

# Desocultando questões de género entre crianças pelo/no Teatro. Uma Intervenção Pedagógica no 1.º CEB

Nadine Glenda\*, Miguel Falcão\*\* e Catarina Tomás\*\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa\*,\*\*,\*\*\*,  
Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras – Centro de Estudos de Teatro  
(CET)\*\*, CICS.NOVA\*\*\*

nadineglenda@gmail.com\*, miguel@eselx.ipl.pt\*\*, ctomas@eselx.ipl.pt\*\*\*

## RESUMO

Numa sociedade como a portuguesa, que se proclama democrática e tem na igualdade de oportunidades um dos princípios fundadores da sua lei fundamental, a Constituição da República Portuguesa, as questões de género impõem-se no plano de ação da política institucional e como um dos aspetos essenciais a serem discutidos e trabalhados na escola.

Apesar do caminho seguido em prol da igualdade de oportunidades, a realidade ainda é pautada por assimetrias de poder entre géneros, inclusive na escola.

Neste texto, apresentamos o trabalho desenvolvido com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em torno da identificação e do mapeamento de estereótipos de género, que envolveu o diálogo entre o Teatro e a Sociologia, realizado com um grupo de crianças de 4.º ano, que se consubstanciou, entre outras dimensões, na realização de três sessões de *focus group*, de quatro sessões de Teatro e na leitura de três obras de referência sobre género. Os dados relevam narrativas contrastantes das crianças. Se, por um lado, as crianças assumem, nos seus discursos, práticas assentes em masculinidades e feminilidades hegemónicas, por outro lado, a intervenção aponta para algumas mudanças nas suas narrativas e ações.

Palavras-chave: Teatro na Educação; Género; Crianças; Currículo; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## INTRODUÇÃO

A igualdade entre homens e mulheres é um princípio fundamental preconizado na Constituição da República Portuguesa. Várias investigações mostram que as desigualdades em função do género têm vindo a ser reconhecidas progressivamente como um fenómeno com grande visibilidade pública e relevância política e académica, ainda que assuma formas diferenciadas em função do espaço e do tempo onde ocorrem (Araújo, 2007; Cardona & Strey 2013; Casaca, 2015; Wall & Amâncio, 2007).

Em Portugal, apesar do caminho seguido em prol da igualdade de oportunidades, a realidade ainda é pautada por assimetrias entre sexos. Porém, tal preocupação parece ainda arredada das práticas educativas, pois a escola parece reproduzir os estereótipos de género ainda dominantes, claramente penalizadores da mulher e distantes da igualdade (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011; Wall & Amâncio, 2007).

Situação bem ilustrativa desta realidade foi a que vivenciamos no ano letivo de 2013-2014, em contexto de prática educativa supervisionada, com uma turma do 1.º ano de escolaridade num concelho da área metropolitana de Lisboa, quando pedimos a cada criança que desenhasse a sua atividade de lazer preferida. Naquele contexto, uma das crianças, a Carminho (6 anos), apresentou um problema: queria desenhar-se a jogar futebol, mas parecia-lhe que não podia porque considerava – ou era considerada pelos colegas – como uma “brincadeira de meninos”.

Foi a partir deste episódio que nos propusemos aprofundar a seguinte questão: de que modo as conceções de género se evidenciam nas práticas curriculares e, em particular, na área de Teatro, partindo do “pressuposto basilar [de] que a natureza interdisciplinar da linguagem teatral, como espaço de cruzamento de várias linguagens, é facilitadora da compreensão das relações existentes entre os vários domínios do conhecimento” (Lopes, 2011, p.13)? Consequentemente, foram definidos dois grandes objetivos gerais para o estudo: (i) promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de respeito pelos outros; (ii) discutir conceções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro.

Uma pesquisa pelo Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal revela a ausência de trabalhos académicos na área de cruzamento entre teatro e género (e em particular em contexto curricular no 1.º CEB). Face ao exposto, a investigação realizada parece revelar-se inovadora tanto do ponto de vista social como no contexto da investigação, neste caso no campo educativo, constituindo-se simultaneamente como um processo fundamental de construção do conhecimento sobre a – e a partir da própria – prática profissional (Ponte, 2002).

## **TEATRO NA EDUCAÇÃO E GÉNERO: PONTES PARA UM DIÁLOGO**

Procurar compreender as conceções de género que se afiguram no dia-a-dia escolar das crianças é algo que nos parece significativo, tendo em conta a realidade política e educativa. Assim, emerge a investigação que alia as questões curriculares de género e cidadania ao teatro, pois o teatro coordena as dimensões simbólica, afetiva e cognitiva da criança, “tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (Japiassu, 2001, p. 28).

### **Educação para/na cidadania e Questões de Género**

Nas sociedades europeias, a mulher está ainda relacionada com provisão de cuidados e a sua atribuição costuma ser fundamentada em estereótipos e categorias classificativas em função

do sexo. Neste sentido, quando os indivíduos se afastam das visões e práticas dominantes, acabam por ser alvo de julgamentos. Esta situação verifica-se desde muito cedo, em contextos educativos, e daí advém a importância de trabalhar as questões para/na cidadania, mediante as quais se abordam as questões de género. Isto porque “as crianças aprendem as normas básicas da vida em comum e vão aprendendo a conhecer a diversidade e a integrá-la no seu quotidiano” (Cardona, Piscalho & Uva, 2011, p. 49).

Na escola, a promoção da educação para/na cidadania deve estimular a integração e o reconhecimento da diversidade e das diferenças como um espaço privilegiado de uma maior igualdade de oportunidades, de participação e de democracia. Se se considerar um currículo *lato sensu* e as mudanças sociais em curso, a escola necessita de ser pensada e organizada pelo princípio da integração dos saberes, de modo que os percursos de aprendizagem se tornem congruentes, transformando-se num processo global de formação (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006).

O papel do/a professor/a, em particular, é crucial, pois “a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” (Cardona, Piscalho & Uva, 2011, p. 51).

### **Uma perspetiva de Teatro em contexto curricular**

De acordo com Pereira (2012), “o Teatro é considerado como pedagogia em si mesmo, pois [é] composto por um conjunto de valores, regras, princípios, preceitos, modelos e pressupostos teóricos e práticos” (p.3), podendo ser, portanto, também considerado como um método educativo que assume um alto valor metodológico e educativo (idem).

A história do Teatro na Educação está repleta de perspetivas, conceitos e práticas nem sempre coincidentes. Gauthier (2000) identifica várias tendências no entendimento da “expressão”, revendo-se naquela que privilegia “a expressão das vivências da criança como princípio básico de toda a pedagogia” (p. 24) e defendendo que “o teatro [se torna] um instrumento de expressão, de criação, mas, também, de conhecimento da realidade” (idem).

Este estudo, embora não tenha enveredado pela dimensão do espetáculo, enquadra-se nesta perspetiva e consagrou quatro sessões ao Teatro, durante as quais foram realizados jogos dramáticos e improvisações, planeadas e preparadas com o propósito de desenvolver competências inerentes a esta área da educação artística, bem como de mapear as conceções de género das crianças.

Seguindo esta lógica de pensamento, Lopes (2011) afirma que “o teatro na educação deve ser baseado no jogo dramático, com o fim de contribuir para o desenvolvimento da criança “(p. 26). De acordo com Ryngaert (1981), “a construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar” (p. 35), devendo ser ao mesmo tempo “um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção” (idem, p. 45). Também na perspetiva de Ryngaert (1981), a improvisação remete para a transformação do espaço escolar num espaço lúdico, onde as crianças brincam juntas,

utilizando tudo o que se encontra na sala. Caldas (1999) refere que, no teatro, trata-se de explorar e experimentar diversas possibilidades do corpo, isto é, experimentar o corpo da personagem.

Este estudo põe em evidência a importância de uma abordagem integral do currículo, reconhecendo, de acordo com a Organização Curricular e Programas de 1.º CEB (2004), que o docente deve “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade [da criança], mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (p.13). O Teatro adquire uma particular relevância neste estudo, uma vez que a identidade de género é veiculada através de atitudes e comportamentos, sendo possível mapeá-las e discuti-las no contexto das práticas curriculares que possibilitem a assunção e discussão de diferentes papéis.

## **METODOLOGIA**

A opção por uma investigação de natureza qualitativa, sustentada em diversas técnicas e vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, teve como finalidade procurar compreender o modo como as crianças vivem e manifestam as suas conceções sobre o género, através do Teatro.

Tendo sido estabelecido um roteiro ético e considerando as crianças como atores sociais, foi-lhes solicitada a escolha dos nomes pelos quais queriam figurar neste estudo e, posteriormente, foi realizado um protocolo de consentimento informado (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014) com o grupo, bem como com os seus encarregados de educação.

O estudo envolveu 20 crianças do 4.º ano de escolaridade (nove raparigas e onze rapazes entre os 9 e os 12 anos), de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas público, com as quais foram realizadas, primeiramente, três sessões de *focus group* (uma sessão com seis crianças e duas sessões com sete cada), pois, “com o incentivo correto, as crianças estão mais que dispostas a dizer o que pensam” (Christensen & James, 2011, p. 113). De seguida, foram concretizadas três sessões de Teatro, previamente estruturadas e planificadas a partir de tópicos centrais do teatro (personagem, espaço cénico e adereços), na tentativa de reconhecer, *grosso modo*, as relações que as crianças estabelecem entre ser homem ou ser mulher e determinadas características pessoais, espaços e objetos. Nestas sessões, as crianças foram incentivadas a participar em situações de improvisação preparada, em cujo desenvolvimento eram levadas a fazer opções sobre o comportamento de uma dada personagem (e.g., querida, forte), a utilização de um objeto (e.g., revista, jornal, Action Man), a forma de agir e que tipo de personagens interpretar num determinado espaço (e.g., barco, cabeleireiro). Posteriormente, foram lidas três obras literárias de referência sobre o género na rotina “Ler à Mesa” e, por fim, foi realizada uma quarta sessão de Teatro, em que se procurou evidenciar, após discussão, tomadas de decisão sobre questões de género.

As quatro sessões de Teatro foram estruturadas, planificadas e gravadas com vista ao desenvolvimento de competências inerentes a esta área, bem como à recolha de dados relativamente às questões de género. Realçamos a importância dos diários de bordo das sessões.

### **ATITUDES E DISCURSOS GENDERIZADOS: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM E FAZEM**

No nosso país, “não tem havido uma problematização teórica e empírica alargada da dimensão performativa do género, isto é, dos modos como diferenças, semelhanças e desigualdades de género vão sendo (re)construídas e negociadas quotidianamente na interacção” (Pereira, 2009, p.113). Por essa razão, torna-se essencial perceber quais as representações que as crianças têm acerca das questões de género, particularmente o que representa ser mulher e ser homem, a partir do Teatro.

Segundo Barbosa (2014), “as interações entre crianças e jovens são um estimulante e pertinente lugar de observação etnográfica de género «em acção»” (p. 25), o que, segundo os mesmos autores, implica “observar de que modos, em que contextos e com que objetivos é que as/os jovens marcam e desmarcam, reforçam e contestam diferenças e semelhanças de género” (p. 25).

Nos pontos seguintes, apresentamos os resultados do *focus group* e das sessões de teatro em contexto curricular.

#### **Decidir quem limpa: o trabalho de grupo é genderizado?**

No que respeita às interações, quando desafiadas a escolher o seu “grupo ideal”, os meninos demonstraram ter uma preferência por colegas do mesmo sexo, tal como o William e o Feromonas, tendo este último justificado que “as meninas são chatas”. Algumas meninas também demonstraram uma preferência por trabalhar com crianças do mesmo sexo, sendo que a Roxy referiu que “as meninas são mais organizadas e calmas e os rapazes não. Os rapazes fazem barulho e só falam de jogos de computador e futebol”.

#### **Tarefas domésticas: o que dizem as narrativas das crianças**

De acordo com Ferreira (2002), as crianças agem “sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a masculinidade hegemónica, [sendo que] esta atua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação” (p. 117).

No geral, foi possível identificar duas posições diferentes entre os meninos e as meninas: por um lado, as meninas afirmaram que são as mulheres que tratam das tarefas domésticas, sendo que a Karina e a Sofia demonstraram uma atitude de indignação, referindo que deveriam ser os rapazes a realizar essas tarefas; por outro lado, alguns rapazes não se importaram de ajudar nas tarefas, como o Manuel, o Dudu e o Zé, enquanto outros se mostraram bastante conformados com o facto de as tarefas domésticas estarem associadas às mulheres.

Importa, neste contexto, convocar o conceito de “posicionamento” (Ferreira, 2002), uma vez que é fundamental para “compreender que os modos possíveis [de as] crianças construírem e assumirem o género não decorrem de uma inferência biológica concreta, nem de uma inferência social abstrata, mas porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos, contraditórios e dinâmicos” (p.116). Apesar de, nas suas experiências, interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado, as crianças são “capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjetividades” (idem), o que vai ao encontro da ideia defendida por Tomás (2007), de que “as crianças também são atores sociais [competentes], pelo que a valorização da sua ação e da sua voz é imprescindível” (p. 52).

### **Corpos frágeis e fortes: a diferença (in)visível**

A primeira sessão foi planificada com o intuito de compreender o modo como as crianças assumem e interpretam uma determinada característica de uma personagem, sendo esta organizada em sete momentos: organização do espaço, roda inicial, uma atividade de aquecimento e formação de grupos, uma de desenvolvimento e uma de relaxamento e, por fim, roda final e reorganização do espaço.

A roda inicial revelou-se crucial para o desenvolvimento das sessões, pois foi este o momento em que foram sugeridas algumas indicações para o seu bom funcionamento.

No que ao jogo dramático diz respeito, as crianças realizavam ações consoante as nossas indicações, tendo sido neste momento que se formaram os grupos de trabalho. Para este momento, colocámos envelopes coloridos no chão da sala, uns cor-de-rosa e cor de laranja, por serem vulgarmente associadas às meninas, e outros verdes e azuis, por serem cores associadas aos meninos, com o intuito de compreender se as crianças realizavam a sua escolha em função da cor. Num primeiro momento, o Feromonas aproximou-se do azul e a Roxy do laranja. No entanto, no geral, as escolhas das crianças não foram influenciadas pela cor. Dentro de cada envelope, estavam as características das personagens que as crianças deveriam interpretar, em grupo, preparando uma improvisação: “querida/afetuosa”; “com muita força”; “corajosa”; “frágil”; “que dá ordens”. As características destas personagens encontravam-se escritas num papel branco para que cada interpretação não fosse influenciada pela cor do papel em que estavam escritas.

Foi possível identificar, a partir da improvisação e do discurso das crianças, que determinadas características como querida/afetuosa e frágil foram associadas às mulheres: “E eu acho que o Dudu era uma mulherzinha porque normalmente as mulherzinhas é que são mais queridas” (Velocidade Furiosa); “E as meninas são bem mais queridas do que os rapazes. Eles são mais violentos” (Susana); “as mulheres é que são frágeis” (Xixa). Porém, no que respeita às personagens corajosas, as que dão ordens e aquelas com muita força, o discurso foi diferente, defendendo os meninos e algumas meninas que estas são características dos homens, enquanto algumas meninas defenderam que elas próprias também as podem ter: “acho que o William era o forte e era um homem porque os homens é que são fortes” (Ricardo); “Quer dizer, eu acho que tanto faz porque também há mulheres fortes, não são só os homens que são fortes” (Karina); “Eu também acho que era um homem, porque as mulheres não dizem «Não!»». Elas ficam um bocadinho zangadas, mas não dizem «Não!»” (Magalhães); “Agora

fiquei confuso, porque do jeito que ele caiu, parecia uma mulher. Mas acho que era homem. Do jeito que ele afastou o Manuel, só podia ser homem” (Velocidade Furiosa, menino); “Não, era uma mulher, uma capitã, porque normalmente os tropas são todos homens, capitães, e eu quis ser uma capitã” (Ivete).

Julgamos poder afirmar que, naquele contexto, havia feminilidades não-hegemónicas por parte daquelas meninas. De acordo com Ferreira (2002), do ponto de vista da ação social, de acordo com as características sociais dos contextos e dos atores sociais envolvidos, podem “subsistir várias masculinidades e feminilidades não-hegemónicas, ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemónico” (p.117).

#### **Profissões e profissões: “para meninos” e “para meninas”**

A segunda sessão foi planificada com vista a compreensão da relação que as crianças estabelecem entre ser homem e ser mulher e os espaços. Assim, foram colocadas na sala quatro cartolinas brancas, cada uma com a indicação de um espaço cénico: escritório de informática, cabeleireiro, cozinha e barco.

As crianças tiveram de escolher o espaço que mais lhes agradava. Inicialmente, todos os rapazes se dirigiram para o escritório. Contudo, houve alterações: um dos rapazes optou depois pelo cabeleireiro, outro pela cozinha e o quarto pelo barco. Deste modo, foi possível verificar que no cabeleireiro e na cozinha permaneceram maioritariamente meninas, enquanto no barco e no escritório de informática permaneceram, exclusivamente ou maioritariamente, meninos.

No momento da roda final, questionámos as crianças sobre a razão pela qual consideravam que tinham chegado a esta organização. A Susana respondeu de imediato: “Porque o cabeleireiro é para meninas”. A Roxy reagiu a esta resposta, afirmando: “Mentira. O cabeleireiro também pode ser para meninos. O meu pai vai ao cabeleireiro”. Por sua vez, o Dudu referiu que o pai da Roxy ia ao barbeiro e a Susana voltou a defender a sua opinião, referindo que “o escritório de computadores é mais para meninos, porque as meninas estão tão atarefadas que não vão para o computador. O barco tanto faz”.

#### **Brinquedos e brinquedos: “para meninos” e “para meninas”**

A terceira sessão teve como propósito compreender de que modo as crianças estabelecem uma relação entre a utilização de vários materiais/objetos e o facto de serem do género feminino ou masculino. Para tal, foram organizados quatro grupos de brinquedos. Assim, aos grupos 1 e 2 foram distribuídos: uma Barbie, uma revista, duas panelas, ferramentas (martelo e chave de fendas), um pires e uma chávena; aos grupos 3 e 4: um Action Man, um jornal de desporto, duas panelas, ferramentas (martelo e chave de fendas), um pires e uma chávena. Com esta organização, pretendíamos compreender de que forma os vários grupos se apropriariam dos mesmos materiais. Importa referir que, dentro de cada grupo, as crianças tiveram liberdade para distribuir/utilizar os objetos, com a função de adereços, como pretendessem.

Os objetos foram, na sua totalidade, genderizados. Importa referir que o William, apesar de ter as panelas, o pires e a chávena, preferia as ferramentas: “Eu fui um cozinheiro, mas queria ser o construtor, porque arranjar as coisas é mais para rapaz e cozinhar não. Lá em casa, só quando a minha mãe não está é que o meu pai faz o comer”. Já o Feromonas não escolheu nenhum objeto: “Eu escolhi ser o irmão mais velho e gostei. Se pudesse escolher um, escolhia as ferramentas, porque não queria as outras [e] porque não gosto de cozinhar. A boneca é para raparigas e o jornal é muito seca”.

Existe, portanto, no discurso das crianças, estereótipos de género, relativamente ao que significa ser homem na nossa sociedade e quais os comportamentos que estes devem ter. Porém, apesar de as crianças pensarem e comportarem-se consoante o género, “isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como «adequados» (Ferreira, 2006, p. 115). Por este motivo, é urgente a educação para a cidadania com um propósito claro e definido, que “mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola” (Tomás, 2006, p.204). Neste sentido, a aprendizagem da cidadania na infância deverá promover a participação das crianças, integrando-as em todo o processo e considerando-as como atores sociais, capazes de participar nas relações sociais (Tomás, 2006).

#### **Todos podem fazer tudo: desconstruir estereótipos de género**

Após a terceira aula, recorreu-se à rotina “Ler à mesa”, com o intuito de mostrar às crianças três livros que se relacionassem com as questões de género. Assim, foi lido *Uma princesa do pior* (2012), de S. Ogilvie e A. Kemp; *O livro dos porquinhos* (2007), de A. Browne; e *A família C* (2010), de P. Bruno. Após a leitura das histórias, distribuímos um papel às crianças para que escrevessem aquilo que as marcou nestas histórias. Obtivemos, entre outras, as seguintes afirmações: “Na história da família C, aprendi que podemos fazer as tarefas divididas (Pocahontas, menino)”; “[O que aprendi] na história dos porquinhos foi que quem quer consegue tudo” (Magalhães, menina); “Todos podem fazer tudo, mulheres a lavar o carro, homens a cozinhar. Ou seja, todos têm de saber fazer tudo” (Karina).

Para finalizar, a última sessão de Teatro foi planificada com a intenção de apresentar duas situações problemáticas para as quais as crianças teriam de apresentar uma solução.

Situação 1: “Uma empresa de construção civil está à procura de alguém para ocupar um lugar vago. Para esse lugar, candidatam-se um homem e uma mulher. Que tipo de provas terão de prestar cada um? Quem deve ser escolhido para ocupar o lugar?”

Perante esta situação, nos dois grupos, os candidatos ao lugar (uma menina e um menino em ambos os grupos) prestaram as mesmas provas. Porém, no grupo 1 ganhou uma menina e no grupo 2 ganhou um menino. As crianças do grupo 1 justificaram a sua escolha pelo facto de que “as meninas podem fazer tudo, portanto também podem fazer casas, porque têm força para levar os tijolos e o cimento” (Susana). O grupo 2 optou pela escolha do rapaz, dizendo: “Achámos giro que fosse a menina a perder e que começasse a destruir tudo” (Roxy).

Situação 2: “Um casal recebe na sua casa outro casal amigo. O homem do casal anfitrião está a mudar a fralda ao bebé e a dar-lhe o biberão, enquanto a mulher termina de arranjar a torneira da cozinha que estava a verter água. O homem e a mulher convidados acham estranho e gera-se uma conversa «empolgada» sobre o assunto. Um dos casais vai ser mais persuasor do que o outro, pelo que um dos casais vai rever a sua posição. O que irá passar-se?”

Perante esta situação, ambos os grupos prepararam uma improvisação na qual o casal convidado ficou muito espantado com a organização daquela família. No grupo 3, o Velocidade Furiosa referiu: “Estás a mudar a fralda à bebé, porquê? A tua mulher é que devia fazer isso!”. O Dudu respondeu: “A minha mulher está a arranjar a torneira da cozinha e o bebé começou a chorar. Tive de a ajudar”. O Velocidade Furiosa voltou para casa com a sua mulher (a Magalhães) e resolveram dividir tarefas. No grupo 4, o casal convidado resolveu ajudar o casal anfitrião, afirmando que “assim é muito mais fácil” (William).

#### **SÍNTESE CONCLUSIVA**

Após a intervenção específica em Teatro/questões de género, as crianças apresentaram evidência de alteração do seu comportamento, como se verificou na festa de encerramento do ano letivo, em que meninas e meninos se envolveram nas tarefas de organização de mesas para colocar a comida para o lanche e de limpeza da sala. Este comportamento apenas ganha evidência quando comparado com a atitude do Manuel e do William que, aquando da distribuição de tarefas ainda antes da intervenção realizada, não queriam limpar o quadro e realizar a tarefa da sala, afirmando que “as meninas é que fazem essas coisas”, ficando aqui demonstrado um comportamento de respeito pelos outros. Para além de uma alteração de comportamento, verificámos também alterações ao nível dos discursos das crianças após a discussão de concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro: “Eu aprendi que todas as tarefas podem ser feitas por todos” (Roxy); “As tarefas podem ser distribuídas e a mãe não tem de fazer tudo” (Zé).

Este estudo mostra-nos que, apesar de hoje em dia existir uma igualdade de género consagrada jurídica e politicamente, ela ainda não está devidamente enraizada social e culturalmente, uma vez que as crianças continuam a preconizar estereótipos, sendo imperativa a necessidade de uma educação na cidadania, em que o papel do/a professor/a é preponderante para contribuir para a aprendizagem e para ações democráticas.

É de notar que, apesar das alterações de comportamento e de discurso nas crianças, é necessário continuar a apostar nesta área para que estereótipos como os identificados possam ser gradualmente erradicados dos discursos e da ação das crianças. Estamos cientes de que, embora muito relevante, não será apenas com este tipo de intervenção que se solucionarão os problemas de desigualdade de género, mas certamente será um contributo para o avanço na reflexão e na intervenção pedagógica/educativa.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, H. (Ed.) (2007). Género, problemáticas e contextos educacionais [special issue]. *Ex Aequo*, 15, 216-229.
- Barbosa, D. (2014). Sexualidade Saudável: conhecimentos sexuais e as práticas preventivas dos jovens do Ensino Secundário de um colégio privado em Paredes. (projeto de graduação para obtenção de grau de licenciado, Universidade Fernando Pessoa). Consultado em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4667/1/PG\\_23299.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4667/1/PG_23299.pdf)
- Caldas, J. (1999). G.A.S. - Grupo de teatro Aurélia de Sousa: uma experiência paralela. In J. Caldas & N. Pacheco (Orgs.), *Teatro na Escola: A Nostalgia do inefável* (pp. 18-31). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Cardona (Coord.), M., Piscalho, I. & Uva, M. (2011). Género e Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Guião de Educação, Género e Cidadania: 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. & Strey, M. (2013). *Education guide, gender and citizenship: pre-school*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Casaca, A. (2015). *A igualdade entre mulheres e homens na Europa no pós 2015*. Consultado a 13 de junho de 2015, em [http://www.ionline.pt/artigo/396727/a-igualdade-entre-mulheres-ehomens-na-europa-no-pos2015?seccao=Opinioao\\_ihttp%3A%2F%2Fwww.ionline.pt%2Fartigo%2F396727%2Fa-igualdade-entre-mulheres-e-homens-naeuropa-no-pos-2015%3Fseccao%3DOpiniao\\_i](http://www.ionline.pt/artigo/396727/a-igualdade-entre-mulheres-ehomens-na-europa-no-pos2015?seccao=Opinioao_ihttp%3A%2F%2Fwww.ionline.pt%2Fartigo%2F396727%2Fa-igualdade-entre-mulheres-e-homens-naeuropa-no-pos-2015%3Fseccao%3DOpiniao_i)
- Christensen, P. & James, A. (2011). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.) Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género, ocorridas nas brincadeiras entre crianças de “brincar ao faz de conta” num JI. *Ex Aequo*, 7, 113-128.
- Ferreira, M. (2006). “- tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas. *Interações*, 2, 27-58.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Japiassu, R. (2001). *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus.
- Lei orgânica n.º 3/2006 de 21 de agosto. Diário da República nº160 – I Série. Assembleia da República, Lisboa

- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986- 2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas - ensino básico - 1º ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pereira, B. (2012). *A expressão dramática/teatro no 1.º ciclo do ensino básico – Concepções e práticas de professores* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, M. (2009). *Fazendo género na escola: Uma análise performativa da negociação do género entre jovens*. *Ex Aequo*, 20, 113-127
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ryngaert, J. (1981). *O Jogo dramático no meio escolar*. Évora: Centelha
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais das crianças – Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de doutoramento). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C. (2007). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas*. *Media e Jornalismo*, 119-134.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2011). *A formação da Identidade de Género*. In *Guião de Educação, Género e Cidadania: 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2011). *Estereótipos de Género*. In *Guião de Educação, Género e Cidadania: 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Wall, K. & Amâncio, L. (Eds.). (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.