



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# Estereótipos de género no 1º Ciclo do Ensino Básico: um contributo para a igualdade de género

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2023, Tatiana Patrícia dos Santos Simões





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Tatiana Patrícia dos Santos Simões

Estereótipos de género no 1º Ciclo do Ensino Básico: um contributo para a igualdade  
de género

Relatório Final do Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico, 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 da Professora Coordenadora da ESEC, Maria  
Filomena Rodrigues Teixeira

Maio, 2023



### **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Teixeira, pela ajuda, disponibilidade, orientação e principalmente por acreditar no valor destas intervenções e me motivar para continuar.

À minha professora cooperante, por ser um grande exemplo, que pretendo seguir nesta atividade profissional e por me permitir com toda a liberdade implementar o meu trabalho.

A todas as crianças que participaram neste estudo, sem elas nada seria possível e não teria o valor que teve.

Às amigas que esta cidade me permitiu ter, por toda a amizade ao longo dos anos, por todos os conselhos, por todas as partilhas de ideias e por nunca me deixarem desanimar.

À minha madrinha Carolina, por ser um pilar na minha vida desde o dia em que a escolhi, a palavra amiga a toda a hora e o abraço sincero.

À Eduarda, um grande e sincero obrigada por toda a paciência, amizade e companheirismo.

Ao Henrique, pelo amor, compreensão, todo o apoio nesta fase agitada da minha vida e por me lembrar sempre que sou capaz, mesmo quando as dúvidas são muitas.

À Margarida e à Rita, pela grande, grande amizade e por estarem sempre presentes, ainda que distantes fisicamente.

Ao meu irmão, a pessoa que sei que terei para sempre ao meu lado, a proteção para o resto da vida.

Ao meu pai e à minha mãe, os meus grandes amores, um obrigada não chega por tudo o que fazem por mim. São o colo em todos os momentos e o amor para toda a vida.



### **Estereótipos de género no 1º Ciclo do Ensino Básico: um contributo para a igualdade de género**

Resumo: O presente relatório, surge no âmbito da Unidade Curricular, Prática Educativa II, realizada no ano letivo 2021/2022, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2º ano de escolaridade na cidade de Coimbra. Sendo a escola, um dos principais agentes de socialização e um organismo com um papel fundamental no crescimento das gerações futuras, compete-lhe abordar, desde cedo, temáticas que possam desconstruir estereótipos, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e respeitadora das diferenças existentes. Tendo em conta estas necessidades, surgiu a motivação para conceber uma intervenção de natureza qualitativa, através da implementação de um conjunto de atividades que contribuíssem para a igualdade de género. Foi assim elaborada a seguinte questão de partida: Como é que uma intervenção com crianças do 1º CEB sobre estereótipos de género, pode contribuir para o respeito das diferenças entre os sexos e para o reconhecimento da igualdade de género?, com os seguintes objetivos: i) Diagnosticar concepções de crianças do 2º ano de escolaridade sobre estereótipos de género; ii) Elaborar e implementar uma proposta de intervenção sobre estereótipos de género com crianças do 2º ano do 1º CEB; iii) Avaliar os resultados da intervenção. Através desta intervenção, verificou-se na maioria das crianças uma alteração das suas concepções, no que respeita aos estereótipos presentes nas atividades desempenhadas por homens e mulheres e relativamente às ideias estruturadas das características físicas e psicológicas de uma princesa. Conclui-se da necessidade de continuar a desenvolver intervenções sobre a temática, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Importa ainda que as instituições de formação de professores atendam e insiram nos seus planos de estudo temáticas como a igualdade de género.

**Palavras-chave:** 1º Ciclo do Ensino Básico, estereótipos de género, igualdade de género

### **Gender Stereotypes on primary school: a contribution to gender equality**

**Abstract:** This report is made within the scope of the curricular course called Educational Practice II, on scholar year 2021/2022 for the Master Degree in Pre and Primary School Education, and it is regarding a class from the second grade in the city of Coimbra. Being school one of the main socialization agents for children and an organism that has a pivotal role on the growth of future generations, it is crucial that it approaches since early topics that may deconstruct stereotypes, contributing, this way, to a more egalitarian society that respects different cultures and lifestyles. Taking this into consideration, there was the need to conceive a qualitative-based intervention through the implementation of a set of activities that would contribute for the understanding of gender equality. Hence, the following question was raised as the starting point: How will an intervention regarding gender stereotypes, with children from primary school, contribute to foster the respect for gender differences and for the recognition of gender equality? This question had the following goals: i) diagnose the different conceptions that second year school kids had regarding gender stereotypes; ii) Develop and implement a proposition for intervention regarding gender stereotypes for children from the second grade of primary school; iii) Evaluate the results obtained from this intervention. Through this study, we observe that the majority of the children had a change in the way they understood the current stereotypes present on several activities performed by men and women and also regarding the structured idea of the physical and psychological characteristics of a princess. As a conclusion, there is the need to keep developing activities about this topic, in order to contribute to build a more fair and equal society. It is also important to mention that training institutions for teachers should have on their studying plans themes like this one for gender equality.

**Keywords:** Primary School, gender stereotypes, gender equality

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – Contextualização e pertinência do estudo.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II – Enquadramento teórico .....</b>	<b>21</b>
1.    Conceitos de sexo e género .....	23
2.    Desenvolvimento da identidade de género .....	24
3.    Estereótipos de género e Igualdade de género .....	27
4.    A influência dos processos de socialização nos estereótipos de género .....	30
5.    Estereótipos de género na literatura para a infância .....	31
6.    O papel dos/as professores/as na promoção da igualdade de género .....	33
<b>CAPÍTULO III – Percurso metodológico .....</b>	<b>37</b>
1.    Enquadramento e questões de investigação .....	39
2.    Apresentação do estudo .....	40
3.    A componente de investigação associada ao estudo .....	42
4.    Participantes .....	44
5.    Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	44
5.1.    Observação Direta.....	44
5.2.    Gravações áudio .....	45
5.3.    Fotografias.....	45
5.4.    Notas de Campo .....	46
5.5.    Produções das crianças .....	46
6.    Levantamento das conceções das crianças .....	47
<b>CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados .....</b>	<b>55</b>
1.    Primeira intervenção.....	57
2.    Segunda intervenção .....	62
2.1.    Primeiro momento .....	62
2.2.    Segundo momento.....	63
2.3.    Terceiro momento .....	64
2.4.    Quarto momento .....	65

<b>CAPÍTULO V – Conclusões .....</b>	<b>71</b>
1. Conclusões e implicações do estudo .....	73
2. Limitações .....	74
<b>PARTE II – COMPONENTE REFLEXIVA .....</b>	<b>77</b>
<b>CAPÍTULO VI – Reflexão sobre a prática educativa .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>85</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>95</b>

#### Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

#### Lista de figuras

FIGURA 1 ANÁLISE DA ATIVIDADE "JOGO DAS PROFISSÕES" .....	48
FIGURA 2 ANÁLISE DA ATIVIDADE "JOGO DAS CORES" .....	49
FIGURA 3 ANÁLISE DA ATIVIDADE "JOGO DO VESTUÁRIO" .....	50
FIGURA 4 ANÁLISE DA ATIVIDADE "JOGO DO REGRESSO A CASA" .....	51
FIGURA 5 ANÁLISE DA QUESTÃO "COM QUEM DESEMPENHAM A ATIVIDADE?" .....	52
FIGURA 6 ILUSTRAÇÕES DO LIVRO "TODOS FAZEMOS TUDO" .....	57
FIGURA 7 ANÁLISE DA ESCOLHA DOS DESENHOS.....	58
FIGURA 8 BRINQUEDOS FINAIS .....	65
FIGURA 9 LEVANTAMENTO DE CONCEÇÕES (JOGO DAS PROFISSÕES) .....	98
FIGURA 10 LEVANTAMENTO DE CONCEÇÕES (JOGO DAS CORES).....	98
FIGURA 11 REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO "TODOS FAZEMOS TUDO".....	99
FIGURA 12 APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL DOS DESENHOS.....	100
FIGURA 13 APRESENTAÇÃO DO LIVRO "TODOS FAZEMOS TUDO".....	100
FIGURA 14 APRESENTAÇÃO DO LIVRO "A PRINCESA ESPERTALHONA".....	101
FIGURA 15 CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO .....	101
FIGURA 16 TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DAS PRINCESAS PARA O COMPUTADOR .....	102
FIGURA 17 APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA, COM RECURSO AO BRINQUEDO .....	102

FIGURA 18 <i>DESENHO 1 “TODOS FAZEMOS TUDO”</i> .....	103
FIGURA 19 <i>DESENHO 2 “TODOS FAZEMOS TUDO”</i> .....	103
FIGURA 20 <i>DESENHO 2 “TODOS FAZEMOS TUDO”</i> .....	104
FIGURA 21 <i>RESULTADO DA ATIVIDADE DAS PRINCESAS</i> .....	104
FIGURA 22 <i>RESULTADO DA ATIVIDADE DAS PRINCESAS</i> .....	105

### **Lista de tabelas**

TABELA 1 <i>CRONOGRAMA DO ESTUDO</i> .....	41
TABELA 2 <i>ANÁLISE DOS TEXTOS DAS PRINCESAS</i> .....	67
TABELA 3 <i>CODIFICAÇÃO DOS E DAS PARTICIPANTES</i> .....	97



## **Introdução**



O relatório apresentado insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa II, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). No ano letivo 2021/2022, estagiei durante todo o ano letivo, numa escola de 1º CEB, na cidade de Coimbra, numa turma do 2º ano de escolaridade.

Após um estágio curricular em Educação Pré-Escolar, onde foi notório que os estereótipos de género estavam presentes nos comportamentos, escolhas e atitudes das crianças, tornou-se importante para mim compreender se no 1º CEB este facto também se verificava. Após isso, uma vez que a escola é um espaço onde se pode promover a mudança, decidi que seria importante contribuir para a minimização de estereótipos e para a promoção da igualdade de género.

As grandes diferenças entre homens e mulheres, são definidas e promovidas pela sociedade em que vivemos ao longo de toda a vida, resultando em conjunturas prejudiciais para ambos, a nível social, político e económico, assim sendo “a diferença não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2012, p.22).

Acreditando que a escola deve assumir “a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação” (Pinto, 2015, p.32), pensou-se na questão: Como é que uma intervenção com crianças do 1º CEB sobre estereótipos de género, pode contribuir para o respeito das diferenças entre os sexos e para o reconhecimento da igualdade de género?, tendo como principais objetivos:

1. Diagnosticar concepções de crianças do 2º ano de escolaridade sobre estereótipos de género;
2. Elaborar e implementar uma proposta de intervenção sobre estereótipos de género com crianças do 2º ano do 1º CEB.
3. Avaliar os resultados da intervenção.

Este relatório, está dividido em **duas partes: componente investigativa e componente reflexiva**. A primeira parte está dividida em cinco capítulos:

O **CAPÍTULO I** - Contextualização e pertinência do estudo, onde se apresenta o contexto do estudo e a sua pertinência no 1º CEB.

O **CAPÍTULO II** - Enquadramento teórico, onde se enunciam e explicitam os conceitos intrínsecos à temática.

O **CAPÍTULO III** - Percurso metodológico, onde se refere o enquadramento do estudo no ano de escolaridade em que foi implementado (2ºano), as questões que fundamentam o estudo, a descrição dos e das participantes, os aspetos ligados à investigação e a análise de conceções.

O **CAPÍTULO IV** – Apresentação e discussão dos resultados, onde se explicitam e analisam as intervenções.

O **CAPÍTULO V** – Conclusões, onde se retiram as conclusões e implicações do estudo, bem como as suas limitações.

Na segunda parte, apresenta-se a componente reflexiva, onde consta uma reflexão sobre a prática no contexto de estágio em 1ºCEB.

O papel da escola é muito mais do que a transmissão de conhecimentos, é também o veicular de valores igualitários e inclusivos, e ainda o saber estar e viver em sociedade.

**PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA**



## **CAPÍTULO I – Contextualização e pertinência do estudo**



Na atualidade, apesar da evolução em prol da igualdade e equidade, ainda estão presentes vários problemas relacionados com desigualdades, fenómenos de exclusão e mal-estar social. Neste sentido e não só, surgem os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dos quais o objetivo 5 - Igualdade de Género, é uma preocupação também ao longo das intervenções feitas neste trabalho, visando alcançar a igualdade de género e empoderar as mulheres e raparigas.

Após um ano letivo de estágio curricular em educação pré-escolar, onde foi possível constatar dentro e fora da sala, diferenças entre meninos e meninas, nomeadamente nas brincadeiras selecionadas, nas tarefas que desempenhavam e nas cores e objetos que escolhiam, senti necessidade de implementar uma intervenção no 1º CEB que possibilitasse a desconstrução dos estereótipos e contribuísse para a igualdade de género. Apesar de se tratar de um contexto diferente, foi importante abordar a temática com crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade.

Com esta intervenção pretendeu-se criar uma ‘experiência com qualidade’, sendo que, em educação nem sempre se conseguem conciliar em si dois aspetos muito importantes para que esta seja atingida. Para John Dewey a qualidade depende de dois aspetos, ser agradável ou desagradável (facto que é observável no momento) mas também da sua influência sobre experiências posteriores. Desta forma, o papel do/a professor/a é proporcionar experiências que para além de agradáveis, estimulem as crianças, preparando-as para experiências futuras e impulsionem o seu esforço (Dewey, 2023).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português é um documento legal que foi sofrendo alterações ao longo dos anos. A Lei nº 46/86, ainda em vigor, estabelece os princípios e as normas essenciais para o sistema educativo português. Nesta lei está presente o direito à liberdade de aprender e ensinar, sem juízos, sejam eles filosóficos, estéticos, políticos, ideológicos ou religiosos e menciona o sistema educativo como um contributo para o desenvolvimento da personalidade, incitado a formação de cidadãos e cidadãs livres. Os/as professores/as devem fundamentar a sua ação neste documento, incluindo nas suas práticas momentos que promovam “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e

das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei n.º 46/86, artigo 2.º).

Além da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, há outros documentos que reforçam a pertinência deste trabalho, como a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030, que contém um conjunto de iniciativas e medidas a pôr em prática até 2030. Como orientação para as atividades desenvolvidas com as crianças é de salientar um dos quatro eixos definidos neste documento:

Integração das dimensões do combate à discriminação em razão do sexo e da promoção da igualdade entre mulheres e homens, e do combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais na governança a todos os níveis e em todos os domínios; (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018).

Ao longo deste trabalho são referenciados ainda vários documentos da autoria da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), o organismo nacional que se responsabiliza pela promoção e defesa da Igualdade de Género, tentando responder às alterações sociais e políticas da sociedade.

Apesar das evidências presentes na nossa sociedade relativamente às desigualdades e aos estereótipos de género, é possível afirmar que existem vários documentos que apoiam a promoção da igualdade de género e, por sua vez, a mitigação dos estereótipos. Considerando que a base da sociedade é a educação, importa que os e as docentes utilizem todos estes documentos, como suporte às suas práticas educativas.

## **CAPÍTULO II – Enquadramento teórico**



Neste capítulo é feita a fundamentação teórica, dos temas abordados ao longo deste relatório, segundo vários autores, fundamentando o estudo realizado.

### **1. Conceitos de sexo e género**

Estes dois conceitos são alvo de grande controvérsia por diversos/as autores/as que se dedicaram a escrever sobre o tema, no entanto segundo Scott (1986) isto acontece com todas as palavras, pois as palavras e as ideias que elas representam têm uma história, assim sendo, codificá-las torna-se difícil.

O conceito de sexo, refere-se a um conjunto de características biológicas, fisiológicas e anatómicas, que definem se uma pessoa é homem, mulher ou intersexo. O/a indivíduo que é considerado/a intersexo, tem órgãos genitais/reprodutores (internos e/ou externos) masculinos e femininos ao mesmo tempo (Santos & Rolino 2019; Giddens, 2001/2008).

A discussão sobre o conceito de género começou a manifestar-se nos anos 60 do século XX, entre as feministas americanas, com o objetivo de assinalar as diferenças com a palavra sexo. Desta forma a palavra género destacou o aspeto relacional das definições normativas da feminilidade e foi apresentada pelas feministas, que acreditavam que a pesquisa sobre as mulheres modificaria os paradigmas disciplinares, e procurava dissociar-se da política feminina e ajustar-se à terminologia científica das ciências sociais (Santos, 2007).

O termo género surge como substituto do termo “mulheres”, mas não só, também sugere que homens e mulheres estão interligados, ou seja, que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. Além do mais o termo é igualmente utilizado para denominar as relações sociais e de poder entre sexos (Scott 1986).

Assim, o género é um termo psicológico, cultural e social que, segundo Santos e Rolino (2019),

refere-se aos comportamentos, atitudes, crenças, papéis e expectativas que uma dada sociedade, num dado tempo histórico considera apropriados para

homens e mulheres e que são aprendidos através da família, dos amigos, instituições culturais e religiosas, meios de informação, através de todas as relações estabelecidas pelos indivíduos (p.273).

De forma geral e sucinta, podemos afirmar que sexo não coincide com género, sexo é um termo biológico, com o qual nascemos, já “género” é um processo sociocultural, apreendido e que altera consoante a época histórica, a cultura e o lugar, é construído desde o nascimento e durante toda a vida segundo Schiebinger L. (Vieira, et al., 2017, p.255).

A maioria das pessoas reconhece automaticamente que alguém, que pertence ao sexo feminino, pertencerá involuntariamente ao género correspondente - feminino. No entanto, essa ligação não é assim tão linear, ser homem ou mulher, segundo Oakley (1972), é o desenvolvimento normal de alguma coisa tão simples como vestir-se ou ter um trabalho e nesse sentido, o órgão sexual com o qual nascemos, não têm de ser mais valioso para a definição do que somos.

## **2. Desenvolvimento da identidade de género**

A identidade de género é a identificação psicológica que cada pessoa assume com “o ser” homem, mulher, os dois ou outro. Essa identificação que cada pessoa assume, pode ou não coincidir com o sexo atribuído à nascença (Santos & Rolino 2019).

A identidade de género assume-se como elemento-chave no desenvolvimento da personalidade e tem uma grande importância no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que determina interesses, atitudes e comportamentos que o acompanharão ao longo da vida (Costa & Antoniazzi 1999).

De acordo com Penteado e Mendonça (2011), o papel de género corresponde a características que a própria pessoa não consegue controlar, sendo que, lhe são concedidas devido ao contexto social que associa o género em conformidade com o sexo biológico. A construção da identidade de género, inicia-se antes da criança

nascer, sendo que, em função do sexo da criança, os pais tomam decisões que são consideradas como o início do processo de construção de género, exemplo disto é o próprio nome que os pais dão à criança, as cores das roupas que escolhem, a decoração do quarto e os brinquedos seleccionados (Bergano, 2012).

Como nos diz Cardona et al. (2015), várias investigações demonstram que muito antes de as crianças reconhecerem o seu sexo, já iniciam o processo de desenvolvimento relativo ao género, conseguindo fazer uma classificação de si e dos outros. No entanto, são inúmeras as influências que podem ocorrer capazes de afetar o desenvolvimento das várias componentes do género.

Durante a infância, a distinção que as crianças fazem entre os sexos, remete para a imagem que estas têm de homens e mulheres, nomeadamente pelas diferenças físicas aparentes entre sexos e é a partir destas distinções que a criança se inclui num dos grupos (Cardona et al., 2015).

Segundo Costa e Antoniazzi (1999), vários teóricos da aprendizagem social afirmam que a identificação de género é consequência da observação e imitação de um modelo, que poderá vir dos pais ou de outras pessoas. Neste processo de imitação, as crianças são reforçadas positivamente quando expõem comportamentos adequados ao seu sexo, no entanto, quando apresentam comportamentos considerados, socialmente, como não adequados ao mesmo, são alvo de punição ou não reforço.

Para além da observação que as crianças fazem das pessoas que as rodeiam, elas também imitam e experimentam alguns comportamentos que observam. Alguns rapazes, por vezes, tendem a representar em algumas situações e/ou comportamentos associados tradicionalmente ao feminino, como usar adereços das mães, roupas ou mesmo cuidar de bebés. Por outro lado, também algumas raparigas adotam comportamentos masculinos esporadicamente, como fazerem de pais ou brincarem com carrinhos. Através disto as crianças podem compreender melhor com que género se identificam (Penteado & Mendonça 2011). Não é só a partir da observação dos adultos que estes comportamentos ocorrem, na presença

de outras crianças, estas têm tendência a expressar mais atividades específicas de género (Torres et. al., 2018).

Assim, as crianças imitam os modelos do mesmo sexo que o seu, e apresentam comportamentos típicos de género, que estão de acordo com o seu autoconceito, enquanto rapaz ou rapariga, e com a sua identidade de género em formação (Cardona et al., 2015).

À medida que as crianças compreendem que o sexo não varia apesar das diferenças físicas que podem ocorrer numa pessoa, estas sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao sexo a que pertencem pela observação dos outros em vários contextos (Cardona et al., 2015).

A formação da identidade de género desenvolve-se aproximadamente entre os 2 os 7 anos de idade, por volta dos dois anos as crianças têm consciência das diferenças físicas entre meninos e meninas; por volta dos três anos já se rotulam como menino ou menina, e a partir dos quatro anos a maioria das crianças já identifica a sua identidade de género com clareza (Rafferty, 2022).

Como é referido em Rafferty (2022), a identidade de género, não é só observável através das escolhas de brinquedos, jogos e desportos, também é possível constatar-la a partir:

- da roupa ou penteado que as crianças querem usar;
- do nome ou apelido preferido;
- dos comportamentos sociais, que demonstram dependência, gentileza ou agressividade;
- das ações não verbais, como estilos de comportamento e gestos físicos, identificados como masculinos ou femininos;
- das relações sociais, incluindo o sexo dos amigos mais próximos.

Apesar dos comportamentos de uma criança poderem ser influenciados pela exposição a estereótipos de género, o sentimento interno, ou seja, a identidade de género, não pode ser alterada (Rafferty, 2022).

### **3. Estereótipos de género e Igualdade de género**

O conceito de estereótipo, surge em 1922 pelo jornalista Lippm, para explicar a formação da opinião pública, mais tarde, a psicologia social interessa-se pelo tema e absorve o conceito. Inicia-se assim um vasto campo teórico e de pesquisa com várias orientações e teorias (Nogueira & Saavedra, 2007).

Os estereótipos de género apresentam-se como crenças partilhadas por uma sociedade, a respeito de indivíduos, de grupos ou de situações. Caracterizam e definem a realidade social envolvente e apresentam-se como um conceito que incentiva o preconceito e a discriminação (Wall, 2016).

De acordo com Nogueira e Saavedra (2007), os estereótipos têm como fim, fazer ilações acerca de grupos fundamentadas na idade, nacionalidade, etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estrutura física, orientação social, entre outras.

Assim, sendo que os estereótipos são apontados como um conjunto de atributos que definem os membros de um determinado grupo social, os estereótipos de género, incluem, não só os atributos que a sociedade define como correspondentes a um sexo, mas também os comportamentos e expetativas socialmente definidos para uma pessoa de um determinado sexo (Nogueira & Saavedra, 2007). Com isto, quer dizer-se que os comportamentos e expetativas socialmente definidos, remetem para os diferentes comportamentos que a sociedade espera existirem entre homens e mulheres, com isto falamos nos papéis de género tradicionais em que, a mulher deve dedicar-se às tarefas domésticas e cuidados da família, ao mesmo tempo que os homens se ocupam de trabalhar para manter o equilíbrio financeiro da família e dedicam-se às tarefas mais pesadas.

Segundo Nogueira e Saavedra (2007), vários autores defendem que os estereótipos têm ao mesmo tempo duas componentes, uma descritiva e outra prescritiva. A componente descritiva remete-se aos atributos, ou traços de personalidade, que as pessoas definem para caracterizar os membros de um determinado grupo, por outro lado, a componente prescritiva, remete para os comportamentos considerados adequados para o mesmo grupo.

Depreende-se assim que na componente descritiva, tiram-se conclusões estereotipadas como: todas as mulheres são emocionais e todos os homens são insensíveis. Este estereótipo é fundamentado em generalizações e não é necessariamente a realidade de todas as pessoas. De outra forma, a componente prescritiva espera comportamentos específicos, seguindo o pensamento de que todas as mulheres são emocionais, espera-se que todas chorem com frequência. Ambas as componentes estão interrelacionadas entre si e reforçam os estereótipos.

De forma geral e sucinta, é possível afirmar através de vários estudos tanto em Portugal como noutros países, que há uma caracterização generalizada para descrever homens e mulheres. Assim, os homens são vistos como seres mais fortes, competitivos e mais agressivos do que as mulheres. Por outro lado, as mulheres têm como principal característica associada, as relações afetivas que estabelecem, o lado mais sensível e a aptidão para prestar cuidados (Cardona et al., 2015).

Os estereótipos de género, acarretam consigo consequências para as pessoas que se desviam das “normas” estabelecidas para cada sexo, principalmente discriminação e em alguns casos violência. No caso da escolha de uma profissão, muitas mulheres e homens são alvo de preconceito, por exemplo na área da educação pré-escolar, em que a maioria dos profissionais são mulheres, os homens são alvo de preconceito.

Os papéis desempenhados por mulheres e homens divergem de cultura para cultura, no entanto, não é conhecida nenhuma cultura em que as mulheres tenham mais poder do que os homens. É possível afirmar que de forma geral, os papéis dos homens em relação aos das mulheres, são mais reconhecidos e recompensados.

Ainda prevalece uma divisão de trabalho entre sexos, o que leva a posições desiguais relativamente ao poder, prestígio e riqueza. Embora seja notável os progressos das mulheres em vários países, as diferenças de género continuam a existir fundamentado as desigualdades sociais (Giddens, 2001/2008).

É fundamental fomentar a igualdade de género e contrariar a discriminação, possibilitando a todas as pessoas uma vida sem preconceito.

O princípio da igualdade é fundamental para qualquer cidadão/ã, e está presente no Art. 13. da Constituição da República Portuguesa:

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Apesar disto, sabemos que a igualdade nem sempre é tida em conta, por essa razão devemos continuar a lutar pela igualdade nos seus mais variados sentidos.

O conceito de igualdade de género, diz-nos que todas as pessoas são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentemente dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Diz-nos também que, os desiguais comportamentos, interesses e necessidades de homens e mulheres, são da mesma forma considerados e valorizados (CIG, 2013).

Não se pretende uma igualdade em que homens e mulheres sejam iguais, mas sim que todas tenham acesso aos mesmo direitos e às mesmas oportunidades. Assim, todas as pessoas são livres de fazer as suas escolhas independentemente dos papéis tradicionalmente impostos aos homens e às mulheres. Neste sentido é importante começar desde cedo a trabalhar esta problemática, a escola tem um papel fundamental, sendo que acompanha a formação das crianças desde cedo, contribuindo para a instrução das gerações futuras.

#### **4. A influência dos processos de socialização nos estereótipos de género**

Os processos de socialização consistem na adaptação do indivíduo ao mundo e à sociedade onde está inserido. Quer isto dizer, que estes são os processos pelos quais os indivíduos aprendem os comportamentos, os valores e as normas que são aceites na sociedade onde vivem. De acordo com (Giddens, 2001/2008), é através do processo de socialização que as crianças e novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade onde estão inseridos.

A socialização é considerada um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida, através de interações sociais os indivíduos desenvolvem o seu potencial, aprendem e ajustam-se à sociedade. No entanto, para os sociólogos é possível considerar duas grandes fases onde a socialização ocorre. A socialização primária – onde o principal agente é a família –, ocorre durante a infância e para além de ser o período mais intenso é também o que tem mais influência na formação da personalidade e dos comportamentos, que serão os grandes pilares para aprendizagens futuras. A socialização secundária, ocorre mais tarde na infância e perdura até à idade adulta, é influenciada por interações sociais, acontecimentos e experiências. Aos agentes de socialização, crescem as escolas, os grupos de pares, os meios de comunicação e ainda o local de trabalho (Giddens, 2001/2008).

De acordo com o que foi referido noutros tópicos, o sexo é uma característica biológica e o género uma característica social, sendo assim uma criança nasce com o primeiro e desenvolve o segundo. Por meio, do contacto com diversos agentes de socialização, a criança apreende gradualmente as normas e expectativas sociais que correspondem ao seu sexo. Desta forma, surgem desigualdades de género que mais tarde levam aos estereótipos, sendo que mulheres e homens são socializados em papéis distintos (Giddens, 2001/2008).

A socialização ocorre na infância em grande maioria em pares de género, as crianças têm tendência para brincar com crianças do mesmo sexo, sendo que desde cedo se identifica com menina ou menino e admitem que determinados comportamentos, interesses, atividades e brinquedos são direcionados para meninas ou meninos. Estas relações entre pares, permitem que entre si, as crianças incentivem ou desencorajem os seus pares de comportamentos específicos,

criando normas que direcionem os comportamentos das crianças, esta socialização pode afetar o próprio reconhecimento de género que a criança faz de si própria e a sua autoestima (Hanish & Fabes, 2014). Na socialização com os pares, as diferenças de género estão muitas vezes evidentes, reforçando os estereótipos de género, por vezes quando uma menina quer participar nas brincadeiras tipificadas para rapazes, é alvo de crítica e vice-versa.

### **5. Estereótipos de género na literatura para a infância**

José Saramago em 2014, no seu livro “A maior flor do mundo”, alerta-nos para o seguinte: “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”

A literatura para a infância inclui as crianças. No entanto, o termo infância é difícil de definir, pois a infância varia no tempo e de sociedade em sociedade e por sua vez a literatura para a infância também é afetada por essa instabilidade. “Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável” (Hunt, 2013, p.94).

Apesar da literatura para a infância ser direcionada às crianças, os temas e os valores nela abordados pertencem à sociedade, veiculando-se nela valores, pensamentos, visões do mundo, comportamentos, anseios, entre outros (Luz, 2022).

A literatura para a infância deve ser compreendida como uma base necessária à construção e transmissão de sentidos, que contribuem para o processo de socialização das crianças. O papel das pessoas adultas enquanto criadoras, mediadoras e veiculadoras de ideias e valores nela presentes, é muito importante para a sua compreensão (Barbosa, 2009).

Os estereótipos de género estão presentes na sociedade, sendo a literatura um reflexo do que aí acontece. Através dos textos ou apenas das imagens, são

apresentados às crianças modelos, comportamentos e papéis do que é ser masculino ou ser feminino, o que é esperado deles e delas e as relações entre ambos (Azevedo, et al., 2015).

Apesar de tudo o que foi dito sobre a presença de estereótipos de género na sociedade, o facto é que continuam não só a estar presentes na literatura para a infância como até a estar mais presentes do que na realidade. Nos livros para crianças, a mulher surge geralmente associada ao papel de mãe, em muitos casos não exerce uma atividade profissional e quando o faz esta é estereotipada (Barbosa, 2009). Isto permite constatar que o papel da mulher hoje presente na literatura, remete para o mesmo que desempenhava no passado, ainda que nos dias de hoje esse papel tenda a não se verificar. Em contrapartida, a literatura acompanhou a evolução do papel do homem, sendo possível nela observar pais com uma relação mais forte e cuidadora dos/as filhos/as, com preocupações sobre o que se passa na escola, papel esse que remetia noutros tempos para a mãe. Também a nível profissional, é notório o exercício e valorização de um maior e vasto leque de profissões (Barbosa, 2009).

Em pleno século XXI, vários acontecimentos sociais e políticos, originaram diferentes comportamentos face às crianças, possibilitando uma reformulação de valores, que, têm vindo a contribuir para a desmitificação de alguns estereótipos apresentados na literatura tradicional (Barbosa, 2009). Na atualidade, surgem autores/as preocupados/as em desmistificar os paradigmas sociais que impõem comportamentos de género a serem seguidos, permitindo às crianças participar no trabalho de desconstrução dos estereótipos de género (Canazart & Souza, 2017). Exemplo disso são obras como *A princesa espertalhona*<sup>1</sup> (Cole, 2004), *As mulheres e os homens* (Plantel, 2016) e *Chega de rosa* (Hensa, 2013). São obras muito importantes para o desenvolvimento da desmitificação dos estereótipos. No caso do livro *A princesa espertalhona*, desconstrói-se a ideia de que a felicidade da mulher, no caso uma princesa, advém do casamento com um príncipe. Ainda é possível verificar o papel que a princesa tem na escolha de ser quem ela quiser, o

---

<sup>1</sup> Cole, B. (2004). *A Princesa Espertalhona*. TERRAMAR.

que remete para a importância de cada pessoa poder escolher quem quer ser e o que será o seu futuro. No livro *As mulheres e os homens*, a única diferença entre mulheres e homens reside no respetivo sexo. Aí são desvalorizadas as características que, por norma, estão associadas a um ou a outro, como a sensibilidade e o papel da tomarem conta da casa associado à mulher e o papel de pessoa forte e com uma profissão mais exigente associado ao homem, prevalecendo a ideia de que ambos podem ter as mais variadas características. O último livro referido *Chega de rosa*, prende-se pela realidade, ainda muito presente na sociedade, de associar brincadeiras ao sexo feminino ou masculino, julgando as crianças quando manifestam interesse em desenvolver uma brincadeira que está associada pela sociedade como brincadeira de menina ou menino (Azevedo et al., 2015; Canazart & Souza, 2017).

Através destas mudanças na literatura para a infância, revela-se assim a sua importância na desconstrução de estereótipos, sendo possível romper paradigmas antigos que ainda hoje são reproduzidos.

#### **6. O papel dos/as professores/as na promoção da igualdade de género**

É nas escolas que as crianças passam a maior parte do seu tempo, neste sentido, estas têm uma grande influência na formação das crianças em conjunto com o trabalho que é feito pela família. Para a promoção da igualdade de género, torna-se necessário mitigar os estereótipos de género (Alvarez & Vieira, 2014). Uma escola inclusiva implica a desconstrução dos estereótipos e proporciona a igualdade de oportunidades para meninas e meninos, mas para isso os profissionais devem estar consciencializados da importância de atuarem e mobilizarem nas suas práticas uma intervenção em que a participação e aceitação seja igualitária e sem estereótipos (Marchão/Portugal & Henriques/Portugal, 2017).

De acordo com Durkheim (2011),

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e

desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (p. 53).

A escola contribuí para a construção social de cada criança, apesar de família também ter um papel fundamental nesta construção, é na escola que o “ser social” se constitui ao longo dos anos.

No sistema educativo, os estereótipos ainda estão presentes em vários níveis: no currículo, compreendendo os conteúdos programáticos e do conhecimento; na formação dos docentes e de outros profissionais relacionados com a e escola; nas práticas pedagógicas que envolvem a implementação de projetos educativos e os materiais pedagógicos como os manuais escolares e os recursos digitais; na cultura organizacional, envolvendo a comunicação e na organização dos espaços e na relação com a comunidade educativa, envolvendo as famílias, as autarquias e as organizações da sociedade civil (Alvarez & Vieira, 2014). Neste sentido, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de género (CIG), criou Guiões de Educação Género e Cidadania, com vários objetivos a serem realizados nas escolas, entre eles o combate aos estereótipos de género através da intervenção e dos recursos pedagógicos.

Desde cedo as crianças dividem as responsabilidades entre homem e mulher, no que consideram ser mais adequado para um ou para outro. Assim, a escola tem o papel de desde logo, promover o envolvimento das crianças em momentos de sensibilização sobre os estereótipos, fomentar as relações de respeito entre rapazes e raparigas e combater reações estereotipadas referentes à responsabilidade de homens e mulheres tanto no seio familiar como na sociedade (Alvarez & Vieira, 2014).

Por vezes, a desigualdade de género está presente e é transmitida no meio escolar, de forma indireta, através dos manuais escolares, onde a mulher é pouco representada relativamente ao homem. Nos temas mais tratados como o financeiro e o político-militar, o homem é tratado como individualidade histórica e

está representado associado à tomada de decisão, ao saber e à operacionalização. No que lhe concerne, a mulher é representada nos domínios da arte e da cultura, como a parte do cultivo que reflete a decisão e o poder de intervenção da outra parte, o que transmite falta de autonomia e a dependência na forma de pensar e agir (Nunes, 2007).

Logo na educação pré-escolar as crianças manifestam atitudes e escolhas estereotipadas, mas mais que isso, muitas vezes proliferam frases completamente estereotipadas relativamente ao papel do homem e da mulher na sociedade. Porém, os/as educadores/as acabam por ignorar estas afirmações, por não saberem intervir. Como se sabe, este comportamento acaba por influenciar, de forma não intencional, estas ideias estereotipadas e por consequência não contribui para a promoção da igualdade entre rapazes e raparigas. Neste sentido, surge a importância da formação de educadores/as e professores/as, em que deve ser desenvolvida uma maior consciência das atitudes e convicções dos mesmos e ainda a forma como estes podem condicionar as suas práticas educativas, esta formação deve ser aliada ao uso dos Guiões já referidos (Cardona, 2015).



### **CAPÍTULO III – Percorso metodológico**



## **1. Enquadramento e questões de investigação**

Estamos de acordo com Ostetto (2011), quando nos alerta para o facto de que proporcionar uma educação de qualidade, envolve criar várias oportunidades, onde as crianças sejam criativas, responsáveis, desenvolvam o sentido crítico e a autonomia. É fundamental educar as crianças para a vida em sociedade, permitindo que se façam ouvir, sempre respeitando o outro. Neste sentido, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que mobiliza princípios, áreas de competência e valores que possibilitam às crianças a tomada de decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, enquanto lhes permite desenvolver capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

No que se refere ao currículo, a Igualdade de Género, está presente na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, onde é referido que se deve promover nas escolas a igualdade de direitos e deveres dos/as alunos/as, a partir de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, garantido assim as mesmas oportunidades educativas, profissionais e sociais a todos/as. Para além deste documento, está disponível também para os/as docentes, o Referencial de Educação para a Saúde. Neste trabalho, dentro dos cinco temas globais que são considerados importantes no Referencial para abordar com as crianças desde o pré-escolar ao ensino secundário, dá-se destaque ao tema - Afetos e Educação para a Sexualidade – e, dentro deste, ao subtema - Identidade de Género. Relativamente ao 1º CEB os objetivos neste subtema mencionado por Carvalho, et al. (2017), são:

- “Tomar consciência da diversidade das expressões e identidades de género” (p.17);
- “Compreender e respeitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual” (p.17);
- “Analisar criticamente os diferentes papéis socioculturais em função do sexo” (p.17);
- “Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” (p.17).

Para a compreensão destes objetivos, necessário se torna que os e as docentes, os tenham em conta nas suas práticas em sala de aula, promovendo atividades que proporcionem às crianças a reflexão sobre a problemática, possibilitando-lhes que tirem as suas próprias conclusões.

A partir do conhecimento destes documentos que apoiam o currículo e da observação que fiz dos comportamentos, escolhas e atitudes das crianças de uma turma de 2º ano de escolaridade, foi elaborada a seguinte questão de partida: Como é que uma intervenção com crianças do 1º CEB sobre estereótipos de género, pode contribuir para o respeito das diferenças entre os sexos e para o reconhecimento da igualdade de género? Com o fim de responder a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar concepções de crianças do 2º ano de escolaridade sobre estereótipos de género;
2. Elaborar e implementar uma proposta de intervenção sobre estereótipos de género com crianças do 2º ano do 1º CEB.
3. Avaliar os resultados da intervenção.

## **2. Apresentação do estudo**

O estudo encontra-se dividido em três fases distintas, ocorridas em maio e junho de 2022.

Na fase *pré-intervenção*, procedeu-se ao diagnóstico de concepções relativamente a questões de género. Enquanto a turma estava na sala de aula com a professora cooperante, a atividade foi preparada numa outra sala, onde a investigadora levou, à vez, pequenos grupos de crianças.

A *fase de intervenção*, dividiu-se em duas atividades distintas. A primeira “Todos fazemos tudo”, aconteceu durante a tarde, tendo sido realizada individualmente. Nesta atividade (ver a primeira intervenção p.58) cada criança representou, livremente, através de desenhos o que lhe faria mais sentido, com o objetivo de que compreendessem através da partilha feita por todos/as, e da

descoberta do livro, que cada pessoa pode ser o que quiser e praticar as atividades que preferir. A segunda atividade, dividiu-se em quatro momentos, todos eles ocorreram em dias diferentes e distanciados. O grande objetivo desta atividade, foi proporcionar às crianças contacto com as diferentes realidades de histórias de princesas e permitir-lhes conhecer outra versão, com a possibilidade de modificarem algumas ideias enraizadas.

Por fim, a *fase pós-intervenção*, é o momento em que a investigadora reúne todos os dados recolhidos, analisa-os e elabora as conclusões.

**Tabela 1**

*Cronograma do estudo*

		Nome da atividade	Data	Participantes	
<b>Fase pré-intervenção</b>		Diagnóstico de conceções	17/05/2022	Crianças e investigadora	
<b>Fase de intervenção</b>	Primeira intervenção	“Todos fazemos tudo”	24/05/2022	Crianças e investigadora	
	Segunda intervenção	1º momento	Partilha de histórias	31/05/2022	Crianças e investigadora
		2º momento	“A princesa espertalhona”	07/06/2022	Crianças e investigadora
		3º momento	Construção do brinquedo mecânico de AutoSTEM	13/06/2022	Participantes
		4º momento	Produção de histórias e apresentação com recurso ao brinquedo	17/06/2022	Crianças
<b>Fase pós-intervenção</b>		Análise dos dados	Junho e julho/ 2022	Investigadora	

### **3. A componente de investigação associada ao estudo**

No estudo que se apresenta, de natureza qualitativa, é evidente uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto quer dizer que o sujeito e o contexto onde está inserido são indissociáveis. Este contexto é a fonte direta para a recolha de dados, não exige o uso de métodos e técnicas estatísticas, e o investigador é o instrumento-chave. Dentro das várias abordagens nos estudos qualitativos, a maioria tem o objetivo de compreender a realidade social das pessoas, dos grupos ou das culturas (Vilelas, 2020). Este estudo é também considerado de cariz descritivo e interpretativo, sendo que procura conhecer as características dos sujeitos e estabelecer relações entre variáveis, e ao mesmo tempo interpreta a realidade constatada. Como afirma Vilelas (2020), “A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social”.

A investigação qualitativa contém cinco características, não sendo impreterível que todos os estudos evidenciem as cinco com igual relevância, ou não evidenciem alguma delas, como afirmam Bogdan & Biklen (1994):

**1.** Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o contexto onde os sujeitos estão inseridos, e *o investigador constitui o instrumento principal*. Os investigadores deslocam-se e despendem de grande quantidade de tempo junto dos sujeitos, podendo utilizar várias ferramentas sendo a principal o contacto direto. Existe a preocupação do investigador em ir até ao contexto do sujeito, sendo que, quando a observação ocorre no seu ambiente natural, pode ser melhor compreendida.

**2.** *A investigação qualitativa é descritiva*, a recolha de dados é feita através de palavras ou imagens e não de números. São recorrentes citações feitas para evidenciar e sustentar os resultados escritos da investigação. Os/as investigadores/as, analisam os dados ao seu mais ínfimo pormenor, tentando respeitar a forma como foram registados ou transcritos. São colocadas várias questões por parte do/a investigador/a, com muitos porquês sobre as escolhas e sobre as evidências, tentando que nada escape à avaliação e nunca considerando nada como um dado adquirido.

3. Os investigadores dos estudos qualitativos, *interessam-se mais pelo processo do que pelo resultado*. Quer isto dizer que se preocupam em compreender como é que os sujeitos experienciam e interpretam a questão que está a ser investigada. No processo de investigação é possível compreender os fenómenos sociais que influenciam os sujeitos, sendo que os/as investigadores/as dedicam tempo para conduzir todas as etapas do processo de pesquisa.

4. *Nas investigações qualitativas, o investigador tende a analisar os dados de forma indutiva*. A recolha de dados, nesta investigação, não tem como principal objetivo confirmar hipóteses, sendo que há medida que a investigação avança o investigador compreende quais são as questões mais importantes.

5. *O significado é de grande importância na abordagem qualitativa*. O significado é fundamental, na medida em que permite compreender os fenómenos sociais e as perspetivas e interações dos participantes envolvidos ( Bogdan & Biklen 1994, p.).

De facto, a investigação qualitativa, segundo Amado (2014), impulsiona a descoberta, valoriza o contexto onde o estudo é desenvolvido, que o influencia, tenciona expressar a realidade tal e qual como ela é, e possui uma variedade de materiais e técnicas.

Vários/as autores/as referem a importância do contexto para os sujeitos. De acordo com Pinto et al., (2018), na investigação qualitativa procura-se que o contexto seja o local onde os sujeitos vivem ou onde passam parte do tempo, ao contrário de outros estudos que controlam o ambiente, e a valorização do significado e sentido que os sujeitos atribuem às coisas, sendo na investigação qualitativa o objeto de estudo. Este tipo de investigação, necessita que os dados recolhidos sejam na sua maioria, de caráter descritivo, como anotações diárias, entrevistas, observação, entre outros. Ao longo do estudo, o/a investigador/a tenta compreender os significados atribuídos pelos/as participantes sobre o que está a ser desenvolvido (Pinto et al., 2018). Finalmente, este estudo é avaliado de forma indutiva, quer isto dizer que é “um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, se infere uma

conclusão geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (Pinto et al., 2018, p.31).

#### **4. Participantes**

Neste estudo participaram crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente uma turma 2º ano de escolaridade, composta por 20 crianças, 13 rapazes e 7 raparigas, caracterizada por ser uma turma heterogénea. A turma era composta por 16 crianças portuguesas, 1 guineense, 1 angolana, 1 síria e 1 brasileira. As idades das crianças estavam compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

De forma geral, a turma tinha um bom comportamento, era interessada, motivada, empenhada e solidária. O facto do meio social de proveniência das famílias das crianças participantes, ser de classe média/alta, constituiu, a nosso ver um fator determinante nas perceções que as crianças tinham dos papéis atuais que as mulheres e homens desempenham na sociedade.

A metodologia utilizada pela professora cooperante, apesar de se inserir no modelo de ensino tradicional, também priorizava a aprendizagem por descoberta e a criança como agente da sua própria aprendizagem, facto que contribuiu para o seu envolvimento ativo nas várias intervenções realizadas.

#### **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Neste estudo, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados, a observação, a gravação de áudios, as fotografias, as notas de campo e a produções das crianças. Nas atividades desenvolvidas utilizaram-se sempre vários instrumentos, fator que possibilita aumentar a veracidade dos resultados.

##### **5.1. Observação Direta**

A observação direta, é o método de investigação que capta os comportamentos quando estes acontecem. O método de observação pode ser participante, sendo o

que melhor responde às preocupações dos investigadores, ou um método de observação não participante, neste os processos técnicos são bastante formalizados (Pocinho, 2012). Na observação participante, o observador deve participar na vida do observado, facto que leva a uma longa permanência do observador no local, bem como o observado participa como informante na investigação (Amado, 2014). De acordo com Amado (2014), a observação participante não é uma técnica de recolha de dados, é assim considerada uma postura e atitude do observador.

No presente estudo, foi utilizada a observação participante, em que a investigadora está presente ao longo de todas as atividades

### **5.2. Gravações áudio**

Ao longo deste estudo foram usadas as gravações áudio em vários momentos. Em todo o processo, a investigadora colocou várias questões às crianças e posteriormente questionava as suas respostas, a partir destas gravações foi possível fazer o registo das afirmações das crianças e a análise.

Neste tipo de investigação qualitativa, as gravações revelam muita utilidade, sendo que permitem captar a intervenção verbal dos participantes e os aspetos narrativos. Para o investigador, possibilitam uma análise com rigor das atividades implementas e ainda uma reflexão sobre a prática letiva (Castro, 2010).

### **5.3. Fotografias**

A fotografia está intimamente ligada com a observação participante, sendo que a partir da mesma é possível lembrar e estudar alguns detalhes esquecidos, que assim ainda podem ser refletidos. As fotografias fornecem imagens que são úteis para uma revisão posterior que procura pistas sobre relações e atividades (Bogdan & Biklen 1991/1994).

No presente estudo, as fotografias foram um elemento importante, sendo que permitiram registar todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, e mais tarde a

partir do recurso às mesmas, fez-se a análise desses trabalhos. Como corrobora Esteves (2008), o registo fotográfico para além de um completo à observação, integra informação visual que posteriormente pode ser analisada e reanalisada, sempre que seja necessário.

#### **5.4. Notas de Campo**

De forma a registar o que foi observado durante a participação das crianças na presente investigação, a investigadora recorreu às notas de campo, para registar os dados que observava enquanto as crianças procediam às tarefas pedidas. Esta técnica de recolha de dados, pode ocorrer em dois momentos distintos, no momento em que os participantes desenvolvem a atividade, formando anotações mais condensadas, isto é, palavras-chave, frases, apontamentos, que seguidamente devem ser revistos e expandidos, ou no momento após a ocorrência, formando anotações extensas, mais detalhas e reflexivas, elaboradas no pós aula. De seguida, é preciso rever as notas de observação e os comentários, para elaborar as primeiras interpretações (Esteves, 2008).

Desta forma, as notas de campo, conferem ao trabalho um “caráter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio” (Amado, 2014, p. 285).

#### **5.5. Produções das crianças**

Ao longo da investigação foi proposto às crianças a elaboração de desenhos que representavam as suas conceções, além destes, uma última atividade incluiu a produção textual das crianças, como forma de registo das aprendizagens adquiridas. Estas produções para além de servirem para o registo das atividades, também servem posteriormente para a análise de dados.

Quando o foco da investigação está centrado na aprendizagem das crianças, é indispensável a análise das produções das crianças. As produções das crianças,

quando guardadas e datadas, interessam também para compreender as transformações através do tempo (Esteves, 2008).

A partir das produções elaboradas pelas crianças, foi possível que a turma discutisse o trabalho desenvolvido por cada elemento, sem a participação ativa da investigadora, levantasse questões sobre as produções e por fim que concluíssem o que aprenderam com a partilha.

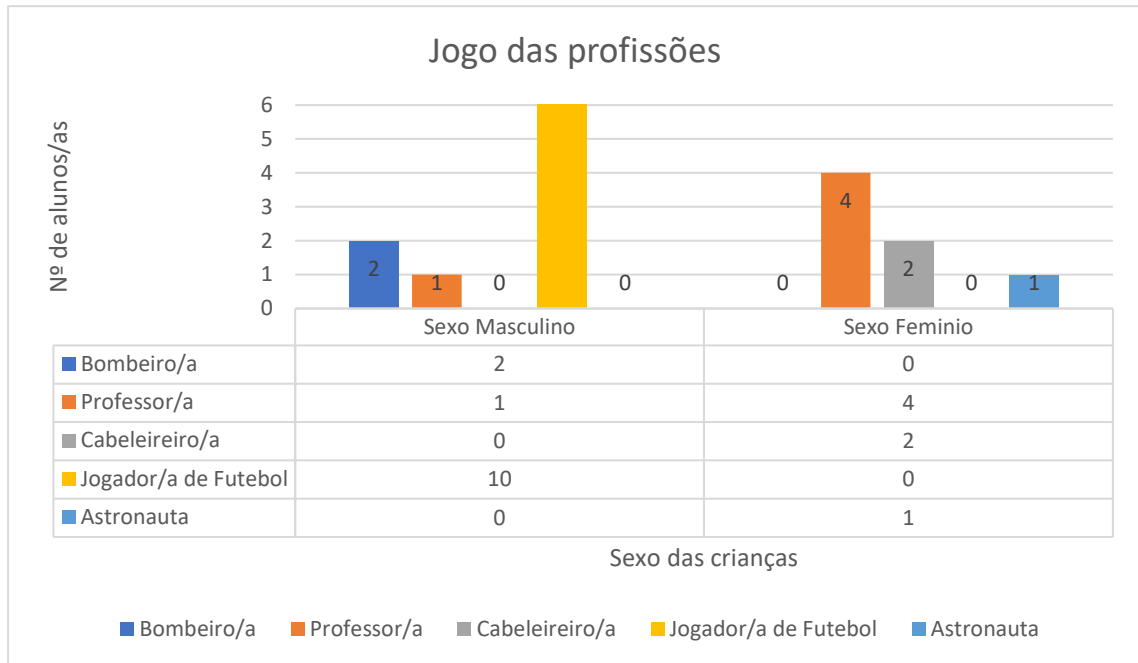
#### **6. Levantamento das conceções das crianças**

Em primeiro lugar, considerou-se necessário fazer o levantamento das conceções das crianças relacionando o sexo das pessoas com as profissões, gostos, tarefas a desempenhar em casa e vestuário. Para isso, pensou-se num conjunto de quatro jogos, relacionados com questões de género. A atividade foi realizada numa outra sala, onde a investigadora levou, à vez, pequenos grupos de crianças. Ao longo do relatório, é usada uma codificação das crianças participantes, para preservar o anonimato (ver tabela 3, em apêndice 1).

Os quatro jogos iniciaram da seguinte forma: a investigadora indicava o nome do jogo, por exemplo, “Jogo das profissões” e solicitava a cada criança que escolhesse um arco que continha uma imagem referente ao tema do jogo. Em seguida pedia ao grupo de crianças para dizerem o que viam em cada imagem e assim chegar-se, em conjunto, à designação do que constava em cada arco. Neste jogo, cada criança tinha de escolher uma profissão e justificar a sua escolha.

**Figura 1**

*Análise da atividade "Jogo das profissões"*



Na figura acima referida, é possível observar as escolhas das crianças, divididas por sexo. Algumas das justificações das crianças foram:

*Não escolhi o futebol porque eu não sou rapaz, deixo para o meu irmão. (CF7);*

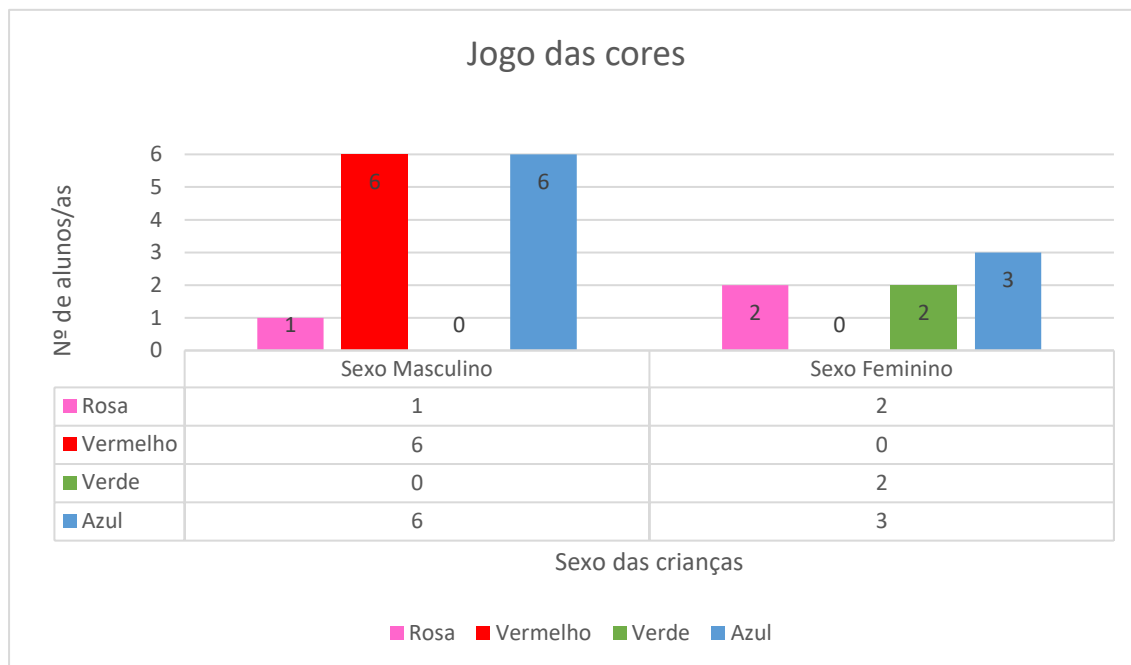
*Eu jogo futebol com o CM2 e lá anda uma menina. (CM3).*

*Eu não escolhi futebol para acho que é mais apropriado para os rapazes e eu gosto de ensinar e por isso escolhi professor. (CF1).*

Embora, as escolhas e as justificações das crianças tenham manifestado estereótipos, verificou-se que, quando questionadas sobre “Será que todas as pessoas podem desempenhar qualquer profissão?”, as crianças tenham afirmado *sim*. É possível concluir que, quando as crianças têm de fazer escolhas pensando no seu próprio caso, estas sejam estereotipadas, no entanto, quando a questão é genérica, como acima, a resposta não o seja.

**Figura 2**

*Análise da atividade "Jogo das cores"*



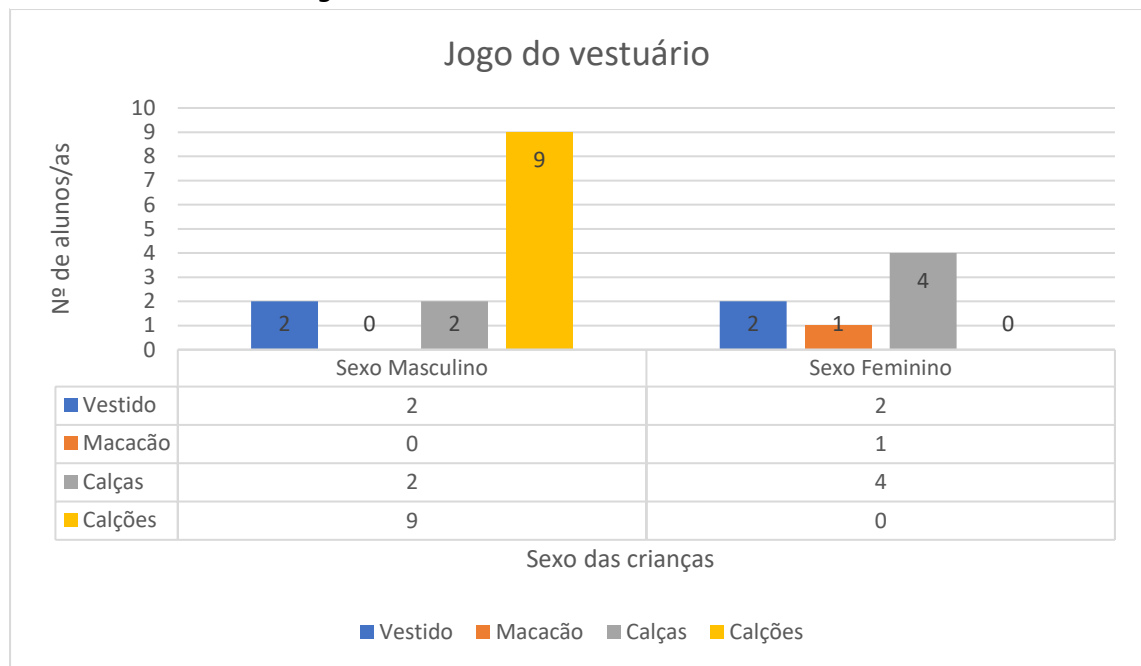
No jogo das cores, como o nome indica, cada criança tinha de escolher uma cor. A investigadora questionou sempre o porquê da escolha e o porquê de não ser outra. Nestes momentos, esteve várias vezes presente a frase *o rosa é cor de menina*. No entanto, em alguns grupos, houve meninos a afirmarem que também podiam usar camisas e t-shirts rosa e uma menina a afirmar que não gostava de rosa e isso era natural.

Como já foi referido a turma foi dividida em vários grupos para realizar estes jogos. Num dos grupos, quando um menino foi questionado pela investigadora porque é que não tinha escolhido o rosa, rapidamente afirma *porque eu não quero ser menina*.

Apesar de cada vez mais a cor rosa estar a ser aceite pelos dois sexos, ainda há muito preconceito e vergonha em reconhecer que se gosta e é bonito, para o sexo masculino. Isto esteve evidente nas escolhas, afirmações e reações das crianças.

**Figura 3**

*Análise da atividade "Jogo do vestuário"*



Neste jogo, apesar da maioria reconhecer que o vestido é usado por meninas, há crianças que afirmam que há homens que usam vestidos, principalmente em filmes. De forma geral, neste jogo foi clara uma modificação nos estereótipos e não ficou tão clara a repartição entre meninos e meninas, sendo que as crianças estão a começar a naturalizar outras formas vestir.

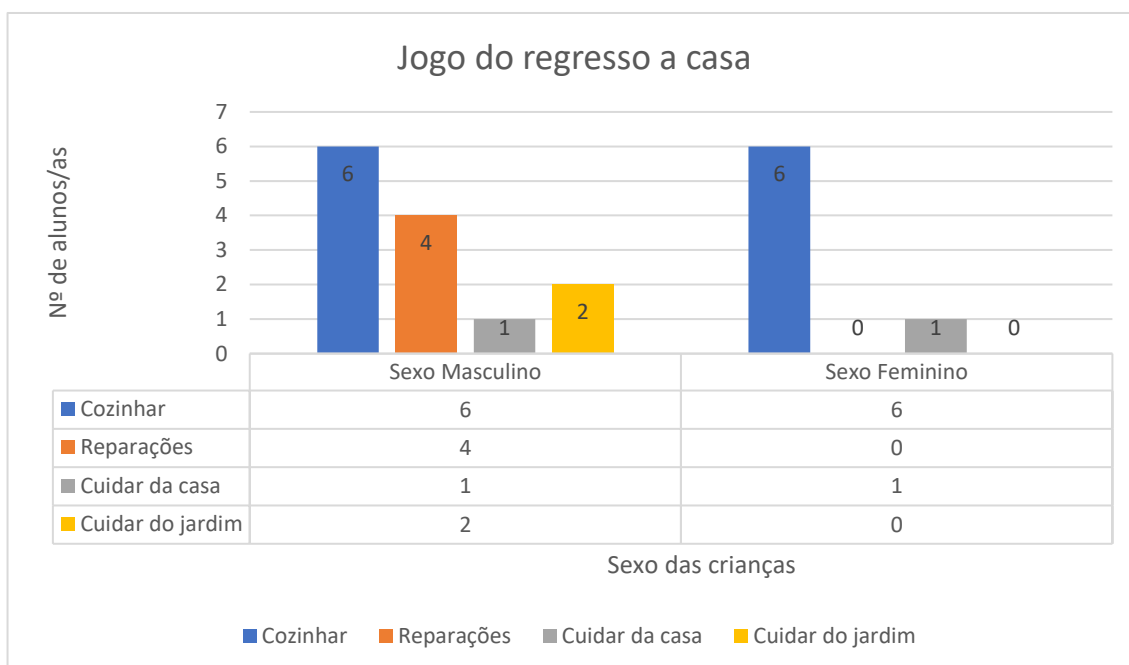
Comentários:

*Eu já vi uma vez um senhor que canta músicas a usar saia, batom, brincos e penteados de meninas (CM4).*

Quando os meninos escolheram o vestido, houve gargalhadas na sala e nesse momento um dos alunos que escolheu, justificou *que não usa, mas gosta de vestidos e talvez gostasse de usar*. O vestido foi a peça de roupa que causou menos consenso entre as crianças, no entanto evidencia uma mudança no “pensamento da sociedade”. Como referido em Nunes (2020), apesar de se observavam já alterações, as crianças e os pais continuam a escolher opções que lhes permitam pertencer a um determinado “grupo”.

**Figura 4**

*Análise da atividade "Jogo do regresso a casa"*



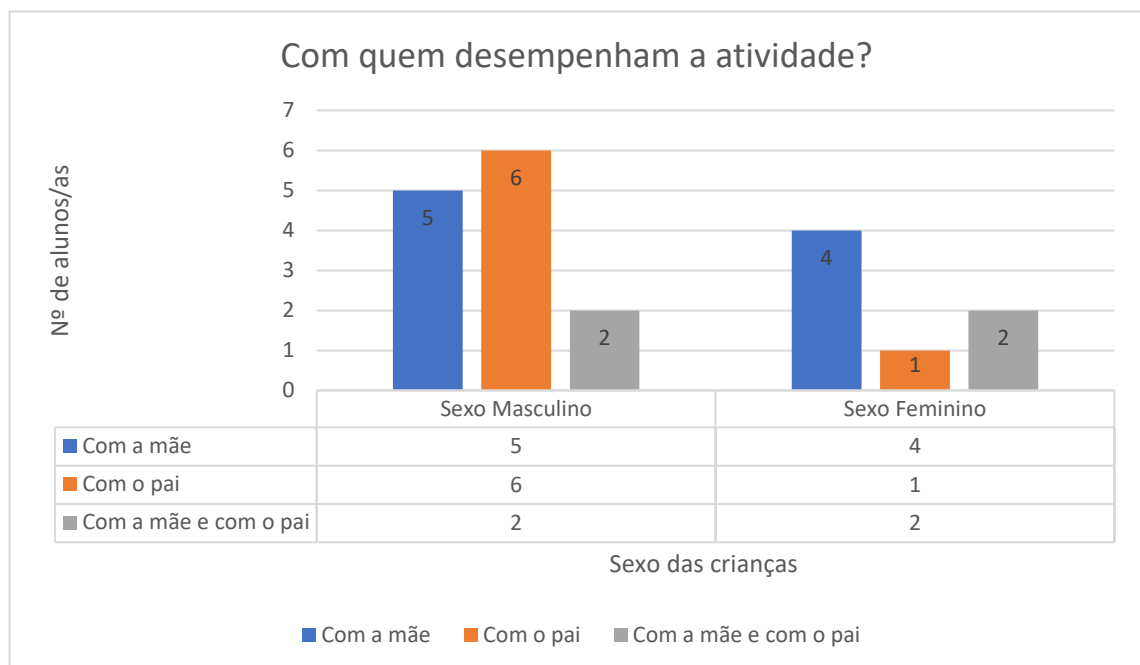
O último jogo foi dividido em dois momentos. O momento inicial, em que as crianças escolheram qual a atividade que preferiam fazer nas suas casas e, posteriormente, disseram com quem desempenhariam a atividade, dado que ainda precisam de alguma supervisão por parte de uma pessoa adulta.

Para a primeira questão, o sexo masculino optou pelas tarefas *cozinhar* e *fazer repararções*, tendo duas crianças escolhido *cuidar do jardim* e uma *cuidar da casa*. Já o sexo feminino, optou na sua maioria pela tarefa de *cozinhar* e uma criança por *cuidar da casa*. Relativamente ao sexo masculino, nota-se uma certa mudança dos

papéis que tradicionalmente são atribuídos a cada sexo, uma vez que a maioria escolheu uma tarefa (cozinhar) que geralmente é associada ao sexo feminino. No entanto, continuou a selecionar atividades muito associadas ao sexo masculino, como *reparações* e *cuidar do jardim*. Por outro lado, o sexo feminino mantém-se nos papéis tradicionais que lhe são atribuídos, tendo evitado a escolha de tarefas como *fazer reparações* e *cuidar do jardim*.

**Figura 5**

*Análise da questão "Com quem desempenham a atividade?"*



De seguida as crianças selecionaram a pessoa com quem desempenhariam a atividade. Relativamente ao sexo masculino, os seis alunos que selecionaram o pai, escolheram as atividades fazer *reparações* e *cuidar do jardim*, os dois alunos que selecionaram o pai e a mãe escolheram *cozinhar* e os cinco que selecionaram só a mãe escolheram *cozinhar* e *cuidar da casa*. Nestas escolhas é evidente a repartição de tarefas perante os papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo. As crianças do sexo feminino que escolheram com a mãe e com o pai selecionaram *cozinhar*, a criança que escolheu só o pai selecionou *cozinhar*, três das que escolheram com a

mãe, selecionaram *cozinhar* a quarta aluna que escolheu a mãe, selecionou *cuidar da casa*.

Ao longo do jogo foi possível registar algumas afirmações das crianças:

*Na minha casa a mãe cuida da casa e o pai faz reparações. Cuidar da casa é uma seca, só a mãe é que gosta (CM3).*

*Eu gostava de fazer todas e fazia com o pai, menos limpar a casa que isso é só a mãe (CM11).*

*Eu cozinhava com a minha mãe, o pai não faz isso (CF6).*

*Eu cuidava do jardim com o pai, a mãe cuida da casa e cozinha (CM9).*

*São mais as mulheres que fazem essas tarefas (limpar e cozinhar) (CM2).*

*Mas as meninas não são criadas de casa para limpar e fazer tudo (CF3).*

Os dados obtidos nesta recolha, evidenciaram o facto de ainda haver uma educação diferenciada entre menino e menina, dado este que está cada vez mais a ser menos evidente, devido ao trabalho da sociedade nesse sentido, mas ainda assim acontece como é exposto por Bergano (2012).



## **CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados**



### 1. Primeira intervenção

A primeira intervenção teve como suporte o livro “Todos fazemos tudo<sup>2</sup>” de Madalena Matoso.

Após o regresso da hora de almoço, quando a turma chegou à sala de aula, encontravam-se afixadas, no quadro, cinco páginas incompletas do livro “Todos fazemos tudo”, onde apenas se podia observar a parte inferior da página. As cinco ilustrações do livro, selecionadas pela investigadora para os/as alunos/as completarem foram: conduzir um trator, estender roupa, surfar, costurar e fazer reparações.

#### Figura 6

*Ilustrações do livro "Todos fazemos tudo"*



*Nota.* Esta figura representa o conjunto das cinco ilustrações que foram coladas no quadro da sala.

À entrada na sala, as crianças manifestaram, desde logo, muita curiosidade, questionando o facto de aí estarem imagens e por estarem incompletas.

Foram distribuídas à turma folhas em branco, tendo a investigadora solicitado a cada aluno/a que escolhesse uma das cinco imagens e a desenhasse na sua folha (figura 11), imaginando quem poderia estar a desempenhar aquela função.

Assim que todos/as terminaram as ilustrações, foi pedido a cada criança que apresentasse o seu desenho à turma (figura 12), explicitando o porquê da sua escolha, nomeadamente o porquê de terem escolhido aquela atividade em cinco e o porquê de terem representado uma pessoa do sexo feminino ou masculino. De acordo com Yang (2006), as questões empregues pelos professores/as, são

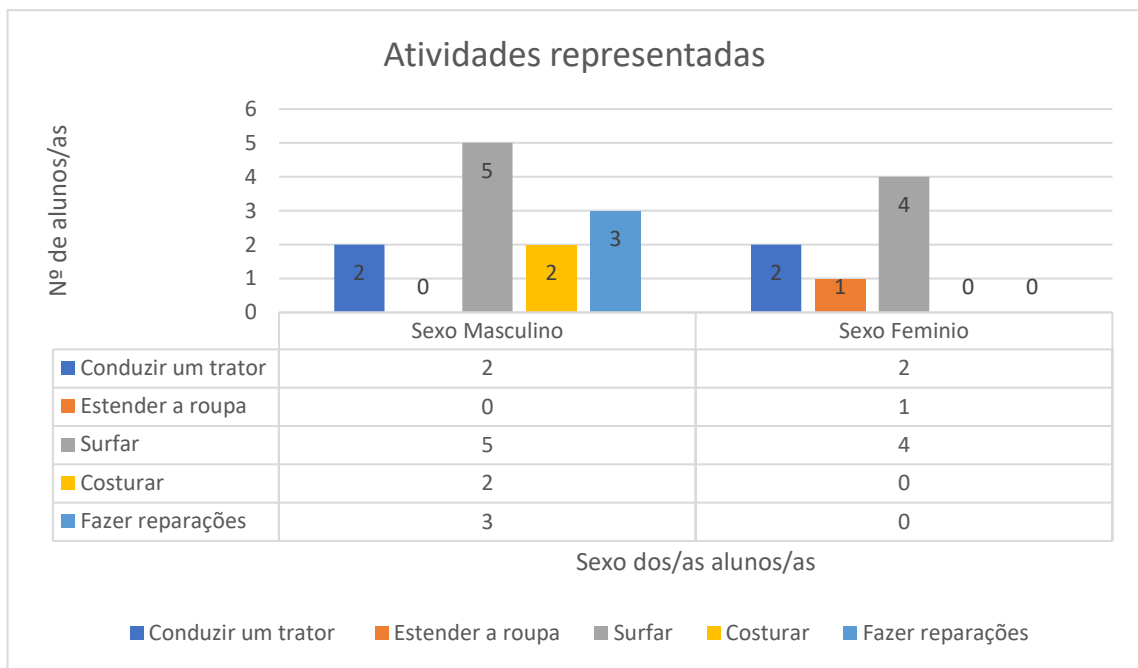
<sup>2</sup> Matoso, M. (2011). *Todos Fazemos Tudo*. Planeta Tangerina.

consideras as melhores formas de iniciar, aumentar e controlar a comunicação na sala de aula.

A figura 7, organiza por sexo as escolhas das crianças, relativamente às atividades apresentadas nas ilustrações afixadas no quadro, por elas desenhadas.

**Figura 7**

*Análise da escolha dos desenhos*



Os resultados permitiram constatar relativamente às crianças do sexo masculino, o seguinte: As cinco crianças que escolheram desenhar a atividade “surfear” representaram um rapaz. As duas crianças, que escolheram a atividade “costurar” representaram uma rapariga. As três crianças que escolheram a atividade “fazer reparações” representaram um rapaz. Já as duas crianças que escolheram a atividade “conduzir um trator”, uma delas representou um rapaz e a outra uma rapariga.

Relativamente às crianças do sexo feminino, constatou-se o seguinte: as quatro crianças que escolheram a atividade “surfear”, representaram um rapaz. Apenas uma criança escolheu a atividade “estender a roupa” tendo representado uma

rapariga. Das duas crianças que escolheram a atividade “conduzir um trator”, uma delas representou uma rapariga e a outra um rapaz.

Na justificação apresentada pelas crianças relativamente a esta atividade houve duas grandes escolhas - em primeiro lugar que desenho iriam escolher e em segundo lugar, que pessoa iriam representar a desempenhar a função. Para a primeira escolha, houve dois critérios, tendo a maioria das crianças do sexo masculino referido ter desenhado a atividade que mais gostariam de poder desempenhar, enquanto a maioria das crianças do sexo feminino disseram ter escolhido a atividade que mais gostavam de desenhar.

Na segunda escolha, ao selecionarem quem iria desempenhar a função, o critério geral foi desenharem pessoas que normalmente se observam a realizar aquela atividade, no entanto, houve duas crianças – uma do sexo feminino e outra do sexo masculino - que desenharam, uma rapariga a conduzir o trator, justificando que não são só os rapazes que o podem fazer.

Algumas das justificações apresentadas pelas crianças:

*Eu escolhi o desenho do surf porque eu adorava fazer surf, mas desenhei um rapaz porque eles fazem mais. (CF1);*

*Eu desenhei uma rapariga a costurar porque acho que elas são melhores a costurar. (CM11);*

*Escolhi o surf porque é o que eu mais gosto e desenhei um rapaz porque há mais rapazes a fazer surf. (CM3);*

*Escolhi estender a roupa porque é o que eu mais gosto e desenhei uma menina porque eu ajudo a minha mãe. (CF6);*

*Eu desenhei o surf porque era o desenho mais giro e desenhei um rapaz a fazer surf porque eu vi que era um rapaz por causa dos calções serem escuros e as raparigas usam calções mais coloridos. (CF2).*

Através das escolhas e justificações apresentadas, foi possível concluir que para as crianças, atividades mais radicais e de maior risco eram destinadas a homens e, por outro lado, atividades domésticas e atividades que exigem menos força são desempenhadas por mulheres. Ao encontro disto, Saavedra (2015), afirma que estudos anteriores comprovam que as mulheres acreditem que têm maior capacidade de realizar trabalhos tradicionalmente femininos e mais dificuldade em

desempenhar o que não seja tradicional. Igualmente, Gonçalves (2020), constatou no seu estudo que as meninas consideram que no que diz respeito a atividades ou profissões que exigem mais esforço físico, estas estão limitada.

Segundo Serpa (2011), as tarefas domésticas continuam a estar, maioritariamente, ao encargo das mulheres, sendo que, os homens também as executam, no entanto, esporadicamente e sem ‘o dever e o direito’ que está associado à mulher. No meu estudo, a partir das respostas das crianças, que refletem o que elas observam nas famílias e na sociedade, foi possível observar algo semelhante.

No final da atividade, a investigadora informou a turma que as imagens representadas no quadro faziam parte do livro “Todos fazemos tudo”. Em seguida, apresentou o livro (figura13), tendo, num primeiro momento, explorado o título. A turma foi questionada sobre qual a mensagem que o título veiculava, tendo sido notória a compreensão geral da turma.

Algumas intervenções que evidenciam a compreensão das crianças, foram:

*Ah, afinal pode ser qualquer pessoa nas imagens. (CF2);*

*Todos podem fazer tudo, isso quer dizer que não há só coisas para homens fazerem. (CF1).*

Após a exploração inicial do livro, a turma conheceu o seu interior. A investigadora foi mostrando as páginas incompletas e questionando qual seria a pessoa que estaria a desempenhar a função e como seria (apêndice 6). Apesar de naquele momento as respostas já serem mais gerais, sendo que sabiam que não seria desempenhado só por homens ou mulheres, a turma ficou surpreendida ao ver que havia variadíssimas hipóteses para quem estaria a desempenhar a função.

Ao longo da exploração do livro, as crianças iam intervindo sobre as imagens que observavam, referindo o seguinte:

*Não devemos mesmo julgar as pessoas, qualquer pessoa podia ser. (CM4);*

*Os meninos e as meninas podem ter as mesmas profissões. (CF3).*

Na conclusão da atividade, de forma geral a turma reconheceu que para além de todos poderem ter as mesmas profissões, também podem desempenhar as mesmas atividades, no dia a dia e em casa nas tarefas domésticas.

No entanto, as crianças mencionaram outros fatores que fazem distinção entre homens/meninos e mulheres/meninas, nomeadamente:

*Os homens e as mulheres não fazem tudo igual, por exemplo, vestir roupas, as meninas às vezes vestem saias e vestidos e os meninos usam mais calças e calções. (CM12);*

*Mas os meninos também podem usar saias, porque em muitos filmes aparece lá uma pessoa masculina a usar saias ou saltos altos. (CM4).*

Desta última discussão que surgiu naturalmente por parte dos/as alunos/as, podemos inferir que, apesar de todas as pessoas serem livres de usar a roupa e adereços que quiserem, há um padrão na sociedade e é esse padrão que vemos com mais frequência. Não quer isso dizer que não seja 'normal', as pessoas de um determinado sexo optarem por adereços que sejam considerados 'típicos' de outro.

Como forma de a turma registar o trabalho e as aprendizagens feitas durante a intervenção, cada aluno/a inseriu o seu desenho na ferramenta digital *powerpoint*, o que permitiu não só intensificar o seu contacto com ela, mas também o que aprenderam com a intervenção. Mais tarde, a partir da ferramenta digital Calameo, o *powerpoint* foi convertido em livro digital<sup>3</sup>. O livro digital ficou disponível, através de um link, para todos os/as alunos/as e respetivas famílias.

Esta atividade foi pensada como alternativa ao que habitualmente é feito na escola, isto é, normalmente as crianças são questionadas sobre um determinado assunto, respondem oralmente ou por escrito, depois esse assunto/conteúdo é explicado pelo/a professor/a e no fim voltam a reformular a resposta com o que aprenderam. Na atividade proposta, a temática surgiu sem contextualização prévia (a partir de imagens incompletas no quadro da sala), o que fez com que as crianças nem se apercebessem dela e a desenvolvessem livremente. No final, conseguiram

---

<sup>3</sup> <https://www.calameo.com/read/007349361fd9e470d74eb>

descobrir e aprender sobre a temática, tendo compreendido a verdadeira origem das imagens. Assim, sozinhas, as crianças conseguiram tirar as suas próprias conclusões, sendo que, ao observarem as imagens do livro, mesmo sem palavras, rapidamente compreenderam a mensagem que nele estava subjacente.

## **2. Segunda intervenção**

A segunda intervenção, teve uma duração de três semanas, num total de quatro dias não consecutivos. Visou continuar a desconstruir os estereótipos, partindo do que é ser princesa.

### **2.1. Primeiro momento**

Num primeiro momento, perguntou-se às crianças se conheciam alguma história de princesas e, aleatoriamente, foram selecionadas para contar à turma a história que conheciam.

Após a partilha de algumas histórias, teve lugar uma discussão em grande grupo partindo de questões feitas pela investigadora, a saber: “Como eram as princesas?”, “O que pensam sobre elas?” “Parecem ser felizes?”, “Porque é que elas parecem felizes?”, “Porque é que elas não parecem felizes?”. Em todos os relatos e da discussão havida foram encontradas várias características semelhantes.

A primeira semelhança que a turma encontrou incidia na conclusão das histórias. A maioria delas terminava com “felizes para sempre”, incluindo uma princesa e um príncipe. Outras das semelhanças relacionava-se com a descrição física da princesa, que a maior parte das vezes possuía cabelo loiro e liso e era muito bonita, elegante e perfeita. Todas eram muito vaidosas e adoravam vestir vestidos. Estas afirmações das crianças devem-se a vários fatos, sendo um deles, um dos tópicos estudados neste trabalho – os estereótipos de género na literatura para a infância. É possível afirmar que estas ideias das crianças, surgem dos muitos contos infantis ainda presentes nos dias de hoje, que manifestam modelos estereotipados relativamente a esta personagem (Barbosa, 2009).

De forma a concluir o primeiro momento, cada criança fez um desenho ilustrativo de uma princesa, tal e qual a imaginava. As representações, de forma geral, reuniram as informações que tinham sido debatidas nas histórias anteriores, uma menina de vestido ou saia, sendo a mais perfeita que conseguiam desenhar. De realçar que a maior parte das crianças referiu que os seus desenhos não se pareciam com princesas, porque não as conseguiam *desenhar tão bem*.

## **2.2. Segundo momento**

O segundo momento desta intervenção, consistiu na apresentação do livro, “A Princesa Espertalhona”, de Babette Cole (apêndice 7).

Para iniciar a exploração do livro, lançou-se uma questão de partida: “Hoje vou contar-vos outra história... e olhem que é de outra princesa. Será uma história igual?”, ao fazer esta questão a investigadora mostra a capa do livro. Após todas as crianças terem respondido, à questão, a mesma foi lida pela investigadora.

Terminada a leitura foi aberto um diálogo em grande grupo, onde surgiram algumas questões: “O que pensam desta princesa?”, “É igual às outras princesas?”, “Será feliz? Porquê?”, “Será que as princesas são todas iguais?”.

Apesar da história ser de fácil compreensão para as crianças do 2ºano de escolaridade, tendo a turma compreendido, desde logo, que a princesa espertalhona era diferente das outras, foi perceptível em algumas delas uma certa estranheza pelo facto da princesa ser completamente diferente do que imaginavam.

Alguns dos comentários feitos pelas crianças foram:

*Esta princesa é diferente das outras, porque não é daquelas princesas muito perfeitinhas que gostam muito da perfeição e que quer casar com os príncipes. (CF1);*

*Normalmente as princesas têm animais mais bonitinhos e pequeninos e esta não. (CF2);*

*Esta princesa veste roupa preta e não gosta de vestidos, não é normal. (CM10);*

*A história mostra-nos que as princesas não precisam de ser todas perfeitinhas, só porque são princesas, também podem ser normais como as pessoas. (CF5).*

Após o momento de diálogo sobre a história, cada criança voltou a fazer um desenho de uma princesa. Terminados todos os desenhos, cada uma apresentou as duas princesas que havia feito em diferentes momentos e a turma debateu sobre as principais diferenças encontradas entre os primeiros e os segundos desenhos.

De forma geral chegou-se à conclusão que as princesas para além de não terem de ser todas iguais, *não têm todas de vestir roupas da mesma cor; não têm todas de usar vestidos e saias; não têm todas de gostar de fazer a mesma coisa e não têm todas de querer casar com um príncipe*. Apesar de não ser evidente em todas as crianças uma alteração na forma como veem a princesa, de forma geral houve uma alteração da conceção de princesa, a nível físico, relativamente às suas características psicológicas e à forma como vive a vida. Estes resultados, advêm do confronto entre histórias tradicionais e histórias contemporâneas, também (Fonseca, 2020) no seu estudo entre esta evolução das histórias, constatou que perante a interpretação com as crianças das várias histórias, promoveu-se o princípio de que a mulher e o homem, não têm só um modo de assumirem os seus papéis na sociedade.

### **2.3. Terceiro momento**

O terceiro momento desta segunda atividade baseou-se na construção de um autómato, brinquedo mecânico de AutoSTEM.

Em primeiro lugar, foi apresentado à turma um brinquedo autómato já construído, para que pudessem observar e compreender a sua utilidade. Ao mesmo tempo foram feitas as seguintes questões: “Gostam deste brinquedo que eu construí?”, “Gostavam de ter um brinquedo parecido a este?”, “Querem construir um?”. A turma ficou bastante entusiasmada com o facto de ser possível fazer movimentos com o brinquedo e, desde logo, manifestaram vontade em construir um brinquedo idêntico.

Após a apresentação do brinquedo, explicou-se à turma que cada criança devia construir uma estrutura para, posteriormente, inserir no brinquedo as duas princesas que desenharam (figura15).

O último desafio prendeu-se na utilização que as crianças poderiam dar a esse brinquedo, sendo que, de um lado estaria uma princesa tradicional e, do outro, uma princesa diferente (sem estereótipos).

**Figura 8**  
*Brinquedos finais*



#### **2.4. Quarto momento**

No final, foi solicitado a cada criança que escrevesse uma história que incluísse as duas princesas que desenharam. Pretendia-se assim, avaliar o que tinham aprendido com as atividades realizadas. Os desenhos das princesas apresentavam no geral diferenças visíveis, no género da roupa, nas cores utilizadas e nas características físicas.

A história assim que terminada foi corrigida e, posteriormente, cada criança, passou-a para o computador, com o objetivo de, mais tarde, ser construído um recurso digital <sup>4</sup>com todas as histórias e respetivos brinquedos, a fim de ser partilhado com as famílias. Cada criança fez a apresentação do brinquedo à turma, contando a história que criou.

Antes da intervenção foram criadas categorias de análise, com o objetivo de no pós-intervenção preencher uma tabela de análise de resultados para posteriormente retirar conclusões.

---

<sup>4</sup> <https://www.calameo.com/read/0073493614c704a8f5119>

Tabela 2

*Análise dos textos das princesas*

Codificação das crianças participantes	Categoria de análise					
	1.Traços físicos		2.Traços psicológicos		3.Desfecho da história	
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
CM1	X	X	-	-	X	X
CM2	X	X	X	X	X	X
CF1	X	X	X	X	X	X
CM3	X	X	X	X	X	X
CM4	-	-	X	X	X	X
CM5	X	X	-	-	-	-
CM6	X	X	-	-	X	X
CF2	-	-	X	X	X	X
CM7	-	-	-	-	X	X
CM8	-	-	X	X	X	X
CF3	-	-	X	X	X	X
CM9	-	-	X	X	X	X
CM10	-	-	X	X	X	X
CF4	-	-	X	X	X	X
CF5	X	X	X	X	X	X
CM11	-	-	X	X	X	X
CM12	X	X	X	X	X	X
CF6	-	-	X	X	X	X
CF7	-	-	X	X	X	X

Nota. Esta tabela descreve a análise das produções textuais das crianças participantes, dividindo-as em três categorias, que por sua vez se dividem em duas subcategorias.

**1.Traços físicos:** 1.1. **Mantem os traços físicos tradicionais da princesa**, com isto pensou-se em alguns traços como a imagem de uma princesa bonita, de cabelos louros e olhos claros. 1.2. **Enuncia novos traços físicos**, nesta considerou-se que as princesas têm outras características físicas diferentes das mencionadas acima.

**2. Traços psicológicos:** 2.1. **Mantem os traços psicológicos tradicionais da princesa**, admitiu-se traços como a delicadeza, sensibilidade, amabilidade, tranquilidade, entre outros nesta linha de pensamento. 2.2. **Enuncia novos traços psicológicos**, nesta incluíram-se os traços contrários a todos os mencionados anteriormente, como por exemplo a rebeldia e a bravura.

**3. Desfecho da história:** 3.1. **Mantem o tradicional desfecho da história**, considerou-se o final “Viveram felizes para sempre” que incluem uma princesa e um príncipe. 3.2. **Termina a história de forma distinta do tradicional**, consideraram-se todos os finais que não vão ao encontro do casamento entre príncipe e princesa.

X – Manifesta o subtópico da categoria

X – Não manifesta o subtópico da categoria

(-) – Não manifesta a categoria

Após a organização dos dados, é possível afirmar: na **categoria 1**, que as crianças que referem os traços físicos, fazem-no sempre manifestando simultaneamente, traços físicos tradicionais das princesas (1.1.) e novos traços físicos (1.2.), à exceção de uma criança. Isto acontece porque em praticamente todas as histórias as crianças incluem duas princesas e evidenciam as diferenças entre elas. **Na categoria 2**, a maioria das crianças, tanto apresentou traços psicológicos tradicionais de uma princesa (2.1.), como novos traços (2.2.). Mais uma vez é possível afirmar que isto acontece sendo que as histórias criadas são compostas por duas princesas e dá-se o contraste entre elas. **Na categoria 3**, só uma criança é que não deu um desfecho à história, sendo que a maioria terminou a história de forma distinta do tradicional (3.2.).

De forma geral, as novas histórias criadas pelas crianças, representavam uma mudança relativamente à história tradicional que todas conheciam, quer fosse por uma das princesas não querer casar, por ser radical, por não gostar de vestidos e de cor-de-rosa ou por ter gostos e vontades diferentes do que a família real preconizava. É possível constatar que as histórias ainda têm muitos traços típicos

de histórias tradicionais de princesas, no entanto, isto deve-se ao facto das crianças incluírem duas princesas na história e procurarem fazer uma distinção entre ambas, mostrando várias abordagens possíveis da vida de uma princesa.

Os resultados produzidos pelas crianças, vão ao encontro do que a literatura contemporânea pretender salientar. Querem-se mais livros e histórias que desconstruam a noção que a mulher só alcança a felicidade através do casamento com o príncipe encantado, evidenciando que a mulher tem vontade própria e escolhe o seu futuro, e que pode ter qualquer característica física e psicológica (Azevedo, et al., 2015).



## **CAPÍTULO V – Conclusões**



### **1. Conclusões e implicações do estudo**

A realização do presente estudo, pretendeu responder à questão de partida: Como é que uma intervenção com crianças do 1º CEB sobre estereótipos de género, pode contribuir para o respeito das diferenças entre os sexos e para o reconhecimento da igualdade de género?. Para responder a esta questão, pensou-se num conjunto de atividades que permitissem às crianças refletir, conhecer novos contributos da literatura na promoção da igualdade de género e na minimização dos estereótipos de género, e formulando novas ideias a respeito das temáticas. Desta forma, e tendo por base a análise dos resultados ao longo da investigação, é possível concluir que uma intervenção em 1º Ciclo sobre estereótipos de género, contribuiu para o respeito das diferenças entre os sexos e para da igualdade de género.

Este estudo permitiu averiguar, que estes dois grandes temas abordados, apesar de relevantes, ainda carecem de atenção e tempo na aprendizagem escolar das crianças. Durante o estágio que decorreu durante o ano letivo 2021/2022, não foi possível observar trabalhos e atividades realizadas com o propósito de fomentar a igualdade de género. Apesar dos vários documentos e referenciais ao dispor da comunidade educativa, onde se releva a importância e pertinência da temática, nota-se que estes são deixados de lado por vários motivos, entre eles a falta de tempo, ocupada em grande parte pelas áreas do conhecimento Português, Matemática e Estudo do Meio, e ainda a falta de formação docente neste domínio.

A escola enquanto espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, deve, para além de promover atividades como as descritas, abordar diariamente o conhecimento que cada criança tem de si e do outro e eliminar as desigualdades entre homens e mulheres.

Considera-se que apesar de ter havido evolução nas conceções das crianças, nem todas elas conseguiram alterar por completo algumas ideias estereotipadas que possuíam. De facto, não é através de uma ou duas intervenções que estas se conseguem modificar, mas sim de um trabalho contínuo. Como referido por Neto et al., (2000), os estereótipos possuem uma forte marca social e cultural, o que torna difícil a sua desconstrução.

Aliar esta temática à literatura para a infância, tornou-se desde logo pertinente, sabendo que esta serve para reforçar os laços de desenvolvimento e descoberta das crianças. Para estas, a linguagem dos livros representa as suas próprias práticas, e as palavras permitem criar mundos imaginários (Rosado, 2011). Desta forma, inserir no contexto educativo livros que tenham uma nova abordagem, minimizando os estereótipos e promovendo a igualdade, seria fundamental para o desenvolvimento das crianças.

As atividades desenvolvidas tiveram sempre como base, o desenho, tendo sido este considerado muito importante, pois através dele as crianças conseguem representar mais do que aquilo que expressam, sendo possível identificar vários aspetos como a maturidade da criança e a forma como vê o mundo (Borges & Clauss, s.d.). Estes representaram uma fonte de análise de dados ao longo da investigação.

Ao longo das atividades, o questionamento foi uma constante, sendo que em todas elas, a investigadora, colocou questões permitindo às crianças o desenvolvimento do raciocínio e a reflexão sobre vários aspetos. Em concordância, Valente (2012), refere que a estratégia de questionamento, permite que as aprendizagens sejam alcançadas.

É possível afirmar, que este estudo, concedeu às crianças atividades agradáveis, práticas e no final representaram sempre uma mensagem chave.

## **2. Limitações**

Com o término desta investigação, torna-se importante refletir sobre os aspetos menos positivos que afetaram o estudo.

Numa futura investigação, seria pertinente que as atividades tivessem mais tempo entre elas, isto para que os seus resultados não sejam influenciados pelas conclusões retiradas na atividade anterior. O facto do estágio onde a intervenção decorreu, ser partilhado com mais duas alunas, que da mesma forma teriam de implementar as suas investigações, e juntando ao fator de o ano letivo ser considerado muito curto para todos os conteúdos programados, resultou no acumular da intervenção para o final do ano letivo.

No momento de análise das intervenções, percebeu-se que na atividade “Todos fazemos tudo”, seria necessário um momento final distanciado a nível temporal, em que as crianças repetissem os desenhos, já depois de conhecerem o livro, para poder haver uma comparação entre os primeiros desenhos e os segundos, e não só as afirmações das crianças como dados de análise.



**PARTE II – COMPONENTE REFLEXIVA**



## **CAPÍTULO VI – Reflexão sobre a prática educativa**



A Prática Educativa em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada com uma turma de 2º ano de escolaridade, enriqueceu em muito a minha visão sobre esta profissão e a minha experiência enquanto futura professora. Devo também mencionar que o facto de ter uma professora cooperante com uma grande experiência e um espírito aberto para novas atividades facilitou em muito todo o processo. Nas duas primeiras semanas, o papel fundamental foi observar, a prática da docente, as crianças e os seus comportamentos, e tudo o que constituía o ambiente educativo, a partir daí iniciou-se a minha intervenção. É de destacar que o papel de observadora, conservou-se ao longo do estágio, sendo que é um instrumento de aprendizagem fundamental.

Ao longo do estágio constatei que as aprendizagens são tanto mais significativas quando são do interesse das crianças e nesse sentido deve haver um esforço por parte do/a professor/a, em compreender as necessidades e motivações das crianças. Este processo é exigente para os/as professores/as, sendo que há muitos objetivos a cumprir num ano letivo, no entanto, não é impossível e o trabalho acaba por se tornar muito mais gratificante. Como afirma, Piaget (1977) e Sisto (1997), citado por Leite (2012):

O conhecimento produzido sobre a aprendizagem tem-nos também dito que esta tem mais probabilidades de ocorrer quando se torna significativa, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos, ou seja, quando existem condições para ocorrer um “conflito sociocognitivo” (p. 88).

As ferramentas tecnológicas são, só por si, algo que motiva as crianças, por integrarem o seu quotidiano e saberem que as podem manipular e explorar. No entanto, estando estas em constante mudança e avanço possibilitam-lhes outra forma de aprender, mais apelativa e desafiadora, pelo que faz todo o sentido que a aprendizagem possa ser suportada por recursos tecnológicos. Contudo, para além do uso da tecnologia, importa não descurar a necessidade da utilização de outras

ferramentas no ensino, designadamente jogos e livros. Segundo Nascimento e Lurk (2008, p. 2) citado por Medeiros e Santos (2016) o jogo é “... um instrumento eficaz e, se convenientemente planejados, contribui para o processo de desenvolvimento da criança, pois jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança, desde muito cedo, ela participa de várias situações lúdicas” (p.3). Através do jogo foi possível ao longo da prática educativa, trabalhar com as crianças vários conteúdos curriculares de forma apelativa.

Ser professor/a na atualidade é compreender que as crianças são agentes ativos do seu próprio conhecimento. Para isso a sala de aula requer uma transformação de modo a constituir-se como espaço de descoberta, partilha, colaboração e amizade. Uma das minhas principais preocupações ao longo da prática educativa, foi a de implementar uma pedagogia construtivista, que de acordo com Piaget citado por Bidarra e Festas (2005), salienta,

(...)a importância do papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento e uma forma de organização do ensino que respeite a participação do aluno na aprendizagem, forma esta que se opõe a outras concepções mais tradicionais, em que o professor assume um papel relevante na transição de conhecimentos (p. 180).

Torna-se também necessário refletir sobre a prática integradora de diferentes saberes, denominada de interdisciplinaridade, considerada quando:

(...) ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações “olhares” das diferentes disciplinas de base (Leite, 2012, p.88).

A prática interdisciplinar é rica em benefícios para as crianças, sendo que quando é bem executada estas não se apercebem do trabalho que está a ser desenvolvido para cada disciplina, estando apenas preocupados com a atividade no seu todo. Enquanto que, inicialmente considerava que esta integração seria difícil de conseguir, com a prática pude constatar o contrário. Com isto quero dizer que a interdisciplinaridade,

“tem como ponto de partida as disciplinas, mas como intenção levar ao reconhecimento dos limites de cada uma delas e, portanto, favorecer situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” (Leite, 2006, p. 278).

A sociedade encontra-se em constante mudança, se olharmos à nossa volta observamos grandes evoluções em várias profissões, mas por outro lado, temos a escola. A escola lamentavelmente, não tem conseguido acompanhar as mudanças que estão ao alcance nos dias de hoje. Com isto quero dizer, que a escola tradicional, onde os/as alunos/as não são os agentes principais, onde não se fomenta o uso da tecnologia, o uso do trabalho colaborativo e o uso do espaço exterior como fonte de aprendizagem, ainda é uma escola bastante presente atualmente no nosso país. É com esta consciência que pretendo vir a ser uma futura professora, que coloque as crianças no centro da aprendizagem, que atenda à integração de novos conhecimentos e metodologias em sala de aula, que promova uma maior abertura à comunidade envolvente e que possibilite o contacto frequente com o espaço exterior.



## **Referências Bibliográficas**



- Alvarez, T., Vieira, C., (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, 8-17. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, F. J., Balça, Â., Sastre, M. S., & Cruz, J. Z. (2015). A alteridade na literatura infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: Algumas vozes e configurações na construção do género. *Elos. revista de literatura infantil e xuvenil*, 2, 119–130. <https://doi.org/10.15304/elos.2.2569>
- Barbosa, A. M. (2009). Análise das representações de género e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] RepositoriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10997/1/tese.pdf>
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se Mulher: Geração, educação e identidade(s) feminina(s)* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/9113>
- Bidarra, M. G. & Festas M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. [https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005\\_Construtivismo.pdf](https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trads.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)
- Canazart, K. C., & Souza, O. D. (2017). Estereótipos de género: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI. *Revista*

*Formação Docente*, 9(1), 6–21. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1149/838>

Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, 36, 63-71. <https://doi.org/10.58041/aprender.40>

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398\\_15\\_Guiao\\_Pre\\_escolar.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf)

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Amann, G. P., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de educação para a saúde*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial\\_educacao\\_saude\\_vf\\_junho2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf)

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da investigação-ação*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2013). *Igualdade de Género em Portugal 2012*. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/IG2012\\_02122013.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/IG2012_02122013.pdf)

Costa, F. O.; Antoniazzi, A. S. (1999) A influência da socialização primária na construção da identidade de género: percepções dos pais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 67-75. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dVQhVvk7wGyJ7SbZCmygnkVD/?format=pdf&lang=pt>

Dewey, J. (1979). *Experiência e educação* (A. Teixeira, Trad.; 3.ª ed.). Companhia Editora Nacional. (Obra original publicada em 1938).

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod\\_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf)

Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia* (S. Matousek, Trad.). Editora Vozes.  
[https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim\\_2011\\_educacao-e-sociologia\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf)

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

Fonseca, A. R. (2020). *Questões de género na Literatura Infantil - Um trabalho com crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/7164>

Giddens, A. (2008). *Sociologia* (A. Figueiredo, A. P. D. Baltazar, C. L. d. Silva, P. Matos & V. Gil, Trans.; 6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2001)  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114970/mod\\_resource/content/1/Anthony\\_Giddens\\_Sociologia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114970/mod_resource/content/1/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf)

Gonçalves, I. C. (2020). *Igualdade de género no 1º CEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32944>

Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2014). Socialização de pares de género em meninos e meninas mais jovens. Em C. L. Martin (Ed.) *Género: Socialização inicial* (pp. 8–13). <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/genero-socializacao-inicial>

Hunt, P. (2013). *Crítica, teoria e literatura infantil* (C. Knipel, Trad.). Cosac Naify. (Obra original publicada em 1991)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.  
<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

- Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos: Que currículo para a formação de professores? Em Silva, A.; Machado, L., Melo, M., Aguiar, M. C. (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. (pp. 277-298). Edições Bagaço. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65847/2/82533.pdf>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. [https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)
- Luz, M. (2022). Reflexões sobre literatura infantil e educação. [Monografia, Universidade Federal do Tocantins]. <http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4383>
- Marchão, A. D., & Henriques, H. (2017). Formação e educação na e para a inclusão: igualdade de género. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 4(8), 145-159. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2017.2665>
- Medeiros, M. & Santos, J. (2016). O jogo e a sua utilização psicopedagógica na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 6(1), 36-41. <http://dx.doi.org/10.18378/rebes.v6i1.4122>
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). Estereótipos de género: Conhecer para os transformar. *Cadernos Sacaufesf*, 3, 10-30. <http://docplayer.com.br/7635144-Estereotipos-de-genero-conhecer-para-os-transformar.html>
- Nunes, M. T. (2007). Género e Cidadania nas Imagens de História. Estudos de Manuais Escolares e Software Educativo. *Cadernos Condição Feminina*, 64, 153-154. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1707504>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Harper & Row. <https://archive.org/details/sexgendersociety00oakrich/page/n3/mode/2up>

- Ostetto, L. E. (Org.). (2011). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores* (5.ª ed.). Papyrus Editora.
- Penteado, C. & Mendonça, A. (2011). *A identidade de género no jardim de infância: Que construção social?*  
<https://people.web.uma.pt/alicemendonca/2010.pdf>
- Pinto, I. F., Campos, C. J., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as Ciências da Nutrição. *Ata Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34. [https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., Silva, P., Tavares, T. & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 3.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel.
- Rafferty, J. (2022). *Gender identity development in children*. Healthy Children. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Identity-and-Gender-Confusion-In-Children.aspx>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio. *Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030*. Diário da República n.º 97/2018, Série I de 2018-05-21, p. 2220 – 2245. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/61-2018-115360036>
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância: Conceções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra].

[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS\\_ESEC/ISABEL\\_ROSADO.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_ROSADO.pdf)

Saavedra, L. (2015). *Assimetrias de género nas escolhas vocacionais*. Em Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., Silva, P., Tavares, T. & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 3.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed., pp. 261-269). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo\\_Versao\\_Digital\\_FinalR.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf)

Santos, R. & Rolino, T. (2019). *Manual de promoção de igualdade de género e de masculinidades não violentas*. Centro de Estudos Sociais. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-de-promocao-de-igualdade-de-genero-e-de-masculinidades-nao-violentasequix.pdf>

Santos, W. T. (2007). Modelos de masculinidade na perceção de jovens homens de baixa renda, *Barbarói, Santa Cruz do Sul*, 27, 130-157. [https://www.researchgate.net/publication/279648224\\_Modelos\\_de\\_masculinidade\\_na\\_percepcao\\_de\\_jovens\\_homens\\_de\\_baixa\\_renda](https://www.researchgate.net/publication/279648224_Modelos_de_masculinidade_na_percepcao_de_jovens_homens_de_baixa_renda)

Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>

Serpa, S. (2011). *Os papéis de género no 1º ciclo do ensino básico: Promover a igualdade de oportunidades* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/1249>

Torres, A. (Coord.), Pinto, P. C., Costa, D., Coelho, B., Maciel, D., Reigadinha, T., & Theodoro, E. (2018). *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/igualdade-de-genero-ao-longo-da-vida-resumo-do-estudo.pdf>

- Valente, J. I. (2012). *Questionamento e desenvolvimento cognitivo dos alunos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/15467>
- Vieira, C. C. (Coord.), Nogueira, C., Henriques, F., Marques, F. M., Vicente, F. L., Teixeira, F., Coelho, L., Duarte, M., Loureiro, M. H., Silva, P., Monteiro, R. Tavares T.-C., Pinto, T., Toldy, T., & Ferreira, V. (2017). *Guião de educação: Conhecimento, género e cidadania no ensino secundário*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento\\_Genero\\_e\\_Cidadania\\_Ensino\\_Secundario\\_Versao\\_Digital.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf)
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3.ª ed.). Edições Sílabo.
- Wall, K. (Coord.), Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V., & Rosa, R. (2016), *Livro Branco: Homens e igualdade de género em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26649/1/ICs\\_KWall\\_LivroBranco\\_Outros.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26649/1/ICs_KWall_LivroBranco_Outros.pdf)
- Yang, M. (2006). A critical review of research on questioning in education: Limitations of its positivistic basis. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 195-204. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752340.pdf>



## **Apêndices**



## Apêndice 1

Tabela 3

*Codificação dos e das participantes*

Sexo da criança	+	Número atribuído por ordem alfabética em função do sexo	=	Codificação das crianças participantes
M	+	1	=	CM1
M	+	2	=	CM2
F	+	1	=	CF1
M	+	3	=	CM3
M	+	4	=	CM4
M	+	5	=	CM5
M	+	6	=	CM6
F	+	2	=	CF2
M	+	7	=	CM7
M	+	8	=	CM8
F	+	3	=	CF3
M	+	9	=	CM9
M	+	10	=	CM10
F	+	4	=	CF4
F	+	5	=	CF5
M	+	11	=	CM11
M	+	12	=	CM12
F	+	6	=	CF6
F	+	7	=	CF7
M	+	13	=	CM13

*Nota.* Esta tabela representa a codificação dos nomes das crianças. Como dados de interpretação, usa-se: CM1 – Criança, sexo da criança, número atribuído por ordem alfabética em função do sexo, onde C – significa crianças, M – masculino e F – feminino.

## Apêndice 2

**Figura 9**

*Levantamento de concepções (jogo das profissões)*



## Apêndice 3

**Figura 10**

*Levantamento de concepções (jogo das cores)*



## Apêndice 4

**Figura 11**

*Realização da intervenção "Todos fazemos tudo"*



## Apêndice 5

**Figura 12**

*Apresentação individual dos desenhos*



## Apêndice 6

**Figura 13**

*Apresentação do livro "Todos fazemos tudo"*



## Apêndice 7

**Figura 14**

*Apresentação do livro "A princesa espertalhona"*



## Apêndice 8

**Figura 15**

*Construção do brinquedo*



## Apêndice 9

**Figura 16**

*Transcrição do texto das princesas para o computador*



## Apêndice 10

**Figura 17**

*Apresentação da história, com recurso ao brinquedo*



## Apêndice 11

**Figura 18**

*Desenho 1 “Todos fazemos tudo”*



Nota. Esta imagem representa um desenho elaborado por uma das crianças participantes, CF3, que na apresentação refere: *Eu escolhi desenhar um menino porque eles são melhores no surf.*

## Apêndice 12

**Figura 19**

*Desenho 2 “Todos fazemos tudo”*



Nota. Esta imagem representa um desenho elaborado por uma das crianças participantes, CF5, que na apresentação refere: *Desenhei um menino porque as meninas não conduzem tratores.*

### Apêndice 13

Figura 20

Desenho 2 “Todos fazemos tudo”



Nota. Esta imagem representa um desenho elaborado por uma das crianças participantes, CM3, que na apresentação refere: *Escolhi o surf porque é o que eu mais gosto e desenhei um rapaz porque há mais rapazes a fazer surf.*

### Apêndice 14

Figura 21

*Resultado da atividade das princesas*



#### *Ai, que grande diferença!*

*Era uma vez, uma menina chamada princesa Espertalhona.*

*Ela era muito radical, fixe e popstar. Enquanto a sua irmã era a princesa Beleza, gostava da perfeição, tinha coroa e era delicada.*

*A princesa espertalhona gostava de toboggans e de coisas radicais, até já foi cantar uma música no palco! A outra gostava de maquilhagem e coisas como cerimónias, ela ia todos os santos dias à igreja. Um dia começaram a dizer:*

*- Queres dar miminhos ao meu gatinho? – disse a princesa Beleza.*

*-Ah! Prefiro ao meu dragão. – disse a princesa espertalhona.*

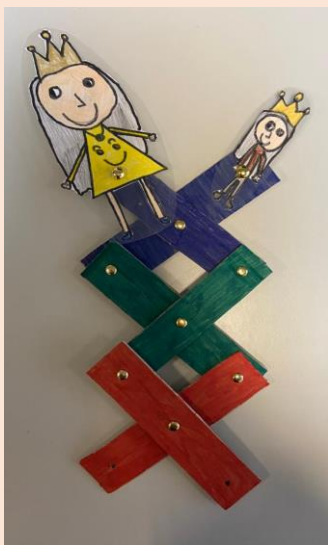
*Assim, podemos ver que as duas princesas eram mesmo muito diferentes.*

Nota. Esta imagem representa um desenho e um texto elaborado por uma das crianças participantes, CF1, na segunda intervenção.

## Apêndice 15

**Figura 22**

*Resultado da atividade das princesas*



***Era uma vez duas princesas que eram irmãs***

*Uma vez a princesa com cabelo loiro, toda chique e etc...perguntou à sua irmã se ela não queria ter muito dinheiro e ter um príncipe para namorar e ela respondeu que não.*

*Mas a Laura, a princesa de cabelo loiro não compreendeu porque é que outra irmã chamada Maria não queria aquilo.*

*Passado alguns dias apareceram biliões de príncipes, vindos de todo o mundo e eles diziam assim:*

*- Vá lá, casa-te comigo! Se não te casares comigo, caso com a tua irmã, de certeza que ela vai querer!*

*- Eu não quero casar porque eu já tenho um príncipe! – exclamou a princesa Laura.*

*- Então caso com a tua irmã Maria! – afirmou o príncipe.*

*O príncipe aproximou-se da Maria e perguntou-lhe:*

*- Queres casar comigo?*

*- Não, eu não quero ter nenhum príncipe, eu gosto de estar solteira, e vou ser feliz com os meus animais e os meus passeios*

Nota. Esta imagem representa um desenho e um texto elaborado por uma das crianças participantes, CM2, na segunda intervenção.





