



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Estereótipos de Género na Educação Pré-Escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Inês Falcão Cabral Candeias Pereira



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inês Falcão Cabral Candeias Pereira

Estereótipos de Género na Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Doutor(a) Margarida Adónis Torres

Junho de 2022

Agradecimentos

Gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Margarida Adónis Torres, pelo apoio e orientação prestados na elaboração deste relatório.

Às crianças que participaram na investigação, pelo seu interesse e vontade de participar no que lhes foi proposto, assim como pela alegria com que iluminaram os meus dias.

À minha mãe, por ser o meu maior apoio e a luz que me guia, sempre.

À minha família, pela educação e valores que me guiaram e trouxeram até aqui.

Aos meus amigos, pela força e motivação inabaláveis.

Título da Tese de Mestrado: Estereótipos de Género na Educação Pré-Escolar

Resumo: Atualmente, a Igualdade de Género apresenta-se como uma temática deveras relevante, cuja abordagem está prevista nas Orientações para a Educação Pré-Escolar, que frisam a importância de tal ocorrer de forma lúdica, valorizando o faz de conta e os interesses das crianças.

O presente trabalho propõe-se identificar estereótipos de género num contexto de Educação Pré-Escolar, e averiguar como podem ser identificados através do jogo dramático. Para tal, foi criada uma experiência em que as crianças se ‘transformaram’ em super-heróis do sexo oposto. Os participantes foram um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Implementou-se uma perspetiva metodológica qualitativa, pretendendo-se dar resposta às seguintes questões de investigação: i) “De que modo é que podem ser detetados estereótipos de género através do jogo dramático?” ii) “Que estereótipos de género podem ser identificados num contexto de Educação Pré-Escolar, no seio de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos?”. Os instrumentos de utilizados para recolha de dados foram: a observação participante, o registo de notas de campo e entrevistas individuais. Através destes, foram identificados vários estereótipos de género e verificou-se que as crianças partilharam a maioria das suas ideias estereotipadas ao imaginar como seriam as suas personagens, durante o processo de disfarce e, por fim, ao representarem super-heróis.

Palavras-chave: Estereótipos de género, Pré-Escolar, Jogo Dramático

Title of the Master Thesis: Gender Stereotypes in Preschool Education

Abstract: Nowadays, Gender Equality is so relevant, that the Guidelines for Teaching in Preschool include it in the education process. Furthermore, this document highlights the importance of doing it in a playful way, valuing make-believe and children's interests. It is based on these ideas that the present investigation comes about.

The present piece of work proposes to understand what gender stereotypes can be identified in a Preschool Education context, and how such may be detected using dramatic play. On an attempt to achieve this goal, it was created an experience in which the children were 'transformed' in superheroes of the opposite sex. The participants were a group of children, whose ages were between 4 and 6 years old.

This investigation was developed according to a qualitative methodology and aimed to answer the following investigation questions: i) "How can gender stereotypes be detected using dramatic play?"; ii) "What gender stereotypes can be identified in a Preschool Education context, in a group of children aged from 4 to 6 years old?". The instruments were used to gather data were: participant observation, field notes and individual interviews. Through these instruments, various gender-based stereotypes were identified and it was verified that the children shared most stereotyped ideas while imagining how their characters would be, followed by dressing up and, lastly, pretending to be superheroes.

Keywords: Gender stereotypes, Preschool, Dramatic Play

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Motivação e Pertinência	2
Finalidade e Questões de Investigação.....	3
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1. A importância da Educação para a Cidadania.....	5
1.1.1. A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável	6
1.1.2. Portugal e o ODS 5 “Igualdade de Género”	7
1.2. Igualdade de Género.....	8
1.2.1. Sexo e Género	8
1.2.2. O que é a Igualdade de Género?.....	9
1.2.3. Igualdade de Género em Portugal	10
1.2.4. Igualdade de Género na Educação	12
1.3. Jogo Dramático	17
1.4. Igualdade de Género, Jogo Dramático e Literatura Infantil.....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	25
2.1. Natureza da Investigação.....	26
2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	28
2.2.1. Observação Participante	28
2.2.2. Notas de Campo.....	29
2.2.3. Entrevista	30
2.3. Formação dos grupos.....	31
CAPÍTULO III– CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO	32
3.1. Caracterização da Instituição	33

3.2.	Caracterização do Grupo	33
3.3.	A investigação	35
3.3.1.	Sincronia com o Projeto da Sala.....	35
3.3.2.	Planeamento e fases da investigação	35
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		37
4.1.	Apresentação dos Resultados.....	38
4.2.	Análise dos Resultados.....	46
4.3.	Discussão dos Resultados	50
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS		53
5.1.	Conclusões	54
5.2.	Limitações da intervenção	56
5.3.	Sugestões para futuras investigações.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		57
APÊNDICES		63
Apêndice I – Planificações dos Momentos de Intervenção		64
Apêndice II – Notas de Campo.....		76
Apêndice III – Transcrições das Entrevistas às Crianças		81
Apêndice IV – Fotografias das crianças ‘transformadas’ em super-heróis do sexo oposto		95

Lista de abreviaturas

1. PEI – Prática Educativa Integrada
2. IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
3. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
4. ONU - Organização das Nações Unidas
5. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
6. CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
7. ENIND - Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual
8. GTEC - Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania
9. ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
10. PAIMH - Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens
11. PAVMVD - Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e violência doméstica
12. PAOIEC - Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade, expressão de género e características sexuais
13. POPH – Programa Operacional Potencial Humano
14. DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Lista de figuras

FIGURA 1	95
FIGURA 2	96
FIGURA 3	97
FIGURA 4	98
FIGURA 5	99
FIGURA 6	100
FIGURA 7	101
FIGURA 8	102
FIGURA 9	103
FIGURA 10	104
FIGURA 11	105

Lista de tabelas

TABELA 1	18
TABELA 2	30
TABELA 3	31
TABELA 4	36
TABELA 5	39
TABELA 6	45

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa I (PEI), do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

De seguida, apresentam-se os motivos que originaram a elaboração desta investigação, assim como a sua finalidade, questões de investigação e objetivos.

Motivação e Pertinência

A presente investigação, que surge no âmbito de um estágio realizado num contexto de Educação Pré-Escolar, assume relevância na identificação de estereótipos de género, por intermédio do jogo dramático, e consequente abordagem do tema em contexto de sala. Neste sentido, “a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO” (Ministério da Educação, 2017, p. 5), tem o poder de contribuir para que todos os cidadãos se sintam aceites, passando tal pela identificação das circunstâncias que dão azo a comportamentos discriminatórios e posterior resposta a tal problemática. É necessário compreender de que forma é que a identidade de alguém e o contexto em que se insere fomentam desvantagens, e combater a exclusão, de modo a criar um espaço pautado pela igualdade (OCDE, 2022).

A temática abordada é resultante do confronto com variados comentários, por parte das crianças, sugestivos de que determinadas coisas se destinam unicamente a rapazes e outras se aplicam somente a raparigas. Observou-se que certas crianças manifestavam vontade de participar em determinadas brincadeiras ou tomar decisões, inibindo-se de o levar a avante devido aos comentários tecidos por colegas. Em simultâneo, tomou-se conhecimento de que, num dos programas de televisão preferidos da maioria do grupo, as personagens são atingidas por um raio opositivo, que os transforma no seu contrário. Neste seguimento, e dado o quão presente e entusiasmante para o grupo é o “faz de conta”, surgiu a ideia de imaginar um raio que transformasse as raparigas em rapazes e os rapazes em raparigas, idealizando as crianças que viveriam uma experiência semelhante à das personagens do referido programa. Este conjunto de fatores, conduziu ao tema do presente trabalho.

Em suma, o relatório de estágio pretende enfatizar o quão importante é a existência de igualdade de género num contexto de ensino-aprendizagem. Propõe-se demonstrar como podem ser identificados estereótipos de género através do jogo dramático, num contexto de Educação Pré-Escolar, e contribuir para a promoção da igualdade de género.

Finalidade e Questões de Investigação

Em concordância com o supramencionado, planeou-se e conduziu-se a presente investigação, que visa analisar como é que pode ser realizado um levantamento de estereótipos de género, em contexto de Educação Pré-Escolar, através do jogo dramático, no seio de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Neste seguimento, formularam-se as seguintes questões de investigação:

Q1: De que modo é que podem ser detetados estereótipos de género através do jogo dramático?

Q2: Que estereótipos de género podem ser identificados num contexto de Educação Pré-Escolar, no seio de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos?

Adicionalmente, definiram-se os seguintes objetivos:

- Dinamizar situações de jogo dramático que permitam detetar estereótipos de género existentes, no seio de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos;
- Envolver as crianças no desenvolvimento de projetos de representação dramática;
- Identificar estereótipos de género num contexto de Educação Pré-Escolar;
- Promover a abordagem de questões de género na Educação Pré-Escolar;
- Contribuir para o respeito, aceitação e valorização das crianças, entre si.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que alicerça a presente investigação. Este encontra-se repartido em quatro secções. Na primeira é abordada a importância da Educação para a Cidadania no processo educativo e a relação existente entre esta e a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável e a Igualdade de Género. A segunda secção é dedicada à Igualdade de Género e à sua relevância em Portugal. A terceira secção prende-se com a forma como a Igualdade de Género se enquadra nas atuais perspetivas educativas e, especificamente, na Educação Pré-Escolar. Por fim, a quarta secção diz respeito ao Jogo Dramático e ao papel que assume num contexto educativo.

1.1. A importância da Educação para a Cidadania

A sociedade atual é caracterizada pela diversidade, mudança e desafios, o que exigiu que a educação na atualidade fosse repensada e redefinida, de modo a ser capaz de dar resposta às demandas atuais (Ministério da Educação, 2017). No decorrer deste processo, foi delineado um documento que define o que se pretende dos alunos portugueses enquanto aprendentes no final do período da escolaridade obrigatória, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017). Ao analisar o documento, rapidamente se compreende que o foco está em “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Ministério da Educação, 2017, p. 5) na sociedade em que se inserem, procurando que se enriqueçam e complementem entre si (Ministério da Educação, 2017). Almeja-se que tenham conhecimento próprio e dos que os rodeiam, sendo capazes de exercer um pensamento crítico sobre a realidade, e que valorizem “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p. 15), rejeitando “todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Ministério da Educação, 2017, p. 15). Deste modo, a importância da formação de cidadãos num contexto educativo é enfatizada naquele que se afirma como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” (Ministério da Educação, 2017, p. 8). Esta é ainda corroborada pela UNESCO (2019), que destaca a cidadania global como uma área a ser incluída na oferta educativa (UNFPA et al., 2020).

Aplicando na prática o destaque dado à área, foi criada, resultante de uma proposta proveniente do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC], uma

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [ENEC] (GTEC, 2017). Nesta surge a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, que tem como finalidade “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Direção-Geral da Educação, 2017). No que respeita à Educação para a Cidadania, o panorama atual baseia-se numa panóplia de compromissos assumidos por Portugal, a nível internacional e nacional, que abrangem diversas áreas que se consideram relevantes para a “formação de cidadãos/ãs com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo” (GTEC, 2017, p. 3), o que será crucial para a determinação do futuro do planeta.

Aquando da criação da ENEC foram considerados diversos documentos-chave, de entre os quais se opta por destacar a *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável* (Organização das Nações Unidas [ONU], 2016) (GTEC, 2017), pela sua relevância enquanto plano de ação que tem como objetivo contribuir para a prosperidade do mundo atual (ONU, 2015).

1.1.1. A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável

Criada pela ONU (2016) e coordenada pela agência especializada da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], a *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável* integra um movimento global, que tem como objetivo erradicar a pobreza até ao ano de 2030. Para alcançar tal meta e promover o respeito pela dignidade e direitos humanos, garantindo a existência de uma igualdade de oportunidades para todos, foram promulgados 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável [ODS], desdobrados em 169 metas (UNESCO, 2021). Os objetivos “definem as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 e procuram mobilizar esforços globais à volta de um conjunto de objetivos e metas comuns” (Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável [BCSD], 2019), incidindo nas seguintes áreas gerais, que têm impacto na qualidade de vida global: *Pessoas*, que se prende com a extinção da fome e pobreza e com a fomentação da igualdade e dignidade humana; *Planeta*, referente a questões relacionadas com a sustentabilidade, alterações

climáticas e administração dos recursos naturais; *Prosperidade*, concernente à satisfação individual e ao desenvolvimento social e económico; *Paz*, respeitante à construção e/ou alcance da paz, justiça, inclusão e segurança nas sociedades; *Parcerias*, relativa à inclusão, interligação e mobilização das pessoas que se encontram num estado de vulnerabilidade mais agudo (BCSD, 2019).

Enquanto membro da ONU, Portugal teve o seu voto na aprovação unânime da *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável* (Comissão Nacional da UNESCO & Ministério dos Negócios Estrangeiros, n.d.). Neste sentido, o país compromete-se a contribuir para a execução dos ODS, encontrando-se “plenamente empenhado” nesta iniciativa e na concretização das finalidades a que o plano de ação se propõe (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2019).

1.1.2. Portugal e o ODS 5 “Igualdade de Género”

Abordando, mais especificamente, o ODS 5 “Igualdade de Género”, é de relevar que, em 2018, foi aprovada, em Conselho de Ministros, a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual (ENIND)*, cuja coordenação está a cargo da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG] (XXI Governo - República Portuguesa, 2018). Considerando que Portugal é Estado Parte em instrumentos como a *Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*, esta estratégia apresenta-se como uma forma de honrar compromissos políticos assumidos no âmbito do combate à exclusão, permitindo “dar-se início a um novo ciclo de planeamento, assente numa abordagem mais estratégica e ampla, e no compromisso coletivo de todos os setores na definição das medidas a adotar e das ações a implementar” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018). A ENIND coaduna-se com os objetivos definidos na agenda acima mencionada e alicerça-se em três *Planos Nacionais de Ação* que definem medidas a colocar em prática no decorrer do período de execução do documento. São estes: *Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens* [PAIMH], *Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e violência doméstica* [PAVMVD] e o *Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade, expressão de género e características sexuais* [PAOIEC] (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Enquanto “meio privilegiado de socialização, a escola tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo e da igualdade entre homens e mulheres” (Direção-Geral da Educação, n.d.-a) pelo que, no contexto educativo, deve ter lugar a abordagem de questões relacionadas com a igualdade de género, combate à discriminação e respeito por todos (Direção-Geral da Educação, n.d.-a). De modo a implementar estes ideais, ao definir a ENEC (GTEC, 2017) foi integrado no grupo de domínios cuja abordagem é mandatória para todos os níveis de ensino, o domínio “Igualdade de Género”. Por iniciativa da CIG e com o apoio do Programa Operacional Potencial Humano [POPH] e da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], foram ainda elaborados *Guiões de Educação de Género e Cidadania* para os níveis de escolaridade compreendidos entre a Educação Pré-Escolar e o 3º Ciclo do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, n.d.-b).

1.2. Igualdade de Género

1.2.1. Sexo e Género

Tendo em conta a temática com a qual se prende a corrente investigação, considera-se pertinente apresentar algumas definições, que se julga serem úteis para a compreensão do presente documento. Segundo a UNESCO (2021), a compreensão dos conceitos utilizados ao dialogar sobre género deve anteceder qualquer passo para alcançar a igualdade de género na educação, pelo que neste estudo se seguirá essa mesma ordem. Nesta sequência serão, em seguida, introduzidos os conceitos de *sexo* e *género*, segundo diversos autores.

De acordo com Cardona et al. (2015) o termo *género*, “é usado para descrever as inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (p. 12).

A UNESCO (2021) esclarece que *sexo* e *género* têm significados distintos. No documento *From access to empowerment: operational tools to advance gender equality in and through education* (UNESCO, 2021), explica-se que *sexo* se prende com as diferenças biológicas que existem entre mulheres e homens, ideia corroborada por Cardona et al. (2015), que afirma que “[o] termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo

masculino” (p. 12). Ligado a estas surge o termo *género*, que “é usado para descrever as inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença”, referindo-se à “construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona et al., 2015, p. 12). Diz respeito a ideologias construídas e atribuídas pela sociedade aos sexos, podendo estar relacionadas com papéis sociais, traços de personalidade, comportamentos, relações, valores, influência e poder relativo (UNESCO, 2021).

1.2.2. O que é a Igualdade de Género?

A UNESCO (2021) estabelece a *igualdade de género* como sendo um direito humano básico, que constitui um alicerce indispensável para a existência de um mundo próspero, sustentável e pacífico. Define-a do seguinte modo: “[g]ender equality refers to the equal rights, responsibilities and opportunities of girls and boys, women and men” (p. 14). Explica que a concretização da *igualdade de género* não se traduz numa igualdade literal entre mulheres e homens, existindo diversidade no seio dos vários grupos de ambos, mas sim no reconhecimento das necessidades, interesses e prioridades de todos e na ausência do bloqueio de acesso a direitos, oportunidades e responsabilidades, com base no sexo. Representa a valorização social de mulheres e homens na mesma medida, quer no que concerne às parecenças existentes, quer às diferenças.

Apesar de a definição acima apresentada ser aplicável de forma global, o documento suprarreferido constata que os ideais relacionados com o género variam consoante a sociedade em questão, que determina quais os *papéis* e *normas de género* existentes. Os *papéis*, que retratam o que é socialmente adequado de acordo com o sexo de cada pessoa (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2019), “define the responsibilities of women and men, as well as expectations about aspects of their identity”, podendo sofrer alterações ao longo do tempo, enquanto as *normas* “are ideas about how men and women should behave: the expectations and standards that are set for each gender in different societies, cultures and communities” (UNESCO, 2021, p. 15). A maioria das mulheres e homens conformam-se com estas (EIGE, 2019) e a sua apropriação ocorre durante a fase inicial de um processo de estereotipagem e socialização de género, que se estende desde a infância até ao resto da vida, e ditam não só as

expectativas da sociedade mas também as que cada pessoa tem em relação a si própria (UNESCO, 2021).

Cardona et al. (2015) introduzem a conceção de *estereótipos* como “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (p. 26). Estas ideias pré-concebidas podem constituir bloqueios ao desenvolvimento de aptidões e às experiências educativas e profissionais, quer de raparigas e rapazes, quer de mulheres e homens (EIGE, 2019). Embora tendencialmente associados a uma conotação negativa, que culmina na formação de juízos marcados pelo seu carácter redutor e discriminatório, também podem constituir um elemento facilitador da gestão dos vários estímulos que surgem no quotidiano, possibilitando a organização do comportamento humano em categorias. Estas são duas, mulher e homem, baseando-se os estereótipos relativos a cada uma em crenças socialmente desenvolvidas, respeitantes ao que significa o enquadramento em cada uma das duas categorias (Cardona et al., 2015).

Para além das acima aduzidas, existem noções que se prendem com a individualidade de cada um, tais como *identidade de género*, por que se entende “an individual’s innate internal experience of gender, which may or may not correspond to their physiology, designated sex at birth or the social expectations of their sex” (p. 15), e *expressão de género*, definida como “how individuals present their gender externally and how society, culture, community and family perceive, interact and attempt to shape an individual’s gender” (UNESCO, 2021, p. 15).

1.2.3. Igualdade de Género em Portugal

Ao debater a importância do princípio da igualdade e do exercício de práticas que o contemplem, considera-se pertinente referir que este está previsto na *Constituição da República Portuguesa* (Assembleia Constituinte, 1976). Passando a citar o Artigo 13.º, que se prende com tal, “[t]odos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”, não podendo qualquer privilégio ou prejuízo ter como base “ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. No *Despacho n.º 7247/2019*, é declarado que todos os cidadãos têm direito a determinar a sua identidade e expressão de género, devendo o sistema educativo implementar normas que assegurem a

concretização de tal nos vários níveis de ensino e que contribuam para que as crianças se desenvolvam livremente. Nesta linha, são sugeridas: “medidas de prevenção e de combate contra a discriminação em função da identidade de género, expressão de género e das características sexuais” e “condição para uma proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais, contra todas as formas de exclusão social e violência dentro do contexto escolar” (Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, 2019).

Esta máxima é legalmente aplicada à educação na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Assembleia da República, 1986), que define que o sistema educativo se deve organizar de modo a garantir que ambos os sexos têm acesso a igualdade de oportunidades. A ENIND (XXI Governo - República Portuguesa, 2018), por sua vez, aponta que os estereótipos de género constituem um obstáculo ao alcance da igualdade entre mulheres e homens, servindo de base às discriminações relacionadas com o sexo, diretas e indiretas. Como tal, numa tentativa de os eliminar enquanto variáveis perpetuadoras de comportamentos discriminatórios, foram delineados planos de ação. No Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH) são definidos objetivos estratégicos, objetivos específicos e medidas¹, vitais para a sua concretização.

De entre os objetivos existentes, entende-se como relevante para o presente relatório o objetivo estratégico “3. Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género”, que se desdobra em vários objetivos específicos, salientando-se: “3.1. Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes”; “3.2. Promover dinâmicas coletivas e organizacionais que garantam a vivência de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nas escolas e outras instituições educativas”; “3.3. Incentivar práticas educativas, não formais e informais, promotoras de relações de igualdade entre raparigas e rapazes”. No enquadramento do objetivo 3.1., apresentam-se duas medidas a destacar: “3.1.1. Implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) no que se refere ao domínio da "Igualdade de Género" e ao seu cruzamento com outros domínios e

¹ No documento *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação - Portugal + Igual [ENIND]* (XXI Governo - República Portuguesa, 2018) os objetivos e medidas apresentados são enquadrados, entre outros, no ODS 5 “Igualdade de Género”.

temáticas”; “3.1.2. Distribuição dos Guiões de Educação, Género e Cidadania para os vários níveis escolares em todos os estabelecimentos de ensino, e formação sobre os mesmos para docentes de todos os grupos disciplinares e de todos os ciclos de ensino, no quadro do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores”.

1.2.4. Igualdade de Género na Educação

Ao aplicar o princípio da igualdade à educação, o *Guia para a Educação de Género e Cidadania* (Cardona et al., 2015) deixa claro que uma escola democrática prima pela liberdade, respeito, igualdade de direitos e resistência que oferece a qualquer forma de discriminação, conseguindo ultrapassar estereótipos e preconceitos e recusando a discriminação. No que respeita à Visão de aluno que se pretende na atualidade, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017) enfatiza-se a necessidade de existir conhecimento e respeito pelos princípios basilares da democracia, bem como pelos respetivos direitos, garantias e liberdades que a alicerçam. Adicionalmente, almeja-se a rejeição relativamente a qualquer forma de discriminação e exclusão social, imperando o exercício de uma cidadania plena. Esta linha de raciocínio é corroborada pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (GTEC, 2017), que engloba, nos seus pressupostos, uma formação pedagógica promotora da inclusão e bem estar de todos, que culmine em as novas gerações a serem capazes de conviver de forma plural e democrática.

Com o intuito de promover a igualdade de género no âmbito da educação e através desta, a UNESCO (2019) criou uma estratégia específica para alcançar tal objetivo, intitulada *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. A implementação da mesma iniciou-se em 2019 e irá até 2025. Contempla os seguintes objetivos estratégicos: promover a igualdade de género e o fortalecimento dos sistemas educativos, de modo a que se tornem *gender-transformative*², e utilizar a educação como um meio de empoderar meninas e mulheres, para que consigam ter uma vida e um futuro melhores (UNFPA et al., 2020).

² Gender transformation actively examines, questions and changes rigid gender norms and imbalances of power that advantage boys and men over girls and women. It aspires to tackle the root causes of gender inequality and reshape unequal power relations; it moves beyond individual selfimprovement among girls and women towards redressing the power dynamics and structures that serve to reinforce gendered inequalities (<https://www.unicef.org/media/58196/file>)

Referenciando a *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável* (2016) como delineadora do ideal de mundo que se pretende alcançar, na estratégia é vincada a necessidade de as ações tomadas abrangerem as questões de acesso, empoderamento e rácio de raparigas e rapazes, procurando alcançar a igualdade nestes parâmetros. Para tal, explica a UNESCO, é necessário repensar a ação e o raciocínio subjacente a esta, no que respeita à educação, reformulando crenças, práticas, normas e relações de poder, que se apresentem como um veículo para a perpetuação da discriminação (UNFPA et al., 2020). A nível prático, é vital que o/a educador/a analise criticamente a suas próprias expectativas, postura e interações, tentando perceber se diferem com base no género das crianças, assim como os materiais que utiliza, garantindo que não veiculam estereótipos.

Num estudo realizado por Balça et al. (2019), em articulação com a CIG, foi conduzida uma Oficina de Formação contínua de docentes de vários níveis de ensino, intitulada “Género, Cidadania e Educação”, na qual foi vincada a necessidade de existir uma perspetiva autorreflexiva por parte dos profissionais de educação, no âmbito suprarreferido. Muitos destes afirmaram que a Oficina, criada com base nos Guiões de Educação, Género e Cidadania, publicados pela CIG e validados pelo Ministério da Educação, constituiu “um ponto de partida para uma consciencialização da realidade e um impulso para o autoquestionamento e a alteração nas práticas docentes”, manifestando a maioria dos/das educadores/as e professores/as “alguma surpresa perante a evidência da presença de estereótipos de género nos seus contextos de prática educativa” (p. 419).

O condicionamento da prática dos profissionais de educação, neste sentido, influencia as crianças, tendo impacto nas suas próprias crenças e processo de aprendizagem. O documento destaca a importância destes profissionais, explicando que “[t]eachers, their qualifications, subject expertise and pedagogical competence, are considered to be among the most important factors determining educational quality. Teachers are also socializing agents and sources of learning about expectations, attitudes and behaviours typically associated with boys and girls” (UNESCO, 2019, p. 14). Acrescenta ainda que a oferta educativa proporcionada deve incluir a área da sexualidade que, a par com a cidadania global, podem fomentar o desenvolvimento de competências

necessárias para que as crianças questionem as normas culturais e sociais que alicerçam a desigualdade de género existente (UNFPA et al., 2020).

1.2.4.1. Igualdade de Género nas Orientações para a Educação Pré-Escolar

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Silva et al., 2016), documento orientador do referido nível educativo, é enfatizada a importância de o desenvolvimento das crianças ocorrer no seio de um meio pautado pela inclusão e bem-estar. Para tal, é essencial que as instituições educativas assumam uma postura que se coadune com tais princípios, sendo as mesmas responsáveis por assegurar que todos os membros da comunidade educativa se sentem respeitados e acolhidos. Neste sentido, é destacada a necessidade de valorizar a diversidade existente, perspetivando-a como “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10).

Neste seguimento, as OCEPE explicitam o impacto das relações interpessoais neste âmbito, sublinhando que o facto de estas serem marcadas por respeito, estabilidade e acolhimento, constitui um elemento promotor da ocorrência de interações e de um sentimento de bem-estar. É a partir das relações estabelecidas entre os intervenientes no processo educativo que cada criança constrói referências pessoais, determinantes nos seus processos de construção da identidade e autoestima. Durante o período correspondente à educação pré-escolar, “a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (Silva et al., 2016, p. 34). Deste modo, é preciso que haja uma educação no sentido de criar um ambiente propício a que esta noção se desenvolva da melhor forma possível, tendo presente que “[a] educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

No que respeita à identidade, há que reconhecer que:

«Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um

ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres.» (Silva et al., 2016, p. 34)

Neste contexto, é vital que o/a educador/a procure contrariar a discriminação e aborde de forma esclarecedora os estereótipos manifestados, assumindo um papel questionador e reflexivo em relação à vida do grupo e ao processo educativo. Este/a deve conversar com o grupo sobre os seus pontos de vista no que respeita à diferença, neste caso, de género, com a intencionalidade de compreender e debater possíveis soluções para questões de discriminação (Silva et al., 2016).

Aliada à construção da identidade está o desenvolvimento da autoestima, que passa pelo reconhecimento da individualidade de cada criança e pela consciência que tem em relação aos elementos comuns e distintivos, entre si e os demais. Para que existam sentimentos de aceitação e valorização quanto à sua integração no grupo, é vital que as conquistas das várias crianças sejam apreciadas e encorajadas, e que as relações entre todas sejam apoiadas, nomeadamente pelo/a educador/a (Silva et al., 2016).

Referindo-se especificamente a questões de género, Silva et al. (2016) explicam que o ambiente educativo deve estar organizado de forma a que o género de cada criança não constitua um elemento obstrutivo ao seu sentimento de pertença e à igualdade de oportunidades, não existindo a veiculação de estereótipos de género. Pretende-se que os elementos do grupo reconheçam a igualdade de direitos entre homens e mulheres, tendo consciência de que todos podem exercer as mesmas atividades, dentro e fora de casa, e que haja igualdade de oportunidades.

1.2.4.2. Educação para a Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar

Segundo Cardona et al. (2015), é a partir dos 2 anos de idade que as crianças começam a formar a sua identidade de género, sendo que, desde tal até os 7/8 anos de idade ocorre um aumento das perceções com base nestas ideias pré-concebidas, que têm por base os conhecimentos que possuem em relação a estereótipos culturais, concernentes a mulheres e homens, na verosimilhança dos quais acreditam. Este processo de aprendizagem e apropriação inicia-se com estereótipos relativos ao sexo das próprias crianças, progredindo, posteriormente, para o sexo oposto, e manifesta-se através de

comportamentos que têm lugar, sobretudo, durante momentos de brincar livre, e que ganham uma maior proeminência durante o período da educação pré-escolar.

A consciência de como cada criança se enquadra numa categoria sexual influencia a sua postura e comportamento social, quer em interação com adultos, quer com os seus pares, assim como o modo como avalia os que a rodeiam (Cardona et al., 2015). Impacta, também, o seu futuro, sublinhando Atalaia et al. (2016) que:

«... a representação sobre cada um dos géneros que se constrói inicialmente na família e na escola, reflete-se, mais tarde, de forma transversal, na identidade de género e na atitude face à igualdade entre homens e mulheres em vários contextos e domínios da vida adulta – mercado de trabalho, família e conciliação, saúde, violência e demais esferas da vida pública e privada.» (p. 100)

A educação pré-escolar afigura-se como um contexto privilegiado de educação para os valores, no seio do qual a prática do/a educador/a os concretiza, e que oferece às crianças a oportunidade de contactar com princípios e perspetivas diferentes dos que lhe são apresentados nos meios familiar e sociocultural em que se inserem. Como tal, este nível educativo tem um papel chave no combate ao tratamento e transmissão de valores diferenciado que existe entre raparigas e rapazes, e que é perpetuado pelo atual sistema educativo (Cardona et al., 2015). O período a que corresponde a educação pré-escolar tem uma importância primordial na formação de atitudes e valores do ser humano e é durante este que surgem desigualdades no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, devendo um ambiente de educação de infância inclusivo ser pautado pela promoção de comportamentos, atitudes e valores como o respeito, empatia, igualdade, valorização da diversidade e da justiça social (Kaga & Dragana, 2021).

É neste âmbito que surge a importância de integrar na educação pré-escolar a educação para a igualdade de género, que, por sua vez, se insere na área da educação para a cidadania. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2013), esta tem início de forma espontânea, partindo de questões relacionadas com o que lhe diz respeito e que surgem no dia a dia, por norma em casa ou numa esfera próxima das crianças. Considera-se que um contexto escolar constitui uma plataforma importante para que o processo de aprendizagem e exercício da cidadania possa continuar, principalmente dado que na

escola se refletem preocupações que abrangem a sociedade, as quais se interligam com diversas vertentes da educação para a cidadania, estando contemplada nestas a Educação para a Igualdade de Género. No documento *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (Direção-Geral da Educação, 2013) define-se esta dimensão educativa:

«A Educação para a Igualdade de Género, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos.» (p. 3)

A UNESCO (2021) corrobora esta linha de raciocínio, defendendo que inclusão, na educação de infância, não admite estigmatização, estereotipagem, discriminação ou exclusão em relação a criança alguma, com base nas suas diferenças, devendo estas ser percecionadas como fontes de aprendizagem e possibilidades para fomentar a compreensão, assim como que todas as crianças devem ser valorizadas em igual medida.

1.3. Jogo Dramático

De acordo com o *Roteiro para a Educação Artística* (UNESCO, 2006), o acesso à Educação Artística é considerado um direito do ser humano. Esta afirmação baseia-se nos princípios instituídos em variadas declarações e convenções internacionais, tais como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), que vinca o direito que qualquer pessoa tem de desfrutar das artes, e a *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (UNICEF, 1989), que define que a participação plena na vida artística e o acesso a atividades neste âmbito devem ser respeitadas e promovidas por todos os Estados Partes. A UNESCO (2006) afirma que a criatividade é um atributo global e que práticas que fundam a arte e a cultura individual possibilitam o cultivo de um “sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção” (p. 6). Acrescenta ainda que “a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma

como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem” (p. 6).

De modo a realizar uma abordagem esclarecedora relativa à área da expressão dramática no âmbito da educação, começam por se apresentar algumas definições cuja compreensão se considera relevante para o tema.

Ao distinguir teatro e expressão dramática, Way (1967) explica que o teatro se prende com a comunicação que tem lugar entre os atores e o público, enquanto a expressão dramática, por sua vez, foca-se na experiência vivida pelos participantes. Ao enquadrar esta no campo educativo, defende que está fortemente relacionada com um dos objetivos da educação: o desenvolvimento holístico. Courtney (1968) argumenta que este contributo deve constituir a finalidade de integrar o teatro na educação e acrescenta que, em tal contexto, este deve ter como base o jogo, que pressupõe como sendo uma atividade prazerosa, mais especificamente o jogo dramático, que define como “jogo que contém representação e/ou identificação” (citado por Lopes, 2011, p. 26). Mais tarde, em 1982, expande o conceito para um “spontaneous human process whereby we think and act in an ‘as if’ fiction while, simultaneously, we are engaged in the living process’ (citado por Lopes, 2011, p. 26).

Ao abordar a relevância da expressão dramática, Sousa (2003) constata que, tal como as restantes expressões artísticas, facilita a exteriorização do que se passa no interior das crianças (por exemplo, emoções, sentimentos, tensões, impulsos e desejos), o que concretiza a necessidade que estas têm de se expressar e, consequentemente, proporciona um sentimento de satisfação. Para além disto, o autor diz que “[a]s actividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc.), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (citado por Lopes, 2011, p. 103). Ao sistematizar a evolução da expressão dramática, enquadrada no processo de desenvolvimento da criança, o autor aloca para as faixas etárias correspondentes à educação pré-escolar (Tabela 1):

Tabela 1

A Evolução da Expressão Dramática (adaptado de Lopes, 2011, p. 103)

<i>A Evolução da Expressão Dramática</i>	
<i>Idade</i>	<i>Evolução</i>
3-4 Anos	Jogos de imitação doméstica; Combinações compensatórias.
4-5 Anos	Imitação de adultos; Aprecia manipulações de fantoches e sombras; Faz imitações exatas do real; Gosta de mimar histórias; Jogos de expressão dramática.
5-6 Anos	Jogos de imitação exata; Gosta de roupas, de se mascarar e disfarçar; Consegue executar jogos dramáticos simples, com sucessão de ações; Joga em pequenos grupos, indiciando alguma cooperação.

De acordo com Reyes (2014), as primeiras manifestações que as crianças apresentam em relação ao teatro, de forma espontânea e livre, ocorrem enquadradas em jogos, fantasias de amigos imaginários e representações de situações diversas, que múltiplas vezes envolvem os seus modelos humanos (como pais, educadores e adultos) e as histórias e programas televisivos a que têm acesso. Segundo Kowalski (2005), por volta dos 2/3 anos de idade tem início o jogo dramático espontâneo, em que a criança se expressa criativamente ao projetar a sua perceção do mundo em seu redor, utilizando para tal: movimentos, gestos, sons, palavras, guarda-roupa, entre outros. Ao pronunciar-se sobre a educação, a autora defende que um espaço de educação de infância que apresente oportunidades de a criança interpretar o mundo à sua maneira e se expressar livremente, é um espaço que fomenta o desabrochar da sua confiança e cria espaço para que seja criativa e inovadora, contribuindo em simultâneo para a anulação do receio de fracassar (Kowalski, 2012).

No âmbito da relação que as crianças estabelecem com o teatro, Reyes (2014) destaca o inatismo do jogo, no que respeita à vida das crianças, e a forma como esse possibilita o desenvolvimento de competências que se prendem com a imitação e a definição da sua própria personalidade. Ao representar papéis diferentes, as crianças conseguem perceber com qual se identificam mais e qual se coaduna melhor com o que

pretendem para si. Ou seja, tal como afirma Holzman (2009), neste processo as crianças dedicam-se a criar a pessoa que são ao imitar quem (ainda) não são, o que é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem. É neste seguimento que se procede à introdução do jogo dramático.

No que concerne à terminologia utilizada para fazer referência ao jogo dramático num contexto de educação de infância, Kowalski et al. (2020) abordam a questão de, apesar de este estar fortemente presente neste nível educativo, esta forma de representação dramática não ser adequadamente designada. Referem que muitos dos profissionais da área não utilizam linguagem adequada e, apesar de valorizarem o carácter lúdico do faz de conta a que as crianças brincam, tendo consciência de que esta atividade é um jogo, desvalorizam o papel desta dimensão artística na pedagogia da infância, não utilizando linguagem artística apropriada para designar o jogo dramático. Esta tendência deve ser contrariada, procurando que ocorram aprendizagens ao nível da literacia artística.

Nas OCEPE (Silva et al., 2016) é abordada a importância das artes num contexto de educação de infância e de as práticas educativas utilizadas considerarem e integrarem as diferentes formas de expressão das crianças. Estas recorrem a múltiplas linguagens para estabelecer interações com o meio envolvente, os seus múltiplos intervenientes e compreender o mundo em que se inserem, uma das quais se designa por Jogo Dramático/Teatro. Esta linguagem artística é subdomínio das OCEPE, que se enquadra no Domínio da Educação Artística e insere na Área de Expressão e Comunicação, aborda “formas expressão e comunicação em que, através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p. 51).

De acordo com Kowalski et al. (2020), o jogo dramático é uma estratégia que pode ser utilizada com a finalidade de compreender problemas sociais, caracterizando-se por uma “definição prévia de um tema e um contexto espaço-temporal específicos, de personagens mais ou menos delineadas, por uma preparação prévia do papel das personagens da qual se exclui a criação de diálogos, ou de um fio condutor da ação definitivos” (p. 73), não abdicando da improvisação e liberdade próprias de que necessita.

Esta forma de representação dramática atribui destaque ao modo como a criança se relaciona com a realidade em seu redor.

Ao criarem personagens e cenários, as crianças devem ser encorajadas a fazê-lo conforme desejarem, o que se apresenta como uma forma de os adultos estimularem nelas sentimentos de autoconfiança, identidade própria e respeito por outrem, numa tónica positiva, assim como momentos em grupo em que a individualidade de cada um é valorizada. Há que proporcionar um ambiente que possibilite a expressão e exploração, num contexto criativo, e que ofereça recursos perçecionados pelo grupo como entusiasmantes e relevantes (Chalmers, 2015). Neste sentido, Silva et al. (2016) salientam que “[d]ialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, são ainda meios de enriquecer as situações de jogo dramático” (p. 52).

Ao observar as crianças, é constatável que estas estão envolvidas quando exploram e realizam descobertas, revelando-se mais motivadas quando aprendem ativamente, o que requer concentração, foco, persistência e energia. Este processo pode envolver a resolução de desafios detalhados, em que são promovidas a estimulação, a tomada de decisões, a resolução de problemas, o que culmina num sentimento de realização individual e/ou conjunto (Chalmers, 2015).

No que respeita à participação de um adulto no jogo dramático, caso opte por intervir, o/a educador/a poderá assumir, ou não, outras personagens, tendo um papel importante neste âmbito. Deve ser cúmplice com as crianças, garantindo que estas controlam a ação de algum modo e são autónomas, e expandir as formas de estimulação do seu interesse aos materiais utilizados (cenário, guarda-roupa e adereços), diversificando-os. Sugere-se que promova oportunidades de aprendizagem em que se procuram resolver problemas criados noutros contextos de ação através da representação dramática, fomentando a integração de saberes/áreas de conteúdo variados. Pode também criar espaço para decorrer uma reflexão conjunta, com os envolvidos, sobre as personagens interpretadas e respetivas atitudes, analisando os valores e saberes revelados (Kowalski et al., 2020).

No âmbito da temática do presente relatório é de frisar que, Falcão et al. (2017) realçam a escassez de trabalhos académicos, no que concerne à interrelação entre teatro e género. No estudo realizado pelos autores, tiveram lugar momentos de jogo dramático e improvisação, com o intuito de desenvolver competências nesta área artística e, em simultâneo, mapear concepções das crianças relativas ao género. Neste âmbito, foram identificados estereótipos de género e concluiu-se que é preciso dar continuidade ao trabalho realizado na área que, apesar de não ser suficiente para solucionar a igualdade de género, constitui uma mais valia para a evolução a nível das intervenções pedagógicas. As crianças revelaram ter realizado aprendizagens, no que respeita ao que raparigas e rapazes/mulheres e homens podem fazer, sendo este um passo em direção à igualdade.

O estudo mencionado ocorreu ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico [CEB], mais especificamente com crianças do 4º ano de escolaridade, sendo a presente investigação respeitante a um grupo de Educação Pré-Escolar. Todavia, tal como previamente referido, o cruzamento entre estas duas temáticas apresenta-se como uma área ainda pouco explorada embora benéfica no seio educativo, pelo que se considerou uma mais valia enfatizar a pertinência de combater tal realidade.

Ao enquadrar a importância do jogo dramático no presente estudo é de relevar que, para além de possibilitar às crianças a representação do mundo que as rodeia, pode ainda permitir a deteção de eventuais estereótipos manifestados, criando oportunidades de incidir na educação para a cidadania. Como tal, é importante que o/a educador/a preste atenção a tal, para que posteriormente possa ocorrer um debate sobre o assunto, que considere a igualdade de direitos (Silva et al., 2016).

1.4. Igualdade de Género, Jogo Dramático e Literatura Infantil

O contacto com obras de literatura infantil, constitui uma componente primordial da Educação Pré-Escolar. No documento destinado a educadores de infância “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância” (Nunes et al., 2008), enaltece-se a importância de as crianças saberem escutar o que lhes é dito, sendo aconselhado aos profissionais da área “[c]riar uma rotina educativa que incluía diariamente ouvir ler ou narrar histórias” (p. 39) para todo o grupo, recorrendo a livros de diferentes tipos.

O conto de histórias não se resume à leitura, sendo frequente que, após tal, decorra um momento de diálogo em grupo sobre a mesma, destacando Nunes et al. (2008) a importância de “[d]inamizar momentos de conversa em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez” (p. 39), em que o/a educador/a do grupo “[c]onverse sobre as histórias, colocando questões às crianças sobre o que ouvirem” (p. 40) e ouvindo atentamente o que disserem.

Se o contacto com a literatura infantil se apresenta como essencial para o desenvolvimento da comunicação (Nunes et al., 2008), também pode constituir um elemento relevante na promoção da educação para os valores (Ferreira, 2013), possuindo um forte potencial formativo a nível axiológico (Gomes, 2013).

Tal como referido em tópicos anteriores, a Educação Pré-Escolar assume um papel de destaque nesta dimensão educativa, que por sua vez é crucial para a fomentação da igualdade de género em contexto educativo e ocorrência de melhorias neste sentido. Valente (2013) explica que atualmente, fruto da evolução, os livros para crianças estimulam a ideia de que “o que importa é que cada ser humano se afirme na sua individualidade” (p. 60), enfatizando que esta ideia se sobrepõe à dimensão das perspetivas alheias. Deste modo, a integração de momentos em que existe contacto por parte das crianças com obras de literatura infantil, entende-se como fundamental para a promoção de uma educação marcada pela valorização de cada pessoa enquanto ser único.

Ferreira (2013) afirma que, ao apresentar momentos quotidianos em que as personagens vivenciam situações diversas e as suas ações têm impacto em si e nos demais, a literatura infantil possibilita uma compreensão faseada, por parte da criança, do mundo que a rodeia. O processo reflexivo em relação à realidade, desencadeado pelo contacto com a literatura, contribui para a formação da consciência, identidade e valores das crianças (Ferreira, 2013). No que concerne, em específico, a questões de género, há que ter consciência de que “[a] literatura infantil dá a ler um modelo de sociedade, as relações de poder dentro dela, os âmbitos em que o homem e a mulher se movimentam” (p. 412), devendo os profissionais de educação procurar desconstruir os estereótipos apresentados nas obras (Balça et al., 2019).

Esta educação multidimensional alastra-se para a vertente do jogo dramático, por exemplo, ao ocorrer a dramatização de histórias com o intuito de promover a

aprendizagem da escuta e fala, tendo lugar “pequenas dramatizações onde cada criança desempenhe uma determinada personagem correspondente a uma história previamente contada ao grupo” (p. 41). Aprofundando a interligação com o estímulo da inclusão em contexto educativo, se anteriormente foi referida a relação que a literatura infantil estabelece com os estereótipos veiculados, considera-se importante frisar que nas OCEPE se releva a importância de, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro, o/a educador/a proporcionar às crianças momentos em que “[e]stimula a progressiva elaboração do jogo dramático e debate os estereótipos culturais quando observa a sua manifestação” (Silva et. al, 2016, p. 54).

Estes exemplos, aliados a tudo o que foi previamente dito, esclarecem como e o quão coerente é providenciar às crianças oportunidades de aprendizagem em que estas variáveis educativas estejam naturalmente interligadas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia utilizada na presente investigação. Nele serão descritas e fundamentadas as opções metodológicas que alicerçaram a investigação, assim como as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. São ainda explicados os critérios utilizados para a formação de grupos para os momentos destinados ao jogo dramático.

2.1. Natureza da Investigação

A investigação na área educativa, na perspectiva de Gonçalves (2010), deve surgir a partir de questões humanas e da complexidade que lhes é inerente, alicerçando-se, entre outras, na capacidade de questionar ideias pré-definidas. Como tal, a presente investigação, que tem como amostra populacional um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, baseia-se numa problemática identificada no contexto em causa, e assenta na identificação de ideias pré-concebidas e no questionamento de uma realidade que se apresenta como certa. Insere-se numa abordagem qualitativa e, como Coutinho (2014) refere ser próprio de tal perspectiva, caracteriza-se pelo reconhecimento e apreciação da individualidade de cada participante, sendo a investigadora capaz de analisar as situações através da ótica dos intervenientes, tentando compreender as intenções subjacentes às ações dos mesmos e investigar ideias. Demanda “um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objectivos da investigação”, permitindo “a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados” (p. 56).

Considera-se que a presente investigação se integra na abordagem suprarreferida, uma vez que partiu da identificação de uma problemática, em contexto de estágio, que fundamenta a “necessidade e pertinência da análise proposta em termos das lacunas existentes, contributos necessários e relevantes” (Gonçalves, 2010, p. 58), e consequente realização de uma intervenção, organizada em múltiplos momentos, com o intuito de contribuir positivamente para uma mudança no âmbito do tema do estudo. Tal como previamente explicitado, a problemática identificada prende-se com a deteção de estereótipos de género num contexto de educação pré-escolar, através do jogo dramático.

Passa-se, em seguida, a explicitar o processo segundo o qual a investigação foi conduzida. Primeiramente, são explicadas questões que se prendem com a elaboração e implementação dos momentos de intervenção e, posto tal, é realizado um enquadramento dos momentos de observação, recolha de dados e efetuação dos respetivos registos.

Numa primeira fase, elaboraram-se planificações (Apêndice I), a colocar em prática pela educadora estagiária/investigadora. Em seguida, estas foram concretizadas, abrangendo diversos momentos, ao longo de sete dias: dois em grande grupo, um primeiro para visualização de um episódio e introdução da investigação, e um segundo destinado ao conto de uma história e posterior diálogo em grupo; três em pequenos grupos, que se prenderam com o jogo dramático; e catorze entrevistas individuais, com a finalidade de compreender como as crianças se imaginavam enquanto super-heróis do sexo oposto. Em cada planificação estão enumerados os recursos educativos utilizados, de entre os quais se destacam: o episódio de um programa televisivo, que serviu de base a esta investigação; os materiais utilizados para as crianças se disfarçarem, categorizando-se em peças de roupa, acessórios e maquilhagem; a ‘máquina’ transformadora das crianças em super-heróis do sexo oposto; os elementos usados para os grupos cumprirem a ‘missão’ dos super-heróis; o livro “As Raparigas Também Podem...! | Os Rapazes Também Podem...!” de Sophie Gourion, utilizado na conclusão da investigação e que constituiu o mote para um diálogo sobre os estereótipos de género. Quanto a este último, é de referir que, de acordo com Silva et al. (2016), o contacto com os livros é promotor da descoberta do prazer da leitura e vontade de aprender a ler. Tal, aliado ao gosto demonstrado pelas crianças do grupo, no que respeita ao conto de histórias, levou à decisão de criar um momento deste género no âmbito da investigação.

De modo a compreender como é que as crianças se imaginavam enquanto pessoas do sexo oposto, foram realizadas “Entrevistas individuais”, gravadas sob o formato de áudio e, mais tarde, transcritas. Durante os momentos destinados ao jogo dramático e ao conto da história, tiveram lugar momentos de observação e escuta, sobre os quais foram escritas “Notas de Campo” (Apêndice II).

À recolha de dados seguiu-se a sua análise, que teve como objetivo identificar os estereótipos de género manifestados pelas crianças.

2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Nesta investigação, a recolha de dados teve como objetivo identificar os estereótipos de género demonstrados pelas crianças. Almeja-se, através da análise do trabalho realizado no decorrer do estudo, dar resposta às questões de investigação expostas no primeiro capítulo.

Coutinho (2014) defende a inexistência de um modelo teórico que defina o modo como o investigador deve proceder e que instrumentos deve utilizar, que abranja todas as investigações qualitativas. Gonçalves (2010), todavia, esclarece que os critérios para a seleção das técnicas a usar devem englobar “o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (p. 58). Tendo em conta tal, e fruto da análise das referidas variáveis, optou-se pela utilização da Observação Participante, Notas de Campo e Entrevista, que, possibilitaram a elaboração de registos relativos à realidade observada e com que se contactou, no que respeita a intervenções e interações interpessoais, que tiveram lugar.

2.2.1. Observação Participante

A Observação constitui, segundo Coutinho (2014), um pilar em investigações na área das Ciências Sociais e Humanas, permitindo à mestrandia, por si só, realizar registos relativos a comportamentos observados e atividades colocadas em prática. Na presente investigação, existe interação entre os participantes do estudo e a investigadora, não sendo esta parte integrante do grupo, pelo que se diz que é uma observadora participante (Coutinho, 2014).

Tal como afirma Correia (2009), “[a] Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (p. 2). Como tal, no que respeita à observação participante realizada, a investigadora, enquanto educadora estagiária do grupo, assumiu o papel de um dos elementos do processo, tendo estado envolvida no mesmo e interagido com os restantes participantes. Vivenciou, deste modo, as situações descritas in loco.

A utilização desta estratégia de recolha de informação possibilitou o desenvolvimento de um conhecimento e compreensão aprofundados do contexto educativo, no qual decorreu a investigação em causa. A observação e interação com as crianças, permitiram

à investigadora relacionar-se com cada um dos participantes e conhecê-los, quer enquanto indivíduos, quer nas suas relações interpessoais, facilitando processos cruciais para o sucesso da presente investigação, tais como a criação de grupos para os momentos de jogo dramático.

2.2.2. Notas de Campo

Após os períodos de Observação, foram escritas Notas de Campo. De acordo com Coutinho (2014), estas constituem a materialização da observação qualitativa e dividem-se em duas categorias: descritivas e reflexivas.

Alferes, Castro, Mónico e Parreira (2017) explicam, aludindo a Bogdan e Taylor, que “[a] nota de campo surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (p. 3). De acordo com Coutinho (2014), as Notas de Campo Descritivas consistem na descrição de questões relacionadas com o estudo, tais como o ambiente, características dos participantes e respetivas intervenções, enquanto as Reflexivas constituem especulações por parte do investigador. Na presente investigação recorre-se a Notas de Campo Descritivas, que se apresentam como um registo escrito descritivo factual de momentos observados de forma participante e de intervenções por parte das crianças a destacar. O relato que constitui o seu conteúdo é detalhado, e foca-se nos participantes, nas suas ações e interações, enquadrados no contexto em causa.

No âmbito do presente estudo, foram escritas Notas de Campo (Apêndice II), registando, a mestrandas, momentos e comportamentos que considerou relevantes. Considera-se que os registos efetuados constituem uma mais-valia para justificar a pertinência da realização da presente investigação, no contexto em causa. De modo a exemplificar a utilização deste instrumento de recolha de dados, partilham-se, seguidamente, algumas Notas de Campo (Tabela 2):

Tabela 2*Exemplos de Notas de Campo registadas durante a investigação*

Momento do Acontecimento	Observação
Antes de a investigação ter início	Criança 13 (F): “As meninas andam de carruagem. Os meninos andam de carro e voam.”

Como é observável, no exemplo acima apresentado, as Notas de Campo escritas estão organizadas de modo a que, na coluna da esquerda, seja identificado o momento em que o acontecimento registado, presente na coluna da direita, teve lugar: se antes de a investigação ter início ou durante esta. Caso uma nota seja relativa a algo que ocorreu no decorrer das intervenções, é identificada a ocasião em específico.

2.2.3. Entrevista

Coutinho (2014) explica que a entrevista, que é conduzida por uma só pessoa, pode ou não ter lugar pessoalmente, e ser destinada exclusivamente a um sujeito a entrevistar ou a um grupo de pessoas. É caracterizada pela sua flexibilidade, por permitir que o entrevistador tenha a oportunidade de adaptar as perguntas, sempre que necessário, e de solicitar informação adicional, caso o considere importante. Tem como propósito a recolha de informação não obtida através da observação, ou a verificação de informação conseguida, sendo o foco desta perceber como é que os entrevistados planeiam, entendem ou explicam o seu comportamento no contexto do estudo (Coutinho, 2014).

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, sendo estas duas últimas as mais frequentemente utilizadas em estudos qualitativos. A entrevista semiestruturada tem como finalidade o levantamento de dados relativos a vários participantes, para posterior comparação entre si, e a entrevista não estruturada tem como objetivo saber qual a perspetiva dos inquiridos em relação a um certo problema. No que respeita à sua estrutura, a entrevista é orientada por um guião, em que estão elencadas as questões, segundo a ordem pela qual serão colocadas ao inquirido (Coutinho, 2014).

As entrevistas foram realizadas num contexto familiar às crianças e concretizadas de modo a que se assemelhassem a conversas informais, para que as crianças se sentissem à vontade para responder o mais genuinamente possível às questões colocadas. Os

diálogos, orientados de acordo com um guião (Tabela 3), foram registados sob o formato de áudios, cuja transcrição foi realizada posteriormente (Apêndice III).

Tabela 3

Guião das Entrevistas

Questões colocadas:
Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?
Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)
Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)
Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)
Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)
Que superpoder/superpoderes terias?

2.3. Formação dos grupos

Durante o processo de formação de grupos para os momentos de jogo dramático, foram consideradas múltiplas variáveis, tendo sido a primeira a dimensão dos grupos. Procurou-se que estes fossem constituídos por um número reduzido de crianças, almejando-se que fossem formados por igual número de elementos, decidindo-se que o cardinal seria 3. Esta opção teve como intuito: maximizar a participação das crianças e a atenção dada a cada uma, nos momentos dinamizados; facilitar a organização dos mesmos; minimizar os tempos de espera.

Construíram-se grupos em que foi dada primazia à heterogeneidade, a nível do sexo, para contrariar a frequente formação de grupos unissexual, à qual Cardona et al. (2015) se referem como segregação sexual e explicam que tem início por volta dos dois anos de idade. Pretendeu-se estimular a ideia de que raparigas e rapazes podem brincar em conjunto, e criar oportunidades para as crianças fossem confrontadas com as opções tomadas por pares de ambos os sexos quanto a como seriam se seu o sexo fosse o oposto.

CAPÍTULO III– CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

O presente capítulo é dedicado à descrição das condições em que a investigação teve lugar e à sua organização. Primeiramente, é realizado um enquadramento do estudo, no que concerne aos participantes e ao contexto em que a intervenção decorreu. De seguida, é explicitado como decorreu o seu planeamento faseado e são detalhados aspetos respeitantes à calendarização e implementação dos momentos de intervenção

3.1. Caracterização da Instituição

A instituição em que foi desenvolvido o estudo em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Coimbra, que apresenta as valências de creche, jardim de infância e creche familiar. Com Acordo de Cooperação com o Instituto da Segurança Social, disponibiliza as seguintes respostas, a saber: ao nível da creche, para 70 crianças; ao nível do jardim de infância, para 150 crianças; ao nível da creche familiar, para 16 crianças, acompanhadas por 4 amas.

No que respeita às instalações, a instituição é de grande dimensão, dispondo de uma variedade de espaços interiores, tais como: o refeitório, um salão polivalente, divisões destinadas à higiene e as salas dos grupos, organizadas de acordo com as características e necessidades de cada um. Contempla, também, múltiplos espaços exteriores, nomeadamente: duas florestas, quatro jardins, uma horta, um parque infantil, uma cozinha de lama e um campo de jogos.

3.2. Caracterização do Grupo

O grupo, junto do qual se realizou o presente estudo, era heterogéneo, sendo constituído por 25 crianças: 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As crianças apresentavam um leque de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Também a nível de nacionalidades e cultura existia diversidade, sendo 24 crianças portuguesas e 1 criança ucraniana. De entre as 25 crianças do grupo, 20 transitaram do ano letivo anterior e 5 frequentam pela primeira vez a instituição educativa (tendo estas crianças vindo de outras instituições/respostas educativas de educação pré-escolar).

Do grupo faziam parte alguns casos que se considera pertinentes salientar, devido às características específicas de cada um, que deviam ser tidas em conta ao interagir com as crianças: uma criança apresentava o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo (PEA), usufruindo de apoio a este nível, e também ao nível da terapia da fala; uma criança que manifestava dificuldades relativas à fala, que iria iniciar um processo de terapia, neste âmbito; uma criança que havia perdido um irmão recentemente. No decorrer do ano letivo em questão tiveram lugar algumas alterações, no que respeita às crianças que integram o grupo: a matrícula de uma criança foi anulada, em dezembro; ingressaram no grupo dois irmãos gémeos, em outubro, e uma criança, em janeiro.

De um modo geral, dentro das limitações impostas pelo contexto pandémico, era observável que o grupo revelava facilidade em interagir com crianças e adultos, criando, inclusive, oportunidades de socialização. As crianças demonstravam ter uma autonomia considerável, o que era constatável na realização de tarefas e em pequenos momentos do dia (tais como vestirem-se/despirem-se e calçarem-se), que colocavam em prática, na sua maioria, sem auxílio. Procuravam, ainda, fomentar a sua própria autonomia, ao tentar escrever (reproduzir letras e números). Revelavam-se curiosas, questionando o que as rodeava, e demonstrando gosto em explorar e aprender, sugerindo iniciativas. Gostavam, também, de partilhar as suas opiniões e ideias com o grupo.

Tendo em conta que um pressuposto da intervenção ao nível do jogo dramático é o de as crianças tomarem decisões, optou-se por estender tal princípio à sua participação no estudo. Após terem sido enviadas autorizações aos encarregados de educação, solicitando a sua permissão para as crianças participarem, algumas destas manifestaram não o querer fazer, o que se respeitou. Tiveram lugar conversas com o intuito de compreender os motivos subjacentes e esclarecer eventuais dúvidas, todavia certas crianças afirmaram não se sentir confortáveis com ‘fazer de conta’ que eram alguém do sexo oposto e/ou vestirem-se de acordo com tal, assim como com vestir roupas que não as suas. Existiram, no entanto, casos de crianças que quiseram conversar sobre como seriam caso o seu sexo fosse o oposto, recusando somente a concretização do ‘faz de conta’. Para além disto, algumas crianças estiveram ausentes da instituição durante a realização das atividades, por motivos pessoais, ou não obtiveram permissão por parte dos encarregados de educação, o que impediu a sua participação na investigação.

Deste modo, o número de participantes apresentado não corresponde à totalidade dos elementos do grupo, tendo-se verificado o seguinte: catorze crianças participaram nas entrevistas individuais, de entre as quais onze se disfarçaram e representaram super-heróis do sexo oposto (três das crianças não participaram nesta segunda etapa pois uma criança não quis, dizendo que ‘não queria ser uma menina’ e duas não estiveram presentes durante esse período). Dado que todas as crianças estavam autorizadas a visualizar o episódio e assistir ao conto da história, sendo parte do diálogo posterior, todas as crianças presentes participaram nestes dois momentos: vinte e três crianças na visualização e dezasseis no conto da história e diálogo.

3.3.A investigação

3.3.1. Sincronia com o Projeto da Sala

Ao definir qual o projeto da sala a implementar, a Educadora Cooperante, elegeu para exploração, no ano letivo em causa, a temática: “Brincólogos”. É através da atividade lúdica que a criança desenvolve todo o seu potencial e competências fundamentais nos seus primeiros anos de vida, ou seja, enquanto brinca aprende e enquanto aprende brinca. O brincar é, como tal, considerado como instrumento de aprendizagem, sendo necessário assegurar um currículo global que articule o brincar, a aprendizagem, as áreas de conteúdo e as temáticas a abordar e a trabalhar com o grupo de crianças (Silva et al., 2016). Como o próprio nome do projeto indica, este prendeu-se com o brincar e alicerçou-se na ideia de que as crianças são as maiores especialistas nesta arte. Deste modo, visou a descoberta e imersão nos mais diversos tópicos através do brincar.

O presente estudo enquadrou-se no referido tema, aplicando o seu propósito às finalidades definidas e possibilitando que as crianças explorassem as suas próprias conceções de género por intermédio do brincar.

3.3.2. Planeamento e fases da investigação

Para garantir que a investigação decorresse de forma estruturada, organizou-se a mesma em fases, criando uma estrutura orientadora base, que se passa a apresentar.

Numa primeira fase, procedeu-se à definição da metodologia de trabalho a utilizar com as crianças, sendo esta: a criação de um primeiro momento em grupo, destinado à

visualização de um episódio do programa televisivo em causa, e posterior introdução da investigação junto do grupo; realização de entrevistas individuais às crianças; concretização de momentos de jogo dramático em grupos; conto de uma história sobre a temática abordada e sucessivo diálogo em grande grupo. De seguida, na segunda fase, estabeleceu-se quais seriam as técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar, assim como em que momentos deveriam ser aplicadas.

Numa terceira fase, começou por se decidir quantos elementos deveriam constituir cada grupo, nos momentos de jogo dramático. Posto isto, realizou-se uma análise cuidada das diversas crianças e respetivas características, considerando fatores como: o sexo biológico, questões de comportamento e relações interpessoais. Terminada a análise, criaram-se os grupos. Numa quarta fase, foram planificados os momentos de intervenção, cujas datas de implementação, temática e tipo de organização (se em grande grupo, se em pequenos grupos, se individual), são apresentadas no ponto que se segue. Na fase seguinte, teve lugar a implementação dos momentos de intervenção, por parte da educadora estagiária responsável pela presente investigação.

Por fim, na sexta fase, procedeu-se à análise dos dados recolhidos no decorrer dos momentos de intervenção, com a finalidade de averiguar como foram detetados estereótipos de género através do jogo dramático e que estereótipos foram manifestados pelas crianças.

Na tabela seguinte (Tabela 4) estão sintetizadas as diversas fases da investigação, previamente descritas.

Tabela 4

Síntese do planeamento faseado

FASES	DESCRIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO
1ª FASE	Definição da metodologia de trabalho a utilizar
2ª FASE	Estabelecimento das técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar
3ª FASE	Criação dos grupos para os momentos de jogo dramático
4ª FASE	Planificação dos momentos de intervenção
5ª FASE	Implementação das intervenções planificadas
6ª FASE	Análise dos estereótipos de género presentes nos momentos de intervenção

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, começam por se apresentar os dados recolhidos, respeitantes aos estereótipos de género identificados. Neste ponto são abrangidas as diversas etapas interventivas, iniciando-se com as entrevistas individuais às crianças, seguidamente os momentos de representação dramática, em pequenos grupos, e, por fim, o diálogo em grande grupo, que teve lugar após o conto da história. De seguida, estes são analisados e, por fim, procede-se a uma discussão sobre os mesmos.

4.1. Apresentação dos Resultados

Ao planear a dinamização de momentos de jogo dramático, no contexto dos quais fossem identificados estereótipos de género, revelou-se essencial perspetivar a estratégia a utilizar, de modo a maximizar o potencial dos diversos passos do processo.

Neste sentido, começou por se procurar tomar conhecimento do modo como as crianças idealizavam, nas suas mentes, as suas pessoas, enquanto super-heróis do sexo oposto. Deste modo, optou-se por concretizar esta pretensão através de entrevistas individuais, recorrendo assim à expressão oral, sem apresentar quaisquer recursos que poderiam ser utilizados para se disfarçarem. No âmbito destas, que foram gravadas sob o formato de áudio e posteriormente transcritas, as crianças partilharam as suas visões. De entre as respostas obtidas, foram observadas algumas ideias que se entendem como sendo resultantes de ideias pré-concebidas, em relação a questões de género. Estas estão presentes nas transcrições das entrevistas realizadas às crianças (Apêndice III), de entre as quais se selecionaram excertos que, nesse âmbito, se considera pertinente destacar (Tabela 5):

Tabela 5

Ideias associadas a estereótipos de género partilhadas no decorrer das entrevistas às crianças

<i>Estereótipos de Género</i>	<i>Exemplos</i>
A ideia de que uma determinada peça de roupa/calçado/acessório está forçosamente associada a um sexo.	✓ Uma criança pronuncia-se sobre o que considera “roupa de menino”: Criança 1 (F): “Umas roupas de calções, como podem ser também calças ou calções, e também pode ser ou camisola ou t-shirt. Ia calçar sapatilhas porque os meninos usem sapatilhas...” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre o que considera que as raparigas calçam: Criança 1 (F): “...as meninas usem sandálias brilhantes.” ✓ Uma criança diz que acessórios utilizaria, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 1 (F): “(Bandoletes, fitas, ganchos, elásticos, chapéus) Não, só para meninas. Se for um chapéu brilhante tem de ser das meninas, porque ser brilhante é das meninas.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre o que considera “roupa de menina”: Criança 2 (M): “Roupa de menina: é um pijama, uma saia, umas calças, vestidos.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre o que considera “roupa de menino”: Criança 3 (F): “São roupas que os meninos usam: calções, camisolas, calças, boné e sapatos.” ✓ Uma criança diz que acessórios não utilizaria, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 3 (F): “(Pulseiras, colares) Os meninos não podem usar.” ✓ Criança 4 (F): “As meninas usam saias e os meninos usam calções.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre que acessórios os rapazes não utilizam/não gostam de utilizar: Criança 4 (F): “(Pulseiras e colares) Não usam e não gostam, as meninas é que gostam.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre a cor da sua roupa, caso o seu sexo fosse o feminino: Criança 5 (M): “De rosa, as meninas gostam.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre que acessórios poderia utilizar, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 6 (F): “Colares podem as meninas. (Bandoletes, fitas, elásticos) Não podem. Chapéu podem (os meninos).” ✓ Uma criança diz que peças de roupa utilizaria, caso o seu sexo fosse o feminino:

	Criança 7 (M): “Claro que uma saia, um vestido ou outra coisa assim, porque sou menina.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre que acessórios poderia utilizar, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 8 (F): “(Pulseiras, fios e brincos) Não posso usar. Os meninos podem usar bonés.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre que acessórios poderia utilizar, caso o seu sexo fosse o feminino: Criança 9 (M): “E as meninas não usam boné.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre o que considera “roupa de menino”: Criança 10 (F): “Uma camisola, calças, calções. Podem usar um cinto aqui à frente para não cair. Sapatos e sandálias de menino...” ✓ Uma criança diz que calçado usaria, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 13 (F): “Sapatos, eles usam.” ✓ Uma criança diz acessórios usaria, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 13 (F): “...os meninos não usam puxos, bandoletes e fitas, mas eu não sei porque é que eles não usam. Chapéus usam.”
A ideia de que uma determinada cor está forçosamente associada a um sexo.	✓ Criança 1 (F): “Tenho de vestir uma roupa de menino, verde” ✓ Criança 2 (M): “Rosa, porque as meninas gostam de rosa.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre a cor da sua roupa, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 4 (F): “Cor-de-rosa não porque os meninos não têm amor.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre a cor da sua roupa, caso o seu sexo fosse o feminino: Criança 9 (M): “... rosa e roxo, porque as meninas gostam de usar rosa e roxo.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre a cor da sua roupa, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 10 (F): “...tem de ser azul de menino.” ✓ Uma criança diz que superpoder teria, caso fosse um super-herói: Criança 10 (F): “Azul, porque os meninos têm a cor azul.” ✓ Uma criança diz que calçado usaria, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 11 (F): “Sapatilhas azuis porque eles gostem.” ✓ Uma criança pronuncia-se sobre a cor da sua roupa, caso o seu sexo fosse o feminino:

	Criança 14 (M): "...cor-de-rosa e de todas as cores, por causa que as meninas adoram cor-de-rosa e o arco-íris."
A ideia de que um determinado comprimento de cabelo está forçosamente associado a um sexo.	✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 3 (F): "Curto, os meninos não têm cabelo comprido." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 4 (F): "Curto, porque os meninos têm o cabelo curto." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o feminino: Criança 5 (M): "As meninas não usam cabelo curto." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 6 (F): "Curto, porque os rapazes não têm cabelo longo." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 10 (F): "De menino. Comprido." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 13 (F): "Ia ser pequeno porque seria um menino. Cabelo comprido as só meninas usam." ✓ Uma criança diz como seria o seu cabelo, caso o seu sexo fosse o feminino: ✓ Criança 14 (M): "Tinha de ser grande, por causa de ser grande que as meninas têm."
A ideia de que a utilização de maquilhagem está forçosamente associada a um sexo.	✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 1 (F): "Não, só as meninas é que usam." ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 3 (F): "Não, porque os meninos não usam." ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 4 (F): "Não, porque as meninas é que usem maquilhagem, os meninos não podem." ✓ Uma criança pronuncia-se sobre poder ou não utilizar maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 6 (F): "Podem as meninas. Se for um menino não." ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 8 (F): "Não, porque os meninos não usam maquilhagem." ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso fosse uma super-heroína:

	Criança 9 (M): “Sim, só os super-heróis meninas é que têm maquilhagem.” ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 10 (F): “Não, só as meninas podem fazer isso.” ✓ Uma criança diz se utilizaria ou não maquilhagem, caso o seu sexo fosse o masculino: Criança 13 (F): “Não, porque os meninos não usam. Não podem usar nem batom nem <i>blush</i>.”
A ideia de que um determinado gosto está forçosamente associado a um sexo.	✓ Criança 1 (F): “... ser brilhante é das meninas.” ✓ Criança 14 (M): “E por acaso eu tenho um brinquedo de menina lá em casa, a Super-Mulher, mas não gosto nada porque sou um rapaz. Os rapazes só adoram o <i>Spiderman</i>, o <i>Venom</i>, o <i>Luke</i> e o Homem de Ferro.”
A ideia de que uma determinada atividade/brinquedo está forçosamente associado a um sexo.	✓ A Criança 14 (M) refere que “as coisas que os meninos adoram” são: ser reis e ver episódios do <i>Faísca</i>; ✓ A Criança 14 (M) refere que “as coisas que as meninas adoram” são: ser rainhas e brincar às princesas. ✓ Criança 14 (M): “E por acaso eu tenho um brinquedo de menina lá em casa, a Super-Mulher...”
A ideia de que um determinado superpoder está forçosamente associado a um sexo.	✓ Uma criança diz que superpoder teria, caso o seu sexo fosse o feminino: Criança 5 (M): “Dançar, é para as meninas.”

Seguidamente à etapa das entrevistas individuais às crianças, tiveram lugar os momentos de ‘transformação’ de raparigas em rapazes e de rapazes em raparigas. As crianças disfarçaram-se, individualmente, vestindo peças de roupa, utilizando acessórios e sendo maquilhadas, no enquadramento das ideias expressadas aquando das entrevistas. Durante estes períodos, algumas crianças fizeram comentários como “Eu não quero ser uma menina” ou “Eu não quero ser um menino”, não aprofundando as suas justificações. Porém, quando questionadas sobre a continuidade da sua participação na investigação, só uma criança optou por interromper a mesma. Algumas perguntaram, também, se iriam ‘retornar’ ao seu sexo de origem após a realização da ‘missão’ dos super-heróis, pedindo que os assegurasse de que a mudança não seria permanente. Ocorreram ainda algumas alterações face aos registos das entrevistas, tendo certas crianças querido alterar o ideal de guarda-roupa que haviam partilhado, ao ver todas as peças de roupa disponíveis para se disfarçarem.

No decorrer do processo de disfarce, foram realizados comentários por parte de duas crianças do sexo masculino, em que foi demonstrado entusiasmo por cores e produtos de maquilhagem, que os rapazes entenderam como sendo destinados a meninas. Uma das crianças, enquanto era maquilhada, disse que “[a]s meninas usam cores mesmo giras e coisas mesmo brilhantes. Também gostava de usar estas coisas.”. Outra, por sua vez, exclamou “...este é o dia mais feliz da minha vida, porque vou pintar as unhas!”, afirmando, em seguida “[q]uem me dera ser uma menina para poder pintar as unhas todos os dias.”.

Dado que todos os grupos foram compostos por crianças de ambos os sexos, existiu sempre, por parte de cada criança, a observação de pares disfarçados do seu sexo de origem. Ao serem confrontados com esta realidade, alguns elementos dos grupos teceram comentários como:

- ✓ Criança 4 (F): “Hahaha, a Criança 9 (M) é uma menina, parece mesmo uma menina, com maquilhagem e de roxo”, tendo a criança respondido com “Não pareço nada, os meninos também usam roxo”;
- ✓ Criança 6 (F): “A Criança 7 (M) é uma menina porque tem as unhas pintadas!”.
- ✓ Ao ver um colega vestido de cor-de-rosa, uma criança comentou com uma colega do sexo feminino:

Criança 6 (F): “Cor-de-rosa os rapazes não gostam e também não gostam de branco nem de flores.”

É de referir que foi constatável um certo nível de inibição por parte de alguns membros dos grupos, ao observarem outras crianças disfarçadas de alguém do sexo oposto ao seu.

No que concerniu à parte que se prendeu, especificamente, com agirem e movimentarem-se como elementos do sexo oposto, não se verificaram grandes alterações face aos comportamentos habituais de cada criança no seu quotidiano. Inicialmente, antes de começarem a realização das ‘missões’, algumas raparigas exibiram comportamentos que afirmaram ser típicos de rapazes, nomeadamente:

- ✓ ‘Fazer cara de mau’ (Cerrar os olhos, franzir o nariz e juntar os lábios);
- ✓ Cruzar os braços.

Salienta-se o facto de que, sempre que as ‘missões’ tiveram início, o entusiasmo das crianças foi tamanho, que se esqueceram, visivelmente, de que estavam a representar personagens do sexo oposto. Constatou-se que, a sua excitação por serem super-heróis e poderem resolver um mistério, levou a melhor.

Quanto ao diálogo em grande grupo, que teve lugar no final do conto da história “As Raparigas Também Podem...! | Os Rapazes Também Podem...!” de Sophie Gourion, existem algumas intervenções, por parte das crianças, que se entende como relevante destacar. São estas (Tabela 6):

Tabela 6

Ideias associadas a estereótipos de género partilhadas no decorrer do diálogo em grande grupo

<i>Estereótipos de Género</i>	<i>Exemplos</i>
A ideia de que uma determinada brincadeira está forçosamente associada a um sexo.	✓ Criança 4 (F): “Os meninos não podem brincar às princesas...” ✓ Criança A (M): “E não brincam com dinossauros.” (as meninas)
A ideia de que um determinado desporto está forçosamente associada a um sexo.	✓ Criança 12 (F): “E o ballet e a ginástica também.” (são para meninas) ✓ Criança C (M): “Mas só os rapazes é que jogam à bola.” ✓ Após uma criança dizer que “[a]s meninas também podem gostar de jogar à bola” e outra criança referir que “[n]o livro as meninas jogavam à bola”, ambas do sexo feminino: Criança A (M): “Mas não podem!”
A ideia de que um determinado gosto está forçosamente associado a um sexo.	✓ Criança 4 (F): “Os meninos não podem... gostar do <i>Frozen</i> e de brilhantes.” ✓ Após uma criança partilhar que gosta do <i>Frozen</i>: Criança 13 (F): “Mas não podes, porque o <i>Frozen</i> é para meninas, e o cor-de-rosa também.” ✓ Criança 4 (F): “Mas não podes! A Elsa é para meninas...”
A ideia de que a utilização de maquilhagem está forçosamente associada a um sexo.	✓ Criança 4 (F): “Mas não podes! ... é para meninas e pintar as unhas também!”

Nota: Na tabela acima apresentada, as crianças que estão identificadas com uma letra e não com um algarismo, não participaram nas intervenções que se prenderam diretamente com o jogo dramático. Todavia, os encarregados de educação autorizaram que participassem no diálogo em grande grupo.

4.2. Análise dos Resultados

Ao analisar as intervenções das crianças, bem como as ideias expressadas no que concerne à manifestação de estereótipos de género, é verificável que todas as crianças que participaram no estudo, proferiram pelo menos um comentário imbuído de uma ou mais ideias estereotipadas.

Fruto da realização de entrevistas individuais às crianças, é contabilizável um total de trinta e oito intervenções veiculadoras de ideias deste tipo, provenientes de um grupo de catorze crianças. Estas encontram-se apresentadas na Tabela 5, quadro na qual estão compiladas e organizadas categoricamente, com o intuito de proporcionar uma leitura natural e prática, em que se compreende facilmente qual a ideia estereotipada subjacente a cada comentário.

Após proceder a uma examinação detalhada da tabela, é possível organizar as categorias suprarreferidas de acordo com o número de intervenções que se enquadram em cada uma dessas, de modo a entender quais os temas a que as crianças aliam, mais ou menos fortemente, estereótipos de género.

Tal análise permite concluir que a categoria na qual se enquadra um maior número de intervenções com base em ideias estereotipadas é “[a] ideia de que uma determinada peça de roupa/calçado/acessório está forçosamente associada a um sexo”, perfazendo um total de nove comentários. Seguidamente, estando associadas a cada uma destas, oito comentários, encontram-se as categorias “[a] ideia de que uma determinada cor está forçosamente associada a um sexo” e “[a] ideia de que a utilização de maquilhagem está forçosamente associada a um sexo”. Em seguida, no âmbito da categoria “[a] ideia de que um determinado comprimento de cabelo está forçosamente associado a um sexo”, foram realizados sete comentários.

Por outro lado, a categoria no contexto da qual foram realizados menos comentários, existindo somente um, foi “[a] ideia de que um determinado superpoder está forçosamente associado a um sexo”. Diretamente acima desta, encontra-se “[a] ideia de que um determinado gosto está forçosamente associado a um sexo”, à qual se associam dois comentários. Por fim, na categoria “[a] ideia de que uma determinada

atividade/brinquedo está forçosamente associado a um sexo”, enquadra-se um total de três comentários.

Face ao exposto, com base nos dados obtidos, é possível constatar que os participantes no estudo associaram de forma mais intensa, estereótipos de género a questões relacionadas com indumentária, seguindo-se cores, no âmbito da qual predominam associações entre cor-de-rosa e raparigas, bem como azul e rapazes, e a utilização de maquilhagem. Por fim, verifica-se que também as ligações entre determinados comprimentos de cabelo e um sexo específico, são fortes, imperando as ideias de que os rapazes têm cabelo curto e as raparigas têm cabelo comprido. Num outro extremo, revelaram estereótipos de género menos intensos no que respeita a superpoderes, em seguida gostos pessoais e, finalmente, à realização de atividades ou utilização de brinquedos.

De destacar é, também, o facto de, em algumas das intervenções em causa, ser utilizada explicitamente a noção de permissão, que transcende as suas ideias sobre o que é socialmente aceitável nos contextos de vida das crianças ou frequentemente observável pelas mesmas, entrando nos seus ideais de possível e impossível/certo e errado. Nestas, as crianças deixam claro, no seu entender, o que **pode** ou **não pode** ser feito por cada um dos sexos. Tal é observável em sete intervenções: quatro destas dizem respeito à noção de que não é permitido os rapazes utilizarem maquilhagem, somente às raparigas; três destas são concernentes aos acessórios que cada um dos sexos pode utilizar, esclarecendo-se que pulseiras, colares, brincos, bandoletes, fitas e elásticos, só podem ser utilizados por raparigas, sendo permitido aos rapazes utilizar chapéus e bonés.

No que respeita à resistência de certas crianças em disfarçarem-se, dizendo “Eu não quero ser uma menina” ou “Eu não quero ser um menino”, e às alterações de guarda-roupa que tiveram lugar, ao tomarem conhecimento de todas as peças de roupa disponíveis para disfarces, dado algum aponta para que tal tenha tido estereótipos de género como alicerce. Como referido na apresentação dos resultados, as crianças optaram por não aprofundar as explicações dadas relativamente à sua reticência, e, quanto às mudanças, estas basearam-se em gosto pessoal das crianças e ímpeto momentâneo, despoletado por verem peças de roupa do seu agrado.

Quanto às ideias relacionadas com estereótipos de género, partilhadas no decorrer dos processos de disfarce, é de relevar o modo como estes condicionam as escolhas e quotidiano das próprias crianças, algo explícito nas frases “[a]s meninas usam cores mesmo giras e coisas mesmo brilhantes. Também gostava de usar estas coisas.” e “...este é o dia mais feliz da minha vida, porque vou pintar as unhas!”, seguida de “[q]uem me dera ser uma menina para poder pintar as unhas todos os dias.”. Estas crianças manifestaram entusiasmo em relação a utilizar maquilhagem e a pintar as unhas, afirmando, a primeira, que gostaria de utilizar a maquilhagem que as raparigas usam, e a segunda, que gostaria de pintar as unhas e que o poderia fazer diariamente se fosse rapariga, todavia é rapaz, pelo que está implícito que não lhe é possível.

Foram ainda enfatizadas, de novo, ideias apresentadas no decorrer das entrevistas, respeitantes a associações entre determinadas cores e um sexo específico, nomeadamente cor-de-rosa e o sexo feminino, frisando-se a inexistência de qualquer apreciação da referida cor por parte de elementos do sexo masculino. Reforçou-se, igualmente, o vínculo entre maquilhagem e o sexo feminino, e introduziu-se o desagrado sentido por pessoas do sexo masculino em relação à cor branco e a flores.

No que toca à associação entre determinados comportamentos e um dado sexo, constatou-se que, durante o processo de agirem e movimentarem-se como elementos do sexo oposto, duas crianças do sexo feminino expressaram que ‘fazer cara de mau’, entendendo-se por tal, cerrar os olhos, franzir o nariz e juntar os lábios, bem como o ato de cruzar os braços, são movimentos corporais que consideram típicos de elementos do sexo masculino.

Por fim, no que respeita ao diálogo em grande grupo, que teve lugar no final do conto da história “As Raparigas Também Podem...! | Os Rapazes Também Podem...!” de Sophie Gourion, salienta-se o facto de terem sido feitos novos comentários baseados em estereótipos de género.

Neste momento, tornaram a ser partilhadas ideias estereotipadas, algumas das quais sobre o que **pode** ou **não pode** ser realizado por elementos de cada um dos sexos ou estar incluído nos seus gostos, nomeadamente: que pessoas do sexo feminino não podem jogar à bola; que pessoas do sexo masculino não podem brincar às princesas, gostar do *Frozen*,

de brilhantes e de cor-de-rosa, assim como pintar as unhas. Para além disto, dois dos comentários foram especificamente direcionados para duas crianças do sexo masculino, integrantes do grupo, que haviam partilhado os seus gostos: uma afirmou gostar do *Frozen* e da Elsa (personagem do filme *Frozen*), enquanto outra disse gostar de pintar as unhas. A isto, duas crianças do sexo feminino responderam que tal não era permitido por ser “para meninas”.

Os resultados obtidos revelam que, no enquadramento do jogo dramático, a etapa no âmbito da qual foi manifestado um maior número de conceções prévias, aliadas a estereótipos, foi a primeira, que se prendeu com a idealização de cada criança enquanto super-herói do sexo oposto. Conclui-se que a realização de entrevistas possibilitou a colocação de questões específicas, e consequente obtenção de respostas diretas, sobre temáticas relativas às quais as crianças possuem ideias estereotipadas. Salienta-se o facto de terem sido conduzidas de forma individual, o que impediu que existisse qualquer inibição de sinceridade nas respostas dadas, que poderia ter tido lugar caso alguns colegas tivessem estado presentes. As crianças demonstraram um grande entusiasmo no que respeita à idealização de personagens a representar por si, nomeadamente por poderem decidir integralmente como seriam as mesmas, seleccionando as peças de roupa, acessórios e maquilhagem a utilizar.

A etapa que se seguiu, relativa ao processo de disfarce em si, é a que a seguir se lista como fase do jogo dramático, em que foram reveladas mais ideias estereotipadas. Nesta destaca-se o modo como os estereótipos de género influenciam a vida das próprias crianças que partilham as suas ideias, algo que se considera ter sido possibilitado por estas terem tido oportunidade de se disfarçar e, nesse âmbito, experienciar aquilo que vinculam somente ao sexo oposto, e que não é, nas suas mentes, permitido ou socialmente aceitável por parte de pessoas do seu sexo. É de relevar que esta etapa suscitou no grupo excitação, por: se ‘transformarem’ em super-heróis, existindo uma ‘máquina’ para tal; terem de novo a oportunidade de se disfarçar, algo que não lhes havia sido permitido, no seio da instituição, desde o início do período pandémico, e que várias vezes haviam revelado vontade de fazer.

Por fim, conclui-se que a etapa em que foi partilhado um menor número de conceções baseadas em estereótipos, foi a que se prendeu com o processo de as crianças

agirem e movimentarem-se como elementos do sexo oposto. Todavia, foi a única em que se observaram comportamentos que as crianças entenderam como sendo característicos de um dos sexos, imitando-os.

4.3. Discussão dos Resultados

Os estereótipos identificados prendem-se com o género, partindo do sexo. Ou seja, as crianças têm consciência das diferenças biológicas que existem entre rapazes e raparigas, que a UNESCO (2021) define como sexo, assim como da distinção que existe entre pessoas “com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona et al., 2015, p. 12). A partir desta noção, surgem “as inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (Cardona et al., 2015, p. 12) e as ideologias construídas e atribuídas pela sociedade aos sexos (UNESCO, 2021), o que se entende como género. Deste modo, ao tomarem conhecimento da sua categoria biológica sexual, bem como das dos seus pares, as crianças enquadram cada pessoa numa categoria social, associando-lhe ideias oriundas de perspetivas sociais. A UNESCO (2021) explica que estas podem estar relacionadas com papéis sociais, traços de personalidade, comportamentos, relações, valores, influência e poder relativo. Neste caso, de acordo com os resultados observados, infere-se que, de entre as mencionadas, se destacam os papéis sociais, definidos pelo EIGE (2019) como retratos do que é socialmente adequado de acordo com o sexo de cada pessoa, e os comportamentos.

Verifica-se que estes “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2015, p. 26) possibilitam a organização do comportamento humano em categorias (Cardona et al., 2015), o que se constata nas afirmações proferidas pelas crianças, relativamente ao que entendem que ser ações características de ou permitidas às pessoas de cada sexo, assim como os elementos associados a cada uma, e que categorizaram de forma tão simples, prática e direta. No entanto, também é observável que esta organização culmina na formação de juízos marcados pelo seu carácter redutor e discriminatório (Cardona et al., 2015), o que se encontra presente em comentários impregnados de ideias sobre o que

é ou não permitido a raparigas e rapazes, alguns dos quais direcionados especificamente a colegas do grupo ou a si próprios. Estes constituem uma representação do modo como os estereótipos de género se encontram presentes no quotidiano das crianças e condicionam as suas ações.

As crianças que teceram comentários estereotipados sobre si próprias, manifestaram ter noção de que a forma como experienciam o seu género, internamente, não corresponde totalmente às expectativas sociais existentes em relação ao seu sexo. Esta consciência, da sua parte, culmina na imposição de limitações ao modo como exprimem a sua identidade de género, que a UNESCO (2021) define como “an individual’s innate internal experience of gender, which may or may not correspond to their physiology, designated sex at birth or the social expectations of their sex” (p. 15). Constatou-se ainda que, ao expressarem os seus gostos e preferências, perante os seus pares, alguns destes responderam com frases alicerçadas em ideias estereotipadas. Nestes momentos, espelhou-se o modo como a expressão de género, entendida como “how individuals present their gender externally and how society, culture, community and family perceive, interact and attempt to shape an individual’s gender” (UNESCO, 2021, p. 15) se concretizou, começando duas crianças por se expressar a nível de género, e reagindo alguns colegas com tentativas de alterar as ideias apresentadas, de modo a que estas se coadunassem com os seus estereótipos de género.

No que respeita ao jogo dramático, Kowalski et al. (2020) define-o como estratégia que pode ser utilizada com a finalidade de compreender problemas sociais. Neste caso, recorreu-se ao mesmo para compreender as linhas de pensamento e crenças das crianças em relação a questões de género, mais especificamente, que estereótipos alicerçam as suas perspetivas.

É de relevar a sua importância nesta investigação, enquanto dimensão artística que facilitou a exteriorização do que se passava no interior das crianças, concretizando a sua necessidade de expressão (Sousa, 2003, citado por Lopes, 2011) e permitindo que as crianças interpretassem o mundo à sua maneira (Kowalski, 2012). Constituiu um veículo para as crianças exprimirem as suas ideias e pontos de vista sobre quem seriam, caso o seu sexo fosse o oposto, e, subjacentemente, que perspetivas possuem sobre o que caracteriza e lhe é ou não permitido (Sousa, 2003, citado por Lopes, 2011).

Reyes (2014) salienta que, no âmbito da relação que as crianças estabelecem com o teatro, o jogo possibilita desenvolvimento de competências que se prendem com a imitação, o que foi observável quando algumas crianças reproduziram comportamentos que afirmaram considerar típicos do sexo oposto. O autor afirma ainda que este contribui para que as crianças definam a sua própria personalidade, dado que, ao representar papéis diferentes, as crianças conseguem perceber com qual se identificam mais e qual se coaduna melhor com o que pretendem para si. Neste sentido, verificou-se que a idealização, criação e representação de uma personagem, proporcionou às crianças a oportunidade pensarem sobre e explicarem o que queriam para si, caso o seu sexo fosse o oposto, e de expressarem, em contraste, o que desejavam para si enquanto pessoas que são na realidade. Holzman (2009) acrescenta a esta ideia de que, neste processo de construção das suas personalidades as crianças dedicam-se a criar a pessoa que são ao imitar quem (ainda) não são, o que se observou de forma clara quando duas crianças do sexo masculino, ao terem possibilidade de se disfarçar de alguém do sexo feminino, partilharam que gostariam de poder pintar as unhas diariamente e de utilizar as “coisas giras” que as meninas usam.

Procurou-se concretizar as palavras de Chalmers (2015) e oferecer às crianças recursos percecionados por si como entusiasmantes e relevantes, seguindo os ensinamentos de Silva et al. (2016), e dialogando com os elementos do grupo sobre que materiais seriam necessários. Tal abrangeu, nomeadamente, as peças de roupa, acessórios e maquilhagem a utilizar por cada criança.

O envolvimento dos vários grupos foi constatável quando, e passando a referir os critérios de Chalmers (2015) as crianças exploraram e realizaram descobertas, envolvendo a resolução de desafios detalhados, em que foram promovidas a estimulação, a tomada de decisões e a resolução de problemas, o que culminou num sentimento de realização individual e/ou conjunto, e no cumprimento da sua ‘missão’ enquanto super-heróis.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Conclusões

O presente estudo é orientado por duas questões de investigação, às quais pretende dar resposta. São estas: “De que modo é que podem ser detetados estereótipos de género através do jogo dramático?” e “Que estereótipos de género podem ser identificados num contexto de Educação Pré-Escolar, no seio de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos?”.

Vejamos a primeira questão. No enquadramento do jogo dramático, verificou-se que, procurar compreender o modo como cada criança se idealizou enquanto personagem, através da realização de entrevistas individuais, possibilitou a colocação de questões específicas, e consequente obtenção de respostas diretas, sobre temáticas relativas às quais as crianças possuem ideias estereotipadas. Esta estratégia fomentou o entusiasmo e envolvimento das crianças, e, comparativamente às outras etapas interventivas, possibilitou a deteção do maior número de estereótipos de género. Contabilizou-se, neste âmbito, um total de trinta e oito intervenções veiculadoras de ideias estereotipadas.

Quanto ao processo de disfarce em si, constatou-se que, as crianças partilharam as suas ideias estereotipadas com naturalidade, à medida que a sua visão enquanto super-herói do sexo oposto se foi concretizando e se foram vestindo ou colocando acessórios e maquilhando. Expressaram, espontaneamente, as suas reações face ao contacto direto e utilização de elementos que entenderam como relacionados com pessoas de outro sexo, e o modo como se identificaram ou não com estes. Também comentaram, sem ser questionadas sobre tal, a aparência dos seus pares, aplicando ideias estereotipadas ao que observaram.

Por fim, apesar de ter sido a única etapa em que se observaram comportamentos que as crianças entenderam como sendo característicos de um dos sexos, imitando-os, conclui-se que a etapa em que foi partilhado um menor número de conceções baseadas em estereótipos, foi a que se prendeu com o processo de as crianças agirem e movimentarem-se como elementos do sexo oposto.

Relativamente à segunda questão apresentada, optou-se por organizar as ideias estereotipadas que se registaram, em categorias, sendo estas que estão forçosamente

associados a um determinado sexo: peças de roupa/calçado/acessórios; cores; comprimentos de cabelo; utilização de maquilhagem; gostos; atividades/brincadeiras; superpoderes; comportamentos; desportos.

De entre as categorias apresentadas, verificou-se que as crianças associaram de forma mais intensa, estereótipos de género a questões relacionadas com indumentária, seguindo-se cores, no âmbito da qual predominam associações entre cor-de-rosa e raparigas, bem como azul e rapazes, e a utilização de maquilhagem. Constatou-se, seguidamente, que as ligações entre determinados comprimentos de cabelo e um sexo específico, são fortes, imperando as ideias de que os rapazes têm cabelo curto e as raparigas têm cabelo comprido. A esta categoria seguiram-se as que vinculam um dos sexos à realização de certas atividades/utilização de alguns brinquedos, assim como a dados gostos. Por fim, foram revelados estereótipos de género menos intensos no que respeita à prática de desportos, ao que se seguem comportamentos e, constituindo a categoria na qual se enquadram menos comentários, a que diz respeito a superpoderes.

Considera-se importante destacar o facto de, em algumas das intervenções em causa, ser utilizada explicitamente a noção de permissão, esclarecendo as crianças, no seu entender, o que **pode** ou **não pode** ser feito por cada um dos sexos. Tais comentários abrangeram: a utilização de maquilhagem e de certos acessórios, a prática de determinados desportos e brincadeiras, bem como gostos pessoais, nos quais se incluem cores. Releva-se o facto de dois dos comentários terem sido especificamente direccionados para colegas que haviam partilhado os seus gostos.

Numa tónica, ainda, relativa à forma como os estereótipos condicionam o quotidiano das crianças, salienta-se que duas destas teceram comentários sobre como gostariam de utilizar maquilhagem e usar certas peças, todavia não o fazem por, no seu ideal, estarem vinculadas ao sexo oposto.

Em suma, pode concluir-se que foi possível, na presente investigação, dar resposta às questões supra enunciadas. Constata-se que, no enquadramento deste estudo, ocorreu uma deteção de estereótipos de género, através do jogo dramático, num contexto de Educação Pré-Escolar.

5.2. Limitações da intervenção

A presente investigação esteve, no seu decorrer, sujeita a algumas limitações. Primeiramente, devido ao cenário de pandemia vivido e consequentes períodos de encerramento da instituição educativa, surgiram condicionamentos materiais, como a impossibilidade de usar outros produtos de maquilhagem, e temporais. Estes limitaram o número de participantes na investigação, uma vez que o tempo disponível para a sua realização foi encurtado, o que levou a que, quem não pôde estar presente por motivos pessoais, não tivesse hipótese de participar mais tarde nas intervenções, visto que estas não puderam ser prolongadas. Também um dos pequenos grupos, cuja previsão inicial era ser composto por três elementos, acabou por ser somente por dois. Adicionalmente, esta condicionante tornou impossível o aprofundamento da investigação, no âmbito da qual se considera que poderiam ter tido lugar momentos importantes, os quais serão apresentados no ponto seguinte.

5.3. Sugestões para futuras investigações

Este estudo, que se pretendeu inovador e experimental, apresentou, naturalmente, desafios. No seguimento desta primeira experiência, considerou-se pertinente delinear algumas sugestões porventura úteis para futuros investigadores.

Primeiramente, sugere-se que, numa próxima instância, exista uma exploração mais profunda dos momentos vividos, em que se dialogue com as crianças sobre estes e as suas perspetivas, com o intuito de se compreenderem mutuamente e existir uma promoção ativa da igualdade de género. Sugere-se também que, após a realização de algum trabalho neste sentido, seja planeado com as crianças um episódio da série *PJ Masks*, de outro programa ou de um original, a ser gravado e posteriormente partilhado com as famílias, estimulando o seu envolvimento no processo de aprendizagem do grupo. A informação obtida através deste pode, inclusive, ser comparada com a informação recolhida no âmbito de uma intervenção como a presente, de modo a compreender se existiram mudanças nas perspetivas das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia Constituinte. (1976, April 10). *Constituição da República Portuguesa*. Diário Da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10 . <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Atalaia, S., Correia, R., Correia, S. V., Cunha, V., Rodrigues, L., Rosa, R., & Wall, K. (2016). *LIVRO BRANCO - Homens e Igualdade de Género em Portugal* (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego & Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (eds.)). Editorial do Ministério da Educação e Ciência. www.cite.gov.pt
- Balça, Â., Magalhães, O., & Pomar, C. (2019). CONTRIBUTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO E CIDADANIA . *Creative Commons*, 14, 403–422. <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao->
- BCSD. (2019, September 19). *Os ODS representam as prioridades globais para a Agenda 2030 assinada por mais de 190 países*. <https://www.ods.pt/ods/>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar* (C. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género (ed.); 2ª). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Chalmers, D. (2015). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the Early Years Foundation Stage* (2ª). Routledge. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/9781315752419_previewpdf.pdf
- Comissão Nacional da UNESCO, & Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Retrieved April 27, 2022, from <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (S. A. EDIÇÕES ALMEDINA (ed.); 2ª).

- Direção-Geral da Educação. (n.d.-a). *Educação para a Igualdade de Género* . Retrieved April 27, 2022, from <https://dev.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>
- Direção-Geral da Educação. (n.d.-b). *Guiões de Educação Género e Cidadania* . Retrieved April 27, 2022, from <http://www.dge.mec.pt/guioes-educacao-genero-cidadania>
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*.
- Direção-Geral da Educação. (2017, July). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* . <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- EIGE. (2019). *Glossary & Thesaurus*. <https://eige.europa.eu/thesaurus/overview>
- Falcão, M., Glenda, N., & Tomás, C. (2017). Desocultando questões de género entre crianças pelo/no Teatro. Uma Intervenção Pedagógica no 1.º CEB. In M. Falcão, D. Lino, I. Madureira, C. Pires, & M. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 86–96). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://www.eselx.ipl.pt/>
- Ferreira, A. F. (2013). A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar. *Revista Aprender*, 33, 140–150. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/103>
- Gomes, J. A. (2013). Literatura para a Infância e valores: algumas notas. *Revista Aprender*, 33, 103–105. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/98/86>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39–63). VÁRZEA DA RAINHA IMPRESSORES, S. A.
- Gourion, S. (2020). *As Raparigas Também Podem...! | Os Rapazes Também Podem...!* (1ª). Editora, Jacarandá.

GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Kaga, Y., & Dragana, S. (2021). *Inclusion in early childhood care and education : Brief on inclusion in education* . UNICEF.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502>

Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática* (P. de L. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ed.)).

Kowalski, I., Lopes, M. de S. P., & Melo, M. do C. de. (2020). *Expressão Dramática – Das práticas à reflexão*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.

Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47–49. http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI.96_IK.pdf

Maria de São Pedro Lopes. (2011). *O SABER DRAMÁTICO: A CONSTRUÇÃO E A REFLEXÃO* (Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia (ed.)).

António Coelho Dias, S. A.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita* (Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (eds.)). Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direcção-Geral da Educação (ed.)). Editorial do Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2019, October 18). *Agenda 2030*. Portal Diplomático. <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/temas-multilaterais/agenda-2030>

Nunes, C., Silva, A. C., & Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (eds.)).

OCDE. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/6AE8771A-EN>

- ONU. (1948, December 10). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
<https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018, January 10). *R 2/2018*. Governo de Portugal. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAAB%2BLCAAAAAAABAAzMTA2AQD%2FxmBAAAAA%3D%3D>
- Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2019, August 16). *Despacho n.º 7247/2019*. Diário Da República n.º 156/2019, Série II de 2019-08-16, Páginas 21 - 23. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7247-2019-123962165>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Reyes, C. J. (2014). Historia del teatro y la literatura dramática para la infancia y juventud. In A. Osorio (Ed.), *El teatro va a la escuela*. OEI.
[https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/El teatro va a la escuela.pdf](https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20teatro%20va%20a%20la%20escuela.pdf)
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística* (Comissão Nacional da UNESCO (ed.)). file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/41. Roteiro Educação Artística UNESCO 2006.pdf
- UNESCO. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- UNESCO. (2021). *From access to empowerment: operational tools to advance gender equality in and through education - UNESCO Biblioteca Digital* (UNESCO (ed.)).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380259>

UNFPA, UNICEF, & Women, U. (2020). *TECHNICAL NOTE ON GENDER-TRANSFORMATIVE APPROACHES IN THE GLOBAL PROGRAMME TO END CHILD MARRIAGE PHASE II: A SUMMARY FOR PRACTITIONERS* (G. W. I.-G. W. University (ed.)). UNICEF.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Comité Português para a UNICEF (ed.); Edição Revista 2019).

UNRIC. (2016). *Guia sobre desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo.*

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Valente, J. I. D. R. (2013). Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos. *Revista Aprender*, 33, 54–60.

<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/91/79>

XXI Governo - República Portuguesa. (2018). *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 – Portugal + Igual*.

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=231>

APÊNDICES

Apêndice I – Planificações dos Momentos de Intervenção

Introdução da Investigação		
Data: 14/05/2021	Período: Tarde	Local: Sala do grupo
Estagiária: Inês Falcão Pereira	Educadora Cooperante:	Professora Supervisora:
Áreas de Conteúdo/Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social: Apresentar as suas ideias, aceitando também as dos outros; Revelar confiança em falar em grupo. Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as	As crianças encontram-se sentadas no tapete da sala do grupo. É-lhes explicado que vão visualizar um episódio de uma série de desenhos animados que vários elementos referiram como uma das suas preferidas, e é perguntado ao grupo qual poderá ser. Após as crianças terem oportunidade de responder, é dito que a série é: <i>PJ Masks</i>. A educadora estagiária explica que, para conseguirem ver o episódio, será necessário manterem-se em silêncio, para que todos consigam escutar. A visualização do episódio decorre. Finda esta, é solicitado às crianças que partilhem qual compreenderam ser o enredo do episódio. Postas as partilhas, destaca-se que neste foi utilizado um raio opositivo que transformava 'os bons em maus e os maus em bons'. Neste seguimento, é explicado que será realizada uma atividade que consistirá em imaginar como é que cada rapaz seria se fosse uma rapariga e como é que cada rapariga seria se fosse	Computador Projetor Episódio da série <i>PJ Masks</i>: <i>Gekko e o raio opositivo</i>

suas ideias e saberes, em situações de comunicação em grupo; Elaborar frases completas; Relatar acontecimentos, mostrando clareza no discurso e respeito pela sequência dos acontecimentos; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos (contar acontecimentos e dar ou pedir informação); Adquirir novo vocabulário.	um rapaz, e em que terão de cumprir uma missão tal como os <i>PJ Masks</i>. É dito ainda que será utilizada uma máquina, tal como o raio opositivo, no entanto que tem como fim transformar cada rapaz em rapariga e cada rapariga num rapaz. É esclarecido que é uma atividade de faz de conta e que a transformação não será permanente. Por fim, é perguntado ao grupo quem gostaria de participar na atividade e explicado que, na semana seguinte, a educadora estagiária conversará com cada um dos participantes para compreender como se imaginam após a transformação, e que mais tarde será realizada a atividade. As crianças têm oportunidade de colocar eventuais dúvidas que tenham, que a educadora estagiária esclarece.	
--	--	--

Conversa Individual		
Data: 19/05/2021 20/05/2021 21/05/2021	Período: Tarde	Local: Sala do grupo
Estagiária: Inês Falcão Pereira	Educadora Cooperante:	Professora Supervisora:
Áreas de Conteúdo/Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos
Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação individual; Elaborar frases completas; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e	A educadora estagiária reúne com cada criança, individualmente, e começa por relembrar qual a atividade a realizar, contextualizando a conversa. De seguida questiona a criança sobre como se imagina após a transformação (se for um rapaz, como se imagina caso se transforme numa rapariga; se for uma rapariga, como se imagina caso se transforme num rapaz). De acordo com a resposta dada pela criança, poder-se-ão fazer as seguintes perguntas, às quais se procura ter resposta: ✓ Como seria o teu cabelo? ✓ Como te vestirias? ✓ O que calçarias? ✓ Usarias acessórios? Quais? ✓ De que gostarias?	Caderno Material de Escrita Gravador

funções (responder a perguntas e apresentar ideias); Adquirir novo vocabulário.	Para além destas questões, poderão ser colocadas outras que se considerem pertinentes no seguimento da conversa, para que esta decorra de forma fluida e a criança se sinta confortável e predisposta a partilhar as suas ideias. Finda a conversa, é dito à criança que na semana seguinte será iniciada a realização da atividade, explicando que se transformará, usando roupas, acessórios e maquilhagem (se assim o desejar) que vão ao encontro das ideias apresentadas.	
--	---	--

Atividade em Grupos		
Data: 28/05/2021 02/06/2021 04/06/2021	Período: Tarde	Local: Salão de atividades
Estagiária: Inês Falcão Pereira	Educadora Cooperante:	Professora Supervisora:
Áreas de Conteúdo/Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social: Revelar confiança em experimentar atividades novas; Representar papéis em momentos de jogo dramático; Valorizar e respeitar os outros. Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:	Nesta atividade, as crianças estão organizadas em grupos de três elementos. A educadora estagiária começa por reunir com cada uma das crianças individualmente, explicando que se irá realizar a atividade em que os rapazes se transformam em raparigas e as raparigas se transformam em rapazes. Neste seguimento, é lembrada a conversa tida sobre como a criança se imagina após essa transformação e são-lhe apresentados os elementos de vestuário, acessórios e maquilhagem (Anexo 1) que se enquadram na descrição realizada, para que a criança possa escolher o que quer utilizar. A opção de reunir individualmente com cada criança tem como objetivo garantir que as opções de cada criança não são influenciadas pelos seus pares. Posto isto, é-lhe apresentada a máquina (Anexo 2) responsável pela transformação e é explicado que entrará pelo respetivo lado (se for um rapaz, entra pelo lado dos rapazes; se	Roupas diversas (t-shirts, saias, calções, vestidos, casacos) Acessórios diversos (brincos de colar, pulseiras, colares, relógios, carteiras, fitas, ganchos, elásticos, bonés) Maquilhagem (sombras de olhos e vernizes) 'Máquina' para transformação Envelopes com pistas

Envolver-se em situações de jogo dramático; Inventar diálogos; Escolher adereços e maquilhagem para caracterizar um papel. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Elaborar frases completas; Usar naturalmente a linguagem com o propósito de expressar as suas ideias e desejos.	for uma rapariga, entra pelo lado das raparigas) e que se deverá vestir lá dentro, com a ajuda da educadora estagiária. Quando a transformação estiver terminada, sairá pelo lado então correspondente. É ainda introduzido que a máquina tem uma luz vermelha e uma luz verde: a luz permanecerá vermelha enquanto a criança se estiver a vestir e maquilhar (se for o caso), assinalando que a transformação ainda não está terminada; findo tal, a luz vermelha apagar-se-á e acender-se-á a luz verde, indicando que a transformação terminou, e a criança sairá da máquina. Assim que as três crianças tiverem passado por este processo é explicado ao grupo que, à semelhança dos <i>PJ Masks</i>, também eles serão super-heróis com uma importante missão a cumprir. Porém, tal como aconteceu no episódio que visualizaram, para saberem qual a sua missão deverão encontrar o envelope que está escondido na sala. No envelope está descrita a missão, que consiste em salvar o unicórnio perdido, cuja luz se apagou. Para encontrarem o unicórnio terão de procurar várias pistas, sendo que cada uma leva à seguinte, até que consigam completar a missão. As pistas são as seguintes: 1. Uma nota que diz qual o mistério a resolver e indica onde devem procurar a pista seguinte: “Oh não! O unicórnio ficou sem luz e agora ninguém o encontra. Ele precisa da vossa ajuda. Acham que conseguem encontrá-lo? Boa! A pista seguinte está em cima de uma mesa.”	Lanterna Unicórnio de borracha
--	--	--

	2. Uma nota que indica que devem procurar um envelope amarelo que tem desenhada uma estrela brilhante, e que se encontra num local muito frio (frigorífico). Nesta está escrito o seguinte: “A pista que vos vai ajudar a encontrar o unicórnio está num envelope amarelo com uma estrela brilhante. Está num sítio muito frio.” 3. Um papel branco, no qual está pintada uma cruz que só é visível com a luz de uma lanterna. Uma nota que indica que, para a pista ser revelada, devem procurar uma lanterna mágica que está junto de um jogo (caixa com legos): “Boa, encontraram a pista! A vossa missão é muito importante e secreta, por isso esta pista só se revela com a luz de uma lanterna mágica. Está ao pé de um jogo.” 4. Em conjunto com a lanterna, o papel branco, no qual está pintada a cruz. A educadora estagiária indica que devem procurar onde, no espaço em causa, existir uma cruz (caixa de primeiros socorros). O unicórnio encontra-se junto à caixa de primeiros socorros. Caso as crianças não consigam acender a sua luz, a educadora estagiária auxilia-as. Após as crianças terem oportunidade de contactar com o unicórnio, a missão é terminada e as crianças tornam a transformar-se: os rapazes em raparigas e as raparigas em rapazes.	
--	--	--

Anexo 1



Anexo 2



Conto da história <i>As Raparigas Também Podem...! Os Rapazes Também Podem...!</i>		
Data: 04/06/2021	Período: Tarde	Local: Sala do grupo
Estagiária: Inês Falcão Pereira	Educadora Cooperante:	Professora Supervisora:
Áreas de Conteúdo/Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social: Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros; Ser capaz de explicitar e de partilhar com a educadora e as outras crianças o que aprendeu; Demonstrar prazer nas suas produções e progressos (gostar de comunicar o que descobriu e aprendeu); Revelar confiança em falar em grupo;	As crianças encontram-se sentadas no tapete da sala do grupo. Tal como é habitual, aquando do conto ou reconto de histórias, por parte de quem as conta, a educadora estagiária encontra-se sentada numa cadeira, garantindo que todas as crianças conseguem ver o livro com clareza. Antes de iniciar o conto, ocorre um momento de exploração do conteúdo do livro, cuja história será contada: <i>As Raparigas Também Podem...! Os Rapazes Também Podem...!</i> de Sophie Gourion. Neste, a educadora estagiária questiona as crianças sobre o que observam na capa do livro e que previsões realizam sobre o desenrolar da história. Procura encorajar a participação das crianças, podendo, para tal, estimular algumas crianças que não se pronunciem, a partilhar as suas opiniões, assim como reforçar positivamente o ato de partilhar, através de comentários orais, e colocar questões adicionais relativas a ideias partilhadas, fomentando o desenvolvimento destas.	Livro <i>As Raparigas Também Podem...! Os Rapazes Também Podem...!</i> de Sophie Gourion

Aceitar que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas; Identifica no seu contexto social algumas formas de discriminação por motivos de género, propondo formas de as resolver ou minorar. Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação em grupo; Elaborar frases completas; Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos	Durante o conto da história, a educadora estagiária almeja ser expressiva na leitura, quer a nível oral, quer a nível facial, e folheia as páginas pausadamente, de modo a que todas as crianças tenham oportunidade de observar os elementos gráficos. Caso o considere pertinente, poderá colocar questões durante o conto, respeitantes ao desenrolar da história, às ilustrações e a vocábulos que as crianças desconheçam, introduzindo-os. Findo o conto, a educadora estagiária explica que o conto desta história decorreu no âmbito da atividade realizada nas semanas anteriores, em que os rapazes se transformaram em raparigas e as raparigas se transformaram em rapazes. Previamente a esta, as crianças partilharam as suas ideias sobre como imaginavam que uma rapariga ou um rapaz devessem ser, pelo que lhes é perguntado se mantêm as mesmas ideias a este respeito, se mudaram alguma ideia, e porquê. Questiona ainda se, no contexto do grupo, todos os meninos e meninas são livres de fazerem as mesmas coisas sem sofrerem discriminação. Caso a resposta seja negativa, pede exemplos, caso seja afirmativa, dá exemplos de situações em que uma ou mais crianças foram discriminadas a nível de género. Pergunta às crianças o que pensam destas situações, visando que meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas, e pergunta como devem agir para que todos se sintam incluídos. À semelhança do que acontece no período que precede o conto, em que ocorre partilha de ideias por parte do grupo, também nesta instância, a educadora estagiária promove o desenvolvimento das ideias partilhadas pelas crianças e a participação de todas.	
--	---	--

(responder a perguntas e apresentar ideias); Promover o prazer e a motivação para a leitura; Identificar funções do uso da leitura; Perceber que a leitura promove o prazer e a satisfação; Sentir-se competente e capaz de usar a leitura mesmo que numa fase inicial e não convencional; Adquirir novo vocabulário.		
---	--	--

Apêndice II – Notas de Campo

Nota: Nas notas abaixo apresentadas, sempre que existe uma referência a uma criança, a seguir à sua identificação, está escrito, entre parênteses: F – se for do sexo feminino; M – se for do sexo masculino. Se a criança não participar nas intervenções que se prendem diretamente com o jogo dramático, é identificada com uma letra e não com um algarismo.

Momento do Acontecimento	Observação
Antes de a investigação ter início	Devido às restrições impostas pela pandemia, quando se celebram aniversários, não é permitida a entrada de bolos na instituição. Para contornar esta questão e criar um momento em que se cantam os parabéns às crianças aniversariantes, a Educadora Cooperante utiliza um bolo de aniversário de plasticina, sobre o qual coloca uma vela. As velas utilizadas para as raparigas são metade verde e metade cor-de-rosa e as velas utilizadas para os rapazes são metade verde e metade azuis. Questionei a Educadora Cooperante sobre o porquê de as velas utilizadas para as raparigas serem metade verde e metade cor-de-rosa e as velas utilizadas para rapazes serem metade verde e metade azuis, não alternando e a resposta que obtive foi: “É porque é assim, porque eram as que havia. Oh Inês não há cá coisas de género, não tem nada a ver com isso. É porque era as que havia e sempre fiz assim, pronto.” (Nos aniversários seguintes, o procedimento manteve-se.) Quando a Educadora Cooperante distribui copos pelas crianças, para estas comerem a fruta, escutam-se comentários, por parte das crianças, como: Criança A (M): “Não quero esse, cor-de-rosa é para as meninas.”

	Criança 4 (F): “Azul é para os meninos, eu quero um cor-de-rosa.” Criança 9 (M): “Eu quero um cor-de-rosa.” Criança 13 (F): “Mas isso é para as meninas.”
	Criança 1 (F): “O meu bibe é cor-de-rosa porque é de menina. E o do (Criança 9) é azul porque ele é menino.” Criança 2 (M): “E o meu é verde!” Criança 11 (F): “Verde é para os meninos e para as meninas.” Criança 4 (F): “Sim, verde é para os meninos e para as meninas. E amarelo também.”
	Durante uma conversa sobre desenhos animados e programas televisivos, questionei o grupo sobre as suas preferências, tendo a maioria partilhado que o seu programa favorito se intitula <i>PJ Masks</i>, querendo várias das raparigas ser como a personagem Corujinha e vários dos rapazes ser como as personagens <i>Catboy</i> ou <i>Gekko</i>. Disseram que também queriam ter os seus superpoderes e salvar o mundo.
	A Criança B (M), aproxima-se de um grupo de crianças do sexo feminino que está a fazer de conta que me maquilha, e começa a fazer de conta que me pinta os olhos: Criança 4 (F): “Ei, o que é que estás a fazer? Isto é para meninas!” Criança 13 (F): “Pois é, os meninos não brincam às maquilhagens.” Criança B (M): “Não não, os meninos podem brincar àquilo que quiserem.”
	A criança 9 (M), aproxima-se de um grupo de crianças do sexo feminino que me está a pentear, e começa a pentear-me: Criança 11 (F): “Tu não podes estar aqui!” Criança 9 (M): “Posso, posso.”

	Criança 11 (F): “Não não podes. Os meninos não são cabeleireiros.” Criança 9 (M): “Mas eu quero ser.” Criança 13 (F): “Mas não podes, porque és menino.” A Criança 9 (M) afasta-se e vai para outra área da sala.
	Criança 14 (M): “Um dia eu fui à casa da (Criança 13 (F)) e usei todos os colares dela, mas não gostei nada porque eu não sou menina e as raparigas é que gostam de colares.” “As meninas querem ser princesas, não gostam de andar à luta. Elas só gostam de brincar às princesas, com o gelo.”
	Criança 13 (F): “As meninas andam de carruagem. Os meninos andam de carro e voam.”
Durante a investigação: ‘Transformação’ de rapariga para rapaz/rapaz para rapariga	Criança 9 (M): “Ah, é esta a máquina? E dá luz! Isto é mesmo a sério! Mas depois vou voltar a ser um menino, não vou?”
	Criança 4 (F): “Uau! Uma máquina dos PJ Masks!”
	Com um ar surpreso e entusiasmado:
	Criança 11 (F): “Ahh, a máquina que transforma os meninos em meninas e as meninas em meninos! É como o raio do Gekko! E dá luz a sério, ai!”
	Criança (M): “Que fixe! A máquina é mesmo a sério? Mesmo, mesmo?”
	Criança 6 (F): “Eu não quero ser um menino... Depois vou voltar a ser uma menina, não vou?”
	Criança 8 (F): “Eu não quero ser um menino... Eu gosto de ser uma menina.”
	Criança 2 (M): “Mas eu não quero ser uma menina!”
	Criança 12 (F): “Inês, nós depois voltamos a ser meninas, não é? E os meninos, meninos?”
	Uma criança, ao ver as peças de roupa disponíveis para se disfarçarem:

	Criança 4 (F): “Os vestidos das meninas são muito mais giros! Quero este.”
	Uma criança, enquanto está a ser maquilhada:
	Criança 9 (M): “As meninas usam cores mesmo giras e coisas mesmo brilhantes. Também gostava de usar estas coisas.”
	Criança 4 (F): “Hahaha, a Criança 9 (M) é uma menina, parece mesmo uma menina, com maquilhagem e de roxo”
	Criança 9 (M): “Não pareço nada, os meninos também usam roxo”
	Criança 4 (F): “Vou fazer cara de mau, como os meninos fazem.” (Cerra os olhos, franze o nariz e junta os lábios) “E depois ficam assim!” (Cruza os braços)
	Criança 11 (F): “Sim, os meninos fazem cara de mau mesmo assim.” (Imita a Criança 4 (F))
	Criança 7 (M): “Sabes Inês Falcão, este é o dia mais feliz da minha vida, porque vou pintar as unhas! Quero pintar de todas as cores!”
	Criança 7 (M): “Quem me dera ser uma menina para poder pintar as unhas todos os dias.”
	Criança 6 (F): “A Criança 7 (M) é uma menina porque tem as unhas pintadas!”.
Durante a investigação: Diálogo em grande grupo	Comenta com uma colega do sexo feminino, disfarçada de rapaz:
	Criança 6 (F): “Cor-de-rosa os rapazes não gostam e também não gostam de branco nem de flores.”
	Intervenções a destacar:
	Criança 4 (F): “Os meninos não podem brincar às princesas e gostar do <i>Frozen</i> e de brilhantes.”
	Criança 9 (M): “Mas eu gosto do <i>Frozen</i> ...”
	Criança 13 (F): “Mas não podes, porque o <i>Frozen</i> é para meninas, e o cor-de-rosa também.”
	Criança 12 (F): “E o ballet e a ginástica também.”

(após o conto da história)	Criança 1 (F): “Mas no livro dizia que os meninos e as meninas todos podem fazer as mesmas coisas.” Criança 3 (F): “Pois é, os meninos também podem gostar do <i>Frozen</i>, se quiserem.” Criança 11 (F): “E podem usar brilhantes.” Criança 9 (M): “Eu gosto de brilhantes e gosto da Elsa.” Criança 7 (M): “E eu gostei de pintar as unhas.” Criança 4 (F): “Mas não podes! A Elsa é para meninas e pintar as unhas também!” Criança C (M): “Mas só os rapazes é que jogam à bola.” Criança 3 (F): “As meninas também podem gostar de jogar à bola.” Criança 12 (F): “No livro as meninas jogavam à bola.” Criança A (M): “Mas não podem! E não brincam com dinossauros.” Criança 5 (M): “Eu gosto de brincar com dinossauros.” Criança 11 (F): “E as meninas podem fazer o que quiserem.” Criança 3 (F): “E os meninos também.”
-----------------------------------	--

Apêndice III – Transcrições das Entrevistas às Crianças

Nota: Nas transcrições, as intervenções da investigadora estão assinaladas com um 'I' e as de cada criança com um 'C', que precedem o início das frases. Adicionalmente, sempre que existe uma referência a uma criança, a seguir à sua identificação, está escrito, entre parênteses: F – se for do sexo feminino; M – se for do sexo masculino.

Criança 1 (F)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
	C: Hmm... Tenho Corujinha.
I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)	
	C: Tenho de vestir uma roupa de menino, verde. Umas roupas de calções, como podem ser também calças ou calções, e também pode ser ou camisola ou t-shirt. Ia calçar sapatilhas porque os meninos usam sapatilhas e as meninas usam sandálias brilhantes.
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
	C: Ia ser como o cabelo assim (curto).
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
	C: Não, só as meninas é que usam.
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
	C: (Bandoletes, fitas, ganchos, elásticos, chapéus) Não, só para meninas. Se for um chapéu brilhante tem de ser das meninas, porque se ser brilhante é das meninas.
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
	C: Velocidade.

Criança 2 (M)

I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?

C: Com cabelos como tu, preto, longo, muito muito longo.

I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)

C: Roupa de menina: é um pijama, uma saia, umas calças, vestidos. Rosa, porque as meninas gostam de rosa.

I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)

C: (Respondeu na primeira pergunta)

I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)

C: Ia usar batom.

I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)

C: Um chapéu.

I: Que superpoder/superpoderes terias?

C: Ia ser forte, muito forte, porque eu como muito. Ia ser forte mais.

Criança 3 (F)
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?
C: Não sei.
I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)
C: De menino, roupas de menino. São roupas que os meninos usam: calções, camisolas, calças, boné e sapatos.
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)
C: Curto, os meninos não têm cabelo comprido.
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)
C: Não, porque os meninos não usam.
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)
C: (Pulseiras, colares) Os meninos não podem usar. Mas o meu tio tem um fio.
I: Que superpoder/superpoderes terias?
C: Voar, força, velocidade.

Criança 4 (F)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Um menino que tem o poder da velocidade amarela.	
I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Roupa preta e azul. Cor-de-rosa não porque os meninos não têm amor. Camisolas, t-shirts e podia calçar sapatilhas que são do meu irmão. As meninas usam saias e os meninos usam calções.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Curto, porque os meninos têm o cabelo curto.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Não, porque as meninas é que usem maquilhagem, os meninos não podem.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: (Bandoletes, ganchos) Sim. (Pulseiras e colares) Não usam e não gostam, as meninas é que gostam.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: (Respondeu na primeira pergunta)	

Criança 5 (M)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Com cabelo comprido, em cima. As meninas não usam cabelo curto.	
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: De rosa, as meninas gostam. Preto, azul-claro, azul-escuro não. Arco-íris, uma camisola arco-íris e umas calças de arco-íris. Crocs como estas.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: (Respondeu na primeira pergunta) E ia usar um boné como tu usas.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Não.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: Pulseiras arco-íris, com cristais em forma de doce.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Dançar, é para as meninas.	

Criança 6 (F)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Não sei.	
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Camisolas e calças, pretas, azuis, escuras. Podemos usar chinelos.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Curto, porque os rapazes não têm cabelo longo.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Podem as meninas. Se for um menino não.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: Colares podem as meninas. (Bandoletes, fitas, elásticos) Não podem. Chapéu podem (os meninos).	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Não sei.	

Criança 7 (M)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Seria como sou agora, eu ia fazer o mesmo.	
I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Claro que uma saia, um vestido ou outra coisa assim, porque sou menina. Collants e às vezes calças. Uma roupa com brilhantes, vermelha, preta, rosa, castanha.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Se a máquina transformar cabelos longos eu vou pedir três tranças e quatro puxinhos.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Usaria. Quero pintar as unhas um dia, de várias cores.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: Bandoletes e puxinhos, é claro, como aquele totó que tu fizeste. Colares, sim, eu uso colares às vezes. Pulseiras.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Queria ser espião.	

Criança 8 (F)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Não sei.	
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Podia ser verde. Calças e camisolas e fato treinos. Podia usar sapatilhas.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Curto.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Não, porque os meninos não usam maquilhagem.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: (Pulseiras, fios e brincos) Não posso usar. Os meninos podem usar bonés.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Não sei.	

Criança 9 (M)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Como a Corujinha (personagem do programa <i>PJ Masks</i>).	
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Calças, vestidos, saias, camisolas, rosa e roxo, porque as meninas gostam de usar rosa e roxo. Sapatos rosa com brilhantes.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Castanho, preto, curto. Com tranças.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Sim, só os super-heróis meninas é que têm maquilhagem. Usava azul e roxo.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: Não. E as meninas não usam boné.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Força, velocidade, voar.	

Criança 10 (F)

I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?

C: Não quero ser menino.

I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)

C: De menino. Uma camisola, calças, calções. Podem usar um cinto aqui à frente para não cair. Sapatos e sandálias de menino, tem de ser azul de menino.

I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)

C: De menino. Comprido.

I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)

C: Não, só as meninas podem fazer isso.

I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)

C: (Pulseiras, colares e brincos) Não. Um boné, os meninos usam boné. As meninas usam chapéu.

I: Que superpoder/superpoderes terias?

C: Azul, porque os meninos têm a cor azul.

Criança 11 (F)
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?
C: Não sei.
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)
C: Azul, verde. Uma camisola com manga curta e um vestido, com meias verdes. Sapatilhas azuis porque eles gostem.
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)
C: Curto.
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)
C: Sim, rosa.
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)
C: Pulseira, colar.
I: Que superpoder/superpoderes terias?
C: Voar.

Criança 12 (F)	
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?	
C: Hmm...	
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?)	
C: Com vestidos, saias, calças, calções e collants. Arco-íris.	
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)	
C: Ia ficar com o meu cabelo, comprido, com tranças.	
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)	
C: Sim, arco-íris.	
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)	
C: Pulseiras e colares.	
I: Que superpoder/superpoderes terias?	
C: Os poderes são para todos.	

Criança 13 (F)
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias?
C: Hmm...
I: Como é que te vestiras? (De que cor seria a tua roupa?)
C: Com camisolas sem brilhantes, calças e calções. Sapatos, eles usam.
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?)
C: Ia ser pequeno porque seria um menino. Cabelo comprido as só meninas usam.
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?)
C: Não, porque os meninos não usam. Não podem usar nem batom nem <i>blush</i> .
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...)
C: Não, os meninos não usam puxos, bandoletes e fitas, mas eu não sei porque é que eles não usam. Chapéus usam.
I: Que superpoder/superpoderes terias?
C: Voar.

Criança 14 (M)
I: Se fosses um super-herói menino/menina, como é que serias? C: Depois ia fazer coisas diferentes. Os meninos iam fazer as coisas que os meninos adoram (ser reis e ver episódios do Faísca) e eu ia fazer as coisas que as meninas adoram (ser rainhas, brincar às princesas). E por acaso eu tenho um brinquedo de menina lá em casa, a Super-Mulher, mas não gosto nada porque sou um rapaz. Os rapazes só adoram o <i>Spiderman</i>, o <i>Venom</i>, o <i>Luke</i> e o Homem de Ferro. Se fosse uma menina eu seria uma princesa.
I: Como é que te vestirias? (De que cor seria a tua roupa?) C: De princesa, cor-de-rosa e de todas as cores, por causa que as meninas adoram cor-de-rosa e o arco-íris. Ia calçar umas crocs iguais às da (Criança 13 (F)).
I: Como seria o teu cabelo? (De que cor seria o teu cabelo? E seria curto, médio, comprido, rapado? Usarias puxos ou tranças?) C: Tinha de ser grande, por causa de ser grande que as meninas têm.
I: Usarias maquilhagem? (Que maquilhagem? De que cor?) C: Ia, cor-de-rosa.
I: Usarias acessórios? (Colares, pulseiras, bandoletes, bonés, chapéus, ...) C: Bandoletes, puxos, brincos, pulseiras e colares.
I: Que superpoder/superpoderes terias? C: O poder da Corujinha (personagem dos <i>PJ Masks</i>).

**Apêndice IV – Fotografias das crianças ‘transformadas’ em super-heróis do sexo
oposto**

Figura 1

Criança 1 (F)



Figura 2

Criança 3 (F)



Figura 3

Criança 4 (F)



Figura 4

Criança 5 (M)



Figura 5

Criança 6 (F)



Figura 6

Criança 7 (M)



Figura 7

Criança 9 (M)



Figura 8

Criança 10 (F)



Figura 9

Criança 11 (F)



Figura 10

Criança 13 (F)



Figura 11

Criança 14 (M)



