

Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Manuel Varela Morais Rocha Fernandes

**Estereótipos, papéis e atitudes de género
em crianças de idade pré-escolar**

janeiro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Manuel Varela Morais Rocha Fernandes

Estereótipos, papéis e atitudes de género em crianças de idade pré-escolar

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Intervenção Psicossocial
com crianças, jovens e famílias

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora María Victoria Carrera Fernández
e da
Doutora Ana Maria Tomás de Almeida

janeiro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: João Manuela Varela Morais Rocha Fernandes

Endereço Eletrónico: joaovarelafernandes@hotmail.com

Número de Cartão de Cidadão: 13727686 9 ZX3

Título da Dissertação de Mestrado: Estereótipos, papéis e atitudes de género em crianças de idade pré-escolar

Orientadores:

Prof^a. Doutora María Victoria Carrera Fernández

Prof^a. Doutora Ana Maria Tomás de Almeida

Ano de conclusão: 2016

Dissertação de Mestrado: Estudos da Criança - Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO/A INTERESSADO/A, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de janeiro de 2016

João Varela Fernandes

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora Prof^a. Doutora Maria Victória Carrera por estar sempre disponível, por me ter apoiado imensamente neste projeto, por toda a sua sabedoria de uma área complexa mas que tanto me faz feliz. Ainda, agradecer pela oferta da sua obra que tanto me enriqueceu e me ajudou na realização desta dissertação.

Gostaria de agradecer à minha co-orientadora Prof.^a Doutora Ana Maria Tomás de Almeida por ter feito parte deste projeto, por me ter auxiliado e estar sempre presente, pelas obras que me aconselhou para leitura.

Gostaria, novamente, de agradecer à minha orientadora e co-orientadora pelas palavras de força, trabalho, segurança, confiança que depositaram numa das fases de transição mais importantes da minha vida e que me transformaram. Obrigado pelas conversas que me fortaleceram e me fizeram crescer.

Gostaria de agradecer do coração à minha mãe e irmã pelo amor, carinho, força e persistência durante todo este meu percurso e esta minha fase de transição pessoal. Mesmo quando achava que insistiam demais, reconheço perfeitamente, que nunca foi demais. Amo-vos!

Gostaria de agradecer à Diretora Técnica da instituição que me acolheu com todo o carinho, à Educadora de Infância e à Auxiliar de Educação por estarem sempre disponíveis. Ainda, agradecer às crianças por me terem recebido tão bem, por terem colaborado nas atividades, pelas suas magníficas intervenções durante as sessões. Preencheu-me o coração.

Gostaria de agradecer às mães, pais, encarregados/as de educação por se demonstrarem abertos/as à realização deste projeto.

Gostaria de agradecer, por último mas não menos importante, às pessoas que me apoiaram incondicionalmente durante este período, passando a citar, à Catarina Cameselle, à Marta Vilaça, à Rita Pereira, Rita Oliveira, Carla Machado, Paula Cardoso, Carla Ribeiro e Isabel Carneiro.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar os estereótipos, papéis e atitudes de género em crianças de idade pré-escolar, mais especificamente 5 e 6 anos de idade. Este projeto é visto à luz da literatura sugerindo várias perspetivas teóricas, de forma, a perceberem-se os vários pontos de partida da análise do género enquanto um conceito biológico, psicossocial e emocional.

Através de um conjunto de atividades analisam-se as reações, comportamentos e escolhas das crianças relativamente à sua *identidade e estereótipos de género* e as suas *atitudes face às famílias homoparentais*.

É, ainda, feita uma discussão acerca do conceito de *estereótipo*, isto é, se este se aplica em idade pré-escolar, se é uma ação consciente e voluntária por parte de crianças de idade pré-escolar.

Palavras-chave: género, estereótipos, pré-escolar

ABSTRACT

This paper aims to examine the stereotypes, gender roles and attitudes in children of preschool age, more specifically 5 and 6 years old. This project is seen in the light of literature suggesting various theoretical perspectives in order to realize to the various starting points of gender analysis as a biological, psychosocial and emotional concept.

Through a set of activities analyze the reactions, behaviors and choices of children regarding their identity and gender stereotypes and their attitudes towards gay families.

It also made a discussion about the concept of stereotype, that is, if it applies for preschool age, whether it is a conscious and voluntary action on the part of children of preschool age.

Key words: gender, stereotypes, preschool

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Índice.....	vii
Lista de Tabelas	ix
Lista de Quadros.....	x
Lista de Figuras.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Aproximação concetual - Perspetivas de análise sobre o género.....	4
1.1. O <i>sexo</i> – um conceito biológico ou biopsicossocial?.....	4
1.2. Género – um construto biopsicossocial.....	6
2. Perspetivas teóricas.....	9
2.1. Construtivismo: do sexo ao género.....	11
A. Contribuições “ <i>minimamente construtivistas</i> ”	11
a) Teoria de Kohlberg.....	14
B. Contribuições “ <i>marcadamente construtivistas</i> ”	15
C. Contribuições <i>construtivistas radicais</i>	16
2.2. Posestruturalismo: <i>percepções de ser</i>	16
3. O processo de socialização diferencial e as tecnologias de género.....	17
3.1. Tecnologias de género: o que aprendem os meninos e as meninas na família, na escola e com os meios de comunicação sobre a identidade?.....	18
a) Família.....	19
b) Escola.....	21
c) Grupo de pares.....	21
d) Meios de comunicação.....	22
3.2. Os estereótipos e papéis de género.....	22
a) Descritivos.....	23
b) Prescritivos.....	23

3.3. Processo de desenvolvimento da identidade de género.....	25
3.3.1. Desenvolvimento do dimorfismo sexual aparente.....	25
3.3.2. Reconstrução do sexo e correspondência ao género.....	26
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	27
4.1. Objetivos do estudo.....	27
4.1.1. Objetivos gerais.....	27
4.1.2. Objetivos específicos.....	27
4.2. Natureza do estudo.....	27
4.3. Participantes e contextualização.....	28
4.4. Atividades e instrumentos de análise e observação.....	28
4.4.1. Atividades e materiais.....	28
a) Sessão de esclarecimento aos/às Encarregados de Educação.....	28
b) Conto: <i>O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)</i>	29
c) <i>Que acessório vou usar</i>	30
d) <i>Família é Amor</i> e o conto <i>Nicolás tem dois papás</i>	31
e) Vou brincar ao parque com quem.....	33
f) Conto: <i>A Princesa Ana</i>	34
4.5. Procedimento.....	35
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	37
5.1. <i>Identidade e estereótipos de género</i>	37
5.2. <i>Atitudes face às famílias homoparentais</i>	42
CONCLUSÕES.....	51
Referências Bibliográficas.....	55
Anexos.....	59

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Representação do número de crianças do grupo A, por género que, em cada uma das duas tarefas, usaram elementos típicos do género oposto.....	38
Tabela 2 - Representação do número de crianças do grupo B, por género que, em cada uma das duas tarefas, usaram elementos típicos do género oposto.....	40
Tabela 3 - Relação entre as variáveis género e os elementos tipificados e não tipificados nas duas tarefas propostas.....	41
Tabela 4 - Representação das escolhas das crianças quanto à família com quem gostariam de ir brincar ao parque.....	48

Lista de Quadros

Quadro 1 - Questões colocadas ao grupo.....	30
Quadro 2 - Questões colocadas às crianças.	32
Quadro 3 - Questões colocadas às crianças.....	34

Lista de Figuras

Figura 1 - Exterior do Jardim de Infância.....	28
Figura 2 - Grupo-turma do Jardim de Infância.....	28
Figura 3 - Fragmento do panfleto distribuído (cf. Anexo IV).....	29
Figura 4 - Slide da apresentação da Sessão de Esclarecimento (cf. anexo IV).....	29
Figura 5 - Capa da obra "O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8).....	29
Figura 6 - Retrato do Pedro, do Paulo e da Maria elaborado por Manuela Bacelar.....	29
Figura 7 - Modelo exemplar da tarefa 1 (cf. anexo VI).....	31
Figura 8 - Modelo exemplar da tarefa 2 (cf. anexo VII).....	31
Figura 9 - Peças "tipicamente masculinas" (cf. anexo VIII).....	31
Figura 10 - Peças "tipicamente femininas" (cf. anexo IX).....	31
Figura 11 - Estilos de cabelos "tipicamente femininos e masculinos", respetivamente (cf. anexo X).....	31
Figura 12 - Exemplo de retrato de uma família homoparental com os pais ocultos.....	32
Figura 13 - Exemplo de retrato de uma família homoparental com os pais visíveis.....	32
Figura 14 - Desenho de família elaborado por Nicolás no seu primeiro dia de escola.....	33
Figura 15 - Estrutura com as seis famílias.....	33
Figura 16 - Pormenor da segunda família (b) – homoparental – as duas mães e a filha.....	34
Figura 17 - Capa da obra original "La Princesa Ana".....	34
Figura 18 - Momento em que o menino é questionado acerca do porquê de ter colocado 'saia' na figura masculina.....	40
Figura 19 - Momento em que a menina aponta o dedo aos colegas.....	43
Figura 20 - Momento em que a menina MJ demonstra estranheza ao afirmar-se que que dois pais podem namorar.....	44
Figura 21 - Momento em que a menina expressa um coração com as mãos.....	50

INTRODUÇÃO

No âmbito da dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias propôs-se como tema de estudo os *Estereótipos, atitudes e papéis de género em crianças de idade pré-escolar*. Este estudo pretende perceber de que forma os estereótipos de género estão patentes em crianças de idade pré-escolar, mais especificamente, 5 e 6 anos de idade. Através das várias perspetivas teóricas, o *género* será explanado para perceber de que forma este se desenvolve e consolida. A concetualização teórica entorno da temática focar-se-á no sexo/género enquanto categorias genéticas e/ou construídas psicológica e socialmente e, de que forma, as atitudes e papéis de género correspondem a um padrão socialmente aceite – a heteronormatividade.

Através de atividades desenvolvidas com este grupo de crianças serão analisadas as posições que estas ocupam relativamente às situações propostas a analisar. Ainda, perceber de que forma estas reagem e estão enquadradas num padrão discursivo e comportamental face ao sexo-género.

Preschoolers' advancing cognitive skills allow them to engage the environment in new ways and to draw forth new types of social interaction.

(Sroufe; Cooper; DeHart, 1996, p.329)

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo pretende-se esclarecer alguns conceitos teóricos fundamentais na compreensão da temática entorno do género. Como tal, este mesmo capítulo estará subdividido em pontos temáticos desde perceber conceitos como sexo, género e de como estes se constroem ao longo do desenvolvimento da criança sustentadas por algumas perspetivas diferentes, desde a perspetiva da aprendizagem social à perspetiva do desenvolvimento cognitivo, ou seja, uma perspetiva mais biológica versus uma perspetiva construtivista.

Em pleno século XXI ainda são muitas as discussões e conceções envoltas ao género enquanto característica sociobiopsicológica do indivíduo. No entanto, nem sempre estas reúnem um consenso quanto à definição de alguns conceitos imprescindíveis – género, sexo - na compreensão da sexualidade humana. A clara definição e, acima de tudo, a compreensão desses mesmos conceitos é crucial para que o desenvolvimento quer físico quer psicossocial do indivíduo se desenrole de uma forma saudável e ainda para que a vida em sociedade seja num espírito de igualdade na diversidade da espécie humana. Assim, justifica o facto de ter selecionado este tema como objeto de estudo para o meu projeto de dissertação de mestrado. O facto de este projeto não incluir o sistema familiar como variável de estudo poderá tornar-se num constrangimento uma vez que não haverá controlo quanto a esta mesma variável devido à ausência de registo de interações familiares entre os pais/mães/encarregados/as de educação e filhos/as/educandos/as. Ainda, o facto de cada sistema familiar ser mesmo isso, um sistema individual e único no que concerne às suas características pelo que não será se todo possível a generalização de algum fator mesmo no seio deste grupo de participantes.

A natural ânsia dos pais/mães e/ou encarregados/as de educação em saber o *sexo* da criança prende-se com o facto das expectativas quer pessoais quer sociais que estes transportam. Assim que os progenitores sabem se o ser que geraram é menino ou menina uma série de questões são de imediato tratadas como a escolha do vestuário, as cores do mesmo, o tipo de brinquedos, a decoração do quarto do bebé e até mesmo a interação pais-bebé é adaptada ao sexo da criança.

A dificuldade na definição de alguns conceitos também se prende com o facto dos mesmos estarem, de certa forma, enraizados na cultura ocidental o que inviabiliza, muitas vezes, a neutralidade da linguagem.

1. Aproximação concetual - Perspetivas de análise sobre o género

1.1. O *sexo* – um conceito biológico ou biopsicossocial?

Abordar conceitos como sexo e género é sempre uma tarefa complexa devido às várias perspetivas que *rodeiam* estes dois conceitos. No entanto, a delimitação concetual de sexo e género cada vez mais é clara apesar de não ser uma tarefa inteligível. A dificuldade está no facto de, segundo Prince (2008, p.29), vivermos “numa sociedade extremamente polarizada e estereotipada, não apenas em masculino e feminino, mas em homem e mulher. Homem e masculino, feminino e mulher são considerados pares de palavras sinónimas para a mesma coisa. Elas são inseparáveis, mas não é bem assim. Sexo e género não são a mesma coisa.”

Importa desde já, e uma vez que já foram supramencionados, desconstruir e tentar compreender alguns conceitos. Primeiramente, a noção de *sexo* enquanto característica biológica, tal como refere Vieira (2006, p.21):

Assim, o termo sexo tende a ser utilizado para aludir a diferenças supostamente ligadas a fatores biológicos, [...] para mencionar e comparar os indivíduos com base na respectiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis, em virtude das suas características biológicas: sexo masculino e sexo feminino.

Por outras palavras, a dificuldade que é encontrada quando definimos uma criança por *menino* ou *menina*, quando algumas teorias afirmam que o ser humano, tal como destaca Fausto-Sterling (2006, citado em Carrera, Lameiras e Rodríguez, 2012, p.21) “machos e fêmeas situam-se num dos extremos de um contínuo biológico, pelo que existem muitos outros corpos, tal como evidenciam as pessoas que apresentam corpos interssexuados.” Assim, podemos começar por compreender que mesmo anterior ao nascimento do novo bebé já se inicia uma construção social que corresponde àquilo que é visível no bebé, ou seja, os genitais externos (Lameiras, Carrera e Rodríguez, 2013). A sociedade impõe um modelo padrão de ser pessoa e, como tal, tudo aquilo que transgredir o que é considerado *natural* ou *normal* corresponde a uma patologia, a algo *contranatura* e *anormal*. Este modelo de sociedade de sexo-género binário, bipolarizado apenas

permite que cada ser humano se “enquadre” num género – masculino ou feminino – que corresponda ao seu sexo biológico, aos seus genitais – pénis ou vagina (Lameiras, Carrera e Rodríguez, 2012). No entanto, Thomas Laqueur (1994, citado por Lameiras et al, 2012, p.4) salienta que não existem provas conclusivas sobre a dualidade do sexo, perspectiva normativa que a sociedade ocidental tenta impor havendo ainda outros corpos diferenciados.

Esta linha teórica evidencia que formação biológica dos genitais de cada ser humano constitui-se a partir daquilo que é inato, ou seja, de um padrão cromossómico, genético; o que está *programado* biologicamente. O *sexo* é projetado como uma característica rígida, biologicamente adquirida e que não pode ser alterada. Nesta ótica o sexo e género são sinónimos relevando que tanto um como outro são inatos e inquestionáveis; se nasce mulher feminina ou homem masculino isso não é passível de qualquer transformação ou questionamento.

Aquando do nascimento da criança e consoante se esta nascer com um pénis e escroto ou uma vagina e um clitóris será menino ou menina, respetivamente. Ora tal ilação não deve ser tida em conta como conclusiva pelo que esta diferenciação enquadra-se num processo complexo e longo de desenvolvimento tanto a nível biológico como a nível de género. Como tal, a *definição do sexo* da criança não pode ser apenas através dos genitais externos mas de um conjunto de fatores como os genitais internos, isto é, o sistema reprodutor, os níveis de hormonas sexuais e, ainda, a nível cromossomático. Citando a Carrera et al. (2012, p.4) “sem dúvida, compreender este carácter construído do sexo que denuncia Butler, continua complexo e opaco, sendo todavia uma *proposição incorrigível* a ideia de que apenas existem dois sexos.” Durante a fase pré-natal podem surgir algumas incongruências que acabam por desenvolver, o que se consideram, algumas “anomalias” como, por exemplo, a *Síndrome de Turner (XO)*, a *Síndrome XYY* ou ainda a *Síndrome de Klinefelter (XXY)*. Dentro das mais variadas “anomalias” e quando estas se repercutem no desenvolvimento dos órgãos genitais a medicina considera, de certa forma, urgente a correção de tal erro ou “anomalia” fisiológica e que nem sempre com uma transparente exposição aos progenitores. Pelo que a dupla conceção do sexo corresponde mais a uma construção social do que a uma construção da própria natureza.

Destaca-se, ainda, a não existência de características que correspondam àquelas que a sociedade define como as mesmas que correspondem a cada um dos dois *pólos sexuais* [visão societária do sexo], pelo facto de existirem mulheres com mais pêlo corporal do que os homens

e, ainda, homens com a timbre de voz mais agudo que as mulheres. Esta ambiguidade quanto à sua definição, isto é, salientam que “a categoria sexual *homem* e *mulher* é suscetível de problematização, ao ser um construto cultural que nos pré-existe” como salientam Carrera, Lameiras e Rodriguez (2012, p.3), uma vez que o espectro do que se entende de *sexo* não pode ser afirmado enquanto algo que varia apenas em dois pólos – um conceito binário -, correspondendo apenas entre *homem* e *mulher*, mas sim num contínuo gradativo. Segundo Fausto-Sterling (2006, citado por Carrera, Lameiras e Rodriguez, 2012, p.4)

“destaca que *machos y hembras* se sitúan en los extremos de un continuo biológico, pero que hay muchos otros cuerpos. [...] simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia (...) Etiquetar a alguien como varón o como mujer es una decisión social. simplemente.”

Como exemplo, destaca-se a intersexualidade que permite desconstruir e derrubar determinadas categorias socialmente criadas. Esta desafia não só as normas anatómicas mas, ainda, as normas sociais que se têm tentado impor acerca do que é tido como *legítimo* e *aceitável* ou o *ilegítimo* e *aberrante*. Esta forma de “transgressão natural” do conceito de sexo – paralelamente ao conceito de género – quebra quaisquer imposições de definição de género.

No entanto, nem todas as pessoas se enquadram na categorização binária de género – masculino e feminino - isto porque

Not everyone is clearly identifiable by sex. As researchers from Kessler and McKenna (1978) to Butler (1990) have observed, not everyone falls easily into the categories of ‘male’ and ‘female’, for a variety of reasons. Yet despite this, sex is usually assumed to be an unproblematic, straight-forward, ‘common-sense’ categorization. And as we have seen, it is a common presumption that inherent, ‘natural’ gender differences in behavior result directly (and inevitably) from biological sex (Hawkesworth, 1997). Such essentialist connotations rendered the use of ‘sex’ as an analytical category uncomfortable for many feminists. (Francis, 2006, p.11)

1.2. Género – um construto biopsicossocial

O conceito de *género* é dos fatores que mais peso tem na aprendizagem social da criança e foi criado como forma de substituição do determinismo biológico referente ao sexo. Esta é das primeiras categorias que as crianças *absorvem* exercendo uma influência na construção e organização do mundo social da criança (Beal, 1994; Yee e Brown, 1994 citado por Vieira, 2006, p.28).

Este desenrola-se segundo fatores internos e externos; internos que dependem das características individuais da criança e externos porque advém da interação pais-bebé (também inclui amigos e outras pessoas que são significantes na vida do bebé) e bebé-ambiente. Incluso ao tópico central deste projeto – o género – é de mencionar os conceitos de papéis de género e atitudes perante o género, sempre enquadrado atendendo a idade dos participantes. Durante a fase da infância as crianças tendem a fazer a distinção entre os sexos através da

“prevalência, no pensamento da criança, de duas categorias básicas binárias: a dos machos/homens (*male*) e a das fêmeas/mulheres (*female*), directamente ligadas a um processo prévio de categorização social, que teve como fundamento as diferenças físicas aparentes entre os sexos” (Vieira, 2006, p.29).

Para Spence (1985, citado por Vieira, 2006), e segundo esta nova perspectiva – enquanto um construto multifatorial -, não é possível reunir todos os fatores determinantes na diferenciação do *género* pelo que este é um processo individualizado e que será desenvolvido segundo uma multiplicidade de variáveis. As associações entre estas mesmas variáveis, que podem estar mais direta ou indiretamente ligadas ao género, também podem alterar-se ao longo da vida apresentando vários graus. Existindo pessoas que possuem características típicas de homens e mulheres, surgiu associado ao modelo supramencionado um instrumento designado por *Inventário de papéis sexuais (Bem Sex Role Inventory – BSRI)* (Bem, 1981) que permitia “avaliar, separadamente, a masculinidade e a feminilidade bem como para medir outro construto psicológico, (...) a androginia” (Vieira, 2006, p.34).

Esta construção psicossocial de cada ser humano depende, também, dos agentes de socialização visto que este processo da construção da identidade de género não é expressamente individual. Estes agentes estão presentes nos mais diversos contextos, formais e informais. Desde os microssistemas como a família, os pares – contextos informais -, até aos contextos formais enquadrados nas camadas mais amplas da sociedade como, por exemplo, a escola enquanto um mesossistema de aprendizagem social e os valores da sociedade em que as pessoas vivem como um macrossistema. De sublinhar que, as interações familiares são responsáveis pela transmissão muitas vezes pouco explícita e de forma mais lenta e gradual pelo que há, assim, uma transmissão de estereótipos implícitos nos comportamentos deste microssistema que determinam e regulam os comportamentos. Desta forma, e como afirmam algumas investigações científicas, é tendencial educar os filhos distintamente de acordo se é *rapaz* ou *rapariga*. Ruble e Martin (1998); Warener

e Steel (1999); O'Brien *et al* (2000) e McHale *et al* (2001) afirmam que existe uma *socialização diferencial de género* (Vieira, 2006, p.19). Uma questão que se levanta é se esta mesma educação diferencial tem influência no processo de construção da personalidade de cada criança uma vez que, assim, cada criança seria nos seus primeiros anos de vida, o “produto” da educação dos seus pais/mães/encarregados/as de educação. Aquando do (pré)nascimento do/a bebé, inicia-se um processo de construção do *mundo social* da criança, isto é, a cor da roupa irá corresponder àquilo que se atribui social e moralmente como pertencente a *menino* ou *menina*; a cor do quarto também será de acordo esta mesma normativa; os brinquedos irão corresponder ao tipo de informação que se pretende transmitir ao bebé, de forma a que, qualquer pessoa externa percecionasse se está perante um bebé do *sexo masculino* ou *feminino*.

Não pretendo aprofundar muito este aspeto, mas referindo a extrema relevância em rever os programas curriculares nas escolas que bastante impacto tem no desenvolvimento das crianças. Quando me refiro aos programas curriculares, que nos remete para o curriculum explícito pretendo também focar a atenção no curriculum oculto (implícito) que tem um impacto camuflado não perceptível a todos os olhares e que produz grandes efeitos no desenvolvimento e educação das crianças. De salientar ainda o impacto a que as publicidades, filmes, desenhos animados e jogos tem no desenvolvimento das crianças, enquanto seres humanos que fazem parte deste processo de socialização direta e indiretamente.

Gayle Rubin (1975, citado por Trigueiros, Trigueiros, Martínez, Cepeda, Colmenares e Álvarez, 1999, p.9) menciona o conceito “sistema de sexo género para definir o conjunto de traços atribuídos por uma determinada sociedade aos seus membros em função do sexo biológico”. Este “configura a nossa forma e maneira de ser como mulheres ou homens, dando lugar ao desenvolvimento dos papéis de género” (Trigueiros et al., 1999, pp.9-10). Assim,

a identidade de género desempenha um papel central [...], as crianças aprendem características culturais referentes ao papel e características femininas e masculinas e, em idade pré-escolar, as crianças já rotulam e categorizam diferentes actividades em termos de género (Fagot et. al., 1992 citado por Silva et. al., 1999, p.11).

Este conceito [sistema sexo género] surgiu da problematização da temática de género nas questões das mulheres. Gayle Rubin afirma que a sociedade provoca uma transformação da

mulher, de *matéria-prima*, o sexo, num *produto*, o género, daí o conceito de *exchange women*.

Na sua ótica

Exchange women” is a shorthand for expressing that the social relations of a kinship system specify that men have certain rights in their female kin, and that women do not have the same rights either to themselves or to their male kin. In this sense, the exchange of women is a profound perception of a system in which women becomes na obfuscation if i tis seen as a cultural necessity, and when i tis used as the single tool with which na analysis of a particular kinship system is approached (1975, p.177).

Claramente que envolto a esta temática surgem diversas linhas teóricas que pretendem que percebamos quais as linhas teóricas orientadoras, que segundo as mesmas, nos fazem entender de que forma é que a identidade de género se constrói.

2. Perspetivas teóricas

A primeira perspetiva teórica que abordou as categorias *sexo* e *género* seguiu uma linha essencialista (*Essencialismo*) que abarca, sobretudo, a biologia e a sua influência no desenvolvimento, isto é, a formação da identidade de género parte das características biológicas de cada ser humano. Cada indivíduo, *homem* ou *mulher*, assume um género *masculino* ou *feminino* de acordo com essas mesmas características biológicas, ou seja, o seu sexo biológico. Esta perspetiva teórica declara que o sexo é, assim, uma categoria inata, rígida e imutável.

No entanto, na minha perspetiva, a formação da identidade de género é algo que depende de outros fatores, nomeadamente, fatores externos que nos remetem para processos de socialização, quer primários quer secundários, vivências e experiências de cada indivíduo, das características psicológicas de cada ser humano, a influência da própria culturas e dos valores que *circulam* neste macrossistema e que tem um grande impacto no desenvolvimento de cada pessoa, a todos os níveis.

Como tal, é imprescindível a abordagem desta temática a crianças de idade pré-escolar para que anteriormente à entrada no 1º ciclo possam já ter uma visão de género, diversidade e igualdade independentemente dos interesses tanto a nível de vestuário, profissional, cores, música, entre outros fatores. Para Tarizzo e Marchi (1999, p.13) deve existir nas escolas uma nova abordagem quanto à temática dos géneros criando, assim, um novo processo de aprendizagem assente em alguns conceitos imprescindíveis:

a *diversidade* e a valorização das diferenças na abordagem do saber de alunos e alunas; o papel da realidade sexual de rapazes e raparigas no seu processo de crescimento, na descoberta da sua relação consigo próprios e com os outros, na sua responsabilização como cidadãos de pleno direito e em igualdade de circunstâncias.

Alguns estudos com crianças de idade pré-escolar já foram realizados enquadrados na temática do género. Num estudo realizado por Eva Änggard (2005) foi possível constatar de que forma as crianças, num total de oito, elaboraram os seus livros. As histórias escritas pelas crianças basearam-se em contos de fadas, contos populares, entre outros. Contudo, o objetivo deste estudo foi tentar perceber de que forma meninos e meninas se posicionam nas histórias segundo uma perspectiva de género e quais os padrões de género que estas relatam. Os papéis mais ativos eram invocados pelas meninas enquanto os papéis do herói corajoso que luta contra o inimigo era relatado nas histórias pelos meninos.

Em muitas atividades o grau de empenho das crianças nas mesmas pode variar consoante a perceção que estas têm relativamente ao enquadramento dessa mesma atividade no seu género (Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta e Folque, 1999). Davies (2003, citado por Änggard, 2005, p. 540) “considera que as crianças que nascem na nossa sociedade são chamadas à consciência de que a humanidade está dividida em dois tipos de pessoas – homens e mulheres. Para serem aceites como membros da sociedade, as crianças tem de escolher o sexo *correto* e comportarem-se de uma forma considerada apropriada para esse sexo”.

As visões essencialista e construtivista confrontam o que é inato e o que é adquirido e as influências que estas tem na construção da identidade de género de cada ser humano, *nature versus nurture* – natureza versus ambiente.

Seguindo uma linha *construtivista* que, segundo (Carrera, Lameiras e Rodriguez, 2012) podem-se desmembrar em três níveis: “*contribuições minimamente construtivistas*”, “*contribuições marcadamente construtivistas*” e “*contribuições construtivistas radicais*”. Em cada um destes níveis, abordam-se os fatores que mais influenciam na formação e desenvolvimento da identidade de género.

2.1. Construtivismo: do sexo ao género

Nas últimas décadas do século XX desenvolveram-se algumas teorias acerca da formação da identidade de género, mas o que difere estas das demais é a importância que estas dão ao papel ativo do próprio indivíduo neste processo dialético com o meio ambiente. Obviamente nem todas as perspectivas teóricas mencionavam o carácter interacionista e dinâmico deste processo, ou seja, a influência que o próprio indivíduo e o ambiente tem, influenciando e sendo influenciados por estas mesmas relações.

Primeiramente, esta perspectiva tem como foco não apenas a pessoa mas a esfera social. Esta visão tem a pessoa como um ser socialmente construído que absorve, reflete e adota as influências do ambiente enquanto uma rede complexa de ligações entre diversos fatores.

Esta vertente teórica revela o género como o resultado de uma “construção social, um sistema de significados que se constrói e se organiza nas interações” (Crawford, 1995; Denzin, 1995 citado por Nogueira, 2004, p.21) em que os “processos relacionados com o género influenciam o comportamento, os pensamentos e os sentimentos dos indivíduos, afectam as interações sociais e ajudam a determinar a estrutura das instituições sociais” (Crawford, 1995 citado por Nogueira, 2004, p.22). Como tal, a construção da identidade sexual não é um processo estático e, muito menos, fixado numa idade específica, isto é, todas as vivências, experiências, acontecimentos de vida nos constroem e nos moldam. Assim, este percurso da identidade sexual e de género é bastante influenciada também pela forma como interpretamos estes mesmos acontecimentos, tornando este processo dinâmico, bidirecional (indivíduo-ambiente).

A. Contribuições “*minimamente construtivistas*”

Esta perspectiva vai um pouco mais além da perspectiva essencialista no que concerne à formação da identidade de género. Esta tem como pilar a psicologia tradicional, mais objetivamente, as teorias psicanalítica, comportamental e cognitiva. Mesmo assim, esta perspectiva foca-se fortemente nas características biológicas inerentes a cada indivíduo. Esta visão abarca apenas duas hipóteses referentes a identidade de género – *masculino* ou *feminino* -, isto é, não contempla a possibilidade de outras identidade de género, tornando-se um modelo rígido binário.

A *Teoria Psicanalítica* sublinha a influência das dimensões simbólica, social e cultural no processo de formação do indivíduo, desprendendo-se, assim, do rígido inatismo presente na perspetivas essencialmente biológicas.

As *teorias comportamentais*, das quais se destaca a *Teoria da Aprendizagem Social*. Esta foi desenvolvido tendo como base a perspetiva *behaviorista* de Bandura (1977). Esta teoria é caracterizada por um processo dinâmico em que através da socialização da criança, isto é, através de mecanismos de recompensa ou inibição (punição) a criança adquire comportamentos, valores culturais e atitudes *enquadrados* ao seu género. Assim, a criança deve ajustar os seus comportamentos típicos ao seu *sexo*, sendo incitada aos comportamentos enquadrados de acordo com o seu sexo, e inibida se demonstrar comportamentos do sexo oposto. Estas demonstrações, nem sempre explícitas, da aceitação ou negação destes comportamentos por parte da criança advém das figuras de referência, geralmente os pais/mães, não descurando os colegas, os(as) docentes e os *media*, que tem um grande impacto neste processo de aprendizagem diferencial dos papéis de género.

Matlin (1996, citado por Vieira, 2006, p.56) refere que a *teoria da aprendizagem social* expõe dois mecanismos que explanam como as meninas e os meninos se comportam de forma *feminina* e *masculina*, respetivamente. Segundo este, se os comportamentos que as crianças apresentarem forem congruentes ao seu género (*gender-appropriate behavior*) estão são recompensadas; se estes forem congruentes com o género oposto serão punidas (*gender-inappropriate behavior*). Esta aprendizagem, de forma a serem concordantes com o seu género (que nem sempre são), é feita através da observação e, posterior, imitação.

Bandura e Mischel; Brooks-Gunn e Matthews (1966, 1970; 1979 citado por Vieira, 2006, p.57) referem três princípios gerais inerentes à aprendizagem da aquisição do género: o *reforço*, a *observação* e a *imitação*.

i) **Reforço**: este é um mecanismo que tem por objetivo *controlar* o comportamento da criança, isto é, se a criança apresentar comportamentos congruentes com o seu género será reforçada positivamente, caso contrário, irá ser inibida (reforço negativo).

ii) **Observação**: é através deste processo que a criança aprende como são feitas as coisas, por quem e quais as consequências que advém desses comportamentos. Pessoas cisgénero são os modelos, figuras de referências que as crianças imitam e observam quais os comportamentos

positivos que são reforçados positivamente ou os comportamentos que são reforçados negativamente.

É de salientar que se estes comportamentos fossem analisados e interpretados isoladamente, então, tanto meninos como meninas deviam apresentar, principalmente, comportamentos tipicamente femininos. Isto porque durante as fases pré-escolar e escolar, as crianças contactam, maioritariamente, com modelos femininos no que concerne às aprendizagens em contexto educativo.

iii) Imitação: trata-se do processo no qual a criança coloca em prática aquilo que observa e vai aprendendo, assumindo como seus comportamentos. Como supramencionado, as crianças observam quais os comportamentos que são reforçados ou punidos, e a partir dessa observação elas tendem a imitar os comportamentos que são reforçados positivamente. Como parte deste processo, as crianças apreendem os seus papéis de género através da imitação dos comportamentos que elas observam como pertencentes ao *mundo dos meninos* ou ao *mundo das meninas*. Claramente, e que de uma forma nem sempre consciente, esses mesmos comportamentos observados pretendem obter o máximo de reforços positivos possível.

No final da década de 70, a *teoria da aprendizagem social* sofreu uma revisão conceptual e passou a designar-se *Teoria da aprendizagem sociocognitiva (social cognitive learning theory)*, de forma a englobar os fatores cognitivos que mediam a relação entre as situações e os comportamentos. Embora esta teoria tenha aberto portas a outras perspetivas, nomeadamente à perspetiva cognitivo-desenvolvimentista, foi alvo de críticas uma vez que não apresentava uma explicação holística acerca da formação do *género*. Apenas apresenta como fundamento ações por parte da criança perante fatores externos, ou seja, a sua capacidade para observar, refletir acerca do que é mais conveniente em termos de reforços positivos e, a tendência, em imitar esses comportamentos por parte das figuras de referência. Contudo, e tratando-se de uma perspetiva de aprendizagem social, isto é, o que despoleta o desenvolvimento do *género*, não são fatores intrínsecos à criança, fatores psicoemocionais que em articulação com o fator externo – o ambiente social – permite à criança conhecer-se, desenvolver-se e inserir-se no *mundo* tal como ela se *vê*. Esta teoria não prevê a criança como um ser ativo, dinâmico no processo do seu desenvolvimento, mas como um ser que depende das ações externas para se desenvolver, desempenhando, assim, um papel passivo na e durante a formação da sua identidade.

Esta teoria, ao contrário da anterior, revê um papel mais ativo da criança no desenvolvimento da sua identidade de género. Houston (1983, citado por Vieira, 2006, p.61) atribui um papel mais relevante ao pensamento da criança – a estrutura cognitiva -, reversamente aos comportamentos que era o ponto fulcral da teoria da aprendizagem social.

A formação e a consolidação da sua identidade de género assenta no que a criança considera “adequado, em função do seu sexo, e não em comportamentos, objetiva e consensualmente considerados típicos dos indivíduos do mesmo sexo que o seu” (Vieira, 2006, p.61).

Considerando a designação desta perspetiva, toda e qualquer estrutura cognitiva do ser humano pressupõe vários fatores, quer internos quer externos. Como tal, quando falamos em formação de identidade de género é crucial salientar toda a *rede de interações* que esta pressupõe, referindo os mecanismos internos biológicos, que por consequência são conexos ao processo de maturação do indivíduo, quer a influências externas de natureza social que também tem um grande impacto neste processo. Assim, e apesar de resultar em características relativamente estáveis, esta *rede* apresenta a possibilidade de uma mudança rápida ou até radical dos comportamentos típicos de género (Houston, 1983).

a) Teoria de Kohlberg

Esta teoria sustenta-se tendo como base conceptual a *teoria da aprendizagem social*, contudo, esta perspetiva refere que a criança compreende o género e, ao invés de apenas se limitar a imitar os comportamentos congruentes com o seu sexo em função dos reforços, ela apresenta um *mecanismo motivacional* que lhe permite identificar-se com um dos géneros a partir das suas necessidades individuais. A visão desta teoria foi considerada revolucionária uma vez que a formação da identidade de género está implicitamente integrada com o seu desenvolvimento cognitivo, pelo que este processo depende do estágio de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mencionado por Piaget, e, assim, falando-se de uma progressiva e gradual formação da própria identidade de género. Kohlberg (citado por Basow, 1986) refere que, ao contrário de Freud que atribuía à sexualidade o papel fulcral deste processo, a identidade de género se desenvolve de acordo com a compreensão que a criança tem acerca do mundo (ambiente) e que está,

paralelamente, relacionado com o seu processo de socialização, isto é, da forma como a criança apreende o mundo, como se vê e de como se relaciona com o mesmo.

B. Contribuições “*marcadamente construtivistas*”

Se as teorias anteriores enquadradas numa ótica *minimamente construtivista* enfatizavam os aspetos contextuais, relacionais e cognitivos, indo um pouco mais além das teorias essencialistas que afirmam que são os aspetos biológicos que determinam as construções de sexo e género; a perspectiva *marcadamente construtivista* dá especial relevo à esfera psicossocial e à interação entre as categorias sexo e género.

Simone De Beauvoir é das autoras de referência no que concerne a esta temática. Na sua obra “O Segundo Sexo” esta sinaliza o carácter construído do *género*, havendo assim uma “*desnaturalização do género*” (Beauvoir, 1949 citado por Lameiras et al., 2013, p. 146). Segundo a autora, “Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo” (Beauvoir, 1949, p.9). Beauvoir problematiza os conceitos de sexo e género, separando-os, afirmando o género como algo que vai para além do natural, da natureza, afirmando que “é a cultura e não a natureza que converte a mulher no *segundo sexo*” (Lameiras et al., 2013, p.146).

Para Rubin, que na sua obra *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*, a mulher torna-se objetificada por um sujeito (o homem). Desta forma, as relações sociais implícitas nestas relações hierárquicas permite aferir que não é a natureza ou os fatores biológicos que explicam a opressão da mulher, mas sim um processo de “*domesticação*” (Lameiras, 2013, p.147) que pretende formar um sistema de parentesco controlado pelos homens. Na linha do mesmo autor,

Sexo é sexo, mas o que conta como o sexo é igualmente culturalmente determinado e obtido. Toda sociedade também tem um sistema de sexo-género -, um conjunto de dispositivos que permite que a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação seja formada por humanos, intervenção social e satisfeito de uma forma convencional, não importa o quão bizarro algumas dessas convenções possam ser. (Rubin, 1975, p.165)

Durante a década de setenta, surgem trabalhos no área da sexologia desenvolvidos por Money e Ehrhardt (1982, citado por Lameiras et al., 2013), afirmando que, então, o *sexo* se

determina pela fisiologia – as características físicas -, e que o *género* nos remete para convicções internas que cada indivíduo possui acerca de ser homem ou mulher e, ainda, a forma como expressa os seus comportamentos, enquadrando-os de acordo com o género que se identifica. Pode afirmar-se, assim, segundo a linha de Money e Ehrhardt que o que determina a *identidade de género* de cada indivíduo é um conjunto de processos de interação entre os fatores biológicos e os psicossociais (Lameiras et al, 2013, p.147).

C. Contribuições *construtivistas radicais*

Esta linha teórica evidencia o papel da esfera sociocultural direcionando toda a importância para a cultura ocidental tornando, assim, a identidade de género uma categoria totalmente mutável, dependente de um processo individual. Neste prisma, esta afirma que à parte de todas as categorias – *homem/mulher* e *masculino/feminino* -, nascemos *peçoas* com determinado background biológico e que ser-lhe-á atribuído um significado através de processos culturais.

Vendrell (2005), um dos mais influentes autores desta corrente, colocou em questão o *quão natural* são alguns conceitos que a sociedade define como pertencentes ao natural e à natureza. O facto de nascermos com uma realidade corporal específica não nos tornamos seres sexuados ou seres sexuais. A ideia de que tudo é natureza, como nascer homem ou mulher, ser hétero ou homossexual, é algo enraizado na cultura que demonstra a necessidade de criar uma ordem, de categorizar e rotular.

Em suma, esta linha teórica enfatiza a percepção que cada indivíduo tem acerca do seu corpo interligadamente com as experiências vividas, isto é, sempre em articulação com o momento histórico e cultural em que o indivíduo se insere. Assim, cada ser humano interioriza e desempenha um determinado papel social de género de acordo com o contexto sociocultural em que se insere, contestando a influência que os fatores biológicos podem exercer na formação da identidade de género.

2.2. Posestruturalismo: *percepções de ser*

Esta ótica de analisar a formação do género desconstrói completamente vários ideais até então explanados. A visão das sociedades pósmodernas, cada vez mais focadas na

individualidade de cada ser humano reforça algumas perspetivas como a de Foucault (1985, citado por Lameiras et al., p.150) que questiona a *naturalidade do sexo* e da *sexualidade*; a psicanálise de Lacan (1901-1981, citado por Lameiras et al, p.150) que contraria profundamente a *estabilidade de género*, defendida, por exemplo, por Kohlberg. Portanto, esta linha teórica fundamenta-se em dois grandes pilares: o individualismo e a a subjetividade de cada ser humano ressaltando o carácter emocional, subjetivo e individual do processo da construção da identidade sexual, sendo um processo mutável e em constante (re)construção e; o impacto da esfera sociocultural na perceção psicossocial que cada indivíduo tem acerca do seu corpo e da sua identidade de género.

Surge, na década de 90, a expressão e a perspetiva *Queer*, primeiramente utilizada por Teresa de Lauretis, em 1991. A Teoria Queer desconstrói os limites do que é considerado legítimo e ilegítimo pela sociedade no que concerne à identidade sexual e de género. Esta desmembra ainda o modelo identitário heterossexista patente na sociedade, tentando desvanecer conceitos como *minorias sexuais* que são tomadas num patamar hierárquico inferior. Pretende tornar patente uma sociedade identitária aberta e flexível que permita abraçar todas as formas de identidade sexual e de género, não havendo, assim, uma identidade sexual e de género normativa, um padrão referência que deve ser seguido, em que as restantes formas de identidade se colocam em níveis inferiores e são consideradas como ilegítimas ou que transgridem a norma (citado por Lameiras et al, p.152).

3. O processo de socialização diferencial e as tecnologias de género

As crianças, enquanto seres humanos em desenvolvimento são educadas tendo como base *orientações* educativas. Este processo educativo insere-se no processo de socialização da criança que, por vezes, quando estas são de diferentes géneros são alvo de processos diferenciais de socialização. Esta diferença prende-se com o facto de, segundo a normatividade da sociedade, estarmos perante *meninos* e/ou *meninas*. A diferença é de acordo com a dualidade *homem-mulher*, em concordância com o sexo da pessoa. Este processo realiza-se através dos diferentes agentes de socialização presentes na vida da criança, designando-se, assim, e segundo Lauretis (1987) de *tecnologias de género*. Inseridas nestas tecnologias de género podemos referenciar a família, a escola, os pares e, ainda, os meios de comunicação. Este processo de socialização tem

como base padrões tipificados referentes a cada gênero, isto é, com base em estereótipos e padrões de papéis de gênero se educam de forma diferencial os meninos e as meninas. Claramente, que esta discrepância a nível educativo para com os meninos e as meninas dá lugar a identidades diferentes e desiguais provocando, assim, por exemplo, desigualdade social valorizando-se mais um gênero em detrimento do outro. Estas disparidades afetam diretamente a nível físico, psicológico, emocional e, de forma, gradual, ou seja, à medida que a criança cresce, a nível social.

3.1. Tecnologias de gênero: o que aprendem os meninos e as meninas na família, na escola e com os meios de comunicação sobre a identidade?

A partir do momento em que é identificado o *sexo* da criança, mesmo antes de nascer, esta já é *alvo* de um processo de socialização. Após o seu nascimento, e à medida que vai crescendo esta começa a relacionar-se com o *mundo* através de processos de modelagem, repetição dos comportamentos, gestos das figuras consideradas de referência, bem como, a adquirir práticas que se enquadrem no seu sexo. Todo este processo influencia a construção da identidade da criança.

Atendendo ao sexo da criança, se esta nasce *menino* ou *menina* será estimulada no sentido construir uma identidade *masculina* ou *feminina*, respetivamente. Este processo educativo tem como foco uma orientação heterossexual e, de certo modo, sexista, valorizando mais um dos dois gêneros. Esta diferenciação entre *homens* e *mulheres* já foi abordada por Simone De Beauvoir na sua obra *O Segundo Sexo* (1987), abordando o caráter construído da identidade de gênero do ser humano, pelo que a autora sublinha que *não se nasce mulher, mas que se chega a ser*. Claramente que, Beauvoir (1987) referencia a sociedade enquanto um sistema patriarcal que coloca o homem como o *primeiro sexo* e, por sua vez, desvalorizando, a mulher como o *segundo sexo*.

Como supramencionado na introdução a este tópico, estes agentes de socialização são designados de *tecnologias de gênero* que *criam* identidades diferentes, de acordo se se é menino ou menina. Este é um processo enraizado nos mais diversos (micro)sistemas da sociedade que

reproduz papéis e comportamentos de género tipificados e que, ainda, tenta criar resistência a que estes se perpetuem.

a) Família

Claramente que um dos sistemas que mais exerce influência é o microsistema familiar onde as interações entre família-bebé tem um efeito modelador bastante significativo. Segundo Golombock e Figush (1994, citado em Vieira, 2006, p.123)

a partir dos 3, até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não apenas conhecem quais são os estereótipos culturalmente aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias.

Esta estabilidade de género, designada por Bem (1989), Emmerich et al. (1977) (citados por Sroufe, L. Alan; Cooper, Robert G. e DeHart, Ganie B. & Marshall, Mary E., 1996) como *gender constancy* que define a fase em que a criança compreende que, independentemente, das mudanças mais superficiais como, por exemplo, ao nível da aparência física, elas continuam a pertencer ao mesmo género. Crianças de idade pré-escolar tem bastante definido nesta idade aspetos específicos quanto aos papéis de género, sabendo que atividades, ocupações, interesses os definem enquanto homens e mulheres, claramente seguindo sempre padrões de estereótipos patentes na sociedade onde vivem, alguns explícitos outros, muitas vezes, implícitos e que se reproduzem inconscientemente.

A partir do momento que a criança começa a adquirir a noção de género e, de certa forma não tao consciente, o que esta acarreta, isto é, as características, os papéis na sociedade, os estereótipos de género que elas reproduzem, torna-se um elemento crucial no seu desenvolvimento. Esta importância deve-se ao facto de o *género* ser uma das principais chaves na forma como a criança irá experienciar o *mundo* – a autoperceção do ser (*self*). Podemos falar em três fases de aquisição desta *autoperceção do género*; primeiramente, adquirem o *sex-typed behavior (comportamento tipificado quanto ao sexo)*, ou seja, os comportamentos culturalmente expectáveis enquanto meninos ou meninas; o *gender-role concept (conceito de papel)* de género que lhes permite perceber os estereótipos culturais inerentes aos homens e às mulheres e, por

fim, o *emotional commitment to their particular gender* (compromisso emocional com o seu género) que se define de acordo com o processo de identificação com os cuidadores. Claramente que todo este processo de construção do *self-gender* (próprio género) é, fortemente, influenciado pelos reforços positivos ou negativos por parte das figuras de referência da criança, bem como, através dos processos de modelagem. Esta teoria – *Gender schema theory* (teoria do esquema de género)– salienta a crucialidade do histórico de aprendizagem social da criança na formação base do *self-gender* (Sroufe, Cooper et al., 1996, pp. 373-376).

Geralmente, as figuras de vinculação de referência são o pai e a mãe, porém novas formas de família existem e apresentam-se, igualmente, como microssistemas agentes de socialização, tornando-se estes/as como os principais modelos. Este microssistema – a família -, enquadra-se nos agentes de socialização primários, sendo o mais importante na vida de uma pessoa de acordo com fatores económicos, sociais, históricos, religiosos que influenciam direta e indiretamente o ambiente, representando o *mundo* desta criança. Como mencionado anteriormente, a família, mais especificamente pai(s) e/ou mãe(s), criam vínculos com a criança de forma a satisfazer as necessidades suas necessidades, desde as básicas (como sede, fome, conforto, segurança) até às mais profundas que se traduzem no afeto, sentimento de pertença para que se criem vínculos estáveis. Esta estabilidade tem bastante influência no desenvolvimento da identidade psicoafetivosexual da criança que, por sua vez, irão ter repercussões positivas ou negativas nas relações de intimidade futuras da criança enquanto adulto.

Segundo Sanz (1992, 1995 citado por Rodríguez, 2014, p.22) as figuras de vinculação – os pais e as mães -, contribuem para a configuração e construção da identidade género das crianças uma vez que é com estes/as que as crianças se identificam.

A família deve ser um ambiente que se baseie na segurança da criança, na satisfação das suas necessidades, de cuidado, respeito e valorização recíprocas. Esta transmissão de valores é crucial no *percurso* educativo de uma criança. Porém, a família, muitas vezes, foca-se na reprodução dos padrões culturais e não aquilo que é o mais adequado à criança, criando situações que, por vezes, são opostas às características físicas, psicológicas e emocionais da criança. Com isto quero dizer, que desde cedo a *família* se preocupa mais na transmissão de determinadas características físicas e psicológicas – à menina identificá-la com características relacionadas com

a *expressividade* (ser sensível, meiga, elegante) e ao rapaz identificá-lo com a *instrumentalidade* (ser corajoso, inteligente, forte) -, isto é, a reprodução do *status quo*.

b) Escola

Tal como destaca Fernández (2003, p.247) “os centros educativos são a primeira instituição de carácter formal, impessoal ou burocrática a que acedem os indivíduos e lhes proporciona a aprendizagem necessária para se desenvolverem numa sociedade organizada”. Assim, as escolas enquadram-se nos agentes ou tecnologias de género que influenciam o desenvolvimento da identidade da criança. Pode dizer-se que, a escola dá continuidade ao processo de socialização iniciado pela família permitindo, assim, a internalização de valores que favorecem a integração da pessoa na sociedade. Tornando-se, de certo modo um contrasenso, a escola, que deveria ser um espaço que rompe com os estereótipos de género e permite um desenvolvimento livre do ser humano, fortalece e perpetua as estruturas hierárquicas de género uma vez que reproduz continuamente os papéis de género, solidificando o padrão de dois sexos/dois género/uma orientação heterossexual possíveis. Torna-se crucial uma mudança no *curriculum oculto* educativo que é uma ferramenta fortíssima de socialização. Este envolve, por exemplo, as imagens dos livros direccionados a crianças que, implicitamente, reproduzem padrões normativos quanto à diversidade uma vez que apenas faz referência heteroparentais e nunca a configurações familiares diversas como às famílias homoparentais (Rasmussen, 2006; Taylor, 2007 citado por Rodríguez, 2014, p.22). Ainda, reformas no *curriculum explicito* de forma a abarcar todas as abordagens possíveis quanto à diversidade sexual e de género (Platero, 2007).

Lameiras e Carrera (2009) referem que a educação sexual centrada em processos de construção de identidade de género e as atitudes sexistas e homofóbicas, existentes diariamente, o facto de não se intervir em situações que promovem atitudes sexistas e homofóbicas são mecanismos que transmitem estereótipos e papéis de género.

c) Grupo de pares

Os grupos de pares tem bastante influencia no processo de socialização de cada criança e, conseqüentemente, na formação da sua identidade de género. Estes representam, segundo Fernández (2003, p.242), “os amigos dos meninos e meninas que tem a mesma idade”. Contudo,

o grupo de pares reforçam as características tipificadoras de género. Assim, as crianças são influenciadas pelos adultos mas o processo de socialização diferencial também resulta das aprendizagens entre os pares uma vez que é permissa, na aceitação de elementos novos em determinado grupo de pares, partilharem características semelhantes.

d) Meios de comunicação

Os meios de comunicação, outro agente com bastante influência no processo de socialização, transmite os mais variados conteúdos e informação que cada pessoa absorve consciente e inconscientemente. Estes transmitem valores e normas culturais que prevalecem, isto é, os padrões dos grupos dominantes ou da sociedade cominante. Através destes “recebemos e acedemos a uma grande quantidade de conteúdos e significados da cultura em que vivemos, a socialização é um fenómeno da comunicação” (Fernández, 2003, p.225). A relação entre os estereótipos de género e os meios de comunicação está, essencialmente, nos conteúdos direccionados para crianças, nomeadamente, em filmes, desenhos animados, séries televisivas, anúncios comerciais que transmitem papéis tipicados de género, ou seja, os comportamentos esperados por um menino e por uma menina em sociedade. Esta interiorização dos papéis estereotipados de género conduz, por vezes, a attitudes heteronormativas que promovem a desigualdade. Giroux (2001) menciona como exemplo os filmes da *Disney* que contam histórias de príncipes e princesas, heróis e vilões/ãs que servem como modelos para as crianças.

Assim, os meios de comunicação podem apresentar influências negativas mas também positivas para o desenvolvimento e construção da identidade de género das crianças.

3.2. Os estereótipos e papéis de género

De toda a *construção psicossocial* advêm os estereótipos relacionados com o género, isto é, aquilo que é considerado permitido ou não pela sociedade num indivíduo do sexo masculino ou feminino com um papel de género que deve corresponder ao sexo biológico.

Os estereótipos “são generalizações acerca dos membros de certos grupos e que derivam predominantemente, ou são uma instância do processo cognitivo da categorização. Para que os estereótipos possam ser considerados sociais devem ser partilhados por um elevado número de indivíduos e implicam, portanto, uma difusão efectiva” (Tajfel, 1983 citado por

Nogueira & Saavedra, 2007, p.13). Estes estereótipos tem uma elevada influência na forma como os indivíduos se desenvolvem, se comportam consigo e com os outros. Este sistema de crenças permite fazer julgamentos sobre determinada pessoa ou grupo tem como base a sua respetiva pertença a uma das duas categorias biológicas possíveis, isto é, enquadrando-se segundo uma perspetiva binária. O conceito de *estereótipo* tem sofrido reconcetualizações desde a sua definição mais individualista e negativa a uma construção sociocognitiva (Deaux & Lewis, 1984; Deaux, 1985 citado por Neto et al., 1999, p.10) e que Canos & Ros esquematizam em três abordagens, nomeadamente, emotiva, cognitiva e social (1994, citado por Neto, 1999, p.10). A vertente emotiva remete-nos para uma dimensão mais direcionada aos indivíduos que *carregam* o estereótipo, enquanto uma forma de preconceito que os avalia relativamente ao conteúdo desse/s mesmo/s estereótipo/s. A abordagem cognitiva faz referência aos processos de categorização uma vez que, não sendo a realidade percecionada na sua totalidade pelos indivíduos, simplificam a seleção da informação acerca de determinado grupo. Se o estereótipo é uma construção sociocognitiva significa que este aporta em si uma estrutura cognitiva que interliga essa categorização, as crenças e os conhecimentos que origina uma representação social que tem impacto na forma como a sociedade perceciona os sujeitos implicados nesse processo estereotípico e que terá grande influência nas relações inter e intragrupais.

Dentro dos estereótipos de género podem nomear-se dois diferentes tipos: os estereótipos de género:

a) Descritivos

Postulam como cada ser humano *deve ser*, isto é, como devem ser enquanto homens e mulheres no que concerne às suas características de personalidade e de aparência física. Inerente a este subtipo de estereótipos estão a lógica, a razão e a ciência direcionada para o homem, enquanto a sensibilidade, a estética e a intuição são características ligadas à mulher.

b) Prescritivos

Estes fazem referência aos papéis, aos padrões de comportamento (preferências, gostos) e, ainda, a ocupações/atividades que cada um/a desempenha (por ex.: jogos de guerra ou princesas) pelo que “condicionan el tipo de actividades y distribución de las ocupaciones para cada sexo” (Pastor, 2000 citado por Lameiras et al., 2013, p.184). Desta forma, estes

estereótipos condicionam os comportamentos do ser humano pelo que os homens devem assumir uma postura de poder, capacidade de governar e liderar, deixando como funções tipicamente femininas os cuidados à família e desempenharem as tarefas domésticas.

Os estereótipos de género inseridos neste sistema de crenças resultam de teorias implícitas no que diz respeito às condutas e aos atributos que é esperado por cada pessoa sempre associado e partindo do fundamento base se essa pessoa pertence ao sexo masculino ou feminino (Vieira, 2006, p.100). Os indivíduos de uma determinada cultura tendem a partilhar as mesmas crenças, isto é, partilham as mesmas perceções acerca do género uma vez que estão inseridos num determinado sistema de crenças de género. É de salientar que este sistema de crenças é sustentado também pelos *media* uma vez que os conteúdos difundidos (desenhos animados, telenovelas, rádio, notícias, *internet* entre outros), por vezes, transmitem direta ou indiretamente, de forma mais ou menos explícita, conteúdos altamente estereotipados e que acabam por ter um grande impacto no público-alvo a que se dirige, especialmente quando nos referimos a crianças.

Para se compreender melhor o impacto que os estereótipos tem nos indivíduos foi publicado em 1993, por Grossman e Wood, um estudo que consistia em aferir de que forma as pessoas com crenças mais tradicionais no que concerne aos papéis e atitudes de género expressavam as suas emoções comparativamente àquelas em que as crenças não estavam tão enraizadas. Os homens que detinham as crenças mais tradicionais preferiram experienciar emoções com menor grau de intensidade comparativamente àqueles que não defendiam tais estereótipos. Por outro lado, as mulheres com as crenças mais enraizadas confirmaram o estereótipo de que as mulheres são mais sensíveis e emotivas, enquanto característica de pessoas do sexo feminino, comparativamente aos indivíduos do sexo masculino (Grossman & Wood, 1993 citado por Vieira, 2006, p.104).

Neto et. al (1999, p.11) mencionam, ainda, os estereótipos de género se podem subdividir a dois níveis, os *estereótipos de papéis de género* e os *estereótipos de traços de género*; uns referem-se as representações acerca das atividades que são consideradas tipicamente masculinas e femininas e os outros aludem às características psicológicas que diferenciam ambos os sexos, respetivamente.

3.3. Processo de desenvolvimento da identidade de género

Anteriormente, foram explanados quais os agentes e de que forma estes influenciam a construção da identidade de género da criança. Este processo bastante complexo da formação da identidade de género que, à luz das abordagens teóricas no capítulo inicial, se subdividem em três dimensões, nomeadamente, o *dimorfismo sexual aparente* que cópula ao paradigma essencialista onde o sexo biológico da criança após o nascimento define o género da mesma; *as tecnologias de género*, mencionadas no ponto anterior, que nos remetem para uma perspetiva construtivista do desenvolvimento da identidade de género; e, ainda, a *construção cultural do sexo* pelo que a criança, além do seu sexo biológico, possui um papel ativo na aprendizagem e na reprodução ou transgressão das normas de género, que nos direciona a uma perspetiva posestruturalista.

3.3.1. Desenvolvimento do dimorfismo sexual aparente

Este processo inicia-se após o momento da reprodução sexual sendo possível graças ao dimorfismo sexual do ser humano, isto é, aos corpos com órgãos sexuais diferentes. Todo o processo se desenrola a partir do momento em que se dá a fecundação do óvulo se desenvolverá a vários níveis e que, cromossomicamente, as combinações XX ou XY formarão seres humanos com fenótipos *femininos* ou *masculinos*, respetivamente. Ora, estes fenótipos, femininos ou masculinos, irão “originar” traços e papéis de género, também eles, *femininos* ou masculinos. A presença de um cromossoma *Y* irá condicionar à formação de testículos, assim como, a sua ausência, substituída por outro cromossoma *X* originará a formação de ovários. Este processo remete-nos para o *sexo genético-gonadal* (Tjio y Levan, 1956 citado por Fernández, 2010, p.136)

O *sexo-genital* inicia-se após a formação das gónadas responsáveis pela produção hormonal da testosterona e dos estrogénios, levando, assim, a uma diferenciação sexual. Como resultado deste processo formam-se os *carateres sexuais secundários* que atingem um dos pontos cruciais no seu desenvolvimento na puberdade. Esta fase pode variar de pessoa para pessoa pelo que a idade média nas meninas é aos 10 anos e meio e nos meninos e aos 11 anos e meio nos meninos com um período que pode variar entre os 3 e os 4 anos de duração.

3.3.2. Reconstrução do sexo e correspondência ao género

Após todo um processo intrauterino dá-se o momento do nascimento da criança. Após o nascimento e em função dos genitais externos da criança é-lhe correspondida um sexo – *menino* ou *menina*. Ora em alguns casos isso não acontece uma vez que se está perante genitais externos ambíguos. Esta ambiguidade ao nível do genitais aciona imediatamente o estado *emergência médica* para que seja realizada uma correção pelo facto de, e conforme informação médica aos pais/mães, a criança apresentar uma anomalia fisiológica. Assim, se define a intersexualidade que por si só *não existe* uma vez que, à partida e se detetada, é corrigida logo após o nascimento da criança para que esta se enquadre no seu sexo *verdadeiro* (Carrera, 2010).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se aprofundar quais as metodologias utilizadas neste estudo, bem como, os procedimentos e instrumentos utilizados para a obtenção dos dados de investigação, de forma, a perceber se estes confirmam ou refutam os objetivos propostos.

4.1. Objetivos do estudo

4.1.1. Objetivos Gerais

Este estudo apresenta dois objetivos gerais que pretendem:

- A)** Descrever os estereótipos e papéis de género em crianças de idade pré-escolar e;
- B)** Analisar as atitudes face à diversidade de género em crianças de idade pré-escolar.

4.1.2. Objetivos específicos

Para dar resposta aos objetivos gerais supramencionados apresentam-se, então, os objetivos específicos que solicitam cada um dos dois objetivos gerais, A e B, respetivamente:

- A1)** Perceber qual a perceção da sua identidade de género;
- A2)** Identificar os estereótipos de género na imagem;
- B1)** Identificar as atitudes heteronormativas relativamente a famílias homoparentais;
- B2)** Estudar os conhecimentos das crianças à diversidade de género.

4.2. Natureza do estudo

Esta investigação, de *cariz qualitativo*, terá como objeto de análise crianças de idade pré-escolar, mais concretamente, meninos e meninas de 5 e 6 anos de idade que, simultaneamente, se convertem em protagonistas desta mesma investigação. Assim, este estudo terá como resultados a analisar as perceções, reações e respostas captadas através das criações e discussões que serão realizadas com as crianças. Como tal, e uma vez que os dados obtidos serão as respostas, construções mentais e opiniões das crianças estas serão analisadas e categorizadas

pelo investigador e orientadoras para que seja possível um enquadramento na temática e perceber quais são os “*Estereótipos, atitudes e papéis de género em crianças de idade pré-escolar*”. Assim sendo, os resultados obtidos neste estudo qualitativo não pretendem afirmar como verdades lógicas as respostas obtidas pelo que estas apenas se centram num grupo restrito de crianças.

Como este estudo pretende analisar uma realidade concreta num ambiente *não-estéril*, é crucial destacar a importância da finalidade interventiva e educativa deste estudo com vista à promoção de atitudes igualitárias face à diversidade.

4.3. Participantes e contextualização

O estudo que levei a cabo foi implementado a um grupo-turma de crianças de idade pré-escolar, mais especificamente, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de um Jardim de Infância do norte do país. Este grupo era constituído por 18 crianças, sendo 10 meninas e 8 meninos. Da equipa pedagógica presente na sala faziam parte 1 Educadora de infância e 1 Auxiliar de Ação Educativa. Este Jardim de Infância, que possui também a valência de creche, pertence a uma instituição de cariz religioso e que, na sua totalidade, albergava, - no ano letivo 2014/2015 – 62 meninas e 55 meninos, totalizando 117crianças.



Figura 1 - Exterior do Jardim de Infância



Figura 2 - Grupo-turma do Jardim de Infância

4.4. Atividades e Instrumentos de análise e observação

4.4.1. Atividades e materiais

De forma a recolher os dados que se pretendiam de acordo com os objetivos propostos foram planeadas algumas atividades. Destas foi necessário a elaboração de alguns materiais que pretendiam ir de encontro às questões colocadas.

a) *Sessão de esclarecimento aos/às Encarregados de Educação:* Esta sessão pretendia explicar aos/às El o que se pretendia com este estudo, especificando os

objetivos propostos, quer gerais quer específicos. Ainda, foi feita uma breve abordagem da temática para que estes/as ficassem elucidados sobre alguns conceitos imprescindíveis entorno desta dissertação. Quase no término da sessão foi aberto um espaço para questões e, ainda, distribuir uma pequena reportagem [adaptada] emitida pelo *Observador*¹ acerca da identidade de género e a importância da compreensão e tolerância nestes casos em que estas crianças são discriminadas em que, em alguns casos, a criança afirma “*Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina*”.



Figura 3 - Fragmento do panfleto distribuído (cf. anexo IV).



Figura 4 - Slide da apresentação da Sessão de Esclarecimento (cf. anexo V).

b) Conto: *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*: Esta atividade pretendia perceber e analisar qual(ais) a(s) perceção(ões) das crianças relativamente a novas configurações parentais, isto é, este conto confrontava dois tipos de família; uma família heteroparental e uma família homoparental. Ao longo d’ “*O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*” (Bacelar, 2008), e de acordo com a(s) reação(ões) das crianças eram colocadas questões de forma a perceber as ideias e o desconhecimento, ou não, destas formas de família. Esta obra retrata a história da

Maria, que traz um filho dentro da barriga, conta à sua filha a história da sua infância. Uma história simples, de uma criança feliz. O que torna esta história especial é o facto de Maria ter dois pais: O Pedro e o Paulo.

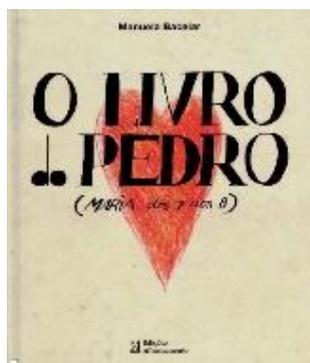


Figura 5 - Capa da obra “*O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*”.



Figura 6 - Retrato do Pedro, do Paulo e da Maria elaborado por Manuela Bacelar.

¹ Ver *anexo* / ou em <http://observador.pt/especiais/ola-eu-sou-o-joao-e-gosto-de-brincar-com-coisas-de-menina/>, acedido em 16 de novembro de 2015

Ao longo do conto eram colocadas algumas questões, bem como, no final do mesmo que pretendiam cativar a atenção das crianças e, ainda, perceber as suas reações relativamente ao enredo do conto, tais como:

- Quem é a personagem principal da história?
- Quem são os pais da Maria?
- Então, quem são as pessoas da família da Maria?
- O que acham da Maria ter dois pais?
- Gostaram da história? Porquê?

Quadro 1 - Questões colocadas ao grupo.

c) Que acessório vou usar: Nesta atividade pretendia-se perceber as percepções estereotipadas acerca do vestuário em ambos os géneros, menino e menina. Foi elaborado um modelo com duas figuras humanas, em que os corpos eram exatamente os mesmos. A silhueta humana foi elaborada de forma a não ser associada nem a mulher nem a homem para que, assim, não induzisse a mais uma categoria estereotípica – os traços corporais. Cada criança iria usar as roupas e acessórios disponíveis para *vestir* as figuras humanas, sendo que possuíam dois modelos; num os corpos eram completamente iguais e noutra havia um fator que os diferenciava enquanto *homem* e *mulher*, o facto de terem cabelo curto e comprido, respetivamente.

Inicialmente, dividiu-se o grupo-turma em dois grandes grupos (A e B, com 9 elementos cada um, respetivamente). Assim, os grupos A e B iniciaram a atividade com tarefas distintas. O grupo A1 teve de realizar a tarefa segundo a indicação de que teriam de “**vestir as duas pessoas que estão na folha**” (**tarefa 1**) (figura 7), enquanto o grupo B seguiu a indicação de que tinham de “**vestir um menino e uma menina**” (**tarefa 2**) (figura 8). De salientar que, na **tarefa 1** cada uma das crianças tinha na sua folha dois corpos humanos com uma **caraterística típica de cada um dos sexos** mais concretamente, o cabelo comprido com totós e o cabelo curto, para a menina e o menino, respetivamente. Na **tarefa 2** eram apresentados dois corpos humanos iguais **sem caraterísticas** típicas de cada um dos dois sexos, em que cada criança de cada um dos dois grupos possuía **cortes de cabelo “típicos” de cada sexo** para diferenciar os dois corpos humanos, segundo se era menino ou menina.

Cada criança possuía 12 peças de vestuário, 4 acessórios e 4 pares de calçado “tipicamente masculinos” (figura 9); ainda, 13 peças de vestuário, 4 acessórios e 4 pares de

calçado “tipicamente femininos” (figura 10); e, por fim, 10 cortes de cabelo (figura 11) sendo que 5 eram tipicamente masculinos e 5 tipicamente femininos, totalizando **51 peças** para a realização da atividade.

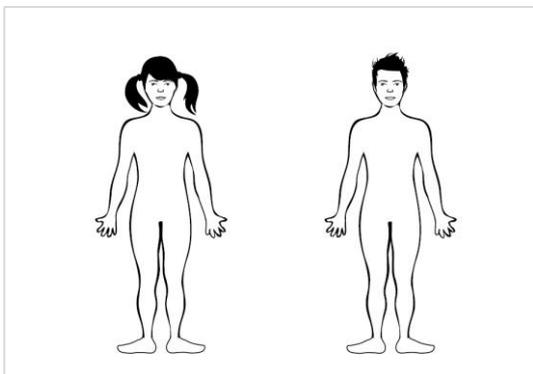


Figura 3 - Modelo exemplar da tarefa 1 (cf. anexo VI).

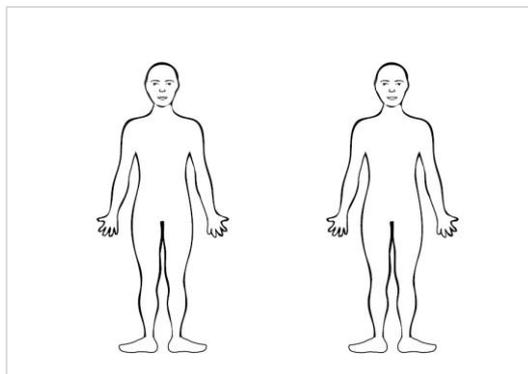


Figura 4 - Modelo exemplar da tarefa 2 (cf. anexo VII).



Figura 9 - Peças “tipicamente masculinas” (cf. anexo VIII).



Figura 10 - Peças “tipicamente femininas” (cf. anexo IX).



Figura 11 - Estilos de cabelos “tipicamente femininos e masculinos”, respectivamente (cf. anexo X).

d) Família é Amor e o conto Nicolás tem dois papás: Esta atividade, realizada em grupo, consistia na exibição de vários retratos de família em que os/as cuidadores estariam ocultos.

Anteriormente a esta exibição, foi abordado com as crianças o que entendiam por *família* e a importância da mesma [ver quadro 1]. Esta introdução serviu para elucidar o grupo de que uma *família* pretende transmitir valores, proporcionar segurança, conforto mas, também, na transmissão de regras e condutas apropriadas para vivermos em sociedade. Seguidamente, eram exibidas as imagens com configurações familiares diferentes do 'tradicional', as famílias homoparentais, incluindo também as famílias heteroparentais. O mesmo retrato, primeiramente, era exibido com os pais/mães ocultos/as em que se questionava o grupo acerca de quem estava oculto, um pai e uma mãe, dois pais, duas mães.

- Para vocês o que é a *família*?
- O que é que a família nos dá? Porque é que é importante termos uma família?
- Quais são as pessoas de uma família?
- Todas as famílias são iguais?

Quadro 2 - Questões colocadas às crianças.



Figura 12 - Exemplo de retrato de uma família homoparental com os pais ocultos.



Figura 13 - Exemplo de retrato de uma família homoparental com os pais visíveis.

Este conto trata-se de uma história chilena lançada em 2014 pelo *Movilh Chile (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual)* que visa defender os direitos da comunidade LGBT, designada por, na língua original, *Nicolás tiene 2 papás*.

Um dos pormenores a acrescentar relativamente ao enredo é o facto de nesta família também estar presente a mãe biológica de Nicolás (figura 14), o que nos remete para o facto de este ter sido gerado através de inseminação artificial.



Figura 14 - Desenho de família elaborado por Nicolás no seu primeiro dia de escola.

e) Vou brincar ao parque com quem. No seguimento da abordagem das diferentes configurações familiares, esta atividade pretendia aferir até que ponto cada umas das crianças estava disposta a brincar com outra criança inserida numa família com uma configuração familiar diferente do *tradicional*, mais especificamente, numa família homoparental. Como objeto para colocar as questões tínhamos um prédio em madeira subdividido em 6 apartamentos (figura 15) e em que em cada um deles tínhamos uma família com a(s) respetiva(s) criança(s). Após a elucidação dos vários membros de cada uma das famílias em cada *casa* eram colocadas algumas questões [ver quadro 2] para perceber qual a perceção das crianças acerca das famílias, bem como dito anteriormente, com que criança tinham preferência para ir *brincar ao parque*.

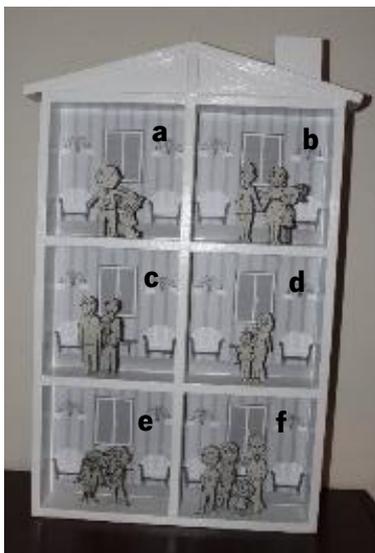


Figura 15 - Estrutura com as seis famílias:

- a – Família monoparental: pai e filha
- b – Família homoparental: mãe, mãe e filha
- c – Família homoparental: pai, pai e filho
- d – Família monoparental: mãe e filho
- e – Família composta: avó, mãe e filho
- f – Família heteroparental: pai, mãe, filho e filha



Figura 16 - Pormenor da segunda família (b) – homoparental – as duas mães e a filha.

- Olá! Como te chamas?
- Quantos anos tens?
- Então, lembraste do que falamos na última atividade?
- E, a família é importante porquê?
- Aqui neste prédio temos seis famílias, com qual destas gostavas de brincar no parque?

Quadro 3 - Questões colocadas às crianças.

f) Conto: A Princesa Ana: Esta estória retrata a vida da *Princesa Ana* (Guerrero, 2014) que vivia no reinado com os seus pais em que estes pretendiam que ela se casasse com um príncipe. Porém, perceberam que algo se passava com Ana quando esta dizia que não queria casar com um príncipe, mas sim com a sua amiga rã que após um beijinho se transformou numa princesa tal como Ana.

Estava manifesta nesta estória uma relação homoafetiva que pretendia despoletar reações às crianças e consciencializar as mesmas para a importância de nos sentirmos bem connosco e com as pessoas que nos rodeiam, sublinhando a importância do amor e de que este vai para além do “*menino e menina*”. Pretendia-se, então, aferir que ideias o grupo tinha acerca de um *casal de namorados* do mesmo sexo e de que forma os meninos e meninas deste grupo viam o amor entre duas pessoas do mesmo sexo.

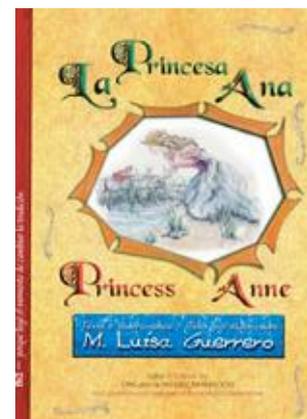


Figura 17 - Capa da obra original "La Princesa Ana".

4.5. Procedimento

Após a definição do tema a abordar para a dissertação, a escolha da instituição para aplicar o estudo teve como base a relação próxima com a mesma. O contacto com a Diretora Técnica da Creche e Jardim de Infância foi efetuado pessoalmente e não houve, desde o início, qualquer obstáculo à realização das atividades. Ainda foi abordado com a mesma a necessidade que este estudo albergava quanto à gravação de imagem e áudio das atividades para, de certa forma, auxiliar e facilitar no registo e análise dos dados numa fase posterior. Foi marcada uma reunião informal com a Educadora de Infância para que esta se enquadrasse quanto ao tema, objetivos e metodologia do estudo e, ainda, a importância da envolvimento da mesma e da Auxiliar de Ação Educativa em todo o processo e a *ponte* que era necessária estabelecer com os/as Encarregados/as de educação.

Após estabelecidos os contactos iniciais, foi dirigido aos/as EI um convite à participação na sessão de esclarecimento [ver em anexo]. É importante sublinhar o facto de, em 36 convites à participação na sessão, no qual estes/as teriam de responder se estariam presentes ou não, de 32 pais/mães com resposta positiva quanto à sua presença apenas 5 mães marcaram presença. Esta sessão pretendeu que os/as EI compreendessem o que se pretendia com este estudo e o enquadramento dos/as mesmos/as na temática. Solicitou-se aos/as EI o preenchimento de um pedido de autorização [em anexo] para que cada uma das sessões fosse filmada com recurso com a uma câmara fotográfica. Cada uma das 18 crianças teve por parte dos seus EI uma validação positiva desse mesmo pedido, garantindo também a estes a confidencialidade e ética quanto à utilização dos ficheiros de vídeo.

As sessões foram calendarizadas semanalmente, apesar de que entre as primeiras 5 e as 2 últimas atividades, devido a problemas alheios à investigação, houve uma pausa de dois meses.

Durante as atividades, que foram gravadas em áudio e vídeo, houve recurso à observação dos comportamentos perante as atividades. Ainda, foi usada a técnica de análise de conteúdo quer dos discursos orais das crianças durante as atividades, quer da atividade das colagens “*Que acessório vou usar?*”.

A observação, enquanto técnica utilizada de recolha de dados durante as atividades, designa-se como *observação direta e participante*. Esta técnica é imprescindível em estudos de cariz qualitativo uma vez “uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem

observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2002, p. 83). Quando o investigador observa este percebe a realidade, tratando-se de uma situação diferente mas de uma maior riqueza imediata. A observação trata-se de uma técnica bastante importante que segundo Quivy e Campenhoudt “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (1992, p.196). Esta é considerada uma recolha de dados de forma a obter informações sob determinados aspetos da realidade ajudando, assim, o investigador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos & Marconi, 1996, p.79). A observação direta obriga o investigador a ter um contato mais direto com aquilo que está a estudar, através do qual este procura recolher e registar os factos da realidade.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico será explanada a análise dos dados obtidos com vista, posteriormente, a discussão dos mesmos, para perceber a que conclusões se chegam e se estes convergem com os objetivos propostos. A análise das atividades será elaborada em dois grandes subtópicos. Primeiramente, *Identidade e estereótipos de género* e, de seguida, o subtópico, *Atitudes face às famílias homoparentais*.

5.1. *Identidade e estereótipos de género*

A seguinte atividade enquadra-se na dimensão *identidade e estereótipos de género*, sendo realizada na segunda sessão que consiste numa atividade de cariz mais prático. Esta tem como denominação “***Que acessório vou usar***” (ver quadros 4 e 5 e anexos III-VII). Como dito anteriormente – ver 2.4. c) -, a turma foi dividida em dois grupos - A e B – em que cada um deles era constituído por 9 crianças, 4 meninos e 5 meninas. Posteriormente, os grupos foram intercalando a atividade iniciando-a pela seguinte ordem:

- Grupo A com a tarefa 1;
- Grupo B com a tarefa 2;
- Grupo A com a tarefa 2;
- Grupo B com a tarefa 1.

As tabelas abaixo (1 e 2) esquematizam as escolhas de cada umas das crianças nas duas tarefas propostas. Ainda, estão presentes na tabela todos os exemplos presentes na atividade em que as crianças *quebram o estereótipo* e utilizam elementos numa das duas figuras mas que *pertencem ao sexo oposto*, categorias socialmente difundidas.

De ressaltar que, na tabela que se apresenta de seguida são usadas as expressões “*tipicamente feminino/a(s)*” e/ou “*tipicamente masculino/a(s)*” no sentido de que determinados elementos de vestuário, acessórios, calçado ou corte de cabelo são considerados do sexo masculino ou feminino. Assim, tratam-se de elementos tipificados de género. Esta designação é utilizada no sentido de perceber quais as escolhas feitas pelas crianças e, assim, perceber quais os elementos não tipificados ou tipificados de género foram selecionados, percebendo se estas *transgridem* ou aceitam as normas relativamente à forma de vestir.

		TAREFAS	
GRUPO A	N	TAREFA 1 <i>“Vestir as duas pessoas que estão na folha.”</i>	TAREFA 2 <i>“Vestir um menino e uma menina.”</i>
MENINOS	4	3/4 tem um dos elementos na colagem (na figura identificada como ‘menino’) que não é tipicamente masculino.	4 tem elementos na colagem (na figura identificada como ‘menino’) que não é tipicamente masculino.
Elementos de género não tipificados			
		<p>1) Luvas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino</p> <p>2) Tapa-orelhas “tipicamente feminino” no menino;</p> <p>3) Sapatos de vela “tipicamente masculinos” na menina; sapatilhas cor-de-rosa com padrão leopardo “tipicamente femininas” no menino.</p>	<p>4) Camisola cinza com renda “tipicamente feminina” no menino; Cinto azul “tipicamente masculino” na menina; t-shirt amarela com figura de moto “tipicamente masculina” na menina;</p> <p>5) Luvas, calças cor-de-rosa e galochas vermelhas às riscas brancas “tipicamente femininas” no menino isto porque <i>“as roupas cor-de-rosa também é para meninas”</i></p> <p>6) Sapatos de vela “tipicamente masculinos” na menina; camisola azul e galochas vermelhas às riscas brancas “tipicamente femininas” no menino porque <i>“é de menina e de menino”</i></p> <p>7) Menina com cabelo curto, camisola castanha com figura de leão, calças de fato de treino e sapatos de vela “tipicamente masculinos” na menina (o único elemento “tipicamente feminino” usado é o colete de pêlo).</p>
MENINAS	5	4/5 incluíram na colagem pelo menos um acessório que não é “tipicamente masculino”.	4/5 tem elementos típicos do sexo contrário ao da figura identificada.
Elementos de género não tipificados			
		<p>8) Sapatilhas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>9) Sapatilhas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>10) Calças e t-shirt “tipicamente femininas” no menino; calças “tipicamente femininas” no menino.</p> <p>11) Calças “tipicamente femininas” no menino.</p>	<p>12) Cinto azul “tipicamente masculino” na menina;</p> <p>13) Cinto azul “tipicamente masculino” na menina porque <i>“dá para os dois o cinto azul”</i></p> <p>14) Tapa-orelhas “tipicamente feminino” no menino porque <i>“podem usar os meninos e as meninas porque é quente”</i>; e, sapatilhas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>15) Sapatilhas cor-de-rosa com padrão leopardo “tipicamente femininas” no menino</p>

Tabela 1 - Representação do número de crianças do grupo A, por género que, em cada uma das duas tarefas, usaram elementos típicos do género oposto.

Recorrendo à tabela 1, é possível verificar que os **meninos** do **Grupo A**, na **Tarefa 1**, em que as crianças teriam de vestir as duas pessoas (que estavam diferenciadas através do cabelo comprido e curto, mulher e homem, respetivamente), **3 dos 4 meninos** colocaram elementos tipicamente femininos ou masculinos na figura masculina ou feminina, respetivamente. Contudo, na **Tarefa 2**, que tinha como objetivo vestirem um menino e uma menina (as figuras eram exatamente iguais), **os 4 meninos** colocaram, novamente, elementos típicos do género oposto numa das figuras.

No que concerne às representações das **meninas** do **Grupo A**, na **Tarefa 1, 4 das 5 meninas** usaram pelo menos um elemento típico do género oposto numa das figuras. Na **segunda tarefa, 4 das 5 meninas** usaram elementos contrários ao género da figura.

		Tarefas	
		TAREFA 1 <i>“Vestir as duas pessoas que estão na folha.”</i>	TAREFA 2 <i>“Vestir um menino e uma menina.”</i>
GRUPO B	N		
MENINOS	4	Os 4 incluíram pelo menos um acessório, na figura masculina, “tipicamente feminino”.	Os 4 meninos colocaram elementos “tipicamente femininos” na figura masculina (ex.: luvas cor de rosa, galochas vermelhas).
Elementos de género não tipificados			
		<p>16) Camisa vermelha e sapatos de vela “tipicamente masculinos” na menina; camisola azul e tapa-orelhas “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>17) Saia e galochas vermelhas às riscas brancas “tipicamente femininas” no menino: o menino é <i>“porque tem o casaco (...) porque tem crista”</i>, no entanto, usou a saia porque <i>“eu gosto muito (... mas) a minha avó não compra saias para mim.”</i></p> <p>18) Camisa vermelha “tipicamente masculina” na menina; tapa-orelhas e calças “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>19) Sapatos de vela “tipicamente masculinas” na menina.</p>	<p>20) Luvas cor-de-rosa e galochas vermelhas às riscas brancas “tipicamente femininas” no menino; botas “tipicamente masculinas” na menina;</p> <p>21) Sapatilhas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino;</p> <p>22) Cabelo comprido e calças “tipicamente femininas” no menino; casaco e calças “tipicamente masculinas” na menina;</p> <p>23) Luvas cor-de-rosa, calças e galochas vermelhas às riscas “tipicamente femininas” no menino;</p>

MENINAS	5	3/5 incluíram elementos típicos do género oposto numa das figuras.	3/5 incluíram elementos típicos do género oposto numa das figuras.
Elementos de género não tipificados			
		24) Sapatos de vela “tipicamente masculinos” na menina; 25) Tapa-orelhas, camisola azul com estrelas e calças “tipicamente femininas” no menino; 26) Galochas vermelhas às riscas brancas “tipicamente femininas” no menino.	27) Calças “tipicamente femininas” no menino; 28) Luvas cor-de-rosa “tipicamente femininas” no menino; 29) Botas “tipicamente masculinas” na menina; tapa-orelhas “tipicamente feminino” no menino;

Tabela 2 - Representação do número de crianças do grupo B, por género que, em cada uma das duas tarefas, usaram elementos típicos do género oposto.

No **Grupo B** (ver tabela 2), é perceptível que nas duas tarefas propostas – tarefa 1 e tarefa 2 – os 4 meninos *quebraram o estereótipo* quanto ao vestuário colando pelo menos um elemento tipicamente do género oposto numa das duas figuras. É de sublinhar a colagem mais curiosa e que mais se destaca nesta atividade (cf. anexo XI) pertencente a um menino que na *tarefa 1* vestiu o menino seguindo o estereótipo do vestuário tipicamente masculino; no entanto, e é este aspeto que destaco, colocou umas galochas vermelhas às riscas brancas e, ainda, por cima das calças uma saia tipicamente feminina. Quando questionado qual das duas figuras era o menino apontou para a segunda silhueta afirmando que era aquele “*Porque tem o casaco (...) porque tem crista*”, contudo, perguntei se os meninos podem usar saia e este afirmou positivamente acenando com a cabeça. Este, ainda, afirmou que “*eu gosto muito [...mas que] a minha avó não compra saias para mim* (ver figura 18).



Figura 18 - Momento em que o menino é questionado acerca do porquê de ter colocado 'saia' na figura masculina.

			TIPIFICADO		NÃO TIPIFICADO		Nulo (N*)	
			Meninos	Meninas	Meninos	Meninas		
Tarefa 1	Roupa	M	62,5%	70%	37,5%	30%		
		F	75%	100%	25%	0%		
	Acessórios	M	12,5%	30%	50%	10%		NM=37,5% NF=60%
		F	50%	30%	-	-		NM=50% NF=70%
	Calçado	M	50%	70%	50%	30%		
		F	50%	70%	50%	30%		
Tarefa 2	Roupa	M	37,5%	90%	62,5%	10%		
		F	50%	100%	50%	0%		
	Acessórios	M	25%	40%	25%	40%		NM=50% NF=20%
		F	12,5%	50%	12,5%	20%		NM=75% NF=30%
	Calçado	M	37,5%	80%	62,5%	20%		
		F	62,5%	90%	37,5%	10%		
	Cabelo	M	38,9%	100%	5,6%	0%		
		F	38,9%	100%	5,6%	0%		

Tabela 3 - Relação entre as variáveis género e os elementos tipificados e não tipificados nas duas tarefas propostas.

*não apresenta o(s) seguinte(s) elemento(s) na tarefa.

Como é possível aferir pela tabela 3 acima, que nos discrimina a relação entre o género das crianças e a percentagem de elementos tipificados ou não tipificados do género nas duas tarefas propostas, são as meninas as que mais tipificam os elementos da atividade. Consta-se que, na *tarefa 1*, 100% (=10) das meninas participantes, quanto aos elementos de vestuário – a roupa – nenhuma transgrediu a norma ao usar algum elemento “tipicamente masculino” na figura feminina. De salientar, que 50% dos meninos participantes, na figura apresentada como menino¹, usaram elementos *não tipificados*, ou seja, selecionaram acessórios “tipicamente femininos” na figura masculina.

Quanto à *tarefa 2*, as meninas continuam a ser as que mais tipificam a figura feminina, representando 100% da amostra, no que concerne à roupa que estas devem usar. Ainda, 50% das meninas usam os *acessórios* tipificadores de género na figura, considerada por elas, feminina sendo, então, as que mais tipificam em comparação com os meninos que são os que usam elementos não tipificados, 40% na figura masculina e 20% na figura feminina.

¹ de lembrar que nesta primeira tarefa ambas as figuras possuem um elemento tipificado de género – o cabelo, curto no menino e comprido na menina – que condiciona a perceção destas quanto ao género das figuras.

² Ressalvar o facto de, nesta tarefa, as figuras serem neutras, isto é, não apresentarem elementos tipificadores de género. Assim, as crianças teriam de recorrer ao elemento *cabelo* para diferenciarem ambas as figuras quanto ao seu género.

Através de uma tabulação cruzada, relativamente ao elemento *cabelo* utilizado na tarefa 2, pode aferir-se que na figura masculina, apenas 1 menino de um $n_{total} = 16$ (8 meninos e 8 meninas) não tipificou este elemento, isto é, o corte de cabelo utilizado na figura masculina foi um corte de cabelo “tipicamente feminino”. Igualmente, é possível observar o mesmo facto na figura feminina em que o elemento *cabelo* é tipificado pelas 8 meninas exceto por 1 dos 8 meninos.

Uma vez que a amostra é reduzida, não é possível analisar o qui-quadrado pelo facto de este não respeitar o número mínimo.

5.2. *Atitudes face às famílias homoparentais*

Na atividade ***O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*** estiveram presentes 17 crianças (de um total de 18 crianças que constituem o grupo). Desse total, 8 eram meninos e 9 eram meninas. Nesta atividade recorreu-se ao uso da câmara de filmar vídeo e áudio para registar toda a atividade. Pretendia-se perceber qual a reação do grupo a um conto acerca de uma história homoparental, mais especificamente, dois pais – os pais de Maria. Durante o conto as crianças iam intervindo das mais diversas formas. No entanto, a discussão do tema foi no final do conto em que se perguntou:

Investigador – “Quem é a família?”

Menina – “É o pai, a mãe e o filho ou a filha (...) e há meninos e meninas que não têm família.”

*A menina encarou como família a típica família heteroparental, não assumindo a família *principal* abordada na história (família homoparental) na resposta à pergunta.

Citação 1

(vídeo MVI_1082)

Houve ainda um aspeto que considero importante no que concerne ao conceito de adoção, em que um dos meninos mostrou já ter adquirido essa noção. Quando proferido que haviam meninos e meninas que vivem em “escolas” porque não têm pai nem mãe e, por isso, outros pais vão buscá-los para formarem uma família um menino afirmou que “o meu pai já me ensinou isso”. Ainda, quanto à perceção que estes têm *dos namorados* muitos afirmam que podem ser dois meninos ou duas meninas e, em que curiosamente uma menina afirmou que “o JT às vezes no quintal dá beijos na boca ao F., ao D.” (citação 2) (ver figura 19).



Figura 19 - Momento em que a menina aponta o dedo aos colegas.

Investigador: “Podem haver casais de namorados que podem ser um menino e uma menina, ou pode haver casais de namorados que podem ser...?”

Menina: “...dois pais. (...) O JT às vezes no quintal dá beijos na boca ao F., ao D.”

Citação 2

Na terceira atividade **Família é Amor** estavam presentes 13 crianças (ntotal=13) das quais 7 meninas e 6 meninos. Esta era uma atividade grupal em que se pretendia perceber qual(ais) a(s) noção(ões) de *família*, bem como, captar as reações e opiniões das crianças perante famílias homoparentais. Com o grupo, foi discutida a noção de família, o que é, quem faz parte, o que a família *nos* traz e o porquê de ser importante. De seguida, foram exibidas 12 imagens de várias famílias com os cuidadores ocultos, em que, posteriormente, se visualizava a imagem na sua totalidade (as imagens foram mostradas uma de cada vez e sujeitas a uma pequena discussão). Destas, 6 representam famílias heteroparentais e 6 retratam famílias homoparentais. Em duas das imagens, uma família heteroparental e outra uma família homoparental, podem ler-se algumas declarações que retratam inteiramente *o natural* versus *o estranho* quando visualizadas as imagens dos dois tipos de família supramencionados. As duas citações seguintes (citação 3 e 4) representam duas reações diferentes à mesma questão. Na citação 3 percebe-se que há uma maior abertura relativamente à estrutura de uma família, já na citação 4 entende-se que há uma maior resistência à compreensão da existência de famílias homoparentais por parte de uma das crianças.



“Está a mãe e o pai.”

Menino D.: “A família dá beijinhos.”

“A família é importante porque gostamos muito dela.”

Investigador: “A família só é o pai e a mãe?”

Menino: “Não, são os tios, avós...”

Citação 3



Investigador: “Vocês acham que dois pais é uma família?”
Menino D.: *Não!* [prolongando a palavra] (...) *Porque tem dois pais. (...)*
Investigador: “Achas que um pai e outro pai não vão dar carinhos aos filhos, brincar...?”
Menino D.: “*Não, porque só brinca a mãe.*”

Investigador: “Conhecem algum menino ou menina que tem dois pais?”
Menino: “*Não! Tu tens dois pais?*”

Menino F.: “*Tens filhos? (...) Mas tu já tens barba.*”

Investigador: “Então MJ [menina] o que tu achas (...) achas que é uma família ou que não é uma família?”
Menino D.: “Diz que não.” [sussurrar para a MJ]

Citação 4

(vídeo FA_2081)

Durante a atividade, na oitava imagem projetada houveram diversas reações à mesma. Quando questionados/as se dois pais (pai e pai) podem constituir uma família, um menino comentou afirmando “*Não!* [prolongando a palavra] (...) *Porque tem dois pais. (...) E só brinca a mãe.*” Entretanto, uma menina contrapõe dizendo que dois pais podem constituir uma família em que é interrompida pelo menino anterior vincando a sua opinião que “*não, não*” podem ser uma família (ler citação 4 anterior).

Quando se questionou uma das meninas se os dois pais da figura exibida (família homoparental) “*gostam um do outro?*” e se afirmou que “*eles tem um filho, [e que] gostam um do outro*”, a menina MJ demonstrou, claramente, a sua estranheza ao se afirmar que um pai pode gostar de outro pai, olhando para a colega do lado e franzindo as sobrancelhas (figura 20).



Figura 20 - Momento em que a menina MJ demonstra estranheza ao afirmar-se que que dois pais podem namorar.

A atividade ***Vou brincar ao parque com quem***, como anteriormente referido, foi uma atividade com recurso à gravação de vídeo das respostas de cada uma das crianças. Nesta atividade, sendo ela de cariz individual, foram realizadas uma filmagem por criança para facilitar, posteriormente, à sua visualização e análise. No início de cada uma das pequenas *entrevistas* era

questionado o nome à criança e a idade, abordava-se o tema da sessão anterior que estava relacionado com o significado de família bem como a sua importância. Esta introdução servia de *entrada para o prédio com as 6 famílias diferentes* (ver figuras 14 e 15). É de salientar que, como se constata na figura 14, os cenários de cada um dos seis apartamentos são iguais isto para que não fosse motivo de distração das crianças e estas fizessem as suas escolhas em função “do tipo de casa”. As respostas obtidas às questões colocadas foram as mais distintas.

À questão “*com qual das famílias gostavas de ir brincar?*” obtiveram-se respostas, bastante interessantes e que demonstram as várias formas de conhecimento relativamente ao conceito e à existência de outras configurações familiares, tais como:

Menina P.: “*Para aquela (...) porque tem duas mães e uma menina.*” [b] família homoparental]
Investigador: “E conheces alguma família com duas mães e uma menina?”
Menina P.: “*Não.*”

Citação 5

(vídeo MVI_2083)

Investigador: Por exemplo, aqui temos duas mães e uma filha [pausando para que o menino completasse dizendo as pessoas que constituíam aquela família], uma menina. Também é uma família?
Menino D.: “*Não.*” [acenando com a cabeça]
Investigador: Não é porquê?
Menino D.: Porque tem três meninas.
Investigador: Vamos imaginar que aqui tinha duas mães e um menino. É uma família?
Menino D.: [acena com a cabeça como forma de resposta negativa – *não*]
Menino D.: “*la para esta porque tem mais meninos e o irmão.*” [f] família heteroparental]
Investigador: “*las brincar para esta aqui, tem a mãe e o menino?*” [d] família monoparental]

Citação 6

(vídeo MVI_2085)

Investigador: Gostavas de brincar com o bebé?
Menino RD.: “*Sim*” [acenando com a cabeça]
Investigador: Mas o bebé tem dois pais. Importa ou não? Achas que faz diferença ter dois pais ou não?
Menino RD.: [entretanto, outras crianças interrompiam a entrevista e o menino, tocando o investigador no braço insistia que *não*]
Investigador: Então não gostavas de ir para lá, porquê?
Menino RD.: “*Porque o bebé ainda é pequenino e parte tudo.*”
Investigador: O bebé é pequenino e parte tudo, mas vamos imaginar que nem partia e gostava de brincar contigo, tu ias na mesma?
Menino RD.: [acena com a cabeça expressava resposta positiva – *Sim*]
Investigador: Mas aqui não tem uma mãe só tem dois pais. Pode ser?
Menino RD.: “*Pode.*” [acenando que *sim*]

Citação 7

(vídeo MVI_2084)

Investigador: Achas que aqui, dois pais que são namorados dão amor e carinho ao bebé?
Menino H.: [acena com a cabeça expressando resposta negativa – *Não*]
Investigador: (...) Não, porquê?
Menino H.: “*Porque não tem nenhuma mãe.*”
Investigador: Por exemplo, vamos ver aqui a primeira família, esta menina só tem pai. Também é uma família?
Menino H.: [acena com a cabeça expressando resposta positiva – *Sim*]
Investigador: Mas ela não tem mãe?
Menino H.: Pois não porque já morreu.
Investigador: Mas achas que a menina tem amor e carinho na mesma?
Menino H.: “*Sim.*”

Citação 8

(vídeo MVI_2086)

Investigador: Imagina que tu moravas aqui [aponto para a câmara de vídeo que está ao lado da estrutura com as seis famílias], aqui era a tua casa e tu querias ir brincar (...) para uma destas casas, para que casa é que tu gostavas de ir brincar?
Menino F.: [Aponta para a segunda família (b) – família homoparental -, duas mães e uma menina].
Investigador: Para a de cima onde tem as duas mães e a menina, porquê?
Menino F.: Porque o meu pai gosta de mães.

Citação 9

(vídeo MVI_2089)

Investigador: “Tem aqui alguma destas casas que não é família?”

Menino R.: “*Sim.*”

Investigador: “Então, qual destas não é família?”

Menino R.: “*Esta e esta.*” [d) família monoparental mãe e filho e c) família homoparental pai, pai e bebé, respetivamente]

Investigador: “Aqui temos a mãe e o filho, e porque achas que não é uma família?”

Menino R.: “*Porque falta o pai.*”

Citação 10

(vídeo MVI_2093)

Investigador: Destas seis famílias, alguma não é família ou são todas?

Menina J.: [Momento de pausa a olhar para as várias famílias] [Aponta para cima na *casa*, referindo-se à família]

Investigador: Em cima? E aqui temos quem?

Menina J.: “*Duas senhoras e uma menina.*”

Investigador: Ou seja, aqui temos duas mães e uma filha. E achas que não é família?

Menina J.: [Acena com a cabeça expressando resposta negativa - *Não*]

Investigador: E porquê?

Menina J.: “*Uma mulher não pode casar com outra.*”

Citação 11

(vídeo MVI_2087)

Menina I.: [escolhe para brincar a família f) heteroparental]

Investigador: Vamos imaginar que aqui não tinha a menina [ou seja, seria o pai, a mãe e o filho; sem a filha], só tinha o menino, o pai e mãe. Qual é que tu gostavas de ir brincar?

Menina I.: “*Gostava deste.*” [aponta para a família b) homoparental – duas mães e uma filha]

Investigador: As duas mães e a menina porquê?

Menina I.: “*Porque são duas mães e se ela [a filha] não tem pai, uma mãe pode ir trabalhar e outra ficar com ela em casa.*”

Investigador: Mas podem ir as duas trabalhar e a menina vai para a escola, certo? Tu também vens para a escolinha. E tens um pai e uma mãe.

Menina I.: “*Sim, mas a minha mãe fica em casa.*” [a sorrir]

Citação 12

(vídeo MVI_2095)

Investigador: [é questionado com qual criança gostaria de brincar]

Menina C.: “*Com... com aquela família.*” [aponta com o dedo]

Investigador: Com as duas mães e a menina porquê?

Menina C.: “*Porque as mães são muito divertidas.*”

Citação 13

(vídeo MVI_2096_2)

Investigador: [é questionado com qual criança gostaria de brincar]

Menina MJ: “Para esta... porque tem um pai e uma mãe.” [aponta para a família f) heteroparental]

Citação 14

(vídeo MVI_2099)

De forma a perceber melhor qual a escolha de cada uma das crianças com quem gostariam de *ir brincar ao parque*, a tabela abaixo (tabela 4) explica de forma esquematizada as respostas de cada um dos grupos – por género -, das 16 crianças quanto à sua decisão tendo como base a configuração familiar de cada uma das *casas*.

CONFIGURAÇÕES FAMILIARES						
	Homoparental		Heteroparental	Monoparental		Composta
	B (mãe/mãe/filha)	C (pai/pai/filho)	F (pai/mãe/filho/filha)	A (pai/filha)	D (mãe/filho)	E (avó/mãe/filho)
Meninos n = 8	1	1	4	2	-	-
Meninas n = 8	3	-	4	-	-	1
n _{total} = 16	25%	6,25%	50%	12,5%	0%	6,25%

Tabela 4 - Representação das escolhas das crianças quanto à família com quem gostariam de ir brincar ao parque.

Como podemos aferir, pelo quadro acima esquematizado, das 16 crianças, sendo que são 8 meninos e 8 meninas, metade teve como preferência para *ir brincar ao parque* a família *heteroparental* (F), representando assim 50% da turma. Pode, ainda, verificar-se que 25% da turma, correspondendo a 4 crianças (1 menino e 3 meninas), tiveram como preferência a família *homoparental* (B) constituída por duas mães e uma filha. De salientar, a escolha feita por um menino, representando 6,25%, pela família *homoparental* (C) constituída por dois pais e um filho.

É evidente, de acordo com as escolhas das crianças, que apesar de uma grande parte ter optado pela *família tradicional* que, não existe um preconceito quanto às famílias com dois pais ou duas mães. Apenas é perceptível que para estas crianças uma família é constituída por um pai e uma mãe, sendo que se houvesse a possibilidade de ter dois pais ou duas mães poderia ter vantagens, tal como, *enquanto uma mãe vai trabalhar a outra fica em casa a brincar* ou que não é possível ter duas mães porque “*depois não há o pai para arranjar as coisas em casa*”. Ainda,

que relativamente às famílias com dois pais possa haver a mesma vantagem em que o único problema apresentado por um menino quanto à família homoparental c) (dois pais e um bebé) seria o facto de a criança ser bebé e que “*parte tudo*”.

A última atividade que consistia num conto espanhol, escrito por Luisa Guerrero, intitulado *La Princesa Ana* (2010), em português ***A Princesa Ana***³. Nesta sessão estavam presentes 14 crianças (*n_{tota}*=14), sendo 8 meninos e 6 meninas.

Como demonstrado na citação abaixo, pertencente à filmagem da respetiva atividade, consegue perceber-se que apesar de haver uma certa relutância, quanto ao facto de a Princesa Ana ter beijado a sua amiga rã e esta se transformar numa princesa, constata-se que o grupo não sentiu estranheza tanto ao nível das expressões faciais quer ao nível dos comentários proferidos. Contudo, quando se questiona em que se transformaria a rã um dos meninos diz que esta se transformou numa *princesa*, no entanto, outro menino, rebateu a resposta do colega afirmando que seria num *príncipe*. Mesmo, apesar de em atividades anteriores se ter falado em famílias homoafetivas, isto é, casais do mesmo sexo, durante esta atividade percebe-se que para algumas crianças não faz sentido duas *princesas* se casarem porque são *meninas*, porém, uma das meninas refere que “*assim são duas noivas*”.

Investigador: [conta o momento em que a Princesa Ana beija a sua amiga rã e esta se transforma] Com muito carinho deu um beijinho à sua amiga rã. Quando voltou a abrir os olhos percebeu que no lugar da rã estava uma bonita...?

Menino D.: “*Flor.*”

Investigador: A rã transformou-se, em quê?

Menino D.: “*Numa princesa.*”

Menino S.: “*Num príncipe.*”

Investigador: (...) a rã transformou-se numa menina.

Menino D.: “*E vai casar com ela?*”

Investigador: O que é que tu achas?

Menino D.: “*Não, tem de ser um príncipe!*”

Investigador: Ela não pode casar com ela?

Menino D.: “*Não.*”

Investigador: Porquê?

Menina: *Porque é menina!*”

Investigador: E se ele casar com a amiga? Não faz mal?

Menina: “*Não. assim são duas noivas.*”

Citação 15 - Excerto do momento em que o grupo percebe que a Princesa Ana beijou a sua amiga rã e que casaria com ela.
(vídeo MVI_2104)

³ Conto traduzido e adaptado por João Varela Fernandes.

Seguindo o término do conto, colocara-se algumas questões para perceber se as crianças tinham compreendido a história e, ainda, tentar captar mais algumas reações à mesma.

Quando questionados se esta história era diferente das outras e o que seria diferente na mesma uma menina responde que *“duas princesas casaram”* (citação 15).

Investigador: O que muda nesta história?

Menina C.: *“Duas princesas casarem.”*

Investigador: Duas princesas casarem. Porque nas histórias a princesa casa sempre com...?

Grupo: *“Um príncipe.”*

Investigador: Porque na realidade não acontece só assim. O que é que nós falamos nas outras atividades das famílias?

Menina C.: *“Duas mães e dois pais.”*

Citação 16 - O que muda nesta história que é diferente das outras.

(vídeo MVI_2104)

Ao longo da discussão foram colocadas várias questões (quadro 4) ao grupo como, por exemplo:

- Acham que duas rainhas podem comandar num reino?
- E se elas tiverem um filho ou uma filha? Acham que podem?
- Elas podem viver no mesmo castelo?
- Acham que o Rei devia ter obrigado a Princesa Ana a casar com um príncipe?
- Conhecem algum menino ou uma menina que tenha dois pais ou duas mães? E uma avó e uma mãe?

Quadro 1 - Questões colocadas ao grupo após o conto.

(vídeo MVI_2104)



Figura 21 - Momento em que a menina expressa um coração com as mãos.

Curiosamente, a mesma menina que, numa atividade anterior (ver figura 20), reagiu estranhamente ao facto de dois pais serem namorados, nesta atividade fez o gesto de um coração (figura 21) quando se perguntou o que é mais importante entre duas pessoas e, ainda, quase em unísono, o grupo responde *“o amor, o coração”*.

CONCLUSÕES

Esta investigação centrou-se em dois grandes objetivos, nomeadamente, descrever os estereótipos e papéis de género em crianças de idade pré-escolar e analisar as atitudes face à diversidade de género em crianças de idade pré-escolar.

Focando nos resultados desta investigação é possível aferir que, relativamente à primeira categoria *Identidade e estereótipos de género* que contemplava a atividade “Que acessório vou usar?” que pretende analisar de que forma as crianças se identificam a si mesmas enquanto seres humanos e o ambiente que as rodeia. Esta atividade, que pretendia mais especificamente perceber de que forma as crianças padronizavam o género masculino e feminino na sua forma de vestir, detetaram-se algumas “desobediências ao código de género da sociedade” – podendo denominar-se de *transgressões de género*. Quero com isto dizer, que algumas crianças usaram elementos típicos de um género na figura que corresponde ao género oposto. Esta diferença é mais visível, e que de certa forma surpreende, por parte dos meninos no que concerne à forma de vestir dos meninos.

Na segunda categoria que visava analisar as *Atitudes face às famílias homoparentais*, que contempla o conto “O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)”, “Família é Amor” e “Vou brincar ao parque com quem” e o conto d’“A Princesa Ana”.

No primeiro conto, *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*, havia um *ambiente* que já é conhecido do grupo, o facto de haver uma família tradicional – mãe, pai e filho – mas em que se destaca a particularidade de a mãe de Pedro falar da sua infância. Esta história tem a particularidade de destacar uma família homoparental mas que é contada por um adulto e não por uma criança, que dá ao nome ao conto. No conto d’“A Princesa Ana” foi possível determinar que as crianças, de forma geral, reconhecem que entre duas pessoas o mais importante são valores como o amor e carinho e que, apesar da noção de casamento entre duas *meninas* é ainda uma realidade estranha, é possível duas pessoas que gostam uma da outra se unirem.

Percebe-se que, sendo a família um *lugar* de amor, carinho, respeito, segurança, brincadeira, amizade não houve resistência à possibilidade de alguma criança ir ao “parque brincar” com uma família homoparental. Contudo, (e a tabela 7 especifica bem esta conclusão) e apesar de a família selecionada por 50% dos meninos e das meninas ter sido a família heteroparental (pai/mãe/filho/filha), é de destacar que houve um menino que gostava de brincar com a família homoparental constituída por dois pais e um filho. Claramente, que das duas famílias

homoparentais possíveis (pai/pai/filho e mãe/mãe/filha) a que foi mais selecionada é a família com duas mães.

Pode, então, afirmar-se que as crianças tem estereótipos? Esta reflexão é um pouco complexa uma vez que o conceito de estereótipo pressupõe uma ideia, crença que permite fazer um julgamento acerca de algo ou alguém. Ora, assim, penso que não é possível afirmar que as crianças com 5/6 anos de idade apesar de se apoiarem num processo de categorização para diferenciarem ambos os géneros, estas não o fazem como forma de preconceito. Tal conclusão é possível aferir através do facto de as crianças apesar de afirmarem que *os meninos vestem calças* e as *meninas vestem saias* constata-se que estes cruzam elementos tipificadores de género. Estes exemplos percebem-se na atividade *Que acessório vou usar* quando vários meninos colocam na figura masculina umas galochas tipicamente femininas e, ainda, os tapa-orelhas que como são “quentes, os meninos também podem usar”. Pode, então, dizer-se que estas respeitam um código que lhes é inculcido pela família, pelos pares, que conseqüentemente, são influenciados pelas respetivas famílias e, mais tarde, com a maturação dos processos cognitivos de categorização começam a compreender de onde derivam os processos de tipificação de género que até então faziam sem terem consciência dos mesmos. Surpreendentemente, os resultados da atividade *Que acessório vou usar* revelam que as meninas tipificaram mais os elementos selecionados em ambas as figuras. Estes resultados apresentam-se opostos à afirmação de Gelles referindo que os meninos tendem a fazer mais juízos do que as meninas no que concerne ao que é ou não impróprio de cada género (2000, p.382 citado por Lameiras e Carrera, 2009).

A temática de género é um assunto que, neste contexto, se percebe que é praticamente nula no que concerne à sua abordagem. Friend (1993 citado por McQueen, 2006, p.3) refere que as escolas reforçam, através de dois mecanismos silenciosos – *silencing mechanisms* -, o heterossexismo e a homofobia. Esses “mecanismos” são designados por *exclusão sistemática* e *inclusão sistemática*. A *exclusão sistemática* refere-se às situações em que modelos positivos, imagens e mensagens *queer* são silenciadas na escola e; a *inclusão sistemática* ocorre quando surgem discussões acerca desta temática sempre veiculada em contextos negativos. Ainda, é perceptível o desconhecimento, por parte de todos os que colaboram com instituições educativas, acerca da relação e das diferenças entre os vários conceitos inerentes ao *género* como, por exemplo, os conceitos de identidade de género e orientação sexual, sendo maioritariamente das vezes confundidos e assumidos enquanto sinónimos. Em ações *off record* deste projeto percebeu-se, visivelmente, que ainda existem práticas que prevalecem em contextos educativos como, por

exemplo, o simples ato de as crianças se sentarem em “meia lua” e disporem-se numa sequência *menino-menina*. Todas estas práticas, sendo elas num contexto com bastante influência como a escola, acabam por de implicitamente reforçar os processos de categorização que em idade pré-escolar já se constroem, e que mais tarde, porventura, poderão tornar ainda mais vincados os estereótipos de género. Ora, assim, não haverá desde tenra idade uma desconstrução destas crenças que, em idades mais avançadas como a idade escolar ou a adolescência, poderão originar fenómenos como o *bullying* uma vez que estas crianças elaboraram tais crenças e atitudes que vão contra os valores como a diversidade de género, a aceitação, o respeito pelo outro. Para tal, penso que seja necessário inserir nos projetos educativos a temática de género para que sejam criadas ferramentas que promovam atitudes de tolerância, consciencialização da diversidade de género no ser humano e, acima de tudo, perceber que os padrões que a sociedade *impõe* -, não é a sociedade que impõe visto que esta por si só não existe, mas sim os indivíduos que dela fazem parte que persistem em manter padrões normativos que, muitas vezes, não apresentam fundamentos lógicos - servindo apenas para criar uma determinada estabilidade e ordem mas que no que diz respeito às questões de género devem ser sempre olhadas das várias perspetivas e perceber-se que estamos a falar de características biológicas, psicológicas e emocionais de um indivíduo em particular, igual a si mesmo apenas.

É, ainda, crucial, e para projetos que futuramente possam surgir, refletir acerca dos constrangimentos que esta investigação enfrentou. De referir que as atividades desenvolvidas foram implementadas num contexto que não era completamente estéril, no sentido de que, em que todo o contexto e ambiente da instituição já era familiares ao investigador. Este pormenor tornou ainda maior o *peso de responsabilidade* por parte do investigador uma vez que, e tratando-se a temática desta dissertação bastante sensível e que pode até causar algum desconforto em alguns profissionais, teria de enfrentar qualquer contraposição face às atividades desenvolvidas com as crianças. Contudo, as atividades decorreram de forma bastante positiva não advindo qualquer consequência menos positiva após as sessões de atividades. Outro fator que surgiu no desenrolar da dissertação foi o espaçamento entre algumas sessões de atividades que, algumas vezes, decorreu do facto de haverem festividades integradas no projeto educativo do grupo, tornando mais difícil o agendamento das atividades. Ainda, um período de pausa de três meses (maio – junho) em que as atividades estiveram em *stand-by* devido a problemas alheios à investigação. Porém, e torna-se importante referir que este último, não mostrou influenciar qualquer consequência na relação e dinâmica entre o investigador e o grupo de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Association of Psychiatry (2013). Gender Dysphoria in DSM-V. Recuperado de: <http://www.dsm5.org/documents/gender%20dysphoria%20fact%20sheet.pdf>
- Änggard, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17(5), 539-553. doi: 10.1080/09540250500192777
- Bacelar, Manuela (2008). *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Edições Afrontamento.
- Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Beauvoir, Simone De. (1949). *O Segundo Sexo. A Experiência vivida*. In Simone De Beauvoir, *Infância*, (pp.9-65). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Carrera, M. V. (2010). *Maltrato entre iguaes en educación secundaria obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo*. Universidad de Vigo: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Carrera, M.V., Lameiras, M. e Rodríguez, Y. (2012). Heteronormatividade, cultura y educación: un análisis a propósito de "XXY". *InterseXiones*, 4, 45-76.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Fernán Sánchez Ruipérez.
- Gómez, Ramón, Nicholls, Leslie (2014). *Nicolás tiene 2 papás*. Chile: MOVILH.
- Grossman, Michele & Wood, Wendy (1993). Sex Differences in Intensity of Emotional Experience: A Social Role Interpretation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 65(5), 1010-1022. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1010
- Guerrero, M. Luisa (2005). *La Princesa Ana*. Barcelona: ONG por la NO Discriminación.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. Lisboa: Edições Sílabo.
- Houston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (series ed.) & Hetherington, E. M. (volume ed.). *Handbook of child psychology* (4th ed.) (pp.440-467). New York: John Wiley and Sons.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade (1996). *Técnicas de pesquisa*, (3 ed.). São Paulo: Editora Atlas.

- Lameiras, M., Carrera, M.V. e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. e Folque, A. (1999). Estereótipos de género. Évora: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Universidade de Évora.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: conhecer para os transformar. *In A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia* (pp.11-30). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nogueira, Conceição (2004). Feminismo e Discurso do Género na Psicologia Social. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Platero, R. (2007). *Herramientas para combatir el Bullying Homofóbico*. Madrid: Talasa
- Prince, Virginia (2008). Sex vs. Gender. *International Journal of Transgenderism*, 8:4, 29-32, DOI: 10.1300/J485v08n04_05. Disponível e acedido em 2 de fevereiro de 2015.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rodríguez, Núria Álvarez (2014). *Hacerse niña, haceres niño: un estudio sobre los estereótipos y roles de género en educación infantil*. Universidad de Vigo: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P. e Tavares, T. C. (1999). A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar. Santarém: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sroufe, L. Alan; Cooper, Robert G. e DeHart, Ganie B. & Marshall, Mary E. (1996). *Child Development. Its Nature and Course* (3rd ed.). The McGraw-Hill Companies
- Tarizzo, G.B. e Marchi, D. (1999). Orientação e identidade de género: a relação pedagógica. Milão: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Centro per l’Innovazione e la Sperimentazione Educativa – Milano.

- Trigueiros, T. A., Trigueiros, C. A., Martínez, R. A., Cepeda, M. J. D., Colmenares, C. G. e Álvarez, L. M. (1999). Identidade e género na prática educativa. Valladolid: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, SUENS – Universidade de Valladolid.
- Vendrell, J. (2005). Sexualmente no identificados: aproximación al nomadismo sexual entre jóvenes de la identidade mexicanos. *Revista de Estudios de Antropologia Sexual*, 1 (1), pp.93-111.
- Vieira, C.M. (2006). É menino ou menina: Género e educação em contexto familiar. Coimbra: Edições Almedina.

ANEXOS

Anexo I



Universidade do Minho

Exma. Senhora Diretora da
Creche e Jardim-de-infância 'José Carneiro Bouças' de Ponte da Barca

Eu, João Varela Fernandes, aluno do Mestrado em Estudos da Criança – especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias na Universidade do Minho venho por este meio pedir autorização para um estudo etnográfico a desenvolver em conjunto com crianças, pais e educadora de infância e auxiliar de ação educativa no âmbito da tese de Mestrado. O estudo prevê a realização de atividades com as crianças no contexto do Jardim de Infância, a aplicação de questionários aos pais e de uma entrevista à educadora e à auxiliar de ação educativa durante o ano letivo 2014/2015. As atividades destinam-se a identificar os papéis de género na infância e as atitudes face à igualdade e à diversidade.

Pretende-se fazer a aplicação junto de 1 turma com crianças de idade pré-escolar, mais especificamente, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. No estudo comprometemo-nos a cumprir as normas éticas e a salvaguardar o anonimato dos participantes e a fazer uso dos dados exclusivamente no âmbito da investigação.

Na expectativa de uma resposta positiva da V. parte, apresento os melhores cumprimentos e manifestamo-nos desde logo ao dispor para prestar quaisquer outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

João Varela Fernandes

(aluno de Mestrado)

Maria Vitoria Carrera

(Professora Orientadora)

Anexo II



Universidade do Minho

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, João Varela Fernandes, aluno do Mestrado em Estudos da Criança – especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias na Universidade do Minho venho por este meio pedir autorização para um estudo etnográfico a desenvolver em conjunto com o(a) seu(ua) filho(a) no âmbito da Dissertação de Mestrado. O estudo prevê a realização de atividades com as crianças que tem como objetivo principal identificar os papéis de género na infância e as atitudes face à igualdade e à diversidade.

No estudo comprometemo-nos a cumprir as normas éticas e a salvaguardar o anonimato dos participantes e a fazer uso dos dados exclusivamente no âmbito da investigação.

Na expectativa de uma resposta positiva da V. parte, apresento os melhores cumprimentos e manifesto-me, desde logo, ao dispor para prestar quaisquer outras informações ou esclarecimentos que se entendam úteis.

João Varela Fernandes

(aluno de Mestrado)

Maria Vitoria Carrera

(Professora Orientadora)

.....

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____ **autorizo** a aplicação do estudo no âmbito de uma investigação enquadrada na Dissertação de Mestrado de João Varela Fernandes. Assim, **assino** abaixo:

Ponte da Barca, ____ de _____ de 2014.

Anexo III



Universidade do Minho

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, João Varela Fernandes, aluno do Mestrado em Estudos da Criança – especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias na Universidade do Minho venho por este meio **convocá-lo(a)** para a **Sessão de Esclarecimento** no dia **9 de fevereiro de 2015** pelas **19 horas** (a sessão tem a duração de 30-40 minutos) acerca da temática em estudo ***Estereótipos, atitudes e papéis de género em crianças de idade pré-escolar*** com o objetivo principal de definir e esclarecer alguns conceitos tanto ao nível do estudo, bem como, de algumas questões que preencheram nos questionários.

Na expectativa de uma resposta positiva da V. parte, apresento os melhores cumprimentos.

João Varela Fernandes

(aluno de Mestrado)

Por favor assinale com um (X) conforme a sua disponibilidade:

PRETENDO estar presente

NÃO PRETENDO estar presente

OBSERVADOR

<http://observador.pt/especiais/ola-eu-sou-o-joao-e-gosto-de-brincar-com-coisas-de-menina/>
18 de outubro de 2014

Escrito por Catarina Marques Rodrigues

(visto em 31 de janeiro de 2015)

“Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina”

São crianças transgénero. Meninos e meninas com uma identidade cruzada. Não há números em Portugal, mas há discriminação nas escolas e silêncio nas famílias.

“Olá, eu sou o João e gosto de brincar com coisas de menina”. Esta é a primeira frase que João, 9 anos, diz aos colegas que conhece na escola. É a frase que serve para João decidir se vale a pena, ou não, ficar amigo dos meninos novos. “Se são meus amigos têm de perceber que eu gosto de coisas diferentes. Eu não acho que sejam coisas só para meninas, acho que é para rapaz e para rapariga. Se posso dizer e não gozam comigo é porque são mesmo amigos. Gostava que toda a gente gostasse de tudo, sem ser mau e bater e isso.”

O gostar de coisas de menina começou aos dois anos, quando João trauteava “quero uma saia”. É a mãe, Sandra (nome fictício), que conta a história na **1ª Conferência Internacional de Pais de LGBT** (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais). “Brincava muito com as bonecas da prima, punha colares da mãe, depois viu um *pas de deux* (passo de ballet) do Lago dos Cisnes na televisão e disse: “Mãe, eu já sei o que eu vou ser. Vou ser bailarino.”

Na sala que recebeu a conferência organizada pela AMPLOS (Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género), fez-se silêncio para ouvir as palavras de João. O menino não esteve presente, mas esteve a mãe que levou uma gravação feita com o filho para o propósito. Quando Sandra perguntou ao filho se podia contar a sua

história na conferência, João respondeu: “Sim, mãe. Até porque há mais meninos como eu, só que os pais não deixam.”

Os meninos e meninas como o João são **crianças transgênero**. O nome assusta. Cria confusão. “Temos de separar sexo e gênero. O sexo é aquilo com que as pessoas nascem anatomicamente e biologicamente. O gênero é sobretudo uma construção social e está em constante mutação”, explica Zélia Figueiredo, psiquiatra, terapeuta familiar e responsável pelo serviço de sexologia clínica do Hospital Psiquiátrico Magalhães Lemos, no Porto. Quão comum é os pais começarem a comprar roupas de bebê quando descobrem o sexo da criança na ecografia? Se é menino, vai vestir azul e brincar com carrinhos. Se é menina, vai vestir cor-de-rosa e rodear-se de bonecas e vestidos de princesa.



Falar em **transgenderismo** é desmistificar construções sociais da sociedade.

“Na infância usa-se o termo **transgênero**. Significa que a identidade não está congruente com o gênero que lhe foi atribuído à nascença. Transsexual remete para a vontade de proceder a uma transformação física”, explica Zélia Figueiredo.

“Os estereótipos masculinos e femininos estão por todo o lado. A sociedade está sempre a catalogar comportamentos e

isso retira às pessoas alguma liberdade”, explica Zélia Figueiredo.

“A sociedade tem de deixar de ver o género de uma forma binária, a preto e branco.”

Quatro anos depois de ter procurado a AMPLOS para conversar com outras mães iguais, Sandra recordou perante a plateia:

“Ainda hoje me arrependo de não ter comprado o fato da princesa na Euro Disney que o João queria.”

Silêncio. Um silêncio intimista. Uns ficam com os olhos humedecidos, outros deixam escapar um ar enternecido. Mas os silêncios não são todos iguais.

A construção do género na família

Zélia chama-lhe “conspiração do silêncio”. O **secretismo é um “falso problema”**, refere, porque “na maioria das vezes os pais já perceberam e não querem falar. Toda a gente sabe, mas ninguém fala”. E o facto de “ninguém falar” faz com que não haja estatísticas em Portugal do número de crianças transgénero. **“A maior parte dos pais pensa que é uma fase e espera para ver o que vai acontecer”**, explica a psiquiatra.

Quando é uma rapariga que tem uma expressão de género socialmente associada ao masculino, é uma “maria-rapaz”. Quando acontece o inverso é mais fácil de detetar. **“Se a criança for mais velha e isto acontece sobretudo se for um rapaz biológico mais afeminado, há uma confusão com a orientação sexual”**.




 Universidade do Minho
 Instituto de Educação
 Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e famílias

SESSÃO DE ESCLARECIMENTO

Estereótipos, atitudes e papéis de género em crianças de idade pré-escolar



João Manuel Varela Morais Rocha Fernandes | pg24579@alunos.uminho.pt
 Orientadoras: Prof.ª Doutora María Victoria Carrera | Prof.ª Doutora Ana Tomás de Almeida

Sexo e género não são a mesma coisa. Nascemos numa sociedade demasiado polarizada e estereotipada, não apenas em masculino e feminino, mas também em homem e mulher. Homem e masculino, feminino e mulher são considerados sinónimos usados no mesmo contexto. São inseparáveis. Mas sexo e género não são a mesma coisa.

Prince, Virginia (2008). Sex vs. Gender. *International Journal of Transgenderism*, 8-4, 29-32. DOI: 10.1300/J485v08n04_05. Disponível e accedido em 2 de fevereiro de 2015.



Objetivos do estudo



Objetivos gerais

A) Descrever os estereótipos e papéis de género em crianças de idade pré-escolar;

B) Analisar as atitudes face à diversidade de género em crianças de idade pré-escolar.

Objetivos específicos

A1) Perceber qual a percepção da sua identidade de género;

A2) Identificar os estereótipos de género na imagem;

A3) Conhecer os estereótipos de género em relação ao jogo (brincadeira, faz-de-conta)

A4) Perceber a influência dos estereótipos de género nos interesses da criança;

A5) Analisar os estereótipos e papéis de género nos modelos familiares;

A6) Conhecer as percepções das famílias e educadora de infância (EI)/ auxiliar de ação educativa (AAE) em relação aos estereótipos de género em crianças de idade pré-escolar.

B1) Identificar as atitudes heteronormativas relativamente a famílias homoparentais;

B2) Analisar as atitudes em relação a crianças que transgridem as normas de género;

B3) Estudar os conhecimentos das crianças à diversidade de género.

B4) Conhecer as percepções das famílias e EI/AAE em relação às atitudes face à diversidade de género em crianças de idade pré-escolar.





Enquadramento teórico-conceitual

Construção da identidade de sexo-género



PERSPETIVA BIOLÓGICA

Esta perspetiva enfatiza que a **identidade sexual depende da formação biológica**. Isto é, do **"do predeterminismo do dimorfismo sexual"**.

"O sexo é uma categoria biológica dada, intacta e rígida, determinante das diferenças entre homens e mulheres, constituindo, assim, o destino do género. De forma que um *sexo feminino* converte-se sempre no género feminino, e um *sexo masculino* converte-se sempre num género masculino. Tanto o **género** como o **sexo são inatos** e naturalmente inquestionáveis." (Fernandez, Carrera & Castro, 2013).

PERSPETIVA CONSTRUTIVISTA

Destaca a **Influência da cultura na construção da identidade e na manifestação do comportamento sexual**, sem renunciar o subjetivismo individual de cada pessoa.



CONSTRUÇÃO PSICOSSOCIAL

Estereótipos de género

Sexo masculino

Sexo feminino

Papel de género que deve corresponder ao sexo biológico





“a partir dos 3, até cerca dos 7 ou 8 anos de idade, com a progressiva aquisição da estabilidade do género, dá-se um incremento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. Nesta faixa etária, as crianças não apenas conhecem quais são os estereótipos culturalmente aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias”.

(Golombock e Figush, 1994 citado em Vieira, 2006, p.123)

Estereótipos de género

São **generalizações acerca de um grupo de pessoas ou de uma pessoa** que derivam de processos de categorização social, sendo um subtipo de estereótipos sociais. Trata-se um **conjunto de atributos, crenças, ideias** acerca dos homens e das mulheres sendo que estes pensamentos **podem não corresponder à realidade**.

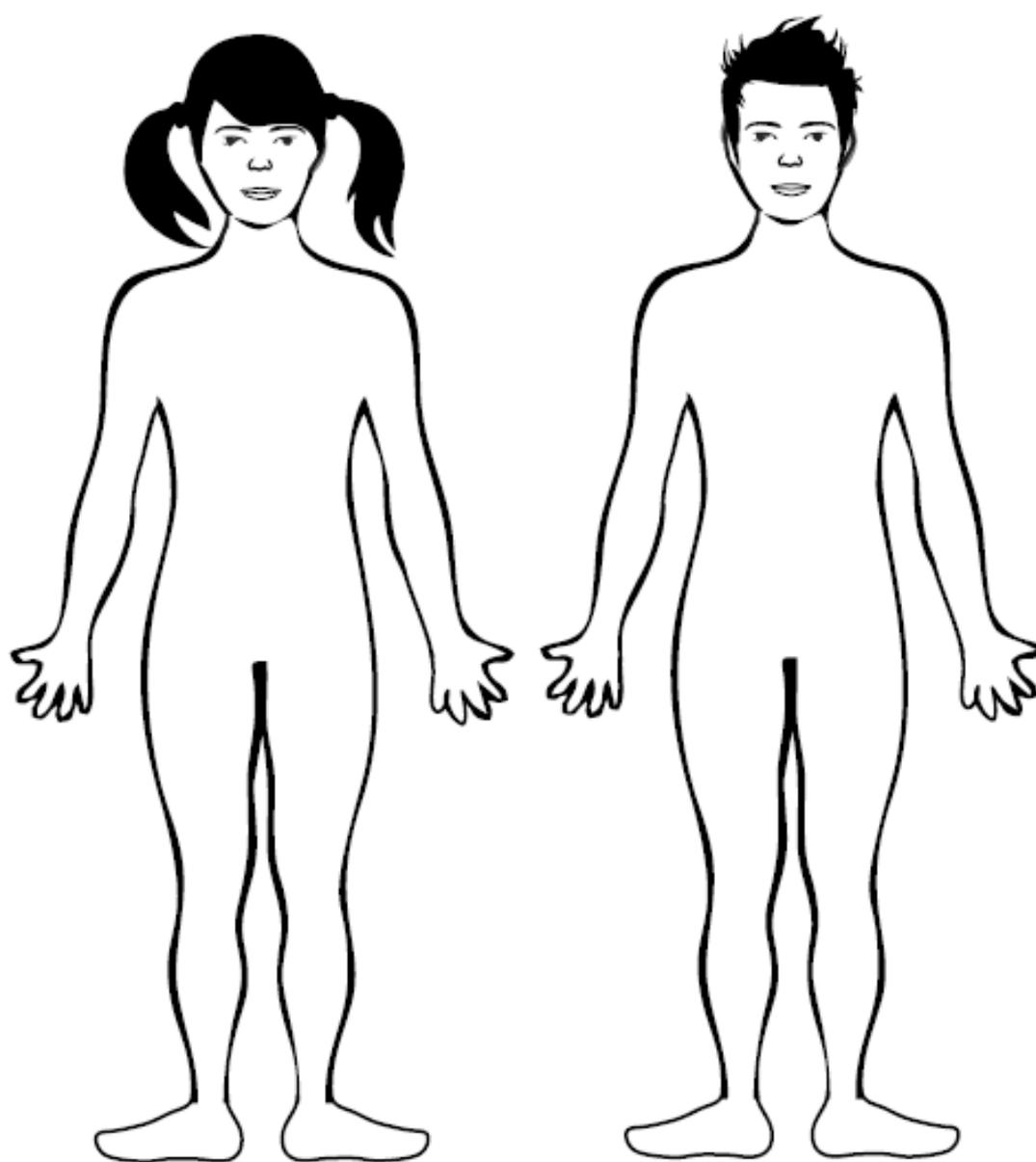


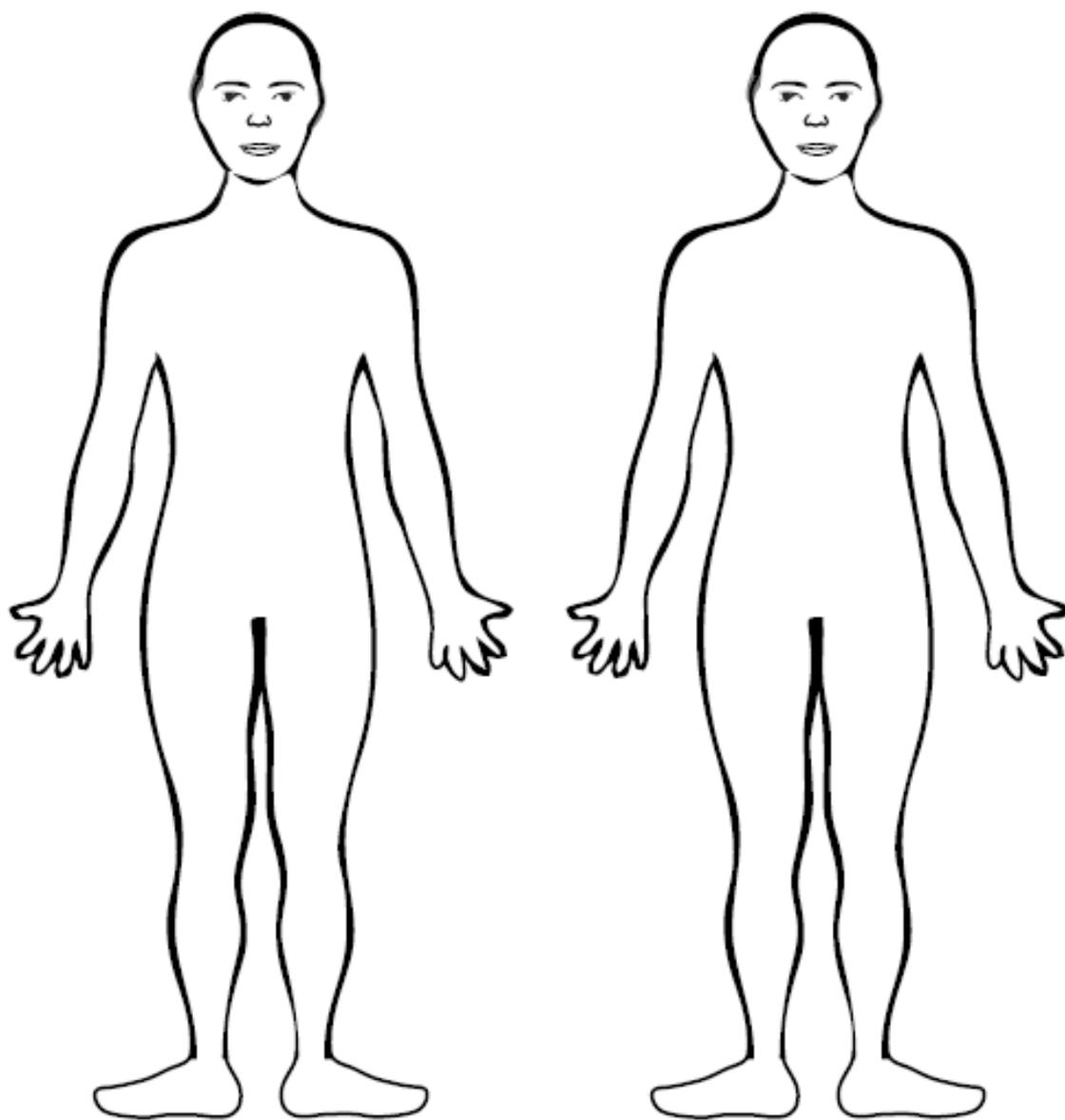
Bibliografia

- Anggard, E. (2005). *Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender*. *Gender and Education*, 17(5), 539-553. doi: 10.1080/09540250500192777
- Carrera, M.V., Lameiras, M. e Rodríguez, Y. (2012). Heteronormatividade, cultura y educación: un análisis a propósito de “XXX”. *Intersecciones*, 4, 45-76.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. e Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Évora: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Universidade de Évora.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Campiche, P. e Tavares, T. C. (1999). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Santarém: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Tarizzo, G.B. e Marchi, D. (1999). *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*. Milão: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Centro per l'Innovazione e la Sperimentazione Educativa – Milano.
- Trigueiros, T. A., Trigueiros, C. A., Martínez, R. A., Cepeda, M. J. D., Colmenares, C. G. e Álvarez, L. M. (1999). *Identidade e género na prática educativa*. Valladolid: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, SUENS – Universidade de Valladolid.
- Vieira, C.M. (2006). *E menino ou menina: Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Edições Almedina.



**Grato pela
atenção!**





Anexo VIII



