

EDUCAR PARA A SEXUALIDADE NO 1.º CEB: CONCEPÇÕES DE CORPO E IDENTIDADE SEXUAL/GÉNERO

Glória Fernandes^{1,2}
Zélia Anastácio^{1,3}

INTRODUÇÃO

A educação para a saúde e em particular a educação sexual têm merecido, ultimamente, particular atenção por parte da sociedade portuguesa. Nesse sentido, a legislação existente visa criar condições favoráveis nas escolas, entre estas e as famílias e a comunidade, para a sua concretização. A Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentada pela portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril vem estabelecer um conjunto de princípios e regras da concretização da educação sexual em meio escolar, desde o 1.º CEB até ao ensino secundário, tendo como finalidades, entre outras, *a valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa, bem como a promoção da igualdade entre os sexos.*

A noção de corpo e a protecção do mesmo, as diferenças entre rapazes e raparigas e a identificação dos aspectos culturais discriminatórios, assim como a noção de família são alguns dos aspectos focados na referida legislação como fulcrais para trabalhar com as faixas etárias mais precoces. Os estudos sobre a temática desta investigação - “As concepções do corpo e da identidade sexual em crianças do 1º ciclo” - são por isso prementes para apurar os caminhos a seguir.

O conteúdo alvo da educação sexual é a sexualidade humana e sexualidade é diferente de “sexo” e de “comportamentos sexuais”. *“Sexualidade tem que ver com quem nós somos como homens ou mulheres, não com o que fazemos com uma parte dos nossos corpos”* (Haffner, 2005:20). Por isso é que entendemos a sexualidade como um conceito global que abarca não apenas a anatomia mas também a psicologia e a cultura em que o indivíduo está inserido (Héritier, 2004; López & Fuertes, 1999; Vaz *et al.*, 1996).

Nas sociedades ocidentais dá-se um grande relevo à imagem do corpo. Desde a mais tenra idade as crianças têm preocupações desse nível e com maior incidência na adolescência (Barryman, 2002).

Grinberg e Grinberg (1998:44) citando Wallon referem que a criança *“reconhece a imagem especular dos outros muito antes de reconhecer a sua própria imagem”* e acrescentam que o reconhecimento da própria imagem implica também a conquista da identidade através da *“imagem total antecipadora da unidade do corpo”*, isto é a criança reconhece que a imagem do espelho é a sua própria imagem. A criança vai tendo a noção de si e do seu corpo, em resultado de um conjunto de retroacções resultantes das

¹CIFPEC – Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga

²gloria.castro.fernandes@gmail.com

³zeli@ie.uminho.pt

interacções dela com o mundo, e estas vão tomando, à medida que a criança cresce, significados e aspectos diferentes, em virtude das interacções desenvolvidas (Vayer & Rocin, 2000).

Há uma relação estreita entre a concepção do corpo e os estados de afectividade que resultam dos vínculos com os objectos mais próximos. Um corpo é sempre um corpo, mas não o podemos dissociar das emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos que qualquer pessoa tem. A percepção do corpo dos outros e da sua expressão da emoção é tão primária como a percepção do próprio corpo ou da própria expressão emocional. As emoções dirigem-se sempre aos outros por isso são sempre sociais. A nossa própria imagem não é possível sem as imagens corporais das outras pessoas. “*Um corpo é sempre a expressão de um Eu e de uma personalidade e está dentro de um mundo*” (Grinberg & Grinberg 1998:46). Sendo o corpo, ao mesmo tempo a forma e o meio da integração da criança no mundo, ele está necessariamente carregado de significado. Desde as atitudes, às posturas, os gestos, e sobretudo o olhar, exprimem, melhor do que as palavras, as tendências e os impulsos, mas também as emoções e os sentimentos das pessoas ao viver tal situação em determinado contexto (Vayer & Rocin, 2000).

A identidade sexual é doravante uma realidade que a criança não cessa de afirmar. O sentimento de identidade sexual baseia-se em experiências corporais desde a mais tenra infância até ao estado adulto (Grinberg & Grinberg, 1998).

Segundo López e Fuertes (1999) o processo de aquisição da identidade sexual está intimamente relacionado com a idade e mais precisamente com o nível de desenvolvimento.

Medero (1991:38), por sua vez, considera a identidade sexual um processo complexo, lento e gradual que inclui “*elementos biológicos, sociais, culturais, psicológicos, afectivos e morais*” e que se desenrola desde os 2 até cerca dos 7 anos (8/9 anos para López e Fuertes).

Marques e pares (2006: 44), referindo Erikson, citado em Badinter, mencionam que a identidade sexual “*é um processo complexo que se manifesta por uma relação de inclusão e uma relação de exclusão, isto é a “semelhança com uns e a diferença com outros”*. Para os mesmos autores a identidade sexual é a “*forma como cada pessoa sente a sua individualidade, pelo facto de pertencer a um determinado sexo – masculino ou feminino – o que inclui a ambivalência inerente à percepção de cada um.*”

Por sua vez, Marques *et al.* (2006) consideram que as crianças adquirem a sua identidade sexual quando: *i*) sabem que esta não depende da sua vontade; *ii*) reconhecem que não podem mudar ao longo do tempo; *iii*) estão seguras de que ela depende das características anatómicas e não varia apesar das mudanças de papel (roupas ou brinquedos).

Ao longo dos tempos a sociedade ou o processo de socialização impôs modelos diferentes para o masculino e para o feminino. Esta divisão de tarefas traduziu-se a longo prazo em características mais comuns para os homens e para as mulheres. Mesmo actualmente ainda muitas mulheres, só pelo facto de serem mulheres, sofrem muitas

formas de violência (aborto, infanticídio ou mutilações) que podem até chegar à morte (Héritier, 2004), ao abrigo de uma cultura que assim o determina.

Low (2002) também considera que somos seres altamente sociais e por isso as pressões culturais e sociais podem ter um papel determinante no nosso comportamento. Neste sentido Alferes (1997) citado em Ramos e colegas (2005:175) menciona que “a *Identidade de género deve ser compreendida à luz das normas e dos padrões culturais elaborados numa determinada época*”. Mota (1998) corrobora a ideia dos autores já referidos, quando menciona que o género é um “*complexo de determinações e características que designam socialmente o que é ser masculino e feminino em determinada cultura*”, como as “*normas, valores, percepções e representações*”.

METODOLOGIA

Para a concretização deste estudo, realizado com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), privilegiou-se a metodologia qualitativa, embora não se descorasse a quantitativa. Foi um estudo transversal, abrangendo os quatro anos de escolaridade do 1.º CEB num mesmo momento.

INSTRUMENTO E AMOSTRA

A amostra seleccionada foi de conveniência, tendo em conta a proximidade geográfica e as boas relações entre a investigadora e as escolas envolvidas. Este tipo de amostra é adequado a estudos exploratórios e quando o investigador não pretende generalizar o seu estudo (Huot, 1999).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário. A construção do questionário baseou-se no trabalho de Brown (1995), “*Girls have a long hair*”, no artigo de Jowett (1994) “*A Positive Approach to sex education in the Primary school*”, e na investigação feita por Hayes (1995) “*Sex education in the early years*” sobre a necessidade de implementar a educação sexual desde a mais tenra idade. Tal como nos três projectos referidos, também foi utilizada a técnica de “*draw-and-write*”, desenho e escrita, no questionário por nós desenvolvido.

Para a elaboração do instrumento consideram-se variáveis independentes (sexo, ano de escolaridade, idade, número de irmãos, sexo dos irmãos, profissão do pai, profissão da mãe e escola) e variáveis dependentes (concepções acerca do corpo e da identidade sexual e de género).

O questionário construído ficou composto por duas partes. A *primeira parte*, constituída por nove questões, pretendia apurar quais as concepções que as crianças possuem acerca do corpo e que factores podem interferir nessas concepções. As questões um a quatro, eram questões abertas que envolviam desenhos e as restantes cinco a escrita. Esta técnica garante uma maior cobertura das formas expressivas características desta etapa do desenvolvimento da criança (Giordan & De Vecchi, 1999). Nesta parte do questionário foi ainda utilizada uma questão dicotómica, fechada, em que era pedido ao

aluno para assinalar se se considerava ou não bonito/a. A opção por esse tipo de pergunta deve-se ao facto destas, tal como as anteriormente referidas, também nos oferecerem, de uma forma muito mais clara, a concepção que os alunos possuem num assunto tão sensível quanto este.

A *segunda parte* do questionário visava investigar as concepções sobre a identidade sexual e de género, nomeadamente se estas são determinantes para a separação de papéis e que factores podem interferir nestas concepções. Ficou composta por 17 questões, sendo oito fechadas, de escolha múltipla, e nove abertas, envolvendo a escrita. Para as questões de escolha múltipla, foram seleccionadas opções que abrangessem pressupostas tendências de ambos os sexos de forma equilibrada. Este tipo de questões permite-nos reduzir a ambiguidade das respostas como dizem Cohen e colegas (2000: 251) - *“tenta obter alguma aquisição na complexidade”* - e facilitam-nos, por esse motivo, o tratamento estatístico, fornecendo-nos frequências de respostas - *“podem ser rapidamente agregadas para dar frequências de resposta.”*

Neste estudo foram também efectuadas entrevistas aos alunos do 1º ano e a seis alunos que possuíam dificuldades acrescidas, uma vez que estes ainda não dominavam a técnica da escrita, sendo aí o questionário indirecto.

A fim de validar o instrumento, procedeu-se a um estudo piloto, tendo sido seleccionados 16 alunos, na totalidade dos quatro anos de escolaridade: sendo 4 por ano de escolaridade, 2 indivíduos do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Posteriormente recorreu-se ainda a mais 4 alunos, 1 para cada ano de escolaridade, 2 do sexo feminino, respectivamente para o 1º e 3 anos, e 2 do sexo masculino, para o 2º e 4 anos, para validar as alterações efectuadas no questionário piloto. Estes alunos não integraram a amostra definitiva.

Após a aplicação e análise dos dados do questionário piloto verificaram-se algumas dificuldades/dúvidas nalguns termos/questões havendo, por isso, necessidade de se proceder a ligeiras alterações, que consistiram apenas na substituição de alguns vocábulos.

A amostra definitiva incluiu 177 alunos frequentando três escolas do 1.º CEB, do concelho de Fafe, todas de meio rural, do 1º ao 4º ano de escolaridade, no ano lectivo 2008/2009.

Tabela 1. Caracterização da amostra por escola e sexo

Escola	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
1	26	19	45
2	23	31	54
3	30	48	78
Total	79	98	177

Por ano de escolaridade estiveram envolvidos 42 alunos no 1.º ano, 46 no 2.º e 3.º anos e 43 no 4º ano. As idades estavam compreendidas entre os 6 e os 11 anos.

A amostra abarcou alunos de estratos sócio-económicos baixos, como revelam os dados relativos às profissões predominantes dos pais. Quanto às progenitoras, cerca de 60% era “operária textil” (105), e 20% eram “domésticas”. Quanto à profissão dos pais destacam-se 50% de “trollhas” e cerca de 10% “operários”.

A aplicação do questionário final decorreu nos meses de Abril e Maio. Para cada turma houve sessões diferentes. Consideraram-se alguns procedimentos na sua aplicação, designadamente: a explicação do propósito do questionário aos alunos e o esclarecimento de algumas dúvidas no preenchimento deste. No caso das turmas com mais alunos, e, sempre que possível, os alunos foram sentados separadamente uns dos outros, de forma a não haver influência nas respostas. É de referir ainda que no caso do 1.º ano, nas questões que envolviam a escrita, os alunos foram entrevistados individualmente pela investigadora, com a colaboração do professor titular de turma, em duas turmas e sem a sua colaboração numa turma.

TRATAMENTO DOS DADOS

Para a facilitar o tratamento dos dados foi atribuído a cada questionário um código, contemplando a escola em que foi aplicado, o ano de escolaridade e o aluno. A codificação constituiu a operação concreta através da qual é atribuído um código tendo em conta uma determinada categoria (Amado, 2000; Gómez *et al.*, 1999).

Após a recolha dos dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico através do Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0. Depois da introdução dos dados efectuaram-se tabelas de frequência e cruzamentos entre as variáveis dependentes e as variáveis independentes (sexo e ano de escolaridade). Para analisar a relação entre as variáveis e as diferenças estatisticamente significativas aplicou-se o teste de “Qui-Quadrado”, estabelecendo $p < 0,050$ como o nível de significância. Para uma melhor e mais fácil compreensão dos dados procedeu-se ainda à elaboração de gráficos no programa Excel 2007.

CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE RESPOSTA

Para as questões abertas foram criadas Categorias Conceptuais de Resposta, a partir das respostas obtidas e através das quais se aferiram as concepções dos alunos participantes relativamente ao corpo e à identidade sexual e de género, como se apresenta nas tabelas 2 e 3 a seguir.

Tabela 2. Categorias para Concepções de Corpo – Parte I

Nº	Questão	Categoria(s) criada(s)
1	"Desenha um menino",	"Cabelo curto e calças".
2	"Desenha uma menina"	"cabelo comprido e saia", "cabelo comprido e calças" e "cabelo curto".
3	"Desenha-te a ti"	"cabelo curto e calças", "cabelo comprido e saia" e "cabelo comprido e calças".
4	"Desenha-te quando vais tomar banho"	"corpo com roupa", "corpo nu", "corpo nu com mamas e/ou umbigo" e "corpo nu com mamas e/ou umbigo e genitais".
5	"Achas-te mais parecido/a com o teu pai ou com a tua mãe?"	"parecido/a com a mãe"; "parecido/a com o pai"; "parecido/a com os dois" e "parecido com nenhum"
6	"Quais as partes do corpo em que és mais parecido/a com a tua mãe?"	"Cabeça/ cara"; "Tronco"; "Membros"; "Várias partes do corpo" e "Nada".
7	"Quais as partes do corpo em que és mais parecido/a com o teu pai?"	"Cabeça/ cara"; "Tronco"; "Membros"; "Várias partes do corpo" e "Nada"
8	"Achas-te bonita (o) e gostas de ser como és?"	Apenas contabilizamos as respostas obtidas do "Sim" e do "Não".
9	"Se pudesses mudar alguma coisa do teu corpo, o que mudavas?"	"Cabeça/ cara"; "Tronco"; "Membros"; "Várias partes do corpo" e "Nada"

Tabela 3. Categorias para Concepções de Identidade Sexual e de Género - Parte II

Nº	Questão	Categoria(s) criada(s)
2 a 5 e 8		A cada item foi atribuída a codificação "Sim" (se assinalasse a opção) e "Não" (se não assinalasse a opção).
6 e 7		Nestas questões as categorias utilizadas foram "Meninas", "Meninos" e "Meninas e meninos".
9	"Como gostarias de usar o teu cabelo?"	"Corte/penteado"; "Higiene"; "Acessórios" e "Côr"
10	"Quando ajudas em casa o que costumavas fazer?"	"Interior da casa"; "Exterior da casa"; "Interior e Exterior da casa" e "Não ajuda"
11 e 12		Não foram criadas categorias
13	"Qual é a profissão do teu pai?"	"Agricultura"; "Indústria"; "Construção Civil"; "Serviços" e "Outros"
14	"Qual é a profissão da tua mãe?"	"Agricultura"; "Indústria"; "Doméstica"; "Comércio"; "Serviços" e "Outros"
15	"Qual a profissão que gostarias de ter no futuro?"	"Agricultura"; "Indústria"; "Construção Civil"; "Comércio"; "Serviços"; "Desporto"; "Artes" e "Doméstica"
16	"Quando estás na sala o que mais gostas de fazer?"	"Língua Portuguesa"; "Matemática"; "Expressões"; "Várias disciplinas" e "Nada"
17	"Quando estás no recreio o que mais gostas de fazer?"	"Brincar com pessoas" e "Brincar com objectos".

RESULTADOS

CONCEPÇÕES DO CORPO - PARTE I

Da análise dos dados relativos às concepções do corpo, obtidos por meio do desenho, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Todos os alunos representaram o menino com “*cabelo curto e calças*” (Figura 1-C);
- Dois terços desenharam a menina com os “*cabelos compridos e saia*” (Figura 1-A);
- Todos os rapazes se representaram com “*cabelo curto e calças*” (Figura 1-C);
- Mais de 50% das raparigas representaram-se com “*cabelo comprido e saia*” (Figura 1-D) e cerca de um terço das raparigas representou-se com “*cabelo comprido e calças*” (Figura 1-E).

Na figura 1 abaixo apresentam-se alguns exemplos representativos destas categorias.

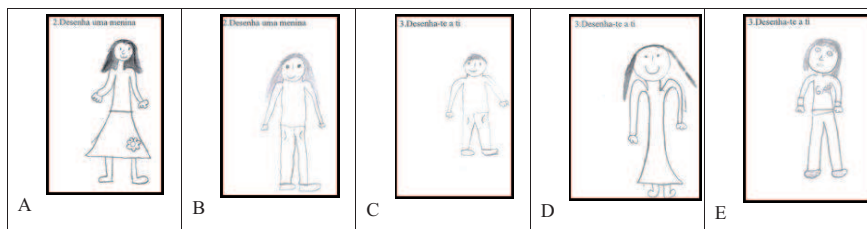


Figura 1. Exemplos de ilustrações obtidas em resposta às questões 2 (A e B) e 3 (C, D e E).

Quanto à questão “*Desenha-te quando vais tomar banho*” os resultados mostram-nos que: 36%, desenhou-se com o “*corpo nu*” (embora não representassem os órgãos genitais) e 26%, desenhou o “*corpo com roupa*”. As diferenças em função do ano de escolaridade são significativas ($X^2=26,56$; $p=0,002$), verificando-se do 1.º para o 4.º ano uma diminuição da frequência da categoria “*corpo com roupa*” e um aumento da categoria “*corpo com mamas e/ou umbigo e genitais*” (Tabela 4).

Tabela 4. Categorias de concepções do corpo por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Categorias para banho				Total
	corpo com roupa	corpo nu	corpo com mamas e / ou umbigo	corpo com mamas e/ou umbigo e genitais	
1º Ano	18	12	10	2	42
2º ano	11	24	6	5	46
3ºano	13	13	10	10	46
4ºano	4	14	12	13	43
Total	46	63	38	30	177

Relativamente às pareências com os progenitores, verificou-se que mais rapazes dizem parecer-se com o pai do que raparigas com a mãe.

Especificando para as características que têm mais parecidas com os progenitores, mais de metade dos alunos considerou que as partes do corpo em que são parecidos com a mãe e com o pai são: “cabeça / cara” (“olhos”, “nariz”, “boca”, “cara”, “cérebro”, ou “cabelo”).

Testando as diferenças entre os sexos, constatou-se que eram significativas ($X^2=11,66$; $p=0,020$), referindo os rapazes mais do que as raparigas as categorias “tronco” e “membros” e verificando-se o contrário para a categoria “várias partes do corpo” (Tabela 5).

Tabela 5. Categorias das partes do corpo em que é parecido/a com a mãe por sexo

Sexo	Categorias de pareências com a mãe					Total
	Cabeça/cara	Tronco	Membros	Várias partes do corpo	Outros	
Feminino	46	1	13	15	4	79
Masculino	58	8	16	6	10	98
Total	104	9	29	21	14	177

Relativamente ao ano de escolaridade também se verificaram diferenças significativas ($X^2=30,687$; $p=0,002$) para as pareências com a mãe, notando-se que a categoria “tronco” foi mais frequente no 4.º ano, enquanto a categoria “membros” o foi no 2.º ano (Tabela 6).

Tabela 6. Categorias das partes do corpo em que é parecido/a com a mãe por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Categorias das pareências com a mãe					Total
	Cabeça/cara	Tronco	Membros	Várias partes do corpo	Nada	
1º ano	28	2	7	3	2	42
2º ano	21	0	11	6	8	46
3º ano	33	0	4	6	3	46
4º ano	22	7	7	6	1	43
Total	104	9	29	21	14	177

Quanto à questão “*Achas-te bonito e gostas de ser como és?*” 97% dos inquiridos consideraram-se bonitos e 40% não mudava nada no seu corpo. No entanto, quando questionados sobre se mudariam alguma coisa no seu corpo, é de referir que na categoria “*Nada*” há um decréscimo contínuo do 1.º (31) para o 4.º ano (5). A categoria mais referida foi a “*cabeça/cara*” e com maior frequência para o 3.º ano, seguindo-se a categoria “*tronco*” com um aumento contínuo do 1.º (1) para o 4.º ano (10). Estas diferenças revelaram-se significativas ($X^2=52,77$; $p<0,0001$).

CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE SEXUAL/GÉNERO – PARTE II

Da análise dos dados relativos à concepção de identidade sexual e de género, na questão “*Assinala com X os objectos que mais usas nas tuas actividades de tempos livres*”, os resultados mostram-nos que 70% das raparigas preferem os “*livros*” e 90% dos rapazes, preferem a “*bola*”. Além disso, os dados também evidenciam que 62% dos rapazes preferem os “*carros*” enquanto as meninas preferem as “*bonecas*” (42%) ou a “*maquilhagem*” (55%).

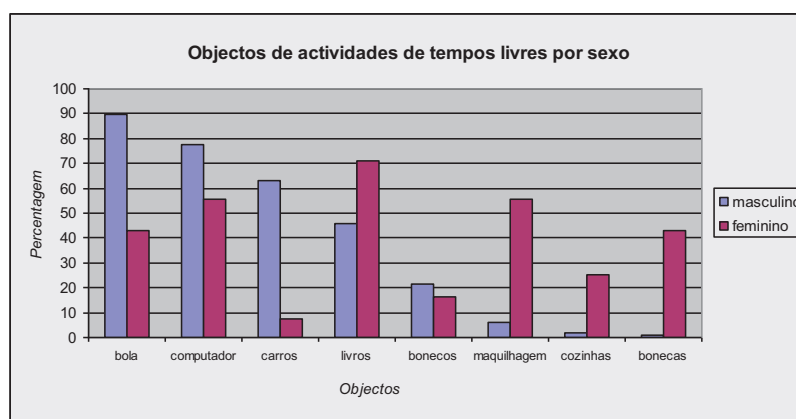


Figura 2. Objectos usados nas actividades de tempos livres por sexo.

As diferenças entre os sexos são significativas para os objectos *bola* ($X^2=44,649$; $p<0,0001$), *computador* ($X^2=5,879$; $p=0,015$), *carros* ($X^2=57,298$; $p<0,0001$), *livros* ($X^2=11,129$; $p=0,001$), *maquilhagem* ($X^2=53,034$; $p<0,0001$), *cozinhas* ($X^2=21,771$; $p<0,0001$) e *bonecas* ($X^2=48,678$; $p<0,0001$), não o sendo apenas para bonecos.

Na questão “*Assinala com X o que mais gostas de usar*” os dados mostram-nos que os rapazes preferem “*fato de treino*” e “*calções*”, enquanto as raparigas gostam mais de usar

“saia” e “fato de treino”. As diferenças são significativas entre os sexos nos itens: *fato de treino* ($X^2=7,578$; $p=0,006$); *calções* ($X^2=15,397$; $p<0,0001$); *peças cor-de-rosa* ($X^2=46,831$; $p<0,0001$); *brincos* ($X^2=70,992$; $p<0,0001$); e *saia* ($X^2=93,848$; $p<0,0001$).

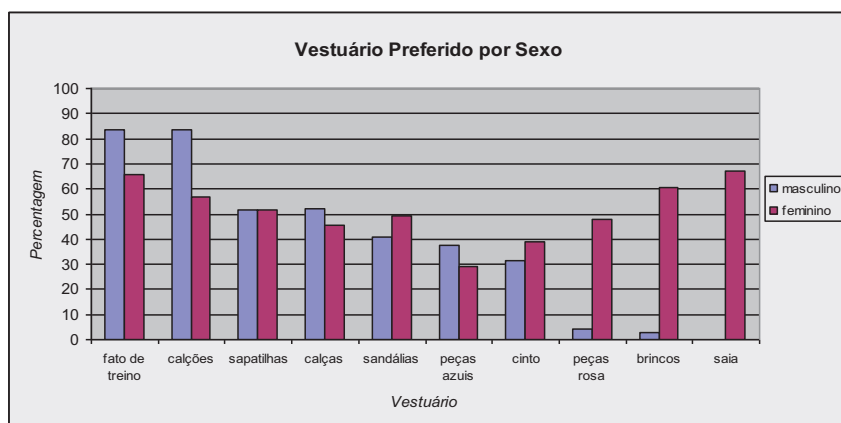


Figura 3. Vestuário preferido por sexo

Em função do ano de escolaridade também se encontraram diferenças significativas nos seguintes itens: *fato de treino* ($X^2=12,407$; $p=0,006$); *calças* ($X^2=11,328$); *cinto* ($X^2=12,402$; $p=0,006$); *brincos* ($X^2=8,991$; $p=0,029$); *saia* ($X^2=7,981$; $p=0,046$); $p=0,010$) e *peças cor-de-rosa* ($X^2=12,036$; $p=0,007$). Todos estes itens registaram maiores frequências no 1.º ano.

Em relação à questão “Como gostas mais de usar o teu cabelo” os resultados demonstraram que a categoria “Corte/Penteado” é a que obtém maiores percentagens: 75% das meninas e 82% dos meninos. Há, no entanto, diferenças significativas entre os sexos ($X^2=16,304$; $p<0,0001$): enquanto no sexo feminino 14% referem a categoria “acessórios”, no sexo masculino esta apenas é referida por 1% dos sujeitos.

No respeitante à questão “Das seguintes palavras assinala com X as que melhor te caracterizam”, as palavras que os alunos mais escolheram para se caracterizar foram “simpatia”, “educação”, “força” e “ser despachado”, enquanto a palavra com que menos se identificaram foi “fragilidade” (Figura 4). O teste de X^2 detectou diferenças significativas entre os sexos para: *força* ($X^2=11,966$; $p=0,001$); *simpatia* ($X^2=8,165$; $p=0,004$); *beijos* ($X^2=17,466$; $p<0,0001$); e *obediência* ($X^2=5,942$; $p=0,015$).

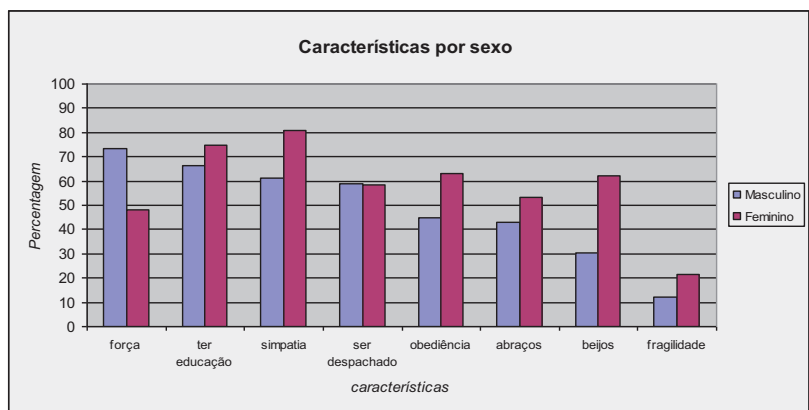


Figura 4. Características pessoais por sexo.

Relativamente ao item que pretendia identificar o conhecimento das crianças no que diz respeito aos órgãos sexuais, o questionário incluiu duas questões, na segunda parte: a questão número cinco com os nomes científicos e a questão número oito com os nomes vulgares. Assim, na questão que envolvia os nomes científicos (Figura 5-A) os resultados revelaram que num total de 79 meninas, apenas 11 mencionaram “vulva” como um órgão sexual feminino e 48 a “vagina”. Quanto aos rapazes cerca de 50% dos rapazes não identificaram o “pénis” como um órgão sexual masculino, o mesmo acontecendo com a opção “testículos” onde apenas 40 meninos a assinalaram, num total de 98.

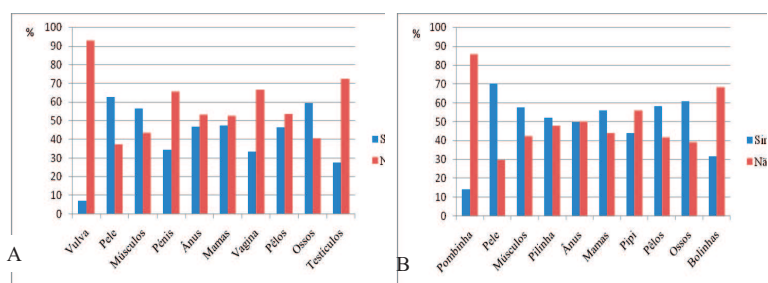


Figura 5. Órgãos sexuais – A nomes científicos; B – Nomes vulgares

Na questão envolvendo os nomes vulgares (Figura 5-B) houve um aumento significativo quanto à identificação dos órgãos sexuais. Se na anterior questão com termos científicos pouco mais de 50% dos rapazes assinalaram a opção “pénis” como seu órgão sexual, nesta questão cerca de 86% consideraram a opção “pilhinha” como seu órgão sexual. O mesmo aconteceu com a opção “pipi”, em relação à opção “vagina”, passando de 60% para 77%. A opção “bolinhas” também registou frequência superior à opção “testículos” embora ligeiramente. Os dados continuam a evidenciar bastante confusão por

parte das crianças quanto a este tema, pois à semelhança da questão número cinco também aqui as opções “*pele*”, “*músculos*”, “*ânus*”, “*pêlos*” e “*ossos*” foram consideradas órgãos sexuais masculinos e femininos. Para esta questão verificaram-se diferenças significativas por sexo para os termos: *músculos* ($X^2=14,69$; $p<0,0001$); *pilinha* ($X^2=100,12$; $p<0,0001$); *mamas* ($X^2=40,18$; $p<0,0001$); *pipi* ($X^2=63,61$; $p<0,001$); e *bolinhas* ($X^2=27,04$; $p<0,0001$). Em função do ano de escolaridade as diferenças situaram-se em: *pombinha* ($X^2=15,22$; $p=0,002$); *pele* ($X^2=8,53$; $p=0,036$); *ânus* ($X^2=31,10$; $p<0,0001$); e *ossos* ($X^2=22,67$; $p<0,0001$).

Nas questões que pretendiam apurar o número de *irmãos*, assim como a sua idade os resultados obtidos manifestam-nos que: 53% dos alunos possui um irmão, 24% não tem irmãos, 18% tem 2 irmãos e 4% três irmãos e dois alunos têm seis irmãos. Quanto à idade dos irmãos: 43%, possui um irmão mais velho; 24% não possui irmãos; 23% tem irmãos mais novos, 9% tem irmãos mais novos e mais velhos e 1% possui com a mesma idade.

No respeitante às questões “*Qual a profissão do teu pai?*” e “*Qual a profissão da tua mãe?*” os resultados indicaram que: 60% dos pais dos alunos têm uma profissão relacionada com a “*Construção civil*”; 15% trabalham na “*Indústria*”; 11% no “*Comércio*” e 14% estão repartidos por várias categorias como “*Serviços*”, “*Agricultura*” e “*Outros*”. Em relação à profissão da mãe verificou-se que: 60% se situou na categoria “*Indústria*” (onde se inclui a profissão de operária têxtil); 23% na “*Doméstica*”; 10% na “*Comércio*” e 7% na “*Serviços*”, “*Agricultura*” e “*Outros*”.

Os resultados obtidos demonstram-nos que, relativamente à questão “*Qual a profissão que gostarias de ter no futuro?*”, não existe correspondência entre as profissões que os filhos desejam ter e as que os pais têm: 53% do sexo feminino e 40% do sexo masculino opta pelas profissões da categoria “*Serviços*” (“*Médico*”, “*Professora*”, “*Veterinário*”, “*Bombeiro*” e “*Polícia*”) enquanto 36% do sexo masculino opta pela categoria “*Desporto*” e 30 % do sexo feminino opta pela categoria “*Comércio*”. Estas diferenças entre os sexos foram significativas ($X^2=58,05$; $p<0,0001$).

Na questão “*Assinala com X as profissões que melhor se adequam às meninas, aos meninos ou a ambos*”, ambos os sexos e os quatro anos de escolaridade consideram que: “*mecânico*” e “*trollhas*” são profissões que se adequam mais ao sexo masculino; “*domésticas*” ao sexo feminino; “*polícias*”, “*vendedores*”, “*médicos*” e “*professores*” para ambos os sexos; “*bombeiro*” para o sexo masculino ou ambos os sexos; e “*trabalhadores de fábrica de confecção*” para ambos os sexos ou para as meninas. Verificaram-se diferenças com significado estatístico entre os sexos para: “*pintores*” ($X^2=8,070$; $p=0,015$) onde os rapazes a mencionaram como uma profissão masculina, enquanto as meninas a atribuíram mais a ambos os sexos,

Por ano de escolaridade também se encontraram diferenças significativas nas profissões “*vendedores*” ($X^2=20,24$; $p=0,003$) e “*médicos*” ($X^2=20,78$; $p=0,002$), tendo-se registado em ambas um aumento da frequência de resposta dos dois primeiros anos para os dois últimos na opção “*meninos e meninas*”.

Relativamente às tarefas, na questão “Assinala com X as tarefas que melhor se adequam às meninas, aos meninos ou a ambos”, os resultados mostram-nos que, nas concepções das crianças, ao sexo feminino se adequam as tarefas de “arrumar a casa”, “cuidar da roupa” e “brincar às bonecas”, ao sexo masculino “jogar à bola”, enquanto a ambos os sexos se adequa “cuidar dos irmãos”, “trabalhos manuais”, “brincar ao esconde” e “cuidar do jardim/ animais”.

As diferenças entre sexos só foram significativas para “jogar à bola” ($X^2=7,19$; $p=0,027$), tarefa essencialmente para os meninos e “brincar ao esconde” ($X^2=12,14$; $p=0,002$) atribuída a ambos pela maioria das crianças.

“Jogar à bola” foi também a única tarefa em que se detectaram diferenças com significado estatístico em função do ano de escolaridade ($X^2=18,30$; $p=0,006$) maioritariamente atribuída aos “meninos” por todos os anos.

Na questão “Quando ajudas em casa o que mais gostas de fazer” os resultados mostram-nos que a categoria “Interior da casa” foi assinalada por 62% dos rapazes e 83% das meninas e as categorias “Exterior da casa”, “Interior e Exterior da casa” e “Não ajuda” tiveram supremacia do sexo masculino comparativamente ao feminino. Estas diferenças entre os sexos foram significativas ($X^2=10,13$; $p=0,038$). Comparando por ano de escolaridade as diferenças também adquirem significado estatístico ($X^2=40,70$; $p<0,0001$), notando-se que o envolvimento no conjunto de tarefas de “interior e exterior da casa” tende a aumentar ao longo dos quatro anos.

Em relação às actividades da sala de aula preferidas os resultados revelaram que na questão “Quando estás na sala de aula, o que mais gostas de fazer?”, os alunos mencionaram as “Expressões” como a área preferida (com a maior percentagem no 4.º ano - 44%), embora os de 1.º ano, preferissem “Língua Portuguesa” (36%). Verificam-se diferenças entre o 1.º e o 4.º ano na área da “Matemática”, sendo preferida por 26% e 11% dos alunos, respectivamente. No entanto, nenhuma destas diferenças adquirem significado estatístico.

Quanto às actividades de recreio os resultados revelam que o sexo feminino prefere “brincar com pessoas” (70%), enquanto o sexo masculino prefere actividades que envolvam “Brincar com objectos” (80%), como ilustra a Figura 6.

As diferenças entre os sexos são estatisticamente significativas ($X^2=43,38$; $p<0,0001$). Comparando por ano de escolaridade também se encontram diferenças dentro do nível de significância ($X^2=10,70$; $p=0,013$). Exceptuando o 3.º ano, em todos os outros os alunos preferem brincar com objectos do que com pessoas, registando-se a maior discrepância no 4.º ano.

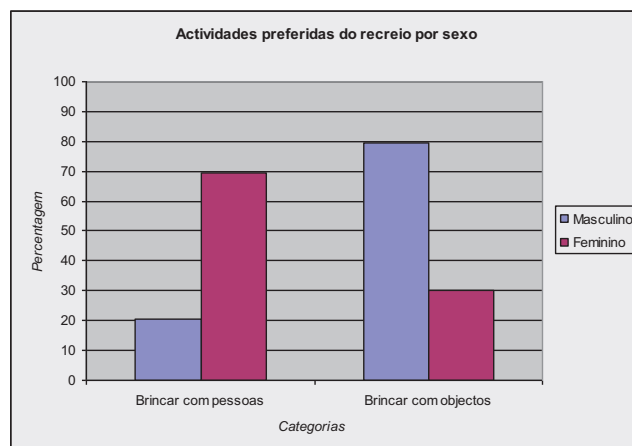


Figura 6. Actividades de recreio por sexo.

DISCUSSÃO

O presente estudo, tal como estudos realizados em Portugal e Espanha com crianças de 5 e 6 anos (Freitas, 2003; Medero 1991), revelam-nos que os aspectos físicos são, de facto, os mais apontados para distinguir o rapaz da rapariga (rapazes têm cabelo curto e usam calças e as raparigas têm o cabelo comprido). Tais opções vêm confirmar a investigação de Brown (1995), em Enfield, Norte de Londres, com crianças da mesma faixa etária das do nosso estudo, onde as crianças utilizam o pénis e o tamanho do cabelo (curto ou comprido) para distinguir um rapaz de uma rapariga: imagens com o cabelo curto e o pénis correspondem ao rapaz e com cabelo comprido e sem pénis correspondem à rapariga.

CONCEPÇÕES DE CORPO

Os meninos mostram-se mais conhecedores do seu corpo do que as meninas, representando mais do que as meninas os órgãos genitais. Tal facto pode ser explicado devido aos órgãos masculinos se apresentarem mais proeminentes do que os das raparigas e os meninos terem contacto visual e táctil (ao pegar no pénis para urinar, por exemplo) desde a mais tenra idade. As meninas, por sua vez, na ausência de um modelo com tanta expressividade visual quanto os órgãos masculinos, apelam ao seu imaginário e assim apresentam mais ambiguidade e diversidade na representação simbólica dos seus órgãos reprodutores (Pereira, 2004; Sousa, 2006). Há ainda a acrescentar que a maior percentagem de alunos que representam os genitais pertencem aos 3.º e 4.º anos, corroborando os estudos efectuados neste âmbito, pelas autoras acima mencionadas.

Verifica-se uma maior identificação dos rapazes com o pai (cerca de dois terços)

do que das raparigas com a mãe (um pouco mais de metade das alunas se identifica com a mãe). Além disso, as crianças acham-se mais parecidas com os progenitores na “*Cabeça/cara*”. A face é a parte que mais se expõe no nosso corpo e portanto parece-nos evidente a escolha da criança até porque também foi através desta que a criança estabeleceu contacto com o mundo que a rodeava. Grinberg e Grinberg (1998) consideram que a formação da identidade está intimamente ligada ao corpo. Os olhos, as mãos e em geral o rosto e os genitais são as zonas mais significativas para o reconhecimento do próprio corpo e do dos outros.

A quase totalidade das crianças considera-se bonito/a. Apenas 3% não se acha bonito/a. Estes resultados permitem-nos concluir o quão fundamental se torna uma intervenção nesta área, neste ciclo de ensino, onde os conceitos de auto-imagem e auto-estima ainda são bastante positivos. Estudos realizados na adolescência (Harter, 1999; Ricciardelli and McCabe, 2003; Weltzin *et al.*, 2005; Wiseman *et al.*, 2004 *cit in* Ata *et al.* (2007) mencionam que cedo as jovens adolescentes se preocupam em fazer dietas e têm visões negativas dos seus corpos. É de realçar que na questão relativa à mudança de aspectos do corpo essa percentagem vai decrescendo do 1.º para o 4.º ano. No 1.º ano 31 alunos não mudavam “*Nada*” e no 4.º apenas 5 alunos não mudavam “*Nada*”. As experiências da criança pequena são necessariamente de natureza afectiva mas permanecerão pela sua vida, o que as condicionará negativamente se essa auto-imagem não for positiva (Barryman, 2002).

CONCEPÇÕES DA IDENTIDADE SEXUAL E DE GÉNERO

No presente estudo ressaltaram várias concepções da identidade sexual e de género.

Os dados recolhidos permitem-nos aferir que mais de metade, 53%, possui um **irmão**, 43% desses irmãos são mais velhos e os restantes 10% mais novos. Marks e pares (2009) referem que famílias com filhos de ambos os sexos tendem a transmitir atitudes de género mais tradicionais.

Relativamente aos objectos preferidos nos **tempos livres**, verificaram-se algumas diferenças entre os sexos. As raparigas preferem os “*livros*” e os rapazes preferem a “*bola*”. López e Fuertes (1999) referem que os rapazes estão mais rigidamente tipificados do que as raparigas e que é frequente o interesse das meninas pelas actividades dos rapazes e pelos brinquedos masculinos. Best (2009) acrescenta que relativamente aos jogos infantis enquanto os rapazes procuram jogos mais violentos e relacionados com o risco, as raparigas procuram relações mais positivas e a fuga ao conflito, o que vem aclarar que os estereótipos de género estão bem patentes entre eles: o homem másculo e a mulher débil.

As opções assinaladas, quanto ao que as crianças mais **gostam de usar**, mostram que enquanto os rapazes continuam a manter os estereótipos sociais desde há muito estabelecidos, nas raparigas verificou-se uma alteração das normas sociais vigentes, nomeadamente com o uso das “*calças*”: as raparigas assinalaram que gostam mais de usar a “*saia*” e o “*fato de treino*”, enquanto os rapazes preferem o “*fato de treino*” e “*calções*”.

López e Fuertes (1999:81) referem que o vestuário e os acessórios (brincos, pulseiras, anéis,...) estão entre os “*modelos mediadores*” mais significativos das crianças.

O **cabelo**, característica identificatória de cada sexo, apresenta formas diferenciadas quanto à maneira como o usam. Os resultados obtidos são confirmados por estudos já realizados (Bombelli & Cattaneo, 1999; Brown, 1995), que relacionam o rapaz com o cabelo curto e a rapariga com o cabelo comprido. Há ainda a destacar a ideia de que associado às raparigas está um maior cuidado com o seu aspecto, daí a escolha de “*gancho*”, “*fita*”, “*arco*” ou “*laço*”, enquanto nos rapazes há uma preocupação em identificar-se com os pares e os *media* (Ashley, 2003), daí as respostas “*crista*”, “*arrepinado*” ou “*curto*”, que são os modelos transmitidos pelos *media* (televisão ou revistas) e depois reflectidos nos pares.

Em relação às **características atribuídas a cada sexo** os dados obtidos vão ao encontro do estudo de Renold (2000), realizado com crianças do 1º ciclo em Inglaterra, onde menciona que na complexa construção da identidade sexual e de género há uma pressão social muito acentuada para as crianças seguirem uma conduta heterossexual, o que pressupõe os rapazes mais másculos, daí a opção pela “*força*” e as raparigas mais frágeis, daí a escolha “*obediência*”.

Relativamente ao **conhecimento dos órgãos sexuais** a investigação realizada evidencia um desconhecimento generalizado nas crianças, tanto do sexo masculino como do feminino relativamente ao nome dos órgãos sexuais. Estudos recentes realizados em Portugal (Pereira, 2004; Sousa, 2006) também mencionam tal facto e acrescentam algumas causas: obstáculos didácticos (Alves *et al.*, 2007) e a deficiente formação dos professores, assim como a resistência a esta temática por parte dos profissionais da educação (Anastácio *et al.*, 2005a; 2005b; Anastácio, 2007).

Também na divisão das **profissões** se verificam estereótipos de género bastante acentuados: “*domésticas*”, a profissão mais indicada para o sexo feminino e “*mecânico*” e “*trólicas*” para o sexo masculino. Wolfram e colegas (2008) à semelhança de outros autores (Foucault, 1994; Héritier, 2004; Low, 2002; Mota 1998) consideram que os papéis de género são socialmente determinados e o auto-conceito de género é formado a partir da maneira como cada um se vê como masculino ou feminino.

Relativamente às **tarefas** os resultados evidenciam que estas estão também repartidas entre os sexos: a actividade “*jogar à bola*” é considerada como fundamentalmente masculina e as tarefas “*arrumar a casa*”, “*brincar às bonecas*” e “*Cuidar da roupa*” como essencialmente femininas. Os resultados obtidos sugerem ainda que o sexo feminino efectua tarefas relacionadas com o arranjo/limpeza do interior da casa, enquanto os alunos do sexo masculino optam na sua maioria por tarefas que se realizavam no exterior. Os dados obtidos vêm mais uma vez demonstrar que as características associadas a cada sexo influenciam as suas actividades (Ashley, 2003; Best, 2009; Erchull *et al.*, 2009; Halstead & Waite, 2001).

Os alunos manifestam preferência pelas tarefas que envolvem as “*Expressões*”, actividades que incluem as artes plásticas, música, teatro e desporto. São actividades eminentemente lúdicas e que se adequam às faixas etárias envolvidas neste estudo.

Vigotszy, citado por Baquero (1997), menciona que é através do jogo, elemento chave da aprendizagem, que a criança adquire muitas competências essenciais ao seu desenvolvimento, nomeadamente a imaginação, as competências sociais e comunicativas, a auto-regulação e a motivação para a aprendizagem. Quanto às actividades de recreio, os alunos do sexo feminino (70%), optam por “*brincar com pessoas*”, enquanto os do sexo masculino (80%) preferem actividades que envolvam a manipulação de “objectos”, nomeadamente “*jogar à bola*”, “*brincar com pistas/ carrinhos*”, “*jogar no telemóvel*”, “*brincar nos baloiços/ escorrega*”, entre outras. Os dados obtidos são reforçados pelo estudo de Emma Renold (2000) onde se verificou que a constituição do género e da identidade sexual é sobretudo uma luta dos jovens sobre os ideais heterossexuais. A referida autora menciona que as raparigas constituem a sua feminilidade através dos seus, e dos dos outros, corpos e comportamentos.

CONCLUSÕES

- ❑ As crianças possuem poucos conhecimentos acerca do corpo e os que possuem estão muito influenciados pelas normas sociais impostas.
- ❑ As crianças não distinguem os conceitos de identidade sexual e de género autotransformam-se a partir das características da identidade de género separando de forma bem distinta para cada sexo actividades, vestuário, características, profissões e tarefas.
- ❑ As concepções do corpo das crianças do 1.º e do 2.º ano são essencialmente de cariz afectivo e a aquisição de conceitos mais científicos ocorre no 3.º e no 4.º ano, verificando-se um aumento do pudor com a idade.
- ❑ As variáveis independentes sexo e ano de escolaridade revelaram influência nestas concepções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, G., Anastácio, Z., Carvalho, G., (2007). Reprodução humana e sexualidade nos manuais escolares do 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação*, vol.XV, nº1, 21-32
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista referência* nº5 , pp. 53-63
- Anastácio, Z. (2007). Educação sexual no 1.ºCEB: concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005a). Concepções dos professores de 1ºCEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e sua relação com a formação. *In Actas do 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde – Novos Modelos de Análise e Intervenção.* (CD-Rom). Braga, 1 a 4 de Junho.

Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2005b). Educação Sexual no 1º CEB: Argumentação dos Professores para a sua (Não) Consecução. In Actas do VIII CONGRESSO Galaico Português de Psico Pedagogia. (CD-Rom) (pp. 1489-1501). Braga, 14 a 16 de Setembro.

Anastácio, Z., Carvalho, G.S. & Clément, P. (2007). Educação Sexual no 1ºCEB: percepções dos professores sobre as suas dificuldades em áreas e tópicos específicos. In J. Bernardino Lopes & J.P. Cravino (Eds). *Contributos para a Qualidade Educativa no Ensino das Ciências: do Pré-escolar ao Superior - Actas do XII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, (CD-Rom) pp. 150-155. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (ISBN: 978-972-669-837-1).

Ashley, M. (2003). Primary school boys' Identity formation and the male role model: an exploration of sexual identity and gender identity in the UK through attachment theory. *Sex Education* 3 (3), 257-270

Ata, R. N., Ludden, A. B., Lally, M. (2007) The effects of gender and family, friend, an media influences on eating behaviors and body image during adolescence. *Journal youth adolescence* 36, 1024-1037

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC

Barryman, J.C. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Best, D. L., (2009). Another view of the gender-status relation. *Sex Roles* (DOI 10.1007/s11199-009-9629-1)

Bombelli, F., Cattaneo, M. T: (1999). *Seis-Onze anos - diálogos com crianças sobre sexualidade*. Apelação: Edições Paulus

Brown, (1995). Girls have long hair. *Health Education*, nº2, 23-29.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.

Erchull, M. J., Liss, M., Wilson, K., Bateman, L. Peterson, A. Sanchez, C. (2009). The feminist identity development model: relevant for young women today? *Sex Roles* (DOI 10.1007/s11199-009-9588-6).

Foucault, M. (1994) “*História da Sexualidade I – a vontade de saber*” Lisboa: Relógio D’Água.

Freitas, L.F.M.F (2003) “*Do que eles se lembram – Representações dos Pré-Escplares acerca da Sexualidade Humana*” Tese de Mestrado em Saúde. *Educação Sexual em rede* Outubro 2005/ Janeiro 2006.

Giordan, A. & De Vecchi, G. (1999). *Los origines del saber: de la concepciones personales a los conceptos científicos* (4ª edição). Sevilha. Díada Editora.

Grinberg, L., Grinberg, R. (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Clempsi Editores

- Gómez, G. R., Flores, J.G., Garcia, E. (1999). *Metodologia de la investigation cualitativa*. Málaga: Ediciones Algibe
- Haffner, D. (2005). *A Criança e a educação sexual*. Lisboa: Editorial Presença
- Hayes, I. (1995). Sex Education in the early years. *Health Education* nº1, 22-27.
- Halstead, J.M., Waite, S. (2001). Living in different Worlds': gender differences in the developing sexual values an attitudes of primary school children. *Sex education*, 1 (1), 59-76
- Héritier, F. (2004) *Masculino/ Feminino – II Dissolver a hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hout, R. (1999) *Métodos quantitativos para ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Jowett, S. (1994). A Positive approach to sex education in the primary school. *Health Education* nº4, 18-22
- Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. Diário da República, 1.ª série, N.º 151.
- López, F., Fuertes, A. (1999) *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF
- Low, B. S. (2002) *Sexo e comportamento humano – Uma perspectiva evolutiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marks, J.L., Lam, C.B., Mchale, S.M. (2009). Gender patterns of gender role attitudes. *Sex Roles* (DOI 10.1007/s11199-009-9619-3)
- Marques, A. M., Vilar, D., Forreta, F. (2006). *Educação sexual no 1º ciclo – um guia para professores e formadores*. Lisboa: Areal editores
- Medero, F. B. (1991) *La education sexual – guia teórica e prática*. Barcelona: ediciones Paidós
- Mota, M.P. (1998). Género e identidade masculina no tempo da Aids. *Cadernos de Saúde Pública* vol.14, 145-155.
- Pereira, I. M. R. (2004) *Concepções e Obstáculos de aprendizagem no estudo da reprodução humana em crianças do 1º CEB do meio rural - Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Estudos da Criança*.
- Ramos, V., Carvalho, C.C., Leal, I. P. (2005). Atitudes e comportamentos sexuais de mulheres universitárias: a hipótese do duplo padrão sexual. *Análise psicológica* vol. 2,173-185.
- Renold, E. (2000). Coming out': gender, (hetero) sexuality and the primary school. *Gender and Education*, Vol. 12, nº 3, pp. 309-326.
- Sousa, A. M.G. de (2006). *Aparelho Reprodutor: Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1º CEB – Um estudo de caso em meio urbano*. Universidade do Minho – Instituto de Estudo de Estudos da Criança.

Vayer, P; Rocin, C. (2000). *Psicologia das actividades corporais: o motivo e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual nas Escolas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Wolfram, J.H., Mohr, G., & Borchert, J. (2008). Gender Role Self-concept, Gender-role conflict, and Well-being in Male Primary School Teachers. *Sex Roles*, vol. 60, 114-127.