Quando as crianças estavam a realizar atividades com a educadora, nomeadamente quando estavam sentadas em roda a planear as tarefas do dia ou então nas mesas a executar as fichas de trabalho, eu não interagia com estas e, portanto, era fácil registar os acontecimentos à medida que iam surgindo. Quando interagia com as crianças, através da conversa informal ou por meio da execução dos desenhos solicitados, os registos eram feitos após estas terminarem.

2.3 A Instituição: Casinha de Chocolate

O presente estudo desenvolveu-se na Casinha de Chocolate⁹, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada na década de 80, que tem três valências: a creche, a pré-escola e o ATL (Atividades dos Tempos Livres).

A creche divide-se em duas componentes, o berçário que recebe crianças a partir dos quatro meses de idade até à aquisição da marcha e a sala da creche, para onde as crianças vão após adquirirem a marcha e onde deverão ficar até aos três anos. A pré-escola também se divide em duas, a sala do jardim destinada a crianças com três anos e a sala da pré destinada a crianças entre os quatro e os seis anos. O ATL é frequentado por crianças que estão no 1º ciclo escolar.

Neste momento o infantário apresenta uma organização diferente daquela que está estipulada, isto acontece na tentativa de dar uma melhor resposta às necessidades da população, uma vez que há muitas crianças inscritas com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Assim, a sala do jardim recebe algumas crianças com dois anos que apresentem o grau de desenvolvimento suficiente para saírem da sala da creche e a sala da pré, por sua vez, recebe crianças com três anos que apresentem as mesmas condições.

No ano letivo 2017/2018, a instituição teve matriculadas 99 crianças, das quais 7 estão no berçário, 18 na creche, 18 no jardim, 20 na pré e 36 no ATL. No total, são 56 meninos e 43 meninas.

Geralmente, o grupo é acompanhado pela mesma educadora desde a creche até à pré-escola. Na instituição, trabalham quatro educadoras, sendo uma destas a responsável pela creche, duas pela pré-escola e uma pelo ATL. A diretora técnica da Casinha de Chocolate é a educadora do ATL. Para além das educadoras, trabalham na instituição oito auxiliares, seis de ação educativa e duas de serviços gerais. Três prestam apoio à creche, duas auxiliam as salas da pré-escola, uma apoia o ATL e duas são responsáveis pela limpeza e alimentação. O transporte das crianças é também assegurado por três dessas auxiliares.

A instituição funciona entre as 07:15 h às 19:00 h de segunda-feira a sexta-feira, encerra para férias de 15 de agosto até ao início de setembro.

⁹Nome fictício.

2.4 O Espaço Físico

A Casinha de Chocolate localiza-se numa freguesia com uma população de cerca de 2 135 habitantes¹⁰, num concelho onde a população ronda os 50 700 habitantes¹¹. É rodeada por habitações privadas e campos agrícolas, distante de superfícies comerciais e dos ruídos da cidade.

O edifício onde o infantário funciona dispõe de um recinto ao ar livre, em terra batida, rodeado de árvores, onde existe uma caixa de areia e dois baloiços.

Ao entrar no infantário, deparamo-nos com duas poltronas e algumas cadeiras que funcionam como uma sala de espera e é onde os(as) terapeutas da fala fazem as sessões com as crianças. Ao lado, está o gabinete da direção e a casa de banho das funcionárias.

Seguindo o corredor, encontramos à direita o fraldário, à esquerda, a porta de entrada para o berçário e em seguida a porta da creche, estas duas salas têm uma ligação no seu interior. Em frente, fica a sala da pré e ao lado a sala do jardim.

A sala da pré foi onde foram registados a maioria dos episódios de observação. Ao entrar na sala, encontramos ao nosso lado direito uma parede onde estão os cabides das crianças, ao lado esquerdo, vemos o painel das presenças e um quadro escolar onde todos os dias a educadora escreve a data.

No centro da sala, estão as mesas onde as crianças realizam as atividades e à volta da sala estão as quatro zonas de brincar: a cozinha, o quarto, a zona dos jogos e carrinhos e a biblioteca. A sala está equipada com uma televisão e um leitor de DVD.

No corredor que leva ao refeitório, situa-se a casa de banho das crianças, equipada com um polibã e sanitas e lavatórios de tamanhos reduzidos adequados ao tamanho dos(as) utilizadores(as).

No refeitório, as mesas e cadeiras onde as crianças se sentam para fazer as suas refeições também são de tamanho reduzido. No espaço, há uma televisão, que permanece desligada durante as refeições. O ATL funciona num piso subterrâneo, não há acesso direto do resto do infantário para lá, o acesso tem de ser feito pelo exterior.

¹⁰ De acordo com os censos de 2011

¹¹ De acordo com os censos de 2011

2.5 O Grupo Observado

O grupo é constituído pelas crianças da sala da pré, a educadora da sala pré, a educadora da sala do jardim, a educadora do ATL e por duas auxiliares. A educadora do jardim porque há vários momentos em que fica responsável pelo grupo, nomeadamente quando a educadora da sala pré entra mais tarde ou sai mais cedo ou quando acompanha as crianças às aulas de natação, estas fazem-no de forma alternada. A educadora do ATL integra este grupo porque devido às funções diretivas que exerce, esta tem poder decisivo sobre as atividades desenvolvidas no infantário e também interage com as crianças nos espaços comuns. As duas auxiliares que costumam acompanhar o grupo da pré também o fazem revezadamente, uma destas está na sala, sobretudo, quando as crianças estão a realizar atividades ou a educadora precisa ausentar-se, na maior parte do tempo o grupo está acompanhado apenas pela educadora.

As Crianças

A sala da pré é frequentada por 20 crianças, das quais 12 são meninos e oito são meninas. A faixa etária está compreendida entre os três e os seis anos, as idades registadas são as que as crianças tinham completado até dezembro de 2017, data em que se iniciou o trabalho de observação. Com seis anos completados em 2017 há apenas uma criança, o João, que estando referenciado com necessidades educativas especiais (NEE) e um atraso global no desenvolvimento, não foi inscrito no 1º ciclo no ano letivo em que completou a idade indicada para tal.

Quatro meninas e três meninos são filhos(as) únicos(as), duas meninas e seis meninos têm um(a) irmão(ã) e duas meninas e três meninos têm mais que um(a) irmão(ã).

À exceção da Madalena, cuja guarda é detida pelos avós paternos, todas as crianças vivem com ambos os pais ou com pelo menos um deles.¹²

É de destacar que no infantário, a Pilar apenas fala com uma auxiliar, que também é sua madrinha, com a terapeuta da fala e com um grupo restrito de crianças. Durante o período

¹² Informação apresentada em anexo na Tabela 1.

de observação a Pilar não quis participar das atividades propostas, pelo que, desta apenas há registos de observação dos momentos lúdicos.

As Educadoras

As educadoras da pré, do jardim e a diretora técnica, que também é educadora do ATL, são licenciadas em educação básica por um instituto politécnico privado localizado no mesmo concelho que o infantário.

A educadora da sala da pré é a Luísa, tem 36 anos, é casada e tem um filho e uma filha. Trabalha na instituição há 14 anos, nunca trabalhou noutra para além desta e também nunca exerceu outra atividade profissional. Quando criança, desejava ser pianista ou veterinária, mas quando concluiu o ensino secundário já ambicionava trabalhar com crianças.

A Anita é a educadora da sala do jardim, tem 43 anos, é solteira e não tem filhos(as). Trabalha na instituição há 19 anos, começou como auxiliar de serviços gerais, depois passou a exercer funções como auxiliar de ação educativa. Entretanto, licenciou-se em educação básica e há oito anos que é educadora na instituição. Anteriormente, tinha trabalhado como telefonista, operária têxtil e secretária administrativa. Quando era criança, queria ser professora, mas com o tempo preferiu trabalhar com crianças mais novas.

“Eu tinha pouca paciência para ajudar a ensinar os meus irmãos, mas depois pensei: ser educadora não é bem a mesma coisa que ser professora. As crianças são diferentes, são mais pequeninas, é preciso dar mais carinho e atenção e por isso decidi ser educadora em vez de professora.” (Excerto da entrevista à Anita)

A diretora técnica do centro infantil é a Graça, tem 50 anos, é solteira e tem um filho com 25 anos. Trabalha na instituição há 18 anos, começou como educadora e, mais tarde, acumulou o cargo de diretora técnica. Antes de trabalhar na instituição, trabalhou em dois infantários num concelho limítrofe, foi diretora técnica de uma creche numa freguesia vizinha e, durante os períodos em que não exerceu dentro da sua área de formação, trabalhou como técnica administrativa num centro de saúde e como secretária administrativa num escritório. Contabiliza 28 anos de carreira como educadora de infância. Desde criança que queria ser educadora.

“É daquelas coisas que não têm explicação. Desde pequenina, se calhar porque a minha casa sempre foi muito frequentada por crianças, não sei, não tenho explicação. Sei que desde muito pequenina que eu tinha duas opções, ou ser professora dos meninos pequeninos, porque no meu tempo o termo educadora não existia, ou ser polícia.” (Excerto da entrevista à Graça)

2.6 A Rotina na Casinha de Chocolate

O infantário é aberto às 07:15 h por duas auxiliares que fazem o acolhimento das crianças que são levadas pelos pais ou avós e as crianças que são recolhidas pela carrinha do infantário, que faz uma primeira volta à hora de abertura do mesmo. Estas ficam no refeitório a ver desenhos animados e as que não tomaram pequeno-almoço em casa, tomam-no lá.

É importante que o infantário tenha um horário tão alargado, encerra às 19:00 h, pois uma grande parte das mães e pais destas crianças entram às 08:00 h no seu trabalho e outros (as) saem depois das 18:00 h.

Às 09:00 h as crianças vão para a casa de banho tratar das suas necessidades fisiológicas e de higiene, acompanhadas pela educadora ou por uma auxiliar. Em seguida, vão para as respetivas salas aonde, entretanto, chegam as crianças que vêm na segunda recolha da carrinha e as que são levadas por familiares àquela hora. Já dentro da sala, sentam-se em roda a cantar a canção dos bons dias:

Bom dia, bom dia, bom dia te quero dar!

Hoje estamos, todos juntos, pra sorrir e pra cantar!

Um bom dia ao(à) nome da criança (a pessoa responde com: “bom dia”. Repete com o nome de todas as crianças, da educadora e de quem estiver na sala)

Um bom dia ao Jesus, bom dia Jesus!

Um bom dia à sala, bom dia sala!

E bom dia aos meninos todos!

Após terminarem de cantar, as crianças vão colocar a sua presença no dia da semana indicado, a educadora vai chamando pelos números (atribuídos por ordem alfabética) e estas vão alternadamente até ao painel das presenças.

Depois de colocarem as presenças, a educadora faz sempre algumas perguntas como por exemplo: o dia da semana, o mês do ano e a estação do ano. Costuma pedir às crianças para contarem individualmente até ao número que souberem, pergunta-lhes as cores e pede-lhes que descrevam o clima de cada estação do ano. Estas são as questões que a educadora trabalha todas as semanas pela manhã; às segundas-feiras, cede um tempo para as crianças

partilharem acontecimentos do fim-de-semana; quando se aproximam datas comemorativas aproveita este momento de reunião para abordá-las. Este também é o momento em que a educadora explica a atividade que vão fazer a seguir, geralmente são fichas dos manuais de atividades adotados pelo infantário.

Quando as crianças saem da roda, arrumam as suas almofadas no local indicado¹³, algumas vão brincar e outras vão fazer as fichas dos manuais. As crianças de três anos têm um manual diferente das crianças dos quatro aos seis anos. A adoção do manual seguinte acontece a partir dos quatro anos, mas sempre de acordo com a avaliação da evolução da criança por parte da educadora, ou seja, a criança só passa a trabalhar no manual mais avançado se a educadora considerar que ela está preparada para o grau de dificuldade dos exercícios. O manual para os três anos trabalha mais as cores, as noções de tamanho e formas geométricas simples. O manual dos quatro aos seis anos já contém exercícios relacionados com os números e as letras.

As crianças finalistas são as primeiras a fazerem as fichas, quase sempre têm mais que uma para fazer, a educadora supervisiona a execução das fichas enquanto as crianças mais novas brincam. Nessa altura, vai uma auxiliar para a sala para ajudar as crianças mais novas a fazerem a sua ficha, se o grau de dificuldade da ficha for alto só realizam uma, raramente realizam o trabalho todas em simultâneo; a auxiliar vai chamando duas crianças de cada vez.

À medida que vão terminando o trabalho, vão brincar nos espaços lúdicos da sala. Brincam de forma livre, a única restrição é não ultrapassar o limite de crianças a brincar na mesma zona lúdica.

Por volta das 12:00 h, as crianças fazem uma fila indiana para irem à casa de banho lavar as mãos e, em seguida, dirigem-se para o refeitório. A essa hora, no refeitório, estão as crianças da sala do jardim, que almoçam em simultâneo com as da sala da pré, e as crianças da creche que terminam de almoçar a essa hora.

O almoço é constituído pelo prato de sopa, o prato principal e a sobremesa. A bebida é água, uma vez por mês bebem sumo. Também comem batatas fritas uma vez por mês, mas

¹³ À exceção do Lourenço e da Margarida, todas as crianças têm uma almofada. As almofadas, os lençóis e cobertores para dormir a sesta, as escovas e pastas dentífricas, os iogurtes para o final da tarde e as mudas de roupa são da competência das famílias.

não é no mesmo dia em que bebem o sumo. O acompanhamento costuma ser massa, arroz ou batata e comem peixe pelo menos dois dias por semana. A sobremesa varia entre maçã, pera, gelatina, iogurte ou pudim.

Depois do almoço, voltam para a casa de banho para lavar os dentes, as mãos e a cara. Em seguida, por volta das 13:30 h, as crianças que dormem a sesta vão para a sala do jardim onde são colocados os colchões para dormirem, as restantes vão para a sala da pré¹⁴. Aí, as crianças veem desenhos animados, enquanto as outras crianças adormecem. Passado algum tempo, a educadora autoriza que brinquem nas zonas lúdicas, desde que mantenham o silêncio para não incomodar as restantes. Entretanto, a educadora vai almoçar e as crianças ficam com uma auxiliar ou com a educadora do jardim.

As crianças começam a acordar entre as 14:30 h e as 15:00 h e regressam à sala para brincar ou fazer algum trabalho manual. Geralmente, os trabalhos manuais são feitos perto de datas comemorativas como o Natal, Páscoa, dia do pai, dia da mãe, etc.

Às 15:30 h, vão para a casa de banho lavar as mãos e seguem para lanche no refeitório. Ao lanche, costumam beber leite e comer pão com manteiga ou geleia. Às vezes, o leite é substituído por um iogurte. Depois de lancharem, se a meteorologia estiver favorável, vão brincar para a parte externa do infantário e, em seguida, vão lavar as mãos para regressarem à sala; se não for possível brincar no exterior brincam na sala.

Perto das 17:00 h, a educadora reúne as crianças em roda novamente, falam sobre situações que aconteceram ao longo do dia, a educadora chama as crianças à atenção sobre o seu comportamento, dá recados para casa e às vezes lê uma história. Às 17:00 h, as crianças que são levadas a casa pela carrinha do infantário preparam-se para sair; as que ficam comem o iogurte que trazem de casa, pois muitas permanecerão no infantário até depois das 18:00 h¹⁵.

Às 17:00 h, as crianças da pré que ficam no infantário vão para a sala do jardim juntar-se às crianças dessa sala que também ficam até mais tarde. Há uma educadora, da pré ou do jardim, que sai às 17:00 h e outra que fica com as crianças até às 18:00 h, alternadamente.

¹⁴ São as crianças entre os três e quatro anos que dormem a sesta, exceto o David que tem três anos e já não dorme e o João que tem seis anos e ainda dorme.

¹⁵ Às segundas-feiras, as crianças costumam levar os iogurtes para a semana. O Valentim vai na carrinha às 17:00h, mas mesmo assim, leva iogurtes para comer antes de ir; a Margarida e o Lourenço não vão na carrinha, mas são poucas as vezes que levam algo para comer.

Às 18:00 h, as crianças que ainda estão no infantário vão para o refeitório onde ficam a ver desenhos animados até que as vão buscar, acompanhadas por duas auxiliares que fecharão o infantário, às 19:00 h.

As sessões de terapia da fala também fazem parte da rotina diária, os(as) terapeutas deslocam-se à instituição para trabalharem com as crianças sinalizadas para acompanhamento.

Às terças-feiras e quintas-feiras, as crianças da pré e do jardim têm aula de natação. O grupo que se desloca à piscina é constituído por crianças das duas salas e é acompanhado por uma das educadoras das respetivas salas.

Para além de tudo isto, que é possível esquematizar passo a passo, há uma imensidão de contratempos que se repetem todos os dias. As birras, as quedas, as discussões por causa dos brinquedos e os choros por não gostar da comida não têm hora para acontecer, mas fazem parte da rotina. Apesar desses contratempos que conferem à rotina alguma imprevisibilidade, estes mesmos não deixam de ser também eles rotineiros. Assim, o quotidiano institucional é constituído por um conjunto de práticas que a par da resposta que dão às necessidades das crianças, visam inculcar um padrão a estas. Manuela Ferreira (2004:102), considera este como um “sistema classificatório dos diferentes tipos de contextos, relações e atores, bem como um conjunto de regras que permite aos participantes estruturarem as ações como elementos sequenciais das interações sociais”.

Na pesquisa que desenvolveu sobre as relações sociais entre crianças num jardim de infância, a autora aborda o quotidiano do infantário assente em duas dimensões temporais a partir das quais se constrói a ordem social naquele contexto. Na presente pesquisa, através da análise da rotina da Casinha de Chocolate, foi possível visualizar essas duas dimensões, nomeadamente, os espaços-tempo do adulto-educadora e os espaços-tempo das crianças, que inclui, ainda, os espaços-tempo para as crianças. De acordo com a autora, os espaços-tempo do adulto-educadora têm lugar quando a educadora assume um papel ativo na relação formal com as crianças, através da sua interação direta nos momentos de reunião com o grupo e de supervisão de atividades ou através da sua interação indireta latente nas regras institucionais que as crianças têm de cumprir (Ferreira, 2004:94).

Na rotina acima descrita, encontramos esta dimensão ao longo do dia, a começar pela reunião matinal em que a educadora trabalha alguns aspetos educativos com as crianças e

lhes explica as atividades pedagógicas que desempenharão, assim como através da execução dessas atividades e de outras que a mesma supervisiona, tais como a higiene pessoal e a alimentação. A sua interação indireta é observável, por exemplo, através do cumprimento da regra de não ultrapassar o limite do número de crianças a brincar na mesma zona lúdica e de manter o silêncio na hora da sesta das crianças mais pequenas. Os *espaços-tempos das crianças* definem-se pelos momentos de brincar, onde estas assumem um papel central e conduzem os acontecimentos e as relações que estabelecem, estes, que são naturalmente visíveis na rotina do infantário, são reconhecidos como atividades livres onde as crianças têm poder para controlar e explorar os diferentes cenários (Ferreira, 2004:95). Relacionado com as crianças, a autora define, ainda, os *espaços-tempos para as crianças* que se caracterizam pela realização de atividades individualizadas que conduzem a uma aprendizagem e que geram uma criação, onde a criança é o elemento ativo mas é a educadora que propõe as atividades (Ferreira, 2004:96). Aqui deparamo-nos com a realização das fichas e também dos trabalhos manuais que, apesar de existir o monitoramento por parte da educadora, as crianças assumem o controlo da execução.

Para além da estrutura da rotina e das diferentes dimensões subjacentes a esta, na análise da mesma ocorreu um detalhe que suscita alguma curiosidade: este prende-se com o facto de na canção dos bons dias haver uma referência a Jesus. Durante o período de observação, nunca houve registo de outra referência a Jesus ou a qualquer outro elemento associado à religião para além daquela feita na canção dos bons dias. Nas instalações do infantário, também não existem objetos de arte sacra, como por exemplo crucifixos, que ainda se encontram frequentemente em infantários geridos por instituições de gênese religiosa, como os da Santa Casa da Misericórdia. Contudo, embora a canção de bons dias seja a única referência a uma componente religiosa e todas as crianças pertençam a famílias de tradição cristã¹⁶, de certa forma, a instituição assume um pendor catequista que, em algum momento, pode vir a entrar em conflito com os ideais das famílias das crianças.

¹⁶ Informação obtida através da conversa informal com as educadoras.

3. Análise da Informação

3.1 Olhar através do Ato de Brincar

Recuperando a etimologia do termo brincar, procedente do latim *vinculum*, que significa laço e união, Paula Rodrigues (2003), apresenta-o como parte de um conjunto de atividades que definem o conceito de jogo, estando este, o brincar, particularmente associado ao comportamento infantil. A autora recorre à categorização do jogo em crianças em idade pré-escolar, elaborada por Berger e Thompson, para enumerar os diferentes tipos de jogo. Destes, destacam-se o *jogo sensório-motor* que resulta de toda a estimulação sensório-motora que a criança faz por meio do jogo (como por exemplo, correr, brincar na terra, jogar futebol) e o *jogo sociodramático*, que “não apenas ajuda as crianças a experimentarem e ensaiarem papéis sociais, mas também permite que elas expressem as suas fantasias e medos e aprendam a cooperar.” (Rodrigues, 2003:49). Piaget conceptualizou este último como *jogo simbólico*, no qual a criança é capaz de representar os significados que apreende, isto é, através da observação a criança assimila os significados que interpretará por meio do jogo (Kamii, 1985).

De acordo com Manuela Ferreira (2004), o brincar não deve ser apenas visto com uma preparação para a vida adulta através da incorporação de papéis sociais, mas sim, valorizado pelo que significa no quotidiano das crianças, como uma ferramenta de construção das suas sociabilidades. “Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (Ferreira, 2004:199). Como é perceptível pela rotina do infantário, apresentada anteriormente, os *espaços-tempos das crianças*, que se caracterizam pelos momentos de brincar, também denominados por atividades livres, uma vez que as crianças têm a liberdade de escolher e gerir essas atividades (Ferreira, 2004), ocupam uma parte considerável da rotina. Ao longo do período de observação, foram muitos os registos desses momentos, sendo que a tipologia da maioria está associada aos tipos de jogo acima referenciados- *jogo sensório-motor* e *jogo sociodramático* ou *simbólico*.

As situações de *jogo sociodramático* ou *simbólico* revelam-se um contributo particularmente importante para o presente trabalho, na medida em que nos permite observar os significados adquiridos pelas crianças sobre os papéis sociais de género e a forma como estas os procuram interpretar. Mais ainda, permite-nos perceber se estas

distinguem os brinquedos e atividades através de tipificações de género, de que forma interagem com os seus pares e, se revelam ou não uma preferência por brincarem com crianças do mesmo sexo como sugerem diversas investigações (Cardona et.,2015).

Entre o quarto e a cozinha – A simulação do ambiente doméstico

A simulação do ambiente doméstico, proporcionada pelos espaços lúdicos do quarto e da cozinha, está muito presente nos momentos de brincar do grupo observado, especialmente nas meninas e meninos que têm entre os três e os quatro anos de idade. Já nas crianças com cinco anos, as suas brincadeiras eram, frequentemente, direcionadas para a simulação do ambiente profissional, sendo que os espaços lúdicos mais utilizados para isso eram a cozinha no caso dos meninos e a biblioteca no caso das meninas.

Nos episódios a seguir relatados, as crianças de três e quatro anos brincam entre o quarto e a cozinha, interpretando papéis sociais da vida adulta, tais como ser mãe e pai, recorrendo à simulação de tarefas da vida doméstica, como, por exemplo, cozinhar.

A Tatiana, o David e o Nuno **brincam na cozinha**. A Tatiana e o Nuno **são a mãe e o pai**, a filha é **uma boneca**, o David anda pelo chão porque é o cão.

Diário de Campo, 26 de janeiro de 2018

A Madalena, a Tatiana e David **brincam na cozinha aos pais e às mães**. O David é o pai, a Tatiana a mãe, Madalena e uma boneca são as filhas. O David simula que **está a cozinhar**, enquanto isso a Tatiana muda a roupa à boneca e a Madalena está sentada a brincar com um peluche.

Diário de Campo, 08 fevereiro de 2018

O David **brinca sozinho na cozinha**. Fez um hambúrguer com a comida de brincar e "come". Depois senta-se numa cadeira a olhar para a parede, **pega no comando de televisão e simula que está a ver televisão**.

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

O Lourenço, a Sofia e o Nuno **brincam entre o quarto e a cozinha**. O Lourenço está **a cozinhar**, a Sofia está **a tomar conta da boneca** e o Nuno anda pelo chão a brincar com um cão de peluche.

Diário de Campo, 18 de janeiro de 2018

O Afonso, Nuno, a Rute e a Sofia estão a brincar na cozinha. O Nuno está **a cozinhar**, o Afonso está a tirar os utensílios de cozinha (pratos, copos, colheres) dos armários. A Sofia e a Rute estão sentadas **com bonecas no colo**.

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018

A Pilar brinca sozinha com uma boneca, anda com uma mochila às costas e **com o "bebé" ao colo**, de um lado para o outro da sala como se estivesse a caminhar na rua.

Diário de Campo, 07 de março de 2018

A Sofia e o David **brincam na cozinha, ela é a mãe e ele o pai**. A filha é uma boneca, a quem estão a cantar os parabéns. A Rute chega para o aniversário e traz um presente para a menina, a Rute é a tia.

Diário de Campo, 23 de março de 2018

A Sofia, o David, a Ana e o Daniel brincam na cozinha. A Sofia é a mãe, o David é o pai, a Ana é a avó e o Daniel é o avô, o boneco é o bebé. **Todos estão a cozinhar**. O David disse que a Sofia cuidava do bebé porque ela era a mãe, perguntei-lhe porque e ele respondeu: “Porque sim”.

Diário de Campo, 13 de dezembro de 2017

Nestes episódios, o que mais se destaca a nível de atividades, é a simulação do cozinhar e o cuidado com o bebé. No tocante à simulação do cozinhar, sublinha-se a frequência com que o Nuno e o David a fazem. Estes simulam o ato de cozinhar em ambiente doméstico, o que também aconteceu em outros episódios para além dos acima apresentados. Várias meninas também o fazem recorrentemente, mas relativamente aos meninos estes são os que

repetem a simulação com mais frequência, apesar de haver também registos, porém poucos, do Lourenço e do Daniel neste tipo de simulação.

O David referiu inúmeras vezes que em casa era o seu pai que cozinhava, já o Nuno, é filho de um casal que é proprietário de um café onde trabalham, por vezes em simultâneo e outras por turnos. Estas vivências, tanto do David no ambiente doméstico, como do Nuno no ambiente profissional dos pais, com o qual este mantém contacto, podem justificar o facto de estes agirem de forma diferente que os restantes meninos, nomeadamente os de cinco anos.

O Afonso e o Nuno brincam na cozinha enquanto a Rute brinca no quarto. O Nuno pergunta: "**E o bebé?**" e vai buscar um boneco ao quarto. O Afonso volta a pôr o boneco no cesto dos bonecos e diz que a Rute **traz o "bebé" com que está a brincar e fica com ele ao colo na cozinha.**

Diário de Campo, 25 de janeiro de 2018

Como já referido, além da simulação do cozinhar, a simulação do cuidado com o bebé também é muito presente nos momentos de simulação da vida adulta e de interpretação de papéis que as crianças, invariavelmente, fazem durante as atividades livres. Neste episódio, observamos que ao simular a vida doméstica, a presença do bebé é essencial para que as crianças possam interpretar os papéis que desejam. Neste caso, não foi possível perceber concretamente quais os papéis que o Nuno e o Afonso pretendiam interpretar, contudo, é visível que o Afonso atribui à Rute, enquanto menina, o papel de mãe. Isto explica a sua atitude de retirar o boneco ao Nuno quando este o vai buscar ao quarto. Ou seja, o Afonso entendeu que se a Rute estava naquele espaço a "cuidar de um bebé" não havia razão para que eles também cuidassem de um, pois esse papel já estava a ser interpretado pela menina. Relativamente ao cuidado com o bebé, destacam-se ainda os registos de observação dos momentos lúdicos da Pilar, visto que, a maioria destes direcionam-se para a simulação da vida adulta enquanto mãe. Com exceção de alguns episódios em que a Pilar brincava na biblioteca ou desenhava, esta tinha uma clara preferência pela zona do quarto, ou então por caminhar pela sala com o "bebé" ao colo, tal como no episódio acima apresentado. Enquanto que os momentos lúdicos das outras crianças apresentavam alguma variedade, quer pelo facto de mudarem de espaço lúdico ou mudarem de brincadeira, os momentos da Pilar eram muito restritos nesse sentido. Porém, não foi possível ao longo deste trabalho

perceber as concepções da Pilar relativamente ao brincar e aos brinquedos, visto que esta só fala com algumas crianças e quando o faz é num tom pouco audível.

Apesar do cuidado com o bebé ter sido observado mais vezes nas interações das meninas, também há algumas situações em que os meninos desempenham essa atividade, como veremos a seguir.

O Valentim está a brincar com um boneco e **simula que lhe está a dar de comer**. A Sofia tira o boneco ao Valentim e coloca-o dentro de uma alcofa e diz: “É para ele não chorar”. O Valentim pega na alcofa e passeia com ela pela sala. Passa por mim e diz: “**O bebé está a portar-se bem**, mas eu ofereci-lhe um chupa e ele não quis”. Continuou pela sala e de repente **atira a alcofa ao chão agressivamente** e diz: “Estás de castigo! Não quiseste o meu chupa!”

Diário de Campo, 20 de dezembro de 2018

Sofia, Mateus, Afonso e Lourenço brincam na cozinha. A Sofia é a mãe, o Lourenço é o filho, o Mateus e o Afonso são os dois pais. A Sofia e o Mateus **passam o ferro de engomar na cara do “bebé” porque ele se portou mal**.

Diário de Campo, 22 de dezembro de 2018

O Valentim brinca no quarto com um “bebé”, entretanto resmunga com este e **fecha-o no armário** da roupa dos bonecos.

Diário de Campo, 18 de janeiro de 2018

Nos episódios acima expostos, as crianças simulam a reação a um eventual mau comportamento dos bebés de que cuidam. É importante sublinhar que nestes e em outros episódios de observação em que isto aconteceu, as crianças reagiram sempre numa lógica de sanção física. Esta atitude em contexto lúdico remete para outras atitudes observadas ao longo do trabalho de campo em que a maioria das crianças, quando envolvida num conflito com os seus pares, reagia através da agressão. A forma como as próprias crianças são repreendidas em casa ou até mesmo no infantário pode justificar a forma como estas concebem e praticam a repreensão por um comportamento inadequado ou indesejado.

Entre a cozinha e a biblioteca – A simulação do ambiente profissional

Os episódios de observação em que é visível a simulação do ambiente profissional, são protagonizados pelas crianças com cinco anos, e pelo Daniel que têm apenas três. Os registos de observação sobre este tipo de simulação são pouco diversificados, sendo que os episódios só abrangem duas profissões: cozinheiros, no caso dos meninos e professoras, no caso das meninas.

O Vítor, o Carlos e o Daniel brincam na cozinha. O Carlos disse-me que são **cozinheiros de um restaurante**, perguntei porque não eram cozinheiros em casa e o Vítor respondeu que em casa são as mães e meninas que cozinham.

Diário de Campo, 02 de março de 2018

Mateus, Luís, Carlos e Vítor brincam na cozinha, “aos **cozinheiros do restaurante**”.

Diário de Campo, 05 de março de 2018

O Daniel brinca no espaço da cozinha com um menino da sala do jardim, que, entretanto, acordou da sesta. A Rute e a Margarida estão a brincar no espaço do quarto, que é ao lado da cozinha, a Rute dirige-se à cozinha e diz ao Daniel: “Anabela preciso de um pano”. A Anabela é a cozinheira do infantário. [...] A Rute, a Margarida e o Daniel continuam a brincar no mesmo local, perguntei à Rute a que brincavam e ela disse-me que estavam a brincar às escolas e que o Daniel era a Anabela. O Daniel ouve e diz: “Eu não sou a Anabela, **eu sou cozinheiro do restaurante**”.

Diário de Campo, 07 de março de 2018

Aqui, observa-se uma postura diferente da parte dos meninos de cinco anos daquela observada nos meninos de três anos relativamente à forma como se posicionam no espaço da cozinha e o tipo de simulações que fazem. Os meninos de cinco anos e o Daniel, que tem apenas três anos, quando brincavam na cozinha faziam-no a simular que estavam a trabalhar num restaurante e nunca no sentido de estarem a executar uma tarefa doméstica. Como exposto acima, o Vítor, enquanto simulava ser um cozinheiro, afirmou que em casa

a tarefa de cozinhar cabia às mães e às meninas. Na conversa com o Vítor, proporcionada pela elaboração do desenho da menina e do menino no contexto escolar, este referiu que achava que as meninas não deveriam ter outra profissão para além de serem *cozinheiras em casa delas*. Segundo a informação obtida através da educadora, nos períodos em que não está no infantário o Vítor costuma estar na casa da avó, nomeadamente ao final do dia, quando sai do infantário, é para a casa da avó que este vai, onde os pais mais tarde o vão buscar.

No domínio da conversa informal, o Vítor também revelou que quem cozinhava era a sua avó e a sua mãe. Ao contrário dos casos do David e do Nuno, o Vítor não encontra nas suas vivências exemplos de homens a cozinhar na esfera doméstica visto que, como ele mesmo referiu, é a mãe e a avó que o fazem. Daí, o Vítor conceber que cozinhar enquanto tarefa doméstica é algo que se destina às meninas. Desta forma, a criança formula tipificações de género relativamente a esta tarefa doméstica, pois aquilo que o seu conhecimento lhe permite constatar é que, no espaço doméstico, são as mulheres a desempenharem a mesma. Contudo, ele concebe esta tarefa no âmbito profissional.

Para além do Vítor, o Daniel também brincava frequentemente na cozinha aos *cozinheiros do restaurante*, mas este, ao contrário do primeiro, quando questionado sobre quem deveria cozinhar, responde que tanto a menina como o menino o devem fazer. E como referido anteriormente, apesar de poucos, existem registos do Daniel a fazer a simulação de cozinhar numa situação doméstica, enquanto interpreta o papel de pai.

O Mateus, o Luís e o Carlos, que nos episódios acima apresentados se encontram a brincar no espaço da cozinha, não costumavam fazê-lo frequentemente, estes tratam-se de episódios isolados. Os registos de observação dos momentos de atividades livres sugerem que estes tinham uma clara preferência pela zona lúdica dos jogos de construção e carrinhos.

A Sofia, a Pilar, a Margarida e o Nuno brincam na biblioteca. A Margarida diz: Sentem-se, vou contar-vos uma história. A Sofia diz que quer ser ele a contar a história, a Margarida diz-lhe: Eu é que **sou a professora**.

Diário de Campo, 1 de março de 2018

A Daniela, a Margarida e a Rute estão a brincar na biblioteca. Colocaram uma coleção de livros no chão a fazer uma espécie de tapete. A Margarida e a Rute sentam-se em cima dos livros para ouvir a história que a Daniela vai contar. A Daniela diz: Quem quiser falar levanta o dedo para pedir à **professora**.

Diário de Campo, 1 de março de 2018

A Rute e a Margarida brincam na biblioteca com bonecas. Ambas **são professoras** e as bonecas são suas alunas.

Diário de Campo, 5 de março de 2018

Durante o período de observação, nas situações em que as meninas simulavam o ambiente profissional, foi sempre a profissão de professora que estas elegeram para interpretar. O mesmo não acontece com os meninos, que apesar de se moverem no mesmo contexto, elegem uma profissão diferente. Ainda assim, esta escolha também pode resultar de uma influência do contexto, no sentido em que o espaço físico lhes possibilita a simulação da profissão de cozinheiro, através dos brinquedos e objetos presentes na zona lúdica da cozinha, que conferem realidade à simulação. Pode concluir-se que o espaço físico é capaz de influenciar as crianças na sua escolha, contudo, a conceção de cada uma relativamente ao ambiente profissional é o que influencia as profissões que estas elegem para simular. É de realçar que as crianças selecionavam espaços diferentes para as diferentes atividades. Por exemplo, os meninos que simulavam o ambiente profissional, faziam-no na cozinha, sendo que na maior parte do tempo brincavam na zona lúdica dos jogos e carrinhos. As meninas escolhiam a biblioteca para essas simulações, sendo que na maior parte do tempo simulavam o quotidiano doméstico nas zonas do quarto e da cozinha ou pintavam desenhos.

Entre os Jogos e Carrinhos e o Espaço Exterior

As zonas lúdicas que serviram de cenário para os episódios de observação expostos até aqui tinham, à partida, um campo de ação delimitado, no sentido em que os brinquedos presentes, apresentavam uma utilidade específica e, portanto, sugeriam o tipo de atividades a desenvolver. Por exemplo, os utensílios de cozinha sugeriam às crianças a simulação do cozinhar e os “bebés” sugeriam a simulação do cuidado com o bebé. Já na zona dos jogos e carrinhos, a diversidade dos brinquedos e o facto de estes não terem um fim tão específico permitem às crianças brincarem de uma forma menos condicionada.

Este espaço lúdico era o eleito pelos meninos de cinco anos para brincarem. Como referido anteriormente, estes brincavam na cozinha quando simulavam o ambiente profissional, mas era no espaço dos jogos e carrinhos que passavam a maior parte do tempo.

O Mateus, o Vítor, o Carlos e o David estão na mesa a brincar com legos e carrinhos. Não consigo perceber muito bem sobre o que falam, mas dá para entender que está relacionado com desenhos animados. O Nuno e o Afonso brincam com uma bola.

Diário de Campo, 8 de janeiro de 2018

O Mateus e o Afonso brincam com carrinhos. O Daniel, o Pedro e o Valentim brincam com um tabuleiro de encaixar figuras de animais.

Diário de Campo, 8 de fevereiro de 2018

O Carlos e o Mateus brincam com o carrinho que o João trouxe de casa e fazem uma torre de Legos, falam que a cidade está a ser invadida e têm de se proteger. O Daniel e o David brincam com legos.

Diário de Campo, 8 de fevereiro de 2018

O David e o Pedro brincam com o camião dos bombeiros oferecido no natal e um telefone em forma de elefante que o David trouxe de casa. O Pedro “atende” o telefone e diz ao David que estão a precisar deles. O Luís e o Afonso brincam com carrinhos.

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

Estas são algumas das situações exemplificativas das atividades na maior parte das vezes selecionadas pelos meninos de cinco anos nos momentos de brincar. Geralmente, durante essas atividades, os meninos produziam algumas narrativas em torno dos objetos como, por exemplo, a utilização dos legos para construir uma torre com vista a protegerem-se. A análise deste tipo de atividades torna-se mais complexa do que daquelas observadas no espaço do quarto e da cozinha. Isto porque, ao contrário das atividades de simulação do quotidiano doméstico, que exibiam a interpretação de papéis e atividades comuns e de conhecimento geral, estas dependem mais da imaginação da criança e das influências de que é alvo. É de sublinhar que os meninos de cinco anos só brincavam com outros meninos, não havia interação com as meninas nem quando estavam a brincar no mesmo espaço lúdico que estas.

O interesse em brincar com o camião pode dever-se ao facto de estas terem recebido uma prenda diferente, um ferro de engomar, ou, então, por este ser especificamente um camião dos bombeiros, diferente dos restantes camiões e carrinhos da sala. Realça-se que, alguns meninos costumavam levar brinquedos para o infantário, como por exemplo era recorrente no Daniel, e as meninas não revelavam o mesmo interesse em brincar com eles como revelaram relativamente ao camião dos bombeiros. Contudo, era mais visível o interesse das meninas pelos brinquedos tipificados como masculinos do que o contrário. Hartup (1963), com base em alguns estudos feitos com crianças entre os três e os oito anos, sugere que quando as crianças tinham ao seu dispor brinquedos tipificados relativamente ao sexo oposto, as meninas brincavam mais com estes do que os meninos (Hartup *apud* Rodrigues, 2003).

As crianças estão a lanchar e à medida que acabam de comer vão brincar lá para fora. A Daniela **joga à bola** com o Lourenço. A Sofia joga sozinha com outra bola, a **Pilar brinca com um camião nas folhas caídas das árvores**. A Madalena, a Tatiana e a Ana **brincam com a terra**. O Nuno, o Afonso, o Pedro e a Rute **correm**. O Mateus, o Luís, o Vítor e o Daniel **escavam na caixa de areia**. A Sofia junta-se aos que correm.

Diário de Campo, 30 de janeiro de 2018

O espaço exterior, tal como o espaço dos jogos e carrinhos, permite às crianças brincarem de uma forma menos condicionada. Há poucos registos de observação no espaço exterior, uma vez que a pesquisa empírica foi realizada no inverno, mas os poucos momentos

observados sugerem que quando fora da sala, as crianças seguem o mesmo tipo de interações que dentro desta, embora o registo seguinte indicie que o padrão possa ser menos segregado.

É interessante focar no caso da Pilar, que dentro da sala apenas brinca com bonecos, mas uma vez fora da sala brincou com um camião. Sem dúvida que a possibilidade de observar mais momentos em espaços abertos seria muito produtivo no sentido de perceber de que forma as crianças adaptam as suas brincadeiras num espaço onde há poucos brinquedos ao seu dispor. No espaço exterior do infantário, os brinquedos disponíveis eram bolas e o camião com que a Pilar brincava, que tinha uma zona de carga onde as crianças costumavam colocar areia e terra.¹⁷

O David e o Pedro estavam a jogar à bola e a Madalena também queria jogar, mas eles não a deixaram e disseram que as meninas não podiam jogar, que era só para meninos. A Madalena foi sentar-se. Perguntei aos meninos porque é que não deixavam a Madalena jogar com eles e o David disse-me que foi **o pai dele que disse que as meninas não jogavam à bola**, a seguir o Pedro disse que o pai dele também lhe disse isso. Perguntei-lhes porque razão elas não jogavam e eles disseram que não jogavam porque era só para meninos, **elas não podiam**.

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

Numa das poucas vezes em que foi possível observar as crianças no espaço exterior, a Madalena tentou jogar à bola com dois meninos e estes não deixaram. Quando os questioneei sobre isso, disseram que segundo os seus pais, as meninas não podiam jogar à bola. Não é possível entender se os meninos de facto concebem essa ideia ou se apenas a utilizaram para se justificar, uma vez que não queriam brincar com a Madalena. O que se destaca é a ideia transmitida pelos pais que, para além de os induzir num estereótipo de género relacionado com o futebol e com a atividade física em geral, pode também influenciar as outras crianças. Apesar da Madalena ter revelado vontade de jogar à bola com os meninos, no domínio da conversa informal, quando questionada se as meninas poderiam jogar à bola, esta respondeu que não podiam porque caíam. À mesma questão o

¹⁷ Informação obtida através da conversa informal com a diretora técnica, perguntei-lhe porque é que na zona exterior havia brinquedos, no caso daquele camião.

Pedro respondeu que as meninas não podiam jogar à bola porque era uma atividade de menino.

A partir da observação dos *espaços-tempos das crianças*, foi possível perceber que a preferência por espaços lúdicos e por atividades estabelece uma relação com a faixa etária. Assim, concluiu-se que as meninas e os meninos entre os três e os quatro anos brincam frequentemente nos espaços lúdicos do quarto e da cozinha, recorrendo à simulação do ambiente doméstico através de atividades que são associadas ao papel social da mulher. As meninas e os meninos de cinco anos não brincam com tanta frequência nestes espaços; porém, quando as meninas estão nestes espaços também simulam atividades relacionadas com ambiente doméstico; já os meninos, só recorrem a estes para simular o ambiente profissional.

Percebeu-se também que as atividades desenvolvidas pelas crianças no espaço lúdico dos jogos e carrinhos não assumem diferenças quando executadas por meninos e por meninas. Ou seja, enquanto que os meninos de cinco anos faziam a utilização do espaço da cozinha numa lógica totalmente diferente das restantes crianças, no espaço lúdico dos jogos e carrinhos não se observa nenhuma distinção.

Registou-se ainda que, quando os meninos de cinco anos e as meninas brincam no mesmo espaço lúdico, não há interação entre estes. Por outro lado, quando os meninos com três e quatro anos e as meninas estão no mesmo espaço, brincam juntos. Apesar das meninas de cinco anos brincarem com os meninos mais novos, estas revelam preferência por brincarem com as meninas da sua faixa etária. Assim, verifica-se que as crianças de cinco anos revelam uma maior disposição para brincar com crianças do mesmo sexo, o que está em consonância com as conclusões de vários estudos sobre a tendência das crianças para a segregação sexual, que sugerem que esta assume uma continuidade crescente durante o período pré-escolar (Cardona *et al.*, 2015). Segundo Maccoby (1988), o facto das crianças optarem por brincar com crianças do mesmo sexo está relacionado com o processo de formação da identidade de género destas (Maccoby *apud* Cardona *et.*, 2015), ou seja, à medida que as crianças vão adquirindo as noções subjacentes ao género associado ao seu sexo e aos papéis sociais inerentes ao mesmo, procuram estabelecer relações com as crianças do mesmo género numa lógica de identificação. Tendo em conta o padrão de interação e a relação entre pares que se observou, e à luz dos estudos realizados neste âmbito, constatou-se que as crianças de cinco anos interagem com o grupo e com o espaço

de acordo com alguns estereótipos associados aos papéis sociais de gênero, enquanto que as crianças mais novas não têm as mesmas tipificações tão presentes.

3.2 Olhar através da Interação entre a Educadora e o Grupo

Os momentos de interação da educadora com o grupo resumem-se aos *espaços-tempo do adulto-educadora*, onde se incluem os momentos de reunião em roda e a gestão dos tempos de saída e entrada na sala (Ferreira, 2004) e os *espaço-tempo para as crianças*, onde as crianças realizavam atividades, propostas pela educadora, com vista a obter um produto concreto, segundo as orientações e regras impostas pela mesma (Ferreira, 2004).

A ficha do livro para as crianças com três anos tem uma cartola e é para desenhar algo que elas gostavam que por magia saísse da cartola. A Tatiana quer um carro, a **Luísa diz-lhe: "um carro? mas tu nem tens idade para conduzir!"**, a Tatiana pensa e diz que quer desenhar a Popota, e a Luísa pergunta se ela consegue desenhar a Popota, ela diz que não. A Tatiana vai pensando no que quer e a Luísa questiona-a: **"olha não gostavas de ter uma boneca?"** e ela diz: "pode ser" e começa a desenhar. Depois dela desenhar, eu pergunto-lhe o que ela queria e ela diz-me que queria um carro dos pequeninos para brincar, como os que há na sala. **A Tatiana desenhou uma boneca porque a educadora a condicionou**, mesmo depois de desenhar **ela voltou a repetir que queria o carro.**

Diário de Campo, 21 de fevereiro de 2018

Neste caso, a educadora não colocou a hipótese da Tatiana querer um carro como tantos outros que existem na sala e que os meninos, como por exemplo o Vítor e o Mateus, costumam colocar nos seus desenhos. Além disso, há uma enorme desvalorização do exercício imaginativo da criança. Isto é, mesmo que a Tatiana tivesse desenhado o carro ou a Popota de forma pouco perceptível, esta teria desenhado aquilo que realmente desejava que saísse daquela cartola. O terceiro ponto, é a sugestão que a educadora faz. Desenhar a Popota ou até mesmo um carro, não será muito diferente de desenhar uma boneca no que toca à dificuldade da execução. Se a questão realmente se prendesse com a capacidade de desenhar, seria muito mais fácil sugerir que a criança desenhasse uma bola em vez de uma

boneca. Assim, pode concluir-se que a sugestão feita pela educadora é fruto da sua própria conceção relativamente ao brinquedo e não de uma análise das preferências da criança.

Hoje, da parte da tarde, realizou-se a festa de natal. Em vários infantários a festa de natal é composta por apresentações das crianças para as famílias, este infantário optou que a festa de natal fosse um espetáculo para as crianças. Este ano o espetáculo ficou a cargo da dupla “Ip&Op no Hip Hop”, através da música e da dança abordam assuntos como a importância da higiene oral e corporal. No final houve a tradicional visita do pai natal, que trouxe presentes distintos de acordo com o sexo e com a idade. Na sala da creche as meninas receberam uma boneca e os meninos uma bola. Nas salas da **pré-escola** as meninas receberam um **ferro de engomar** e os meninos um **camião dos bombeiros**. No ATL as meninas receberam um porta-moedas e os meninos um jogo do bingo.

Diário de Campo, 22 de dezembro de 2017



As prendas escolhidas para oferecer às crianças na festa de natal revelam a prevalência de estereótipos de género relativamente aos brinquedos.¹⁸ Aos meninos foi oferecido uma bola, indissociável da atividade desportiva, um camião dos bombeiros, representativo de uma atividade conotada com valores como a coragem e o heroísmo, e um jogo de bingo, que privilegia a interação social. Às meninas foi oferecido uma boneca, que remete a

¹⁸ A compra das prendas de natal é responsabilidade da diretora técnica

criança para a maternidade, um ferro de engomar, associado às tarefas domésticas e um porta-moedas, que é um objeto acessório que não estimula qualquer tipo de aprendizagem, mas também não revela por si só uma conotação com o género.

Relativamente às prendas oferecidas às crianças do ATL, ao contrário das prendas oferecidas às crianças da creche e às da pré-escola, estas não revelam conotações com o género. Ainda assim, é interessante perceber que houve uma segregação das prendas de acordo com o género, na medida em que as prendas foram diferentes para as meninas e para os meninos. Quando questionada sobre as prendas oferecidas às crianças, a educadora da pré referiu concordar com a escolha, sublinhando que as meninas não gostariam de receber uma bola.¹⁹ Segundo Jeanne Block,

“Acredita-se que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de painéis e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireira, kits de maquilhagem, etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.). Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão predefinida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc.” (apud Cardona *et al.*,)

Ao falar com as crianças sobre o diferente tipo de calçado, a Luísa diz: “As sandálias de menino geralmente têm uma tira castanha, preta ou azul. **As de menina já são cheias de cor, flores e brilhantes.**”

Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2018

O episódio acima exposto aconteceu durante um momento de reunião do grupo, quando a educadora apresentava as fichas de trabalho que as crianças iriam realizar naquele dia. A educadora descreve o calçado a partir de uma diferenciação entre o calçado das meninas e dos meninos, feita com base em elementos como as cores sóbrias, as cores berrantes, flores e brilhantes que, de uma forma normativa, são associados a estereótipos masculinos e femininos no que diz respeito ao vestuário. Este, por sua vez, é culturalmente concebido

¹⁹ Consultar o ponto “Entrevistas às educadoras”

como mecanismo de distinção entre o feminino e o masculino (Perrot, 1984; Roche, 1997 *apud* Ferreira, 2004). Ao abordar o calçado desta forma, a educadora valida a ideia de que estes elementos são orientadores na distinção entre homens e mulheres. Além disso, a caracterização que faz do calçado feminino é pautada por noções de estética associadas à feminilidade. O discurso da educadora pode influenciar a forma como as crianças constroem o feminino e o masculino, assim como as suas escolhas relativamente ao vestuário. Ou seja, se uma criança gostar de calçado ou roupa com elementos característicos associados ao sexo oposto, esta pode sentir-se inibida de revelar a sua preferência por considerar que esta é desajustada ao seu sexo.

A educadora pergunta às crianças se sabem porque razão hoje é o dia internacional da mulher, as crianças respondem que não sabem e a educadora diz em tom de quem conta um conto: **“As mulheres são muito especiais, sempre fizeram muitas coisas, são muito fortes, trabalham muito em casa e no trabalho delas”** As crianças começam a dizer aquilo que as mães fazem em casa, referindo-se a tarefas domésticas como por exemplo, cozinhar, passar a ferro e estender a roupa. A Daniela diz: **“Oh Luísa a minha mãe estava a fazer o comer e o meu pai estava a fazer a barba, mas depois a minha mãe foi estender a roupa e chamou pelo meu pai para ele ir ver a panela e ele deixou-se estar a fazer a barba”**. A Margarida diz que ajuda a mãe a cozinhar, a Sofia diz que ajuda a mãe a estender a roupa, o Afonso diz que ajuda a mãe a colocar a mesa. O Nuno conta que a avó não o deixa ajudá-la a cozinhar. A educadora interrompe as crianças e diz: **“Vocês fazem muito bem ajudar a mãe, mas o que eu vos quero dizer é que hoje é o dia da mulher porque ela é muito forte, muito trabalhadora.** A Daniela interrompe e diz que a mãe convidou a família para irem jantar ao restaurante, a Luísa responde: **“Ah pois é, hoje há muitos jantares por causa do dia da mulher. Eu também vou ter um jantar... em casa, se quiser fazê-lo”**

Diário de Campo, 08 de março de 2018

Falam sobre o pai, a propósito da prenda para o dia do pai que estão a fazer. A Rute diz que **o pai não ajuda a mãe**. A Luísa pergunta ao Pedro o nome do pai dele e se ele brinca com ele, o Pedro responde que **ele não brinca com ele, que fica no sofá**. A educadora pergunta ao David se o pai ajuda a mãe, ele diz que sim. A educadora responde: **“Ajuda? Ela cozinha e ele come? Ele suja e ela limpa?”** O Luís diz que **o pai dá as coisas à mãe para ela lavar e depois vai vestir o pijama**. O Daniel diz que o pai quando chega a casa **fica um bocadinho no sofá e depois dorme**. A educadora diz: **“Eu já percebi que o pai não ajuda a mãe, mas digam outras coisas que ele faça”** A Daniela diz que **o pai cuida dos passarinhos que tem em casa**. A Tatiana diz que **o pai foi à bomba de gasolina** e a levou com ele. O Luís diz que **o pai vê futebol**. O Carlos diz que **o pai faz constrói casas**. O Lourenço diz que **o pai anda de mota no monte**.

Diário de Campo, 12 de março de 2018

Através dos episódios anteriores, fica claro que as crianças tendem a associar as tarefas domésticas às mães e as atividades lúdicas aos pais. “Os estereótipos de género encontram no processo de parentalidade um espaço privilegiado de reprodução. Reforçam a visão “naturalizada” do lugar de cada um e levam-nos a atribuir competências maternas e paternas a cada sexo.” (Dias, 2007:162)

A exploração em grupo de temas como o dia da mulher, o dia da mãe, o dia do pai ou o quotidiano doméstico é uma oportunidade para promover a desconstrução de estereótipos de género associados ao papel social feminino e ao papel social masculino que, as crianças assimilam a partir da observação da organização do quotidiano dos adultos. Porém, não há registos dos episódios onde isso tenha ocorrido, isto revela que a educadora não tem como objetivo a desconstrução dessas ideias.²⁰

²⁰ Na fase de entrevistas a educadora revelou que a promoção da igualdade de género não fazia parte dos seus objetivos enquanto educadora.

A educadora apresenta as fichas que as crianças irão realizar hoje. Uma das fichas é sobre um tubarão que quer ver um filme de amor. A educadora fala sobre amor e pergunta a cada criança por quem tem muito amor. A Sofia responde que tem muito amor pelo pai. A auxiliar comenta: "**Por isso é que ela é assim maria-rapaz**", a educadora responde: "Ainda tu não viste nada!". Perguntei à auxiliar porque é que dizia que a Sofia era maria-rapaz, ela respondeu-me: "**Ela é assim toda atravessada**"

Diário de Campo, 27 de fevereiro de 2018

Durante os momentos lúdicos, a Sofia praticava atividades tipificadas como masculinas, tais como jogar à bola ou brincar com carrinhos, com mais frequência do que as restantes meninas. Quando a auxiliar refere que a Sofia "é assim toda atravessada" para explicar a razão pela qual a considera "maria-rapaz", revela-nos que para si, a menina tem um comportamento desviante. Este episódio revela claramente que tanto a educadora como a auxiliar tipificam as atividades de acordo com o género e, portanto, reforçam os estereótipos associados às mesmas. O facto de a auxiliar referir que a criança é "maria-rapaz" e da educadora o confirmar à frente do grupo, pode estimular as crianças a interpretarem, também elas, o comportamento da Sofia como desviante. Pode ainda, constranger a criança a escolher atividades diferentes daquelas que são as suas preferências para que não seja alvo de crítica.

Como referido anteriormente, os episódios de interação da educadora com o grupo resumem-se aos momentos de reunião característicos das entradas e saídas na sala e à execução de atividades pedagógicas. Os episódios acima apresentados são aqueles que se destacaram para este trabalho. A partir destes, é possível constatar que não há uma preocupação com as questões de género, no que respeita aos estereótipos subjacentes aos papéis sociais de género, uma vez que a educadora não aproveitou os momentos em que as crianças falaram do pai e da mãe para trabalhar estas questões. A respeito dos estereótipos presentes no quotidiano infantil, para além de não terem sido observadas iniciativas por parte da educadora para desconstruir tipificações de género relativamente aos brinquedos e brincadeiras, estas ainda foram reforçadas através da escolha diferenciada das prendas de natal oferecidas aos meninos e às meninas.

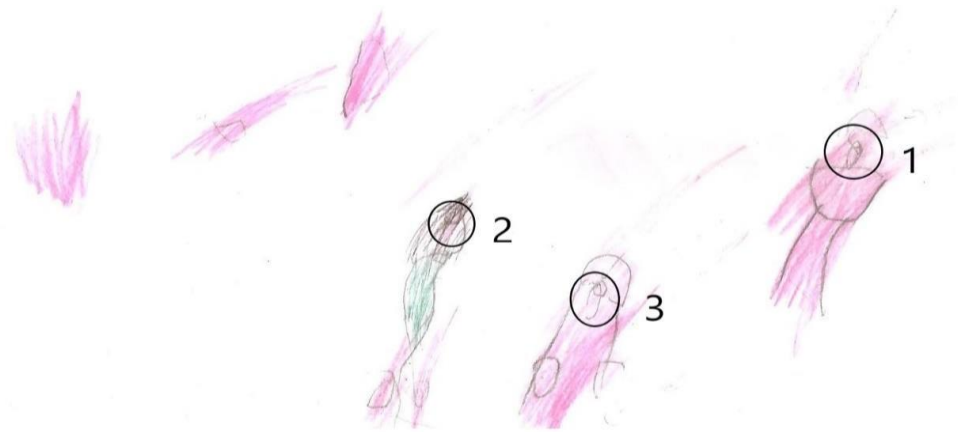
3.3 À Conversa com as Crianças

A observação dos *espaços-tempos das crianças* constituiu um importante contributo para entender a forma como estas se relacionavam entre si durante as atividades livres e quais as suas preferências relativamente aos brinquedos e às brincadeiras. Ainda assim, mostrou-se fulcral perceber quais as conceções das crianças sobre o feminino e o masculino, os brinquedos e as brincadeiras e, as profissões e as tarefas domésticas. Para isso, entendeu-se que seria positivo estabelecer um diálogo com estas, com vista a obter essas informações. Neste sentido, o desenho foi adotado como um instrumento de aproximação às crianças, uma atividade na qual estas desenhavam o que lhes fora solicitado e a partir daí falavam sobre o tema. Além do diálogo proporcionado pelos desenhos, houve outros que surgiram a partir dos desenhos que ilustravam os livros de atividades e alguns cartazes educativos que se encontravam afixados na sala. Os materiais atribuem ao desenho uma identidade feminina, a Muni, mas como este não é a representação nem de um humano nem de um animal tornou-se interessante perceber qual a identidade que as crianças lhe atribuíam e com base em que fatores o faziam, a partir daí foi possível iniciar um diálogo sobre o género.

Não foi possível que todas as crianças participassem nestes diálogos porque nem todas tiveram interesse em fazê-lo.

Pedi ao Daniel (3 anos) que desenhasse uma menina e um menino, ele disse-me que iria desenhar-se a ele e às primas. Começou por desenhar a menina, a prima mais velha, desenhou uma forma arredondada e dentro dessa desenhou outra forma enquanto dizia: “**Aqui é o pipi**” [1], só depois desenhou os membros. A seguir desenhou o menino, com formas visivelmente diferentes e disse: “**Agora falta a pilinha!**” [2] e desenhou-a. Por último desenhou a prima mais nova, fê-la menor do que a primeira que desenhou e também teve o cuidado de desenhar o “pipi” [3].

Diário de Campo, 14 de dezembro de 2017

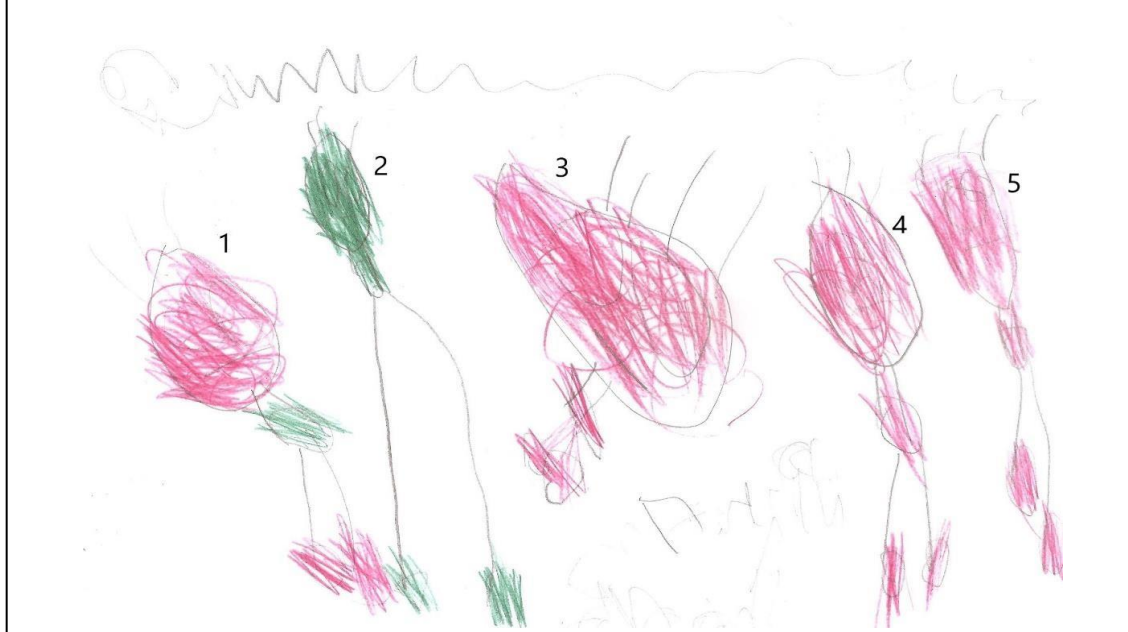


Se não tivesse havido um acompanhamento do processo criativo do Daniel, dificilmente se conseguiria interpretar o seu desenho. Este compreendeu que ao desenhar um menino e uma menina teria de distingui-los, e fê-lo através dos órgãos genitais.

Vários(as) autores(as) referem que só a partir dos quatro, cinco anos, as crianças começam a ter uma maior noção das diferenças biológicas e da imutabilidade destas. No entanto, o Daniel, com apenas três anos de idade, foi a única criança que desenhou estes elementos para diferenciar as meninas do menino. No outro diálogo que tive com o Daniel, este voltou a referir os órgãos genitais para diferenciar as meninas dos meninos, à semelhança do que fizeram algumas crianças mais velhas. Contudo, o Daniel foi a única criança de três anos que referiu estes elementos.

Pedi ao Nuno (3 anos) que desenhasse uma menina e um menino, desenhou cinco figuras e depois disse-me quem eram: ele [1], o primo [2], a irmã [3], o pai [4] e a mãe [5]. À exceção da irmã, as figuras eram similares. Perguntei-lhe como saberia quais eram as meninas e quais eram os meninos, não me soube responder. Depois de pensar um pouco, **disse-me que era através do cabelo que os distinguia**, no entanto desenhou o cabelo igual em todas as formas.

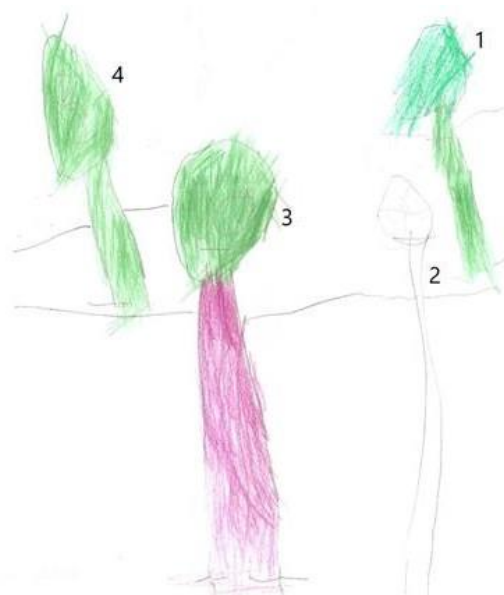
Diário de Campo, 14 de dezembro de 2017



Ao contrário do Daniel, durante a execução do desenho, o Nuno não revelou nenhuma preocupação em diferenciar as meninas dos meninos. Apenas quando no final o questionei acerca disso, respondeu que era através do cabelo que diferenciava a menina do menino, apesar de ter desenhado o cabelo de forma similar em todas as figuras. Aqui, revela-se a consciência das diferenças na aparência como uma ideia adquirida, isto é, durante a execução do desenho o Nuno não revelou nenhuma preocupação em desenhar as meninas e os meninos de forma diferente, portanto, quando questionado sobre quais eram as diferenças entre estes, também poderia ter referido as diferenças biológicas, uma vez que tal como as diferenças na aparência, não aparecem no desenho. Noutro diálogo com o Nuno, este também referiu o cabelo como forma de distinguir os meninos das meninas, este disse: *“A menina tem o cabelo comprido e o menino tem o cabelo pequeno e liso”*.

Pedi ao Valentim (3 anos) para desenhar uma menina e um menino, ele desenhou quatro figuras similares que disse ser **ele próprio [1]**, **a mãe [2]**, **o pai [3]** e **eu [4]**. Perguntei-lhe como conseguiria saber qual era a menina e qual era o menino, quais eram as diferenças, mas ele **não soube responder**.

Diário de Campo, 14 de dezembro de 2018



O Valentim desenhou **o menino [1]** e depois parou. Perguntei se não iria desenhar **a menina [2]** e ele disse-me que não sabia como desenhar uma menina. Eu perguntei se a menina não tem cabeça, braços e pernas como o menino e ele começa a desenhar. Enquanto desenhava a menina, **disse-me que não sabia como desenhar o cabelo da menina**. Quando começou a pintar o desenho pegou no cor-de-rosa para pintar a menina e disse: **“A menina é rosa, é a cor da menina”**, perguntei-lhe porquê e ele respondeu-me: **“Porque sim.”**

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



No primeiro desenho, o Valentim desenhou as meninas e os meninos de forma idêntica e não revelou preocupação com as cores que utilizou para pintá-los. No segundo desenho, este referiu que a menina é cor-de-rosa porque é uma cor de menina, enquanto que no desenho anterior tinha utilizado a mesma cor para pintar o corpo do menino, mais concretamente o seu pai. Em dezembro, quando fez o primeiro desenho, o Valentim não soube como diferenciar a menina do menino, no segundo, em fevereiro, utilizou a cor para o fazer. Durante outro diálogo, o Valentim afirmou não saber quais eram as diferenças entre as meninas e os meninos, como já tinha acontecido no primeiro desenho. A única forma que o Valentim encontrou de distinguir os meninos das meninas foi no segundo desenho, através da cor; contudo, ele continuou sem saber explicar quais as diferenças entre estes. Assim, pode perceber-se que a criança não sabe ainda aquilo que distingue os meninos das meninas, mas já apreendeu que o cor-de-rosa está associado às meninas. Quando questionado se os meninos poderiam usar o cor-de-rosa, este respondeu que não.

O Daniel, o Nuno e o Valentim foram as crianças com três anos que aceitaram elaborar os desenhos solicitados, as restantes apenas participaram no diálogo que teve como mote a Muni. Neste, duas meninas responderam que não sabiam as diferenças entre as meninas e os meninos, e um menino referiu que: *“Os meninos põem gel e as meninas maquilhagem”*.

Pedi ao Pedro para desenhar uma menina e um menino e ele desenhou um círculo, perguntei-lhe o que era e ele disse que era uma pedra porque queria desenhar uma pedra. Perguntei-lhe se não queria desenhar o que pedi e **ele disse que não sabia e pediu para que eu desenhasse**. Eu disse-lhe que desenhava se fosse ele a dizer aquilo que queria que eu desenhasse.

Ele escolheu começar pela menina e deu-me o lápis azul para a desenhar, disse-me: **“Põe o cabelo grande, pequeno é de menino”**. Mandou-me desenhar a menina com a bata do infantário e com calças. Deu-me o lápis verde para desenhar o menino e disse-me para desenhar o cabelo igual ao da Daniela, eu disse: “OK, vou desenhar o menino com o cabelo como o da Daniela”. Ele parou pensativo e disse: “Não! É menino, não pode ser como o da Daniela. **Põe um capuz, os meninos usam**”. Ele próprio estava com uma camisola de capuz. Ao desenhar a roupa do menino eu perguntei se queria que desenhasse uma saia, ele disse-me que não porque os **meninos não podiam usar saias porque a mãe zangava-se e o pai não gostava** e não deixavam usar porque **saias eram de menina**. Eu questionei-o se já tinha pedido ao pai para vestir uma saia, ele disse-me num tom irritado: “Não, mas ele não gosta!”

Diário de Campo, 20 de dezembro de 2017

Como o mais importante era a conversa que a elaboração do desenho podia proporcionar, acedi ao pedido do Pedro e fui eu a desenhar, de acordo com as indicações que ele me dava. Mais uma vez, o cabelo e a roupa voltam a ser elementos importantes, para distinguir as meninas dos meninos. O Pedro, em nenhum momento do período de observação, referiu outros elementos, para além dos que estão relacionados com a aparência, como item de diferenciação entre as meninas e os meninos. Noutro diálogo este disse: *“As meninas usam totós na cabeça e os meninos não, os meninos dão flores às meninas e as meninas não dão aos meninos porque eles são meninos. As meninas têm as unhas pintadas e os meninos não, eles não podem”*. Aqui surgem novamente elementos relacionados com a aparência para distinguir as meninas dos meninos. De sublinhar que o Pedro refere que as meninas não dão flores aos meninos porque eles são meninos, isto remete-nos para o episódio em que a educadora disse que o calçado de menina, entre outros elementos, tinha flores.

O Pedro foi a única criança de quatro anos que quis participar na elaboração do desenho, apesar de não ter executado. Das restantes crianças, um menino não soube dizer quais as diferenças entre as meninas e os meninos, uma menina referiu que: *“A menina tem pita e o menino pila”* e outra menina afirmou: *“O cabelo das meninas é grande”*.

Pedi à Daniela (5 anos) para desenhar um **menino** [1] e **uma menina** [2]. Desenhou o primeiro e mostrou-me, eu perguntei-lhe quem era e ela disse que era o menino. Perguntei como sabia que era o menino ao que ela respondeu: “**Porque não tem brincos!**”. Ao desenhar a menina desenhó-a de saia e disse-me: “**As meninas andam sempre de saia**”, eu confrontei-a com o facto de estarmos ambas de calças e ela riu-se e ficou pensativa. Escolheu pintar as roupas da menina com as mesmas cores das roupas que eu tinha vestido.

Diário de Campo, 13 de dezembro de 2017



A Daniela desenhó a **menina** [1] e disse que não sabia desenhar o **menino** [2]. Perguntei-lhe se o menino não tinha cabeça, braços e pernas tal como a menina que desenhó. Esta começou a desenhar o menino e disse: “**Mas eu não sei desenhar o cabelo dele.**” Olhou um pouco para o desenho e lá desenhó o cabelo do menino, curto. Disse que o menino ia ser bombeiro e a menina cantora.

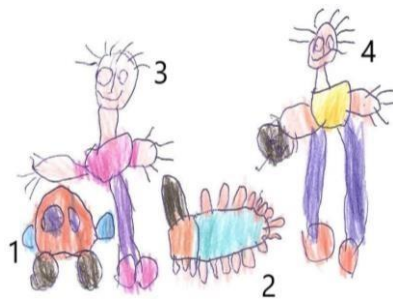
Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



No primeiro e no segundo desenho, a Daniela desenhou a menina e o menino de forma idêntica. Conferiu importância a elementos como o cabelo, os brincos e as roupas na constituição e diferenciação da menina e do menino. Noutro diálogo, a Daniela também referiu os órgãos genitais; contudo, destacaram-se os elementos relacionados com a aparência, esta disse: *“As mulheres usam vestidos, têm brincos e pintam as unhas. Os meninos usam roupa de menino. As meninas têm pipi e os meninos pilinha”*

O Carlos desenhou o que pediu ao pai-natal, um carro de rali [1] e uma motosserra [2]. Pedi-lhe para desenhar uma menina e um menino, ele teve o cuidado de desenhar cinco dedos em cada mão e numa das mãos do menino desenhou o telecomando do carro de rali. Perguntei-lhe quem era a **menina** [3] e quem era o **menino** [4] e ele apontou e disse que **eram diferentes no cabelo**. No entanto, ele desenhou a menina e o menino exatamente iguais, só alterou as cores com que pintou as roupas. Questione-o acerca disso e ele depois de olhar uns instantes para o desenho disse: “Então tem de se aumentar o cabelo da menina”. Perguntei porque escolheu aquelas cores para as roupas e ele disse que eram as cores que a menina e o menino gostavam, perguntei se o menino não gostava de cor-de-rosa e ele respondeu-me: “Não, **se ele estivesse de cor-de-rosa era uma menina**”.

Diário de Campo, 20 de dezembro de 2017



O Carlos desenhou o **menino [1]** e a **menina [2]** semelhantes, disse que a diferença era a menina usar o cor-de-rosa. A menina será professora e o menino pilotos de rally. O Carlos também quer ser piloto de rally.

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



Apesar de ter desenhado ambos de forma idêntica, nos dois desenhos o Carlos pintou as roupas da menina de cor-de-rosa. Neste caso, a cor assume uma importância relevante, visto que num dos desenhos este afirmou que, se o menino estivesse de cor-de-rosa passava a ser uma menina. Noutro diálogo, o Carlos afirmou que os meninos não podiam usar cor-de-rosa. Quanto às diferenças entre as meninas e os meninos, este referiu: *“As meninas usam batom e os meninos não. Os meninos têm pilinha e as meninas têm pitinha”*.

O Mateus desenhou o **menino [1]** e disse que ele ia **“trabalhar nas obras”**, a **menina [2]** seria **princesa**. Perguntei-lhe o que fazia uma princesa, como ganhava dinheiro para comprar as suas coisas, mas ele não me soube responder.

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



A Margarida disse que o **menino [1] seria polícia** e a **menina [2] seria princesa**, fiz-lhe as mesmas perguntas que fiz ao Mateus e ela depois de refletir disse-me: **“O menino trabalha, ganha dinheiro e dá à princesa”**.

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



O Mateus e a Margarida assumiram que ser princesa poderia ser a profissão da menina, enquanto que ao menino atribuíram atividades profissionais reais. Durante o período de observação, não existiram situações que expliquem esta ideia apreendida pelas duas crianças, nem a nível dos desenhos animados que assistiam nem a nível das histórias infantis contadas pela educadora. Nos desenhos animados a que assistiam no infantário, não existiam princesas assim como também não existiam nas histórias que a educadora contou às crianças durante o período de observação. Contudo, e atendendo ao facto de ambas as crianças terem cinco anos, esta conotação de “ser princesa” com a profissão feminina pode ter sido influenciada por elementos como os desenhos animados e as histórias, em idades anteriores ou até mesmo pelo discurso dos adultos que os rodeiam.

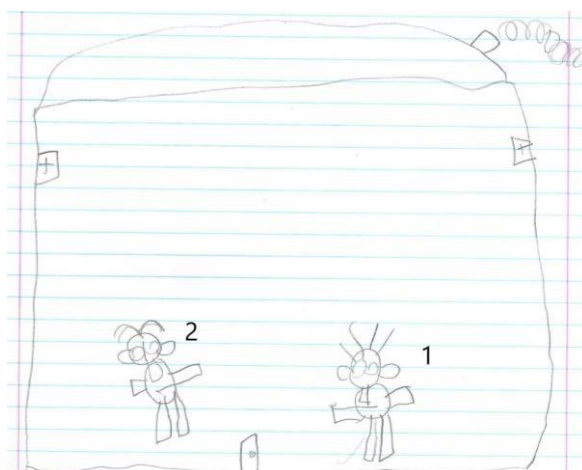
O Mateus e a Margarida não falaram sobre as diferenças entre os meninos e as meninas a partir dos desenhos, mas estas foram abordadas noutra diálogo. O Mateus afirmou que não existiam diferenças entre os meninos e as meninas, já a Margarida referiu o cabelo como forma de os distinguir: “As meninas têm cabelo grande e os meninos têm cabelo curto”.

Depois de desenhar o menino [1], o Vítor parou e disse-me que não sabia como desenhar uma menina [2]. Perguntei-lhe o que eu era, ele respondeu que eu era uma menina, então perguntei-lhe se não tinha um corpo parecido com o do menino, com cabeça, braços, pernas. Ele exclamou: “Ahhh já sei!” e desenhou. Perguntei-lhe que profissão poderiam ter aquele menino e aquela menina quando fossem adultos, disse-me que o menino seria polícia e a menina cozinheira.

Decidi aprofundar a questão da profissão da menina e mais tarde percebi como a sinceridade de uma criança nos pode desarmar.

Perguntei-lhe onde a menina seria cozinheira e ele disse-me que seria “**cozinheira em casa dela**”. Primeiramente pensei que estivesse a referir-se às tarefas domésticas e insisti na questão, perguntei se a menina não iria trabalhar sem ser em casa, disse-me que não, que só ia ser cozinheira em casa dela. Arrisquei-me a questioná-lo se achava que as meninas quando se tornassem adultas deveriam trabalhar fora de casa, respondeu-me que não, perguntei-lhe porque e ele disse-me: “Porque eu não quero”. Não estava preparada para ouvir aquilo de uma criança de cinco anos, a certeza e a segurança com que disse aquilo deixou-me sem saber como continuar.

Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2018



Quanto ao Vítor, este desenhou o cabelo da menina de forma diferente, enquanto que os restantes elementos do menino e da menina são idênticos.

Relativamente ao facto do Vítor afirmar que a menina não teria outra atividade para além de cozinhar na casa dela, isto pode estar relacionado com o facto de este passar muito tempo em casa da avó, que é reformada. Provavelmente, as atividades que habitualmente a vê executar são do foro doméstico. Quando questionado sobre quem deveria cozinhar, o Vítor respondeu que deveria ser a menina e o menino; todavia, não foi possível aprofundar se este concebia a menina e o menino a cozinhar no mesmo contexto, uma vez que o mesmo quando simulava que estava a cozinhar fazia-o a simular o contexto profissional e já tinha referido que em casa quem cozinhava eram as mães e as meninas. Esta não foi a primeira vez que convidei o Vítor para fazer um desenho. Em janeiro já lhe tinha sugerido desenhar uma menina e um menino. Nessa altura, ele desenhou um prédio, vários carros e um menino. Quando lhe perguntei se não iria desenhar a menina, este respondeu-me: “Não, não gosto de meninas!”.

De acordo com os registos de observação, há apenas dois episódios em que o Vítor interage com meninas durante as brincadeiras, sendo que uma das vezes foi com a Daniela e outra com a Daniela e a Margarida em simultâneo, ambas com a mesma idade que este. Nos dois episódios, em dias diferentes, brincavam com plasticina na mesma mesa. Neste caso, a única interação que houve foi uma discussão originada pela quantidade de plasticina que cada um detinha, consideravam que uns(umas) tinham mais do que outros(as). Mesmo quando o Vítor brincava em simultâneo no mesmo espaço com meninas, o que até era recorrente, este não interagia com estas. Quando questionado se as meninas e os meninos poderiam brincar às mesmas coisas o Vítor disse que não.

Assim, depois de apreciados os registos de observação conclui-se que a Daniela, o Carlos, o Vítor, o Mateus e a Margarida foram as crianças de seis anos que quiseram fazer os desenhos e a partir destes conversar sobre os mesmos. O Luís e o João não quiseram desenhar, mas quiseram conversar noutra ocasião. O João não soube dizer quais as diferenças entre as meninas e os meninos, o Luís referiu o seguinte: “*As meninas usam batom e os meninos não. Os meninos têm pilinha e as meninas têm pitinha*”. Mais uma vez os elementos relacionados com a aparência surgem primeiro do que os elementos biológicos.

Nos diálogos com as crianças, foram abordadas outras questões para além das diferenças entre as meninas e os meninos. Quando questionadas sobre se as meninas e os meninos

poderiam brincar às mesmas coisas, a maioria das crianças considerou que sim, no entanto, quando questionadas sobre se as meninas podiam jogar futebol e brincar com carrinhos e se os meninos podiam brincar com bonecas, as crianças revelaram aceitar mais facilmente que as meninas brincassem com brinquedos tipificados como masculinos do que os meninos com brinquedos tipificados como femininos. Relativamente às cores, as crianças toleram mais a utilização do azul pelas meninas do que o cor-de-rosa pelos meninos.

Em suma, através dos diálogos foi possível compreender que as crianças apresentam a apreensão de estereótipos de género associados às mais diversas áreas.

Quanto às diferenças entre as meninas e os meninos, pode concluir-se que, de uma forma generalizada, as crianças tendem a referir elementos relacionados com a aparência, e que salvo duas exceções, os elementos biológicos são referidos pelas crianças mais velhas. As crianças referem em maior quantidade atributos relacionados com a aparência para descrever as meninas do que os meninos, sendo que estes demonstraram estar em consonância com aquilo que é o padrão estético associado à mulher relativamente à roupa, à maquilhagem e ao cabelo, embora este último tenha vindo a desconstruir-se.

No que concerne às ocupações profissionais, as crianças revelaram atribuí-las de acordo com os estereótipos de género a elas associados. Aos meninos foram atribuídas profissões como polícia ou bombeiro, profissões nas quais existe uma sub-representação do género feminino²¹ e às meninas também foi atribuída uma profissão na qual o género masculino se encontra menos representado, a profissão de professora. É de destacar que duas crianças consideraram que a profissão da menina deveria ser princesa e uma criança disse que esta seria “cozinheira em casa dela”, numa clara referência ao plano doméstico.

²¹ Consultar o Anexo C da Medida de Promoção de Igualdade de Género no Mercado de Trabalho (maio de 2017)

3.4 Os Discursos das Educadoras

O guião produzido para as entrevistas feitas às educadoras é constituído por três grupos temáticos de questões. O primeiro centra-se no percurso pessoal e profissional, cujas respostas foram inseridas na caracterização das educadoras, presente no capítulo II. O segundo grupo prende-se com as conceções acerca do ato de brincar, onde se procurou perceber, especificamente, se estas identificam estereótipos de género em relação aos brinquedos, brincadeiras e cores no discurso e no comportamento das crianças. Também se pretendeu compreender qual a postura que as educadoras adotam face às diferenciações de acordo com o género que as crianças constroem. As questões do último grupo procuraram auscultar o conhecimento das educadoras sobre a igualdade de género.

As três educadoras entrevistadas apresentam diferentes perceções relativamente à influência do ato de brincar no crescimento das crianças. Uma das educadoras enumerou alguns aspetos básicos como a felicidade da criança e o estímulo da imaginação e da criatividade, esta diz:

“Simplesmente para serem felizes e puxar pela imaginação deles e pela criatividade.” (Luísa)

Outra das educadoras corrobora a influência do ato de brincar na estimulação da imaginação das crianças e acrescenta que brincar também é muito importante para estimular a capacidade de interagir com o espaço e com as pessoas, sublinhando a importância do ato de brincar na simulação da vida adulta. Esta afirma que, as modificações na forma de brincar nos dias de hoje, que em muito se deve ao acesso às novas tecnologias, é limitadora para o desenvolvimento da criança.

“Eu sempre achei que o brincar era a coisa mais importante. Tendo em conta todos os estímulos que a brincadeira pode proporcionar, tudo que pode estimular, desde a imaginação, desde as relações físicas e afetivas, porque o brincar permite-te seres o que tu quiseres, seres tudo. [...] eu acho que as crianças são cada vez mais limitadas porque não brincam. E agora as pessoas acham que brincar é pegar num tablet e fazer joguinhos, não! O brincar ao faz de conta, o brincar na casinha, o brincar lá fora na terra, é muito importante para a simulação da vida adulta.” (Graça)

A educadora Anita aborda a influência do ato de brincar de uma forma diferente, esta evidencia o carácter crucial do ato de brincar como reflexo do desenvolvimento da criança.

“O brincar, sobretudo nestas crianças pequeninas, é onde nós vemos os objetivos delas, os comportamentos e as relações que têm em casa. No fundo é através do brincar que nós sabemos as aprendizagens que estão a fazer. Há muitas coisas que eles trazem de casa que nós temos a percepção através do brincar, o que eles apreendem em casa.” (Anita)

As educadoras são unânimes em afirmar que as crianças classificam as brincadeiras de acordo com o género, salvo algumas exceções.

“Tirando algumas exceções, sim, eles têm muito essa consciência. Que jogar à bola é para menino, as bonecas são para a menina. Pelo menos eles regem-se por aí, nós tentamos inculcar o contrário, mas eles regem-se muito por essas ideias.” (Luísa)

Duas das educadoras referiram que essa classificação acontece por culpa das ideias que os adultos transmitem às crianças nesse sentido. Uma destas mencionou que a segmentação por género transcendia as brincadeiras e que também era visível nas roupas e no calçado.

“Algumas crianças classificam, tenho algumas que o fazem e eu percebo que é por causa dos pais. Principalmente nas brincadeiras e até nas roupas, calçado, eles distinguem muito. Principalmente meninos que trazem carrinhos de casa e que dizem que não podem brincar com bonecas porque os pais disseram que é assim. E é algo que temos de ir corrigindo porque as crianças devem brincar com o que elas quiserem.” (Anita)

A outra educadora demonstrou consciência sobre a forma como os adultos potencializam a apreensão de estereótipos de género, relacionados com as brincadeiras e com os brinquedos, pelas crianças.

“Um bocadinho ainda, mas a culpa não é das crianças, a culpa é dos adultos. Porque um menino faz anos e tu não lhe dás uma boneca... e muitas vezes os miúdos por iniciativa própria até pegam num boneco, porque se o menino estiver a brincar ao faz de conta e estiverem a brincar na casinha, há um pai e uma mãe e o pai também toma conta do filho, então porque é que o menino não há-de brincar com o boneco? Mas nós, adultos, é que lhes inculcamos isso. Tu dás um carrinho a um menino e dás uma boneca a uma menina e as crianças habituam-se a isso e são assim trabalhadas para brincarem nesse sentido, tendo em conta o género.” (Graça)

Assumida a existência de diferenciação de brincadeiras e brinquedos de acordo com o género, tornou-se necessário perceber qual a postura adotada quando as crianças verbalizam essas conceções. As educadoras referem contrariar as crianças quando estas afirmam este tipo de ideias.

“Eu tento sempre inculcar que é para os dois, dá para os dois. Mas eles têm tendência de ir cada um para um lado, os meninos para a bola e as meninas para as bonecas.” (Luísa)

Apesar da educadora afirmar que tenta inculcar que as brincadeiras e os brinquedos não têm género, durante o período de observação não houve registos de episódios em que esta assumisse tal postura. É certo que na maioria das vezes em que as crianças verbalizaram estas distinções feitas de acordo com o género, a educadora encontrava-se a executar outras atividades, como por exemplo trabalhos manuais para a decoração da sala e para a comemoração de datas festivas (natal, carnaval, dia do pai, etc), que não lhe permitiam estar atenta às interações das crianças durante esses momentos. Esta apenas intervinha quando as crianças se dirigiam a ela para reportar alguma situação ou quando estas faziam muito barulho. Isto não quer dizer que a educadora não considere o ato de brincar um elemento importante do processo educativo e suscetível de atenção, mas também não se pode afirmar que caso esta tivesse um maior apoio de auxiliares na execução de tarefas, atribuísse outra atenção a estes momentos.

Todavia, foi possível perceber uma postura diferente da educadora Anita, apesar de se ocupar do mesmo tipo de tarefas que a educadora Luísa. Durante o período de observação, houve a oportunidade de presenciar alguns momentos em que a educadora Anita se encontrava responsável por algumas crianças dos grupos da sala da pré e da sala do jardim, enquanto as crianças brincavam no espaço. Nestas alturas, notei que a educadora observava as crianças enquanto estas brincavam, algo que com a educadora Luísa não aconteceu. Quando questionada sobre a postura que adotava quando uma criança dizia que determinada brincadeira ou brinquedo era de menina ou menino, a educadora respondeu o seguinte,

“Pergunto quem lhe sugeriu isso, onde é que ouviu essa ideia e depois corrijo, digo que que toda a gente pode brincar com o que quer. Não há brinquedos específicos para meninos ou meninas, apesar de alguns pais dizerem isso, cada um brinca com o que gosta. E neste momento acho que consegui levar avante esse objetivo, já não fazem tanta distinção como faziam no início do ano (letivo).”
(Anita)

Através da observação, apenas foi possível constatar a atenção da educadora nos momentos em que as crianças se encontravam a brincar, não foi possível observar as correções que esta fazia às crianças nessas situações, porque na maior parte do tempo encontravam-se numa sala diferente.

A educadora Graça atualmente trabalha com as crianças do ATL, que frequentam o 1º ciclo escolar, sendo que a maioria do tempo que estas passam neste é destinado às refeições e à

execução dos trabalhos de casa. Os momentos de brincar são muito poucos e por isso a educadora não tem registo deste tipo de episódios recentemente. Contudo, revela que quando trabalhava como educadora da pré-escola, realizava atividades com as crianças para desconstruir as ideias relacionadas com a segmentação por género de brincadeiras, brinquedos, cores e atividades profissionais.

“Quando trabalhava como educadora sim, agora não. Agora eu tenho um ATL que é um ATL de pontas, que os paizinhos a única coisa que querem é que os meninos façam os trabalhos de casa, mais nada. Portanto o trabalho é dar-lhes o almoço e o lanche e pô-los a fazer os trabalhos de casa. Não há tempo para mais nada.” (Graça)

Uma das educadoras assumiu que não realiza atividades nesse sentido porque não faz parte dos seus objetivos enquanto educadora. Outra das educadoras refere tentar desconstruir essas ideias através da promoção das zonas de brincar da sala como zonas mistas e das histórias que conta às crianças.

“Tento insistir através dos cantinhos, digo que todos os cantinhos de brincar são para os meninos e as meninas, tanto o cantinho da cozinha como o da mesa de ferramentas. Também uso histórias, tento contar histórias que abordem essa questão de que não há brinquedos para menina ou menina e que as tarefas domésticas são para ser feitas pela mãe e pelo pai. Também conto as histórias tradicionais e tento explorar essas ideias, por exemplo, contei a história da branca de neve e eles estavam muito cismados porque é que a branca de neve fazia as tarefas sozinhas e os anões não ajudavam. E exploro com eles isso, pergunto se os pais em casa também não ajudam como os anões e digo que os meninos também devem aprender a limpar e a cozinhar.” (Anita)

Duas das educadoras consideram que a segmentação por género dos brinquedos, brincadeiras, cores e atividades profissionais é mais frequente nas crianças mais velhas, cinco anos, do que nas mais novas, três anos.

“Os mais velhos têm mais essa noção, os mais novos vão apreendendo isso.” (Luísa)

“Eles vão adquirindo essa ideia à medida que vão crescendo! E quando chegam ao ATL, o meu conhecimento é muito maior com o ATL, há 16 anos que eu não trabalho numa sala de pré, já levam essas ideias com eles, essa ideia vai crescendo com eles. E eu espero que só parta de casa, que não seja aqui que eles adquiram essas ideias, porque uma das coisas que mais me revolta é a diferenciação das crianças pelo género. É tu incutires aos miúdos que só porque tu és homem és mais capaz para isto e só porque és mulher, és mais capaz para aquilo. Porque isso acompanha os miúdos durante muitos anos e há miúdos que conseguem perder isso por exemplo quando casam, porque têm umas mulheres que lhes incutem que não, aqui não há tarefas, as tarefas são comuns, e isso já vai acontecendo nos casais jovens. Mas muitas vezes são as mulheres que desfazem isso, porque o que vem de casa, e eu também sou mãe, é que há determinadas tarefas que são típicas da mulher e que as outras são típicas do homem. E à medida que os miúdos vão crescendo eles vão tendo mais enraizado essa ideia, de que isto é de menino e aquilo é de menina. Por isso sim, muito mais aos cinco do que aos três anos.” (Graça)

Na resposta da educadora Graça, é interessante destacar que, quando esta procura exemplos para sustentar a sua resposta, refere-se aos homens como apreendedores de estereótipos relacionados com os papéis sociais de género e atribui às mulheres a capacidade de desconstruir essas ideias.

Outra das educadoras repara que, no caso do seu grupo, está mais relacionado com a idade dos pais do que com a idade das crianças.

“Eu acho que tem a ver com a idade dos pais, eu acho que sim, porque há aqueles pais que já estão mais nos 30, 40 anos e dão mais essas noções às crianças de diferenciação do que é para menino e para menina, os pais mais novos já não fazem tanto essa diferenciação. Noto muito as diferenças nas crianças de pais mais jovens e mais velhos.” (Anita)

Em relação à associação do cor-de-rosa à menina e do azul ao menino, as educadoras, afirmam taxativamente que não a fazem e que não veem qualquer sentido nessa, mas referem que as crianças têm essa associação bastante presente. Duas das educadoras, afirmam ainda que isto se deve à influência dos pais.

“Alguns têm e eu sei que é por causa dos pais que às vezes ao falar com os pais percebo isso. Principalmente quando estão a pintar um desenho eles perguntam “posso pintar o menino de azul?”, “posso pintar a menina de rosa?”. Eu digo sempre “podes pintar da cor que quiseres, as meninas e os meninos vestem a cor que quiserem” e alguns dizem que o pai ou mãe disseram o contrário. Tenho uma menina que só gosta de cor-de-rosa e a mãe desde pequenina que só a veste de cor-de-rosa e a avó igual.” (Anita)

“Têm, têm, mas isso vem muito de casa. Eu espero que seja só de casa, que não seja da daqui também!” (Graça)

A educadora Luísa refere-se às crianças em geral quando assume que estas têm presente a associação das cores ao género, mas, quando procura dar um exemplo, refere-se particularmente aos meninos.

“Eles têm bem presente isso, até porque na casa de banho tem uma parede rosa e uma azul e há alguns que fazem birra porque não querem fazer chichi naquela sanita porque é de menina.” (Luísa)

No que respeita à preferência das crianças por brinquedos, cores, atividades e profissões, duas das educadoras consideram que seja influenciada pelo meio social, pelas suas

vivências e pelas ideias que vão apreendendo no processo de socialização. Uma das educadoras assume essa possibilidade, mas apresenta uma visão um pouco diferente,

“É uma tendência natural. Também pode ser inculcada de casa porque vê o pai a cortar a relva e a jogar à bola e a mãe a lavar a loiça. Mas acho que há uma tendência natural.” (Luísa)

Quanto aos critérios utilizados para escolher os brinquedos comprados para o infantário, as educadoras referiram que estes são a idade e as preferências dos grupos. As educadoras são consultadas e informam que tipo de brinquedos as crianças das respetivas salas preferem também quais aqueles que as educadoras consideram benéficos para o processo educativo, por exemplo os jogos de encaixe e construção. Segundo Bellotti (1975), quando os adultos referem que as crianças escolhem os brinquedos ou jogos de acordo com as suas preferências, não têm em conta que essas preferências resultam das aprendizagens que estas fazem sobre as brincadeiras e os jogos através da interação com o meio e com os adultos. E que essas aprendizagens são limitadas ao material que os adultos, neste caso as educadoras, colocam ao dispor das crianças (Bellotti *apud* Finco, 2005:12).

Quando questionadas sobre os critérios utilizados para a escolha da prenda de natal e se concordaram com a mesma, as educadoras assumem diferentes posições,²²

“Também é mediante a idade e lá está, também é mediante as tais atividades de menina e menino. Concordo, se dessem uma bola a uma menina ela não ia achar muita piada.” (Luísa)

“Tem a ver também com as idades, o preço também é importante e as educadoras costumam dizer aquilo com que as crianças gostam mais de brincar. Quanto aos brinquedos oferecidos nesta festa de natal não concordei muito, até porque tive um menino que queria o ferro de engomar e uma menina que queria o camião.” (Anita)

“Não há, é mesmo o preço! É lógico que não vou dar aos meninos da pré uma bonequinha... ou melhor, uma roca. O critério é o preço e a idade. Embora o sexo também interfira um pouco, porque por exemplo os meus meninos do ATL... mas isso também é o tal conhecimento de grupo que já vem também da escolha de jogos para as outras salas. O meu ATL, se quiseres ver um ATL feliz é dares aos meninos uma bola e às meninas uma caixa de maquilhagem.” (Graça)

É de realçar que, a educadora Luísa não se refere às preferências das crianças como critério, mas sim às “atividades de menina e menino”. O facto de a educadora afirmar que se uma menina recebesse uma bola não ia achar muita piada suscita alguma atenção, visto que

²² Como referido anteriormente, na festa de natal de 2017 foram oferecidas prendas diferentes aos meninos e meninas. Na creche as meninas receberam uma boneca e os meninos uma bola, no jardim e na pré as meninas receberam um ferro de engomar de brincar e os meninos um camião dos bombeiros e no ATL as meninas receberam uma carteira e os meninos o jogo do bingo;

durante a permanência no terreno foi possível observar que as meninas da sala da pré jogavam com bolas, nomeadamente futebol.

Realça-se também que, quando a educadora Graça refere: “É lógico que não vou dar aos meninos da pré uma bonequinha [...]”, esta faz uma pausa e corrige: “[...] ou melhor, uma roca²³.” A educadora substituiu a boneca que, geralmente é tipificada como um brinquedo para meninas, por um brinquedo destinado para idades inferiores às das crianças a que se referia. Também é interessante perceber que esta inicialmente afirma não haver critério para além do preço, mas posteriormente refere a idade como critério e assume a interferência do sexo nessa escolha.

Outra das educadoras revelou não concordar com as prendas oferecidas às crianças na festa de Natal e acrescenta que teve uma menina que preferia ter recebido a prenda que os meninos receberam, no caso daquele grupo foi um camião dos bombeiros, e um menino que queria ter recebido o ferro de engomar que as meninas daquele grupo receberam. Esta preferência manifestada pelas duas crianças aliada aos episódios observados de meninas a brincar com bolas sugere que, talvez, a seleção de prendas diferentes para meninas e para meninos não seja o critério que melhor satisfaça as preferências das crianças.

Em relação à divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres, apenas duas das três educadoras conseguem, a partir daquilo que as crianças contam sobre o ambiente doméstico, ter uma noção sobre a forma como estas são distribuídas nas famílias das crianças. Neste caso, para uma melhor análise das respostas das educadoras, importa lembrar a forma como a questão foi colocada. A pergunta feita na entrevista foi: Pelo feedback das crianças, tem ideia se os pais dividem as tarefas domésticas entre si?

“Alguns..., mas acho que a maioria não, é mais a mãe.” (Luísa)

“Muito poucos, recai mais sobre a mãe. Eu às vezes pergunto quem dá o banho, quem lava a loiça, porque são coisas que eles trabalham no cantinho na cozinha e do quarto, e pergunto para ver se os pais ajudam as mães a fazer e a maior parte diz que é a mãe.” (Anita)

A educadora referiu que perguntava às crianças se os pais ajudavam as mães, assumindo desde logo que as tarefas domésticas eram assumidas pelas mães. Questionar as crianças se os pais ajudam as mães, poderá induzi-las na ideia de que as tarefas domésticas são competências destas, e que eventualmente os pais poderão ajudar, ou não. Anteriormente,

²³ Brinquedo direcionado para bebés

quando aludiu à história da branca de neve e dos sete anões, referiu o seguinte: “[...] pergunto se os pais em casa também não ajudam como os anões [...]”, utilizando novamente o termo “ajudar”. A utilização deste termo sugere uma possibilidade e não uma necessidade ou obrigatoriedade, desta forma, tanto os meninos como as próprias meninas poderão apreender que as tarefas domésticas cabem mais às mulheres do que aos homens. Segundo Dias, *“Hoje os ‘novos pais’ cooperam mais com as mulheres na educação e na prestação de cuidados aos filhos. Porém, cooperar ou ajudar, não significa uma verdadeira partilha deste tipo de tarefas.”* (2007:162)

Depois das questões que estão diretamente relacionadas com a interação com as crianças e as aprendizagens que estas fazem, seguiram-se outras questões que reúnem especial relevo no âmbito desta investigação. Estas questões estão direcionadas para o conhecimento das educadoras sobre a temática da igualdade de género no plano teórico. Nenhuma das educadoras teve formação neste sentido, nem no percurso académico, nem em formações posteriores a este. Uma destas, referiu ainda que, os conteúdos eram muito direcionados para a mulher educadora e não para o homem.

“Por acaso não, e quando estudei até havia um rapaz na nossa turma, embora referissem que já não era uma profissão só para mulheres como antigamente, os conteúdos práticos eram muito direcionados à educadora e não ao educador.” (Anita)

As respostas relativamente ao que entendem por igualdade de género baseiam-se numa definição elementar, evidenciando, assim, a ausência de formação nesse sentido,

“Ter direito as mesmas atividades, aos mesmo brinquedos e brincadeiras. Nos adultos ter os mesmos direitos, em termos laborais e em termos de salário.” (Luísa)

“Pra mim é... As pessoas terem...como é que eu hei-de explicar, esta é um bocadinho mais complicada. É as pessoas poderem fazer as mesmas opções que fazem os homens, é os homens e as mulheres terem os mesmos direitos, embora ainda haja muita diferenciação atualmente. No caso das crianças, é os meninos e as meninas poderem brincar com as mesmas coisas.” (Anita)

“É exatamente isso, a igualdade! Qual é a diferença entre ser homem ou mulher para além das diferenças anatómicas? Não vejo.” (Graça)

É de realçar a resposta da educadora Anita, quando esta afirma: “É as pessoas poderem fazer as mesmas opções que fazem os homens”, valida o elemento masculino como dominador e regulador da vida social. Pela incongruência da frase, supõe-se que quando a educadora diz “pessoas”, na verdade quereria dizer “mulheres, pois só dessa forma a frase

faria sentido. Assim, embora a educadora se posicione contra a diferenciação de género, o seu discurso sugere uma visão patriarcal do sistema social.

Quando questionadas sobre o plano de educação pré-escolar adotado pela instituição, as educadoras afirmaram que este promove a igualdade de género. Uma destas assume que os brinquedos oferecidos às crianças na festa de Natal não promovem a igualdade de género, uma vez que foram escolhidos de acordo com estereótipos de género.

“Sim, as atividades são as mesmas. Por exemplo, as batas dos meninos e das meninas também são iguais, os chapéus são iguais, não há diferença. Talvez relativamente à prenda de natal haja uma diferenciação que não contribui muito para a igualdade de género, mas muito sinceramente, vai de encontro ao que eles desejam. Houve um natal que de prenda de natal eu dei a todos os meninos e meninas do ATL um porta lápis com material, foi um horror, odiaram! [...] Agradar a todos é impossível, pegar nos miúdos e levá-los a uma loja e dizer assim: “escolham vocês a vossa prenda” é utópico [...] Mas acho que é só essa questão das prendas de natal, porque de resto, em ocasião alguma há diferenciação. Por isso acho que sim, o plano promove a igualdade de género.”
(Graça)

Sobre a atitude dos pais face às questões relacionadas com a igualdade de género, duas das educadoras referiram nunca terem percebido da parte destes, interesse relativamente a isso. Uma das educadoras referiu que uma parte muito pequena dos pais demonstrava interesse relativamente a essas questões.

“Uma minoria muito pequena, mas por exemplo ainda noutro dia um pai me perguntou se a filha podia trazer a bola para jogar no recreio, se não fazíamos diferenciação, e ela hoje trouxe a bola.”
(Anita)

Ao estudar a infância a partir das narrativas das educadoras de infância, Sarmiento (2016) sugere que na abordagem às identidades profissionais das educadoras de infância é fulcral ter em conta que essa identidade é construída e transformada a partir de um processo no qual as histórias de vida destas interagem com o contexto educativo e com as histórias de vida das próprias crianças e dos restantes participantes desse mesmo contexto. Ao analisarmos as respostas dadas pelas educadoras de infância nestas entrevistas, é necessário entender que estas são potenciadas pelas suas trajetórias de vida e pelas suas vivências no contexto profissional.

Ao olharmos para as respostas da educadora Graça, observamos que estas são fortemente marcadas por aquela que é a sua experiência atual, o grupo do ATL. As suas respostas indicam que esta entende o papel dos adultos na construção de estereótipos durante a

infância, contudo, a sua conduta não revela esse entendimento. Retomemos a sua resposta quando questionada sobre a classificação de acordo com o género que as crianças fazem das brincadeiras, brinquedos e atividades,

“[...] porque se o menino estiver a brincar ao faz de conta e estiverem a brincar na casinha, há um pai e uma mãe e o pai também toma conta do filho, então porque é que o menino não há-de brincar com o boneco? Mas nós, adultos, é que lhes inculcamos isso. Tu dás um carrinho a um menino e dás uma boneca a uma menina e as crianças habituam-se a isso e são assim trabalhadas para brincarem nesse sentido, tendo em conta o género.” (Excerto da resposta da Graça)

A educadora atribui aos adultos, incluindo-se através do “nós”, a responsabilidade sobre essa atitude, pois considera que estes inculcam nas crianças ideias que as levam a fazer diferenciações de acordo com o género e menciona os brinquedos oferecidos às crianças, direcionados para o seu género, como uma forma de lhes inculcar essas ideias. Centrando-se na sua experiência com as crianças mais velhas, a educadora justifica que quando as crianças chegam à idade de frequentar o ATL, dos 6 aos 10 anos, já têm adquiridas conceções de género relativamente aos brinquedos e atividades, afirmando acerca disso o seguinte: “[...] eu espero que só parta de casa, que não seja aqui que eles adquiram essas ideias[...].” contudo, ao escolher as prendas de natal para oferecer às crianças²⁴, fê-lo seguindo um padrão de diferenciação de acordo com o género. Assim, depreende-se que apesar da educadora ter noção da influência dos adultos na assimilação de estereótipos de género por parte das crianças, esta não tem isso em conta quando é responsável por atividades que podem promover a desconstrução desses estereótipos ou pelo menos evitar o reforço dos mesmos.

Acerca das respostas da educadora Luísa, apesar da educadora afirmar que tenta inculcar nas crianças que as atividades e brinquedos não têm género e que as contraria quando estas verbalizam essas diferenciações de acordo com o género, noutra das respostas, esta revela assumir também ela a diferenciação das atividades de acordo com o género. Quando aborda os critérios para a escolha da prenda de Natal a educadora menciona: “[...] também é mediante as tais atividades de menina e menino [...]” e ainda sobre as prendas de Natal oferecidas às crianças na festa de natal de 2017: “Concordo, se dessem uma bola a uma menina ela não ia achar muita piada”. Nesta resposta a educadora assume a existência de atividades de menina e de menino, pois esta refere-se às atividades e não às preferências

²⁴ A compra das prendas de Natal, assim como de outras matérias para o infantário são tarefas desempenhadas por esta educadora

das crianças. Além disso, a educadora afirma que se oferecessem uma bola a uma menina ela não iria gostar, porém, como referido anteriormente, há nos registos de observação episódios em que as meninas do grupo pelo qual a educadora é responsável jogavam à bola. Uma das educadoras também referiu que, recentemente, uma menina levou uma bola de casa para infantário para jogar. Portanto, tendo em conta que a experiência no terreno sugere que as meninas jogavam com bolas, a afirmação feita pela educadora aponta para a influência de uma ideia pré-concebida baseada num estereótipo de género associado à bola.

À semelhança da educadora Anita, a educadora Luísa e a educadora Graça também não tiveram qualquer tipo de formação relacionada com a igualdade de género, nem a nível académico, nem posteriormente. Relativamente ao (des)conhecimento das educadoras sobre esta temática, acresce ainda sublinhar que no domínio da conversa informal, estas revelaram desconhecer a existência dos Guiões de Educação Género e Cidadania, que contam com um guião destinado à educação pré-escolar, produzidos pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género no âmbito dos Planos Nacionais para a Igualdade.

Em suma, as educadoras identificam no discurso e escolhas das crianças estereótipos de género associadas aos brinquedos, brincadeiras, cores e em alguns casos relativamente ao vestuário também. Conforme Maccoby (1998), a partir dos três anos as crianças procedem à classificação de brinquedos, utensílios domésticos e elementos de vestuário de acordo com as categorias feminino e masculino (Maccoby *apud* Cardona *et al.*, 2015:51), o que se comprovou não só pelo parecer das educadoras, como também pela experiência de observação. Quanto a estes estereótipos, as educadoras afirmam incutir às crianças que os brinquedos, brincadeiras e cores não têm género, todavia essas intervenções parecem surgir apenas como reação à verbalização de estereótipos por partes das crianças e não como um objetivo pedagógico. Algumas respostas, por exemplo, sobre as prendas de Natal oferecidas às crianças, revelam a tipificação de brinquedos de acordo com o género por parte das educadoras.

Conclusão

A presente dissertação resultou de um trabalho de investigação que procurou entender de que forma as crianças concebem o feminino e o masculino e qual a influência das educadoras nessa construção. No referencial teórico, foi possível perceber que a emergência da educação pré-escolar em Portugal como um assunto suscetível de atenção por parte do Estado, nomeadamente no que concerne à criação de equipamentos de resposta social, foi marcada por períodos de avanços e retrocessos influenciados pelo panorama político. Também se pôde constatar que a capacidade de resposta do sistema público nesta matéria, atualmente, ainda não é universal e, portanto, não supre as necessidades da população infantil portuguesa. Relativamente às políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade de género no contexto educacional, conclui-se que estas se intensificaram na última década, mas que o seu impacto é ainda reduzido, também porque estas ainda não se constituem uma obrigatoriedade na formação de professores(as) e de educadores(as) de infância.

O trabalho empírico de observação participante num infantário, mais especificamente, numa sala da pré-escola, durante 42 dias, permitiu constatar a reprodução continuada dos estereótipos de género e a inexistência de programas educativos dirigidos à igualdade de género.

A análise dos registos de observação sobre os *espaços-tempos das crianças* revelou que as crianças da faixa etária dos três anos tinham uma maior predisposição para a simulação do ambiente doméstico. Tanto as meninas como os meninos brincavam com mais frequência no espaço lúdico do quarto e da cozinha, a executar atividades como “cuidar do bebé” ou “cozinhar”, do que nos outros espaços lúdicos da sala. Também foi possível constatar que as brincadeiras que aconteciam no espaço lúdico dos jogos e carrinhos eram idênticas quando desempenhadas por meninas ou meninos, contudo, percebeu-se que no espaço da cozinha havia diferenças. Os meninos de cinco anos faziam uma utilização deste espaço numa lógica diferente das restantes crianças, estes simulavam “cozinhar” em ambiente profissional e nunca em ambiente doméstico como as restantes. O que remete para a aquisição de um estereótipo de género relativamente à tarefa doméstica em questão. A observação sugere que as crianças com cinco anos tinham uma maior tendência para a segregação de acordo com o sexo nomeadamente na escolha de pares para interagirem.

Esta era maior nos meninos de cinco anos, que, estando a brincar na mesma zona que as meninas, não interagiam com estas.

Ao longo do período de observação, percebeu-se que nos episódios em que as crianças evidenciavam a presença de tipificações de género, a educadora não estava presente, pois estes aconteciam maioritariamente nos *espaços-tempos das crianças*, onde estas brincavam de forma livre. Desta forma, a interação da educadora com o grupo resumia-se aos *espaços-tempos do adulto-educadora* e aos *espaços-tempo para as crianças*.

Através dos registos de observação dos *espaços-tempos do adulto-educadora* e dos *espaços-tempos para as crianças*, percebeu-se que os temas abordados pela educadora se relacionavam maioritariamente com o plano curricular de aprendizagens, não havendo espaço para questões relacionadas com a educação para a igualdade de género. Alguns momentos em que as intervenções das crianças evidenciavam a presença de estereótipos de género resultantes da observação do quotidiano adulto, não houve qualquer intervenção da educadora no sentido de desconstruí-los. Em alguns episódios, entende-se que a educadora tenha também ela reforçado estereótipos associados ao feminino e ao masculino.

A conversa informal com as crianças foi um complemento profícuo para este trabalho, uma vez que o diálogo possibilitou um maior conhecimento sobre as suas conceções de feminino e masculino. Com base nos desenhos, as crianças falaram sobre aquilo que entendiam como diferenças entre os meninos e as meninas, a partir das quais se depreende que é atribuído um maior destaque aos elementos relacionados com a aparência do que aos elementos biológicos. Relativamente às características das meninas, as crianças referem frequentemente atributos como maquilhagem e enfeites de cabelo, o que remete para o padrão estético associado à feminilidade, que também foi visível num episódio em que a educadora distinguia o calçado das meninas do calçado dos meninos.

Foram realizadas entrevistas a três educadoras do infantário, sendo que uma destas era a responsável pela sala onde decorreu o trabalho de observação. Estas permitiram verificar que as educadoras não tinham qualquer conhecimento teórico sobre a problemática da igualdade de género e que não era uma prioridade na sua intervenção pedagógica. Apesar de uma das educadoras ter referido que tentava desconstruir estereótipos de género vinculados pelas crianças aos brinquedos e brincadeiras, de forma geral, a educação para a igualdade de género não constitui um objetivo no plano curricular da instituição. Pode

concluir-se que quando as educadoras agem no sentido de desconstruir estereótipos, fazem-no numa lógica de reação às intervenções ou comportamentos das crianças, e não no sentido de dar resposta a um objetivo preestabelecido.

De um modo geral, conclui-se que as crianças continuam a reproduzir estereótipos de género relativamente aos brinquedos e brincadeiras, e que constroem as noções de feminino e masculino a partir de estereótipos de género que apreendem do quotidiano adulto. Conclui-se, também, que as educadoras não exercem um papel ativo na desconstrução desses estereótipos, mas antes, os reforçam através do discurso e de algumas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa permitiu constatar o desconhecimento relativamente às estratégias para a igualdade de género de um grupo de educadoras que não teve formação académica, nem posterior, nesse sentido. Isto mostra que os materiais produzidos para esse efeito não têm, ainda, a divulgação necessária para que se possam traduzir em resultados benéficos para o combate à desigualdade. Dada a importância do assunto, torna-se necessário perceber de que forma se desenvolve o processo de construção do feminino e do masculino em grupos de crianças cujas educadoras tiveram formação para a educação para a igualdade de género. A pesquisa desenvolvida demonstra que é urgente a criação de mecanismos que garantam uma formação mais abrangente, a nível territorial, sobre a educação para a igualdade de género. O cariz facultativo dos materiais produzidos pela CIG, assim como facto de as formações promovidas serem opcionais e restritas do ponto de vista geográfico, não sustentam uma estratégia eficaz na implementação de medidas que travem a apreensão de velhos estereótipos por novas gerações.

Referências Bibliográficas

- Almeida, João Ferreira (1994) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alvarez, Teresa; Vieira, Cristina (2014) “O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: Breves reflexões” *Exedra, Suplemento Sexualidade, Género e Educação*, 9-17. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-8-17.pdf>
- Alves, Joana (2016) *Cuidar e ser cuidado. Uma análise do cuidado quotidiano, permanente e de longa duração*. Tese de doutoramento em Sociologia. Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/32364>
- Amâncio, Lígia (2001) “O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas” *Psicologia*, 15(1), 9-25. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492001000100001
- Amâncio, Lígia (2003) “O género no discurso das ciências sociais” *Análise Social*, 168, 687-714. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>
- Azevedo, Nair; Betti, Mauro (2014) “Pesquisa etnográfica com crianças: Caminhos teórico-metodológicos” *Nuances: Estudos sobre educação*, 2 (25), 291-310. Obtido de <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3189>
- Bell, Judith (2008) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bourdieu, Pierre (1999) *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Burgess, Robert G. (1997) *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Butler, Judith (2003) *Problemas de género: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Cardona, Maria João (2008) “Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos” *Revista da Investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 8(1), 13-35. Obtido em https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf
- Cardona, Maria José (coord.), Conceição Nogueira, Cristina Vieira, Marta Uva, e Teresa-Cláudia Tavares (2015) *Guião de Educação Género e Cidadania. Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Obtido de https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf

- Costa, António Firmino (1986) *A pesquisa de terreno em sociologia in Santos Silva, Augusto; Pinto, José (orgs.), Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 129-149.
- Coutinho, Clara (2011) *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, Isabel (2007) “Família e trabalho feminino: O género das desigualdades” *Ex aequo*, 15, 149-166. Obtido de <http://exaequo.apem-estudos.org/artigo/familia-e-trabalho-feminino>
- Dias, Isabel (2015) *Sociologia da família e do género*. Lisboa: Factor.
- Duarte, Sandra (2000) “O emprego das mulheres e as estruturas de apoios às crianças” in *IV Congresso Português de Sociologia – Passados Recentes, Futuros Próximos*, 17-19 de abril de 2000. Coimbra: Portugal.
- Ferreira, Manuela (2004) *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Virgínia (1981) “Mulheres, família e trabalho doméstico no capitalismo” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 6, 47-86. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/37216>
- Finco, Daniela (2005) “Educação infantil, género e brincadeiras: Das naturalidades às transgressões” in *28º Reunião Anual da ANPEd*, 16-19 de outubro de 2005. Minas Gerais: Brasil.
- Giddens, Anthony (2008) “Género e sexualidade” in idem (org.), *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 106-141.
- Kamii, Constance (1985) *A Teoria De Piaget E A Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lastra, Marta García (2017) “La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil: Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria (España)” *Ex aequo*, 36, 43-57. Obtido de <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03>
- Ludovico, Olga (2007) *Educação pré-escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Minayo, Maria; Deslandes, Suely; Neto, Otávio; Gomes, Romeu (2002) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Monteiro, Rosa; Ferreira, Virgínia (2012) “Metamorfoses das relações entre o Estado e os movimentos de mulheres em Portugal: Entre a institucionalização e a autonomia” *Ex aequo*, 25, 13-27. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/43694>

Monteiro, Rosa; Portugal, Sílvia (2013) “As políticas de conciliação nos planos nacionais para a igualdade: Uma análise dos quadros interpretativos” *Ex aequo*, 27, 97-111. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n27/n27a07.pdf>

Oakley, Ann (1972). Dias, Claudenilson; Coelho, Leonardo. *Sexo e Gênero in Revista Feminismos*, 4(1), 64-71 2016. Obtido de <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/393/216>

Pais, José Machado (2006) *Nos rastros da solidão: Deambulações sociológicas*. Porto: Âmbar.

Pereira, Maria do Mar (2012) *Fazendo gênero no recreio: A negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Portugal, Sílvia (2000) “Retórica e ação governativa na área das políticas de família desde 1974” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 81-98. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/10897>

Público (2017), “Pré-escolar: acesso universal aos três anos confirmado para 2019”, 24 de março. Obtido de <https://www.publico.pt/2017/03/24/sociedade/noticia/preescolar-acesso-universal-aos-tres-anos-confirmado-para-2019-1766326>

Rodrigues, Paula (2003) *Questões de gênero na infância: Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rubin, Gayle (1993) “O tráfico de mulheres: Notas sobre a ‘economia política’ do sexo”. Obtido de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>

Sales Oliveira, Catarina; Mendes, Andreia (2017) “Brincar ao gênero: Socialização e igualdade na educação pré-escolar” *Ex aequo*, 36, 167-186. Obtido de <http://exaequo.apem-estudos.org/artigo/socializacao-e-igualdade-na-educacao-pre-escolar>

Sarmiento, Teresa (2016), “Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância”, in Passeggi, Furnaletto e Palma (orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: Editora CRV, 77-94. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/52497>

Scott, Joan (1986). Dabat, Christine; Ávila, Maria. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf

Tietze, Wolfgang (1993) *A Educação Pré-Escolar: Uma Perspectiva Europeia in Encontro sobre Educação Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação

Torres, Anália (coord.); Costa, Dália; Sant'Ana, Helena; Pinto, Paula; Coelho, Bernardo (2013) *Estudo de Avaliação do IV Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e Não Discriminação*. Lisboa: CIG.

Vilarinho, Maria Emília (2000) *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Walsh, Daniel; Tobin, Joseph; Graue, Elizabeth (2012) *A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância*. in *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1037-1066.

Anexo I – Caracterização do Agregado Familiar

A Tabela 1 apresenta a caracterização do agregado familiar das crianças que foram o público-alvo do estudo realizado.

Nome	Idade	Com quem vive	Atividade Profissional
Luís	Cinco anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Desempregado
Ana	Quatro anos	Mãe	Operária Têxtil
		Avós maternos	Reformados
Rute	Quatro anos	Mãe	Empregada de Escritório
		Pai	Desempregado
Madalena	Três anos	Avó paterna	Desempregada
		Avô paterno	Desempregado
Sofia	Quatro anos	Mãe	Empresária (Canalização e Pichelaria)
		Pai	Empresário (Canalização e Pichelaria)
Lourenço Margarida	Três anos Seis anos	Mãe	Empresária (Área desconhecida)
		Pai	Empresário (Área desconhecida)
Daniel	Três anos	Mãe	Professora (Educação Física)
		Pai	Estucador
Vítor	Cinco anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Carpinteiro
Pilar	Cinco anos	Mãe	Assistente Operacional (Junta de Freguesia)
		Pai	Torneiro Mecânico
David	Três anos	Mãe	Operária Têxtil
		Padrasto	Não há informações
Tatiana	Três anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Pedreiro

Tabela 1 – Caracterização do Agregado Familiar

Daniela	Cinco anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Técnico Administrativo Hospitalar
João	Seis anos	Mãe	Operária Têxtil
Valentim	Três anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Serralheiro
Nuno	Três anos	Mãe	Empresária (Restauração – Café)
		Pai	Empresário (Restauração – Café)
Carlos	Cinco anos	Mãe	Empregada de Escritório
		Pai	Pedreiro
Pedro	Quatro anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Incapacitado para o trabalho
Mateus	Cinco anos	Mãe	Operária Têxtil
		Pai	Estucador

Tabela 2 – Caracterização do Agregado Familiar (continuação)

Anexo II – Quadro das Respostas das Crianças

A Tabela 2 e subsequentes apresentam o quadro síntese das respostas das crianças que foram o público-alvo do estudo realizado.

	Madalena	Tatiana	Valentim	Nuno	Francisco	Daniel
3 anos						
Quais são as diferenças entre as meninas e os meninos?	“A minha avó não me ensina tudo”	“As meninas têm brincos”	“Não sei”	“A menina tem o cabelo comprido e o menino tem o cabelo pequeno e liso”	“Os meninos têm pilinha e as meninas pipi”	“Os meninos põem gel e as meninas maquilhagem”
As meninas e os meninos podem brincar às mesmas coisas?	“Não”	“Não”	“Podem”	“Sim”	“Não”	“Podem”
As meninas podem jogar futebol?	“Não, caíem”	“Não”	“Não”	“Sim”	“Não”	“Podem”
As meninas podem brincar com carrinhos?	“Sim”	“Não, só os meninos”	“Não”	“Sim”	“Podem”	“Podem”
Os meninos podem brincar com bonecas?	“Não”	“Não, é de menina”	“Sim”	“Sim”	“Sim”	“Sim”
Os meninos podem ser bailarinos?	“Não, só as meninas”	“Não, só super-heróis”	“Não (risos)”	“Sim”	“Não”	“Sim”
As meninas podem usar a cor azul?	“Sim”	“Não”	“Sim”	“Sim”	“Sim”	“Podem”
Os meninos podem usar o cor-de-rosa?	“Não”	“Não (risos)”	“Não”	“Sim”	“Não”	“Podem”
Quem deve cozinhar?	“As meninas, a minha avó cozinha e o avó fica a dormir no sofá”	“Meninas e meninos”	“Meninas e meninos”	“As meninas e os meninos grandes”	“As meninas e os meninos”	“A minha mãe, o meu pai não faz nada”

Tabela 3 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças

4 anos	Sofia	Rute	Afonso	Pedro
Quais são as diferenças entre as meninas e os meninos?	“A menina tem pita e o menino pila”	“O cabelo das meninas é grande”	“Não sei”	“As meninas usam totós na cabeça e os meninos não, os meninos dão flores às meninas e as meninas não dão aos meninos porque eles são meninos. As meninas têm as unhas pintadas e os meninos não, eles não podem”
As meninas e os meninos podem brincar às mesmas coisas?	“Sim”	“Sim”	“A algumas podem”	“Podem”
As meninas podem jogar futebol?	“Algumas podem, eu jogo”	“Sim”	“Sim, eu já vi”	“Não”
As meninas podem brincar com carrinhos?	“Podem, eu brinco”	“Não”	“Não”	“Não”
Os meninos podem brincar com bonecas?	“Não”	“(risos) Não”	“Não”	“Não”
Os meninos podem ser bailarinos?	“Sim”	Não, senão têm de vestir roupa de menina	“Não”	“Não (risos)”
As meninas podem usar a cor azul?	“Sim”	“Não”	“Podem”	“Sim”
Os meninos podem usar o cor-de-rosa?	“Não”	“(risos) Não, não é menina”	“Podem”	“Não, senão viram meninas”
Quem deve cozinhar?	“As meninas”	“Os dois”	“As meninas e os meninos”	“As meninas”

Tabela 4 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças (continuação)

5 e 6 anos	Margarida	Daniela	Mateus	Vitor	Luis	Carlos	João
Quais são as diferenças entre as meninas e os meninos?	“As meninas têm cabelo grande e os meninos têm cabelo curto”	“As mulheres usam vestidos, têm brincos e pintam as unhas. Os meninos usam roupa de menino. As meninas têm pipi e os meninos pilinha”	“Não têm diferenças”	“Não quero dizer”	“As meninas têm pitinha e os meninos pilinha. E o cabelo é diferente”	“As meninas usam batom e os meninos não. Os meninos têm pilinha e as meninas têm pitinha”	“Não sei”
As meninas e os meninos podem brincar à mesma coisa?	“Sim”	“Podem”	“Sim”	“Não”	“Sim”	“Sim”	“Sim”
As meninas podem jogar futebol?	“Podem”	“Podem, eu jogo”	“Sim”	“Não”	“Sim”	“Podem”	“Podem”
As meninas podem brincar com carrinhos?	“Podem”	“Podem”	“Não”	“Não”	“Podem”	“Sim”	“Podem”
Os meninos podem brincar com bonecas?	“(risos) Não”	“Podem”	“Não”	“Não”	“Não”	“Podem”	“Não”
Os meninos podem ser bailarinos?	“Não (risos)”	“Podem”	“Não”	“Não”	“Não (risos)”	“(risos) Não”	“Não”
As meninas podem usar a cor azul?	“Não”	“Não”	“Não”	“Não”	“Sim”	“Sim”	“Podem”
Os meninos podem usar o cor-de-rosa?	“Não, é de menina”	“Não, é de menina”	“Não”	“Não”	“Não”	“Não”	“Podem”
Quem deve cozinhar?	“A menina e o menino”	“A mãe, os meninos também”	“Menina e o menino”	“Os dois”	“Menina e menino”	“A menina”	“A menina e o menino”

Tabela 5 – Quadro Síntese das Respostas das Crianças (continuação)

Anexo III – Guião de Entrevista às Educadoras

A) PERCURSO PESSOAL

Pode falar-me um pouco do seu percurso de formação e do seu percurso profissional?

- 1- Quais são as suas habilitações académicas?
- 2- Há quanto tempo exerce esta profissão?
- 3- Trabalhou noutra instituição de educação antes da Casinha de Chocolate?
- 4- Teve outra atividade profissional antes desta? Se sim, qual?
- 5- Porque escolheu esta profissão?
- 6- Lembra-se que profissão ambicionava ter quando era criança? Foi sempre a sua escolha?

B) CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ATO DE BRINCAR

- 7- Para si, qual a importância e influência do ato de brincar no crescimento das crianças?
- 8- Considera que as crianças classificam as brincadeiras de acordo com género? Por exemplo, jogar à bola e brincar no quarto com os/as bonecos/as.
- 9- Qual o critério para escolher os brinquedos comprados para o infantário?
- 10- E qual o critério para escolher os brinquedos oferecidos às crianças na festa de natal? Concorda com a escolha que foi feita esta festa de natal?
- 11- Que postura adota quando uma criança diz que determinada atividade, objeto ou jogo é de rapariga ou rapaz?

C) QUESTÕES DE GÉNERO

12- Já foi educadora de vários irmãos e irmãs, consegue detetar um tratamento diferenciado por parte dos pais para os rapazes e para as raparigas?

13- Pelo feedback das crianças, tem ideia se os pais dividem as tarefas domésticas entre si?

14- Costuma realizar atividades com as crianças para desconstruir ideias relacionadas com a segmentação dos brinquedos, cores, atividades e profissões por género?

15- O que pensa sobre a associação do cor-de-rosa às raparigas e do azul aos rapazes?

16- Considera que as crianças da pré-escola têm essas diferenciações bem presentes?

17- Consegue perceber diferenças entre as crianças de 3 anos e as crianças de 5 anos relativamente à segmentação dos brinquedos, cores, atividades e profissões por género? Por exemplo se numa criança de 5 anos é mais frequente do que numa criança de 3 anos.

18- Identifica diferenças na interação entre crianças do mesmo sexo e sexos diferentes?

19- Acha que a preferência por brinquedos, cores, atividades e profissões tem alguma influência biológica de acordo com o sexo?

20- O que entende por igualdade de género?

21- Lembra-se de ao longo da sua formação académica ter abordado este assunto? Ou em alguma ação de formação posterior? Se não, considera que seria importante terem formação sobre este tema?

22- Tem noção se os pais das crianças se preocupam com esta questão?

23- Considera que o plano de educação pré-escolar adotado pela instituição promove a igualdade de género?