

**A NARRATIVA NA PROMOÇÃO
DA IGUALDADE DE GÉNERO.
CONTRIBUTOS
PARA A EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

Prefácio
de
TERESA VASCONCELOS

ANA DA SILVA
DINA ARAÚJO
HELENA LUÍS
ISABEL RODRIGUES
MADALENA ALVES
MANUELA ROSÁRIO
MARIA JOÃO CARDONA
PEDRO E JEAN CAMPICHE
TERESA CLÁUDIA TAVARES

Escola Superior de Educação de Santarém

COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES

CADERNOS COEDUCAÇÃO

A NARRATIVA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO. CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR

Prefácio

de

TERESA VASCONCELOS

Escola Superior de Educação de Lisboa

ANA DA SILVA
DINA ARAÚJO
HELENA LUÍS
ISABEL RODRIGUES
MADALENA ALVES
MANUELA ROSÁRIO
MARIA JOÃO CARDONA
PEDRO E JEAN CAMPICHE (Ilustração)
TERESA CLÁUDIA TAVARES

Escola Superior de Educação de Santarém

2.ª Edição

COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES

Presidência do Conselho de Ministros

LISBOA - PORTUGAL

2000

APOIO FINANCEIRO DA COMISSÃO EUROPEIA:
 DG DO EMPREGO E ASSUNTOS SOCIAIS - UNIDADE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES
 ENTRE MULHERES E HOMENS E QUESTÕES RELATIVAS ÀS FAMÍLIAS E ÀS CRIANÇAS.

O CONTEÚDO DESTES CADERNOS PODE SER REPRODUZIDO EM PARTE OU NO SEU TODO SE
 FOR MENCIONADA A FONTE.
 NÃO EXPRESSA NECESSARIAMENTE A OPINIÃO DA COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS
 DIREITOS DAS MULHERES.

OS AUTORES AGRADECEM A COLABORAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS DOS JARDINS DE
 INFÂNCIA DE ALPIRÇA, FAZENDAS DE ALMEIRIM E INTERPAROQUIAL DE SANTARÉM
 (UNIDADE DO MILAGRE).

TÍTULO: A NARRATIVA NA PROMOÇÃO
 DA IGUALDADE DE GÉNERO.

CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AUTORIA:

ANA DA SILVA
 DINA ARAÚJO
 HELENA LUÍS

ISABEL RODRIGUES

MADALENA ALVES

MANUELA ROSÁRIO

MARIA JOÃO CARDONA

PEDRO E JEAN CAMPICHE (ILUSTRAÇÃO)

TERESA CLÁUDIA TAVARES

MARIA JOSÉ ROMANA

ISABEL DE CASTRO, TERESA PINTO E FÁTIMA BARBOSA

EDIÇÃO:

COMISSÃO PARA A IGUALDADE
 E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES
 Av. da República, 32 - 1.º, 1050-193 LISBOA

TELEF.: +351 21 798 3000

EXECUÇÃO GRÁFICA:

GRAFIPROGRESSO

TIRAGEM: 2.000 EXEMPLARES

DEPÓSITO LEGAL:

158753/00

ISBN: 972-597-209-0

NOTA PRÉVIA

A boa aceitação dos Cadernos Coeducação por parte, quer de formadores/res, quer de educadoras/es de infância e de docentes dos ensinos básico e secundário, que neles têm encontrado materiais pedagógicos facilmente aplicáveis na sua actividade profissional justifica plenamente esta 2.ª edição passando tão somente um ano da sua publicação inicial, no âmbito do Projecto **COEDUCAÇÃO: do Princípio ao desenvolvimento de uma prática**. Este projecto-piloto transnacional, coordenado pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres e subvencionado pela Comissão Europeia, decorre desde o ano lectivo de 1998/1999. Participam no projecto, a nível nacional, a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, a Escola Superior de Educação de Beja, a Escola Superior de Educação de Santarém, a Escola Superior de Educação de Setúbal, o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, a Universidade de Coimbra e, a nível transnacional, o Centro de Informação e Orientação e o Instituto Universitário de Formação de Docentes da Academia de Lyon (França), o Seminário Universitário em Educação Não Sexista da Escola Universitária de Professorado de Palência, da Universidade de Valladolid (Espanha) e o Centro de Inovação e Experimentação Educativa de Milão (Itália).

O contexto de emergência do projecto prende-se com a constatação, consensualmente assumida pelo conjunto dos seus parceiros, apesar dos diferentes contextos institucionais e nacionais em que estão inseridos, que o princípio da integração da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes, fundamental na promoção, junto dos e das jovens, de valores essenciais para o exercício efectivo da cidadania, ainda está longe de constituir uma prática no seio dos sistemas educativos. As escolhas dos dois sexos em matéria de educação, de actividade profissional e de modo de vida continuam, assim, a ser fortemente orientadas e restringidas por concepções estereotipadas de feminidade e de masculinidade que se repercutem a nível de repartição das responsabilidades familiares, de mercado de trabalho e de processos de decisão. Conclui-se, pois, que só com a integração do

princípio da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no conjunto do processo educativo se poderá concretizar plenamente a coeducação, consignada nas leis fundamentais dos sistemas educativos de Portugal, Espanha, França e Itália.

Considerando que a formação de docentes é um factor determinante na promoção de inovação pedagógica e que docentes e formadores/as constituem vectores privilegiados da integração da igualdade de oportunidades, não só nos conteúdos programáticos, mas também nas práticas educativas, o Projecto COEDUCAÇÃO definiu como finalidade promover a integração da dimensão da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no domínio da educação, através da elaboração e divulgação de materiais pedagógicos destinados à formação inicial de docentes, aplicáveis em diversos países da União Europeia.

A **Colecção COEDUCAÇÃO** reúne, sob a forma de cadernos temáticos, os materiais pedagógicos, destinados à formação inicial de docentes, produzidos pelas equipas do projecto que se constituíram nas diversas instituições nele envolvidas e atrás referidas. A colecção é composta por dez títulos originais e pelas respectivas traduções, apresentando-se, no seu conjunto, em quatro línguas da União Europeia: português, francês, espanhol e italiano. As temáticas contempladas nestes cadernos têm carácter transversal de forma a proporcionar, de acordo com os objectivos do projecto, a incorporação da reflexão sobre as questões de género nos currículos e programas da formação de docentes.

Todos os cadernos integram, como princípios orientadores comuns, uma fundamentação teórica do tema, a configuração de dimensões de desenvolvimento e de propósitos de exploração e uma selecção de referências bibliográficas. Estes elementos, acordados e assumidos pelos parceiros no Atelier Transnacional do projecto, realizado em Lisboa, em Dezembro de 1998, conferem unidade à colecção sem, todavia, deixarem de salvaguardar a liberdade intelectual devida às equipas que elaboraram os cadernos.

Pretendeu a Coordenação do Projecto validar, do ponto de vista científico, o trabalho apresentado nestes cadernos, através de um prefácio da autoria de um ou de uma especialista de reconhecido mérito em cada uma das respectivas temáticas e exterior às equipas do projecto.

Espera-se que estes materiais contribuam para a concretização do princípio da coeducação, consignado na lei, estimulando práticas educativas promotoras da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens.

A coordenadora do projecto
TERESA PINTO

PREFÁCIO

O acesso à efectiva paridade entre mulheres e homens no contexto de uma cidadania activa está ainda longe de se encontrar adquirido em Portugal, vinte e cinco anos após a revolução de Abril.

No contexto daquilo a que a OCDE chama uma "sociedade activa" (OCDE, 1991) cumpre às nossas democracias introduzir as mudanças estruturais necessárias à efectiva realização de uma cidadania paritária, velando simultaneamente pela coesão e solidariedade e facultando às pessoas a faculdade de "agir sobre o sentido da mudança" (ibid.).

Mais recentemente, o manifesto "Para uma Sociedade Activa" (Graal, 1997) refere que "o modo como vivemos não é irremediável". Apelando à necessidade de "continuar a questionar os papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos homens e às mulheres", lança o desafio a que encontremos "alternativas para uma vivência quotidiana que sobrevaloriza o emprego e desvaloriza a vida familiar e o lado privado da vida, implicando um défice de ternura para os homens e de margem de intervenção para as mulheres" (ibid.). Propõe um conjunto de medidas e recomendações (delineadas a partir de audições públicas em diversos pontos do país). Na área da educação, estas medidas apontam para a necessidade de integrar a dimensão da igualdade de oportunidades e partilha de responsabilidades familiares em:

- "programas, *curricula* e materiais escolares";
- "formação inicial e contínua de docentes e outros agentes de ensino";
- "formação e orientação profissional tanto no sistema escolar como no sistema de formação inserido no mercado de emprego tendo em vista as aptidões pessoais e não os papéis tradicionais atribuídos a cada um dos sexos, de modo a diversificar as opções profissionais de rapazes e raparigas" (Graal, Março 1999).

Sabemos hoje que os anos pré-escolares são decisivos na sedimentação de valores e atitudes e na construção de um processo identitário evado de respeito pelo outro. Esse processo reconhece e valoriza diferenças individuais no contexto de uma educação inclusiva. Assim, uma atenção cuidada e

uma intervenção intencionalizada nas questões da igualdade de oportunidades revela-se prioritária nestas idades. Os anos pré-escolares são a primeira etapa, constituem os alicerces de um processo de educação/formação ao longo da vida.

Na certeza de que o jardim de infância (ou qualquer outra modalidade de educação pré-escolar) pode ser um primeiro espaço de aprendizagem de cidadania, compete aos profissionais que exercem neste nível educativo criar as condições e intencionalizar práticas que conduzam a uma efectiva igualdade de oportunidades entre meninos e meninas a partir dos diversificados processos de socialização que vão experimentar.

Não podemos deixar de olhar com apreensão o facto desta real "coeducação" a partir das primeiras idades ser feita pelo corpo de profissionais mais feminizado do país (a taxa de feminização é de cerca de 99,1%) facto que pode privar as crianças da identificação em igualdade de circunstâncias, com modelos de professores do género masculino e feminino.

Assim, a publicação *A Narrativa na produção da igualdade de género - Contributos para a educação pré-escolar*, preparada por um grupo de professores(as) da Escola Superior de Educação de Santarém com base em trabalho realizado em jardins de infância da área, apresenta a maior pertinência e constitui um valioso contributo para a problemática da igualdade de oportunidades. Não apenas porque propõe o uso das narrativas infantis ou produzidas por adultos para as crianças como meio de promover a igualdade mas, sobretudo, porque propõe a dissonância cognitiva como uma forma de ajudar a criança a entrar em processos críticos em relação ao que ouve ler ou dizer. Tal metodologia é a mais adequada para aquilo a que Paulo Freire chamou, há mais de 25 anos, "processo de conscientização".

Referências

- Graal (1997). *Manifesto para uma Sociedade Activa*.
- Graal (1999, Março). *Medidas e recomendações para a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar de mulheres e homens*. Projecto para uma Sociedade Activa (Graal/SEIES/Progetto Donna/Universita delle Donne).
- OCDE (1991). *Conduzir a Mudança Estrutural: O papel das Mulheres*. Paris: OCDE (tradução: Graal - Rede de Mulheres Anos 2000)

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO PRIMEIRA ETAPA DO SISTEMA EDUCATIVO

O papel e desenvolvimento da educação pré-escolar esteve intimamente ligado à evolução do papel social das mulheres e à sua entrada no mundo do trabalho, mas a sua importância não pode ser entendida apenas como resposta a essa ou outras necessidades sociais. O seu potencial educativo foi sendo gradualmente reconhecido sendo a frequência de instituições de educação pré-escolar valorizada pela sua importância no desenvolvimento da criança e pela relevância do seu papel na sua futura integração escolar e na sua formação para a cidadania.

Em Portugal, a actual Lei-Quadro, que define o ordenamento jurídico deste nível de ensino (Lei 5/97), estabelece como princípio geral que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, competindo ao Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. Ao fim de muitos anos, em que este nível de ensino evoluiu sem obedecer a uma política educativa claramente definida, é assim oficialmente reconhecida a importância do trabalho desenvolvido nas instituições de educação de infância como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças. Paralelamente, a definição por parte do Ministério da Educação de Orientações Curriculares para este nível de ensino (Despacho 5220/97) e o facto da formação das educadoras e educadores de infância ter passado a ser uma licenciatura (Lei 115/97) vieram reforçar ainda mais esta evolução. Em Portugal, vive-se actualmente uma nova etapa na história deste nível de ensino. Até aqui, os discursos oficiais costumavam restringir-se à necessidade do crescimento da rede institucional. Agora, a par desta preocupação, há um maior cuidado em reflectir a qualidade do seu funcionamento e quais deverão ser os seus objectivos e conteúdos de aprendizagem.

De acordo com a actual legislação portuguesa, de entre os diversos objectivos definidos, é valorizada a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo para a igualdade de oportunidades de todas as crianças.

Esta preocupação em promover uma pedagogia de igualdade de direitos e oportunidades está cada vez mais presente nos sistemas educativos europeus. Defende-se um novo conceito de *escola inclusiva*, em que a diversidade deve ser integrada e positivamente valorizada. Uma pedagogia de igualdade tem que começar obrigatoriamente por reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos. Tratando-se de uma preocupação importante em qualquer nível de ensino, torna particular importância nas idades mais precoces, pois aí se inicia o processo de aprendizagem social das crianças, quando são pela primeira vez integradas num grupo social mais alargado, com características diferentes do meio familiar.

Sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, aí se entrelaça a diferenciação que muitas vezes está na base de futuras desigualdades na sua forma de participação na vida familiar e profissional.

Esta aprendizagem, por vezes demasiado rígida e discriminatória dos papéis sociais e profissionais de ambos os sexos, começa a ser feita na vida familiar, mas muitas vezes, contrariamente aos objectivos pretendidos, continua a ser feita no jardim de infância. Daí a importância de sensibilizar educadoras e educadores de infância para esta problemática, promovendo uma evolução positiva das atitudes relativamente aos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens.

Foi esta preocupação que levou a que, já em 1979, a então *Comissão da Condição Feminina* Portuguesa, organismo integrado na Presidência do Conselho de Ministros, promovesse um projecto intitulado "Mudança de Atitudes quanto aos papéis femininos e masculinos" que envolveu diferentes docentes de diversos níveis de ensino, incluindo da educação pré-escolar. Este projecto teve como objectivos, para além de informar e suscitar a reflexão e o desenvolvimento de novas atitudes, fornecer instrumentos de trabalho, nomeadamente através da edição e divulgação de publicações sobre esta temática.

No âmbito deste projecto, cujas características inovadoras ainda hoje podemos reconhecer, foi publicada em 1979 uma obra especificamente destinada à educação pré-escolar. Intitulada "*Actividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-primário*", consistia na adaptação de uma experiência realizada em jardins de infância de Nova Iorque, por iniciativa da *Women's Action Alliance*. A semelhança dessa experiência, o trabalho desenvolvido em Portugal teve duas fases distintas e fundamentais.

A primeira fase consistiu num período de observação em salas de jardim de infância, a fim de detectar as "mensagens escondidas" estereotipadas, que eram transmitidas às crianças, na maioria das vezes sem uma clara consciência por parte das educadoras envolvidas.

Após esta fase "diagnóstico", realizaram-se reuniões com as educadoras envolvidas para sensibilização e discussão destas questões, sendo definidas algumas pistas de trabalho que foram posteriormente adaptadas pela equipa do projecto português "*Mudança de Atitudes quanto aos papéis femininos e masculinos*", sobre a forma de fichas de trabalho, servindo de base à referida publicação.

Trinta anos depois, num momento em que a educação pré-escolar portuguesa inicia uma nova etapa da sua história, considerámos importante rever este trabalho e reflectir sobre a possibilidade de o adaptar e actualizar nalguns aspectos, face ao actual contexto educativo.

A bibliografia existente em Portugal sobre esta temática para a educação pré-escolar é quase inexistente, o que torna particularmente urgente a necessidade de elaboração de instrumentos de trabalho que apoiem educadoras e educadores de infância nas suas práticas educativas. Esta urgência toma particular importância dada a recente divulgação das *Orientações Curriculares* feita pelo Ministério da Educação.

Das diversas fichas e sugestões de trabalho apresentadas na publicação de 1979 já referida, resolvemos privilegiar as narrativas produzidas para crianças (através de livros, registos audiovisuais) e as narrativas produzidas por crianças. Com base nelas, se dão algumas sugestões de trabalho para educadoras e educadores de forma a poderem organizar a sua intervenção, apoiando a *deconstrução* e subsequente *reconstrução* de algumas ideias estereotipadas sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens, que desde cedo as crianças trazem para o jardim de infância.

O texto que elaborámos, para além de uma contextualização teórica inicial, em que são explicitados alguns conceitos chave, foi concebido de forma a poder ser um instrumento de trabalho funcional, com diferentes sugestões práticas. No final da publicação é ainda apresentada uma bibliografia comentada de forma a possibilitar um eventual aprofundamento de conhecimentos nesta matéria.

A população alvo do texto que passamos a apresentar são as alunas e os alunos dos cursos de formação inicial com quem habitualmente trabalhamos. Pensamos, no entanto, que a forma como a publicação foi elaborada possibilita também a sua utilização por profissionais.

A semelhança do que acontece nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, que se vêm constituindo como uma referência para

todos os profissionais de educação de infância, neste documento diferenciam-se três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo. Estas áreas são apresentadas como âmbitos do saber que incluem os diferentes tipos de aprendizagem - conhecimentos, atitudes e saberes fazer - que as educadoras e os educadores de infância deverão ter em conta na planificação do processo educativo, de uma forma articulada.

Esta visão integradora das aprendizagens, que na educação pré-escolar se designa por globalizante, também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da abordagem de conteúdos ou temas transversais, com a finalidade de proporcionar a aquisição de conhecimentos e valores éticos essenciais ao pleno desenvolvimento da personalidade das alunas e dos alunos.

Neste contexto, a área de Formação Pessoal e Social, também considerada como área transversal dos currículos do ensino básico e secundário, constitui-se em área integradora de todo o processo educativo.

"A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário."

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997: 51)

A par da educação para a saúde, ou da educação ambiental, para apenas citar dois dos temas transversais mais frequentemente trabalhados, a educação sexual e a coeducação podem ser igualmente abordados no currículo da educação de infância como *eixos transversais* (Garcia, 1994), cujo tratamento permitirá esclarecer e contrariar a sobrecarga de estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças. Apesar de se tratar de uma escola em que meninas e meninos convivem juntos, sem que aparentemente se seja feita qualquer distinção nas actividades ou tarefas em função do sexo, essa discriminação permanece dumra forma subtilmente inconsciente (no currículo oculto), tanto nos materiais e nos recursos que são utilizados, como nas atitudes dos próprios adultos que delas se ocupam.

II A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

A identidade de género desempenha um papel central na forma como cada pessoa experimenta e concebe o mundo. Em todas as sociedades as crianças aprendem características culturais referentes ao papel e características femininas e masculinas e, em idade pré-escolar, as crianças já rotulam e categorizam diferentes actividades em termos de género (Fagot et. al., 1992 citado por Sroufe).

A palavra *género* é usada neste texto como referência ou pertença ao feminino ou masculino, uma vez que a palavra *sexo* é frequentemente conotada com explicações de natureza biológica (Owens, 1990). Quando falamos em *identidade de género* queremos-nos referir à consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino. A expressão desta identidade de género envolve um conjunto de expectativas culturais e sociais, sobre quais são os comportamentos e as atitudes apropriadas ao seu género.

Em cada sociedade os comportamentos e atitudes apropriados a cada sexo estão definidos pela cultura. Formam-se estereótipos sobre o papel associado a cada género, ou seja um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres.

A questão de como as crianças aprendem os papéis apropriados ao seu género e constroem a sua identidade tem sido abordada por diferentes perspectivas teóricas, embora nenhuma teoria tenha proporcionado uma explicação completa e perfeita de todo o processo. Podemos no entanto afirmar que a construção da identidade de género deve ser pensada como resultante da interacção de factores biológicos, sociais, culturais e cognitivos.

Ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade. As crianças em idade pré-escolar vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem. Ao mesmo tempo, adquirem o conceito de género, ou seja, o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. Por fim, empenham-se emocionalmente num género, em parte como consequên-

cia de um processo de identificação parental.

A criança de 2 anos geralmente já demonstra preferência por brinquedos relacionados com o gênero, ou seja os meninos já preferem muitas vezes os carrinhos e as meninas as bonecas fofinhas (Caldera et. al., 1989; Serbin et. al., 1993). No entanto não é difícil encontrarmos nesta idade exemplos de situações inversas. As preferências por determinados brinquedos são frequentemente explicadas como resultado da imitação e do reforço. Isto é, os pais e educadores teriam mais tendência a reforçar os comportamentos e brincadeiras dos filhos associados ao estereótipo cultural referente ao sexo da criança. No entanto, e apesar de nesta idade a criança saber que as gravatas são do papá e os batons da mamã, não compreendem ainda a categoria de gênero, nem sabem que partilham um gênero com um dos progenitores.

Aos 3, 4 anos já sabem mais sobre o comportamento e os objectos típicos do seu sexo e agem mais frequentemente em conformidade (Serbin et. al., 1993). Várias investigações resumidas por Stroufe (Stroufe et. al., 1996) e realizadas em vários países apontam para diferenças no comportamento e no brincar dos meninos e das meninas. Os meninos envolvem-se em jogos mais corporais e "violentos" e preferem actividades de grupo mais frequentemente do que as meninas, que demonstram preferência por cuidar de bebés e brincar apenas com uma criança de cada vez.

Conhecemos igualmente a tendência na nossa sociedade em diferenciar desde a nascença do bebé vários aspectos que dizem respeito aos meninos e às meninas. Por vezes, compramos roupas de cor diferente, decoramos o quarto do bebé de acordo com o gênero e temos relutância em comprar brinquedos não conformes com o sexo da criança. Do mesmo modo, se as crianças se comportam de forma inconsistente com o gênero, por exemplo se os meninos brincam frequentemente com bonecas, os pais e os colegas estão prontos para lhes dar *feedback* negativo.

Aos 4, 5 anos as crianças, mais maduras no plano cognitivo e com um leque mais amplo de experiências sobre o que é ou não apropriado fazer, são já capazes de abstrair ideias mais generalizadas sobre o gênero. Tais ideias vão naturalmente emergir dos conceitos dos adultos de uma determinada sociedade e dos estereótipos ligados ao sexo. Apesar de nesta idade as crianças começarem a esboçar os seus estereótipos de gênero, só mais tarde internalizam o que passam a acreditar serem características femininas e masculinas de acordo com os estereótipos vigentes (Serbin et. al., 1993). No entanto, já sabem muito sobre aspectos concretos dos papéis sexuais e têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamento diferentes. Sabem igualmente em que categoria se incluem e começam a preferir mais frequentemente crianças do seu próprio sexo para brincar.

Outro aspecto importante na aquisição da identidade de gênero é a compreensão de que o gênero é permanente, apesar das modificações na idade, no vestuário, nos adereços ou no comportamento. A investigação (Bern, 1989; Emmerich et. al. 1977) parece evidenciar que a constância de gênero já é um conceito dominado pela criança em idade pré-escolar, parecendo emergir mais precocemente que outros conceitos de conservação, o que parece demonstrar a importância deste conceito na construção da identidade da criança.

Porém, como poderemos explicar o comportamento sexualmente tipificado e o desenvolvimento do conceito de gênero? Diferentes teorias psicológicas têm procurado dar resposta a estas questões de modo diferenciado. As teorias psicanalíticas têm sublinhado o relacionamento da criança com os progenitores: a criança pretende ser como o pai ou a mãe, identificando-se com o progenitor do seu sexo, e desse modo vai adoptar os seus comportamentos, atitudes e valores. As teorias de aprendizagem social enfatizam o papel do reforço e do castigo na adopção dos comportamentos "apropriados" ao gênero. Já as teorias cognitivistas consideram esta aprendizagem como um exemplo de como a criança entende e domina classificações, categorias, *scripts* e esquemas. Este conceito de esquema, ou seja, a estrutura cognitiva que consiste num conjunto de expectativas e associações que vão guiar o processamento da informação em relação a um determinado conteúdo, é igualmente utilizado pelos teóricos do processamento da informação para explicar o modo como as crianças processam e organizam a informação sobre o gênero.

A *Gender Schema Theory* considera que o conceito de gênero é modelado tanto pela emergência de capacidades na criança para abstrair regras gerais sobre o que é ser masculino e feminino, como por reforço directo e modelação social. Parece-nos ser a perspectiva que melhor articula as teorias anteriores, já que defende que todas as crianças formam um conceito de gênero que afecta as suas atitudes e comportamentos, mas também que o significado do gênero para uma determinada criança depende da sua história de aprendizagem social. Este modelo utiliza o conceito de esquema mas difere das outras teorias cognitivistas ao transferir a atenção da simples aprendizagem das categorias "coisas de menino" / "coisas de menina" para o pensamento sobre "coisas apropriadas para mim" / "não apropriadas para mim". De acordo com este modelo, as crianças aprendem o comportamento apropriado ao mesmo tempo que formam conceitos de comportamento feminino e masculino (Martin & Little, 1990). Os progenitores não são assim considerados como a única fonte de influência e socialização, uma vez que se considera que as crianças aprendem através da observação de muitos e diferentes modelos. Do mesmo modo, e ao contrário da teoria psicanalítica que consi-

dera a construção da identidade de género concluída aos 5, 6 anos, as teorias cognitivistas contemporâneas enfatizam os processos construtivos e activos ao longo de toda a vida.

Do que fica dito, ressalta que o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género. A formação do conceito de género neste período certamente afectará as atitudes e os comportamentos futuros. Na nossa perspectiva, para a formação de uma atitude de equidade face ao género, é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar.

III O PAPEL DAS NARRATIVAS NA INFÂNCIA

1. A presença das narrativas no quotidiano infantil

Nunca as crianças portuguesas em idade pré-escolar estiveram expostas como hoje a uma tal profusão de narrativas. Assistem, muito mais do que as suas predecessoras, à televisão, essa entidade a quem chamaram *ama electrónica*; citando Dorr, segundo Ponte (1998: 26), lembremos a sua "maior acessibilidade e presença nos lares, o seu peso fortíssimo nas rotinas familiares e na ocupação dos tempos livres, a facilidade de manejo dos televisores por parte das crianças, mesmo as pequeninas". Esta maior exposição das crianças à televisão implica, obviamente, uma maior exposição às narrativas nela transmitidas, mesmo naquelas que não têm as crianças como público-alvo. Com efeito, como todos sabemos, as crianças são também espectadoras habituais dos programas familiares ou para adultos (como a novela da hora de jantar) e grandes consumidoras dessas narrativas que são os anúncios. Mas, especialmente para elas, foi aumentada a carga horária da programação infantil onde se inclui a difusão de episódios de séries de animação ou de imagem real. Além disso, "Para além da oferta televisiva dos canais generalistas que lhes é especialmente dirigida, as cassetes vídeo, os jogos informáticos e canais especializados como o *Cartoon Network*, acessível por parabólica, constituem outras alternativas de ecrãs", escreve Ponte (1998: 119). A difusão em Portugal do hábito de alugar/comprar de cassetes vídeo é de fresca data, e como se aperceberá mesmo um não-especialista, o ramo do filme para crianças é um valor seguro. Também o mercado do livro infantil é um dos segmentos financeiramente mais sólidos do mercado livreiro. Em suma, as indústrias para a infância asseguram a multiplicidade, complementaridade e rotatividade dos produtos (tipo: do herói X veja o filme, compre o vídeo, vista a T-Shirt, leia o livro ou a banda desenhada, faça as actividades do livro de actividades, jogue o jogo de consola ou de PC, use a mochila, etc, etc.) e a publicidade que os acompanha favorece o seu consumo.

A acompanhar este florescer de narrativas apresentadas sob os mais diversos suportes, também há que apontar, pelo menos como uma forte probabilidade a verificar, uma alteração nas estruturas familiares, ocupacionais e de vizinhança, com um crescente número de mães dedicadas a um trabalho a tempo inteiro. O cansaço resultante desta situação levará, eventualmente, à redução dos contactos verbais (e, consequentemente, das narrativas) a ter com as crianças. Atendendo a que os pais portugueses geralmente não acompanham esta menor disponibilidade materna com um redobrar de contactos verbais paternos, temos que a criança portuguesa em idade pré-escolar se move entre duas situações antagónicas: do lado das narrativas "prontas-a-usar", tem um excesso de produtos no mercado; do lado das narrativas que apresentam, comentam e recriam o seu quotidiano, existe a tendência para o défice.

Aqui, julgamos, poderá intervir a educadora e o educador: quer como agentes de narrativização do quotidiano infantil, que dotará de uma lógica, quer como selectores e "comentadores" das narrativas apresentadas pelo mercado.

2. O que entendemos por narrativa

Consideramos aqui a expressão *narrativa* tal como é definida por Stephens (1992). Segundo este autor, a narrativa constituiu-se a partir da imbricação de três componentes: a *história*, que abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e que possibilita uma primeira interpretação do que é contado; o *discurso*, a forma específica como qualquer *história* é apresentada; e uma *significação*, uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da *história* e do respectivo *discurso*. Nesta perspectiva, as deficiências de construção (a nível da *história* e do *discurso*) que apresentam as narrativas produzidas por crianças não as invalidam enquanto narrativas. Assim, uma mesma *história* contada por uma criança e por um adulto resultará em duas narrativas, dado que os *discursos* utilizados serão diversos, e, automaticamente, diversas as *significações*.

3. Tipos de narrativa aqui considerados

Consideramos terem lugar neste trabalho tanto (1) as narrativas produzidas por crianças como (2) as narrativas produzidas por adultos para crianças. Quanto às narrativas produzidas por crianças (1), considerámos narrativa

qualquer informação narrativizada prestada pela criança sobre si própria (do tipo "eu fiz X", ou "eu quero Z porque Y") ou sobre o mundo (as "novidades" do tipo "A fez X").

Quanto às narrativas produzidas por adultos para crianças (2), subdividimo-las em dois grandes grupos, de acordo com a presença ou ausência da autoria da educadora ou do educador na sua constituição: o grupo das narrativas-informação e o grupo das narrativas-objeto. O grupo das narrativas-informação engloba aquelas em que o educador ou a educadora é autor/a da narrativa e enquanto autor/a explica, recriando-a, a realidade circundante, procurando torná-la acessível à criança. Uma narrativa-informação pode ser a resposta à pergunta "Porque é que faz frio no Inverno?" em que a educadora ou o educador diga, por exemplo, "Olha, Joana, faz frio porque no Inverno o sol está mais distante, mais longe, da terra; os raios do sol demoram mais tempo a chegar até aqui e chegam mais fracos; além disso, o sol vai-se embora mais depressa, ilumina e aquece o chão durante menos tempo. Por isso o chão do nosso planeta, a terra, quando recebe calor guarda-o para depois o soltar aos pouquinhos aos pouquinhos, no Inverno não consegue armazenar, guardar, muito calor de um dia para o outro, o que torna as noites mais frias também". No exemplo citado, consideramos personagens o sol, o planeta terra, o chão... Uma narrativa explicativa será a que produz a educadora ou o educador quando, em resposta a uma pergunta ou sem ser solicitado, informa as crianças sobre, por exemplo, as razões da ausência de uma delas: "O Pedro não vai aparecer durante dez dias porque foi operado às amígdalas e tem de ficar sossegadinho na cama". A personagem desta narrativa, escusado será mencioná-lo, é o Pedro.

O segundo grupo de narrativas produzidas por adultos para crianças, as narrativas-objeto, engloba as narrativas de que a educadora ou o educador é o intermediário - enquanto contador, leitor, apresentador... Basicamente, engloba as narrativas "prontas-a-usar" disponibilizadas pelos vários mercados dos produtos para a infância que acima mencionamos. O desenvolvimento tecnológico conjugado com a oralação da cultura ambiente tornou muito mais acessível que às gerações anteriores o contacto, em espaço de jardim de infância, com narrativas apresentadas em diferentes suportes - suporte livro, suporte vídeo... Embora esta situação seja sobretudo visível e experienciável em contexto urbano, caracteriza igualmente, embora com menor intensidade, o meio rural - em qualquer das situações, as crianças do pré-escolar vêem na sua sala mais vídeos para crianças do que algumas vezes as crianças portuguesas viram, sejam esses vídeos as gravações caseiras de filmes ou séries passadas na televisão ou de cassetes à venda nos circuitos comerciais. Quanto a livros infantis, como veremos abaixo, também a situa-

ção, se não é perfeita, é hoje melhor do que a conhecida pelas gerações passadas.

4. Notas para um inventário dos livros para crianças presentes nas salas de jardim de infância

Sendo o livro infantil, a par da actuação da educadora ou do educador, um dos grandes veículos de socialização do espaço pré-escolar, reflectamos sobre os conjuntos de livros para crianças que, de acordo com a nossa experiência, teremos mais probabilidades de encontrar na maior parte das salas de jardins de infância.

- Os livros encontrados resultam da acumulação, de ano para ano, de aquisições pontuais; bastantes vezes esta acumulação remonta à data de fundação do estabelecimento, o que quer dizer por exemplo que obras dos anos sessenta e setenta não são incomuns. Por vezes, mantêm-se obras francamente promotoras de estereótipos negativos - não só de género como de idade, raça, etc.. Em muitos casos, não existe uma política de substituição de obras que demonstre a consciência de ser o livro uma ferramenta socializadora que "trabalha" sempre, mesmo que ao serviço do reforço/promoção de realidades inaceitáveis;
- Grande número destes livros, mesmo de aquisição recente, reforçam os estereótipos acima referidos;
- Apenas um número muito reduzido de livros não reforça estes estereótipos;
- Estão em falta livros promotores da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Poder-se-á justificar este estado de coisas afirmando ser ele o resultado da articulação entre as fracas disponibilidades orçamentais das instituições e a oferta do mercado livreiro; no entanto, mesmo a realidade descrita pelas alíneas a) e b) pode alterar-se favoravelmente se modificarmos a atitude de desvalorização, consciente ou não, por parte dos/as educadores/as responsáveis pelas salas, da questão da promoção da dita igualdade, desvalorização que o panorama agora traçado permite supor. Quanto ao mencionado em a), não é nosso propósito questionar nem a política de aquisições pontuais nem a necessidade (económica ou de outro tipo) de manter obras antigas. Interessa-nos sobretudo lembrar que a literatura para crianças, dado situar-se no ponto de encontro entre literatura e formação, tem sido ao longo da sua história o palco de numerosos processos de "reciclagem" de produtos literários.

5. Alguns exemplos

Consideremos alguns exemplos de livros frequentemente presentes no mercado que reflectem estereótipos que contrariam a promoção da igualdade de oportunidades entre sexos:

- livros em que o saber é quase sempre conotado com o sexo masculino ou por ele personificado;
- livros sobre as profissões em que continuam a prevalecer imagens estereotipadas, reforçando de forma demasiado rígida que há profissões femininas e masculinas, deturpando a actual realidade social em que a maioria das profissões é já desempenhada por homens e mulheres;
- livros sobre tecnologia em que os técnicos são geralmente homens, de novo dando imagens que não correspondem à realidade, em que esta diferenciação é cada vez menos evidente;
- livros em que as figuras femininas aparecem sistematicamente como sendo frágeis e desprotegidas, sendo salvas por figuras masculinas que simbolizam a força e a heroicidade.

Também nos contos tradicionais, a maioria dos protagonistas humanos são homens, sendo retratadas situações de grande diferenciação entre os dois sexos. Isto levanta a questão dos conteúdos dos contos tradicionais, conteúdos por vezes prejudiciais quando se trata da promoção de uma visão do feminino como género dotado de capacidades de decisão e actividades, e não apenas como género caracterizado pela passividade. Com efeito, as heroínas dos contos tradicionais mais conhecidos - *Branca de Neve*, *Gata Borralheira*, *Capuchinho Vermelho* -, assim como as heroínas de alguns dos contos de autor/a mais celebrados - *A Sereiazinha* de Andersen, a *Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner - são sobretudo vítimas ou seres de uma abnegação estereotipadamente feminina. Não serão portanto, na perspectiva que nos interessa, modelos de comportamento desejáveis. Ora, no que se refere aos contos tradicionais (como saberá quem se debruce sobre a sua forma de transmissão), estes sofreram alterações ao longo dos tempos; hoje, é impossível decidir, entre todas as versões recolhidas, qual a original. Nos casos em que isso é possível, trata-se quase sempre de histórias muito afastadas, quer na forma quer no conteúdo, das versões actualmente contadas às crianças. Os principais inspiradores destas versões (Perrault no século XVII, os irmãos Grimm no século XIX) recolheram estas narrativas do fundo oral popular. As versões apresentadas diferem consideravelmente: por exemplo, enquanto no *Capuchinho Vermelho* de Perrault a menina é comida pelo lobo, o mesmo não acontece na versão grimmiana, mais recente. O mesmo processo se tem verificado com os clássicos da literatura para crianças: assis-

mos, por exemplo, a múltiplas versões do *Livro da Selva* de Kipling, e, se muitas delas caem no campo da sub-literatura, outras há com qualidade formal e conteúdo. Considerando toda esta evolução, há autores que defendem não haver nenhum obstáculo a que a educadora ou o educador adapte, por sua vez, estas histórias, agora numa perspectiva promotora da igualdade de oportunidades.

Temos no entanto que ter em conta que as histórias dos contos tradicionais e dos/as autores/as consagrados/as (como Andersen, Wilde, Carrol, Breyner) constituem um património cultural, um saber comum, de que as crianças não devem ser excluídas sob pena de diluirm os vínculos de pertença a uma comunidade de que as histórias são elemento congregador. Nesta perspectiva, as versões mais ou menos autorizadas, canonizadas, como as dos irmãos Grimm (já que as versões de Perrault, consideradas demasiado cruas, estão hoje virtualmente fora de circulação), são as que estão mais generalizadas fazendo já parte do nosso imaginário colectivo.

Deixando em aberto esta questão, assinalamos apenas que, entre a censura total destas narrativas tradicionais e clássicas e a sua difusão não acompanhada de qualquer actividade crítica, existem várias formas intermédias de transmissão. Do nosso ponto de vista, para além do, sempre desejável, diálogo com as crianças acerca do mundo proposto pelas narrativas que lhes contamos, e da apresentação de narrativas em que as heroínas são activas, autónomas e têm capacidade de gerir o seu destino (caso de Ana dos Cabelos Ruivos, Pipi das Meias Altas, Pocahontas ou Mulan, por exemplo), é importante a apresentação do conto tradicional na sua versão canónica, ou do conto de autor/a em versão original, eventualmente seguida da sua reconstrução pelas crianças.

Lendo/ouvindo uma história, ainda que conto tradicional ou de autor, a criança intervirá na construção de um novo significado, produzindo assim uma nova leitura da história condicionada pelo conhecimento que tem da língua e por toda a vivência pessoal que a caracteriza até então. Este potencial criador pode ser dirigido para vários jogos didáctico-literários em que experimente o prazer de participar activamente na criação do texto ao modificar a história: prolongando-a, reduzindo-a, recontando-a num novo espaço, introduzindo novas personagens, etc.. Estes jogos levam a criança a descobrir que ela própria pode ser autora de narrativas.

Esta noção de um texto como material passível de reconstrução adquire uma importância crucial no que toca à dimensão ideológica das narrativas para crianças, já que estas veiculam o sistema de crenças e valores próprios da sociedade que lhes deu origem. Como conciliar assim, à beira do século XXI, a tão debatida igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e

mulheres se grande parte da literatura infanto-juvenil, sendo sobrevivência de outras épocas, testemunha, ainda hoje, contra essa igualdade?

Propõem-se a seguir, em primeiro lugar, algumas pistas para a identificação de textos prejudiciais à promoção da igualdade de oportunidades entre sexos; em segundo lugar, algumas sugestões para a desconstrução e subsequente reconstrução desse tipo de textos, a fim de combater as imagens estereotipadas dos papéis femininos e masculinos, de forma a contribuir para uma educação não sexista ao nível do ensino pré-escolar; em terceiro e último lugar, a aplicação prática baseia-se em narrativas produzidas por crianças em idade pré-escolar.

IV A NARRATIVA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

1. Pistas para a identificação de textos prejudiciais à promoção da igualdade de oportunidades entre sexos

Estas pistas foram essencialmente estabelecidas a partir de duas publicações bastante esclarecedoras: "*Actividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-escolar.*" (Comissão da Condição Feminina, 1979); e "*Ten quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism.*" (Hendrick, 1991).

Consideram-se inapropriados livros cujo texto e imagem estejam centrados apenas num dos sexos ou que veiculem a separação dos sexos:

- a) roupas/objectos/cores: vestido cor-de-rosa para a menina e calças azuis para o menino;
- b) locais: a casinha das bonecas para as meninas e a sala de construções para os meninos;
- c) actividades: a cozinha e a costura para as meninas e o futebol e a carpintaria para os meninos;
- d) emoções: a menina tem medo e chora, o menino não;
- e) atitudes: a menina é passiva, o menino activo;
- f) estatuto: apenas um único sexo é representado como herói;
- g) profissões ou desportos: o homem é taxista ou bombeiro e a mulher empregada doméstica ou enfermeira; a menina vai ao ballet e o menino ao karaté;
- h) desvalorização do trabalho doméstico em relação a outras ocupações: quem ganha/tem o dinheiro é o pai, pois a mãe trabalha em casa;
- i) família: desequilíbrio evidente da responsabilidade materna e paterna, exclusividade do modelo da família convencional (o casal e os filhos);
- j) linguagem: o uso de expressões aplicáveis a um único sexo (por exemplo, "dona de casa"), o uso de adjectivos que excluem ou ridicularizam um dos sexos ("mariquinhas").

2. Sugestões para a desconstrução e reconstrução deste tipo de narrativas

A educadora ou o educador poderá proceder ao trabalho de des-re/construção de algumas narrativas de forma a diversificar os modelos com que as crianças são geralmente confrontadas. Este trabalho poderá incidir sobre a totalidade da narrativa ou apenas sobre uma parte.

- a) A des-re/construção da narrativa feita pelo educador ou educadora para as crianças do pré-escolar poderá ser objecto de modificações ao nível:
- do título;
 - da linguagem;
 - da acção, da intriga principal e secundária;
 - do espaço físico e/ou do tempo da história;
 - das personagens: alterando o seu relevo na economia da narrativa, alterando as funções desempenhadas, alterando a caracterização física e/ou psicológica, substituindo um sexo por outro, acrescentando uma nova personagem e/ou retirando uma das personagens em cena, etc;
 - da focalização: contar a mesma história sob um ponto de vista diferente;
 - dos modos de expressão: diálogo e/ou monólogo.
- b) A des-re/construção da narrativa feita pelo educador ou educadora em colaboração com as crianças poderá ser objecto das seguintes estratégias:
- Apresentar o fim ou o início de uma narrativa às crianças e inventar com elas uma nova (através de um diálogo suportado por imagens como fotografias, desenhos, etc.);
 - Imaginar a continuação de uma narrativa - seguindo, por exemplo, o método de "L'Ours farine" proposto em *Formar Crianças Leitoras* (Paris, 1984). Segundo este método, a educadora ou o educador lê ou conta um episódio da narrativa, as crianças inventam uma sequência possível, confrontando-se depois esta sequência com a que foi escrita pelo autor ou autora;
 - Construir um novo texto a partir do confronto entre um texto sexista e um texto não sexista (cuidadosamente preparado pela educadora ou pelo educador), através de uma discussão com as crianças;
 - Ler um texto sexista e convidar um membro da comunidade para o comentar numa perspectiva não sexista, procedendo em conjunto (educador/a-convidado/a -crianças) a um trabalho simultâneo de des-re/construção do texto, através das sugestões apresentadas.

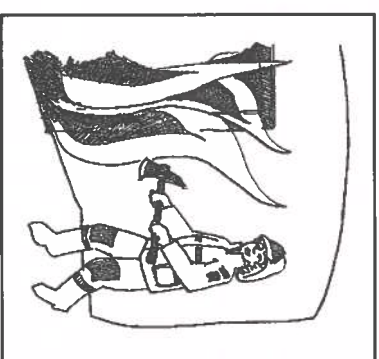
3. Aplicações práticas baseadas em narrativas para crianças

De seguida, apresentamos algumas aplicações práticas para a reconstrução de narrativas para crianças em idade pré-escolar tendo em conta a problemática em questão.

Uma das deficiências das narrativas para crianças, quanto ao que nos interessa, reside na falta de visibilidade atribuída ao feminino: consequentemente, uma operação de multiplicação das personagens femininas será sempre bem-vinda. Outra das deficiências frequentemente encontradas relaciona-se com a ligação por assim dizer "automática" do feminino e do masculino com os estereótipos da feminilidade e da masculinidade acima referidos; outra das operações a efectuar será, portanto, a atribuição às personagens (masculinas e femininas) de actividades e papéis sociais que questionem e problematizem o automatismo desta ligação.

1.

Texto Estereotipado	Proposta de Reconstrução
Toca a sirene e todos os bombeiros correm para o carro. (Imagem de um rapaz assustado, um cão a correr e um bombeiro homem).	Toca a sirene e todos os bombeiros correm para o carro. (Imagem de um rapaz assustado, um cão a correr e um bombeiro mulher).
Vão depressa para apagarem o fogo. (Imagem de vários bombeiros homens apagando o fogo de um edifício).	Vão depressa para apagarem o fogo. (Imagem de vários bombeiros homens e mulheres apagando o fogo de um edifício).
Olhal! O cãozinho está afrito em cima da árvore. (Imagem de um bombeiro homem a salvar o cãozinho. Metáfora do salvamento de uma mulher com uma menina ao colo que se encontra de pé por baixo da árvore).	Olhal! O cãozinho está afrito em cima da árvore. (Imagem de um bombeiro homem a salvar o cãozinho. Metáfora do salvamento de uma mulher e de um homem com um bebé ao colo que se encontram de pé por baixo da árvore).

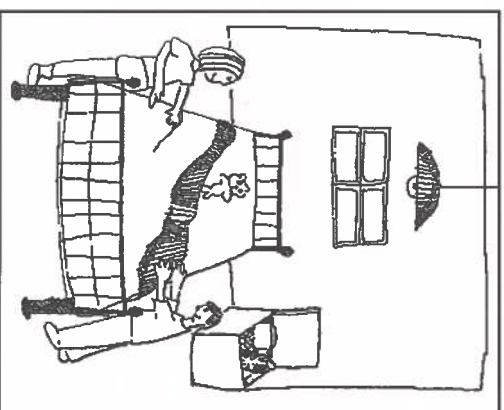


2.

Texto Estereotipado	Proposta de Reconstrução
Zazá dona de casa	Zazá e Zezé donos de casa
A mãe foi às compras e, antes de sair, disse à Zazá para arrumar o seu quarto.	A mãe e o pai foram às compras e, antes de sair, disseram aos filhos para arrumarem o quarto.
Zazá começou por arrumar a cozinha das bonecas. Puxou pelos lençóis e sacudiu-os à janela.	A Zazá e o Zezé arrumaram os bonecos e as bonecas. Puxaram pelos lençóis e sacudiram-nos à janela. Um de cada lado, fizeram a cama.
Trim, trim, trim! Toca a campainha. É o Zezé, vem do futebol.	- O Zezé, ajuda-me a concertar a bicicleta!
- Zazá, ajuda-me a concertar a bicicleta!	- E se, em vez disso, arrumássemos a casa? - sugeriu o Zezé
- Agora não posso, tenho de acabar de arrumar o quarto.	- Boa ideia - disse a Zazá.
- Zezé... e se arrumássemos a casa toda à mamã?	- Começamos pela cozinha.
- Boa ideia - disse o Zezé	O Zezé vai buscar a pá enquanto Zazá varre a cozinha.
- Começamos pela cozinha. O Zezé vai buscar a pá enquanto Zazá varre a cozinha.	A sala está desarrumada. A mãe deixou os jornais em cima da mesa, mas, com a corrente de ar, estão todos espalhados pelo chão. O Zezé começa a apanhá-los e Zazá aspira o chão.
A sala está desarrumada. O pai deixou os jornais em cima da mesa, mas, com a corrente de ar, estão todos espalhados pelo chão. O pai esqueceu-se de arrumar os livros na prateleira. A Zazá arruma os livros e o Zezé aspira o chão.	Falta lavar a roupa, mas com a máquina na que a mãe e o pai compraram não custa nada.
Falta lavar a roupa, mas com a máquina da mamã não custa nada.	Trim, trim, trim!
Trim, trim, trim!	- Outra vez a campainha. Serão o papá e a mamã? - pergunta Zazá.
- Outra vez a campainha. Será a mamã? - pergunta Zazá.	- Ah, bom dia senhora carteira? Como está?
- Ah, bom dia senhor carteiro? Como está?	- Bem, obrigado. A mamã e o papá não estão?
- Bem, obrigado. A mamã está?	- Não, não estão, foram às compras.
- Não, não está, mas estou cá eu para a substituir.	- Muito bem, não faz mal, aqui estão duas cartas e uma encomenda.
- Muito bem, não faz mal, aqui estão duas cartas e uma encomenda.	- Muito obrigada.
- Muito obrigada.	Só falta ir pôr a roupa a secar. O Zezé vai buscar as molas e Zazá estende a roupa no quintal.

roupa no quintal.
Zá! O Zezé escorrega e fica todo sujo.
- Depressa, Zezé, vai mudar de calças que a mamã deve estar quase a chegar!
Zazá tira o avental e penteia-se ao espelho.
Trim, trim, trim!
- É a mamã! - grita o Zezé.
- Mamã, arrumámos e limpámos a casa toda.
- Deixem lá ver.
- Oh, que filhos tão bonitos eu tenho! Muito feliz, a mamã abraça os filhos.

- Depressa, Zezé, vamos mudar de roupa que eles devem estar quase a chegar!
A Zazá veste umas calças verdes e o Zezé uns calções castanhos. Depois, penteiam-se ao espelho.
Trim, trim, trim!
- São eles! - grita o Zezé.
- Mamã e papá, arrumámos e limpámos a casa toda.
- Deixem lá ver.
- Oh, que filhos tão bonitos nós temos!
Muito felizes, o pai e a mãe abraçam os filhos.



Sistematização das modificações essenciais:

Ao nível icónico-visual:

O Zezé terá de ser visto num papel activo em concordância com as modificações a nível da linguagem verbal.
O papá terá de figurar ao lado da mamã na cena em que ambos abraçam os filhos, etc..

Ao nível da linguagem verbal:

Título: acrescentou-se o nome da personagem masculina, adaptando-se a expressão idiomática aos dois sexos;

Ação: supressão da cena da chegada do futebol e da cena em que o Zezé escorrega;

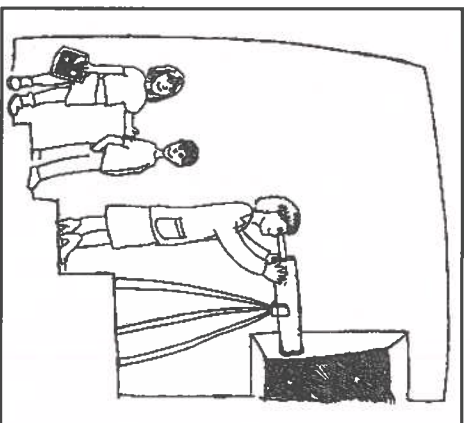
Espaço físico: acrescentamos os bonecos aos brinquedos do quarto;

Personagens: troca do sexo de uma das personagens (a carteira); diferenças na caracterização das personagens (por exemplo, ambos se penteiam ao espelho);

Relevo das personagens: O pai passa de figurante a personagem securdária ao mesmo nível do que a mãe;
Funções actanciais: O Zezé passou de adjuvante a sujeito com papel activo, ao mesmo nível do que Zazá. O destinatário passa a ser não apenas a mãe mas a personagem colectiva mãe-pai.

Outros exemplos:
1.

Texto Estereotipado	Proposta de Reconstrução
<p>O que faz a costureira? A Joana precisa de um vestido novo, a mamã comprou aquele tecido às bolinhas cor-de-rosa. Vamos à costureira tirar as medidas. (Imagem de uma mulher com uma agulha na mão a coser um par de calças)</p> <p>O que faz o cientista? O cientista vê as estrelas através de um aparelho chamado telescópio. (Imagem de um homem ao lado de um menino)</p> <p>O que faz o senhor doutor? Quando tenho tosse, o senhor doutor dá-me xarope.</p> <p>O que faz o carpinteiro? Está a serrar uma tábua de madeira. Que barulho!</p> <p>O que faz o carteiro? Toca à campainha e entrega as cartas à D. Madalena: "Que lindo dia, Senhor Carteiro!"</p> <p>O que faz a empregada? Tira o casaco quando chega e começa a passar a roupa a ferro.</p>	<p>O que faz o costureiro? A Joana precisa de umas calças novas, a mamã e o papá compraram aquele tecido às bolinhas amarelas. Vamos à costureira tirar as medidas. (Imagem de um homem com uma agulha na mão a coser um vestido)</p> <p>O que faz a cientista? A cientista vê as estrelas através de um aparelho chamado telescópio. (Imagem de uma mulher ao lado de um menino e de uma menina)</p> <p>O que faz o senhor doutor? Quando tenho tosse, o senhor doutor dá-me xarope.</p> <p>O que faz a carpinteira? Está a serrar uma tábua de madeira. Que barulho!</p> <p>O que faz a carteira? Toca à campainha e entrega as cartas à D. Madalena: "Que lindo dia, Senhora Carteira!"</p> <p>O que faz o empregado? Tira o casaco quando chega e começa a passar a roupa a ferro.</p>



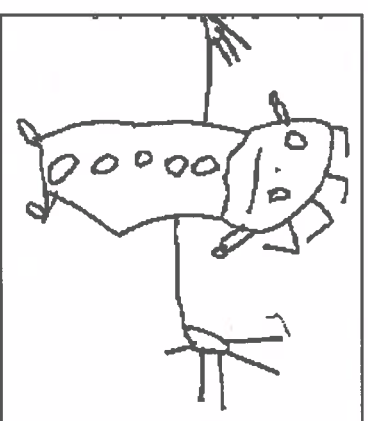
4. Aplicações práticas baseadas em narrativas produzidas por crianças em idade pré-escolar

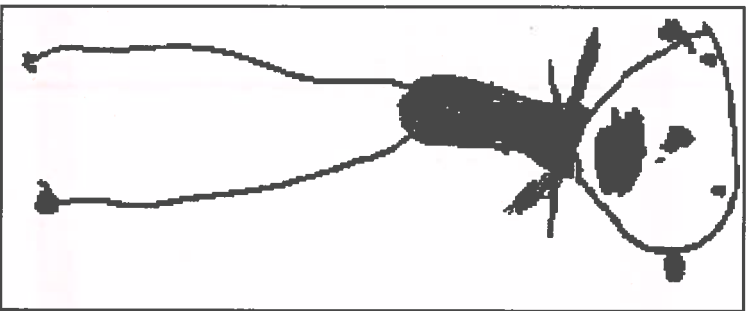
Aqui apresentamos excertos de algumas narrativas produzidas por crianças que reflectem imagens muito diferenciadas e estereotipadas relativamente aos papéis masculinos e femininos. Sem ir contra as realidades retratadas, é todavia importante que a educadora ou o educador as confronte com outros modelos possíveis.

Partimos do princípio que estas actividades deverão realizar-se em grupo, de forma a favorecer a existência de visões alternativas das realidades em questão (estrutura familiar, representação social do sexo...). Após a leitura destas narrativas, cabe ao educador ou à educadora, através de perguntas do género daquelas que aqui são propostas, estimular a crítica das crianças às realidades descritas. Para tal, dará realce às respostas que manifestem a consciência de realidades familiares ou sociais promotoras da igualdade de oportunidades entre sexos. No caso de estas respostas serem inexistentes, o próprio educador ou a própria educadora poderá sugerir a existência desta realidade ou a deseabilidade da sua existência, por meio de apresentações de casos centrados numa realidade por si vivida ("Bem, em minha casa é assim") ou conhecida ("Sabem que aqui é assim, mas há sítios em que...").

1.

Texto produzido pela criança	Perguntas para uma desconstrução do texto
<p>SER PAI Ser pai é brincar com os carros com o filho. É ficar com os filhos quando as mães estão fora. É ajudar as mães a fazer a limpeza.</p>	<p>Mas um pai só sabe brincar com carros? Acham que ele não pode brincar com mais nada? E só brinca aos carros com os filhos, não brinca com as filhas? Quando as mães também estão em casa, o pai já não pode ficar com os filhos? Então, e se a mãe não puder fazer a limpeza, o pai não é capaz de a fazer sozinho? Ele só consegue ajudar, como as crianças?</p>





2.	Texto produzido pela criança	Perguntas para uma desconstrução do texto
	Um dia, a minha mãe foi a Espanha e trouxe-me uma bola e os patins. Lá roubaram uma mala cheia de coisas, um camiseiro e umas calças à minha mãe. Assaltaram o carro ao meu pai.	O carro é só do pai? Não será também da mãe? Porquê?

3.	Texto produzido pela criança	Perguntas para uma desconstrução do texto
	A minha irmã tem um boné da outra rua onde o meu pai vai aos carros de corridas.	A mãe não vai a essa rua? Porquê? Não há mães que gostam de corridas de carros? E não há mães que são corredoras de carros de corridas?

4.	Textos produzidos por um grupo de crianças	Perguntas para uma desconstrução dos textos
	Sou Carolina. Tenho 4 anos. Nasci lá em baixo. Sou uma menina não sei porquê. A mamã é Isabel e o papá é Casimiro. A minha casa é ali. Gosto muito de brincar. Tenho dois manos (...). Quando for grande como a mãe não quero ser nada. Gosto muito da minha Lassie.	O que é não ser nada? Se gosta muito de brincar e da Lassie, poderia vir a ser veterinária, não? O que faz a mãe? O que faz o pai?
	Sou o Filipe. Tenho 3 anos. A minha casa é lá em cima, viro à esquerda. Nasci lá em cima, na loja	

do António Jacinto. Tenho uma mana (...).
A mãe é a Rosa Maria e o pai é o António. Gosto muito do camião que é de carregar terra.
Quando for grande, vou fazer casas com um tractor.

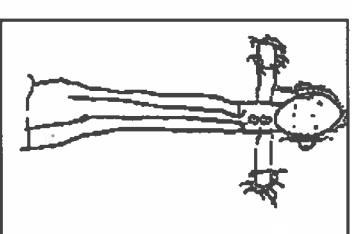
Como a Ana também gosta de camiónes, quando for grande, também pode fazer casas com um tractor, não pode?

Sou a Patrícia. Tenho 4 anos.
A minha casa é ao pé do meu pai.
A minha mãe está a fazer o almoço para o meu pai.
Sou uma menina porque sou a Patrícia.
Gosto do Pantufa, é o meu cão pequenino.
Quando for grande, quero ser mãe e fazer o almoço.

Os homens não sabem cozinhar?
Não conhecem nenhum menino que tenha aprendido a cozinhar? Não há nenhum pai que faça o almoço ou o jantar?

Sou o Ricardo Miguel. Tenho 5 anos.
Nasci em Almeirim. Sou um rapaz porque não tenho cabelos grandes.

Nunca viram rapazes com cabelos grandes?



V REFLEXÃO FINAL

Com este trabalho, esperamos poder contribuir para uma maior sensibilização de educadoras e educadores no que respeita à promoção da igualdade de género na educação pré-escolar. Porém, esta questão não se esgota no trabalho sobre as narrativas. Deverá ser pensada em relação a toda a organização do trabalho do jardim de infância, no que diz respeito à selecção dos jogos, dos brinquedos, das canções. É ainda importante ter em conta a própria forma de dinamização das actividades e a linguagem utilizada pelas crianças.

O alertar dos pais para estas questões é também outra possível área de intervenção das educadoras e dos educadores no sentido de promover uma maior igualdade de oportunidades.

Esperamos que este trabalho possa servir de ponto de partida para uma maior reflexão da(o)s profissionais de educação de infância, no sentido de integrarem nas suas práticas educativas perspectivas de intervenção neste domínio.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia geral

- BEM, S. L. (1989) Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*, 60, 649-662.
- BEM, S. L. (1983) Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-schematic children in a gender-schematic society. *Signs*, Vol.8, 4, 588-616.
- CALDERA, Y. M., HUSTON, A. C., & O'BRIEN, M. (1989) Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- CARDONA M. J. (1997) *A educação de infância em Portugal. Análise da evolução do discurso oficial* (1834-1990), Porto, Porto Editora.
- COMMISSION EUROPEENNE (1995) *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne - un état de la question*, Études n° 6, Bruxelles.
- COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA (1979) *Atividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-primário*, Lisboa, Comissão da Condição Feminina.
- EMMERICH, W., GOLDMAN, K., KIRSH, K. and SHARABANY, R. (1977) Evidence for a transitional phase in the development of gender constancy. *Child Development*, 48, 930-936.
- FAGOT, B., LEINBACH, M., & O'BOYLE, C. (1992) Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28, 225-230.
- JOLIBERT, J. (1989) *Formar Crianças Letoras*, Lisboa, Edições ASA.
- GARCIA, J. (1994) "Education Sexual: Coeducation", in Ortega (JL) *Education Infantil*, Granada, ed. Aljibe.
- HENDRICK, J. (1991) *Total Learning*, New York, Merrill.
- LUCINI, F. (1994) *Temas Transversales y Educación en Valores*, Madrid, Alauda Anaya.
- LUCINI, F. (1995) *Temas Transversales y Areas Curriculares*, Madrid, Alauda Anaya.
- MARTIN, C., & LITTLE, J. (1990) The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*, 61, 1891-1904.
- ME (1997) *Legislação*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME (1997) *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- OWENS, K. (1990) *The world of the Child*, New York Maxwell Macmillan International.
- PONTE, C. (1998) *Televisão para Crianças - o direito à diferença*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- PROCEPE (1995) *A educação de infância no distrito de Santarém*, Santarém, PROCEPE/ESE de Santarém/F.C. Gulbenkian
- SAAVEDRA, L. (1995) *Identidade do Género e escolha da carreira em adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada.
- SERBIN, L., POWLISHTA, K. & GULKO, J. (1993) The development of sex in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2, Serial n° 232).

- SROUFE, L., COOPER, R. DEHART, G. (1996) *Child Development. Its Nature and Course*. Lisboa McGraw-Hill.
- STEPHENS, J. (1992) *Language and ideology in children's literature*, New York, Longman Publishing.

Outras referências bibliográficas

As referências bibliográficas aqui apresentadas foram obtidas através de duas fontes de informação: a base de dados em Ciências da Educação ERIC e a INTERNET.

ERIC:

Nesta Base de Dados, a pesquisa foi feita por palavra chave tendo sido utilizados os operadores booleanos por forma a cruzar e restringir informação pertinente ao estudo em causa.

As palavras-chave utilizadas foram as seguintes:

Sex-Stereotypes and Preschool; Gender Stereotypes and Preschool; Childrens Literature and Sex Stereotypes and Preschool

Principais referências:

- BOWKER, Diane M. Turner - Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "Curious Jane" exist in the literature?. **Sex Roles: A Journal of Research**, ISSN 0360-0025, 3:7-8(1996), 461-488.
- Análisa os efeitos dos estereótipos de género na literatura infantil em 30 livros para crianças publicados entre 1984 e 1994.*
- CRAFT, Julia - Sex stereotypes in children's literature. Nova-Scotia, [1993], 10p.
- Apresenta um estudo sobre o problema dos estereótipos de género na literatura para crianças.*
- GLICKMAN, Jill Morris - Social studies for preschool children through cognitive intervention of the acquisition of sex-role stereotypes. Florida: Nova University, 1992.
- Este estudo descreve uma forma de intervenção no sentido de promover a igualdade de oportunidades entre sexos ao nível da educação pré-escolar.*
- SCHLANK, Carol Hilgartner; METZGER, Barbara - **Together and equal: fostering cooperative play and promoting gender equity in early childhood programs**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1997. 250p. ISBN 0-205-18155-4.
- Este trabalho tenta realçar a necessidade de promover a igualdade entre sexos através de brincadeiras sugeridas pelos pais e educadores.*
- STROUD, Judith E (et al.) - Preschoolers perceptions of parental roles in Single-earner and dual-earner families. **Early Child Development and Care**. ISSN 0300-4430, 124(1996)57-67.
- Apresenta uma comparação entre a divisão de tarefas em famílias mono e biparentais.*

INTERNET:

Na pesquisa através da Internet, face à multiplicidade de informação existente (a qual está organizada sob critérios muitas vezes desconhecidos), optou-se por utilizar um dos "motores de pesquisa" com maior utilização, no caso o Altavista. O resultado foi alvo, posteriormente, de uma apertada e significativa triagem, por forma a que os endereços aqui referenciados resultassem em informação pertinente para a temática aqui tratada:

Gender and Education

Revista de divulgação e permuta de estudos feministas (...)

<http://www.cafax.co.uk/gfnewx.htm>

Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona

Várias publicações deste instituto na área da Co-educação

<http://blues.uab.es/ice>

Para efectuar uma Pesquisa Bibliográfica sobre esta temática

<http://www.amazon.com>

Departamento de Sociologia i Antropologia Social - Universitat de València

www.ctv.es/USERS/laoloma/se_taller.html

Educar desde la Coeducación - Seminario

www.emakunde.es/emakunde/se_mar_c.htm

II Congreso Internacional sobre Género y Políticas de Acción Positiva

www.emakunde.es/emakunde/expo_c.htm

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA	3
PREFÁCIO	5
I A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO PRIMEIRA ETAPA DO SISTEMA EDUCATIVO	7
II A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	11
III O PAPEL DAS NARRATIVAS NA INFÂNCIA	15
1. A Presença das narrativas no quotidiano infantil	15
2. O que entendemos por narrativa	16
3. Tipos de narrativa aqui considerados	16
4. Notas para um inventário dos livros para crianças presentes nas salas de jardim de infância	18
5. Alguns exemplos	19
IV A NARRATIVA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO	23
1. Pistas para a identificação de textos prejudiciais à promoção da igualdade de oportunidades entre sexos.	23
2. Sugestões para a desconstrução e reconstrução deste tipo de narrativas	24
3. Aplicações práticas baseadas em narrativas para crianças	25
4. Aplicações práticas baseadas em narrativas produzidas por crianças em idade pré-escolar	29
V REFLEXÃO FINAL	33
BIBLIOGRAFIA	35

COEDUCAÇÃO

COLEÇÃO CADERNOS COEDUCAÇÃO

COEDUCAÇÃO E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

MILIEUX SCOLAIRES ET QUESTIONS DE GENRE: ELEMENTS DE REFLEXION
POUR LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

IDENTIDAD Y GÉNERO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A NARRATIVA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO.
CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ORIENTAMENTO E IDENTITÀ DI GENERE: LA RELAZIONE PEDAGOGICA

CRIATIVIDADE NA COEDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA A MUDANÇA

LINGUAGEM, PODER, EDUCAÇÃO: O SEXO DOS B,A,BAs

ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

DES-FIAR AS VIDAS. PERSPECTIVAS BIOGRÁFICAS, MULHERES E CIDADANIA

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

COEDUCACIÓN Y IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

COEDUCAZIONE E PARI OPPORTUNITÀ

MEIOS ESCOLARES E QUESTÕES DE GÉNERO: ELEMENTOS DE REFLEXÃO
PARA A PRÁTICA DO ENSINO

IDENTIDADE E GÉNERO NA PRÁTICA EDUCATIVA

LA NARRATIVA EN LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO.
APORTACIONES PARA LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE DE GÉNERO: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

LA CREATIVITE DANS LA COEDUCATION. UNE STRATEGIE POUR LE CHANGEMENT

LENGUAJE, PODER, EDUCACIÓN: EL SEXO DE LOS B,A,BAs

LINGUAGGIO, POTERE, EDUCAZIONE: IL SESSO DEGLI ABBICI

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

LES RECITS DE VIE. LES PERSPECTIVES BIOGRAPHIQUES,
LES FEMMES ET LA CITOYENNETE

RACCONTARE LE VITE. PROSPETTIVE BIOGRAFICHE,
INSEGNANTI E CITTADINANZA

EDUCATION POUR LA CITOYENNETE



COMISSÃO PARA A IGUALDADE
E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES

Presidência do Conselho de Ministros



COMISSÃO EUROPEIA