



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Anabela Ribeiro Mota

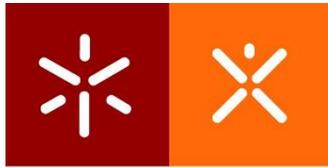
O GÉNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O GÉNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Anabela Ribeiro Mota

UMinho | 2021

Julho de 2021



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Anabela Ribeiro Mota

## O GÉNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Dissertação de Mestrado em Educação  
Mestrado em Estudos da Criança  
Sociologia da Infância e Direitos das Crianças

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Teresa Sarmento**

Julho 2021

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## DEDICATÓRIA

À minha mãe e a todas as mulheres que até então têm vivido e sobrevivido ao longo de toda uma vida marcada pelas imposições socioculturais da sociedade.

A todos os que lutam por um futuro mais justo e pela disseminação de uma cidadania crítica, igualitária e consciente.

## AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta minha etapa de vida não posso deixar de agradecer a quem me acompanhou nesta jornada académica, que contribuiu para a minha formação, não só profissionalmente, mas de um ponto de vista pessoal também.

Agradeço à minha família, ao meu marido e aos meus filhos pelo apoio, em especial ao mais novo, que me acompanhou em todas as viagens e aulas, desde a gravidez e depois de ter nascido.

A todos os Professores que lecionaram as disciplinas respetiva ao mestrado, pelas aprendizagens e reflexões proporcionadas, que me enriqueceram, tornando-me numa pessoa mais consciente e atenta às diferentes problemáticas que caracterizam o meio em que vivemos, alargando os meus horizontes nesta perspetiva.

Agradeço especialmente ao Professor Manuel Jacinto Sarmento, verdadeira fonte viva de cultura e sabedoria, e, à Professora Maria Teresa Sarmento, professora consciente das dificuldades enfrentadas e vividas pelas mulheres, orientadora da minha dissertação, por estar sempre disponível e pela consideração que sempre demonstrou, elucidando-me nos momentos mais difíceis e encorajando-me perante os obstáculos que eu ia encontrando.

Agradeço igualmente à instituição onde a investigação teve lugar, bem como aos pais das crianças que consentiram a participação das mesmas, mas, acima de tudo, às próprias, também com consentimento informado, aceitarem colaborar no meu projeto.

Por fim, mas não menos importante, expresso a minha gratidão às minhas colegas do Mestrado pelas partilhas de experiências e aprendizagens que construímos em parceria, que contribuíram para esta minha jornada de vida.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# O GÉNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

## RESUMO

A condição de género e as desigualdades que o mesmo evidencia e consolida na sociedade atual apresentam-se como uma temática pertinente e merecedora de investigação.

Neste sentido, enquanto educadora de infância, e tendo a oportunidade de observar e interagir diariamente com um grupo de crianças com 4 e 5 anos, de um jardim de infância da rede privada localizado no Porto, o principal objetivo deste trabalho é perceber de que forma a cultura e o contexto familiar e social em que elas estão inseridas afetam os seus comportamentos e perceções quanto aos direitos de meninas e meninos. Por outras palavras, pretende-se verificar a (in)existência de comportamentos e posturas das crianças quanto à (des)igualdade de género, e, perceber se resultam e espelham as interiorizações advindas do meio cultural, se já inculcadas. Será importante identificar também a presença/ausência de um espírito crítico nas crianças que as façam pensar nessas representações culturais.

De facto, vários pré-conceitos são veiculados pelos adultos e agentes educativos, formais ou informais, até de modo inconsciente, que acabam por reforçar as desigualdades entre os dois sexos. Importa, então, observar de que modo as representações que as crianças têm relativamente aos seus modelos de referência se repercutem nas suas interações de pares durante o processo de socialização.

Este trabalho considera-se numa vertente de intervenção social, pretendendo alertar para a disparidade entre a teoria e a prática. Na verdade, procura-se educar os mais novos no âmbito de uma sociedade justa e igualitária, mas o que se verifica é a reprodução de comportamentos estereotipados que adiam o alcance e o exercício de uma cidadania crítica ativa.

Neste sentido, reveste-se de uma postura emancipatória, tendo em vista a consciencialização das próprias crianças para o facto de serem detentoras de direitos sociais, apoiando-se na autonomia, espírito crítico, no respeito pela voz do outro e na liberdade de expressão e opinião.

Esta investigação vai decorrer com um grupo de crianças de 4 e 5 anos, num jardim de infância da rede privada sito no Porto.

Palavras Chave: Cultural, Género, Herança, Infância

## **GENDER IN EARLY CHILDHOOD**

### **ABSTRACT**

Gender condition and its inequalities permeate today's society, presenting themselves as pertinent themes and worthy of investigation.

In this sense, as a kindergarten teacher, and having the opportunity to observe and interact daily with a group of children aged 4 and 5, within a private kindergarten located in Porto.

The main objective of this work is to understand how the cultural, family, and social context in which the children are inserted affects their behavior and perceptions regarding the rights of girls and boys.

In other words, this thesis intends to verify the (in)existence of behaviors and postures of children regarding gender (in)equality and to understand if they show and mirror the internalizations arising from the cultural environment if already inculcated.

It will also be paramount to identify the presence/absence of a critical spirit in children that make them think about these cultural representations.

Several prejudices are conveyed by adults and educational agents, formally or informally, even unconsciously, which end up reinforcing the inequalities between the two sexes.

As such, it is important, to observe how the representations that children have regarding their reference models are reflected in their peer interactions during the socialization process.

This work is to be considered a social intervention aspect, intending to draw attention to the disparity between theory and practice. The aim is to educate the youngest within the scope of a fair and egalitarian society, but what is verified is the reproduction of stereotyped behaviors that postpone the reach and exercise of active critical citizenship.

In this sense, it has an emancipatory posture, to make children themselves aware of the fact that they are holders of social rights, based on autonomy, critical thinking, respect for the voice of the other, and freedom of expression and opinion.

This investigation will take place with a group of children aged 4 and 5 years, in a kindergarten of the private network located in Porto.

Key Words: Cultural, Gender, Inheritance, Childhood



# ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
ÍNDICE.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Contextualização – O Resgate da Infância Enquanto Categoria Social .....	3
1.1 – Vulnerabilidade da Infância Versus Narrativas e Culturas da Infância.....	9
1.2 – Questão de partida e objetivos – Qual a Postura das Crianças Face à Herança Cultural Dicotómica Face a Questões de Género? .....	10
CAPÍTULO II – Revisão da Literatura .....	13
2.1 – Distinção Entre Género e Sexo.....	15
2.2 – A Visibilidade da Infância e o Papel da Sociologia da Infância.....	17
2.3 – Breve Contextualização da educação das crianças em Portugal .....	25
2.4 – Papel das Instituições Educativas na Infância .....	28
CAPÍTULO III – Orientação Metodológica.....	34
3.1 – A Etnografia Como Método Científico de Investigação .....	36
3.2 – A Dinâmica e Postura do Investigador no Contexto – Entrosão versus Idoneidade.....	37
3.3 – Influências (In)Diretas na Construção de Identidade.....	40
3.4 – A Participação Das Crianças No Processo De Pesquisa.....	41
3.5 – A Arte da Escrita na Etnografia e os Meios de Recolha de Dados.....	42
3.6 – O Dever Ético Perante a Infância na Etnografia .....	47
CAPÍTULO IV – Componente Empírica .....	49
4.1 – Apresentação do Grupo de Crianças .....	51
4.2 – Abordagem Contextual da Investigação.....	52
4.3 – Ilacões da Observação em Campo e de Dados Recolhidos por Meios Audiovisuais .....	54

4.4	– Entrevistas .....	61
4.4.1	– Tarefas domésticas .....	63
4.4.2	– Profissões .....	65
4.4.3	– Prendas nos Dias do Pai e da Mãe.....	66
4.4.4	– Organização de tempos livres .....	67
4.4.5	– Cores .....	70
4.4.6	– Vestuário .....	72
4.5	– Análise e Discussão dos Resultados .....	75
5	– CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
6	– OBRA DE REFERÊNCIA .....	84
7	– CRONOGRAMA .....	89

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância e Direitos das Crianças, Universidade do Minho, tendo como tema principal o género na primeira infância. O contexto investigado foi o de uma sala de jardim de infância, com crianças com idades entre os quatro e os cinco anos, sito no Porto.

Tendo em consideração a temática, O Género na Primeira Infância, o principal propósito era descortinar se nesta faixa etária as crianças possuem já algum tipo de comportamentos e modos de estar estereotipados, de que forma os interiorizaram e que postura revelam face aos mesmos.

Por outro lado, a necessidade de abordar um tema de natureza tão sensível, mas simultaneamente urgente de discussão, mostrou-se essencial precisamente pela faixa etária das crianças, tendo por base a preocupação face à emancipação de um espírito tolerante e crítico, que apele ao pensamento livre e a uma atitude proactiva na desconstrução de padrões heteronormativos.

Nenhum outro local seria tão rico para esta investigação, sendo que o contexto de jardim de infância é privilegiado de interações e relações sociais espontâneas e genuínas entre as crianças, que reproduzem naturalmente as suas vivências e internalizações do que interpretam nos seus contactos e explorações com o ambiente envolvente, construindo narrativas e culturas próprias.

Com este trabalho proporcionou-se uma série de diálogos e reflexões sobre as dicotomias entre os géneros feminino e masculino, sendo que, apesar da evidência de alguns preconceitos já interiorizados, foi-se revelando a construção de um espírito crítico. Esta postura crítica e atenta, ainda que incipiente, foi fomentada, de modo a que as crianças desenvolvam a consciência sobre a necessidade de direitos e deveres iguais entre os dois géneros, atribuindo esta responsabilidade e papel a um esforço conjunto entre a família e a comunidade escolar, enquanto espaços privilegiados da formação e atuação das crianças.

Assim, este trabalho debruça-se, inicialmente, sobre o resgate da infância, q que tipo de vulnerabilidades tem sido exposta ao longo do tempo e de que forma as crianças se começam a fazer ouvir, valendo-se de direitos que a protegem e a incentivam à participação ativa na sociedade atual.

Posteriormente, é feita uma abordagem e distinção entre sexo e gênero, e de que forma as desigualdades historicamente impostas pelas sociedades e culturas têm afetado as histórias de vida das crianças, bem como as suas oportunidades que lhes proporcionadas e a resteva postura às mesmas.

Segue-se a apresentação do método de investigação, justificando que apenas a etnografia disponibiliza e proporciona a relação fulcral entre investigador e o grupo em questão, sempre com uma postura ética e de respeito pela participação e cooperação das crianças no estudo.

Na componente empírica é apresentado o grupo de crianças que participa no estudo, o contexto da instituição que frequentam, uma abordagem ao tipo de relacionamento entre elas e experiências que vão partilhando no quotidiano, as observações que foram concretizadas, bem como as entrevistas realizadas e análise das mesmas.

O trabalho é concluído com o destaque para a necessidade urgente e evidente de uma dialética cooperante entre todos os intervenientes da comunidade escolar, cujo principal objetivo é o de contribuir para a formação de crianças com uma capacidade crítica e consciente enquanto atores sociais.

**CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO – O RESGATE DA INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL**

Durante séculos a infância era vista como uma classe geracional vulnerável estruturalmente, sem qualquer valor ou significado por si só, que coexistia com o mundo adulto e do qual era totalmente dependente, nomeadamente devido à idade que a separava desta categoria social e de tudo o que isso implicava. As crianças estavam, portanto, subjugadas ao adultocentrismo, sob a sua tutela, pelo que durante muito tempo eram consideradas seres ausentes de competência para se afirmarem enquanto sujeitos. Eram encarados como seres inacabados e desprovidos de conhecimento, de capacidade linguística e comunicativa, de força física e até de uma moral, o que as tornava inferiores e inconscientes perante o mundo, excluindo-as socialmente.

Se analisarmos brevemente a visão histórica sobre este assunto, perceberemos melhor esta alienação.

Assim, no século XIV, a criança era vista como um homúnculo, tratada como um adulto em miniatura, e, desde pequena, era incluída e aceite no quotidiano dos adultos, participando como um deles na vida de trabalho. Neste sentido, desconsideravam-se os perigos e as implicações intrínsecas a que eram expostas nessas situações, com vista à sobrevivência das famílias e comunidades.

Já nos séculos XV, XVI, coincidentes com o Renascimento, surge a ideia de que as crianças são seres diferentes dos adultos e devem ser reconhecidas como tal, embora este seja ainda um pensamento incipiente e que perdura até à Modernidade, sem lhes conferir a devida atenção nem prover as respostas para as suas necessidades básicas ou de outro tipo.

No século XVII destaca-se a proximidade da criança à natureza, justificada por ser fruto do que se considerava o pecado original, o que a levava a dominar-se pelo instinto e não pela razão, podendo ser má se não fosse controlada devidamente pelo adulto e pela civilização.

No século XVIII surge uma visão romantizada em torno da infância, que a classifica como inocente naturalmente, enaltecendo a bondade e a pureza das crianças, embora ainda ausentes de racionalidade e moral, tal como uma tábua rasa, e, por isso, frágeis e carentes da educação que as moldasse para terem uma vida adulta completa. Nesta época, destaca-se já a distinção feita entre os dois sexos quanto à educação, remetendo os rapazes para a esfera pública, dotando-os de poder argumentativo e de estudos, ao passo que as raparigas eram confinadas à esfera privada para obedecerem e se sujeitarem ao mundo masculino. Justificava-se esta subordinação de um sexo ao outro associando o feminino à

ternura e doçura, remetendo as raparigas para uma educação focada na dedicação exclusiva à família e ao lar.

Na sociedade medieval e pós-medieval o número de crianças era abundante, mas sem qualquer infância, sem qualquer tipo de proteção, e, se houvesse não seria como uma preocupação pela criança, mas sim pela força de trabalho que ela constituía. As crianças eram invisíveis publicamente e consideradas parte ativa da comunidade, cumprindo deveres como os dos adultos, em exposição aos perigos e consequências nefastas daí resultantes.

Entre o século XIX e o século XX a criança passa a ser entendida como um ser desenvolvido naturalmente, por meio da relação e interação que estabelecia com o meio, sendo visível nos estágios de desenvolvimento consoante os diferentes níveis de maturação.

Na sociedade pré-moderna o conceito de criança assume um maior relevo, verificando-se uma necessidade de mais informação e conhecimento sobre a mesma, em que surgiram diversas ciências dedicadas ao estudo da criança, em paralelo com uma maior preocupação quanto às suas necessidades básicas, de desenvolvimento, atenção e proteção.

Surge então uma aliança entre a natureza humana e as ciências sociais, e é neste seguimento que se começa a estudar a criança associando-a à vida adulta. A infância é entendida como uma base estrutural e a explicação para certos problemas em idade adulta, que teriam a sua génese naquele período de vida e que estariam camuflados no subconsciente. No entanto, é vista ainda como um ser menor, dependente dos adultos e frágil por não elaborar os mesmos processos cognitivos, afirmando, assim, a relação de poder entre as duas partes e a relutância no reconhecimento das crianças enquanto seres legítimos de direitos.

Neste sentido, a infância era considerada passiva e a sua educação e socialização eram da responsabilidade dos adultos, numa linha vertical de transmissão de conhecimento e cultura por imposição de formas de estar e de ser, visando o ajuste às normas sociais vigentes.

As crianças começam a fazer parte integrante da vida pública, frequentando todos os espaços, tornando-se visíveis, embora paralelamente se tenham criado estruturas e áreas específicas para as confinar, fossem de foro escolar, de lazer ou ocupacional, perdendo novamente a visibilidade sob este ponto de vista. Verifica-se um maior controlo sobre a infância, visto como um meio de proteção, permitindo-lhes maior liberdade, mas dentro desses contextos da esfera social.

Já na Modernidade as crianças conquistaram o direito a falar e expressar pensamentos e opiniões, nomeadamente no seio familiar, tornando-se, de modo gradual, uma grande preocupação. Na verdade, surge uma estima e expectativas quanto ao seu futuro, investindo-se no seu presente, na sua educação e formação, colocando-as em modo suspenso até alcançarem a maioridade e, assim, conquistarem a sua participação na vida coletiva adulta. Verifica-se uma relação entre a escolarização e a força de trabalho expectável, em que, finalmente, o seu esforço e empenho são reconhecidos e valorizados. Durante este período de infância existe uma espécie de sentimentalismo associado, em que o desenvolvimento harmonioso, atendendo às suas necessidades de proteção, se torna uma questão consciente.

O verdadeiro resgate da infância enquanto categoria social deve-se à sociologia e suas abordagens interaccionistas que se debruçaram em estudos que colocaram em causa os conceitos e o paradigma em vigor até então, com o propósito de lhe atribuir valor e significado, centrando-se nas crianças enquanto sujeitos detentores de deveres e direitos. Gradualmente, assume-se e reclama-se o seu papel ativo na sociedade, na construção de conhecimento, na criação de cultura, apropriação de espaços, participação e afirmação na esfera pública, com direito a uma opinião e uma voz, que se tem vindo a ouvir de modo crescente e vincado, contemplado na Convenção dos Direitos da Criança.

Neste sentido, se por um lado o fator idade tinha um papel decisivo e irreduzível na descrença da categoria da infância, por outro, também o género assumia uma função importante nesse sentido, consolidado pelas diferenças físicas e biológicas que traçam à nascença elementos identitários. Graças à repetição de ideias e comportamentos que se tornaram normas, aumentando o fosso entre o masculino e o feminino, enraizaram-se e perpetuaram-se conceitos, naturalizando-os ao longo dos anos. Esta dicotomia foi sempre maximizada por comportamentos culturais que se evidenciavam, desde o nascimento, nas escolhas sobre roupas, brinquedos, elementos decorativos, cores associadas. Estas opções, aparentemente neutras, conduziram a pré-conceitos que direcionaram meninos a adotar uma postura mais ativa, dos quais se esperavam comportamentos competitivos e de protagonismo, ao passo que das meninas se esperava o apelo ao sentimento e doçura que as definia cultural e socialmente.

As diferenças biológicas entre os dois sexos foram e ainda são socialmente suficientes para definir comportamentos normativos, sendo esta construção social regulada pelos discursos históricos e herança social. Tal como diz Sabat

*“(...) o lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidos como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, todas características consideradas femininas. A partir desses binarismos, criaram-se códigos sociais e legislações, estabeleceram-se regimes políticos, formaram-se sistemas de significados que (...) contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos”. (1999, p. 85-86).*

Este antagonismo está presente na vida das crianças desde então e de forma culturalmente (in)consciente, sendo que a generificação se materializa desde o nascimento, por exemplo, em brinquedos que utilizam cores e ilustrações específicas associadas aos dois sexos, sejam de caráter lúdico ou pedagógico, incentivando à distinção entre atividades que exijam movimento e ação em oposição ao apelo indireto à maternidade, tarefas domésticas e cuidados de beleza, ditando assim os seus recetores. Esta compartimentação é alimentada por discursos rotulados que validam a normatização do masculino versus feminino. Tal paradoxalidade reflete-se em todos os domínios que se relacionam com a infância, desde o vestuário, a decoração, os meios de comunicação, desenhos animados, séries infantis, filmes de animação, publicidade, as atividades extracurriculares, as práticas religiosas e educativas, tal como os restantes espaços institucionalizados privilegiados para as vivências das crianças.

A família tem um papel fulcral neste domínio, pois é o primeiro meio socializador da criança e é neste contexto que ela começa a construir ideias, posturas e comportamentos, mais ou menos modelados, podendo acentuar ou não esta disparidade pelas raízes culturais e sociais que estão entranhadas desde que se constituiu como tal.

A escola enquanto lugar singular para a prática pedagógica e formativa, veiculadora de saberes e verdades, também é reprodutora e cúmplice na rotulação de género, desde a mais tenra idade, manifestando uma preocupação de vigilância e controlo pelos comportamentos, seja nos recreios, seja na sala de aula e de atividades, arbitrando e assinalando posturas como sendo as corretas ou não, consoante as expectativas criadas pelos próprios professores e educadores. Este constrangimento “(...) é movido por uma complexa interação ente os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et al, 2010 pág.20).

À medida que o tempo passa e a criança cresce, ela aprende a viver de acordo com esta realidade de gênero binário, condicionando o modo como se coloca perante a sociedade, respondendo em conformidade com os modelos que a contextualizam. São definidos papéis estereotipados para o masculino e para o feminino, apropriando uns e desapropriando outros.

É neste sentido que as crianças de idade pré-escolar aprendem comportamentos tradicionais e socialmente típicos de menino ou menina pertencentes à cultura que os envolve, adotando os mesmos padrões e começando a fazer as suas próprias distinções.

## 1.1 – VULNERABILIDADE DA INFÂNCIA VERSUS NARRATIVAS E CULTURAS DA INFÂNCIA

Não se pode ignorar que, embora as crianças tenham conquistado a sua voz nos círculos de convivência e atuação, tal como na família e na escola, é visível ainda uma abstração da sua participação na sociedade em si. A sua vulnerabilidade justificada pela natural falta de experiência de vida credibiliza esta marginalização da infância apelidando-a de proteção.

Na verdade, o mundo adulto não está preparado para acolher as crianças no seu seio e a sociedade não provém dos meios necessários para esse acolhimento e integração efetiva. Assim, continua a confundir-se proteção com privação, na medida em que as políticas preventivas que visam a proteção das necessidades e vida das crianças obrigam, muitas vezes, a privá-las da sua liberdade de circulação, mobilidade e atuação.

Perante isto, serão as crianças, enquanto agentes produtores de suas próprias culturas, sujeitos passivos nesta matéria, permitindo que as suas identidades sejam determinadas por estes discursos? Louro defende que não são “(...) meros recetores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias (...)”, mas que enquanto sujeitos “(...) estão implicados e são participantes ativos nas construções de suas identidades (...)” (2001, p.25).

Existe uma relação de disputa em que, se por um lado, são monitorizadas com discrepâncias estereotipadas, por outro, são produtoras dessas mesmas normas, tendo a oportunidade de produzir novos discursos. Serão as crianças resistentes face a esta doutrina de género que se faz sentir em diferentes instâncias de atuação cultural e social?

As culturas da infância consistem na forma como as crianças entendem e interpretam o mundo, a sociedade, as normas, as experiências delas e dos outros, atribuindo-lhes significados próprios e diferentes do dos adultos, variando consoante os contextos em que interagem. Estas culturas da infância vão evoluindo, ajustando-se ao tempo e ao mundo, modificando-se em consonância com as sociedades.

É neste contexto de culturas que surgem as soluções criadas, pelos adultos, especificamente para as crianças, como aliás foi referido em instâncias anteriores, nas quais as instituições escolares e formativas, bem como as instituições da indústria cultural têm um papel de destaque, orientando aprendizagens, experiências, ocupações e brincadeiras consideradas o padrão expectável para a infância.

Para que isto seja bem-sucedido tem de existir uma aceitação por parte das crianças, sendo aqui que a indústria cultural se destaca, criando uma maior empatia com o público em questão, através dos média e redes sociais, enveredando por estratégias e marketing aliantes e que vão de encontro ao mundo de fantasia e de lazer. Esta dialética é alimentada pela postura ativa das crianças face ao que lhes é oferecido ou disponibilizado, podendo existir uma reinterpretação dos produtos.

Contudo, apesar deste mercado direcionado para a infância procurar influenciar as suas escolhas e decisões, tentando configurar as suas brincadeiras, jogos, programas televisivos, roupas, entre outros exemplos, as próprias crianças têm a capacidade crítica de os reutilizar e reinventar, deitando por terra aquela intenção determinista. Quer isto dizer que as formas culturais das crianças produzidas não são estáticas nem fixas a nenhuma relação específica, mas são sim o resultado de um cruzamento de interações variadas entre adultos e crianças e entre estas e os seus pares. Este cruzamento verifica-se na ação e postura específica de cada criança, possibilitando a sua formação e construção como ator social.

A interatividade de culturas de pares possibilita que se criem ou transcendam barreiras de exclusão associadas às questões sociais, como por exemplo a classe económica ou a faixa etária. A apropriação do mundo e sua reinterpretação e significação ocorrem nas relações interativas com os seus amigos, seja nas brincadeiras, jogo simbólico, nos diálogos ou nos jogos, que partilham da mesma ideologia, criando as suas próprias estratégias, normas e valores internos que caracterizam o seu grupo de pares.

De facto, se reinterpretarem a realidade com a qual interagem e atribuírem novos significados às normas que são veiculadas, se desafiarem esta narrativa de reprodução passiva e escolherem agir de modo diferente do que é expectável, estão a questionar o sistema, secundarizando estereótipos e preconceitos. Desta forma, disputam o poder binário associado ao género, como uma afirmação da sua própria produção de culturas, diversificadas, plurais e que justificam as diferentes infâncias, em movimento e construção constantes.

## **1.2– QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS – QUAL A POSTURA DAS CRIANÇAS FACE À HERANÇA CULTURAL DICOTÓMICA FACE A QUESTÕES DE GÉNERO?**

É com esta demanda presente, e partindo do princípio que a questão de género nem sempre é um dos objetivos específicos no trabalho diário dos/as educadores/as, que surge esta investigação. Ficará também a ressalva da importância em questionar esta temática, convidando ao repensar da prática educativa de formadores, tanto na postura adotada perante as crianças, como no espaço que disponibilizam para a expressão da identidade de cada uma delas.

No sentido de compreender de que forma a herança cultural pode influenciar um grupo de crianças nas atitudes quanto à questão da diferenciação de género, importa avaliar o tipo de relação que pode existir entre as duas fações e como as afeta. Serão as diretrizes sociais que prevalecem, ou, a resiliência própria da infância, que se manifesta desde tenra idade, questionando dogmas que têm vingado ao longo dos anos?

Por conseguinte, pretende-se identificar a (in)existência de comportamentos e posturas estereotipados já enraizados na dinâmica de interação entre pares. A verificar-se esta situação, importa perceber de que modo as representações que as crianças possuem condicionam os seus pensamentos, crenças e ações, individualmente e em contexto de grupo, e, até que ponto estão recetivas ou são influenciáveis pelas diferentes opiniões dos colegas, permitindo uma reconstrução das mesmas representações. O facto de um menino ou uma menina pertencente ao grupo revelar estar bastante influenciada pelas práticas discriminatórias parentais não invalida que não seja permeável à partilha das perspetivas e conceções apresentadas pelas práticas e opiniões dos seus colegas, originando uma reconstrução cultural de pensamento e forma de agir.

Por outro lado, é importante conhecer o panorama e representações que as próprias crianças possam ter sobre as semelhanças e diferenças entre meninas e meninos, bem como capacitá-las da consciencialização dos seus direitos sociais, de modo a estarem aptas a exercer uma cidadania igualitária, ativa e crítica.

Tendo em consideração esta linha de pensamento, com a minha investigação pretendo compreender de que forma e em que domínios os estereótipos e expectativas sociais estão presentes no quotidiano e no contexto do grupo em questão. É minha intenção, de modo participativo e interativo, observar e compreender as relações que as crianças estabelecem e desenvolvem umas com as outras, abordando as perspetivas que têm sobre elas mesmas e que possuem sobre meninos e meninas, bem como o que esperam deles. Além disto, pretendo debruçar-me sobre a dinâmica que estabelecem com os adultos,

homens e mulheres, tal como com materiais e espaços envolventes, dando-lhes a oportunidade de se expressarem quanto às suas representações do mundo e opiniões sobre o contexto social que vivem.

## CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Partindo do pressuposto de que a identidade de género é formada desde o nascimento, senão mesmo já na gravidez, os estereótipos relativos à mesma vão despontando em função do que se julga adequado ao sexo masculino e ao sexo feminino, abrindo caminho e sustentabilidade para as desigualdades de género.

Com o surgimento dos movimentos feministas e o aumento de estudos que foram sendo realizados sobre esta temática, foi-se destacando e reclamando o devido direito a ser discutida publicamente, alertando a sociedade para o problema.

Uma vez que as crianças recebem a educação primeiramente por meio da família, esta assume um papel fundamental no aumento ou diminuição no fosso dicotómico que separa as mulheres face aos homens quanto a oportunidades de vida. Por sua vez, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação formal das crianças, reveste-se igualmente de uma função essencial, na medida em que pode, (in)conscientemente promover as desigualdades e posturas de preconceito, ou, assumir uma atitude cívica, de respeito pelos direitos e deveres de todos os indivíduos de modo igualitário e justo, e, assim, contribuir para a erradicação das estereotípias associadas ao género.

É neste sentido que seguidamente, analisando algumas autoras e seus estudos, que se pretende desvendar qual a postura dos profissionais de educação, bem como os comportamentos adotados pelas crianças na primeira infância, que possam já indiciar ou não a presença e reprodução de preconceitos.

## 2.1– DISTINÇÃO ENTRE GÉNERO E SEXO

Para uma melhor compreensão do conteúdo deste trabalho importa, primeiramente, definir o conceito de género e distinguir o mesmo da noção de sexo.

Assim, género consiste na categorização social de mulheres e homens, diferenciando-os e associando-os a papéis implementados e expectáveis pelas diversas sociedades e culturas. Esta organização social e cultural decorre enquanto resultado de um contexto cultural e histórico dominante e enraizado, repercute-se tanto na esfera privada como na esfera pública, começando por ser transmitida e ensinada no seio familiar e reforçada depois pela sociedade envolvente, através da educação, da organização de espaços, do acesso a recursos e materiais e das hierarquias. Como consequência, em todas as sociedades, mais numas do que em outras, verifica-se a permanência das desigualdades entre homens e mulheres, privilegiando hegemonicamente os primeiros e colocando em posição de subalternidade as segundas. Ann Oakley já em 1972 se referia a género enquanto um conceito construído nos domínios cultural e psicológico, que mulheres e homens vão adquirindo e assumindo durante a formação da sua identidade e personalidade, distinguindo a masculinidade da feminilidade enquanto comportamentos e assunção de papéis, tal qual uma prescrição. Por seu lado, também Joan Scott (2008) defende que o género se apoia nas relações e interações sociais demarcadas pela dicotomia entre o feminino e o masculino, erigindo uma relação de poder. Acrescenta ainda que as conceções culturais associadas a cada uma das partes, reforçadas pelos padrões dessas representações, constituem fontes limitadoras de oportunidades e possibilidades, alimentando a categorização dos significados de homem e mulher.

Na verdade, este fosso reflete-se concretamente nos rendimentos económicos auferidos, na presença e conquista de algumas profissões, no acesso à educação, no nível de escolarização (curiosamente, nas questões de educação, nos países em que a educação é um direito efetivado, são mais as mulheres a atingirem níveis de escolaridade mais elevados), no acesso a cargos de poder, na sua (in)visibilidade política, cívica, cultural e social através da restrição de direitos e na diminuição e precarização de oportunidades de vida. Ora, esta aprendizagem e construção social condicionam a liberdade individual, pelo seu carácter inibitório, validando como natural a adoção de comportamentos e atitudes, associando-os a diferenças biológicas. Joan Scott (2008) refere ainda que as mulheres são induzidas a tomar decisões e a adotar comportamentos coadjuvantes com o meio socioeconómico, apesar de castradores, com o objetivo de não serem mais estigmatizadas ainda.

Segundo Feijó e Macedo (2012), esta construção sexista ocorre mais discretamente nos dias comuns, sendo que as posturas, comportamentos e concepções relacionadas a homens e mulheres, decorrentes das suas diferenças biológicas, acontecem de modo naturalizado e universalizado nas culturas e sociedades. Estas predisposições que reforçam disparidades biológicas levam a acreditar que para homens e mulheres estão predestinadas certas atividades, tendo por base a crença de que são inatas e que se adequam às suas características biológicas. Neste sentido, Sifuentes e Ronsini (2011); Madalozzo (2011) e Daniel (2011), concluem que as mulheres encontram uma barreira de restrições a nível da evolução das possibilidades de vida, nomeadamente no que respeita ao mundo do trabalho, em que preconceitos e estereótipos o dominam.

Por sua vez, sexo remete para as diferenças naturais, fisiológicas, anatómicas e biológicas que distinguem os homens das mulheres, visíveis em aspetos corporais e genitais, e que decorrem do fenómeno do nascimento.

Neste sentido, as relações de género, enquanto resultado de um processo de construção social, confundem os sexos biológicos com papéis e atitudes sociais prescritas que são vistos como adequados a uns e inadequados e inacessíveis a outros. Trata-se de um processo em que as sociedades gerem e determinam as categorias sexuais, os significados culturais atribuídos aos papéis dos homens e das mulheres, levando os indivíduos a apropriarem-se dos mesmos e a compreenderem as suas identidades, que envolvem normas sociais, atitudes e atividades consideradas mais apropriadas a um sexo do que a outro, perpetuando assim os estereótipos.

Neste sentido, “os papéis sociais de género apresentam, no plano normativo, a mesma assimetria veiculada pelos estereótipos de masculinidade e feminilidade, a nível dos conteúdos. Enquanto os traços definidos como masculinos se traduzem em competências, associando-se diretamente à esfera do trabalho e do domínio sobre os outros e sobre as situações, os conteúdos que caracterizam o feminino correspondem a sentimentos e restringem-se à esfera do relacionamento social e afetivo.” (Nunes, 2007, p. 43-44). Tudo se justifica e legitima com a ação sociocultural construída em torno dos sexos feminino e masculino, categorizando as áreas de intervenção de homens e de mulheres, associadas à esfera pública e ao domínio privado do seio familiar, respetivamente.

No seguimento desta contextualização, é importante referir a luta feminista que vem sendo travada desde o início do século XX, na qual Simone de Beauvoir refere que existe uma legitimação face às diferenças sociais associadas às diferenças sexuais, em que as mulheres incorporam formas de estar, posturas,

linguagens e discursos concordantes com o exemplo de feminilidade enraizado na cultura e na história, caracterizada pela sensibilidade, pela emotividade, pela delicadeza, pela empatia e pela expressividade.

No seu livro “O Segundo Sexo”, Simone Beauvoir diz que “não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade...” (1975, p. 9). Assim, o sexo, biologicamente falando, remete para a natureza física que caracteriza as pessoas, ao passo que género remete para as relações de poder e hierarquias entre mulheres e homens. Decorre daqui o *gender role*, que se refere aos comportamentos veiculados e vinculados historicamente, entendidos como os corretos, e naturalizados pela sociedade.

O facto das mulheres se terem resignado, durante muitos séculos, à ideia de que o seu espaço se resume à vida familiar e doméstica, permite que os homens, por sua vez, exerçam maioritariamente os papéis de decisão e de poder.

Os movimentos feministas impulsionaram esta problemática, denunciando os múltiplos estereótipos sociais relacionados com o género, que se repercutem em dicotomias que, apesar de injustas e desiguais, se mostram conformadas com a hierarquização do masculino face ao feminino.

## **2.2– A VISIBILIDADE DA INFÂNCIA E O PAPEL DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Posto isto, antes de relacionar a questão de género com a infância, convém assinalar a visibilidade social e política que esta categoria foi conquistando ao longo das últimas décadas.

Desde as décadas de 80/90, coincidentes com a proclamação da Convenção dos Direitos da Criança, tem-se verificado um crescente reconhecimento da capacidade de atuação das crianças enquanto atores sociais. Esta Convenção vem alertar para o direito de participação das crianças numa sociedade da qual são parte integrante e na qual desempenham um papel e deixam as suas marcas. Crianças e jovens, nas suas relações perante o mundo, criam as suas representações e atribuem significados a experiências e vivências, pelo que o seu estatuto enquanto ator social vai sendo aceite num sentido global. Assim, ao longo dos anos, a infância tem vindo a destacar-se, a ganhar expressão e a criar as suas próprias culturas de interação, sendo, então, um grupo social que já não pode ser ignorado.

Inicialmente, a sua voz é escutada e o seu direito de participação começa por ser exercido no seio da família, afirmando-se, depois, na sociedade em geral, acompanhando a complexificação dos diversos processos de socialização que decorrem a par do contexto familiar.

O facto de desde o nascimento até aos três anos de idade nos depararmos com a inexistência de uma resposta política pública a nível educativo, excluindo a complementaridade escassa de algumas Instituições Particulares de Solidariedade Social, atribui à família um papel de destaque na educação das crianças desta faixa etária. Podemos apontar já aqui um fosso socioeconómico que surge em contraposição à oferta educativa da rede privada, a que algumas famílias têm acesso, mas que exclui outras por falta de meios de rendimento, resultando numa desigualdade, senão exclusão social, à qual o Estado Português não apresentou ainda uma solução concreta.

Apesar desta situação, é inegável que estamos perante uma mudança de paradigma, em que os estudos sociais sobre a infância a emancipam e se ocupam do processo de socialização nesta faixa etária enquanto um fenómeno autónomo e interacionista, refutando a privatização, a noção de incompletude das crianças enquanto seres passivos, em devir na aprendizagem de competências e papéis esperados para a futura vida adulta. Assim, as crianças passam a ser reconhecidas como atores socializadores, que a partir das suas interações com os contextos, criam significados e representações próprias sobre o mundo a que pertencem.

Diante deste panorama surgiu então a necessidade da Sociologia da Infância perceber de que modo a questão de género ocorre e se desenvolve ao longo da infância, que impacto produz, de que modo tem continuidade e como condiciona a atuação das crianças enquanto futuros adultos, sendo elas atores sociais, detentores de deveres e direitos.

Tendo a infância conquistado a sua visibilidade na sociedade, a sociologia procura perceber de que forma as questões associadas ao género a afetam, identificando uma proximidade entre esta categoria social e a subalternização e ocultação do mundo feminino face à hegemonia masculina.

Segundo Marchi (2011) em *Género, Infância e Relações de Poder: Interrogações Epistemológicas*, “a proximidade epistémica da mulher e da criança (o seu silenciamento e sua exclusão) tem origem na sua proximidade física e simbólica no universo social (caraterizada pela posição de subordinação e dependência do mundo adulto masculino)”.

Tal como a história e os marcos culturais de uma sociedade ditam sobre os processos de emancipação e socialização do mundo feminino, também o fazem com a infância, acabando por desvalorizá-las e torná-las dependentes do universo masculino. Marchi explica que a inferiorização das mulheres e o seu confinamento ao espaço doméstico, à vida familiar e ao cuidado prestado às crianças, se justifica pela crença de uma dependência com a sua natureza proveniente da maternidade e de tudo o que ela implica, o que se estende ao mundo das crianças, tornando-as também inferiores social e culturalmente.

Em *Género e Infancia y Ética del Cuidado*, Alice Soares Guimarães refere a visão de Gilligan (1985, p. 22-29) em que os homens seguem a expectativa de uma orientação objetiva baseada na justiça e direitos, tipicamente do universo masculino, enquanto independentes e autônomos, ao passo que as mulheres, pelas suas competências de empatia e integracionistas, e entrega à vida privada e familiar, se dedicam à prestação de cuidados perante os outros e valores morais como base para a comunicação e resolução de problemas ou conflitos. Enquanto os homens protegem a sua autonomia e iniciativa face às interferências e ameaças externas, com recurso à sua hierarquia, as mulheres avaliam os contextos apoiando-se na ética de valores, princípios e sentimentos, como se as suas competências, raciocínio e capacidades de ação estivessem limitados. Por conseguinte, esta ideia que fomenta a função de cuidar dos outros como sendo exclusivamente responsabilidade das mulheres, alicerça as diferenças sociais existentes e dominantes entre elas e os homens. Coloca-se, assim, em causa o que é conhecido por serem características naturais no mundo feminino, alertando para a sua evidente categorização e construção social.

Neste sentido, meninos e meninas, à medida que crescem, desenvolvem-se e constroem as suas identidades, apreendem estas normas e exemplos, como um padrão, de acordo com as expectativas sociais que limitam a sua ação individual. Os estereótipos sociais vão-se incrementando, alimentados pelos adultos, desde a mais tenra idade, atribuindo diferentes papéis, comportamentos, formas de pensar, de falar e de estar consoante determinada cultura e sociedade. Esta categorização ocorre primeiramente na própria família das crianças e é, posteriormente, corroborada pelos processos educativos, acabando por refletir-se não só na perceção que elas constroem sobre elas mesmas, mas também no que esperam dos outros.

Segundo Bruchini, a separação entre

*“(...) os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na*

*escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão e de outros mecanismos transmissores da educação informal, vão sendo incutidas diferenças de temperamento entre os sexos que passam a ser consideradas "naturais", próprias à biologia do homem e da mulher (...) (Bruchini, 1981 apud Brabo, 2005, p.95).*

Ora, nas instituições formais de ensino dá-se continuidade a esta socialização desigual e dicotómica, sendo os próprios profissionais a reforçar os estereótipos quando, por exemplo, na formação de uma fila ou na mesa do almoço tentam equilibrar o número de meninas face ao número de meninos, como se o comportamento destes fosse apaziguado pelo delas, como se os rapazes por si só fossem destabilizadores da ordem e as meninas fossem todas bem comportadas, assumindo o silêncio e a discrição como sinónimo disso. Ou, por outro lado, num desenho ou registo gráfico é comum existir uma apreciação mais positiva face às meninas em detrimento do desempenho do dos meninos, como se não fossem sensíveis ou criativos o suficiente para corresponder às expectativas criadas.

Rodríguez Menéndez e Torio López (2005, p. 485) referem que o facto de a educação de infância ser exercida quase exclusivamente por mulheres contribui para o condicionamento das práticas das meninas, reforçando a postura tendencialmente de cuidadoras e destinadas a tarefas domésticas. Pela sua contaminação social, as educadoras acabam por validar os padrões sociais há muito instituídos, mas dos quais não nos devemos orgulhar por anularem a singularidade, as capacidades, as vozes de cada um e os direitos individuais baseados no princípio da igualdade. Neste sentido, estas instituições colaboram com a reprodução social dos papéis associados ao género masculino e feminino.

Por sua vez, Daniela Finco (2003), em *Relações nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil*, defende que na primeira infância ainda existe uma certa imparcialidade quanto ao género, apesar do condicionalismo de espaços e materiais, que proporcionam já uma desigualdade promotora de papéis distintos a atribuir a meninos e a meninas. Porém, o que a autora verifica é que as crianças, isentas ainda dessa categorização, transpõem as referidas barreiras, explorando sem o carácter determinista os brinquedos e materiais disponíveis, consoante os seus interesses e escolhas pessoais. Contudo, alerta para a reprodução feita pelo adulto quando planeia as suas práticas educativas, uma vez que, inconscientemente, veicula normas sexistas, comportamentos e atitudes perante as crianças que reforçam costumes e regras sociais dicotómicos. Sendo uma construção social promovida pelos adultos, a autora explica que, devido à interação que as crianças estabelecem nas suas relações de pares, nas relações com os adultos e com o meio em que se insere, a falta de reflexividade e sentido crítico dos

profissionais pode conduzir à reprodução e perpetuação dos estereótipos, através da afirmação de posturas e comportamentos tendencialmente sexistas.

Já num outro estudo, *Meninas e Meninos na Educação Infantil: Uma Questão de Género e Poder*, Daniela Finco, a par com Claudia Vianna (2003) complementam esta ideia, dizendo que mesmo em contexto pré-escolar é frequente e visível que os profissionais alimentam diferenças, hábitos e comportamentos distintos para meninos e meninas, indo ao encontro dos padrões sociais e culturais, ainda que de modo despercebido. Daí resulta que se uma criança não desempenha o papel pretendido, é vista como uma transgressora desta construção social, pelo que os adultos se sentem tendenciosos em adotar uma postura de correção face ao comportamento exibido, seja pela escolha de um brinquedo, pela escolha de pares com quem quer brincar, pela escolha de adereços, de jogos, entre inúmeros exemplos.

Na verdade, "os significados de género – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninas e mininos de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade" (Finco, D; Vianna, C; *Meninos e Meninas na Educação Infantil: Uma Questão de Género e Poder*, 2003, pág. 273).

A agravante é que a criança que transpôs a barreira acaba por ser destacada diante das restantes, num sentido pejorativo, o que leva, frequentemente, às conclusões erradas formuladas pelos seus colegas sobre a norma de conduta que devem ou não adotar. Foucault refere-se a esta situação como "vigilância hierárquica", em que se verifica um controlo e uma atitude diretiva, mas subtil, quanto a brincadeiras, relações e interações, exercidos pelos adultos. Verifica-se uma tendência que orienta as meninas a não gostarem de certos desportos, como futebol, pois implica um conhecimento de regras específicas e se trata de um jogo de contato físico e de movimento, que não lhes é esperado nem associado à ideia de feminilidade social instituída. Por outro lado, um menino que não goste de futebol ou aprecie divertir-se no jogo simbólico, representando personagens diversas em que utiliza disfarces e adereços, é visto como uma criança com uma postura ou personalidade, de certa forma, feminina. Verifica-se, portanto, um reforço de comportamentos considerados adequados a cada sexo e, conseqüentemente, recompensas ou ações sancionatórias para os que não lhes correspondem.

No entanto, são estas as crianças capazes de incitar à transformação de pensamentos, da forma de olhar o mundo e até comportamentos e atitudes, iniciando uma mudança de paradigma. É esta vontade de afirmação e expressividade livre de preconceitos que algumas crianças manifestam abertamente, assumindo uma postura de perseverança e resiliência questionadora de padrões, em que a valorização

da identidade pessoal é fulcral, que renuncia à normatização sociocultural castradora da expressão e da liberdade individual. São estas crianças transgressoras e corajosas que evidenciam os limites e contenções cívicas da educação escolar, perante ela mesma e todos os que a ela estão afetos e dependentes.

Numa investigação levada a cabo por Amélia Marchão e Alexandra Bento, no ano letivo de 2010/2011, em contexto de sala de aula, *Promoção da Igualdade de Género – Um Estudo Em Contexto de Educação Pré-Escolar*, as autoras referem que as crianças aprendem desde cedo a viver e a movimentarem-se de acordo com a realidade circundante, posicionando-se na mesma consoante os exemplos e padrões que a caracterizam, reproduzindo-os posteriormente no seu quotidiano.

Desta forma, à medida que vão crescendo vão absorvendo os diferentes papéis que a sociedade lhes disponibiliza, incluindo os conceitos de género feminino e masculino, bem como tudo o que isso acarreta, nomeadamente os estereótipos que os caracterizam e tendem a definir as suas identidades e personalidades.

As autoras consideram que já na primeira infância as crianças são expostas a comportamentos distintos, tidos como característicos de meninas e meninos, construindo, portanto, o conceito de género, em que iniciam a reprodução de estereótipos para que saibam movimentar-se de acordo com o que é aceitável culturalmente. É visível, por parte das crianças, uma consciência de género, enquadrando-se no binarismo feminino versus masculino, adotando as suas escolhas quanto às interações sociais e modo como se posicionam perante os outros e o contexto em que se integram.

Esta postura é alimentada, numa primeira instância, no seio familiar, já por si influenciado pelo meio sociocultural envolvente, pelo que os modelos que os adultos presentes na família evidenciam serão os que as crianças observarão e imitarão.

Amélia Marchão e Alexandra Bento lançam o alerta para o dever de inclusão das crianças em meio escolar, seja em que faixa etária for, segundo o qual, tanto aprendizagens como experiências interativas e relacionais devem valorizar a diversidade.

Desta forma, evidencia-se o papel da cidadania, em que todos devem usufruir das mesmas oportunidades, pelo que deve ser reconhecida a igualdade entre os dois sexos em todas as práticas de educação, bem como de convívio social. Sendo que o conceito de género é permeável a ideias pré-concebidas, confluindo com os diferentes contextos, é função da Escola contribuir para a construção de

uma democracia efetiva, de modo a que as desigualdades e desequilíbrios entre meninas e meninos sejam corrigidos.

Assim, a educação pré-escolar, sendo a primeira etapa oficialmente reconhecida da educação, deve proporcionar um meio promotor de valores base da cidadania, que se reflitam na organização do quotidiano, através da gestão do tempo, do espaço, dos materiais disponibilizados, experiências e oportunidades de exploração e aprendizagens oferecidas, bem como da tomada de escolha e decisão, considerando e respeitando desde logo as diferenças e enaltecendo deveres e direitos de cada criança, convidando-as a desempenharem um papel ativo nesta dinâmica. Nesta idade, a sua postura ainda se caracteriza pela ingenuidade e curiosidade, e rege-se consoante as interações sociais, ainda pouco cientes das diferenças de género, pelo que as suas experiências e relações são mais tolerantes neste sentido, não se verificando tantos estereótipos, permitindo interações mais inclusivas.

Partindo desta premissa, as consequências dos ambicionados diálogos e debates sobre a igualdade de género repercutem-se na valorização de uma tomada de consciência da igualdade de género, incitando a que todas tenham o mesmo nível de participação e entendam os direitos e deveres como iguais para todos, materializando-se nas suas escolhas de exploração, nas relações de afeto e convivência, de aprendizagem ou brincadeiras espontâneas, podendo ser alvo de discussão e desconstrução de preconceitos.

Como podemos verificar, as autoras fazem referência a esta propagação das desigualdades sociais já na infância, presente nos estabelecimentos de ensino, na organização de espaços, nos materiais e hierarquias, de modo mais subtil ou não, que, graças ao seu carácter impeditivo, condicionam ações e a liberdade individual. Neste contexto, facilmente as crenças quanto aos papéis atribuídos às meninas e meninos, aos homens e mulheres são transmitidas e justificadas pelos hábitos enraizados de uma história e cultura geracional pouco emancipatória.

Estes estudos vêm reforçar a importância que a influência do mundo social representa na aquisição do conhecimento, comportamentos e competências básicas que comprometem ao longo da infância o saber estar, saber fazer e o saber ser. Desta forma, alertam para o sistema binário sexista, apoiado nas diferenças biológicas entre os dois sexos, reconhecendo a força e o peso do background social e cultural que foram historicamente instituídos e criaram as desigualdades associadas ao género.

Ao passo que na educação em escolas os padrões culturais e as normas de conduta fluem naturalmente, consoante as interações entre adultos e crianças e estas e seus pares, já na educação pré-escolar as

crianças interagem constantemente umas com as outras de modo mais genuíno e espontâneo, num contexto mais aberto, sendo o meio por excelência para se proporcionar novas interações, isentas e imparciais de preconceitos e padrões normatizadores, que alimentam esta dicotomia entre meninos e meninas. Importa, então, debater esta questão nesta faixa etária específica, com vista a uma educação de infância de qualidade, em que a cidadania é respeitada e vivida diariamente, em toda a sua diversidade, que se complementa e enriquece num processo dialético e em constante mutação.

A par da família, é neste contexto que as crianças sofrem uma maior influência direta dos adultos, repercutindo-se em gestos, princípios, regras, comportamentos, tipos de linguagem característicos, construindo relações sociais entre eles e o mundo, estando sujeitos ou não a alores e padrões culturais fechados.

É urgente compreender esta lógica hierárquica e questioná-la, de modo a que possa ser objeto de transformação e que a inquietude e a reflexão nas práticas educativas e relacionais alterem as configurações socioculturais dicotómicas que se manifestam e entranham desde cedo subtilmente. A ação educativa e a postura dos profissionais devem ser pensadas como forma de facultar a liberdade de expressão e o acesso à diversidade de opções e diferentes oportunidades que levem a uma exploração e descoberta mais igualitárias, bem como a uma consciencialização de direitos sociais e cívicos.

É neste sentido que a educação de infância se reveste de um papel crucial para a transformação social, a nível de valores, padrões e normas, valorizando e respeitando a individualidade de cada criança, seja na etnia, na religião, no meio socioeconómico ou no género.

As crianças estão em permanente aprendizagem e crescimento, pelo que se os exemplos proporcionados seguirem a linha historicamente traçada até ao momento, absorverão mais facilmente esse determinismo, ou, por outro lado, adotarão uma postura mais consciente sobre si mesmas e sobre os outros se a escola e profissionais que a concretizam e materializam quotidianamente forem tolerantes, de espírito aberto e respeitador pela identidade de cada um.

Trata-se de renunciar aos comportamentos expectáveis pela sociedade, que associam o sentimentalismo e boas condutas às meninas, e, a indisciplina e constante movimento corporal, assentes num tom de autoafirmação, aos meninos, de forma que “nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerão, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhes forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios.” (Vieira, 2007, p.107).

Assim, os educadores, e demais agentes educativos, ao estimular a desconstrução e eliminação das desigualdades e a predominância da hegemonia do universo masculino face ao mundo feminino, observando como as crianças, inicialmente imparciais, suplantam esta fixação de obstáculos, de modo a refletirem como desconstruir o marco histórico atribuído ao género.

### **2.3– BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PORTUGAL**

Em Portugal a educação de infância esteve durante décadas dependente das instituições religiosas, em que além da formação pedagógica desempenhavam um papel muito ativo e de relevo a nível da criação de uma consciência social, nomeadamente devido à falta de escolarização da maioria das famílias e à falta de ou noção da importância que este tema comporta. Assim, a veiculação de concepções e ideologias tradicionalistas associadas ao género, família, sociedade e papéis que cada um dos indivíduos assumiam na mesma eram transmitidos normativamente e de modo inquestionável, pois resultavam de entidades revestidas de extrema importância na esfera pública.

Mesmo quando, posteriormente, a educação fica a cargo do Estado, verifica-se uma diferença acentuada no currículo escolar destinado ao sexo feminino e masculino. A educação das mulheres mantinha-se centrada na preparação para a vida familiar, doméstica e para a educação dos filhos, sendo que não lhes era incutido o desejo de estudarem ou enveredarem por um percurso académico, afastando-as antes desse caminho, atribuindo uma carga pejorativa e penosa a quem o fizesse.

Assim, a principal fonte de educação das mulheres continuava sob a alçada da família, que as preparava para um futuro submisso e sem aspirações académicas e profissionais, além das confinadas à casa e à família.

Por sua vez, aos homens eram dirigidas as necessidades da instrução escolar e percurso académico, pois seriam a fonte de rendimento dos agregados familiares.

Esta reprodução estereotipada apoiava-se na ideia de que “a familiarização da criança (bem como a da mulher, aliás) comporta riscos que importa controlar, nomeadamente o da naturalização de uma concepção ideológica sobre o seu lugar menor e submisso em relação ao adulto-homem, negando-lhe metodologicamente visibilidade e autonomia (Leandro, M. 2011). Sendo a família a primeira instância socializadora das crianças, tem um papel de relevo quanto à formação da concepção de género nas suas

vidas. Tendo em conta esta responsabilidade de peso atribuída à função da instituição familiar, é importante reforçar que esta ideologia e modo de ação mantiveram-se durante muito tempo, verificando-se predominantemente nos meios rurais e isolados devido à falta de acesso à informação e a uma educação mais tolerante.

Quando começa a ser permitido às mulheres, a nível legal e social, o desempenho de uma função profissional, elas eram condicionadas a um parco leque de opções e conduzidas para as profissões que se relacionavam com serviços de prestação social ou trabalho de fábrica, consoante as classes socioeconómicas a que pertenciam.

Mais recentemente, na segunda metade, finais do século XX, com as mudanças políticas e sociais, ocorreram também mudanças ideológicas que se repercutiram na conceção de género, enfatizando a proclamação e exigência de direitos iguais entre homens e mulheres. O casamento acaba por não ter o mesmo peso perante a sociedade e não ser mais uma prioridade, o divórcio é mais aceite pública e socialmente, e o exercício de funções que eram normalmente executadas por homens passam a poder ser também desempenhadas por mulheres. No seio familiar a valorização social e emocional começa a suplantar as funções tradicionalmente educativas, em prol de uma segurança afetiva. Paralelamente, o acesso crescente das mulheres à educação e a uma formação cívica constitui um potencializador de pensamento mais liberal relativamente à vida laboral, familiar e social.

Não podemos deixar de referir a evolução do próprio conceito de família, que também tem vindo a sofrer alterações nas últimas décadas. De facto, atualmente, os tipos de famílias não se restringem aos modelos tradicionais que derivavam do casamento e englobavam o conceito alargado, quanto muito nuclear, mas abrangem também as famílias monoparentais, reconstruídas, homossexuais, coincidindo ou não com as que resultam da união de facto e famílias de adoção. Isto por si só implica o repensar e a reorganização dos papéis de cada elemento da família perante a educação das crianças. Deparamo-nos com uma pluralidade familiar que implica relações cada vez mais complexas, tendo em conta os elementos que cada tipo de família engloba. Apesar de toda esta complexidade, a sociedade, em constante evolução, apresenta crescentes exigências, muitas vezes, sem pensar a quem o está a fazer e o que esse processo acarreta a nível familiar e que tipo de repercussões resultarão.

Posto isto, “a família é, ainda, apresentada e percecionada como a primeira educadora e a primeira referência que transmite os valores e a cultura de um povo, constituindo-se, assim, como “cimento” de todo o sistema educativo.” (*Família: Ontem Como Hoje, Permanente Educadora*, p.217). Atendendo a

esta realidade em permanente mudança e evolução, a Escola deve encontrar formas de manter a união com as famílias, em consonância com a disparidade das características e das necessidades de cada uma delas, de modo a que a relação seja dialética e frutífera, oferecendo uma resposta dinâmica e organizada no processo de formação das crianças. Do mesmo modo que cada família tem a capacidade e necessidade de se adaptar às diversas exigências sociais e culturais, a Escola deve privilegiar a abertura à sua participação, para que consiga auscultar as necessidades e providenciar respostas adequadas, considerando o fortalecimento das relações, com base no respeito pela diferença e pluralidade de novos e diferentes papéis assumidos e vividos por cada elemento constituinte das famílias.

Contudo, a luta pela concretização dos propósitos desta nova concepção de vida continua uma tarefa árdua, na medida em que as condições criadas para a sua promoção e efetivação ficam muito aquém do que é idealizado, graças à normatização tradicionalista dos papéis associados ao género, impregnada nos hábitos e costumes da sociedade. Na verdade, o fosso entre os dois mundos, o masculino e o feminino, foi alimentado e maximizado ao longo de anos nos domínios público e social, o que dificulta a eliminação de algumas destas normas e o acesso a uma igualdade de género. Ou seja, vivemos uma relação paradoxal de género, em que se verifica uma adesão em massa das mulheres no mundo público, mas que, habitualmente é atribuído à figura masculina, o que se repercute numa enorme disparidade de funções desempenhadas, continuando a validar a diade mãe – criança no que respeita à educação, e, a alienação dos pais no quotidiano da infância, justificando a sua ausência parental no exercício das responsabilidades que lhes são inerentes.

As políticas públicas para a infância prendem-se com a forma como o Estado se posiciona face à sociedade e à economia, focando-se na inclusão e na igualdade social das crianças, através da escolarização em massa. Este torna-se o veículo universal que melhor permite controlar esta faixa etária, globalizando a transmissão de saberes e conhecimentos. Quando tal tarefa é desempenhada de forma tão generalista e institucional, verifica-se um afastamento e desfasamento das diversas realidades vividas em cada uma das escolas, não se adequando, comumente, o modo *operandis* da mesma às crianças que a frequentam.

Esta institucionalização da educação visa a institucionalização da própria infância, através da sua função disciplinadora, normativa e reprodutiva de conhecimento, desconsiderando o exercício de direitos de participação dos maiores interessados, as crianças.

Neste sentido, surge uma crise na formalização da escola na década de 60, que se caracteriza pelo repúdio da veia tradicionalista associada ao saber. Em contraposição, reivindicam-se políticas públicas com maior capacidade criativa, de iniciativa e participativa no posicionamento face à evolução da própria infância.

Ergue-se, então, o conceito de educação para a cidadania, embora ainda como uma forma de aquisição de regras e comportamentos moralmente expectáveis socialmente, e não como a construção e formação individual de cada criança enquanto sujeito consciente de direitos e deveres perante a sociedade, em que a sua voz e participação devem ser reconhecidas e valorizadas.

É com esta grave lacuna na instituição escolar que se alimentam as desigualdades sociais, sem que as crianças percebam, pois não lhes é fomentado o espírito crítico, devidamente atento às necessidades da sociedade a que pertencem.

## **2.4– PAPEL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NA INFÂNCIA**

Posto isto, e sabendo que a escola (em termos gerais, o que integra creche e jardim-de-infância) é o lugar onde as crianças passam mais tempo, além das suas casas, constitui também um local privilegiado de interações dialéticas que não se restringem à vida académica, mas que contemplam todo o tipo de relações interpessoais, bem como com o espaço educativo.

Atualmente, o currículo escolar não faz distinção explícita entre rapazes e raparigas, embora a forma como é apresentado (nos materiais ou linguagem dos professores, por exemplo) e abordado possa fazer essa distinção de forma subtil e pouco clara, fornecendo às crianças mensagens sobre o lugar delas no mundo.

Esta situação é suscetível de acontecer em todos os níveis educativos, podendo ocorrer logo em idade pré-escolar, em situações informais e de modo inconsciente por parte dos profissionais. De facto, a atenção dada a cada um dos sexos pode variar consoante os estereótipos, permeáveis a contextos culturais diferentes, associando os rapazes a certas áreas ou aptidões, em contraste com as meninas, ou distinguindo expectativas quanto a comportamentos de cada um dos grupos.

Independentemente de qualquer tipo de parcialidade, as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (2016) são o documento que orienta a prática da educação pré-escolar e constituem o pilar do

processo educativo levado a cabo pelos profissionais desta valência. Nelas estão contemplados princípios reguladores da ação educativa que, embora não sendo de carácter obrigatório, se traduzem num guião que orienta os profissionais, referindo todas as áreas de conteúdo essenciais ao desenvolvimento das crianças, garantindo assim um trabalho que as respeita de modo global e harmonioso. As OCEPE derivam da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, lei esta que estabelece que a

*“educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, Princípios gerais, Artigo 2.).*

Deste princípio surge um conjunto de objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar. Estes objetivos proporcionam o desenvolvimento de competências promotoras de aprendizagens diferenciadas, significativas e que respeitam diferentes ritmos de aprendizagem e características individuais, fomentando linguagens múltiplas de expressão e comunicação, bem como a promoção de bem-estar e segurança inerentes à condição de ser criança. Estão também contemplados outros que focam a promoção de experiências que eduquem as crianças para a vida democrática, assumindo-as como cidadãs com direito à igualdade de oportunidades que garantam o sucesso nas aprendizagens, e permitam a sua inserção em grupos sociais, no respeito pela diversidade e pensamento crítico. Como diz Oliveira “... a questão que se coloca para a educação é a de como intervir nessa formação de modo a contribuir para o desenvolvimento da democracia e da tessitura de relações sociais mais igualitárias.” (2008, pág. 113).

Neste sentido, os/as educadores/as assumem um papel de extrema importância em que os atos observar, planear, agir, avaliar e comunicar devem estar intimamente relacionados, de modo a que haja uma reflexão constante presente no processo educativo e adequar as respostas às necessidades que vão surgindo. O dever de consciência deve refletir-se na organização dos ambientes e espaços educativos, bem como na postura dos profissionais e abordagem pessoal e pedagógica perante o grupo de crianças. A forma como os contextos de sala de atividades são organizados, como as crianças são envolvidas no planeamento, desenvolvimento e reflexão sobre a ação e a forma como as áreas de conteúdo são abordadas, traduzem, ainda que de forma inconsciente, a intencionalidade educativa, e refletir-se-ão em toda a ação pedagógica. Esta deverá ter como foco a formação de cidadãos plenos de direitos e deveres,

dando-lhes espaço para a liberdade de expressão e pensamento, criando uma consciência cívica sobre eles e o mundo.

Por outro lado, da mesma forma que o adulto, neste caso educador/a, constitui um modelo de referência para as crianças, considera-as também como a orientação de toda a sua prática educativa, olhando-as e tratando-as com respeito pelos seus interesses, sentimentos e valores, repercutindo-se na forma como elas interagem e se relacionam, repensando a sua intencionalidade pedagógica e ajustando-a àquelas necessidades e características.

É neste seguimento que as OCEPE referem como uma das áreas de conteúdo a Área de Formação Pessoal e Social, de carácter transversal, pois deve estar presente em toda a prática educativa e nas restantes áreas de conteúdo promotoras de experiências diversificadas e aprendizagens significativas. Esta área traduz-se na forma como as crianças se posicionam perante elas mesmas, os outros e o mundo, adotando valores que serão a base de uma cidadania autónoma e consciente.

Neste sentido, os valores e princípios são vivenciados de modo concreto, e todas as relações e interações proporcionadas devem convidar à reflexão sobre diferentes formas de estar e pensar, encarando-as com tolerância, respeito e solidariedade. O contexto deve ser pensado de modo a que as crianças se sintam escutadas e valorizadas, permitindo a sua contribuição para o enriquecimento do grupo como um todo, envolvendo-as democraticamente nas decisões a serem tomadas.

A Área de Formação Pessoal e Social aborda quatro componentes, sendo eles a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz, e a convivência democrática e cidadania.

Fazendo uma breve abordagem à construção da identidade e da autoestima, as OCEPE referem que, nesta faixa etária, a noção do “eu” se encontra ainda em processo de desenvolvimento. Deste modo, as crianças são vulneráveis e permeáveis ao modo como os adultos se posicionam, pelo que as devem valorizar e estimular, apoiando-as nas interações, com base nas diferenças como ponto de união e não de repulsa ou exclusão. Esta mesma componente frisa que

*“ser menino e menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais*

*referentes aos homens e às mulheres. Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, e recursos e atividades que propõe.” (OCEPE, pag,34).*

Assim, a pedagogia que pretende uma sociedade igualitária deve iniciar-se nas idades mais prematuras para que as crianças desenvolvam competências sociais, promovendo a redução de estereótipos de género e o desenvolvimento de valores não discriminatórios.

*“... As perspetivas das crianças são muito sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem, sendo as suas interpretações feitas com referência a aspetos muito específicos, e mesmo subtis, de tais contextos” (Oliveira, Formosinho e Araújo 2004).*

A componente da convivência democrática e cidadania refere a importância que tem um contexto de vida democrática nos espaços dos jardins de infância. As crianças devem usufruir do direito de participação, em que todas as disparidades existentes entre elas devem contribuir para o enriquecimento do grupo, proporcionando a partilha de pensamentos, vivências diversificadas e aprendizagem de novos conhecimentos.

Por outro lado, estamos desde logo a promover uma maior igualdade de oportunidades entre os diferentes sexos, pessoas com condições socioeconómicas diferentes, entre indivíduos com diferentes capacidades e de etnias diferentes.

*“A promoção de uma maior igualdade de género é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Compete ao/à educador/a desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância.” (OCEPE, pág. 39).*

Um ambiente educativo em que os valores democráticos sejam realmente colocados em prática permite que as crianças se sintam confiantes e seguras das suas opiniões, partilhando-as com os restantes

colegas, debatendo-as e aceitando as opiniões diferentes dos outros. Desta forma vão assumindo responsabilidades pelo que pensam e pelas posturas que vão adotando, defendendo-as com os argumentos que considera válidos.

*“... Quando as crianças têm oportunidade para participar e tomam consciência da importância que as suas escolhas representam para a construção do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvem o sentimento de competência e autoria e descobrem a importância de pensar por si próprias acerca das coisas que lhes diz respeito.” (A Escola Vista Pelas Crianças, pág.130).*

É neste contexto de participação e inclusão, em que se promove uma consciência e compreensão face a diferentes valores e pontos de vista, que se “se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (OCEPE, pág. 39).

O facto de em idade pré-escolar a consciência entre sexos ainda não estar completamente formada, associado à curiosidade inata das crianças e necessidade de socialização, devem constituir uma oportunidade de aceitação igualitária do género, sem objeções ou estereótipos. Daí a importância dos/as educadores/as em estarem atentos à sua prática, quer ideologicamente, quer no que se propõe a explorar, convidando as crianças a participarem e se envolverem ativamente, “Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo.” (Oliveira, 2008, pág. 113). A participação de todas as crianças reveste-se da máxima importância, e quando são incentivadas a diferentes iniciativas nas mais variadas situações, promovem-se oportunidades de partilha de experiências e pensamentos distintos, com base no respeito por diferentes pontos de vista. É um convite ao debate entre elas e à formação de um espírito e pensamento crítico.

Neste processo dinâmico e dialético que é a educação de infância cada educador/a assume um papel de destaque na promoção da cidadania, em que a sua intencionalidade pedagógica deve facilitar a expressão de pensamentos e opiniões, bem como a partilha do poder nas tomadas de decisão. Por conseguinte, a criança deve ser tida como um ser competente e capaz de intervir ativamente nos contextos em que está implicada e que lhes dizem respeito.

Esta democratização só se verifica se os profissionais de educação de disponibilizarem e mantiverem uma postura reflexiva sobre a sua prática, bem como um olhar atento sobre a sua ação e as transformações daí provenientes, que se manifestam nas narrativas das crianças. Este processo de consciencialização é, contudo, muitas vezes traiçoeiro devido às enraizadas transmissões estereotipadas, veiculadas sem serem descobertas. Surge, então, a necessidade de uma avaliação constante do contexto, da prática, das posturas e das experiências proporcionadas, tal como a necessidade de uma formação contínua adequada que vá alertando para a introdução de novas formas de pensar e atuar. Só assim os/as educadores/as de infância estarão atentos e saberão reconhecer os desvios e optar pela implementação e valoração dos valores e princípios orientadores da relação ensino-aprendizagem e da formação pessoal e social de cada indivíduo.

### CAPÍTULO III – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Esta investigação tem como propósito compreender os comportamentos das crianças de uma sala de jardim de infância, que se manifestam genuinamente nesse ambiente de interação propício a relações sociais entre elas.

Deste modo, a metodologia a utilizar teria de ser qualitativa, de modo a que fosse capaz de ilustrar as dinâmicas que se desenvolvem ao longo do tempo, bem como as narrativas que as crianças vão construindo.

Só através da etnografia tal propósito seria alcançado, pois permite ao investigador vivenciar o mesmo contexto das crianças, enquanto participante, numa atitude de compromisso e cumplicidade, partilhando experiências e situações que marcam cada uma delas. Mediante um olhar atento e curioso o investigador é capaz de compreender as crianças e os contextos em que estão inseridas, comprometendo-se a uma entrosão nas suas relações, convivendo e cruzando histórias, mas adotando uma postura idónea e de respeito numa dimensão ética.

Deste modo é o meio privilegiado para observar e investigar as práticas e condutas, bem como as culturas que elas vão construindo à medida que interpretam os acontecimentos que decorrem em seu redor e que lhes dizem respeito.

### 3.1 – A ETNOGRAFIA COMO MÉTODO CIENTÍFICO DE INVESTIGAÇÃO

Sendo a etnografia a metodologia que se debruça sobre a compreensão de comportamentos e seus significados, envolvendo o observador no contexto da população objeto de estudo, é o método científico que melhor se adequa ao tipo de investigação a realizar neste caso específico.

Um trabalho etnográfico pressupõe, pois, um período de tempo prolongado de investigação no terreno, com base numa observação participante, em que o investigador se integra no contexto em questão de modo a compreender como se criam e desenvolvem os significados resultantes das experiências e da dinâmica cultural e social. Assim, vivendo nas mesmas circunstâncias que o grupo ou pessoas do contexto de análise, o investigador formará um conhecimento mais fidedigno ao modo de estar e de pensar do mesmo, desenvolvendo uma consciência local, de forma a tentar encontrar a dialética entre a teoria e a intersubjetividade intrínseca às relações e interações observadas. O investigador deverá pautar-se por uma predisposição para se envolver nas diferentes camadas do grupo social que pretende observar, estabelecendo uma reciprocidade de cognições e emoções que lhe permita participar efetivamente na dinâmica em questão, com todas as suas irregularidades e especificidades, mostrando-se hábil o suficiente para experienciar as mesmas.

*“A pesquisa etnográfica, constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir), impõe ao pesquisador ou pesquisadora um deslocamento da sua própria cultura para se situar no interior do fenómeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta.” (Rocha, 2008,p. 3).*

Sob um olhar atento a tudo o que acontece no espaço e contexto observados, as dialéticas sociais, culturais e até históricas revelar-se-ão no cruzamento de interações entre os atores, visíveis através das suas ações e representações, resultando em novas inquietações e desassossegos.

Somente deste modo as realidades multiculturais e geradoras das suas próprias culturas se revestirão da visibilidade necessária perante a sociedade, suscitando à reflexividade sobre o saber comum e à

aceitação da diversidade. Com esta problematização pretende-se questionar as origens, as práticas e as consequências das ambivalências culturais e sociais do quotidiano.

Porém, estar dentro do contexto de análise, mas com a capacidade de se distanciar para respeitar a capacidade de racionalização e cumprir os objetivos científicos estipulados origina uma tensão constante nesta relação social, exigindo ao investigador uma postura ponderada e reflexiva.

### 3.2– A DINÂMICA E POSTURA DO INVESTIGADOR NO CONTEXTO – ENTROSÃO VERSUS IDONEIDADE

*“É recorrente afirmar que o(a) antropólogo(a) não se pode transformar em nativo(a), submergindo integralmente ao seu ethos e visão do mundo, tanto quanto não pode aderir irrestritamente aos valores da sua própria cultura para interpretar e descrever uma cultura diferente da sua própria (...), sob pena de não mais ter as condições epistemológicas necessárias à produção da etnografia”. (Rocha, 2008, p.3)*

Deste modo, cabe ao investigador encontrar um equilíbrio, mediando com empatia e cumplicidade as interações e partilhando valores e atitudes com os atores sociais, de modo a conhecer, vivenciar e apreender as suas visões e experiências, bem como manter um distanciamento racional para que as consiga analisar tentando que a intersubjetividade seja um intruso menor e processe os dados de forma consciente.

O facto de ser educadora do grupo sobre o qual incide esta investigação desde que estas crianças tinham um ano de idade, no caso de algumas desde o berçário, permite um conhecimento aprofundado do mesmo, das suas características, gerais e individuais, das diferentes personalidades, bem como das experiências de vida e background pessoal de cada um. Além disso, existe uma relação afetiva sólida, o que possibilita avançar o período de constrangimento inicial que habitualmente se estabelece perante desconhecidos. Essa relação de confiança e a capacidade comunicativa facilita o processo de aceitação e consentimento das crianças perante a temática a abordar e o método de investigação. A internalização neste contexto ocorre, então, de modo mais natural, permitindo-me atuar com mais espontaneidade.

Posto isto, a minha presença constante no contexto do objeto de estudo permite uma interpretação dos comportamentos e seus significados mais fiável e menos permeável a fatores externos. Esta proximidade

proporciona, assim, que as crianças sejam mais genuínas do que seriam perante um estranho, credibilizando os dados recolhidos.

*“A entrada em campo sempre transcorre desde uma rede de interações tecidas pelo(a) antropólogo(a) no seu contacto com um grupo determinado, sendo o trabalho de campo um laborioso trabalho de entrada do(a) etnógrafo(a) desde uma situação periférica no interior da vida coletiva deste grupo até seu deslocamento progressivo no coração dos dramas sociais vividos por seus membros.” (Rocha, 2008, p. 5).*

De facto, o investigador parte de uma visão macro para uma visão micro a partir do momento em que se integra no grupo de análise e se envolve com as situações e experiências vividas, partilhando momentos imensuráveis, cobertos de emoções variadas, das quais se torna difícil manter-se à margem, tal é a cumplicidade criada.

Ora, esta proximidade e até familiaridade perante o grupo de análise acarreta alguns riscos que podem afetar a idoneidade e a objetividade do estudo etnográfico. Tratando-se de relações humanas, permeáveis a sentimentos, afetos, experiências partilhadas, ricas de valor e significado, nomeadamente com crianças, em que o grau de envolvimento pessoal é supremo, coloca-se a questão da imparcialidade e de que forma esta pode ser cumprida.

Posto isto, e sendo difícil, senão impossível, vincar um distanciamento consciente e efetivo no momento em que decorre a ação, sendo eu também um elemento participante, terei de delinear de que forma controlarei esses riscos.

Assim, é minha intenção recorrer aos momentos dedicados apenas à observação que me forem possíveis registar, em que não interfiro na ação. Por outro lado, será na análise e tratamento de dados que terei de adotar uma postura o mais objetiva e imparcial possível, sendo mais fácil de monitorizar e controlar a questão pessoal e afetiva, tentando colocar de parte quaisquer empatias.

Importa referir que, na fase inicial deste estudo etnográfico, em reunião com os pais das crianças, foi apresentada e explorada a ideia da realização desta investigação, com o intuito de aferir até que ponto a questão de estereótipo de género na primeira infância se evidencia, bem como de instigar a discussão no interior do grupo, provocando a construção de uma atitude crítica e ativa socialmente por parte das crianças. Dessa reunião surgiu a preocupação por parte de um dos pais relativamente às consequências

sobre as crianças, ou seja, se eu, com a minha intervenção, iria ser imparcial no tema ou se iria construir e/ou alimentar ideias e pré-conceitos.

A questão é legítima uma vez que a fronteira entre os meus conhecimentos e pesquisas prévias, bem como a minha opinião pessoal sobre o assunto, e a ânsia de saber característica das crianças associada à sua ingenuidade, se apresenta tão ténue e frágil.

De facto, esta inquietação estava presente sempre que me debruçava sobre o trabalho em campo, pois não poderia, de forma alguma, comprometer o pensamento de ninguém nem o influenciar, contaminando assim a opinião pessoal das crianças e deitando por terra a imparcialidade e a cientificidade do trabalho a desenvolver.

Na verdade, esta indagação prende-se e identifica-se com a polémica que se insurgiu recentemente com a disciplina de Educação para a Cidadania, da qual se destacam dois manifestos, um que a contraria e outro que a defende. Esta disciplina existe desde 2013, sendo que se revestiu de carácter obrigatório em 2018. O seu principal objetivo é a transmissão de informação e conhecimento a crianças e jovens, que lhes permita construir um pensamento crítico e ter uma voz ativa face a temas que caracterizam a nossa sociedade. Pretende-se que haja partilha e discussão de ideias e opiniões, a veiculação de valores e princípios democráticos que façam destes jovens cidadãos conscientes, tornando-os responsáveis pelos seus direitos e deveres sociais.

No entanto, há quem advogue que a disciplina constitui um obstáculo e uma objeção à consciência, argumentando que aborda temas de importância ideológica e da competência parental, por serem de cariz moral. Alguns destes temas são a sexualidade, a educação para a saúde, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável e a participação democrática, entre outros.

Figuras associadas à ideologia de direita, provenientes de uma classe vista como privilegiada, tradicional e na qual veiculam valores conservadores, os quais provêm de tempos que alimentaram fortemente as desigualdades sociais, alegam que temas como a educação sexual são do foro familiar, cabendo aos pais a formação cívica de seus filios neste âmbito.

A contrapor esta fação encontra-se uma ideologia de linhas mais abertas e críticas, os quais realçam a importância da existência desta disciplina, com vista a um pensamento consciente e tolerante. A ideia que estes sustentam assenta em fundamentos como o debate de ideias, o confronto de opiniões, e, o pensamento crítico ao alcance de todos, independentemente de privilégios de classes, enquanto pedras

basilares de valores democráticos a serem transmitidos às crianças e jovens do nosso país. Defendem uma mudança de comportamento passivo e de abstenção em favor de uma maior intrusão e preocupação por temas que afetam todos e cada um dos indivíduos, independentemente das faixas etárias em que se encontrem, convidando à reflexão para a resolução de problemas, desenvolvendo capacidades comunicativas e interativas socialmente, participando na construção de um futuro coletivo mais consciente, crítico e responsável. Não desresponsabilizando as famílias e o papel ativo que devem manter na educação e formação dos filhos, advogam que a Educação para a Cidadania, enquanto disciplina, seja um complemento e uma garantia de que todos receberão uma formação que rumo à construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e solidária, consciencializando crianças e jovens de seus direitos e deveres enquanto cidadãos e da importância da sua voz.

Cabe a cada um de nós, enquanto cidadãos, pais e formadores, repensar a sociedade em que queremos que os nossos filhos e alunos cresçam, tendo presente na ideia a vida democrática e quais as nossas contribuições para a sua sobrevivência.

Esclarecida a situação perante os pais, todos autorizaram que os seus filhos participassem na investigação e que as suas ações e interações fossem objeto de estudo da mesma. Por sua vez, as crianças deram o seu consentimento depois de termos tido uma conversa devidamente informada sobre o assunto, em que o entusiasmo por poderem participar no trabalho de um adulto, sendo as suas personagens principais, se manifestou de forma positiva. Foi com base na premissa de que as crianças seriam agentes ativos e com voz, detentores de direitos, de conhecimento e ação, consolidando a competência social nesta parceria que elas concordaram em fazer parte da investigação.

Por conseguinte, foram discutidas as técnicas a serem utilizadas para a recolha de informação, nomeadamente o vídeo e a gravação, que não eram uma novidade no contexto de sala, uma vez que há um registo frequente de diversos momentos para uma posterior partilha com os pais e para a fundamentação da avaliação da prática educativa da equipa.

### **3.3– INFLUÊNCIAS (IN)DIRETAS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE**

Tal como a família reproduz condutas sociais, associando papéis e funções específicas a homens e a mulheres, também a escola continua esta disseminação na expectativa de se verificarem comportamentos e características socialmente consideradas próprias do seu género, levando à

convergência com esta dicotomia, inculcando a ideia da inferioridade feminina e da superioridade masculina. Como diz Ferreira,

*“esses valores, constantemente reforçados durante o processo de socialização, é que levam os meninos a desenvolverem representações de masculinidade associada à figura do homem como forte, dominador e responsável pelo sustento da família e representações de feminilidade relacionadas à mulher como uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo lar e pela prole familiar” (2004, p. 120).*

Tendo modelos tão credíveis como a própria família, as crianças tendem a copiar e a desenvolver atitudes concordantes com a mesma linha de pensamento e atuação, pelo que estas posturas opostas face ao género facilmente se proliferam de modo natural, instituindo-se como parte integrante e inquestionável, evidenciando-se no quotidiano das crianças. Durante este processo inicial de socialização num mundo complexo e repleto de convenções e normas culturais, o seu legado histórico bem acentuado, acaba por ter uma forte influência na sua formação.

Já a escola, como meio complementar da ação da família, e com práticas desenvolvidas e instituídas há décadas, enraizadas em modelos pedagógicos e currículos que baseiam as metodologias pedagógicas em consonância com as normas socioculturais instituídas que perpetuam visões ainda estereotipadas sobre a questão de género. Muitas vezes são disfarçadas por teorizações e iniciativas que estimulam à mudança de pensamento, mas que na realidade não refletem as transformações necessárias que se fazem sentir, ignorando-as, pois o peso da sua reprodução histórica mostra-se presente, mesmo de formas inadvertidas e inconscientes.

Ora, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação das crianças, os educadores e restante equipa devem planear e desenvolver a sua ação pedagógica, pensando nas crianças como cidadãos, contribuindo para a sua consciência crítica e participativa na construção de uma sociedade democrática, da qual são parte integrante.

### **3.4– A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE PESQUISA**

Perante o envolvimento intenso no campo de pesquisa é importante uma dialética no processo de observação e participação, em que tanto o grupo de crianças participa na pesquisa, como eu participo nas suas atividades. Deve existir abertura, tolerância e aceitação para que possam intervir no que é proposto, na condução de uma discussão, no redirecionamento de algumas questões, entre outros exemplos.

Desta forma, é imperativo o respeito pelos seus direitos, seja na honestidade e liberdade de comunicação e expressão, na privacidade de cada uma delas, na expressividade emocional, e, pela diferença cognitiva, física e de maturidade. Deve-se privilegiar a partilha do poder, integrando a participação e voz ativas da criança relativamente aos seus pensamentos e comportamentos.

É com esta postura de humildade e respeito em que há uma aceitação do outro como um igual, que pretendo proporcionar uma participação mais envolvente das crianças, tendo por base a consideração pela diversidade de opiniões e expressões. Este é um meio para que a sua visibilidade social ganhe mais notoriedade e para que elas se manifestem efetivamente enquanto atores sociais. Neste caso específico, eu, enquanto investigadora, pretendo, além de observar e recolher dados que me forneçam material para a construção da minha análise, provocar uma atitude de reflexividade e questionamento nas crianças, de modo a que seja estimulado o livre pensamento e opinião sobre as diferentes situações que decorrem da questão de género em tão tenra idade.

Deste modo, a criatividade terá de ser uma característica intrínseca ao processo de investigação, na forma como se observa e recolhem dados para depois interpretá-los, seja com recurso a entrevistas e diálogos informais, a registos audiovisuais, ou até mesmo às notas do diário de bordo. Logo, recorrendo a diferentes instrumentos, haverá uma maior fluidez na dinâmica da investigação, o que permitirá uma observação concretizada em diversas frentes, utilizando elementos que se articulam, nomeadamente imagem e discurso escrito, e que juntos construirão uma narrativa, já que não podemos viver a vida de outras pessoas, e fazê-lo é um pouco mostrar má fé. Podemos apenas escutar o que... elas dizem sobre as suas vidas. Qualquer significado que tiremos de como é a vida interna de outra pessoa resulta das suas expressões, e não de qualquer tipo de intrusão mágica de nossa parte na sua consciência. Tudo se passa à flor do entendimento” (Geertz, 1986, p. 373).

### **3.5– A ARTE DA ESCRITA NA ETNOGRAFIA E OS MEIOS DE RECOLHA DE DADOS**

A escrita num trabalho etnográfico, enquanto processo de transmissão e partilha de conhecimento, deve caracterizar-se por uma descrição densa, rica e pormenorizada, para que possa ilustrar como os significados das diversas ações sociais são construídos,

*“Outro fator determinante da escrita etnográfica é que na medida em que o texto circula e é reinterpretado pelo ato de leitura, os dados etnográficos se depositam na forma de uma produção textual e se tornam pouco a pouco independentes de seu contexto original de enunciação, pois são reinterpretados desde outros lugares e contexto de leituras.” (Rocha; Eckert, 2008, p. 16).*

O etnógrafo deve, com base na sua observação, proceder à análise dos dados recolhidos e posterior interpretação e reflexão, recriar as relações culturais, sociais e históricas com a capacidade de lhes dar vida novamente. Este processo é moroso e mais difícil do que a pesquisa e recolha de informação, pois pressupõe reviver as mais variadas situações de diferentes pontos e ângulos, de modo a que seja capaz de expressar o melhor possível a riqueza que contêm.

*“A descrição densa... faz mais do que registar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros factos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação dessa experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nesta descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação (Denzin, 1989, pág, 83).*

É neste sentido que se mostra essencial a diversidade de técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, promovendo a conjugação de diferentes perspetivas. Assim, para consolidar a observação que vai fazendo, o etnógrafo deve recorrer a notas de memória, a notas de campo ou a um diário de campo, meios audiovisuais e a entrevistas informais.

As notas de memória consistem em anotações incompletas e, por isso, temerárias, que o etnógrafo tira enquanto observa e interage com o grupo em questão, o que se pode tornar numa tarefa difícil, tendo

em conta a dinâmica de todo o processo relacional. Para a facilitar pode optar por abreviaturas ou palavras chave que, posteriormente, o transportam para a situação vivida *in loco*. De facto, na prática vivi essa dificuldade, pois mesmo que na maioria das vezes analisadas atempadamente, existe muita informação que se esvai, perdendo pormenores que poderiam fazer a diferença em questões específicas.

Por sua vez, as notas ou diário de campo escrevem-se após os acontecimentos e devem contemplar os factos e elementos empíricos recolhidos, mas também comentários e questões que surjam, de forma a permitir a reflexão, avaliação e reestruturação da postura e forma de intervenção durante o processo de investigação. Este diário não deve ser adiado no tempo pois reveste-se da fragilidade de se perder no mesmo. Por vezes as notas não são organizadas nem a letra é perfeitamente legível, pelo que se forem analisadas com imediatismo respeitam ao máximo a veracidade e a plenitude dos acontecimentos, bem como os seus significados. De outro modo, se a tarefa for adiada, os elementos de escrita recolhidos podem perder sentido e não transportar o investigador à situação registada.

Também com as notas de campo surgiu a dificuldade de escrever tudo o que achava importante, uma vez que a ação decorre com tanta fluidez e de modo tão rápido que a escrita nem sempre a acompanha. A acrescer a esta situação o facto de eu não ser meramente observadora, mas a educadora do grupo, o que exigia de mim uma postura ativa e interveniente sempre que necessário.

*“Sem um registo de dados robusto, aquelas horas passadas no campo, por muito interessantes e gratificantes que tenham sido, não terão sido investigação, mas apenas belas recordações. A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo” (Walsh, 1998, p.158).*

Daí a importância de se reservar períodos de tempo consistentes para proceder a esta análise e construção de dados.

Tendo em conta que a palavra escrita não substitui a imagem, esta assume uma importância crescente no estudo com crianças, complementando o texto escrito e contribuindo para uma narrativa mais completa e abrangente, na medida em que regista momentos dos quais resultam provas e factos. Assim, a imagem possui também ela mesma o poder de contar uma história, fazendo um apelo aos sentidos e a uma envolvimento emocional.

Por conseguinte, num estudo etnográfico com crianças, o vídeo assume uma preponderância face à fotografia, uma vez que permite registar mais do que uma voz e uma opinião, contemplando igualmente

expressões e entoações que falam *per se* e muitas vezes não necessitam de palavras associadas. Por outro lado, oferece ao investigador a possibilidade de analisar os diversos acontecimentos o número de vezes que forem precisas e de forma exaustiva.

Contudo, o uso de aparelhos audiovisuais tende a condicionar, numa fase inicial, os comportamentos das crianças, bem como as suas atitudes, expressões, devido ao seu carácter inibitório. É necessário, por isso, que haja um período de habituação, de forma a que se sintam familiarizadas e possam estar mais relaxadas durante o período de investigação, sem que as suas ações e opiniões sejam condicionadas. Este foi o meio de recolha de dados que melhor funcionou na minha pesquisa, pois permitia-me estar livre e disponível para os acontecimentos a decorrer e para as interações com as crianças. Por outro lado, o facto de, em contexto de sala, já utilizar recorrentemente o vídeo e a fotografia como forma de registo, não causou desconfiança nem estranheza ao grupo, permitindo avançar qualquer período de habituação a estes meios audiovisuais. Contudo, observei, numa fase inicial, alguma ansiedade e curiosidade nas crianças, pois não sabiam exatamente que situações seriam relevantes para a investigação, mostrando-se atentas a todos os momentos em que eu as filmava. De certa forma, alguns comportamentos estariam, com certeza, inicialmente condicionados pelas expectativas criadas pelas próprias crianças.

No caso de se recorrer a gravações, estas permitem o registo de conversas, discussões e opiniões de um modo mais discreto, sem afetar o pensamento das crianças, favorecendo que falem livremente sobre qualquer assunto. Porém, mesmo que a qualidade da gravação seja excelente, no momento de transcrição, vai sempre ser notória a ausência de expressões faciais e a ênfase intrínseca à interação. Assim, nenhuma transcrição será exata, mas apenas uma aproximação do que foi realmente dito, pois faltarão sempre as hesitações, os momentos de pausa reveladores de vários fatores e as hesitações nas intervenções. "...um bom conjunto de convenções pode tornar as transcrições mais ricas, mas o discurso humano é muito complexo e nunca se consegue passa-lo para o papel com exatidão, mesmo com adultos que sabem que estão a ser gravados e falam de forma a facilitar a gravação." ((Walsh, 1998, p. 164).

Relativamente ao recurso a entrevistas, há quem levante a questão ética resultante das diferenças visíveis entre adulto e crianças, agravadas pela relação de poder existente entre eles, entre uma superioridade do adulto face à 'natural' inferioridade e vulnerabilidade das crianças.

Assim sendo, partindo do pressuposto de que as crianças aceitam ser entrevistadas, é conveniente que as entrevistas decorram em pares ou pequenos grupos, pois é mais fácil de se manterem descontraídas

e motivadas a participar e falar, estando inclusivamente atentas ao que os outros dizem, controlando a veracidade dos relatos. É neste seguimento que diálogos simples podem adotar o caráter de uma entrevista, pela fluidez e espontaneidade que a caracterizam. Por outro lado, as respostas de uns podem influenciar as de outros, permitindo ajustes ao que consideram ser mais correto ou seguir um padrão de respostas que correspondem a expectativas de um contexto social ou micro-social.

*“Nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a difícil tarefa, e o desafio, de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu a arte da interpretação. Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor.” (Denzin, 1994, p. 500)*

A interpretação revela-se como um processo ausente de linearidade, em que as diferentes fases se relacionam, nem sempre respeitando uma ordem sequencial. O objetivo da investigação interpretativa é possibilitar a alteração de questões, o surgimento de assuntos e argumentos que nem sempre derivam da recolha de dados. Neste processo existe uma fluidez de informação entre as diferentes etapas, de modo a que atinja uma coerência holística.

Neste sentido, o investigador, além de recolher e analisar dados, elabora uma narrativa, em que há uma desconstrução, relacionando elementos recolhidos e diferentes pontos de vista, com vista a dar lugar a uma reestruturação e conseqüente contextualização. São várias as formas de interpretar os acontecimentos e as experiências, tendo em linha de conta as redes sociais que se estabelecem com os outros e com um contexto específico, tornando a realidade uma construção social ativa. Os significados acabam por ter um caráter dialético e coletivo e estão sujeitos a reinterpretação e mudança.

Podemos dizer que a interpretação está dependente do investigador e, ao passo que uns a veem enquanto um processo analítico e racional, outros entendem-na como um enredo apinhado de perspetivas e opiniões pessoais, bem como uma conotação intuitiva.

*“A interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objeto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora. Ela ilumina, derrama luz sobre a experiência “(Denzin, 1994, p. 504).*

### 3.6– O DEVER ÉTICO PERANTE A INFÂNCIA NA ETNOGRAFIA

Tendo em conta o grupo de análise do meu estudo etnográfico é imperativo fazer uma alusão ao dever ético que se prende com a infância e com as crianças, que se debruce sobre o respeito pela especificidade deste grupo, especialmente devido à faixa etária em que se insere.

Com a crescente visibilidade que a infância foi assumindo ao longo das décadas, sendo os seus direitos atualmente contemplados em diversos documentos, têm vindo a ser descredibilizadas as perspetivas paternalistas e focadas no adutocentrismos, em que a criança era vista como um ser incompleto por não ter ainda os mesmos conhecimentos e, por isso mesmo, estatuto que os adultos possuíam. Esta ausência da criança no mundo adulto inibia qualquer necessidade de ética perante a mesma durante as pesquisas e estudos levados a cabo sobre temáticas que com ela se relacionassem ou implicassem, destruindo assim a riqueza das suas construções, desvalorizando-as enquanto autoras e atoras de significados. Isto pressupunha que as análises e interpretações formuladas pelo adulto fossem sobrestimadas em detrimento das perspetivas e contributos das crianças, comprometendo e alienando todo o processo de investigação e seu propósito.

Com a mudança de paradigma sobre a infância, a importância que se atribui à ética no trabalho com as crianças assume uma prioridade, de modo a que sejam tratadas como atores sociais e implicadas nos processos de investigação. Como defende Fernandes, N. (2016), apela-se a que sejam devidamente informadas sobre os propósitos dos estudos, as estratégias que vão ser adotadas, bem como da importância do seu papel, tendo em consideração que a sua participação é ativa e por isso influenciam o processo diretamente.

Há um novo caminho a tomar, em que é necessária uma preocupação ética pelas características próprias da infância e pelas crianças enquanto sujeitos portadores de conhecimento e construtores de culturas específicas. Por conseguinte, as metodologias a utilizar numa investigação devem respeitar essas mesmas especificidades, que se traduzem numa diversidade e heterogeneidade de significados e relações. A preocupação ética é também ela diversa e complexa, o que exige a capacidade de se adaptar, estando sujeita a uma reconstrução, tendo em consideração as relações que contempla e a que se sujeita. Esta ética pretende proteger o superior interesse da criança, percebendo de que forma pode usufruir da própria investigação, respeitar o seu direito a uma voz e a ser escutada, senão até observada,

uma vez que não se estende apenas ao que é verbal, expressando assim as suas narrativas e histórias. Tal como defende Sarmiento, T. (2018), é essencial apresentar a sua voz com reflexividade e compreensão, envolvendo as complexidades em que está submersa, sendo fiel à sua experiência e cultura, em detrimento da sua mobilização e adulteração perante o que é mais conveniente ao investigador.

Isto pressupõe a existência de uma linha horizontal de respeito e cumplicidade, e não hierarquicamente vertical, que ofusca a visibilidade conquistada, uma vez que as crianças são o cerne da pesquisa, são os sujeitos que possuem todas as informações e respostas que procuramos. A criança assume o papel de ator social, em que as suas relações com os outros e com os diferentes espaços em que se move e interage, se destacam e constroem as histórias que lhe confere visibilidade participativa.

## CAPÍTULO IV – COMPONENTE EMPÍRICA

Para estudarmos ou aprendermos mais sobre o mundo das crianças temos de as observar nos seus contextos do modo mais próximo possível, atendendo às particularidades que as definem e as tornam tão singulares. Os contextos apresentam-se em constante mutação e estão dependentes de todos os outros contextos que os rodeiam e os envolvem. Assim, as crianças que os habitam e as histórias que neles vivem e recriam encontram-se também em permanente construção e evolução.

A etnografia pressupõe um “mergulho” no contexto a estudar, mergulho esse que deve ser escrutinado em si mesmo, procurando o respeito pelos outros, não invadindo, mas vivendo em conjunto e partilhando experiências, não excluindo, mas tornando parte ativa do estudo todos os participantes. Deve igualmente permitir a fluidez da dinâmica própria das interações pessoais e sociais, atentando às perceções, conceções e construções que vão surgindo nos atores que dela fazem parte integrante e a vão alimentando com as suas narrativas de vida.

Neste sentido, as crianças devem ter a oportunidade e o poder de permanecerem originais e espontâneas e não se sentirem escrutinadas ou condicionadas por um investigador que as observa e analisa. Devem ter a oportunidade e a vontade de o acolher nas suas relações e vivências, nas circunstâncias próprias da infância.

Por sua vez, o investigador deve ter a capacidade de se perspetivar em conjunto com as crianças com que trabalha, perspetivando-as a elas também, respeitando os seus direitos de participação, de escolha e tomadas de decisão, de expressão livre de opinião e pensamento, bem como o respeito pelas suas verdades individuais.

É com esta premissa, em que a minha relação com as crianças está de tal forma embrenhada, como se de um novelo de histórias de vida se tratasse, que parto para a investigação, procurando ser fiel na mim mesma, aos meus princípios e às crianças, que são parte da minha vida há já alguns anos e contribuem para a minha definição enquanto pessoa e educadora.

#### 4.1 – APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

No início do ano letivo o grupo de crianças era composto por 13 elementos, dos quais 7 meninas e 6 meninos. Com o surgimento do Covid 19 e após o primeiro período de confinamento duas das meninas deixaram de frequentar a instituição por decisão dos pais, ficando reduzido a 11 crianças. Das cinco meninas três antecediam a entrada para o primeiro ciclo, assim como três dos meninos. Os restantes mudariam de instituição, nas quais integrariam ainda a sala dos 5 anos, uma vez que eram mais novos um ano do que aqueles, e continuariam o percurso académico para o ciclo seguinte. Por conseguinte, este estudo incidirá apenas nas 11 crianças que se mantiveram na instituição em que trabalho até ao final do ano letivo. A Carolina tinha uma irmã mais nova, a Rita e a Ana eram filhas únicas, a Mariana tinha um irmão mais velho e a Mia tinha dois irmãos mais velhos. Quanto aos meninos, o Diogo era filho único, o João tinha um irmão mais novo, o Tomás tinha duas irmãs, sendo ele o irmão intermédio, o Francisco C tinha uma irmã mais velha, o Francisco R. um irmão mais novo e o Miguel uma irmã mais nova. As diferenças de idades eram todas muito próximas entre irmãos, tanto no que diz respeito às meninas como aos meninos.

Este grupo era bastante unido e mantinha a amizade além da frequência escolar, encontrando-se várias vezes ao fim de semana e em festas de aniversário.

À medida que estas crianças foram crescendo, descobrindo e afirmando a sua identidade e personalidade, desenvolveram traços e características muito próprias que as definiam como seres únicos. Contudo, havia aspetos que partilhavam entre si, fosse pelo convívio ou gosto pessoal. Assim, a Mariana, a Ana e a Rita das meninas gostavam de usar adereços no cabelo, variando também o penteado, sendo que uma delas gostava de ir ao cabeleireiro com a mãe e fazia questão de partilhar na sala que tinha o cabelo esticado “como o da Mamã”. Este gosto por acessórios estendia-se a pulseiras, colares e anéis. A Mia e a Carolina usavam esporadicamente, exibindo-os com orgulho perante o grupo e os adultos.

Quanto aos rapazes, o Diogo usava um acessório quase diariamente, fosse um relógio, uma pulseira ou um elástico de cabelo da mãe, o Francisco R gostava de usar relógios e os restantes raramente usavam acessórios. Todos eles gostavam de cromos e autocolantes e levavam várias vezes para a sala para trocarem entre eles.

Estes eram os pormenores que poderiam distingui-los fisicamente, uma vez que usavam o uniforme da instituição.

Contudo, após o confinamento foram adotadas pela instituição diversas medidas, sendo que uma impedia de levarem objetos de uso pessoal para a escola. Perante a situação as crianças deram asas à imaginação e criatividade e faziam as suas próprias pulseiras, carteiras, relógios, colares, entre outros exemplos, a partir dos materiais disponíveis na sala de atividades, cooperando entre eles sempre que tinham dificuldades.

A Carolina, a Ana e a Mariana frequentavam as aulas de ballet e a Rita as de karaté, tal como o Diogo, o Miguel e o Tomás.

Estas crianças são a base do meu estudo, participantes ativas no mesmo, sempre com uma postura curiosa e observadora perante o que as rodeia, em simultâneo, descontraídas face à minha intervenção enquanto investigadora e orgulhosas por assumirem um papel de destaque na minha etnografia. Este estudo decorreu ao longo de toda a prática pedagógica presencial, englobando atividades propostas, bem como momentos livres e espontâneos, sendo estes os mais ricos em verdade e exteriorização de opiniões pessoais, uma vez que resultavam de situações vividas em determinado momento e que surgiam de modo singular e nunca preparado ou sugerido.

Além das notas e diários de campo, os meios audiovisuais, como as fotografias e os vídeos, foram o tipo de registo que prevaleceu ao longo da pesquisa, permitindo-me estabelecer uma postura o mais natural possível com as crianças e captar toda a essência que facilmente se desvanece numa folha de papel. Assim, ficaram registadas emoções, olhares, expressões corporais e relações de cumplicidade que de outra forma seria difícil de preservar.

Outro tipo de recolha de dados utilizado foi a entrevista em grupo, permitindo que todos se ouvissem e partilhassem os seus pensamentos. Foram respeitadas as suas vozes, bem como as situações de silêncio ou de recato em que preferiam não responder. O facto de ser um momento em grupo levou a que as crianças mais introvertidas se sentissem mais confortáveis quando questionadas, pois estavam na companhia dos amigos e permitiu perceber de que forma umas se influenciavam ou não às outras.

#### **4.2– ABORDAGEM CONTEXTUAL DA INVESTIGAÇÃO**

A instituição na qual desempenho funções e onde decorreu a minha investigação advoga valores que se baseiam na cidadania ativa e democrática, promovendo a igualdade entre todos e o direito a uma educação em que as crianças são o centro do processo ensino-aprendizagem, assente em experiências diversificadas e significativas. Temáticas como esta não necessitam de estar sempre objetivamente

contempladas em atividades planejadas, desde que olhares atentos às dinâmicas e relações entre as crianças consigam desconstruir estereótipos que se possam manifestar. Até mesmo situações de rotina e brincadeiras espontâneas devem alvo e observação, pois muito do que é entendido como natural não passa de uma construção social. As histórias que as crianças criam, vivem e reinterpretam devem ser valorizadas e respeitadas como uma atuação social ativa.

O conceito de igualdade passa também por responsabilizar todas as crianças pelas suas escolhas e tomadas de decisão, bem como dar a oportunidade a todas de expressarem os seus pensamentos sobre quaisquer assuntos ou acontecimentos, sem que haja uma sobrevalorização de umas perante outras.

É valorizado o respeito pela igualdade de género, proporcionando as mesmas experiências e oportunidades de exploração e aprendizagem, nos mesmos moldes, tanto a meninas como a meninos. O espaço é pensado para que todos o possam utilizar, tirando partido das diversas funcionalidades, dando asas à imaginação e criatividade e fomentando sempre as interações sociais.

Esta igualdade proclamada implica o uso de uniformes, com a intencionalidade de tratar as crianças como iguais, independentemente do seu estrato socioeconómico, apesar deste corresponder a um nível médio-alto. Os uniformes consistem em fatos de treino iguais para meninos e meninas, destinados à realização de atividades que exijam um maior conforto corporal, e um uniforme mais convencional, composto por saia, calças e calções de ganga complementados com o uso de pólos de cor igual para todos.

Algumas questões podem emanar acerca do uso de uniformes, uma vez que não é habitual as meninas vestirem calças ou calções, pois o simples facto de existir uma saia como opção induz, inconscientemente ou não, que elas as devem usar e não calças ou calções. Apesar disto, nunca é dito aos pais que é obrigatório que assim aconteça, pelo que se trata de uma decisão familiar.

Porém, algumas famílias, poucas, transgridem esta norma social, reaproveitando os uniformes que possuem de irmãos mais velhos ou que foram dados por amigos cujos filhos rapazes já não frequentam a instituição. O facto de a menina A, B ou C usar calças de ganga em detrimento da saia provoca inclusivamente alguma admiração internamente, pois não corresponde ao padrão que se costuma verificar no quotidiano neste micro contexto.

Ora, esta situação permite-nos perceber a influência sociocultural que se associa à utilização do vestuário, correndo o risco de se transmitir às crianças a ideia errada de que as meninas devem vestir saia sempre

que possível, conduzindo à construção deste preconceito. no grupo em questão as meninas usavam sempre a saia de ganga, à exceção do fato de treino utilizado em dias pré-definidos.

#### **4.3– ILAÇÕES DA OBSERVAÇÃO EM CAMPO E DE DADOS RECOLHIDOS POR MEIOS AUDIOVISUAIS**

Quando dei início à minha investigação, procurei estar alerta a todos os elementos que poderiam condicionar a liberdade crítica e difusão natural dos valores democráticos.

Estas observações decorreram em todos os espaços frequentados pelas crianças do grupo em questão, sendo a sala de atividades, o jardim e o refeitório, também utilizado como sala polivalente, os mais utilizados por elas.

A sala de atividades nunca foi um espaço estanque, pelo que ao longo do ano letivo foi sofrendo algumas alterações, de acordo com os interesses variados que as crianças manifestavam, incluindo-as neste processo de transformação. Normalmente, além do espaço destinado ao chamado trabalho de mesa, onde se realizavam recortes, colagens, modelagens ou desenhos, a sala contemplava também a área dos jogos, da garagem, dos jogos de construções, das tecnologias, da pintura, da biblioteca e do acolhimento e reuniões de grande grupo, em que se partilhavam acontecimentos especiais, memórias, histórias e planeamento e avaliação das atividades realizadas, entre outros exemplos. Apesar de cada um dos espaços ser visivelmente destinado a uma área específica, o grupo tinha a liberdade para os transpor consoante as suas necessidades e imaginação, cruzando brincadeiras e explorações nas suas descobertas e interações com os pares. Rapidamente um puzzle que não cabia na mesa era realizado no chão, ou uma construção com peças de encaixe ou blocos servia de auxílio à garagem, bem como o espaço do acolhimento se transformava num teatro ou sala de espetáculos das crianças, organizando os materiais conforme as suas necessidades. Como o grupo de crianças era reduzido, elas interagiam muito entre si, embora houvesse amizades mais definidas e mais próximas. Deste modo, não era nada estranho vê-las todas envolvidas na dramatização de uma história, em que, autonomamente, definiam quem seria o público, o narrador, as diferentes personagens e até um apresentador. Pretendo com isto explicar que não havia uma obrigatoriedade na utilização do espaço em si nem quanto à dinâmica das crianças que o exploravam, tendo a total liberdade de escolha para o explorar, desde que se respeitassem e tentassem trabalhar em equipa.

Ao longo de toda a investigação e observação foram visíveis alguns aspetos em que o preconceito associado ao género se mostrava presente, e era reproduzido sob diversas formas, fosse em discurso ou interação social, sem que as crianças, normalmente, tivessem essa noção, sendo, por isso, naturais e espontâneos. Tomo a título de exemplo uma situação que ocorreu após o Natal, em que o João recebeu um boneco Panda, que falava, e decidiu levar para a escola para mostrar aos amigos. O Francisco R quando se apercebeu da situação disse que os meninos não recebem bonecos como o Panda, pois era um brinquedo de meninas. Mais tarde, apesar desta intervenção, o Francisco brincou várias vezes com o Panda que o João recebeu no Natal, contradizendo o seu comentário estereotipado, mas que denotava não ter consciência crítica sobre o que significava e implicava. Outro exemplo que posso apresentar era quando o Diogo levava as suas pulseiras para a escola e o mesmo colega questionava porque o fazia, uma vez que os meninos usavam apenas relógios, tal como o pai dele, ao que o Diogo simplesmente respondeu que gostava das pulseiras porque a mãe também usava.

Estamos perante um cruzamento incipiente entre a inocência e a espontaneidade que caracteriza esta faixa etária e as normatizações socioculturais. Consegui perceber que estes estereótipos provinham de hábitos familiares ou que a própria sociedade reflete diariamente na vida das crianças. Nesta fase as crianças já se identificam como pertencendo ao sexo feminino ou masculino, assumindo a identidade de género, embora ainda não saibam ainda exatamente o que significa pertencer a um género e o que isso implica. Esta identidade é construída ao longo da vida, tendo em conta os modelos socioculturais dominantes em que eles crescem.

Numa ocasião apercebi-me de uma conversa espontânea que decorria entre algumas crianças, em que o Diogo dizia que as meninas choram muito, porque o pai diz que é assim, ao que o Miguel responde imediatamente que os dois (meninas e meninos) choram muito. Diante desta situação questionei as restantes crianças envolvidas sobre o que pensavam, ao que a Rita respondeu que os meninos choram mais, enquanto o Francisco C alega que a irmã chora mais porque ele é bem-comportado. A Carolina rematou o assunto afirmando que há dias em que são as meninas e outros em que são os meninos.

De qualquer modo, posso dizer que o género não constitui no grupo, ainda, um obstáculo para as interações entre as crianças. Apenas algumas estavam mais atentas à questão, apontando comportamentos ou atitudes que os denunciavam, e alertavam que tanto meninos como meninas podiam fazer exatamente a mesma coisa, como analisaremos posteriormente. O Francisco R dizia que “o rosa é para meninas, não gosto do cor de rosa”. Contudo, em situações de faz de conta usava determinados acessórios, como um avental, em que o cor de rosa estava presente, e nem se apercebia

da incoerência relativamente à sua opinião. Além disto, poderemos confirmar, entretanto, nas entrevistas, que a sua opinião sobre esta questão da cor se releva diferente, aceitando que seja uma cor universal. Depreendo que, sendo os contextos familiares distintos, incutem diferentes percepções sobre direitos e deveres de cada um, bem como o respeito pela individualidade, independentemente do sexo feminino ou masculino. Além disso, após alguns diálogos que foram surgindo na sala, decorrentes da curiosidade pela minha investigação e de algumas entrevistas realizadas com o grupo (que serão referidas posteriormente), é que ele se mostrou mais interessado e alerta.

De facto, durante o período de observação, tive a possibilidade de verificar que meninas brincavam na pista sem qualquer inibição, da mesma forma que meninos brincavam na casinha adotando papéis dos adultos de referência, desempenhando por vezes o de mãe, recorrendo a disfarces e acessórios, como pulseiras ou colares para uma melhor caracterização. Daqui resulta a ausência da noção de expectativas atribuídas socialmente a cada sexo e da carga pejorativa face à transposição das mesmas, apresentadas pelo meio envolvente nos mais diversos contextos quotidianos. Por outro lado, podiam resultar apenas de uma transposição e vivências pessoais e familiares para o contexto de sala, imitando e caracterizando as personagens que assumiam da mesma forma que estavam habituados a observar nos contextos concretos.

Apesar da premissa de igualdade entre todos que eu defendo na minha prática pedagógica, após a análise de alguns dados recolhidos, verifiquei uma postura da qual não me orgulho, infringindo valores como o respeito pela livre escolha das crianças e seu bem-estar. Durante as reuniões de grande grupo ou o acolhimento, reparei que, por diversas vezes, pedi às crianças para trocaram de lugar, em alguns casos intercalando rapazes com raparigas, no sentido de tentar que conversassem menos paralelamente. Ou seja, eu estava a compactuar com a falsa ideia de que as meninas são mais caladas e disciplinadas face aos rapazes e poderiam equilibrar este comportamento, e a desrespeitar os lugares escolhidos por cada criança, pois era ali que elas queriam estar e se sentiam melhor.

O facto de me ter proposto a esta investigação, de ter pesquisado sobre a temática, de ter lido vários artigos e de ter refletido bastante sobre o assunto, bem como a importância de tentarmos agir rumo à transformação de uma sociedade estereotipada, alertou-me para a minha postura separatista e contraditória com os princípios nos quais acredito. E, na verdade, por muito que os trocasse de lugar, observei que as conversas paralelas continuavam devido à união que caracterizava este grupo de crianças.

Deste momento avante mantive-me mais atenta a comportamentos idênticos que pudesse estar a adotar e dessa forma condicionar atitudes e a interiorização de preconceitos sobre o género. De facto, a minha autocritica e autoavaliação permitiram cessar a continuidade de dicotomia entre meninas e meninos, com a qual nunca concordei, mas que, inconscientemente, alimentei. Daqui posso auferir a importância deste espírito de alerta, bem como a de formações contínuas, de modo a que nos mantenhamos atualizados e tenhamos a possibilidade e irmos avaliando e refletindo sobre a nossa postura pedagógica, com vista a desconstruir ideias e comportamentos sem fundamento e que persistem nas práticas educativas desde sempre.

Ao longo da investigação observei que todos os espaços eram utilizados, quer por meninas, quer por meninos, que se organizavam e escolhiam o que queriam fazer de acordo com os seus interesses, esperando muito, várias vezes, pelas decisões dos pares com quem mais se identificavam para a sua escolha ser coincidente. Verifiquei que, não raras vezes, tanto meninos como meninas assumiam um papel de liderança.

Nos momentos de brincadeira livre as crianças recorriam maioritariamente à área da casinha, em que recriavam situações vividas nas suas casas, definindo desde o início quem desempenhava cada função, preparando refeições em conjunto, tratando dos bebés, fazendo festas de aniversário, entre outros exemplos. Nestes momentos de jogo simbólico era frequente recorrerem a disfarces e acessórios, pelo que não só as meninas usavam aventais ou vestidos, mas os meninos também, assim como carteiras, pulseiras, chapéus ou outros objetos que mesmo não tendo uma função objetiva depressa se tornavam num adereço. Na casinha, devido ao limitado número de utensílios e mobiliário, o número limite de crianças era quatro. Organizavam passeios em família, aperlavam-se com as peças de vestuário disponíveis, colares e pulseiras, colocavam a mala ao ombro, levando os bebés ao colo, com uma manta para o caso de acharem que seria necessário. Estes passeios podiam levar o grupo a umas férias, um pic nic num jardim improvisado ou apenas num passeio de carro, em que juntavam quatro cadeiras, duas à frente e duas atrás, conversando entre eles sobre o que viam em redor, se iriam visitar algum sítio especial, se o bebé estava bem ou se era preciso parar para a muda da fralda, ou sobre o que teriam de fazer quando chegassem a casa. Não era de estranhar se o número de rapazes a brincar neste espaço fosse superior ao das meninas, havendo sempre um que desempenhava o papel de mãe e dinamizava a interação social consoante as suas experiências pessoais. Observei que alguns dos meninos desempenhavam o papel de um pai muito ativo, assumindo as mesmas tarefas que socialmente se associam às mães. Enquanto revia os vídeos que contemplam estas histórias reparei que um dos

meninos, muito orgulhoso, vestia um vestido de bruxinha, mas que era usado com diversos fins, e me pediu para o fotografar, sendo que apenas quando terminou de arranjar todos os pormenores das mangas e da gola se sentiu pronto e disse: “Já está”.

As meninas fantasiavam-se muitas vezes de princesas, readaptando de acordo com a brincadeira, a sua visão e imaginação.

A arca dos disfarces também era solicitada para outro tipo de brincadeiras e interações, em que escolhiam ser os seus super-heróis preferidos ou até personagens dos desenhos animados, escolha feita por crianças de ambos os sexos. Meninas e meninos reviviam e imitavam os comportamentos genéricos das personagens, exibindo e fingindo relações de agressividade, luta ou de operações de salvamento, reinterpretando e adaptando algumas situações às condicionantes da sala e dinâmica por eles discutida e organizada.

Ainda na área do jogo simbólico e teatralidade deste grupo específico de crianças organizava-se frequentemente de forma autónoma e independente para a realização de dramatizações, por norma associadas a filmes destinados à infância ou a histórias tradicionais infantis, como O Capuchinho Vermelho, A Branca de Neve, entre outras.

Este tipo de atividade surgia sempre por iniciativa das crianças, sendo as mesmas que organizavam a própria dinâmica, escolhiam as suas personagens, independentemente do género, e se entravam em conflito acabavam por resolver entre elas, nem que para isso tivessem de fazer o teatro por mais do que uma vez, de modo a que todos pudessem desempenhar o papel desejado. Recorriam à arca dos disfarces para se caracterizarem o melhor possível, ajudando-se uns aos outros e sugerindo acessórios, inventavam uma linguagem própria, pois nem sempre se lembravam da história na íntegra, a qual era pronunciada com diferentes entoações. A nível expressivo tentavam que a sua expressão corporal se adequasse ao que estavam a vivenciar e, sempre que achavam necessário, interrompiam para dar algumas indicações ou corrigir alguns aspetos que não estariam bem, ou até mesmo para fazerem pequenas alterações das quais se iam lembrando.

É importante referir que os meninos frequentemente utilizavam acessórios ou roupas socialmente associadas ao sexo feminino, e que as meninas quando se vestiam de senhoras normalmente escolhiam um bebé, desempenhando várias vezes o papel de mãe.

Este gosto pelo faz de conta estava tão enraizado no grupo e era tão natural que era comum observar que mesmo durante a realização das atividades pedagógicas propostas, mantinham os disfarces ou os acessórios.

Analisando outra variante da expressividade, neste caso a arte gráfica, tive a oportunidade de observar, tanto em atividades livres, como em registos específicos decorrentes de alguma exploração ou aprendizagem, que nem todos os rapazes e nem todas as raparigas exibiam o mesmo gosto pelo desenho.

Alguns dos meninos escolhiam e mantinham-se nesta tarefa para estarem próximos dos melhores amigos, muitas vezes imitando o que eles desenhavam. Os que gostavam verdadeiramente de desenhar empenhavam-se mais, organizavam os elementos espacialmente de um modo mais ponderado e de acordo com a sua intencionalidade expressiva, dedicando-se a pormenores minuciosos. De facto, em alguns casos, a atenção dedicada ao pormenor era tanta que eles mereciam os elogios e admiração de meninas, que, fascinadas, iam comentado favoravelmente a criatividade expressa.

Da mesma forma, nem todas as meninas manifestavam interesse pelo desenho, pelo que se verificava uma notória diferença entre elas e as que apreciavam esta atividade, a nível de empenho, cuidado na organização espacial, escolha de cores e detalhes.

Resulta daqui que, contrariamente ao que nos tem sido incutido pela sociedade e cultura vigentes, as meninas não têm obrigatoriamente de terem uma veia artística ou criativa mais apurada do que os meninos.

A temática dos desenhos variava consoante os interesses do momento das crianças, podendo ilustrar personagens de desenhos animados, de filmes infantis, super-heróis, futebol, bandeiras de diversos países, jardins de flores, animais, as famílias, ambientes de festa, elementos associados à infância, como por exemplo, balões, entre outros exemplos.

Também em atividades de expressão plástica, como pinturas e exploração de diferentes técnicas, recortes, colagens, construções com diferentes materiais de desperdício, entre outros, ao invés do que é referido do ponto de vista sociocultural, quer meninos, quer meninas manifestavam o mesmo tipo de interesse e curiosidade, variando entre cada um deles, enquanto indivíduos, o nível de empenho e de criatividade, tal como descrito anteriormente relativamente ao desenho.

Ainda fazendo referência a estes momentos de criatividade e expansão do mundo imaginário e real da criança, no final do ano letivo, observei um interesse imenso em recortes e construções de coroas, colares, pulseiras, relógios, envelopes onde colocavam recados ou desenhos para oferecerem. Tanto os meninos como as meninas se dedicavam a esta matéria, sendo que se entreadavam regularmente, por exemplo, na realização de moldes, nas medições dos pulsos ou do perímetro encefálico, para depois os decorarem consoante o gosto de cada um. Este tipo de atividades funcionava sempre como uma oportunidade de convivência, em que as crianças, inconscientemente, desenvolviam competências alusivas à cidadania, como o respeito pelo outro, a cooperação e entreada, o saber esperar pela vez quando necessitavam dos mesmos materiais. Estes trabalhos a que se dedicavam originavam espontaneamente brincadeiras e interações transportadas para diversas áreas da sala, de acordo com o que queriam fazer. Outras vezes destinavam-se a serem oferecidos aos amigos ou até aos pais e às mães.

No domínio motor, a maioria dos meninos gostava de correr no jardim e jogar à bola, organizando jogos de futebol, ao passo que a maioria das meninas brincava em pequenos grupos, ora em brincadeiras inventadas por elas com recurso à envolvimento natural do espaço, utilizando um castanheiro ou as sebes para jogarem às escondidas, recriarem jogos de faz de conta, nomeadamente bancas de mercado, ou jogos de bolo com regras definidas entre elas. Outras vezes utilizavam os baloiços e as trotinetes, as quais também eram do agrado dos meninos. Contudo, havia algumas meninas que, por vezes, queriam jogar futebol com os rapazes e se queixavam que alguns não queriam que elas jogassem.

Numa ocasião específica, enquanto observava precisamente uma dessas situações, ouvi o Francisco R dizer “As meninas não jogam futebol porque não sabem.”, ao que outro colega respondeu de imediato: “Então tu não sabes que existe o futebol feminino?”. A criança que apresentou a objeção era uma das que mais usufruía do jogo simbólico e do faz de conta, integrando-se verdadeiramente nessas vivências. No entanto, devido à importância que a sociedade revela face ao futebol e à generalidade do desporto masculino, a primeira reação dele foi dizer que as meninas não sabem jogar. Contudo, um dos amigos, ciente dessa inverdade, acorreu em defesa delas, manifestando respeito pela vontade que demonstravam em jogar, bem como pelas suas capacidade e competências. Devo acrescentar que após esta intervenção o futebol foi-se tornando cada vez mais um jogo misto no que toca ao sexo feminino e masculino, procurando dar às raparigas igual oportunidade de se divertirem, assumindo as suas escolhas.

Já os meninos que não se interessavam tanto por este tipo de atividades físicas frequentemente se juntavam às meninas nas brincadeiras enunciadas anteriormente, sem qualquer oposição. Esta

aceitação prende-se com o cruzamento de brincadeiras e identificação de interesses que se verifica dentro da sala de atividades e se estende para as explorações vividas no jardim e no recreio, optando por jogos e brincadeiras relacionadas com o faz de conta e o jogo simbólico.

Analisando outro tipo de interação e expressividade, nas danças as crianças normalmente dançavam juntas ou em grupos, embora se verificasse que alguns se sentiam um pouco inibidos neste tipo de expressão, intimamente ligada às vivências emocionais individuais.

Normalmente as meninas faziam pequenos grupos entre elas ou dançavam a pares, bem como os rapazes. Havia, no entanto, alguns meninos e meninas que contrariavam esta estrutura e dançavam juntos sem complexos e preconceitos. Penso ser importante referir uma situação ocorrida na semana em que se comemorava a festa do S. João, em que assim que começaram a ouvir músicas tradicionais alusivas à festa, o grupo se organizou e, de repente, havia pares compostos de meninos e meninas, imitando os adultos nas danças tradicionais típicas da época.

Foi-me possível observar que não há qualquer tipo de preconceito neste domínio, uma vez que o grupo se estruturava de acordo com os seus interesses comuns e oportunidades diversificadas de exploração que lhes eram proporcionadas, das quais usufruíam em conjunto com os pares com quem mais se identificavam no momento.

Por fim, ao longo da minha investigação, observei que paralelamente às explorações e interações que já foram referidas, também as áreas da garagem e da construção eram utilizadas pelas meninas, não se confinando às típicas brincadeiras a que socialmente associam os meninos. Tanto brincavam em conjunto com eles, como apenas na sua companhia, ou apenas entre elas, explorando e fazendo construções com legos que iam ao encontro aos seus interesses, por norma associados também ao faz de conta, sendo as casas, piscinas, jardins, parques, alguns dos exemplos que retratam estes interesses. Havia um cruzamento de áreas, em que os carros serviam para transportar as famílias compostas de bonecos miniatura de local em local, consoante a dinâmica imaginada e recriada.

#### **4.4 – ENTREVISTAS**

Segundo Moreno (2003, p. 32), tanto na escola como no seio familiar as dinâmicas induzem a uma educação heteronormativa, sendo que as meninas normalmente são instigadas a serem, por exemplo,

cozinheiras, cabeleireiras, fadas, a exercerem o papel de mães nas suas brincadeiras, enquanto dos meninos é esperado que sejam polícias, ladrões, futebolistas, como se já tivessem um futuro traçado.

No sentido de perceber de que modo a dinâmica familiar exerce ou não algum tipo de influência na opinião as crianças sobre tarefas e papéis da vida comum, propus a realização de algumas entrevistas que focavam assuntos específicos. As entrevistas eram realizadas no período da manhã, momento em que as crianças estão, habitualmente, mais focadas e com uma maior disponibilidade para este tipo de situações. Com base nas respostas que poderiam ser dadas, o meu objetivo era o de descobrir se os estereótipos e preconceitos sociais relacionados com o género estariam já visíveis nas suas condutas ou formas de estar na vida. Por outro lado, as entrevistas sendo em contexto de grupo poderiam exercer um papel formativo, sendo que umas crianças poderiam influenciar ou não as opiniões das outras, abrindo caminho para possíveis debates ou até reflexões sobre esta temática.

Assim, as entrevistas não se revestem apenas de um papel pragmático como propósito de auferir apenas uma resposta, mas também têm a função de lançar a dúvida sobre a postura de cada um na sociedade, bem como instigar o pensamento crítico. Assola-me, no entanto, a preocupação quanto às questões que vão ser colocadas, na medida em que podem elas mesmas ser um fator influenciador de opiniões e respostas? Para evitar isso, serão formuladas de modo simples e o meu comportamento será de aceitação face a cada resposta pessoal, no sentido de não transmitir insegurança ou dúvida nas crianças quanto à expressão de pensamentos.

Após ter convidado todo grupo presente na altura, cinco meninas e quatro meninos, sendo mais reduzido do que o habitual, uma vez que algumas crianças estavam ausentes, a sentar-se na área comum, destinada aos diálogos e reuniões, expliquei que iria colocar algumas questões às quais eles poderiam responder livremente se concordassem. Todos se interessaram pela proposta, facto que foi facilitado por não se tratar de um momento individual, em que poderiam sentir-se inibidos e retraindo-se, mas por ser realizado como uma atividade coletiva, acabando por ter um efeito mais apelativo e encorajador. Estas entrevistas foram sendo realizadas em dias diferentes, para que as crianças não se cansassem com a abordagem e conseguissem responder o mais genuinamente possível.

O convite inicial surgiu na sequência da visualização de um breve episódio de desenhos animados que ilustrava os papéis vividos pelos diferentes elementos da família. A visualização deste episódio foi ocasional, mas considerei ser o ponto de partida perfeito para iniciar este processo de entrevistas, pois

fluiu de algo que aconteceu na sala, sem ter sido provocado ou condicionado por mim para o mesmo efeito.

Assim, vou apresentar as questões que lhes foram colocadas, organizadas por temas, e transcrever as respectivas respostas de quem colaborou. As perguntas eram simples e objetivas, mas com a abertura suficiente para servirem de mote a diálogos e discussões construtivas entre as próprias crianças.

#### 4.4.1 – TAREFAS DOMÉSTICAS

*Pergunta: - Como é que as tarefas domésticas são organizadas em vossa casa?*

*Respostas:*

**Ana:** “A mamã faz quase tudo. O papá ajuda um bocadinho na cozinha a pôr a mesa. Eu, quando posso ajudar, também ajudo. O papá ajuda a organizar as compras quando a mãe traz os sacos. A mãe aspira e lava o carro, o pai de vez em quando.”

**Francisco:** “O pai aspira e trata do carro. A mãe arruma a casa, limpa o pó, passa a ferro, arruma a cozinha e eu o José ajudamos a arrumar o quarto de brincar.”

**Mariana:** “A Dona Ap. faz quase tudo. A mãe trabalha, cozinha e dá-me leitinho. Arruma a cozinha à noite e de dia é o papá.”

**Carolina:** “A mamã cozinha, aspira, limpa o pó. Às vezes vão limpar o carro os dois. Passar a ferro e lavar roupa é a mãe.”

**Diogo:** “A mamã lava roupa, o carro dela, o papá loiça, às vezes lava o seu carro. A Dona S. passa a ferro, mas às vezes é a mamã. A mamã cozinha, mas às vezes o papá também ajuda. O papá arruma a cozinha. Às vezes a Dona S. também cozinha.”

**Miguel:** “O papá cozinha algumas vezes e a mamã cozinha quase todas. Os dois arrumam a cozinha no fim do jantar. No almoço eu não sei porque não estou em casa. A minha empregada passa a ferro e limpa as casas de banho. A mamã limpa o pó e o papá aspira.”

**Rita:** “A mamã limpa a casa de banho comigo. Eu ponho uma música para dançarmos. O papá arruma a loiça.”

**Mia:** “Às vezes os manos ajudam a mamã a aspirar. A mamã é quem arruma mais, às vezes lava a loiça, outras vezes sou eu. O papá, enquanto fazemos isso, está a jogar com os manos lá fora. Às vezes a mamã arruma a cozinha. O papá, às vezes, ajuda a passar a ferro nas camisolas e calções, saias e vestidos. O papá também ajuda a arrumar as coisas, o armário e a limpar.”

Podemos concluir que a maioria das tarefas domésticas são realizadas pelas mães, embora as crianças reforcem a participação dos pais em algumas delas, embora mais simples e que ocupam menos tempo. Podemos verificar também que em alguns casos também as crianças partilham as tarefas. As respostas foram dadas com grande naturalidade e com prontidão.

**Pergunta:** *Quem é que cozinha em casa?*

**Respostas:**

**Mariana:** “A mamã cozinha, o papá ajuda com os talheres e os pratos. Os dois trabalham no computador.”

**Miguel:** “A mamã, e eu às vezes ajudo a mamã a pôr as coisas na mesa. A mamã cozinha mais, o papá sozinho às vezes, quando ela está a tomar banho ou a trabalhar. O papá e a mamã trabalham no computador, mas o dela é maior para ela ver melhor.”

**João:** “A mamã cozinha, o pai não sabe. Às vezes ajudo a cozinhar, ponho algumas coisas na comida.”

**Mia:** “O papá vai trabalhar lá para baixo, a mamã fica em cima connosco, arruma coisas, as meias... Ela não trabalha aos fins de semana. Ela trabalha quando estamos na escola no computador. Às vezes é o papá que cozinha, outras é a mamã, às vezes sou eu e o papá, às vezes com a mamã, e, às vezes, sou eu com o G. e o X.”

**Francisco:** “Nos dias de pizza é o pai que cozinha, nos outros é a mãe. A mãe não trabalha quase nada, o pai trabalha bué. Pedi para ele brincar comigo e demorou uma hora a trabalhar. A mamã brinca connosco quando o pai está a trabalhar. “

Também nesta questão, como na anterior, as crianças respondem que quem cozinha maioritariamente é a mãe, assumindo que os pais partilham pequenas tarefas complementares ou que cozinham em algumas exceções, justificando-o com o excesso de trabalho.

#### 4.4.2 – PROFISSÕES

*Pergunta: Que profissões acham que homens e mulheres podem ter?*

*Respostas:*

**Carolina:** “Eu acho que podem ter todas as profissões os homens e as mulheres.”

**Rita:** “Todas as profissões as mulheres e todas as profissões os homens.”

**Mariana:** “As mulheres podem ser cabeleireiras e os homens podem ser polícias.”

**Francisco:** “Os meninos podem ser futebolistas e as meninas também.”

**Diogo:** “Os meninos policiais ou médicos e as meninas cantoras ou bailarinas.”

**Ana:** “Acho que as profissões dão para os homens e para as mulheres.”

**João:** “O homem construtor e a mulher médica.”

**Miguel:** “Os rapazes podem ser futebolistas e as mulheres podem ser bailarinas.”

Em resposta a esta questão apenas três crianças pensam que tanto os homens como as mulheres podem exercer qualquer profissão, sendo que as restantes associam determinados papéis ao género masculino e feminino, de acordo com estereótipos sociais.

#### 4.4.3 – PRENDAS NOS DIAS DO PAI E DA MÃE

*Pergunta: O que gostavam de oferecer ao pai e à mãe do dia do pai e no dia da mãe?*

*Respostas:*

**Miguel:** “Ao pai um dinossauro, à mãe uma coroa.”

**Carolina:** “Ao pai um desenho, à mãe uma caixa de bombons.”

**Rita:** “Ao pai ia comprar uma prenda com a mãe que era um perfume, e o papá punha-o. Para a mamã umas sandálias.”

**Mariana:** “Ao pai um carro, à mãe uma pulseira de ouro e dinheiro.”

**Francisco:** “À mãe um anel e ao pai um anel também.”

**Ana:** “Ao pai um telefone, à mamã um relógio.”

**Mia:** “À mamã uma coroa e a o papá um desenho gigante.”

**João:** “Ao pai uma surpresa, eu e a mãe chegamos a casa e fazemos um bolo. À mãe um anel.”

**Diogo:** “Ao pai um livro e à mãe uma caixa com imensas joias.”

Nesta questão as crianças dão respostas variadas, que nem sempre correspondem a bens materiais, e quando o são nem sempre seguem preconceitos associados à feminilidade e masculinidade exclusivamente, acabando, por vezes, por escolherem o mesmo tanto para o pai como para a mãe.

#### 4.4.4 – ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

*Pergunta: O que costumam fazer em família nos tempos livres?*

*Respostas:*

**Carolina:** “Eu no fim de semana costumo fazer picnics, vou a Serralves e costumo brincar com a família e ver filmes.”

**Rita:** “Eu no fim de semana jogo com o papá o jogo da floresta, dos legos e do detetive. Com a mamã eu cozinho. Brincamos todos juntos, a Kika (uma gata) conta e nós escondemos.”

**Mariana:** “Jogamos às escondidas, às apanhadas e jogamos jogos.”

**Francisco:** “Eu gosto de jogar basquete com o tio e com os papás e o mano fazemos jogos, aquele jogo que temos de acertar nos botões e a mamã vê televisão.”

**Ana:** “Costumamos ver filmes juntos, o papá ajuda-me a fazer algumas brincadeiras e jogos.”

**Diogo:** “Eu vejo filmes na televisão com o papá e a mamã, fazemos muitos puzzles juntos e também jogamos basquete.”

**Mia:** “Às vezes vejo filmes com os manos e depois os papás aparecem. Nós fazemos discotecas de noite, às vezes. Brinco às apanhadinhas e escondidas com os manos e às vezes os papás ajudam-me a fazer desenhos.”

**João:** “Às vezes estou a brincar com o pai, o P. (irmão) também está e a mãe está a ver-nos.”

**Miguel:** “Eu costumo brincar com o pai a jogar futebol e brinco com a mamã quando ela brinca com a P (irmã) às bailarinas como ela gosta de brincar. Com a mamã brinco só pouquinhas vezes porque ela brinca poucas vezes comigo.”

Apenas três das crianças não fazem diferenciação entre com quem costumam brincar e passar os tempos livres, indicando que o fazem em família. As restantes diferenciam as brincadeiras que têm com o pai e a mãe, sendo o pai maioritariamente o que aparenta ter mais tempo disponível.

*Pergunta: Quais são os brinquedos com que gostam mais de brincar?*

*Respostas:*

**Francisco:** “Eu gosto de brincar com bonecos da Lady Bug que os avós têm.”

**Carolina:** “Gosto de brincar com bolas, com bonecas, cozinhar na cozinha de brincar, com barbies.”

**Miguel:** “Gosto de brincar com bolas saltitonas, cozinhar na minha cozinha.”

**Mariana:** “Gosto de brincar com a caravana da barbie.”

**Rita:** “Gosto de brincar com bolas saltitonas, pistas.”

**Mia:** “Gosto de brincar nos baloiços, escorregas, com lols, bolas saltitantes, com a família.”

**Ana:** “Gosto de brincar com as barbies da madrinha, bolas saltitantes, legos, de desenhar.”

**Diogo:** “Gosto de andar em carros grandes em que sou eu a conduzir. Gosto de brincar com os brinquedos que a Luna (uma gata) tem, eu gosto de atirá-los e depois a Luna vai apanhá-los. Gosto de brincar com a minha bola saltitona do James. “

Nesta questão três meninas respondem que preferem ocupar-se com brincadeiras, socialmente, predefinidas para meninas, como bonecas e acessórios, cozinhas e desenhos. Dois dos meninos manifestam preferência por brincar com objetos associados a rapazes, sendo que as restantes crianças cruzam os seus interesses.

#### 4.4.5 – CORES

*Pergunta: Quais são as vossas cores preferidas?*

*Respostas:*

**Francisco:** “Azul”.

**Carolina:** “Amarelo claro”.

**Miguel:** “Azul”.

**Mariana:** “Rosa e roxo”.

**Rita:** “Azul e amarelo”.

**Mariana:** “Azul bebé”.

**Ana:** “Azul bebé, rosa bebé e branco”.

**Diogo:** “Vermelho e azul”.

A cor preferida predominante no grupo é o azul; contudo, as meninas fazem questão de referir o azul bebé, rosa bebé, roxo, branco e a tons pastéis, associadas socialmente ao mundo feminino. Todos os meninos referiram o azul, sendo que o vermelho foi acrescentado apenas por um deles.

*Pergunta: Vocês acham que existem cores para meninos e meninas?*

*Respostas:*

**Francisco:** “Para as meninas é o rosa, o roxo, o laranja. Para os meninos laranja, amarelo, cor de rosa, podem gostar também de cor de rosa.”

**Carolina:** “Para as meninas o rosa, o roxo, o branco, o azul. Para os meninos o castanho, preto, branco, cinzento, verde, vermelho. Mas também podem ser todos os meninos e todas as meninas a usarem todas as cores.”

**Miguel:** “As meninas gostam de amarelo, roxo, rosa, branco, azul. Os meninos gostam de azul, azul bebé, branco, amarelo, laranja.”

**Mariana:** “As meninas e os meninos gostam de azul, rosa, amarelo, roxo, branco e azul.”

**Rita:** “Penso que são todas as cores para os meninos e para as meninas.”

**Mia:** “Todas as cores para os meninos e para as meninas.”

**Ana:** “Todas as cores para os meninos e para as meninas.”

**Diogo:** “Eu acho que os meninos e meninas devem gostar de todas as cores.”

Nesta questão, penso que é notória a influência que algumas crianças exerceram nos seus pares, quanto à utilização das mesmas cores para meninos e meninas. As restantes, apesar de identificarem cores específicas para cada género, também cruzavam algumas, sendo que apenas uma Carolina acrescentou que mesmo havendo uma distinção não havia mal se todos usassem as mesmas cores. Ficamos sem saber qual seria a resposta de cada uma das crianças que se deixou influenciar. No entanto, se mudaram a sua opinião talvez tenham refletido sobre o assunto e assumido que não deve ser feita uma categorização de cores face ao género, até porque algumas das respostas contradizem as que foram dadas pelas mesmas crianças na questão anterior. Este é um dos propósitos deste estudo, incitar ao pensamento crítico e promover nas crianças a necessidade de uma mudança da forma de estar perante o que nos rodeia.

#### 4.4.6 – VESTUÁRIO

*Pergunta: O que pensam das roupas de criança, as das meninas são diferentes das dos meninos? O que gostam mais de vestir?*

*Respostas:*

**Ana:** “As das meninas têm muitos desenhos e cores coloridas. Os homens são mais às riscas do que as das mulheres. As mulheres usam mais bolas do que os rapazes. Eu gosto de vestir vestidos.”

**Francisco:** “São bué diferentes. Por exemplo, uma camisola tem um símbolo e outra tem um unicórnio, é completamente diferente. Eu gosto de vestir roupas azuis e vermelhas.”

**Mariana:** “Gosto de vestir vestidos. Uso calças quando vou para o outono.”

**Carolina:** “A roupa de menino são camisolas com desenhos de menino, calças de menino. Para as meninas são vestidos às riscas, com bonecos e uma saia. Gosto mais de vestir saias e vestidos.”

**Diogo:** “Os desenhos são diferentes dos das meninas. A roupa das meninas tem flores e são vestidos.”

**Miguel:** “Eu acho que todos podem usar calças, t-shirt, calções e camisolas de manga comprida. E também as meninas têm uma roupa diferente dos meninos, às vezes também podem usar saia e vestido.”

**Rita:** “As meninas usam vestidos, os meninos não usam. Mas as meninas usam calças e também calções e os meninos também usam.”

**Mia:** “As roupas dos meninos são bem diferentes das meninas, têm dinossauros e coisas assim. Eu gosto de calças e calções.”

Como podemos verificar, as crianças fazem uma distinção clara entre roupa própria para meninos e para meninas, apontando pormenores como os desenhos (unicórnios ou dinossauros), riscas, flores e bolas como fatores determinantes para essa dicotomia. Apenas a Mia assumiu gostar de usar calças e calções, ao passo que as restantes preferem os vestidos.

*Pergunta: Se tivessem de oferecer uma prenda a um amigo e a uma amiga o que seria?*

*Respostas:*

**Francisco:** “Ao menino o homem pedra e à menina uma lol.”

**Carolina:** “Ao menino super-heróis e à menina um ioiô.”

**Miguel:** “Ao menino uma bola e à menina uma casa de bonecas.”

**Mariana:** “Ao menino super-heróis e à menina uma casa da barbie.”

**Rita:** “Ao menino uma máscara do vírus e à menina dava a mesma coisa.”

**Mia:** “Ao menino um boneco super-herói e à menina um guarda chuva da Minnie ou bonecos.”

**Ana:** “Ao menino uma bola e à menina uma lol.

**Diogo:** “Ao menino um fato do Gato Noir e à menina uma boneca que quando carregasse no botão cantasse muita coisa.”

Quanto às prendas que gostavam de oferecer todos escolheram objetos socialmente associados ao género masculino, predominando as bolas e os super-heróis, e ao género feminino as bonecas e acessórios. Apenas a Rita se lembrou de algo diferente e original, uma máscara de proteção contra o vírus Covid 19, que oferecia tanto a um amigo como uma amiga.

Estas crianças assumem uma escolha de brinquedos tipicamente associados a meninos e a meninas. Ora, quanto mais brinquedos e objetos associados ao género são oferecidos às crianças mais elas reforçam estereótipos sociais.

#### **4.5– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Eleanor Maccoby (1998) defende que a partir dos três anos de idade as crianças são capazes de associar determinados objetos, brinquedos ou tipos de vestuário a mulheres e a homens, associação esta que se vai desenvolvendo e aumentando à medida que crescem. Esta noção é um condicionador para a construção ou reforço de estereótipos, para o entendimento dos papéis na vida familiar e profissional, bem como a postura social perante os outros.

De facto, o resultado destas entrevistas objetivas demonstra que não há uma isenção total por parte das crianças face à questão de género, sendo, em alguns casos, bem visível a separação de papéis e a importância que se atribui ao sexo masculino sobre o feminino.

Apesar de não interferir nas respostas que iam sendo dadas pelas crianças foi perceptível que algumas se deixaram influenciar por outras, manifestando opiniões idênticas sobre certos assuntos.

Apenas no que respeita à dinâmica familiar e ao contexto em que cada uma delas habita é que permaneceram fiéis e expressaram como se desenrola o quotidiano nas suas casas. Em alguns casos, houve a necessidade de justificar o excesso de tarefas domésticas desempenhadas pelas mães, explicando que os pais estão ocupados e que trabalham muito. Na verdade, podemos constatar que não há um equilíbrio na realização dos afazeres domésticos, sendo que as mulheres acabam por assumir um papel mais ativo relativamente aos homens.

Apesar das entrevistas terem sido realizadas após o primeiro desconfinamento, presencialmente no jardim de infância, tenho de referir que ao longo do período em que todos nós estivemos em confinamento, eu realizava duas videoconferências diárias com o grupo e videochamadas individuais sempre que surgia a oportunidade de ambas as partes. Assim, foi-me possível observar algumas dinâmicas familiares que ilustram esta conclusão. Várias vezes assisti a mães a realizarem tarefas domésticas, ou, a tentar prestar apoio aos filhos durante as videoconferências e as atividades que eles iam desempenhando nas mesmas, ao mesmo tempo que tentavam trabalhar. Em algumas situações

havia uma babysitter ou até avós para auxiliarem a logística familiar, de modo a que tanto pais como, mães conseguissem efetivamente trabalhar.

Ora, é inegável que a pandemia exacerbou a dicotomia entre mulheres e homens, sendo que, na maioria dos casos, as primeiras acumulavam cada vez mais tarefas, tentando conciliar a vida profissional, os afazeres domésticos, o acompanhamento aos filhos, acabando por prescindir do tempo pessoal para conseguirem dar resposta a todas as demandas.

Quer queiramos, quer não, temos de assumir um retrocesso na conquista pela igualdade entre homens e mulheres, uma vez que o impacto gerado pela pandemia foi de tal ordem que acabou por afetar o bem-estar pessoal, emocional e psicológico das mulheres, na medida em que as tensões vividas e acumuladas neste período se iam apoderando delas.

Esta é uma conclusão também de Sandra Ribeiro, Presidente da Comissão da Igualdade para o Género, que refere ainda que esta sobrecarga de tarefas conduziu à dificuldade em se focarem na carreira laboral, resultando numa redução da autoconfiança profissional e colocando em risco, em muitos casos, o próprio emprego, uma vez que os setores mais afetados pela pandemia foram aqueles em que a maioria dos trabalhadores são do sexo feminino, como por exemplo a saúde, a educação, o trabalho doméstico, o retalho, o comércio, o turismo, a restauração, estética e bem-estar.

Também Evelyn Regner, Presidente da Comissão dos Direitos das Mulheres e da Igualdade de Género do Parlamento Europeu, confirmou o aumento exponencial da dicotomia entre géneros, tornando-se numa crise para as mulheres, visto que além dos motivos anteriormente enunciados, também a sua independência económica foi abalada.

Através das entrevistas, é também visível que poucas crianças assumiram que participavam nas tarefas, sendo que algumas não tinham bem a perceção do tipo de coisas que têm de ser feitas em casa para que haja uma ordem e organização familiar, limitando-se a referir apenas tarefas básicas como lavar a loiça ou pôr a mesa. Isto pode decorrer do facto de terem o auxílio de empregadas domésticas ou realmente não estão incluídas na partilha deste tipo de atividades.

Por outro lado, destaca-se a resposta de uma das crianças que exemplifica de que modo a organização e partilha de tarefas é feita, atribuindo diferentes papéis a cada elemento da família, incluindo-a bem como os irmãos, em todo o tipo de tarefas, alterando consoante a dinâmica e as necessidades diárias.

Um aspeto que devo salientar foi o facto de apenas quatro delas se referirem às mães enquanto profissionais. Apesar de eu saber que todas exercem uma profissão, quase nenhuma das crianças parece ter essa consciência ou dar a devida importância, banalizando a questão, destacando antes o trabalho que os pais desempenham.

Penso que aqui é bem visível a assunção inconsciente e subtil de que as mulheres acarretam, como se por obrigação ou por estar assim normativamente estabelecido, a sua carreira além das tarefas de casa, ao passo que os homens acabam por se dedicar mais à sua vida profissional. Esta é uma transmissão de ideias claramente estereotipada, que, segundo as respostas nas entrevistas, tem vindo a ser reforçada pelas próprias crianças, atribuindo desde pequenas papéis e funções distintas ao mundo masculino e ao mundo feminino, bem como uma importância díspar entre os dois, sobrepondo o primeiro face ao segundo.

Em contraposição, nas perguntas que implicavam uma resposta mais pessoal, verifica-se que em alguns casos existe imparcialidade, nomeadamente no que diz respeito às prendas que gostavam de oferecer ao pai e à mãe. Não existe uma categorização relativa aos presentes, pelo contrário, acaba por se constatar um cruzamento de ideias das prendas para os dois géneros. Pressuponho que estas respostas tenham surgido do que as crianças consideram ser os gostos pessoais dos pais.

Por sua vez, nas questões relacionadas com os presentes para os amigos é flagrante a tipificação das sugestões apresentadas, fazendo uma clara associação de objetos ou brinquedos socialmente definidos como os indicados para os rapazes e para as raparigas. Mais uma vez, o preconceito surge em destaque nas escolhas pessoais, coincidindo, na sua maioria, com as respostas sobre os brinquedos preferidos das crianças.

Esta dicotomia prende-se com o que a sociedade institui, desde cedo, com o que é esperado de cada um dos géneros, incitando aos estereótipos ainda durante a gravidez. Silva (2016, p. 138) diz que desde o momento em que se descobre o sexo do bebé existe já uma preparação do enxoval, do quarto, do vestuário e acessórios, concordantes com o que a sociedade indica ser o aceitável para menino ou menina, estereótipo que se mantém à medida que a criança se vai desenvolvendo, com a escolha de brinquedos e orientação de brincadeiras e atividades.

Penso ser relevante referir a preocupação e o cuidado que algumas crianças exibem perante as suas opiniões, sendo ou não tendenciosas, em que procuram mostrar indiferença quanto à utilização das cores e até no vestuário, reforçando que não há problema em meninos e meninas usarem as mesmas

cores, pois podem ter gostos idênticos. Verifica-se, portanto, uma sensibilização de que realmente a expressão pessoal deve ser assumida de acordo com a personalidade e gostos individuais e que não é correto obrigar que todos usem ou escolham as mesmas coisas. Estamos perante uma dualidade de internalizações, em que é notório o dilema entre o que é expectável e definido pelos padrões de aceitação sociais e a expressão da individualidade e afirmação pessoal. Existe já nesta faixa etária a dúvida e a indecisão marcadas pelo peso dos preconceitos que poderão definir a identidade das crianças, formatando-as à luz de padrões heteronormativos, mesmo não tendo a consciência do que tal implica e que repercussões terá nas escolhas ao longo da vida.

Através das respostas das crianças é perceptível que algumas das famílias demonstram uma maior preocupação pela divisão de tarefas a desempenhar em casa e funções atribuídas a cada elemento, incluindo as crianças.

Conhecendo-as de antemão e fugindo à análise exclusiva das entrevistas, reconheço esta postura no seu quotidiano, numa tentativa de educar e preparar os filhos para a vida numa sociedade mais justa, em que não possuem apenas direitos, mas também deveres e obrigações. Esta atitude passa pela escuta e participação ativa das crianças quanto a decisões tomadas que lhes dizem respeito, para as quais se organizam inclusivamente reuniões familiares, de modo a que todos tenham uma voz e expressem os seus pensamentos e opiniões, tendo efeitos visíveis nas escolhas e tomadas de decisão efetivas.

Trata-se de uma atitude parental mais atenta e alerta para a realidade e que luta por uma sociedade na qual as crianças têm de crescer, mas fazendo parte ativa da mesma, evidenciando, assim, o respeito e uma preocupação pelo direito de participação das mesmas. É esta a postura que deve ser proliferada nas gerações mais novas e vindouras, de modo a diminuição das desigualdades e de estereótipos se efetivem e se reflitam na sociedade e na cultura, marcando um ponto final neste paradigma patriarcal.

Porém, constatamos também que esta demanda não é generalizada a todas as famílias, seja devido à influência do poder que a sociedade e a cultura padronizadas exercem, seja pela falta de consciência e sensibilização a estas questões, como se de uma alienação se tratasse, ou, pela ausência de uma atitude e pensamento crítico perante elas próprias, que se reflete nas relações, interações e dinâmicas estabelecidas com os outros, incluindo as crianças.

É neste sentido que é urgente tornar estes assuntos publicamente discutidos e debatidos, de modo a atribuir responsabilidades a cada contexto em que as crianças se envolvem, fazendo um esforço conjunto na preparação e formação de atores cívicos. Neste caso específico, unindo esforços entre famílias e

instituições escolares, com base em valores e princípios capazes de desenvolver nas crianças o pensamento crítico e uma atitude interventiva e proactiva perante os assuntos que lhes concernem, sejam eles do foro familiar, escolar ou social.

## 5 – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carole Beal (1994) defende que o separatismo entre meninas e meninos se devia ao facto das crianças escolherem brincar com pares do mesmo sexo devido às semelhanças e tipos de interação idênticos, assim como uma necessidade manifestada pelas crianças em se relacionarem com outras semelhantes a si, correspondendo aos exemplos normativos adquiridos sobre o que significa ser menino ou menina. Quer isto dizer que a criança sente uma necessidade de se envolver e relacionar com alguém que lhe pareça coerente consigo mesma, pela adoção de comportamentos e atitudes consideradas próprias de género. Deste modo, vai estabilizando a sua identidade de género, observando os outros nos meios em que se move, imitando os exemplos do mesmo sexo, como sendo os mais adequados e, por isso, consonantes com a identidade que vai construindo.

Segundo Brabo (2016, p.128), a criança “durante o período da infância ainda se encontra no processo de apresentação à sociedade e de conhecimento de suas leis, normas e convenções sociais (...)”, sendo que “as chamadas regras ideais de conduta e dos comportamentos considerados próprios do homem e a mulher, do menino e da menina, são introduzidos pela primeira vez na família.”. Como vemos, é desde cedo que as interiorizações acerca das hierarquias e relações de poder são veiculadas no seio familiar, sustentando as desigualdades alimentadas pelos estereótipos, que vão determinar, futuramente, a forma de estar na sociedade e relação com os outros.

Esta imposição de papéis é reforçada, entretanto, pela escola, ao que Brabo acrescenta que “na educação infantil, são impostas e cobradas certas características e expressões das crianças, constitutivas do seu género, de acordo com o seu sexo.” Na verdade, como foi referido anteriormente, estas desigualdades são, muitas vezes, veiculadas em meio escolar, na maioria delas de modo inocente e subtil, mas que ainda assim resultam em práticas e modelos que privilegiam as diferenças entre géneros, contribuindo para a construção de uma imagem errada sobre ser menino e ser menina.

Perante esta realidade e a falsa ilusão de que a escola promove valores de igualdade entre todos, devemos adotar uma postura de contraposição e trabalhar para que, desde a educação de infância, os valores e princípios que estão na base da formação de qualquer ser humano sejam, de facto, possibilitados e promovidos, descartando a falácia da importância que a heteronormatividade nos tem sido difundida ao longo da história. Devemos, sim, promover a livre expressão de opiniões e pensamentos, bem como a assunção das diversas identidades que se têm vindo a esconder atrás da

máscara do sistema binário, que se resume ao masculino e feminino, aceitando as contribuições e competências de todos para uma sociedade mais igualitária e justa.

É nestes contextos, familiar e escolar, que se deve começar por respeitar a singularidade de cada criança, com o propósito da desconstrução de preconceitos e proliferação da liberdade de expressão. Neste sentido, sendo a escola o espaço privilegiado enquanto fonte proporcionadora de conhecimento deve, conscientemente, refletir sobre práticas e modelos de atuação, bem como formas de estar e pensar, redefinindo-os à luz daqueles valores, de modo a ser o local, por excelência, onde se promove a formação de cidadãos plenos de deveres e direitos, respeitando o direito à participação.

Em Portugal, este direito está presente em instituições ou movimentos pedagógicos, mas de modo ainda incipiente. De um modo geral, o direito à participação tem sido difícil de garantir e implementar, pelo que a educação de infância assume um papel fulcral enquanto contributo para a construção da cidadania na vida das crianças, perante o meio envolvente, sociedade e cultura em que estão integradas.

Ao ter em consideração a participação das crianças na vida pública é necessário a consciência relativa às estruturas e instituições, sejam educativas ou sociais, de modo a que não constituam uma barreira na sua organização interna, ainda maioritariamente hierárquica no poder, para a efetivação dessa participação. Com a auscultação da voz das crianças e a leitura das suas múltiplas expressividades, é facilmente perceptível quais os problemas existentes e que tipo de melhorias ou transformações devem ser realizadas, pois só elas sentem verdadeiramente essas carências, que as afetam no seu quotidiano, de um ponto de vista diferente daquele que o adulto possui e interpreta. Deve-lhes ser reconhecida esta capacidade e competência de agência na mudança de uma realidade que lhes diz respeito, para que seja mais construtiva, mais reivindicadora e mais atenta.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é uma arma para um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, é uma obrigação da escola proporcioná-lo aos seus alunos, desenvolvendo uma atitude crítica face às desigualdades, injustiças e responsabilidades.

A escola adota, por conseguinte, um papel de agente transformador, em que o jardim de infância se destaca por ser considerado um espaço de convivência cívica, onde as primeiras experiências de cidadania devem ser valorizadas e proporcionadas, com vista à erradicação de estereótipos, como os de género, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades. A educação de infância deve ser a primeira instância da vida escolar, em que se vive um compromisso democrático, privilegiando os

espaços como as salas de atividades, os refeitórios, os jardins e os recreios onde decorrem as interações sociais entre pares, dando oportunidade à cidadania de se expressar.

É inegável que cada criança é diferente de todas as outras, pelo que a mesma situação vivenciada e partilhada no mesmo contexto, terá repercussões distintas para cada uma delas e será interpretada de múltiplas formas. Assim, a partir do momento em que todas as crianças, têm a possibilidade de participarem ativamente nos seus contextos, já desde o jardim de infância, deve-lhes ser dada a oportunidade de discutirem a questão de género desconstruindo o estereótipo, que se pode tornar uma barreira na designação e alcance dos objetivos desejados e pensados por cada uma. As crianças devem poder debater as desigualdades na distribuição de papéis e posturas associados a homens e mulheres, partindo de analogias às suas experiências, para que melhor entendam a situação. Deste modo, devem ser incitadas a refletir sobre o que sentem que é esperado delas pelos adultos e pelos meios sociais em que vivem e se desenvolvem. Estas reflexões devem emanar de brincadeiras, jogos de expressão corporal, histórias, dramatizações, de situações relacionadas com o jogo simbólico, entre outros exemplos, uma vez que nesta faixa etária, é através da ludicidade que interpretam o mundo e lhes associam diferentes significados, assimilando a realidade. Assim, será mais fácil perceberem realmente que os preconceitos se tratam de ideais socioculturais historicamente afirmados e não são naturais, como lhes é ensinado. Devem também poder refletir e perspetivar sobre os seus modelos e o que estes lhes transmitem, de modo a que compreendam que a forma como se relacionam entre elas e perante os outros vai contribuir para a edificação de uma sociedade em transformação, onde poderão expressar-se livremente, sem preconceitos.

A escola, concretamente, o jardim de infância, torna-se o local ideal para a diminuição de estereótipos e de exclusões sociais, bem como de opressões de livre expressão. Posto isto, cabe ao/à educador/a adotar uma postura constante de autovigilância, de modo a evitar que o ambiente que planeia e organiza seja promotor de capacidades e hábitos diferentes para meninos e para meninas e, assim, perpetuar o separatismo sexista. Esta atitude de vigilância permitirá, pelo contrário, garantir a cada menino e menina que sejam eles mesmos, validando o respeito pelas suas diferenças, seja em contexto de aprendizagens formais ou informais.

Por conseguinte, ultrapassando as barreiras de género os/as educadores/as poderão atuar de modo a que as crianças possam utilizar os conhecimentos e competências nas suas interações sociais, reinterpretando as culturas e reinventando-as de modo genuíno e espontâneo.

O desafio prende-se não só com a capacidade reflexiva e transformadora enquanto profissionais, mas também em permitir que as crianças, desde tenra idade, aprendam igualmente a pensar e refletir sobre desigualdades. Tal como diz Teresa Vasconcelos (2007), cada vez mais os projetos educativos devem contemplar as questões de género, de modo a que tanto o planeamento e execução das práticas educativas, as metodologias pedagógicas, bem como a formação contínua de pessoal docente e não docente seja confluente com uma nova organização e implementação de discursos e posturas.

## 6 – OBRA DE REFERÊNCIA

ALMEIDA, Ana Nunes, *Para Uma Sociologia da Infância: Jogos de Olhares, Pistas para a Investigação*, Coleção Breve Sociologia, Lisboa 2016

ARAÚJO, Helena: *Cidadania na Sua Polifonia: Debates nos Estudos de Educação Feministas*. Educação, Sociedade e Culturas, nº25, 2007, 83-116

AUAD, Daniela: *Relações de Género na Sala de Aula: Atividades de Fronteira e Jogos de Separação nas Práticas Escolares*, Pro-Posições, v.17, n3 (51) – Set/Dez. 2006

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari: *Investigação em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto Editora, 1994

BUSS-SIMÃO, Márcia: *Relações Sociais de Género na Perspetiva de Crianças Pequenas na Creche*, Cadernos de Pesquisa, V. 43, nº 148, p. 176-197, Jan-Abr 2013

CARDONA, Maria João *et al*, *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Lisboa, 2015

CARDONA, Maria João: *Trabalhar as Questões de Género Numa Perspetiva de Educação para a Cidadania no Jardim de Infância e na Escola*, Aprender – Revista da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, nº 36, Out 2015

CORSARO, William: *Pesquisa Etnográfica Realizada com as Crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*, Departamento de Sociologia, Indiana University Bloomington, Indiana, USA

FERNANDES, Natália: *Ética na Pesquisa com Crianças: Ausências e Desafios*, Revista Brasileira de Educação, V21, nº 66, Jul-Set 2016

FERNANDES, Natália, SARMENTO, Manuel Jacinto, TOMÁS, Catarina: *Investigação da Infância e Crianças Como Investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças*, Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, V. 12, nº 13, Jan-Dez 2005

FERREIRA, Márcio Porciúncula: *Currículo, Género e Sexualidade, Questões Indispensáveis à Formação Docente*, Universidade Federal de Pelotas UFEPEL

FINCO, Daniela: *Relações de Género nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil*, Pro-Posições, v.14, n3 (42) – Set/Dez. 2003

GIACHINI, Alessandra Cristina Bolfe, LEÃO, Andreza Marques de Castro: *Relação de Género na Educação Infantil: Apontamentos da Literatura Científica*, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, V. ii, nº 3, p. 1049-1422, 2016

GUIMARÃES, Alice Soares: *Género e Infancia y Etica Del Cuidado*; Editorial Edobol, La Paz, Bolivia, 2012

GRAUE, M. Elizabeth, WALSH, Daniel: *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003

LOURO, Guacira Lopes: *Género, Sexualidade e Educação: das Afinidades Políticas às Tensões Teórico-Metodológicas*, Educação em Revista, Belo Horizonte, n° 46, p. 201-218, Dez 2007

MARCHÃO, Amélia de Jesus G., BENTO, Alexandra Isabel F.: *Promoção da Igualdade de Género – Um Estudo em Contexto de Educação Pré-Escolar*, Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, 2012

MARCHI, Rita de Cássia: *Pesquisa Etnográfica com Crianças: Participação, Voz e Ética*, Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 43, n° 2, p. 727-746, Abr-Jun 2018

MARCHI, Rita de Cássia: *Género, Infância e Relações de Poder: Interrogações Epistemológicas*, Cadernos Pagu (37), Jul-Dez 2011: 387-406

MARTINS, Maria, SARMENTO, Teresa, ALVES, Sónia: *Família: Ontem Como Hoje, Permanente Educadora*, Gestão e Desenvolvimento, n° 27, p- 211-228, 2019

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães: *A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica*, Etnografia e Educação: Conceitos e Uso, Campina Grande: EDUEPB, 1011, p. 49-83

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano: *Estudos Sociológicos Sobre a Infância e Género no Brasil: O Lugar das Meninas e dos Meninos em Publicações Científicas*, DOI: 10.5433/2176-6665, 2018, V 23, n° 1, p. 243

OLIVEIRA, Inês Barbosa: *Boaventura e a Educação*, Edições Pedagogo, Lda, 2008

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia: *A Escola Vista Pelas Crianças*, Porto Editora, 2008

RAMOS, Anne Carolina: *A Construção Social da Infância: Idade, Género e Identidades Infantis*, Revista Feminismos, Vol. 1, nº 3, Set-Dez 2013

ROCHA, Ana Luiza Carvalho, ECKERT, Cornelia: *Etnografia: Saberes e Práticas*, Artigo publicado no livro Ciências Hmanas: Pesquisa e Método, Porto Alegre, Editora da Universidade, 2008

SARMENTO, Teresa *et al*, *Brincar e Aprender na Infância*, Coleção Infância, Porto Editora, 2017

SARMENTO, Teresa *et al*, *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais*, Coleção Infância, Porto Editora, Lda, 2009

SILVA, Isabel Lopes, MARQUES, Liliana, MATA, Lourdes, ROSA, Manuela: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Edição Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação, 2016

VIANNA, Claudia, FINCO, Daniela: *Meninas e Meninos na Educação Infantil: Uma Questão de Género e Poder*, Cadernos Pagu 833), Jul-Dez 2009, p. 265-283

VIEIRA, Cristina Maria Gimbra: *Educação Familiar, Estratégias par aa Promoção da Igualdade de Género*, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 3ª Edição, Lisboa, 2013

ZABALZA, Miguel H.: *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed, 1998

Sarmiento, Manuel Jacinto (2002) "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A Editora. (137 - 182)

<https://expresso.pt/iniciativaseprodutos/projetos-expresso/2020-12-21-Mulheres-duplamente-penalizadas-com-a-crise>

<https://eco.sapo.pt/2021/03/07/pandemia-e-uma-crise-das-mulheres-e-aumentou-dramaticamente-desigualdade-de-genero/>

## 7 – CRONOGRAMA

	Set2019	Out2019	Dez2019	Jan2020	Fev2020	Mar2020	Abr2020	Mai2020	Jun2020	Jul2020	Ago2020	Set2020	Out2020
Apresentação do tema do projeto aos pais e às crianças													
Recolha de consentimento dos pais e das crianças													
Pesquisa bibliográfica													
Revisão da literatura													
Observação participante do contexto e dinâmica													
Recolha e registo de dados													
Análise de conteúdo													
Análise interpretativa – descrição densa													
Apresentação e defesa do projeto e da dissertação													