



Universidade de Aveiro
2021

**INÊS DA COSTA
MELO**

**A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE COMO
CAMINHO PARA A SENSIBILIZAÇÃO ÀS QUESTÕES
DE GÉNERO: UM ESTUDO EM AULA DE INGLÊS NO
1.º CEB**



Universidade de Aveiro
2021

**INÊS DA COSTA
MELO**

**A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE COMO
CAMINHO PARA A SENSIBILIZAÇÃO ÀS QUESTÕES
DE GÉNERO: UM ESTUDO EM AULA DE INGLÊS NO
1.º CEB**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º CEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha colega de díade e amiga, Marisa.

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar em Regime Laboral da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à professora orientadora, Doutora Ana Raquel Simões, pela sua dedicação profissional, pela partilha de conhecimentos, pelo apoio, pelas palavras de motivação e, sobretudo, por acreditar no sucesso deste projeto;

à Doutora Ana Isabel Andrade pela dedicação profissional, partilha de saberes e palavras de ânimo;

à professora cooperante, Paula Reis, pela disponibilidade, colaboração, orientação e partilha de saberes;

a todos/as os/as docentes deste Mestrado, que, através das suas aulas, me permitiram crescer pessoal e profissionalmente e em particular, às docentes que participaram na unidade curricular Seminário em Ensino do Inglês, pela ajuda e partilha de ideias e conhecimentos;

à minha colega de diáde, Marisa, agradeço o apoio incondicional, a partilha de conhecimentos e experiências, pela entreaajuda e motivação, por me encorajar sempre ao longo do percurso e me ajudar a evoluir, sem ela não tinha chegado aqui. Agradeço sobretudo a amizade que, com toda a certeza será para a vida;

à minha amiga Ana, pelas palavras de encorajamento e apoio;

às colegas deste mestrado, pelas partilhas e palavras de ânimo ao longo do percurso.

palavras-chave

Género, identidade de género, educação para a diversidade, diversidade de género, *picturebooks*, ensino de línguas, inglês, 1.º CEB.

resumo

O relatório que aqui se apresenta baseia-se num projeto de investigação-ação que teve como objetivo responder à questão de investigação: Como sensibilizar às questões de género partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

Vivemos num mundo em constante mudança, pelo que se torna urgente desenvolver, desde cedo, nas crianças, competências que lhes permitam adaptar-se à diversidade emergente, com respeito e abertura ao Outro na sociedade em que se inserem. Através do inglês, uma língua global, e com recurso a *picturebooks* com mensagens e aprendizagens ao nível das questões de género, do respeito e valorização pela diversidade de género, procurámos trabalhar rumo ao/à cidadão/ã consciente do seu papel numa sociedade cultural e socialmente diversa.

Desta forma, este estudo de tipo investigação-ação, realizado a partir de um projeto de intervenção didática, intitulado “Introducing Gender”, desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico de uma escola do distrito de Aveiro, no contexto de aula de Inglês, teve como objetivo compreender de que forma se pode sensibilizar para as questões de género utilizando *picturebooks* em aulas de Inglês. A diversidade de género e a aceitação e respeito pela diferença foram os tópicos trabalhados com os/as alunos/as nas sessões de projeto. As sessões foram conduzidas pela professora estagiária que apresenta este relatório, tendo sido esta a sua primeira intervenção em contexto educativo. Não tendo qualquer experiência prévia como professora, a possibilidade de fazer este curso de mestrado com a prática pedagógica incluída foi primordial, uma vez que forneceu as capacidades que só no campo de trabalho se adquirem.

A análise dos dados, recolhidos mediante o uso de instrumentos, como a videogravação das sessões e inquéritos por questionário, permitiu concluir que a sensibilização à diversidade em aula de inglês desenvolve nos/as alunos/as um espírito de abertura ao Outro. No final do projeto verificou-se que as crianças se mostraram muito recetivas e mais conscientes em relação ao tema das questões de género e que os *picturebooks* constituíram um excelente recurso para a discussão desta temática. Concluiu-se ainda que é possível e desejável articular o ensino de conteúdos de língua inglesa com uma abordagem no âmbito da cidadania e diversidade e que esta articulação contribui decisivamente para a formação de cidadão/ãs capazes de acolher o Outro e de celebrar a diversidade.

keywords

Gender, gender identity, education towards diversity, gender diversity, picturebooks, language teaching, English, primary education.

abstract

This report is based on an action-research project that aimed to answer the research question: How to raise awareness to gender issues starting from the analysis of picturebooks in an English class lesson in primary education?

We live in a world surrounded by constant changes, so it becomes urgent, for children to develop competences from an early age, that allows them to adapt to the emerging diversity with respect and acceptance of the Other. Using English, a global language, by exploring picturebooks with messages and lessons related to gender issues, respect and understanding for gender diversity we tried to work heading towards a citizen aware of his/her role in a social and culturally diverse society.

Thus, this research-action study, entitled "Introducing Gender", carried out on a group of children in 4th grade of Primary Education in the district of Aveiro, in an English class, aimed to understand how to raise awareness to gender issues using picturebooks in English classes. Gender diversity, acceptance and mutual respect were the topics worked with the students in the project sessions.

The sessions were conducted by the trainee teacher who presents this report, this being her first intervention in an educational context. Having no previous experience as a teacher, the possibility of taking this master's course with the pedagogical practice included was essential, as it provided the skills that are acquired only in the field of work.

The data analysis, collected through the use of instruments, such as video recording of sessions and questionnaire surveys, allowed us to conclude that raising awareness for diversity in English classes develops in students a spirit of acceptance of the Other. At the end of the project, we found that children were very receptive and more aware to the topic of gender issues and that picturebooks were an excellent resource for discussing this topic. The conclusions were that it is possible and desirable to articulate the teaching of English language contents with an approach in the scope of citizenship and diversity and that this articulation contributes decisively to the education of citizens capable of welcoming the Other and celebrating diversity.

Índice

Índice de Figuras.....	13
Índice de Gráficos	13
Índice de Tabelas.....	13
Regras de transcrição	14
Introdução	16
Capítulo 1 – A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género.....	19
1.1. Educação para a diversidade e ensino de Inglês.....	20
1.2. A importância da sensibilização às questões de género	26
1.2.1. A diferença entre sexo e género	29
1.2.2. A atribuição de género.....	30
1.2.3. A identidade e diversidade de género.....	31
1.2.4. A necessidade de uma linguagem inclusiva	37
1.2.5. Os papéis de género.....	44
1.3. <i>Picturebooks</i> e representações de género.....	50
Síntese final	57
Capítulo 2 – Orientações metodológicas e contexto da intervenção.....	58
2.1. A metodologia de investigação	58
2.2. Caracterização da realidade pedagógica.....	61
Capítulo 3 – O projeto de intervenção “Introducing Gender”	69
3.1. Enquadramento curricular do projeto de intervenção.....	69
3.2. Descrição das sessões	74
3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados	79
3.4. Metodologia de análise de dados.....	82
3.5. Definição das categorias e subcategorias de análise	82
Capítulo 4 – Interpretação dos resultados.....	87
4.1. Representações de género.....	87
4.1.1. Representações de género relacionadas com cores	87
4.1.2. Representações de género relacionadas com profissões.....	93
4.1.3. Representações de género relacionadas com atividades desempenhadas	95
4.2. Identidade de género	97

4.2.1. Conhecimentos sobre a diversidade de géneros	98
4.2.2. Atitudes em relação à identidade de género	100
4.3. <i>Picturebook</i>	102
4.4. Conclusão da discussão dos resultados	105
Reflexão final	109
Referências	115
Anexos	123
Anexo 1 – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação.....	124
Anexo 2 – Inquérito por questionário anónimo pré-projeto	126
Anexo 3 – Planificação Sessão 1	128
Anexo 4 – <i>Flashcards</i>	132
Anexo 5 – Powerpoint Atividade <i>Gender Stereotypes</i>	133
Anexo 6 – Powerpoint do <i>picturebook Pink is for boys</i>	135
Anexo 7 – Ficha Cores.....	142
Anexo 8 – Inquérito por questionário da Sessão 1	143
Anexo 9 – Planificação Sessão 2.....	144
Anexo 10 – PowerPoint <i>Children around the world</i>	148
Anexo 11 – Inquérito por questionário da Sessão 2.....	152
Anexo 12 – Planificação Sessão 3.....	153
Anexo 13 – PowerPoint do <i>picturebook Introducing Teddy</i>	157
Anexo 14 – PowerPoint <i>Playground Activities</i>	163
Anexo 15 – Ficha <i>Playground Activities</i>	165
Anexo 16 – Inquérito por questionário da Sessão 3.....	166
Anexo 17 – Planificação Sessão 4.....	167
Anexo 18 – Ficha <i>Matching Gender</i>	172
Anexo 19 – Desenho <i>Introducing Teddy</i>	173
Anexo 20 – Inquérito por questionário da Sessão 4.....	174
Anexo 21 – Planificação Sessão 5.....	175
Anexo 22 – Imagem Avery na capa da National Geographic.....	179
Anexo 23 – Inquérito por questionário final da Sessão 5	180
Anexo 24 – O que é que aprendeste hoje na aula? (Sessão 1).....	182
Anexo 25 – O que é que aprendeste com a atividade? (Sessão 2)	183
Anexo 26 – O que é que aprendeste hoje? (Sessão 4)	184

Anexo 27 – Questões sobre os <i>picturebooks</i> no inquérito por questionário final.....	185
---	-----

Índice de Figuras

Figura 1 - Biscoito de género	33
Figura 2 - Ciclo de Investigação-Ação.....	60
Figura 3 - Horta	62
Figura 4 - Biblioteca	63
Figura 6 - Sala 4.º ano (vista para o quadro preto)	63
Figura 6 - Sala 4.º ano (vista para o quadro interativo)	63
Figura 7 - Configuração da sala de aula da turma do 4.º ano	64
Figura 8 - Tela móvel na sala do 4.º ano.....	65
Figura 10 - Campo de futebol.....	65
Figura 10 - Parte coberta	65
Figura 11 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017)	73
Figura 12 - Capa do <i>picturebook</i> <i>Pink is for Boys</i>	76
Figura 13 - Apresentação do PowerPoint <i>Children around the world</i> (Sessão 2)	76
Figura 14 - Capa do <i>picturebook</i> <i>Introducing Teddy</i>	77
Figura 15 - Miming game (Sessão 3)	78
Figura 16 - Avery na capa da <i>National Geographic</i>	79

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de idades.....	67
Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação	68
Gráfico 3 - Respostas à pergunta 2 do inquérito por questionário anónimo pré-projeto (sessão 0) - Achas que o cor de rosa é uma cor para... ..	88

Índice de Tabelas

Tabela 1 - 20 competências do Modelo de Competências em Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (2018)	23
Tabela 2 - Metas curriculares do projeto “Introducing Gender”	70

Tabela 3 - Síntese das sessões e objetivos gerais	75
Tabela 4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	80
Tabela 5 - Categorias e subcategorias de análise	83
Tabela 6 - Respostas à questão 3 do inquérito por questionário da sessão 1 .	91
Tabela 7 - Respostas às questões 3 e 3.1. do inquérito por questionário da sessão 0.....	94
Tabela 8 - Respostas à questão 2 do inquérito por questionário da sessão 4 .	99
Tabela 9 – Respostas às questões 6, 7 e 8 do inquérito por questionário final	99
Tabela 10 - O que é que aprendeste hoje? (Sessão 1).....	182
Tabela 11 - O que é que aprendeste com a atividade? (Sessão 2)	183
Tabela 12 - O que é que aprendeste hoje? (Sessão 4).....	184
Tabela 13 - Respostas às questões sobre os picturebooks no inquérito por questionário final	186

Regras de transcrição

T (Teacher)	Professora Estagiária que ministra a aula
PC	Professor cooperante
Pc	Professora Estagiária que assiste à aula
S (Students)	Várias crianças a falarem
Nomes fictícios	Uma criança específica a falar
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
!	exclamação
↗	entoação ascendente / pergunta
(...)	Texto não transcrito por não ser relevante

Introdução

“One is not born, but rather becomes, a woman”

Simone de Beauvoir (*The second sex*, p. 31)

O presente relatório de estágio enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário em Ensino do Inglês (SEI) e de Prática de Ensino do Inglês (PEI), desenvolvidas em estreita articulação. De acordo com a organização de Prática de Ensino do Inglês, os/as estudantes são colocados/as em díade, sendo orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola onde se realiza o estágio e pelos/as orientadores/as da instituição de ensino superior.

O estágio curricular decorreu no segundo ano de mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Aveiro, onde se desenvolveu o projeto de intervenção que aqui apresentamos. Neste contexto, importa referir que este relatório focaliza o desenvolvimento do projeto de intervenção numa turma do agrupamento que estabelece protocolo com a Universidade de Aveiro. O projeto foi dinamizado com uma turma de 4.º ano, no contexto da disciplina curricular de inglês.

O tema que deu base a este projeto é a diversidade de género e a motivação para a elaboração deste projeto surge da necessidade de dar a conhecer às crianças a diversidade de género e pôr termo a possíveis representações negativas de género que possam ter, aprendendo assim a interagir com pessoas de diferentes identidades de género. Atendendo às orientações emanadas dos documentos oficiais sobre a educação no 1.º CEB, este projeto, intitulado “Introducing Gender”, pretende responder à seguinte questão de investigação: Como sensibilizar para as questões de género partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

O projeto foi construído a partir da ideia de que a construção da identidade possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança e tendo em conta

que a identidade de gênero se começa a formar desde o nascimento torna-se, por isso, imprescindível informar sobre essa mesma diversidade e promover junto das crianças a compreensão e o respeito mútuo, preparando-as para a convivência num mundo em constante mudança. Com este propósito em vista, os objetivos de investigação consistem em:

- Compreender modos de promover a educação para a diversidade sensibilizando às questões de gênero em aula de inglês do 1.º CEB;
- Identificar o potencial do uso de *picturebooks* na sensibilização às questões de gênero em aula de inglês do 1.º CEB.

Na gênese deste estudo encontra-se a reflexão sobre o nosso contributo, enquanto educadores/as, para uma sociedade mais inclusiva e aberta ao Outro. Do mesmo modo, as questões de gênero são, também, apontadas no contexto do multiculturalismo e da diversidade no sentido em que todas fazem parte da construção da identidade de um indivíduo. Posto isto, os/as professores/as têm uma grande influência sobre o modo como as crianças desenvolvem as suas ideias de gênero. Segundo Dolan (2014), a infância é central no desenvolvimento da nossa identidade de gênero e a literatura infantil pode funcionar como uma ferramenta para nos formar no sentido desse processo de socialização. Tendo em conta que já na primeira infância se começa a constituir a identidade de gênero e o papel social que este desempenha, é também nessa idade que pode começar a expressar-se a diversidade de gênero, por exemplo numa identidade transgênero, o que, por si só, justifica a importância desse tipo de representatividade na literatura infantil.

Depois de apresentada a temática, cumpre agora explicitar a estruturação do relatório. O Capítulo 1, intitulado “A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de gênero”, é dedicado ao enquadramento teórico, abordando os seguintes pontos: a educação para a diversidade e o ensino de Inglês; a importância da sensibilização às questões de gênero e, por último, os *picturebooks* e as representações de gênero.

No Capítulo 2, “Orientações metodológicas e contexto de intervenção”, procedemos à descrição do projeto de intervenção, à explicitação da natureza metodológica do estudo e à caracterização da realidade pedagógica.

No Capítulo 3, “O projeto de intervenção *Introducing Gender*”, abordaremos os seguintes pontos: enquadramento curricular do projeto de intervenção; descrição das sessões do projeto; definição de instrumentos e métodos de recolha de dados e, por fim, a definição das categorias e subcategorias de análise.

O Capítulo 4, “Interpretação dos dados”, centra-se na discussão dos resultados, de acordo com as categorias determinadas anteriormente.

Por fim, na Reflexão Final, refletimos sobre os resultados do projeto, analisando a relevância da educação para a diversidade em aula de inglês no 1.º CEB e ponderando em que medida o trabalho em torno das questões de género contribui para educar alunos/as capazes de interagir e acolher o Outro. Fazemos ainda um balanço sobre o percurso profissional vivenciado e a importância do mesmo para a nossa formação e crescimento pessoal e profissional enquanto professoras em formação.

Capítulo 1 – A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género

O presente capítulo constitui-se como o enquadramento teórico que sustenta este relatório. Numa primeira parte do capítulo, procuramos refletir sobre o papel da educação num mundo em constante mudança, focando, particularmente, na educação para a diversidade e esclarecendo as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas na formação de cidadãos mais bem preparados para as sociedades contemporâneas.

Numa segunda parte, apresentamos conceitos relacionados com a igualdade de género, tais como género e sexo, estereótipos de género, língua inclusiva do ponto de vista do género, os papéis de género e os manuais escolares, tendo em conta a sua relevância para o campo da análise.

Numa terceira parte, abordamos o recurso pedagógico-didático utilizado no projeto. Assim, apresentaremos o conceito de *picturebook*, refletindo sobre a forma como este recurso pode ser usado em aula de inglês numa perspetiva de educar para a diversidade e de forma a desenvolver competências que permitam aos/às alunos/as adaptarem-se a um mundo cada vez mais plural e diverso.

Num primeiro momento, procuramos refletir sobre o papel da educação num mundo globalizado, focando, em particular, a educação para a cidadania global e os seus pressupostos e esclarecendo as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas na formação de cidadãos mais preparados para as sociedades atuais.

Considerando que a escola tem um papel extremamente importante, pois recai nela a responsabilidade de preparar cidadãos globalmente competentes, ou seja, cidadãos solidários, respeitadores da diferença e preparados para lidar com a diversidade, ativos e dispostos a participar na tomada de decisões e resolução de problemas, pretendemos com este projeto educar para o conjunto destes aspetos no quadro das atividades desenvolvidas em sala de aula.

1.1. Educação para a diversidade e ensino de Inglês

O mundo em que vivemos está em constante evolução, todos os dias surgem novas ideias, novas formas de ser e de estar. Por esta razão, torna-se crucial que nos adaptemos às mudanças como educadores/as, de modo a que consigamos preparar as crianças para um mundo globalizado, possibilitando que estas se tornem cidadãos e cidadãs inclusivo/as. É fundamental que os/as professores/as consigam desenvolver nas crianças as competências imprescindíveis que estas necessitam para que se adaptem a uma sociedade com imensa diversidade social, cultural, religiosa e linguística. Para que nós, educadores/as e professores/as, consigamos cumprir o nosso papel na sociedade, devemos ponderar sobre o que vamos ensinar e como o vamos fazer. Pretendemos que as nossas práticas ajudem os/as alunos/as a desenvolver competências plurais, linguísticas e interculturais e assim, ajudem a melhor preparar os/as alunos/as para intervirem e viverem em sociedade.

A educação surge como mecanismo de transmissão do conhecimento e de competências que têm um papel fundamental no processo de socialização das crianças e jovens. A educação para a diversidade baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o combate das desigualdades. Em Portugal, o Ministério da Educação tem orientado as suas políticas educativas para perceber e incluir os grupos historicamente dissociados procurando a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento da diversidade nas diferentes sociedades. A educação para a diversidade visa promover o debate sobre a educação como um direito fundamental. Este é um direito precisa de ser garantido a todos os seres humanos sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade cultural, social, de género e orientação sexual.

A educação é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro, não só do indivíduo como das sociedades. A diversidade na educação é um aspeto essencial que deve ser considerado para que o ambiente escolar seja inclusivo e respeite a individualidade dos/as alunos/as. Esta envolve uma multiplicidade de aspetos culturais, que se manifesta através da linguagem, do comportamento, das crenças, dos valores, do vestuário, dos posicionamentos

políticos, da orientação sexual e de toda as formas de expressão. A imprevisibilidade característica do mundo contemporâneo introduz novos desafios à educação levando a uma necessidade constante de atualizar os sistemas educativos. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática. O termo *cidadania* começou a ser expressão corrente nos últimos anos no âmbito da sua aplicação ao ensino e à educação (Cardona et al., 2011). Estas mesmas autoras afirmam que o conceito de cidadania é ambíguo e está em constante reformulação, mas as autoras definem cidadania como sendo “um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou ‘o/a cidadão/ã’) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado.” (Cardona et al., 2011, p. 33). Sendo assim, é presumível que todos/as os/as cidadãos/ãs de um Estado:

“partilhem uma igualdade de direitos e responsabilidades de cidadania. No entanto, este universalismo gera graves situações de exclusão, pois há pessoas que, pelo facto de partilharem determinadas características, são continuamente vítimas de exclusão. É o caso, por exemplo, da desigualdade associada ao sexo, à raça, a emigrantes, a pessoas de classes sociais economicamente desfavorecidas ou de orientações sexuais minoritárias. É importante assegurar que pessoas e grupos não sejam excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspeto (global, particular ou singular) da sua identidade.” (Cardona et al., 2011, p. 37).

Assim sendo, parte da solução para os problemas da sociedade encontra-se na educação que proporcionamos hoje aos/às nossos/as alunos/as. Como nos dizem Little, Leung e Avermaet (2014), a diversidade constitui um desafio no sentido em que:

“Diversity comes in many forms - cultural, social, ethnic and linguistic - and poses a challenge to all educational systems. Some authorities, schools and teachers look upon it as a problem, an obstacle to the achievement of national educational goals, whereas for others it offers new opportunities. The primary objective of educational systems is to help children and adolescents to develop the competences - knowledge, skills and attitudes - that they need if they are to function successfully in society. Competences are also acquired outside school, of course, at home, from friends, on the street, by belonging to youth clubs and so on; but out-of-school environments vary enormously, and one of the emancipatory functions of educational systems is to compensate for this variation.” (p. xvii)

Apesar dos desenvolvimentos tecnológicos e evoluções que podemos assistir, estes também contribuíram para o aumento das desigualdades no acesso aos direitos básicos. Tendo isto em mente, o Ministério da Educação português tem promovido uma série de medidas através de documentos de referência visando a eliminação, por meio da educação, de todas as formas de discriminação. Neste sentido, para a elaboração deste relatório foi essencial a consulta de referenciais nacionais e internacionais sobre ensino, nomeadamente, o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*, a *Estratégia Nacional para a Educação para a cidadania* e o *Quadro Comum de Referência para as Línguas*.

O ponto de partida para a construção do *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (2018) do Conselho da Europa foi a convicção de que os sistemas educativos e as escolas devem assumir o exercício da cidadania democrática como uma das missões centrais. Isto é, as escolas devem assegurar que os/as alunos/as percebam e compreendam os desafios que lhes vão surgir, as consequências das suas decisões, e o que podem ou não devem fazer. Mas para que isto aconteça, estes/as alunos/as precisam de possuir não apenas conhecimento, mas também competências essenciais. Cabe-nos a nós agora definir quais são essas categorias, segundo o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*. Este documento de referência é composto por 3 volumes, sendo o primeiro o Modelo de Competências. As 20 competências apresentadas neste volume encontram-se divididas em quatro áreas: Valores, Atitudes, Capacidades e Conhecimentos e Entendimento Crítico (Conselho da Europa, 2018). Apresentamos na seguinte tabela (Tabela 1), as 20 competências imprescindíveis para o exercício da democracia democrática e que tivemos em consideração aquando da construção do projeto.

Áreas	20 Competências
Valores	1. Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos
	2. Valorização da diversidade cultural
	3. Valorização da democracia, da justiça, da imparcialidade, da igualdade e do estado de direito
	4. Abertura à diversidade cultural

Atitudes	5. Respeito
	6. Civismo
	7. Responsabilidade
	8. Auto-eficácia
	9. Tolerância para com a incerteza
Capacidades	10. Autonomia na aprendizagem
	11. Análise e pensamento crítico
	12. Escuta e observação
	13. Empatia
	14. Flexibilidade e Adaptabilidade
	15. Capacidade linguística, comunicativa e multilingue
	16. Cooperação
	17. Resolução de conflitos
Conhecimentos e entendimento crítico	18. Conhecimento e compreensão crítica de si
	19. Conhecimento e entendimento crítico sobre linguagem e comunicação
	20. Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos, culturas, religiões, história, media, economia, ambiente e sustentabilidade)

Tabela 1 - 20 competências do Modelo de Competências em Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (2018)

Consequentemente, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação, foi produzida a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Esta estratégia constituiu-se como um documento de referência a ser implementado, no ano letivo de 2017/2018, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e com as *Aprendizagens Essenciais*. Neste documento, surge a convicção de que educar para a diversidade e cidadania não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. Assim, esta estratégia integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação de cidadania das crianças e dos/as jovens portugueses/as, apresentando alguns pontos de partida para a abordagem de temas como a igualdade de género, diversidade, direitos humanos, entre outros, em contexto escolar.

Cardona et al. (2011) assumem que a educação, principalmente desde os primeiros anos de escolaridade, deve organizar e desenvolver as suas práticas no sentido de tornarem as crianças cidadãos e cidadãs com mais autonomia para desenvolverem a sua cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática que privilegie a igualdade de géneros e abertura à diversidade de géneros. Surgem cada vez mais documentos de referência a nível europeu direcionados para uma educação para a diversidade, para a inclusão e o respeito. Muitos/as autores/as, como são exemplo as anteriormente mencionadas, têm-se debruçado sobre políticas educativas orientadas para o desenvolvimento da cidadania em conjunto com as questões de género, de forma a desenvolver competências nos/as alunos/as que lhes permitam desempenhar o seu papel enquanto cidadãos/ãs inclusivos. As questões relativas ao género e cidadania fazem parte da vida das crianças e entram, naturalmente no contexto da escola. No entanto, a dificuldade em desenvolver e abordar estes temas em contexto de sala de aula torna estas questões mais suscetíveis de serem ignoradas e desvalorizadas. Com o apoio destes documentos, tentamos reorganizar os sistemas educativos e perceber como estes podem contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos/as alunos/as que lhes permitam responder aos desafios complexos dos tempos atuais e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução das sociedades.

Também neste sentido, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, editou o Guião de Educação, Género e Cidadania (Cardona et al., 2011) que se pode assumir como um guia orientador para o desenvolvimento de práticas educativas com maior consciência face à igualdade de género e construção da identidade de género. Assim, a escola tem um papel primordial, pois esta, através da educação, tem a responsabilidade de preparar cidadãos e cidadãs competentes e aceitadores da diferença, preparando-os para lidar com adversidades que o mundo global lhes apresenta. Para além disso, é realmente importante não só formar bons alunos mas, também, formar cidadãos responsáveis e inclusivos (Byram, 2008). Por esta razão, cada vez mais nos surgem documentos que incentivam a adoção de uma educação para a inclusão e para o respeito. Através destes meios de educação que promovem a

diversidade, as crianças devem ter a oportunidade de experienciar e conhecer a cultura do Outro, refletindo e aprendendo sobre diferenças e semelhanças.

O desenvolvimento de sociedades cada vez mais complexas, multiculturais e em constante evolução exige que os sistemas educativos e as escolas preparem as crianças e jovens para que estes/as se tornem cidadãos/ãs ativos/as, participativos/as e responsáveis. Por meio da valorização e recurso a práticas educativas que promovam a aprendizagem entre culturas proporcionamos a construção de ambientes mais inclusivos. Um dos propósitos do ensino de língua estrangeira é dotar os/as alunos/as de competências comunicativas que lhe permitam interagir com o Outro. Através da aprendizagem de línguas estrangeiras as crianças têm a oportunidade de experimentar e analisar a cultura do Outro e ao mesmo tempo, refletir sobre si mesmo e a sua cultura.

O ensino de inglês acaba por ter múltiplas funções sociais e funciona, portanto, como uma ponte para o mundo da diversidade linguística, cultural e social. Importa, pois, perceber melhor em que consiste esta competência para comunicar. A competência comunicativa intercultural (CCI) inclui o ensino de línguas e, segundo Byram (1997), esta foca na “ability to interact with people from another country and culture in a foreign language” (p. 71). Na perspetiva de Byram (1997), uma pessoa que desenvolve uma CCI é capaz de construir relações falando numa língua estrangeira; consegue comunicar eficazmente tendo em conta os pontos de vista e necessidades dos envolvidos e esforça-se para continuar a desenvolver as suas capacidades comunicativas. A educação em línguas é, portanto, um caminho para o desenvolvimento destas competências pois através do ensino de uma língua estrangeira são introduzidos às crianças outros aspetos culturais que podem ser externos ou internos à sua sociedade.

O desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural poderá permitir a adoção de um posicionamento não-etnocêntrico como é sublinhado pelo *Quadro Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001):

“Pode defender-se, para além disso, que enquanto o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem.” (p. 189).

Por este motivo, o/a professor/a de língua inglesa, enquanto língua global, tem um dever acrescido no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. A aula de língua inglesa pode, portanto, conceber-se como espaço de aproximação entre sujeitos de diferentes espectros socioculturais e linguísticos. O nosso projeto pretende que os alunos/as sejam capazes de agilizar competências de modo a que consigam agir de forma adequada em sociedade; reunir instrumentos e desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua experiência em comparação a outras pessoas, criando condições cognitivas e afetivas para a intercompreensão e para o acolhimento do Outro, social e culturalmente distinto. Neste sentido, e como temos vindo a destacar, a educação para a diversidade constitui um aspeto indiscutível na capacitação dos sujeitos enquanto cidadãos/ãs do mundo.

1.2. A importância da sensibilização às questões de género

O género é uma questão crucial, mas muitas vezes desvalorizada no contexto de qualquer tópico em educação para o desenvolvimento. A educação no geral, como nos diz Dolan (2014), “and early years education in particular, continues to be remarkably gendered, with teachers reinforcing typical gendered behaviours” (p. 43).

Para os/as professores/as do ensino básico e educadores/as de infância o conhecimento dos efeitos dos estereótipos de género é particularmente crítico, porque os papéis de género são impostos nas crianças mesmo antes do nascimento, com a seleção de cores das roupas ou as cores dos quartos, por exemplo. Posteriormente, iremos definir em mais pormenor os conceitos de

estereótipos e papéis de género, no ponto 1.2.5. deste Capítulo. Como referido por Martin e Ruble (2004), as crianças começam a formar conceitos de género a partir dos 2 anos de idade e a maioria das crianças sabe se é menino ou menina aos 3 anos de idade. Aina e Cameron (2011) sublinham ainda que, entre os 3 e 5 anos de idade, as crianças começam a desenvolver a sua identidade de género e começam a entender o que significa ser homem ou mulher. As mesmas autoras realçam que quase imediatamente após as crianças se tornarem conscientes sobre género, começam a desenvolver estereótipos, que aplicam a si mesmas e aos outros, na tentativa de dar sentido e obter entendimento sobre a sua própria identidade. Martin e Ruble (2004) defendem que a partir dos 5 anos de idade, as crianças já desenvolveram “an impressive constellation of stereotypes about gender (often amusing and incorrect) that they apply to themselves and others” que normalmente usam “to form impressions of others, to help guide their own behavior, to direct their attention, and to organize their memories.” (p. 67).

As experiências precoces de preconceito de género que as crianças encontram, segundo Hendrix e Wei (2009), podem moldar as suas “attitudes and beliefs related to their development of interpersonal and intrapersonal relationships, access to education equality, participation in the corporate work world, as well as stifling their physical and psychological well being” (Aina e Cameron, 2011, p. 11). Estes encontros precoces com estereótipos de género podem surgir na cultura popular, por exemplo, onde se vendem produtos cor-de-rosa para meninas e azul para meninos; na educação infantil (nos materiais que lhes são fornecidos, nos manuais escolares e livros de atividades); na literatura infantil; nos amigos; na família; entre outros. Da mesma forma, a maneira como o ensino é praticado pelos/as professores/as influencia a criança, isto é, quando um/a professor/a constantemente apresenta atitudes sexistas e estereotipadas perante as crianças poderá afetar negativamente as suas prestações académicas. Estereótipos e sexismo, segundo Narahara (1998), podem limitar um potencial crescimento ou desenvolvimento na criança pois ao interiorizar estereótipos negativos, estes afetam a autoestima interferindo, assim, no desempenho académico. Como argumentam Aina e Cameron (2011):

“Preschool educators can help children develop a positive sense of their own gender. Teachers who are familiar with the factors that influence gender identity and stereotype development, and who understand the child’s active role in gender identity formation, can more effectively counteract and even neutralize gender bias in their classrooms and attempt to prevent the formation of children’s gender stereotypes” (p. 11).

Estes estereótipos eventualmente vão ter consequências na vida dessas crianças, seja na escolha de atividades e brincadeiras ou até na escolha da sua profissão. Hughes refere que “Young children often reveal their gender stereotyping in their play. During dramatic play, preschool females are more likely to choose family roles, while males are more likely to choose adventure or action-oriented roles, such as superheroes” (Aina e Cameron, 2011, p. 15).

É no espaço e desenvolvimento social, envolto em estereótipos e construções sociais e culturais, que construímos a nossa identidade de género. Os estereótipos vão surgindo, dando espaço não à igualdade, mas à discriminação entre pessoas do género feminino e do género masculino. Quando os/as professores/as estão familiarizados/as com os fatores que influenciam a identidade de género e o desenvolvimento de estereótipos, e compreendem o papel ativo da criança na formação dessa identidade, podem combater com mais eficácia e até neutralizar esses estereótipos nas salas de aula e tentar impedir a formação dos mesmos. Esta investigação surge pela necessidade de discutir este tema com crianças. Apesar de ser considerado um tema *tabu*, urge a necessidade de que este tema faça parte dos currículos da educação para a diversidade, de forma que os/as alunos/as se preparem para a convivência num mundo em constante transformação que se quer plural e inclusivo. Isto porque, de facto, é um tema que faz parte do quotidiano das crianças e entra, naturalmente, na vida da escola (Saleiro, 2017; Cardona et al., 2011).

Para além do apoio das famílias, também a escola constitui um agente orientador, “tendo os estudos já realizados salientado a necessidade de as escolas criarem um ambiente mais acolhedor através de políticas e currículos aptos a apoiar crianças com diversidade de expressões de género” (Saleiro, 2017, p. 153).

1.2.1. A diferença entre sexo e gênero

A relação entre gênero e sexo entende-se tradicionalmente como dois conceitos interdependentes. No entanto, quando falamos em questões de gênero, temos de ter bem presentes os conceitos que as representam. Existe, muitas vezes, alguma confusão entre os conceitos de identidade de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Estes três conceitos, embora façam todos parte da sexualidade humana, são independentes uns dos outros. Apesar disso, os conceitos de gênero e sexo são muitas vezes usados de forma intercambiável.

Na atualidade, o termo gênero é distinguido, por muitos estudiosos, do termo sexo e entende-se que este segundo se refira a uma categoria biológica, que envolve a anatomia, cromossomas, hormonas, entre outros; e o primeiro termo, gênero, por outro lado, é usado quando descrevemos “componentes não fisiológicos do sexo que são culturalmente esperados como apropriados aos homens e às mulheres, referindo-se a um rótulo social pelo qual se distinguem dois grupos de pessoas” (Rodrigues, 2003, p.17). Por outras palavras, o gênero pertence a uma categoria psicosociocultural e esta compreende características como a identidade, a roupa e o comportamento (Dea, 2016; Kessler e McKenna, 1978; Rodrigues, 2003; Brill e Pepper, 2008; Nanda, 1999). Assim sendo, numa visão normativa, às funções biológicas do sexo é atribuído um gênero específico e, por conseguinte, são atribuídos determinados papéis de gênero, isto é, é atribuída uma série de expectativas sobre que comportamentos são esperados de determinado gênero (Kessler e McKenna, 1978; Golombok e Fivush, 1994). Estas expectativas podem ser, por exemplo, a atribuição do azul e do cor de rosa como cores específicas para o quarto, a roupa, os brinquedos, entre outros, sendo as cores atribuídas ao gênero masculino e feminino, respetivamente.

A sociedade atribui, repetida e intrinsecamente, aos descritores biológicos de macho e fêmea, os descritores de gênero masculino e feminino. Ao mesmo tempo, também os conceitos de homem e mulher são muitas vezes usados para sexo e gênero. No entanto, tanto o conceito de gênero como o de sexo falham quando tentamos descrever estas dicotomias inteiramente binárias entre macho e fêmea e masculino e feminino (Haefelle-Thomas, 2019; Kessler, 1998; Amâncio, 1994). Isto porque nem todos os seres humanos nascem com um

órgão genital que os/as define como macho ou fêmea, e, por conseguinte, o género masculino ou feminino, naturalmente, não se encaixa nestas situações. Atualmente, usamos o termos intersexo, ao invés do termo hermafrodita, para descrever uma pessoa que não se encaixa naturalmente nas categorias típicas de sexo masculino e feminino. Uma das razões que levou ao desuso do termo hermafrodita em seres humanos deve-se ao facto de este derivar da mitologia grega e desta forma “risks representing people so categorized as something mystical or exotic” (Dea, 2016, p. 85).

Culturalmente, determinamos o sexo de alguém pelo conjunto de caracteres sexuais secundários que apresenta e que são, normalmente, atribuídos ao género masculino e feminino. Estes caracteres incluem cabelo, gordura corporal, ancas, barba, mamas, entre outros (Haefele-Thomas, 2019). No entanto, tipicamente, enquanto sociedade, atribuímos ao género feminino caracteres sexuais secundários como mamas e ao género masculino, barba, por exemplo. Estes traços começam a surgir através de variações hormonais e, por isso, só começam a ser visíveis na puberdade. Não obstante, como podemos verificar em outras pessoas (ou até em nós mesmos/as), estes caracteres sexuais secundários são variáveis e não definem o sexo ou identidade de género, isto é, algumas mulheres podem ter barba como também homens podem ter mamas (Haefele-Thomas, 2019).

1.2.2. A atribuição de género

A atribuição de género, segundo Kessler e McKenna (1978), é um processo complexo, mas que basicamente se define como sendo a decisão que tomamos sobre o género de uma pessoa quando a vemos pela primeira vez e, este processo conclui-se com a atribuição do género masculino ou feminino à outra pessoa (Kessler e McKenna, 1978). As mesmas autoras argumentam que estamos constantemente a atribuir géneros às pessoas (Kessler e McKenna, 1978). Como nos diz Dea (2016), nós fazemo-lo mesmo sem pensarmos que o estamos a fazer e sem nos apercebemos deste processo. Habitualmente, sempre que nos deparamos com alguém que não conhecemos, não

conseguimos deixar de categorizar, mentalmente, a pessoa como um “ele” ou uma “ela”. Dea (2016) afirma ainda que “we don't become aware of this process of gender attribution until we encounter difficulty in making the attribution due to a mixture of (traditionally) masculine and feminine cues, or an absence of them.” (p. 19).

Existe uma tendência em assumir que as pessoas ou são do género masculino ou são do género feminino, mas nunca ou quase nunca assumimos que possa ser os dois géneros ou nenhum deles. No entanto, Kessler e McKenna (1978) salientam que as características que colocam pessoas em certas categorias de género não são específicas de um género apenas, isto é, os caracteres sexuais secundários que são normalmente atribuídos a um género podem existir no género oposto. Dea (2016) defende também que, “none of the cues we use are always and without exception true of only one gender. Some women have beards, for instance, and some men have breasts. Lots of women wear short hair and trousers; some men wear long hair and skirts” (p. 19). Kessler e McKenna (1978) assumem, que apesar do processo de atribuição de género poder ser apenas uma inspeção, é de facto uma decisão, devido à complexidade e dificuldade em interpretar as características envolvidas. Do mesmo modo, Dea (2016) afirma que “we do not simply notice someone's gender; we determine it” (p. 19) e, nesta decisão, optamos sempre pelo género binário, masculino ou feminino, nunca os dois ou nenhum, reforçando e construindo assim, um mundo em que existe apenas dois géneros.

1.2.3. A identidade e diversidade de género

O sexo, como já referido acima, diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Através da leitura visual da criança, o/a médico/a declara se o/a bebé é do género masculino, feminino ou intersexo (Rodrigues, 2003; Haefelle-Thomas, 2019; Brill e Pepper, 2008). O género foi e continua insistentemente a ser relacionado com o sexo biológico. Nos dias de hoje sabemos que isto já não se aplica e, dessa forma, a identidade de género refere-se ao género com o qual uma pessoa se identifica e este pode diferir do sexo

biológico, ou seja, pode diferir do género atribuído à nascença. Da mesma forma, os conceitos de identidade de género e orientação sexual são também agrupados embora não sejam a mesma coisa, como afirma Rodrigues (2003):

“É importante referir que, por vezes, identidade de género se confunde com identidade sexual. É evidente que estas duas estão profundamente inter-relacionadas mas, no entanto, elas não são a mesma coisa. Os indivíduos, ao se identificarem social e culturalmente como masculinos ou femininos, constroem a sua identidade de género. Ao viverem a sua sexualidade com parceiros do mesmo sexo ou do sexo oposto, ou sem parceiros, constroem a sua identidade sexual.” (p. 18)

A identidade de género refere-se, muito resumidamente, ao género com o qual uma pessoa se identifica, isto é, a pessoa atribui um género a si mesma (Dea, 2016). Por exemplo, se uma pessoa se identifica como mulher, essa é a sua identidade de género. Kessler e McKenna (1978) salientam que os mecanismos para atribuímos um género a nós mesmos são diferentes dos mecanismos que usamos para atribuir género às outras pessoas. Dea (2016) defende que a atribuição de género a nós mesmos é algo arbitrário:

“For instance, it is often held that self-gender-attribution occurs during a critical period. That is, it can't happen before a certain stage in one's life and can't be undone after that stage. Whatever the stage at which we perform self-gender attributions, we ourselves are the arbiters of our gender identities. Put differently, the only way to discern someone's gender identity is to ask that person.” (p. 21)

Por outro lado, a orientação sexual como descrito acima, refere-se à atração por outras pessoas e nada tem a ver com o género com o qual nos identificamos. A orientação sexual pode variar entre heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, assexual, entre outras, estas atrações podem ser, respetivamente, por pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, pelos dois sexos, por pessoas em geral independentemente do seu género ou não ter atração sexual (Haefele-Thomas, 2019). A imagem seguinte descreve exatamente os diferentes termos de identidade de género, orientação sexual e sexo biológico, diferenciando-os de uma forma muito simplificada:

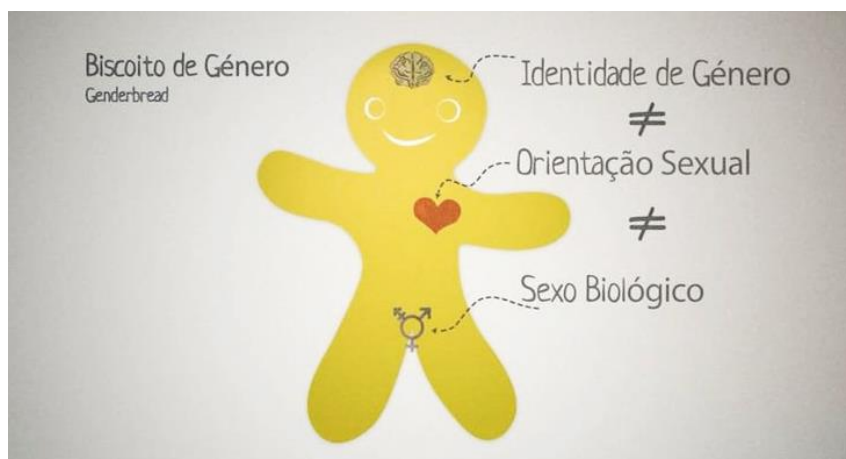


Figura 1 - Biscoito de género (Fonte: <https://www.instagram.com/comunidadeculturaearte/>)

Bartholomaeus et al. (2016) afirmam que existem cada vez mais crianças a identificarem-se com um género diferente daquele que lhes foi atribuído à nascença. Estas crianças são referidas como *transgénero* ou apenas *trans*. O termo *transgénero* é normalmente conhecido apenas por uma definição e segundo, Bartholomaeus et al. (2016) é usado:

“to refer to people whose gender or gender expression differs from that normatively expected of their natally-assigned sex (where those born with a penis are assigned male and expected to act in stereotypically masculine ways or to present themselves as male, and where those born with a vagina are assigned female and expected to act in stereotypically feminine ways or to present themselves as female)” (p. 6)

Este termo tem evoluído e tem vindo a ser, cada vez mais, utilizado “para abranger a maior diversidade de identidades e expressões de género fora das socialmente expectáveis, pode ser definido como abarcando as pessoas que se identificam com um género que não (exclusivamente) aquele que lhe foi atribuído à nascença.” (Saleiro, 2017, p. 151). Neste sentido, o termo *trans* inclui o *transgénero*, *não-binário* e outras identidades de género (Haefele-Thomas, 2019; Dea, 2016). O conceito de *transgénero* está, de facto, em constante evolução e é usado de maneiras diferentes por diferentes pessoas. Apesar de já ser usado como “umbrella term” (Dea, 2016, p. 100) para descrever uma diversidade de géneros, para o propósito deste trabalho iremos estabelecer uma distinção entre o conceito de *transgénero* e *não-binário*. Assim, ao longo desta dissertação iremos usar o termo *transgénero* para definir uma pessoa que não

se identifica com o género que lhe foi atribuído à nascença e, por isso, identifica-se com o género oposto ao que lhe foi atribuído e, o termo *não-binário* para definir outras identidades de género que não se enquadrem e que não podem ser categorizadas no sistema binário, podendo a pessoa identificar-se com os dois géneros ao mesmo tempo ou nenhum (cf. National Center for Transgender Equality, 2018). Daqui para a frente, identificamos o termo não-binário como um “umbrella term” (Dea, 2016, p. 100) que descreve pessoas cujo género não se não se enquadra nas categorias binárias de género comumente aceites¹.

Uma pessoa pode identificar-se como homem, mulher, os dois géneros ou nenhum dos géneros. Usamos o termo *cisgénero*, ou apenas *cis* (Haefele-Thomas, 2019; Dea, 2016; Saleiro, 2017) para designar a pessoa que se identifica com o género que lhe foi atribuído à nascença. Sandra Saleiro (2017) reconhece que pessoas detentoras de identidades de género socialmente aceites, ou seja, dentro da dicotomia do género binário, encontram-se numa situação de privilégio, sendo que, pelo contrário, as pessoas transgénero e não-binário:

“(…) enquanto detentoras de identidades de género socialmente minoritárias, e transgredindo um dos principais pilares em que assentam e se estruturam as sociedades – o da existência de dois sexos/géneros únicos, fixos e dicotómicos –, são dos grupos mais discriminados da população, como revelam dados apurados a nível europeu (Comissão Europeia 2015) e nacional (Costa et al. 2010, 109-110). Coexistindo com o privilégio da masculinidade, há ainda que reconhecer o «cisprivilégio» (Enke 2012); e ao sexismo que continua a caracterizar as sociedades contemporâneas, deve juntar-se o cisgenderismo como traço das desigualdades de género. O cisgenderismo é a ideologia que invalida ou patologiza as autoatribuições de género que contrastam com as externamente atribuídas (Ansara e Hegarty 2012).” (pp. 151-152)

É desde o nascimento que as crianças começam a desenvolver a sua identidade. E, como nos diz Saleiro (2017), muitas crianças têm “consciência da sua situação de (trans)género desde muito cedo” (p. 155):

¹ Apesar de entendermos que os termos transgénero e não-binário são apenas a “ponta do iceberg” no espectro do género e, que existem uma variedade géneros que poderiam ser ensinados e discutidos para além destes, entendemos que, para a faixa etária em que se encontravam os/as alunos/as deste projeto, estes seriam os mais adequados para iniciar a discussão destes temas. Para além disso, necessitaríamos de mais tempo para dar a conhecer novos conceitos.

“Algumas fazendo precisamente coincidir essa consciência com a entrada para o sistema educativo, onde se confrontam mais sistematicamente com a divisão das crianças entre meninos e meninas. Aliás, podem tomar-se as crianças trans como fonte privilegiada de deteção do modelo de segregação sexual que persiste no sistema de ensino, uma vez que, mais do que outras, o sentem e dele dramaticamente se ressentem.” (Saleiro, 2017, pp. 155–156)

Esta predisposição das crianças para se associarem em grupos do mesmo género pode ser observada desde cedo, por exemplo, no jogo e brincadeiras (Rodrigues, 2003). Como nos dizem Cardona et al. (2011), a segregação sexual, ou preferencialmente, de género, é “uma tendência que parece começar por volta dos dois anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos.” (p. 21). Esta divisão é um processo em grupo, “pois não depende das características particulares exibidas por cada criança ou do seu grau de tipificação de género” e ocorre em ambos os géneros, mas “tende a aparecer mais cedo nas raparigas” (p. 21). A segregação de género tende a ser “mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para participar nas brincadeiras.” (Cardona et al., 2011, p. 21).

A segregação de género pode ser considerada um dos problemas causadores da discriminação de género, principalmente na infância, pois a aquisição dos papéis tradicionais de género pelas crianças leva a esta divisão por grupos consoante o seu género. Como sugere Rodrigues (2004), no seu trabalho sobre a segregação de género nos jogos e nas brincadeiras das crianças, os grupos de jogo são observados em várias culturas e seguem os modelos culturais das mesmas. Paralelamente, estes “servem para ensinar e manter os tradicionais papéis sexuais, resultando em padrões de jogo tipificado por género” (p. 2). Para além do jogo, esta segregação sustenta a aprendizagem dos papéis tradicionais de género, reforçando-os. Rodrigues (2004) argumenta ainda que “as questões culturais são bem evidentes no tratamento azul ou rosa que é fornecido caso a criança seja do sexo masculino ou (...) feminino, respetivamente. Os brinquedos que lhes são fornecidos fazem parte deste tratamento” (p. 2), onde comumente vemos nas crianças uma preferência por brinquedos tipificados por género. Saleiro (2017) argumenta que é “necessário

atuar transversalmente para transformar os espaços e as estruturas escolares numa direção mais igualitária e menos segregadora.” (p. 156).

Os primeiros anos de escolaridade são cruciais para o desenvolvimento e formação da identidade, como seres individuais e cidadãos (Bickmore, 1999; Brill e Pepper, 2008). Tendo isto em consideração, estas começam a desenvolver também a sua identidade de género e sexualidade desde cedo e, por isso, Bickmore (1999) afirma que se torna indispensável a discussão da sexualidade na escola desde o primeiro ciclo para que as crianças aprendam a dividir o espaço público com outras crianças e pessoas que são semelhantes ou diferentes delas. Uma das principais razões para se iniciar desde o primeiro ciclo do ensino básico a discussão destes temas é porque estes já se encontram presentes na vida das crianças, através dos media, dos espaços públicos e dos seus pares.

Bickmore (1999) defende que é importante a discussão da sexualidade em sala de aula no 1.º CEB. Esta autora afirma ainda que os/as professores/as destas faixas etárias podem ajudar as crianças a dividir o espaço social com pessoas que são diferentes delas. Uma das razões, segundo a mesma autora, para se iniciar a discussão destes temas em sala de aula é, sem dúvida, o facto de já estar presente na vida destas crianças. Bickmore (1999) argumenta ainda que:

“assumptions about children's 'innocence' regarding sexuality are outdated. Given the amount of (mis)information about gender relations and sexuality that flow freely these days in public spaces, media, and peer groups, elementary educators could not prevent children from acquiring sexual information, even if we wanted to do so.” (p. 2).

Rodrigues (2003) defende que a diversidade de género é cada vez mais perceptível em crianças e jovens, levando a que seja cada vez mais “reconhecida e interpelando as políticas públicas, incluindo as educativas” (p. 153). Esta autora refere ainda que vai existindo, por parte das mães e dos pais, uma maior disponibilidade em apoiar as suas filhas e filhos no conhecimento da sua identidade de género. Estas mães e pais, segundo Saleiro (2017) estão a criar formas de “mobilização e reivindicação coletiva, de que são exemplo as associações de mães e pais de crianças trans ou diversas em termos de

género.” (p. 153). Também em Portugal, a crescente mobilização para estas questões de género na infância levou a que

“a AMPLOS (Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género) criasse a secção AMPLOS Infância. Aliás, são as mães e os pais destas crianças, ao apoiarem-nas na sua livre expressão de género, que possibilitam a própria emergência da categoria de crianças trans ou diversas em termos de género. Não porque não tivessem existido antes (...) mas porque está neste momento a constituir-se a primeira geração de crianças a quem é permitido viver de acordo com o seu (trans)género em todas as dimensões da sua vida e assim serem reconhecidas” (Saleiro, 2017, p. 153).

Para além do apoio das famílias, também a escola constitui um agente orientador, “tendo os estudos já realizados salientado a necessidade de as escolas criarem um ambiente mais acolhedor através de políticas e currículos aptos a apoiar crianças com diversidade de expressões de género” (Saleiro, 2017, p. 153). Este apoio tornar-se essencial quando pensamos como será deveras difícil, tanto para uma criança como para um/a adulto/a, ser algo que desconhece. Uma criança não consegue ser algo que desconhece, isto é, mesmo que sinta que não pertence a uma certa categoria de género, não sabe que outras existem e, por isso, não consegue ser quem realmente é. Esta necessidade de representatividade pode surgir na literatura, nos media, nos pares e até mesmo na linguagem. Ao usarmos uma linguagem em que predomina o masculino podemos estar à partida a excluir pessoas que não se identificam com este género, fazendo com que estas se sintam removidas na sua própria língua.

1.2.4. A necessidade de uma linguagem inclusiva

À medida que a sociedade vai progredindo ao longo dos séculos, mudanças são expectáveis com esses desenvolvimentos. Hoje em dia, as desigualdades de género têm vindo a diminuir, no entanto, ainda persistem. Agora, mais do que nunca entendemos que houve e ainda há, desigualdade na forma como os diferentes géneros são encarados. O preconceito de género é um problema predominante na sociedade e a língua é um dos possíveis caminhos para eliminá-lo. Apesar de ser um problema que passa muitas vezes

despercebido, quando usamos uma língua não inclusiva do ponto de vista do género², inconscientemente, estamos a dividir o nosso mundo entre masculino e feminino. O uso do artigo masculino por defeito é uma descrição imprecisa da realidade, fazendo com que pessoas que não se enquadram no género masculino ou num determinado género se sintam excluídas.

Hoje em dia, as questões de género e o aumento da diversidade de géneros são os principais motivos da importância de se adaptar e usar uma linguagem neutra ou inclusiva do ponto de vista do género³. Como nos diz Dowd (2018), “today’s society is more openly diverse than ever. Women’s liberation and increased visibility for LGBTQ+ individuals have opened our eyes to the insufficiency of our inherited language to describe the full spectrum of human life. Our attention has been drawn to the dismaying fact that social inequality is mirrored and perpetuated in our everyday speech”. Termos específicos de género como, por exemplo em inglês, *fireman* ou *policeman*, deixam de reconhecer as mulheres e também aqueles que não se identificam como homem ou mulher, que também se encontram nessas mesmas ocupações. Além disso, existem outros termos como *mankind* (equivalente ao português quando usamos a palavra *Homem* para nos referirmos à humanidade), que excluem desde logo os outros géneros (cf. Bales, 2002). No fundo, o objetivo da linguagem neutra do ponto de vista do género é, como nos diz Kabba “say all, to define all” (Kabba, 2011, p. 430).

Como é esperado, algumas mudanças estão a ser feitas no sentido de erradicar o género gramatical na língua. O Parlamento Europeu, por exemplo, foi das primeiras organizações internacionais a adotar algumas diretrizes para que a língua seja mais inclusiva no ponto de vista do género. Como nos indica o Parlamento Europeu (2018), a linguagem neutra do ponto de vista do género refere-se:

“à utilização de linguagem não sexista, de linguagem inclusiva ou de linguagem equitativa do ponto de vista do género. O objetivo de uma linguagem neutra do ponto de vista do género consiste em evitar a escolha de termos suscetíveis de serem interpretados como tendenciosos, discriminatórios ou pejorativos ao implicarem que um sexo

² Sugestão de tradução para *gendered language* (em Parlamento Europeu, 2018)

³ Sugestão de tradução para *gender-neutral/inclusive language* (em Parlamento Europeu, 2018)

ou um género social constitui a norma. A utilização de uma linguagem equitativa e inclusiva do ponto de vista do género contribui igualmente para reduzir os estereótipos de género, para promover mudanças sociais e para alcançar a igualdade de género.” (p. 3)

A neutralização do género gramatical é defendida, não só pela necessidade de erradicar as diferenças entre géneros e, dessa forma, alcançar igualdade de género, mas também para que outros géneros que não estão representados na língua possam obter essa representatividade que lhes é de direito. Poderá existir, portanto, a possibilidade de tornar a língua portuguesa mais inclusiva e, também, todas as línguas não inclusivas do ponto de vista do género, se pensarmos que esta mudança poderá possibilitar a imparcialidade na linguagem.

No entanto, pessoas cujo género se encontra dentro da “norma” tendem, muitas vezes, a negligenciar estas questões, pois não é algo que afete o seu dia a dia. Desta forma, uma pessoa cisgénero encontra-se numa posição de privilégio. Tal como referido anteriormente, pessoas cuja identidade de género coincide com o sexo biológico atribuído à nascença são referidas como pessoas cisgénero. Por exemplo, uma pessoa que se identifica como mulher e lhe foi atribuído o género feminino à nascença, é uma mulher cisgénero. Neste sentido, é habitual pessoas cisgénero participarem em interações do dia a dia sem terem em consideração como o género na linguagem é *triggering* para pessoas que não se identificam como mulher ou homem (Yurik, 2019). Ao usarmos uma linguagem inclusiva de género, todo o espectro de géneros seria representado na linguagem e este, por sua vez poderia ser o primeiro passo para atingir a igualdade de géneros - todos, não só masculino e feminino - na sociedade.

Como afirmado por Nayak (2019), seria importante usar termos cujo género é neutro quando nos estamos a referir a algo ou alguma coisa que inclui a mulher e o homem, ou que poderá ser feito por uma mulher, um homem ou uma pessoa não-binário, isto porque é a forma mais correta de descrever a realidade. Os termos em inglês, como *fireman* ou *Mankind* devem ser substituídos por termos inclusivos de género, tal como *firefighter* ou *Humankind* (cf. Bales, 2002). Na língua inglesa, muitas palavras incluem a palavra *man* e, apesar das mentalidades terem mudado e evoluído, num bom sentido, ainda há muitas pessoas a usar estes termos para se referirem a um todo. Nayak (2019)

defende que o uso “of these gendered terms perpetuates the system that men are in charge of everything and that they know everything” (s.p.). Apesar disso, a língua inglesa continua a ser uma das línguas mais inclusivas do gênero, em contraste com o português.

É essencial uma reformulação das línguas para que estas se tornem inclusivas do ponto de vista do gênero, uma vez que abre caminho para o fim do sistema patriarcal prevalecente na sociedade. No entanto, esta não é a única razão. Devido à diversidade de gêneros presente na sociedade hoje em dia urge a necessidade de mudança da língua para que esta inclua todos os gêneros. Por exemplo, para uma pessoa que se identifica como não-binário, isto é, que não se identifica nem como homem nem como mulher ou se identifica com os dois, não tem um pronome apropriado que a possa representar. Por esta razão, muitas pessoas que se identificam como não-binário deixam de ter uma representação da realidade mais precisa e, por esse motivo, sentem-se excluídos quando as pessoas não estão familiarizadas com os pronomes que os/as identificam. Muitas vezes, o uso dos pronomes em português, eles/elas, ou em inglês they/them é uma forma de evitar que estas pessoas se sintam excluídas (cf. Haefele-Thomas, 2019).

No fundo, compreendemos que linguagem é poder. Está comprovado que a nossa língua molda a nossa maneira de pensar. Línguas diferentes impõem aos seus falantes uma imagem da realidade que pode ser diferente das outras. Uma pesquisa recente revelou que quando aprendemos uma língua materna adquirimos certos hábitos de pensamento que moldam as nossas experiências de maneiras significativas e, por vezes, surpreendentes. Como nos explica Deutscher (2010), Whorf cometeu um erro ao supor que a nossa língua materna restringe as nossas mentes e impede-nos de ter certos pensamentos. No entanto, o linguista Roman Jakobson prova que as ideias de Whorf têm lacunas e, de facto, diferentes línguas influenciam as nossas mentes de maneiras diferentes, mas não por causa do que a nossa língua nos permite pensar, mas sim por causa do que nos obriga, constantemente, a pensar. Vejamos o exemplo da frase “Passei ontem a noite com o meu vizinho”. Ao usarmos a frase em inglês, “I spent yesterday evening with my neighbour”, o gênero do/a vizinho/a é omitido e, a pessoa que está a falar pode omitir essa informação se assim o

quiser. Ora, se usássemos outra língua, como o português, não teríamos esse privilégio e seríamos obrigados/as pela gramática da língua a escolher entre *vizinho* ou *vizinha*. De certa forma, a língua materna, como é exemplo a língua portuguesa, condiciona a forma de ver o mundo, no sentido em que nos obriga a pensar de formas diferentes, como nos diz Deutcher:

“When your language routinely obliges you to specify certain types of information, it forces you to be attentive to certain details in the world and to certain aspects of experience that speakers of other languages may not be required to think about all the time.” (Deutscher, 2010, s.p.)

Línguas não inclusivas do ponto de vista do género têm uma grande influência na maneira como pensamos. Línguas como o alemão e russo e línguas românicas como o português, espanhol e francês, não só nos obrigam a pensar no género das pessoas, mas também atribuem um género masculino ou feminino a toda uma gama de objetos inanimados. Por exemplo, quando pensamos numa cama em inglês - *bed* - não lhe atribuímos características femininas ou masculinas, no entanto, quando dizemos em português, “a cama”, porque tem um artigo feminino podemos, mesmo inconscientemente, atribuir-lhe características consideradas femininas. Desta forma, Deutscher (2010) argumenta que línguas que tratam um objeto inanimado como *ele* ou *ela* forcem os seus falantes a falar sobre esses mesmos objetos como se de uma mulher ou homem se tratasse.

Este fenómeno acontece em todas as línguas não inclusivas do ponto de vista do género. Deutscher (2010) afirma ainda que várias experiências mostram que o uso do género na gramática pode moldar aquilo que sentimos e aquilo que associamos a alguns objetos à nossa volta. Na década de 90, psicólogos fizeram experiências que comparavam as associações entre falantes de língua alemã e espanhola. Ao compararem as mesmas palavras nas quais os géneros são opostos nestas duas línguas perceberam que *gendered languages* influenciam as mentes dos seus falantes. O mesmo autor adianta que “when speakers were asked to grade various objects on a range of characteristics, Spanish speakers deemed bridges, clocks and violins to have more “manly properties” like strength, but Germans tended to think of them as more slender or elegant.” (Deutscher, 2010, s.p.). Estes estudos tornam clara a influência que a nossa língua tem na maneira como vemos o mundo e pode também influenciar a maneira como

entendemos os papéis de género. Por exemplo, a língua portuguesa usa o masculino por defeito e isto poderá fazer com que os/as seus/suas falantes se tornem menos abertos/as às questões de género perpetuando, assim, uma mentalidade patriarcal.

Inconscientemente, usamos de forma banal os pronomes *ele/ela* ou *he/she* em vez de usarmos termos inclusivos do ponto de vista do género, isto porque nunca paramos para pensar o quanto a nossa linguagem é imparcial no que diz respeito ao género gramatical. O inglês, por um lado, quando comparado com outras línguas é uma língua relativamente neutra, desta forma seria mais “fácil” torná-la completamente neutra do ponto de vista do género. Na língua portuguesa, por outro lado, quase todos os nomes têm um género imposto, por defeito.

Acreditamos que uma das formas de evitar a discriminação de género é começando pela língua. No entanto, a erradicação de discriminações de género não pode ficar por aqui, não se pode focar apenas na mudança da língua. Dada a diversidade de géneros que encontramos na sociedade nos dias de hoje, a neutralização do género gramatical pode ser um ponto de partida. É impossível sabermos quem se identifica como não-binário, a não ser que a própria pessoa nos diga, desta forma é crucial o uso de linguagem inclusiva. Como referido anteriormente, a forma mais simples de evitar catalogar uma pessoa nas categorias binárias de género, masculino ou feminino, seria usar pronomes plurais, por exemplo, em inglês, *they/them* em vez de *he/she*, ou simplesmente usar o nome da pessoa.

Do mesmo modo, uma forma de evitar a discriminação será ensinando que a identidade de género é algo essencial na personalidade de qualquer pessoa e que esta faz parte da sua identidade social. Como nos diz Berger (2019), nos últimos anos “LGBTQ activists and linguists around the world have championed more inclusive language, both by creating entirely new non-binary terms and by retooling already existing words and grammar constructions” (s.p.). Muitas pessoas já têm vindo a adotar alternativas aos termos sexistas e tendenciosos. Por exemplo, em português e espanhol, as terminações *-o* e *-a* para o masculino e feminino têm vindo a ser substituídas por terminações neutras, como *-e*, *-x*, *-@* e, mais recentemente, *-u*. De forma mais simples, têm

surgido outras formas de contornar este problema em português substituindo os termos masculinos que definem um todo por termos neutros, como por exemplo, Homem ser substituído por Humanidade, Direitos do Homem já substituído por Direitos Humanos e como é aplicado nesta dissertação, o uso dos dois artigos - o e -a quando nos referimos a pessoas, cargos, profissões, entre outros, por exemplo, os/as professores/as em vez de os professores (cf. Abrantes, 2009).

As gerações mais novas são as que têm iniciado estas mudanças. Podemos ver o exemplo de um protesto em Buenos Aires⁴, em que centenas de jovens que protestavam contra o governo fizeram uso de linguagem neutra do ponto de vista do género nas suas cantorias. Em espanhol, tal como em português, todos os nomes têm um género associado. Os/as jovens usaram a palavra soldado mudando o género que em espanhol é masculino, para neutro: “Los soldados de Perón”, alteraram a letra para “Les soldades”. As gerações mais novas mostram-se cada vez mais preocupadas e interessadas em reescrever a língua para eliminar o género gramatical. Schmidt (2019) defende que cada vez mais, nas salas de aula e nas conversas do dia a dia, “young people are changing the way they speak and write — replacing the masculine “o” or the feminine “a” with the gender-neutral “e” in certain words — in order to change what they see as a deeply gendered culture” (s.p.).

Ensinar sobre a diversidade de géneros em aula de inglês faz, também por estas razões, todo o sentido. O facto de podermos comparar as línguas, portuguesa e inglesa, poderá facilitar a discussão e compreensão desta específica questão de género, podendo até ser um tema para um futuro projeto em sala de aula. Para além disso, dado que as crianças começam a desenvolver a sua identidade de género desde tenra idade, urge a necessidade de representatividade na sua própria língua. Assim, visto que as línguas influenciam tanto a nossa maneira de ver o mundo, a incorporação de língua inclusiva do ponto de vista do género no nosso dia a dia não deveria ser vista como algo inconveniente, mas sim essencial. A prevalência do género gramatical na nossa língua enfatiza as razões de uma mudança urgente, de forma que a nossa

⁴ Notícia sobre o protesto: <https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2019/12/05/teens-argentina-are-leading-charge-gender-neutral-language/?arc404=true>

linguagem possa representar, não apenas o homem e a mulher, mas todas as pessoas seja qual for a sua identidade de género.

1.2.5. Os papéis de género

É importante entender que o género é, de facto, uma construção social. Ou seja, uma pessoa não nasce com um género, ela torna-se aquilo que o representa por meio de estereótipos, papéis que lhes são atribuídos e através da sua própria construção identitária (Sveinsdóttir, 2018). A famosa frase de Simone de Beauvoir em *Second Sex* (1949): “One is not born, but rather becomes, a woman” diz-nos isto mesmo e pode ser interpretada como uma distinção entre género e sexo mas também que género faz parte de uma construção social e não é determinado pela biologia (Sveinsdóttir, 2018, p. 54). Adicionalmente, Brill e Pepper (2008) afirmam que desde o momento que um/a bebé nasce, o género é-lhe ensinado.

O desenvolvimento dos papéis de género nas crianças seguem três principais orientações teóricas que constituem a base de muitas pesquisas contemporâneas sobre o género, sendo elas: a teoria psicanalítica, a teoria de aprendizagem social e a teoria do desenvolvimento cognitivo (Rodrigues, 2003). A primeira teoria parte de explorações de Freud sobre o desenvolvimento psicosexual da criança, em que este utiliza o conceito de identificação para justificar o facto de que as “crianças adotam um comportamento de papel de género adequado” (Rodrigues, 2003, p. 20). A segunda, teoria de aprendizagem social, evidencia que “os papéis de género são aprendidos pelos mesmos processos que outros tipos de informação social e comportamento”, através de distintos padrões de reforço e punição e, ainda que “os pais, os professores e a sociedade são responsáveis por quaisquer ideias e comportamentos de papéis de género que a criança demonstre” (Rodrigues, 2003, p. 20). Segundo Rodrigues (2003), as crianças aprendem o seu género, estando expostas a vários “modelos de comportamentos estereotipados” e esta aprendizagem inicia-se logo após o nascimento, quando, dependendo do sexo do/a bebé, lhe é atribuído uma cor, rosa ou azul (p. 21). Por fim, a teoria cognitiva segue os padrões de Kohlberg (1966), apoiando-se em trabalhos de Piaget e fundamenta-

se no conceito de “constância de gênero” (Kohlberg, 1966). Esta teoria, também conhecida como teoria do esquema de gênero, segundo Rodrigues (2003), afirma que “conceitos de papéis de gênero da criança são o resultado da estruturação activa da sua própria experiência”, significando assim que “não são produtos passivos do treinamento pessoal” (Rodrigues, 2003, p. 22).

Desde o nascimento, as crianças estão expostas a inúmeras expectativas e comportamentos típicos de gênero (Baker et al., 2015; Brill e Pepper, 2008; Salkind, 2002; Bem, 1981). Através daquilo que observam nas ações e papéis de gênero das pessoas adultas, as crianças aprendem estereótipos de gênero, sendo que estes se referem “às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres de uma dada sociedade.” (Rodrigues, 2003, p. 24; Matias, 2004). O estereótipo de gênero pode incluir informações sobre a aparência física, atitudes e interesses, traços psicológicos, relações sociais e ocupações (Golombok e Fivush, 1994). Assim, Brill e Pepper (2008) afirmam que a diversidade de gênero pode manifestar-se logo na primeira infância, precisamente porque “no momento em que as crianças começam a ter um conhecimento dos esquemas de gênero e rotular de uma forma precisa elas próprias como sendo menina ou menino, elas tentam adaptar-se a estes esquemas e usá-los para avaliar o comportamento dos outros” (Rodrigues, 2003, p. 23). Os estereótipos de gênero influenciam, completamente, a maneira como interagirmos uns/mas com os/as outros/as e, segundo Cardona et al. (2011), não existem apenas estereótipos “relacionados com a aparência corporal” mas também subsistem alguns “relativos às características de personalidade, aos papéis desempenhados e às ocupações profissionais preferidas por cada um dos sexos tendem, igualmente, a persistir nas imagens que são traçadas do homem e da mulher.” (p. 29).

Para além disso, existem vários processos e mecanismos que podem influenciar as percepções das crianças, tendo em conta que as interações com os pares, isto é, pais e outras pessoas, como professores/as, se têm demonstrado o fator mais significativo, nas quais as crianças aprendem comportamentos adequados com base no gênero (Baker et al., 2015; Bill e Pepper, 2008; Saleiro, 2017). Crisp e Hiller (2011) salientam que:

“(…) binary conceptions of gender have traditionally situated the categories of “male” and “female” as contradictory and complementary (where the “male” is viewed, in part, as active, aggressive, directive, and persistent while the “female” is constructed as passive, creative, emotional, and imitative), the work of these scholars has made clear that one is not born gendered, one becomes gendered.” (p. 197)

Aquilo que é esperado do género masculino e feminino é construído na sua maioria pela cultura (Brill e Pepper, 2008; Salkind, 2002; Bem, 1981; Baker et al., 2015; Rodrigues, 2003). Paralelamente, Paula Rodrigues (2003) defende que “a construção de papéis masculinos e femininos, os papéis de género, refletem, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros, definindo os seus comportamentos, as suas roupas, os seus modos de se relacionarem.” (p. 18). Desta forma, os papéis de género criaram uma estrutura - sexista - para a nossa sociedade, ao estabelecer padrões comuns para interagirmos uns com os outros, de acordo com o nosso género. No entanto, Brill e Pepper argumentam que:

“The feminist movement has addressed the inequity of these expected social gender roles. By examining cultural stereotypes, the feminist movement has opened many doors for both women and men. Today there is a more egalitarian division of domestic duties, sex-based discrimination is against the law, and sexual harassment is no longer a commonly accepted form of social interaction. But we haven’t gone quite far enough yet—women have not reached full equality in the work world, women and men are still restricted to the clothes that are culturally available to them, and men are often not accepted as nurturing, full-time caretakers of children.” (p. 27)

Do mesmo modo, as crianças têm tendência a assimilar e reproduzir aquilo que as rodeia. Através das interações com adultos/as, as crianças aprendem comportamentos adequados ao seu género e contextualizam papéis de poder (Brill e Pepper, 2008). Desde cedo, existe por parte de muitos/as progenitores/as a curiosidade em descobrir o sexo do bebé, para que possam, desde logo, iniciar a construção do seu género, que passa pela escolha do nome, das roupas e até mesmo a escolha de brinquedos diferenciados (Haefele-Thomas, 2019). A construção do género começa, conseqüentemente, mesmo antes de um/a bebé nascer.

Assim sendo, desde que nasce, a criança aprende a comportar-se de acordo com o género que lhe foi atribuído (Brill e Pepper, 2008; Haefele-Thomas, 2019; Saleiro, 2017; Salkind, 2002). Segundo Brill e Pepper (2008) as crianças

“selectively attend to and imitate models of the same sex. How a child perceives gender may change over time and is directly influenced by class, ethnicity, age, religion, and culture. Even young children are attuned to their culture’s idealized versions of male and female. Gendered interactions begin as soon as parents know the sex of their baby. Studies have shown that even before birth, and certainly afterward, adults speak differently in tone and content to a newborn based on the perceived gender of the baby.” (Brill e Pepper, 2008, p. 29)

O desenvolvimento dos papéis de gênero é uma das áreas mais importantes do desenvolvimento humano e, na verdade, “the sex of a newborn sets the agenda for a whole array of developmental experiences that will influence the person throughout his or her life.” (Salkind, 2002, p. 161). Assim sendo, “o gênero é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam” (Cardona et al., 2011, p. 20). Desta forma, é essencial referir que os/as educadores/as e professores/as têm, diariamente, uma importância imprescindível no desenvolvimento de ideias sobre os papéis de gênero, sendo que estas podem ser mais ou menos estereotipadas (Baker et al., 2015). Bickmore (1999) defende ainda que não há quaisquer evidências de que a educar as crianças sobre sexualidade leve ao aumento de comportamentos ditos sexuais e, dessa forma, as questões “of sex, gender, and homosexual identity can fit into elementary curriculum in many places” (p. 1).

Devido aos papéis de gênero impostos nas sociedades, os/as progenitores/as tendem a apresentar diferentes maneiras de lidar com as crianças tendo em conta o seu gênero (Baker et al., 2015). Isto pode ser visto em diferentes contextos e não apenas durante as brincadeiras das crianças. Baker et al. (2015) afirmam que algumas pesquisas têm demonstrado que os pais e mães têm tendência para utilizar linguagem matemática com meninos em idade mais novas, mas não com meninas, suportando o estereótipo de que o gênero masculino é melhor a matemática. Desta forma, os mesmos autores, argumentam que as crianças vão aprendendo estas expectativas através da influência dos seus/as pares, seja por exemplo, através de frases como “não podes usar cor-de-rosa porque é para meninas” e “bonecas não são para meninos”, ou mesmo através de influência direta, como quando, por exemplo,

os/as progenitores/as compram apenas brinquedos e roupas que se dizem adequados para um género específico. As crianças esperam sempre uma reação por parte dos seus pares, e consoante essa reação, elas assimilam, ou não, os estereótipos. Vejamos o exemplo de uma situação hipotética em sala de aula que nos apresenta Haefele-Thomas (2019), em que um menino quer vestir um vestido de princesa:

“In that situation, all the kids are paying attention to the teacher reaction. If the teacher or another authority figure tells the boy that boys cannot wear princess dresses, then that is the lesson the children will learn. If, however, the authority figure does not make comments about “gender-appropriate” costumes and toys, then the message is that kids are kids and all the costumes for dress-up are just that: costumes for fun.” (Haefele-Thomas, 2019, p. 181)

A influência dos estereótipos nas crianças é, de facto, negativa. Ora, se uma criança não se comporta de acordo com o que é socialmente esperado do seu género, então esta criança vai, muito provavelmente, ser gozada pelos/as colegas e até mesmo dentro da esfera familiar (onde mais vezes vemos isso a acontecer). Como nos dizem Cardona et al. (2011):

“(…) se os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exhibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico. De um modo geral, os indivíduos que se afastam das visões dominantes de masculinidade (o homem ‘choramingas’, por exemplo) e de feminilidade (a mulher ‘agressiva’, por exemplo) costumam ser alvo de julgamentos negativos por parte dos outros.” (p. 27)

Brill e Pepper (2008) argumentam que existem três fases típicas em que as crianças entendem que são transgénero ou não-binário: na infância, na pré-adolescência ou no final da adolescência. As escolas constituem um papel essencial neste *coming out*⁵ de uma criança e “the likelihood of having their gender affirmed by others is closely related to people’s understandings of gender diversity.” (Bartholomaeus et al., 2016, p. 6). Tal como referido anteriormente, crianças transgénero e não-binário são detentoras de identidades de género socialmente minoritárias e segundo dados apurados a nível europeu, são dos grupos mais discriminados da população, sendo alvo de discriminação, violência

⁵ Termo usado dentro da comunidade LGBTQ+ para descrever o anúncio da orientação sexual ou identidade de género de alguém.

que muitas vezes resulta na morte da pessoa pertencente a este grupo minoritário (Saleiro, 2017). Destacamos, assim, a importância das escolas fornecerem respostas afirmativas e informadas, visto que escola representa um dos contextos mais importantes para as crianças cuja identidade de género diverge da norma binária. No entanto, segundo Bartholomaeus et al. (2016), pesquisas com pais e mães de crianças transgénero e não-binário no ensino do 1.º CEB sugerem que uma barreira fundamental para a inclusão da diversidade de género nas escolas “relates to staff members’ understandings of gender, and whether issues of gender diversity are viewed as taboo or are positively included within school policies and practices” (p. 6).

Estas preocupações e falta de preparação nas escolas são notáveis. Ora, sendo a educação uma das áreas abrangidas no sentido da “salvaguarda do direito das crianças e jovens à educação num ambiente seguro, livre de violência, *bullying*, exclusão social ou outras formas de discriminação e tratamento degradante associados à orientação sexual ou à identidade de género” (ponto 31) (Conselho da Europa, 2010, p. 5) torna-se imperativo que medidas sejam implementadas no sentido de salvaguardar os direitos das crianças. Deste modo, o Comité de Ministros do Conselho da Europa lista um conjunto de medidas de combate à discriminação com base na orientação sexual e na identidade de género, tendo em vista a adoção das mesmas pelos Estados-membros. Nesta Recomendação CM/REC(2010)5 do Comité de Ministros do Conselho da Europa, sugere-se ainda a adoção de medidas adequadas, “tendo em devida conta o interesse superior da criança”, de forma a “promover a tolerância e o respeito mútuo nas escolas, qualquer que seja a orientação sexual ou a identidade de género.” (ponto 32) (Conselho da Europa, 2010, p. 5). Ainda neste ponto, “recomenda-se a inclusão de informação sobre identidade de género nos currículos e materiais educativos, assim como o fornecimento da informação, a proteção e o apoio que permitam às crianças viver de acordo com a sua identidade de género.” (Saleiro, 2017, p. 154).

A discussão da diversidade de género em sala de aula passa também pela forma como é apresentada e pelos materiais escolhidos para o fazer. A presença da diversidade de género na literatura infantil é essencial por diversas razões, a começar pela informação e visibilidade das mesmas, mas também para

oferecer personagens e narrativas com as quais crianças de diferentes identidades de género se podem identificar (cf. Madalena, 2021). A representatividade, feminina e do transgénero é, também, um tema muito discutido nas questões de género, nomeadamente nos manuais escolares e livros de atividades. As imagens expostas nos livros e manuais denotam, geralmente, estereótipos de género e mais imagens masculinas do que femininas. Ao contabilizarmos o número de vezes que num livro aparece uma mulher ou menina e um homem ou menino percebemos que, as imagens masculinas têm tendência a surgir mais vezes, não só em livros, mas também nas atividades propostas por professores/as. Como afirma a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017) “as ilustrações apresentadas diferem consoante o sexo a que se dirigem, reforçando estereótipos de género”. Para além disso, quando os/as educadores/as e professores/as escolhem atividades diferentes de acordo o género da criança estão a transmitir “uma mensagem clara de reforço de papéis de género estereotipados, contrariando os objetivos de eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que pré-definem” o que é suposto uma pessoa do género masculino ou feminino ser e fazer “condicionando, no futuro, as suas opções pessoais e profissionais” (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2017, p. 3).

1.3. *Picturebooks* e representações de género

Do mesmo modo, os papéis de género continuam a estar presentes na literatura infantil, na forma de estereótipos, apesar do contínuo trabalho de iniciativas educativas e consciencialização. Segundo um estudo publicado em 2006 por Hamilton et al., a discriminação de género ainda é muito comum não só em sala de aula, mas também nos livros e *picturebooks* para crianças. Neste estudo, os autores notaram que:

- “there were nearly twice as many male as female title and main characters

- male characters appeared in illustrations 53 per cent more than female characters
- female main characters nurtured more than male main characters and were seen in more indoor than outdoor scenes
- occupations were gender stereotyped and more women than men appeared to have no paid occupation” (citado em Dolan, 2014, pp. 43-44)

Segundo Dolan (2014), os contos de fadas na sua tradição patriarcal retratam as mulheres como submissas, fracas e dependentes, enquanto os homens são sempre retratados como fortes, ativos e dominantes. Para além disso, McCabe et al. argumentam que “children’s books reinforce, legitimate and reproduce a patriarchal gender system” (citado em Dolan, 2014, p. 44). Como nos mostra um estudo conduzido por Koss (2015), onde foi feita uma análise de 455 livros infantis publicados em 2012, apenas 48 títulos da amostra não tinham uma personagem masculina ou feminina representada e os que tinham, tanto homens e mulheres estavam bem distribuídos, com 84% dos títulos retratando uma personagem masculina e 80% retratando uma personagem feminina. No entanto, a autora refere que:

“within those depictions, females were more likely to be depicted in stereotypical gender roles (62%), including traditional jobs such as housekeeper, stay-at-home mother, teacher, and ballet dancer, whereas men were shown to have a greater variety of occupational options, such as businessman and/or business owner, sports star, explorer, or policeman (92%). Few males (8%) were shown in nontraditional roles; females were slightly more likely to have nontraditional jobs (38%). Adult females in the books often had passive roles (67%) and were seen as nurturing, whereas adult males were largely active (88%) (...)” (Koss, 2015, p. 35)

Também em Portugal foram feitos vários estudos relativamente aos estereótipos de género centrando-se, no entanto, mais no âmbito dos manuais escolares (cf. Nunes, 2017). Um estudo de 1999 de Ana Silva et al., intitulado “A narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a educação pré-escolar”, demonstra a falta de representatividade feminina, alertando ainda que esta invisibilidade constitui um estereótipo de género (Nunes, 2017). Outro estudo, surge em 2007 por Cláudia Fernandes, sobre contos tradicionais, em

que mostra que a mulher é representada frequentemente no papel de “mãe” ou “madrasta”, “esposa”, “dona de casa” (Nunes, 2017). Por outro lado, Ana Maria Barbosa em 2009 “afirmou que apesar de se verificar nas histórias infantis modelos estereotipados da mulher como “esposa” e “mãe”, por outro lado, assiste-se a um reforço sobre o papel feminino na esfera pública e da sociedade, registando-se uma evolução” (Nunes, 2017, p. 29).

Por estas mesmas razões, os adultos têm um papel fundamental, uma vez que são eles/as que escolhem os livros para as crianças. Dessa forma, é crucial optar por livros que sejam equilibrados no número de personagens de diferentes géneros e que as mesmas tenham uma grande diversidade de papéis.

A escolha de livros que apresentem um equilíbrio no que diz respeito ao género é determinante pois a literatura infantil tem uma influência enorme nas crianças. De acordo com Aina e Cameron (2011), “the main characters provide role models and definitions of masculinity and femininity for children. Because children are active and critical readers, books and their illustrations become a cultural resource for children to learn social norms” (p. 14). As crianças criam e internalizam os seus próprios significados de género com base nas sugestões sociais dos adultos, ambientes e contextos ao seu redor. Por esta razão, é de extrema importância a sensibilização às questões de género e os/as adultos/as têm a responsabilidade de garantir que essas mensagens não sejam fruto de estereótipos.

A literatura infantil é um meio poderoso que fornece as ideias e perspectivas da sociedade de uma forma simplificada aos/às leitores/as mais novos/as. Mattix e Sobolak (2014) afirmam que as mensagens contidas nos livros infantis têm imensa importância pois, de certo modo, as histórias contadas nas suas páginas influenciam a maneira como as crianças veem e reagem ao mundo em seu redor. É importante também, para os educadores/as e professores/as, entenderem a importância da literatura para as crianças pois esta pode ser um caminho para a compreensão intercultural, tendo potencial para encorajar as crianças a pensar em formas alternativas de construção da sociedade (Dolan, 2014). A literatura é, portanto, um instrumento de abertura, por parte da criança, em relação ao mundo que a rodeia, permitindo-lhe conhecer-se a si e ao Outro.

Através do uso de literatura infantil, em particular, *picturebooks* em sala de aula de inglês, podemos abordar temas mais abstratos de forma simplificada. Segundo Koss (2015), “*picturebooks* are written artifacts that convey cultural messages and values about society and help children learn about their world.” (p. 32). Os *picturebooks* que as crianças leem influenciam muito a sua maneira de ver o mundo, portanto a escolha dos mesmos é uma tarefa que deve ser feita de forma consciente. Koss (2015) afirma ainda que, “books children read and interact with, including those used in classrooms and educational settings, can influence children’s self-awareness (...) and help them develop a positive self-identity.” (p. 32). Para além disso, *picturebooks* “assist children in breaking and questioning stereotypes and help broaden their cultural perspectives” (Koss, 2015, p. 32).

Segundo Lewis, um *picturebook* (em português, livro-álbum) é constituído, normalmente, por 32 páginas que equilibram texto e imagem e, nos *picturebooks* de grande qualidade, a relação entre texto e ilustração é muito grande, estes complementam-se e não podem ser separados (Dolan, 2014). Para além disso, este género literário é preferencialmente destinado ao público mais novo e contém diversos elementos paratextuais que se caracterizam:

“pela capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões ou diferentes, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado (ou inexistente) com uma tipografia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o design gráfico” (Rodrigues, 2009, p. 3).

O texto e a ilustração moviam-se, tradicionalmente, em planos paralelos, sendo que um contava a história e o outro a ilustrava, respetivamente. No entanto, hoje assistimos a uma fusão destas duas formas de linguagem (Rodrigues, 2009). No livro infantil atual, a imagem une-se ao texto de tal modo que os dois elementos constroem a história e complementam, em conjunto, a informação transmitida, onde “a ilustração parece funcionar, em certa medida, como uma lente através da qual é percebido texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém.” (Ramos, 2007, p. 13). Por estas mesmas razões, Shulevitz afirma que um *picturebook* não pode ser lido pela rádio, pois não seria compreendido na íntegra, uma vez que encerra em si uma experiência quase dramática, onde

a imagem complementa e clarifica o texto ou até toma a vez das palavras (Dolan, 2014). E é esta articulação que torna estes livros tão significativos, como o denota a junção das palavras *picture* e *book*.

Os *picturebooks* têm o potencial, de acordo com Dolan (2014), de tornar ideias abstratas e conceitos interculturais mais acessíveis para crianças. Segundo Bastos (2002), através de representações possíveis da realidade, os *picturebooks* influenciam a maneira como as crianças fazem sentido do mundo:

“Ao elaborar uma representação possível do real, a narrativa permite à criança e ao jovem o contacto com problemas e factos que se predem diretamente com o seu universo. Alarga as experiências de vida, permite o contacto com pontos de vista variados, com diferentes formas de encarar e resolver problemas, com temas essenciais ligados ao eu individual e social.” (p. 88)

Segundo Aina e Cameron, “storytelling is another way that families influence how children learn about gender (...) it can familiarize children with valued traits and personal characteristics” (2011, p. 14). É importante para nós, como adulto(a)s, compreendermos a importância da literatura para crianças pois esta pode contribuir para a compreensão intercultural e tem o potencial de encorajar as crianças a pensar em formas alternativas de construção da sociedade.

As histórias nos *picturebooks* surgem como um recurso que possibilita a sensibilização à diferença. As histórias apresentam um importante papel na vida das crianças nas diferentes culturas:

“They have a universal appeal and provide a rich source of language and imaginative input which make them ideal teaching tools in primary classrooms. Aside from the obvious pleasure derived from a good story, there are many pedagogic reasons why they should be used in the foreign language classroom.” (Ellison, 2010, pp. 21-22).

Segundo Ellison (2010), para além do prazer lúdico que se obtém das histórias, também estas transportam várias razões pedagógicas para serem usadas como recurso ao ensino de línguas no ensino básico. Estas razões incluem o desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem de línguas, de diferentes culturas, do eu e do Outro; ficam expostos/as à língua estrangeira em termos de contexto, léxico, gramática, discurso e pronúncia através de repetições e padrões na narrativa; têm acesso a conhecimento sobre

outras culturas; promovem o desenvolvimento emocional e a empatia e, por fim, o uso da imaginação e processos de pensamento que ajudam e suportam outras aprendizagens (Ellison, 2010).

Para além disso, em contextos de ensino de inglês, Mourão (2016) argumenta que os *picturebooks* escolhidos contêm uma relação simples entre imagem e texto, “with illustrations that synchronize with the text providing a secure, supportive learning context.” (p. 28). Desta forma, este contexto de suporte “is important in language learning, especially with very small children: it allows them to gain confidence in their learning experience, but they are not being encouraged to be active learners, as meaning is apparent immediately.” (Mourão, 2016, pp. 28-29).

Do mesmo modo, as histórias de animais constituem uma das principais vertentes da literatura da fantasia para as crianças, em que é “reconhecida a importância da personagem animal e na sequência de uma forte tradição da presença animal na literatura (...) suscitam uma forte adesão dos leitores mais novos.” (Bastos, 2002, p. 91). Paralelamente, o recurso de um animal como personagem quando falamos de um tema “difícil” é muito usual nos *picturebooks*. Como é argumentado por Burke e Copenhaver (2004), “books that use animals as people can add emotional distance for the reader when the story message is powerful or painful.” (p. 205). Os mesmos autores explicam ainda que:

“When the political, religious, social, or personal risks are high, when we are standing close to the metaphoric fire, the use of animals has long provided intellectual and psychological distance and allowed us to critically explore that which we would not be comfortable exploring directly.” (Burke e Copenhaver, 2004, p. 207).

A literatura tem, para além de outras funções, uma função educativa. Neste sentido, a literatura infantil poderá e deverá também ser abordada na vertente da promoção da diversidade. Apresentar às crianças histórias nas quais estão presentes valores que lhes permitam refletir sobre assuntos importantes é essencial para a formação da sua personalidade. Para além disso, levar histórias para a sala de aula é permitir aos/às alunos/as contactar com outras realidades, conhecer outras culturas e costumes. Por outro lado, como argumenta Koss

(2015), uma má escolha do *picturebook* pode influenciar negativamente uma criança:

“Children’s books are powerful learning tools for helping young children understand discrimination (Taylor, 2003). The images we share with children affect their conceptualization of self and belonging. “When children cannot identify with a book or see their lives celebrated through stories, it may have a negative impact on their self-image. The message they get is that their lives and their stories are not important” (Willett, 1995, p. 176). Seeing self is critical, but not seeing self is even more critical because children may feel marginalized.” (p. 32)

Por esta mesma razão, o/a professor/a tem um papel importantíssimo na escolha do *picturebook* adequado ao contexto em que se insere. Inicialmente, para este projeto, a escolha dos *picturebooks* não foi simples pois, no momento em que se começou a equacionar o projeto, não havia muitos *picturebooks* (em inglês) disponíveis sobre as questões de género. A escolha dos *picturebooks* foi feita consoante os temas que pretendíamos abordar. Os temas da igualdade de género e representações de género, nomeadamente sobre cores e vestuário, foram abordados através do *picturebook Pink is for Boys* (Pearlman e Kaban, 2018). As cores estão bastante ligadas ao vestuário, como mais um atributo para a sua segregação por género. Os temas da diversidade de género e *playground activities* foram abordados através do *picturebook Introducing Teddy* (Walton e MacPherson, 2016).

No entanto, cada vez mais se tem notado uma evolução nas representações de género em *picturebooks*. Paralelamente, cada vez mais surgem *picturebooks* que se debruçam sobre estes temas atuais e que poderão ser interessantes de abordar em futuros projetos, como por exemplo, *My Shadow is Pink* (Stuart, 2020), *Julian at the wedding* (Love, 2018) e *Julian is a mermaid* (Love, 2018) e, para projetos em português, *Os vestidos do Tiago* (Estrela, 2015) e *Menino, Menina* (Estrela, 2020).

Síntese final

Concluindo, a cultura traça um importante papel ao moldar o pensamento de diferentes grupos e membros de uma sociedade. Para além disso, todo o ensino e aprendizagem são mediados através da cultura. Por esta mesma razão, é importante criar sistemas educativos que promovam uma educação para a diversidade fomentando, assim, a compreensão e o respeito mútuo nas escolas, independentemente da cultura, língua, religião, raça, identidade de género e a orientação sexual. Como já foi referido, as questões de género são, também, apontadas no contexto do multiculturalismo e da diversidade. As experiências precoces de discriminação de género com as quais as crianças estão em contacto podem moldar as suas atitudes em relação aos contextos onde se vão incluir (Aina e Cameron, 2011). Desta forma, os atores educativos têm uma tremenda influência sobre o modo como as crianças desenvolvem as suas ideias e significado de género. Segundo Dolan (2014), a nossa infância é central no desenvolvimento da nossa identidade de género e a literatura infantil bem como os *picturebooks* podem ser uma maneira de nos formar no sentido desse processo de socialização. Assim, os *picturebooks* surgem como um recurso que possibilita a sensibilização à diferença.

Tornarmo-nos melhores professores/as para um grupo de alunos/as significa também desenvolver competências específicas para ensinar alunos/as que falam outras línguas para além da nossa e cujos valores culturais diferem dos nossos (Dolan, 2014). Estas competências, segundo a autora, não são adquiridas automaticamente, necessitam de ser desenvolvidas e cuidadas. A promoção deste tipo de educação não implica que as crianças adquiram automaticamente competências interculturais, estas têm de ser desenvolvidas e cuidadas. Por fim, é necessário que os/as professores/as forneçam meios para que as crianças possam adquirir estas competências e possam estar mais bem preparadas para o mundo global onde se inserem.

Capítulo 2 – Orientações metodológicas e contexto da intervenção

2.1. A metodologia de investigação

Este projeto tem como tema base a sensibilização às questões de género, usando como recurso os *picturebooks*. O projeto visa, ainda que numa escala reduzida, limitada a uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, contribuir para a desconstrução de eventuais estereótipos de género, criar conhecimento sobre identidade de género com o intuito de desenvolver competências que envolvem atitudes, valores e capacidades sobre a abertura ao Outro e à diversidade, procurando sensibilizar os/as alunos/as para essas mesmas temáticas.

Esta metodologia de investigação consubstancia-se numa intervenção, ainda que, em pequena escala, no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen e Manion, 1994). Como descrito por Coutinho et al. (2009), a investigação-ação pode ser definida como:

“uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.” (p. 360)

Tendo em consideração esta definição, facilmente entendemos a adequação da metodologia do tipo investigação-ação ao nosso estudo, uma vez que há pretensão de melhoria na realidade onde fazemos o projeto de intervenção, como se pode entender pelos objetivos pedagógico-didáticos do mesmo, a saber:

- Motivar-se para a leitura e interpretação de *picturebooks* em língua inglesa;
- Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados;
- Revelar compreender o conteúdo de *picturebooks*;
- Identificar vocabulário relacionado com a área temática;
- Interpretar um texto escrito, relacionando-o com a ilustração;

- Refletir sobre o seu papel enquanto cidadão global preocupado em contribuir para um mundo melhor (oralmente ou através de atitudes/comportamentos);
- Desenvolver competências sociais para poder conhecer-se e compreender a relação entre o nosso mundo e o mundo do Outro;
- Compreender a necessidade de aceitar, respeitar e valorizar a diversidade;
- Desenvolver atitudes de curiosidade e abertura ao Outro;
- Refletir sobre (e eventualmente desconstruir) estereótipos de género;
- Desenvolver conhecimentos sobre a diversidade de géneros (por exemplo, os conceitos de cisgénero, transgénero e não-binário);
- Cooperar com os colegas;
- Desenvolver valores de respeito mútuo e de aceitação do Outro.

Por outras palavras, com este projeto procurámos trabalhar e levar os/as alunos/as a desenvolver um conjunto de competências relacionadas com a abertura à diversidade de géneros e, conseqüentemente, abertura ao Outro. Atendendo a esta perspetiva transformadora do ensino procuramos construir um projeto desafiador, não só para as docentes como para os/as alunos/as. Do mesmo modo, podemos dizer que a metodologia adotada é do tipo investigação-ação numa perspetiva qualitativa, visto que se assume uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com a intenção de desenvolver melhorias no desempenho do/a professor/a como investigador/a da sua ação. Nesta perspetiva, a análise consiste numa descrição objetiva e sistemática dos dados recolhidos, assim como a interpretação dos mesmos por parte do/a investigador/a, onde consegue descrever e interpretar as situações, de modo a explicar o objeto de estudo e os seus significados (Bogdan e Biklen, 1994).

Em particular, pretendemos observar os intervenientes e os seus comportamentos perante a intervenção do projeto no seu ambiente natural, a sala de aula, para perceber como se pode abordar temáticas de representações e identidade de género em aula de inglês no 1.º CEB. Assim, torna-se imperativa uma reflexão decorrente da interpretação dos dados recolhidos, com o intuito de mostrar de que forma o projeto desenvolvido consegue responder à questão de

investigação que está na sua origem: “Como sensibilizar para as questões de género partindo da análise de picturebooks em aula de Inglês no 1.º CEB?”.

Segundo as suas características, a metodologia de investigação-ação é participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (Coutinho et al., 2009). Tendo em conta as características que esta metodologia de investigação apresenta, podemos afirmar que o nosso estudo tem um cariz de tipo investigação-ação porque, como referido anteriormente, há uma vontade de melhoria na realidade onde fazemos o projeto de intervenção. No entanto, como a investigação-ação segue um conjunto de ciclos, tal como nos dizem Coutinho et al. (2009), dado que observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, resumindo-se em planificação, ação, observação e reflexão. Como se pode ver na figura 2, existe um conjunto de eventos em movimento circular, desencadeando-se assim novas espirais de ação reflexiva.

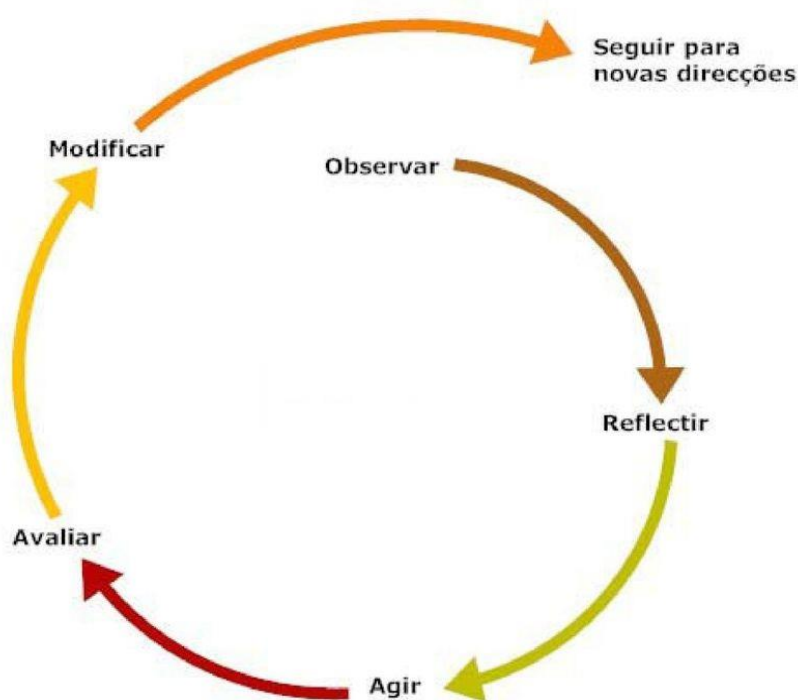


Figura 2 - Ciclo de Investigação-Ação (adaptado de McNiff) em Coutinho et al. (2009, p. 372)

No entanto, pelo reduzido tempo que tivemos no projeto e pela forma como é equacionado apenas em duas sessões por semana, não nos foi possível fazer um conjunto de ciclos, pelo que, delineámos um ciclo de investigação-ação,

fizemos a recolha dos dados e problematização apontando até algumas questões que poderiam vir para um segundo ciclo que poderia ser realizado no 2.º ou 3.º período. Para além disso, a dimensão colaborativa é, também, tida em conta neste projeto, visto que o mesmo se enriqueceu naturalmente com a cooperação com a colega de díade, com a professora cooperante e as docentes das unidades curriculares de Prática do Ensino do Inglês e Seminário em Ensino do Inglês. Desta forma, apesar do projeto não apresentar um conjunto de ciclos e, por isso, não representar na sua totalidade a metodologia de investigação-ação, o facto de estarmos no terreno e sermos participantes com o ensino que a ação junto das crianças se traduza numa melhoria num conjunto de aspetos relacionados com as representações e identidade de género, faz com que este estudo tenha, de facto, características de investigação-ação.

2.2. Caracterização da realidade pedagógica

Para que as planificações das sessões do projeto fossem adequadas às turmas com que iríamos trabalhar, pensámos ser pertinente proceder à caracterização da realidade educativa, que integrou a análise do espaço escolar, do meio socioeducativo e das turmas. Esta análise foi realizada em pelas professoras estagiárias da díade, integrando o relatório de ambas (Pereira, 2021, em construção).

Para a elaboração deste trabalho, recorreremos à observação de várias aulas dadas pela professora cooperante, a reuniões com a professora cooperante e com a professora titular, com a coordenadora da escola, bem como à análise de um inquérito aplicado aos Encarregados de Educação, elaborado por mim e pela colega de díade. Este inquérito encontra-se no final deste trabalho, designado por Anexo 1.

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade, numa Escola Básica do 1.º ciclo (EB1) no distrito de Aveiro. A escola encontra-se numa zona central da cidade, tendo por isso o benefício da

sua proximidade física a diversos serviços e recursos educativos. A escola está localizada numa zona ainda um pouco rural, mas industrializada.

Esta escola básica é composta por quatro turmas do primeiro ciclo e duas da pré-escola. A escola tem ainda, o projeto Eco-Escolas implementado e o projeto Ciência Viva, sobre compostagem. A compostagem realizada na escola era usada na horta da mesma, que se encontra nas traseiras da escola, mas foi abandonada aquando da entrada em confinamento, no mês de março de 2020.



Figura 3 - Horta

Esta EB1 é uma Eco-Escola, o que significa que é amiga do ambiente. Assim, a comunidade escolar tem a preocupação de educar as crianças para reciclar e ter em atenção o consumo de água e de energia, evitando o seu desperdício. Este é um projeto nacional, de carácter obrigatório para todas as escolas do território nacional.

Em termos sociais, a escola promove algum apoio aos mais desfavorecidos, fazendo a recolha de alimentos para a Cáritas, sendo que cada turma tem um alimento designado para oferta.

A escola é de construção antiga e é constituída por dois edifícios contíguos que contam com oito salas. Seis salas são de aula (4 do primeiro ciclo e 2 da pré-escola), uma é a biblioteca e a outra é a sala de programação. Em relação aos recursos materiais, a escola conta com recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e digitais, sendo que todas as salas de aula têm

computador com acesso à Internet, quadro preto, quadro interativo, apesar de



Figura 4 - Biblioteca

não estar sempre operacional para todas as suas funções, projetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água e placares de cortiça para afixação dos trabalhos das crianças.

As salas são bem iluminadas (tanto por luz natural, como artificial, em caso de necessidade), arejadas e espaçosas. Na sala do 4.º ano, o quadro interativo encontra-se nas costas das crianças, o que provoca alguns constrangimentos quando há necessidade de usar esta tecnologia. Já foi pedido (antes do início da pandemia) à Câmara Municipal para alterar o quadro interativo de sítio, mas até ao momento nada foi feito. Também o lugar da professora titular varia de sala para sala.



Figura 6 - Sala 4.º ano (vista para o quadro preto)



Figura 6 - Sala 4.º ano (vista para o quadro interativo)

A sala do 4.º ano possui ainda um quadro branco (que não é usado por não estar funcional) junto ao quadro interativo e três paredes da sala têm um placar de cortiça, que são utilizados para a exposição de trabalhos dos/as alunos/as e de outros materiais didáticos, como as regras de conduta em sala de aula. Consideramos ainda que o placar de cortiça é um recurso pedagógico-didático essencial para valorizar os trabalhos realizados pelas crianças, que se sentem orgulhosas de exibir o resultado da sua aprendizagem.

As carteiras evidenciam a disposição tradicional e em zigue-zague, estando divididas em três filas, com um/a aluno/a por mesa, para que se mantenham as distâncias de segurança, devido à pandemia de Covid-19. A disposição do quadro interativo causa alguns constrangimentos, como se pode observar na figura seguinte, que representa a configuração da sala de aula:



Legenda

- Mesas e cadeiras dos/as alunos/as
- Secretária do/a docente
- Mesa auxiliar
- Lavatório
- Espaço de arrumos

Figura 7 - Configuração da sala de aula da turma do 4.º ano

Consideramos que a disposição em U era mais proveitosa para o trabalho que se pretendia desenvolver no projeto, no entanto, o facto de se ter de manter distâncias de segurança devido à pandemia de Covid-19, impediu que se reformulasse essa organização. A limitação espacial da sala foi superada por meio da adequação das estratégias, através da digitalização de livros, possibilitando que todos/as acompanhassem a leitura pela exibição do livro através do projetor. Para além disso, observámos também que a disposição do quadro interativo interferia na dinâmica da aula, pelo que utilizámos outro projetor

e uma tela móvel junto a um dos quadros pretos para contornar esse problema (ver imagem 8).



Figura 8 - Tela móvel na sala do 4.º ano

Todas as salas dispõem ainda de gel desinfetante que as crianças e professores/as podem usar quando entram ou sempre que espirram ou limpam o nariz, por exemplo.

Os intervalos são passados num recreio que tem uma área considerável. Existe um terreno de futebol onde as crianças podem brincar e descontraír. Existe também uma área coberta, onde os/as alunos/as se podem abrigar quando está a chover ou faz frio. Ao lado, encontra-se um centro de Atividades de Tempos Livres, onde se realizam também os almoços. Nas traseiras da escola há ainda uma pequena horta como já descrito anteriormente.



Figura 10 - Parte coberta



Figura 10 - Campo de futebol

Neste momento, as crianças brincam no recreio, mas em espaços separados por turmas (cada turma tem o seu espaço), devido à pandemia de Covid-19. De forma a poderem usufruir de todos os espaços, têm de os ocupar à vez, ou seja, se o primeiro ano hoje está no recreio no campo de futebol, amanhã vai para o lado esquerdo do recreio e no dia seguinte para o lado direito, etc. Esta divisão está escalonada e é efetuada com a ajuda das assistentes operacionais.

Relativamente aos recursos humanos, nesta escola básica trabalham quatro professoras, sendo que uma é a coordenadora da escola e professora do 4.º ano, como já referido. Há duas educadoras do pré-escolar, uma professora de Apoio ao Estudo e três professoras de Educação Especial. No que se refere ao pessoal não docente, o estabelecimento tem duas assistentes operacionais no primeiro ciclo e duas no Jardim de Infância.

As ofertas complementares são promovidas pela Câmara Municipal. A Câmara Municipal é a entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que ocorrem todos os dias das 16 horas até às 17 horas.

De um modo geral, as crianças do 4.º ano vão respondendo às solicitações da professora cooperante. Há algumas que se mostram muito disponíveis para participar e responder, mas a grande maioria aguarda ser inquirida pela professora. Segundo a professora titular e professora cooperante, as crianças mostram-se regularmente bastante atentas, mas demoram algum tempo na realização de tarefas e têm muitas dificuldades em perceber instruções, por vezes, simples e repetidas.

Após reunião com a professora cooperante e professora titular e ter feito inquéritos aos encarregados de educação (Anexo 1), concluímos que na turma do 4.º ano há uma heterogeneidade de situações a nível de contexto familiar, influenciando muitas vezes o desempenho dos alunos e alunas. Dos 24 inquéritos que foram entregues aos(as) alunos(as) apenas 20 foram devolvidos.

Esta turma do 4.º ano é constituída por 24 alunos/as. A média de idades é de 8,6 anos, sendo que há 9 crianças com 8 anos, 14 com 9 anos e uma com 10 anos (ver gráfico 1).

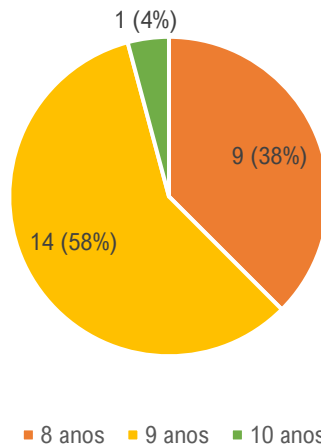


Gráfico 1 - Percentagem de idades

Em relação ao contexto familiar, existem seis crianças que vivem em famílias monoparentais e uma criança que vive com os avós. Há uma aluna venezuelana que se encontra em Portugal desde o 1.º ano de escolaridade. Há também uma aluna de etnia cigana.

São, no geral, alunos/as com alguma facilidade em aprender, no entanto, há uma criança que necessita de ter um acompanhamento mais personalizado: o caso de um menino considerado NEE (Necessidades Educativas Especiais) que, apesar de não estar diagnosticado, desconfia-se que seja disléxico e por isso tem os benefícios associados (é seguido por uma professora de apoio). Duas crianças estão diagnosticadas com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDHD), sendo que uma delas toma medicação.

A turma é muito heterogénea, mas no geral, as crianças apresentam algumas dificuldades de aprendizagem que se agravaram aquando do cancelamento das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19. A turma tem um bom comportamento no geral e evidenciam vontade de participar, no entanto alguns elementos conseguem desestabilizar o normal funcionamento das atividades na turma.

De acordo com o que pudemos apurar com os inquéritos e informações da professora titular, dos 24 encarregados/as de educação e 16 pares, apenas sete têm formação superior (ver gráfico 2), os restantes trabalham em diferentes áreas, como empregados/as fabris, mecânicos/as, etc. No momento em que

obtivemos estas informações havia 2 encarregados/as de educação desempregados/as, no entanto, esse número poderá ser maior neste momento com o aumento de despedimentos em todo o país devido à pandemia de Covid-19.

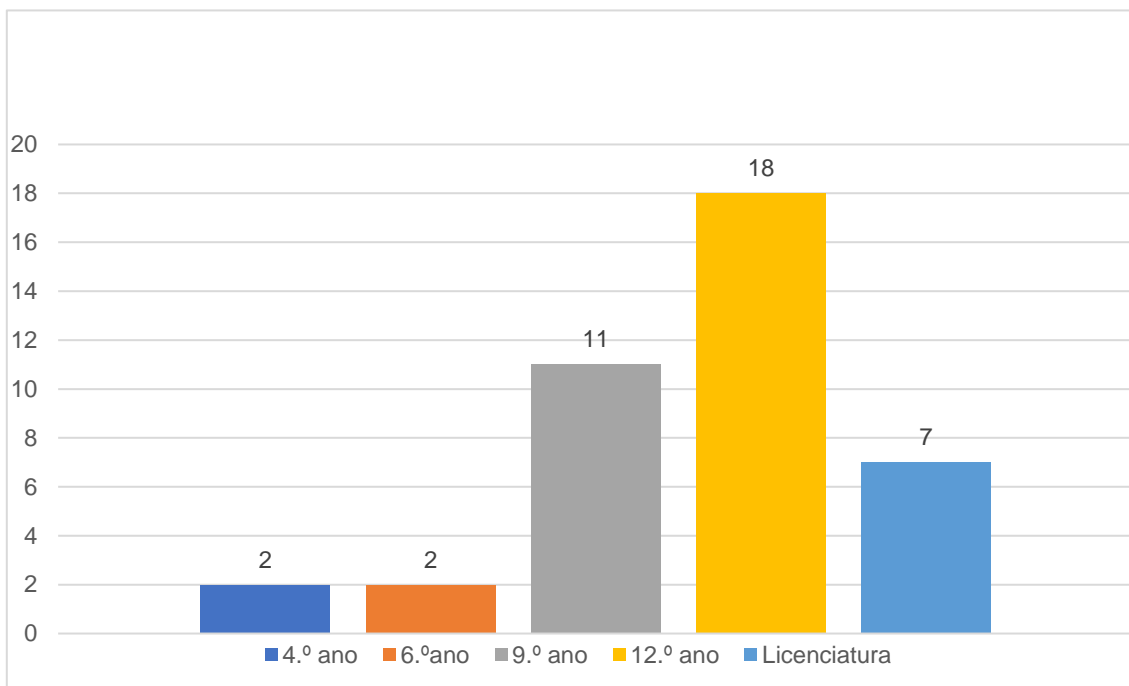


Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação

Relativamente ao apoio nos trabalhos e hábitos de estudo, quinze crianças contam com a ajuda de familiares e amigos para fazerem os trabalhos de casa, três frequentam um centro de estudos, duas têm explicações e uma tem outros tipos de apoio. Sete dizem que os/as educandos/as estudam todos os dias, quatro estudam frequentemente, sete estudam ocasionalmente, uma estuda raramente e uma em vésperas das avaliações.

No que se refere à escola e bullying, dos encarregados de educação que responderam ao inquérito, quatro dizem que os seus educandos foram vítimas de bullying, uma EE diz que a sua filha foi desrespeitada pelos colegas e três EE sentem que os seus educandos foram desrespeitados pelas suas diferenças raciais, de género, incapacidades ou outras situações particulares à sua pessoa.

Capítulo 3 – O projeto de intervenção “Introducing Gender”

Este projeto pretende responder à questão de investigação, a saber: Como sensibilizar para as questões de género partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

O projeto de intervenção visa, ainda que, numa escala reduzida, limitada a uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, desconstruir eventuais estereótipos de género e criar conhecimento sobre identidade de género com o intuito de desenvolver competências que envolvem atitudes, valores e capacidades sobre a abertura ao Outro e à diversidade, procurando sensibilizar os/as alunos/as para essas mesmas temáticas.

No capítulo que se segue, apresentaremos, em primeiro lugar, um enquadramento curricular do projeto. Depois descreveremos brevemente as sessões, cujas planificações detalhadas se acrescentam em anexo. Posteriormente, explicitaremos os instrumentos e métodos de recolha de dados, focando depois na metodologia de análise de dados e, por fim, iremos apresentar e descrever as categorias e subcategorias de análise.

3.1. Enquadramento curricular do projeto de intervenção

Considerando as Orientações Programáticas e o que nos propomos abordar enquanto tópico, seleccionámos aqueles que se afiguram como os objetivos gerais a considerar nesta abordagem: sensibilizar para a diversidade de género e promover a educação para a diversidade, motivando para valores como o respeito pelo Outro, a abertura ao Outro e a cidadania.

As sessões planeadas tiveram sempre presente a planificação da professora cooperante, sendo esta o ponto de partida para a organização das atividades, colocadas em prática, considerando também as características do

contexto e da turma em questão. De modo a enquadrar pedagógica e curricularmente o projeto de intervenção, fundamentando a importância de uma educação para a diversidade em aula de inglês, considerámos importante fazer uma análise dos documentos oficiais homologados, em vigor no ano letivo 2016/2017, ou seja, as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, e Duarte, 2014), a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei N.º 46/86), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018).

No que diz respeito às *Metas Curriculares de Inglês*, as sessões do projeto foram planificadas atendendo aos seis domínios: compreensão oral (*Listening*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*), domínio intercultural (*Intercultural Domain*), léxico e gramática (*Lexis and Grammar*). Assim, optámos por resumir num quadro as metas que fundamentaram a planificação das sessões (ver tabela 2):

Metas Curriculares do 4.º ano de Inglês
✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro
✓ LG4 1. Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/ <i>at school</i> : atividades na escola (<i>singing, running</i>).
✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.
✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.
✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.
✓ SI4 8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples.
✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas.
✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.
✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.

Tabela 2 - Metas curriculares do projeto “Introducing Gender”

Tendo em conta que o projeto procurou desenvolver competências no âmbito da cidadania, nomeadamente no que se refere ao respeito e a abertura

ao Outro e à diversidade, considerámos importante estabelecer como norteadores das práticas os princípios e objetivos enunciados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no artigo 3.º, nomeadamente:

- b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

Da mesma forma, tendo em consideração o papel das crianças no futuro das sociedades, pretendemos cada vez mais formar cidadãos/ãs interventivos/as que aprendam não só os conhecimentos científicos, mas se envolvam também ativa e civicamente na sociedade a que pertencem. O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* surge no ano de 2017 e foi elaborado a partir da referenciais internacionais da União Europeia sobre ensino e aprendizagem. Consideramos importante a referência deste documento pois, “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017, p. 5). Do mesmo modo, consideramos que a seguinte citação apresentada apoia o trabalho desenvolvido neste projeto:

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Ministério da Educação, 2017, p. 10).

Este documento de referência, que seguidamente apresentamos no esquema conceitual (Figura 11), encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, que passamos a explicitar:

→ os *Princípios*, como por exemplo os de base humanista e inclusão, sustentam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares;

→ a *Visão* de aluno/a, decorrente dos *Princípios*, esclarece e indica o que se pretende para os/as jovens enquanto cidadãos/ãs à saída da escolaridade obrigatória;

→ os *Valores*, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis, sob as quais as pessoas agem e justificam o seu modo de estar e agir. Desta forma, os valores baseiam-se na relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos;

→ as *Áreas de Competências* incluem competências provenientes de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em diversos contextos. Estas domínios são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. É importante denotar que estas competências envolvem conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.

(Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017)

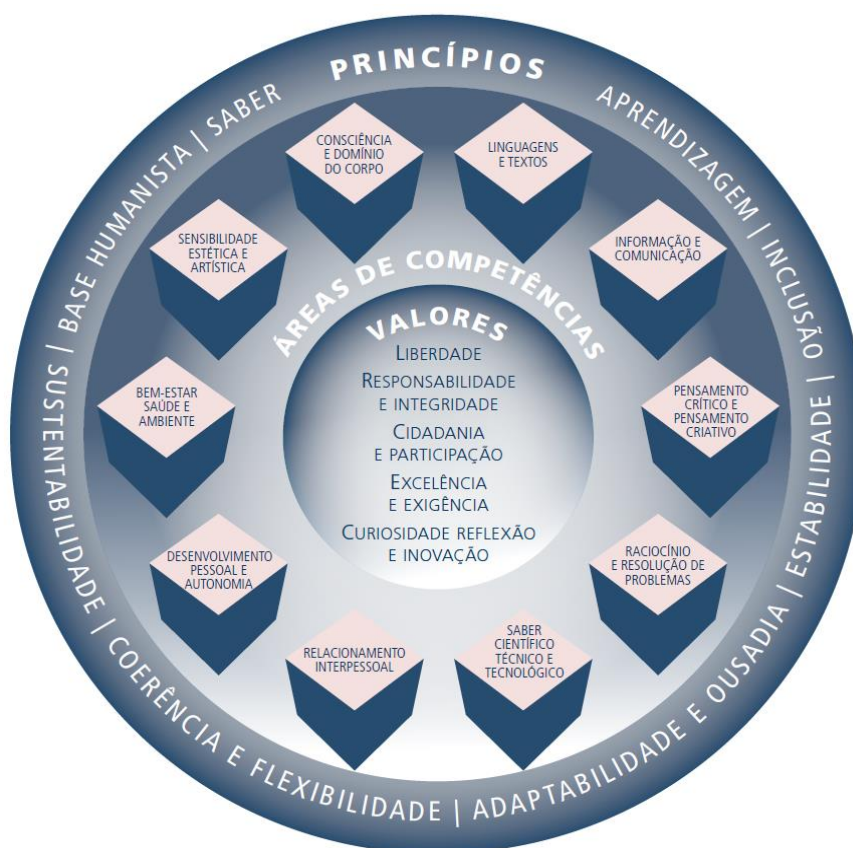


Figura 11 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Tendo em conta que aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as sessões planeadas tiveram também como referência as *Aprendizagens Essenciais* (2018) em inglês no 1.º CEB. Segundo este documento, em relação ao inglês do 4.º ano (nível de iniciação - A1), o/a aluno/a deve ser capaz de “compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas que visam satisfazer necessidades concretas” e “comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar colaborante” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). Assim sendo, procurámos considerar estes aspetos nas planificações que apresentámos, permitindo que os/as alunos/as se envolvessem nas atividades propostas.

Através das nossas intervenções, cujas sessões seguidamente descrevemos, tentámos equipar os/as nossos/as alunos/as com ferramentas que lhes permitam crescer e desenvolver-se a nível dos conhecimentos, mas também das atitudes e valores educando para a diversidade.

3.2. Descrição das sessões

O projeto de intervenção decorreu durante os meses de novembro e dezembro, consistindo em 5 sessões de sessenta minutos cada, lecionadas no período da tarde à quarta-feira, imediatamente a seguir ao almoço, e no primeiro tempo da manhã à quinta-feira.

Apresentamos seguidamente um quadro, onde se sistematizam as sessões e se enunciam os respetivos objetivos pedagógico-didáticos gerais (ver tabela 3).

Sessões	Objetivos gerais
Sessão 1 <i>Gender Stereotypes</i> (60 minutos) (19/11/2020)	<ul style="list-style-type: none">· Motivar-se para a leitura e interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa· Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados
Sessão 2 <i>Children around the World</i> (60 minutos) (25/11/2020)	<ul style="list-style-type: none">· Revelar compreender o conteúdo de <i>picturebooks</i>· Identificar vocabulário relacionado com a área temática· Interpretar um texto escrito, relacionando-o com a ilustração· Refletir sobre o seu papel enquanto cidadão global preocupado em contribuir para um mundo melhor (oralmente ou através de atitudes/ comportamentos)
Sessão 3 <i>Teddy and Playground Activities</i> (60 minutos) (26/11/2020)	<ul style="list-style-type: none">· Desenvolver competências sociais para poder conhecer-se e compreender a relação entre o nosso mundo e o mundo do Outro· Compreender a necessidade de aceitar, respeitar e valorizar a diversidade
Sessão 4 <i>Gender Identity</i> (60 minutos) (02/12/2020)	<ul style="list-style-type: none">· Desenvolver atitudes de curiosidade e abertura ao Outro· Refletir sobre (e eventualmente desconstruir) estereótipos de género

<p>Sessão 5</p> <p>Consolidação (60 minutos) (03/12/2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver conhecimentos sobre a diversidade de géneros (cisgénero, transgénero, não-binário) · Cooperar com os colegas · Desenvolver valores de respeito mútuo e de aceitação do Outro
--	--

Tabela 3 - Síntese das sessões e objetivos gerais

As sessões estão identificadas pelos respetivos temas que foram sendo analisados ao longo das mesmas, tendo por base a discussão das temáticas através de *picturebooks* dado que constituíram um recurso nuclear na elaboração de atividades e estratégias pedagógico-didáticas. Essa opção deveu-se ao facto de se considerar que a interpretação de *picturebooks* poderia ser proveitosa no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito das representações e diversidade de género, bem como proporcionar o desenvolvimento de empatia pelas personagens por parte os/as alunos/as, promovendo, por isso mesmo, a abertura de espírito no acolhimento ao Outro. Apresentamos, assim, a descrição resumida de cada uma das sessões, tendo por base as planificações realizadas.

Numa sessão 0, parte de uma aula cedida pela professora titular, entregamos aos/às alunas um inquérito por questionário anónimo (Anexo 2) realizado em díade que aborda aspetos pertinentes para os dois projetos. A primeira parte do inquérito por questionário dispõe de perguntas relacionadas com as representações de género e a segunda parte com a identidade. A primeira sessão (Anexo 3) teve como principal objetivo entendermos se os/as alunos/as revelavam algum tipo de estereotipia em relação às cores e roupas que meninos e meninas usam. Para isso iniciamos uma breve discussão sobre as cores e possíveis estereótipos que as crianças pudessem revelar. De seguida, realizamos um pequeno jogo com *flashcards*, para entender as opiniões dos alunos em relação às representações de género. Foi dado a cada aluno/a, três *flashcards* (Anexo 4) com as cores verde, vermelho e amarelo com as palavras *boys*, *girls* and *both*, respetivamente. Apresentamos um PowerPoint (Anexo 5) com várias palavras, como cores e profissões, e os/as alunos/as levantavam o *flashcard* que na opinião deles correspondia. Posteriormente, procedemos a

uma leitura em inglês do *picturebook Pink is for boys*⁶ (2018) (ver imagem 12). Este *picturebook* (Anexo 6) apresenta todas as cores, a cada página uma cor nova é introduzida e é repetida a frase “*colour* is for boys and girls” e na página imediatamente a seguir é apresentado um objeto ou algo da cor que foi referida. No final da leitura, realizaram uma ficha (Anexo 7) para recordar as cores com as imagens do *picturebook*. De seguida, foi feito um diálogo interativo sobre a mensagem da história com os/as discentes. No final da sessão, preencheram um inquérito por questionário (Anexo 8) sobre a aula.



Figura 12 - Capa do *picturebook Pink is for Boys*

A segunda sessão (Anexo 9) partiu de uma nova leitura do *picturebook Pink is for boys* (2018) permitindo aos/às alunos/as recordar a aula anterior. Nesta sessão, a leitura foi feita em inglês, mas com o auxílio da tradução em português, visto que entendemos que na primeira sessão alguns/mas dos/as alunos/as não compreenderam bem certas partes pelo facto da primeira leitura ter sido somente em língua inglesa. Posteriormente, e em concordância com o



Figura 13 - Apresentação do PowerPoint *Children around the world* (Sessão 2)

tema do *picturebook* apresentamos um PowerPoint com imagens de crianças de várias partes do mundo (Anexo 10), onde no final aparecia pela primeira vez a imagem da Avery, uma menina transgénero.

Por meio de um diálogo interativo, os/as alunos/as interpretaram as imagens, retirando inferências sobre as cores e roupas das crianças, de modo a

⁶ Pearlman, R., & Kaban, E. (2018). *Pink is for boys*. London: Running Press Kids.

entender se as mesmas eram iguais para todas. Esta atividade tinha como intuito demonstrar que todas as crianças usam roupas e penteados diferentes, de cores diferentes e que estes não determinam o gênero de uma pessoa. Ou seja, peças de roupa como saias ou roupa cor de rosa podem ser usadas por todos/as. De seguida, realizamos a atividade *Gender expression* em que cada criança desenhou uma peça de roupa, acessório ou penteado que demonstrasse o seu verdadeiro “eu” e legendaram em inglês o seu desenho trabalhando assim os adjetivos antes dos nomes. Partilhamos os desenhos com a turma, colocando-os no quadro preto para que os trabalhos dos/as colegas pudessem ser vistos por todos/as. No final da aula, preencheram um inquérito por questionário (Anexo 11) sobre a aula.

Na terceira sessão (Anexo 12), antes de partirmos para a leitura do *picturebook* *Introducing Teddy*⁷ (2016) (Anexo 13) iniciamos com uma breve discussão sobre a capa do *picturebook*, questionando os alunos sobre a posição do laço do ursinho (ver figura 14). A leitura foi feita em conjunto com os/as discentes. A partir deste livro, foi trabalhado e lembrado o vocabulário em inglês relacionado com a atividades no recreio da escola através de um PowerPoint

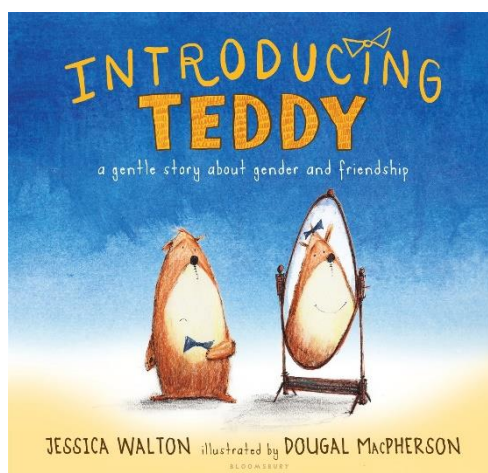


Figura 14 - Capa do *picturebook* *Introducing Teddy*

sobre as *playground activities* (Anexo 14). Tiveram ainda, a oportunidade de realizar uma ficha formativa (Anexo 15) e um *miming game* sobre as atividades

⁷ Walton, J., & MacPherson, D. (2016). *Introducing teddy: A story about being yourself*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

do recreio. No fecho da aula, pedimos que as crianças preenchessem um inquérito por questionário (Anexo 16) sobre a aula.



Figura 15 - *Miming game* (Sessão 3)

Na quarta sessão (Anexo 17) iniciamos novamente com a leitura do *picturebook Introducing Teddy* (Walton & MacPherson, 2016) para relembrar a história e para servir de fio condutor para o tema que trabalhamos nesta sessão, a identidade de género. Esta sessão teve como intuito educar para a diversidade de géneros, enfatizando apenas três, transgénero, cisgénero e não-binário. Muitos mais conceitos poderiam ter sido trabalhados, no entanto, devido à complexidade desses mesmos conceitos, optámos por dar a conhecer apenas estes, também devido à faixa etária do grupo-turma e por não haver tempo suficiente no projeto para os mesmos. Depois de aprenderem os conceitos, os/as discentes fizeram uma ficha de *matching* com os conceitos (ver Anexo 18). Posteriormente foi feito um *brainstorm* sobre o que significava *be yourself*. Esta atividade serviu com introdução à atividade seguinte, na qual cada criança tinha a imagem da capa do *picturebook* mas sem o ursinho (Anexo 19) e foram encorajados a desenharem a imagem deles como eles realmente se sentiam. No final da sessão, pedimos às crianças que preenchessem um inquérito por questionário (Anexo 20) sobre a aula.

Por fim, a quinta sessão (Anexo 21) serviu como consolidação de tudo o que foi trabalhado nas quatro sessões anteriores. Nesta sessão partimos de um diálogo interativo com os/as discentes para abordar os temas dados e retiramos eventuais dúvidas que pudessem apresentar sobre os temas. Para além disso, para discutirmos os temas da identidade género partimos da imagem da Avery na capa da National Geographic (ver figura 16 ou anexo 22). De forma a entender se os/as discentes desenvolveram alguma abertura perante a diversidade de géneros e das representações de género fizemos uma atividade de *role playing* com diferentes situações utilizando a interlíngua, inglês e português, e questionamos os/as alunos/as o que fariam nessa situação. Por fim, foi pedido aos/às alunos/as que preenchessem o inquérito final sobre as sessões do projeto e sobre os conhecimentos adquiridos nas mesmas (Anexo 23). Esta sessão representou, assim, o término do projeto, implicando que os/as discentes mobilizassem conhecimentos e atitudes desenvolvidos ao longo do mesmo.



Figura 16 - Avery na capa da National Geographic

3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados

Depois de apresentadas as sessões do projeto, cabe-nos agora mencionar os instrumentos e métodos de recolha de dados utilizados. Conforme nos é descrito por Quivy e Campenhoudt, a recolha de dados é uma operação da fase de observação que “constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações

determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (1992, p. 183).

De forma a apresentar conclusões fiáveis, entendemos que a conceção dos instrumentos de recolha de dados deveria ser sempre considerada no desenvolvimento e planificação do projeto de intervenção. Os instrumentos de recolha de dados que foram recolhidos são os seguintes: inquéritos por questionário e transcrição de excertos da videogravação das sessões.

Apresentamos, seguidamente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados de acordo com as respetivas sessões do projeto (ver tabela 4).

Sessões	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Sessão 0	- Inquérito por questionário pré-projeto
Sessão 1 <i>Gender stereotypes</i>	- Transcrições de partes da videogravação - Inquérito por questionário no final da aula
Sessão 2 <i>Children around the world</i>	- Transcrições de partes da videogravação - Inquérito por questionário no final da aula
Sessão 3 <i>Teddy and playground activities</i>	- Transcrições de partes da videogravação - Inquérito por questionário no final da aula
Sessão 4 <i>Gender Identity</i>	- Transcrições de partes da videogravação - Inquérito por questionário no final da aula
Sessão 5 <i>Consolidação</i>	- Transcrições de partes da videogravação - Inquérito por questionário pós-projeto

Tabela 4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma fonte importante selecionada foram os inquéritos por questionário dirigidos aos/às alunos/as. Como já referimos, determinámos iniciar o projeto pela aplicação de inquérito por questionário pré-projeto. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o inquérito por questionário deve ser bem organizado, coerente e apresentar-se de forma lógica a quem o lê, princípios que procurámos respeitar na sua elaboração e aplicação. O inquérito por questionário inicial que aplicamos

no antes do início do projeto (numa sessão 0), elaborado em díade, como avaliação diagnóstica, serviu para percebermos antecipadamente que tipos de representações de género e identidade o grupo apresentava. Este instrumento de recolha de dados constituiu, também, a base para a planificação das sessões subsequentes. Por outro lado, este inquérito por questionário teve também, como objetivo, podermos comparar com o último inquérito por questionário e percebermos se foram cumpridos no final do projeto, os objetivos inicialmente estabelecidos.

Realizamos também inquéritos por questionário no final das sessões com a intenção de solicitar a opinião dos/as discentes sobre a sessão em causa, bem como questionar acerca daquilo que aprenderam.

Outro instrumento fundamental na recolha de dados foi a gravação em vídeo de imagens e sons no contexto de sala de aula, depois de concedidas as autorizações por parte dos encarregados de educação dos/as alunos/as. As captações de imagens da aula são de enorme relevância, pois permitiram efetuar uma análise não só do discurso verbal e, por sua vez, elaborar transcrições de alguns extratos das sessões, mas também das interações não-verbais que foram ocorrendo durante as sessões (expressões faciais, postura corporal, entre outros). De acordo com Gibbs, as transcrições implicam uma mudança de meio e “isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação” (Gibbs, 2009, p. 28). Fizemos a gravação e transcrição de excertos pois era importante recolher, com precisão, as interações das crianças durante as discussões conduzidas pela professora-estagiária em todas as sessões e analisar aspetos relevantes para responder às questões de investigação.

Por fim, fizemos um inquérito por questionário final na última sessão para averiguar se as crianças desenvolveram conhecimentos sobre a identidade de género, bem como a sua opinião sobre as aulas e sobre *picturebooks*. Através deste inquérito, pudemos ainda fazer uma comparação com as respostas dadas no inquérito inicial para perceber a evolução dos/as alunos/as. No entanto, devemos ressaltar que a questão da aceitação da diferença e da diversidade de género não conseguiremos avaliar, a longo prazo, através de inquéritos por questionário e fichas, podemos sim avaliar esta aceitação e abertura à diferença através dos comportamentos das crianças.

3.4. Metodologia de análise de dados

No que diz respeito à técnica de análise de dados, optámos pela análise de conteúdos. A análise de conteúdo segundo Bardin (1977), “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 44). Segundo a mesma autora a análise consiste em três fases, a saber: a pré-análise, onde é feita a organização e esquematização de ideias, escolha de documentos e materiais e formulação de hipóteses; a exploração do material, onde são determinadas as categorias de análise e, por fim, a análise inferencial e tratamento dos resultados.

Desta forma, segue-se a explicitação das categorias e subcategorias de análise, seguindo as orientações desta autora na estruturação do estudo.

3.5. Definição das categorias e subcategorias de análise

Os dados recolhidos surgem organizados de acordo com categorias. As categorias de análise são classificações, a partir das quais um determinado conteúdo é avaliado. Estas categorias assemelham-se a uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” (Bardin, 1977, p. 37). A mesma autora argumenta ainda que:

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.” (Bardin, 1977, p. 117).

Bardin defende ainda que, de forma a conseguir boas categorias, estas devem possuir qualidades específicas, que tivemos em atenção aquando da conceção das mesmas, a saber: a *exclusão mútua*, isto é, cada elemento apenas pode ser inserido numa divisão; a *homogeneidade*, ou seja, a organização das

categorias deve ser organizada por um único princípio; a *pertinência*, isto é, a categoria está adaptada ao material de análise recolhido; a *objetividade* e a *fidelidade*, de forma a que haja classificação uniforme; e a *produtividade*, ou seja, um conjunto de categorias é produtivo se apresentar resultados férteis e dados exatos (Bardin, 1977, pp. 119-121).

A definição das categorias teve em conta estes princípios, nomeadamente os da fidelidade que, de acordo com Carmo & Ferreira (1998), “diz respeito ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador)” (p. 259) e os da validade, que, por sua vez, “diz respeito àquilo que o investigador pretendia medir. Uma análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significados para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (p. 259).

Apresentamos, seguidamente, um quadro com a explicitação das categorias e subcategorias de análise (ver tabela 5).

Categorias	Subcategorias
A. Representações de género	A.1. Representações de género relacionadas com as cores
	A.2. Representações de género relacionadas com as profissões
	A.3. Representações de género relacionadas com atividades desempenhadas
B. Identidade de género	B.1. Conhecimentos sobre a diversidade de géneros
	B.2. Atitudes em relação à identidade de género
C. <i>Picturebook</i>	

Tabela 5 - Categorias e subcategorias de análise

Em relação à primeira categoria, A. Representações de Género subdividimo-la nas 3 principais temáticas abordadas no que diz respeito às representações de género, a saber, A.1. Representações de género relacionadas com cores, A.2. Representações de género relacionadas com profissões e A.3. Representações relacionadas com atividades desempenhadas. Quanto à subcategoria A.1. Representações de género relacionadas com cores, pretendemos saber se os/as alunos/as foram capazes de: desconstruir eventuais estereótipos relacionados com cores e vestuários; identificar as diferentes cores em língua inglesa; reconhecer que as cores e vestuário não são específicas de um género. Relativamente à subcategoria A.2. Representações de género relacionadas com profissões, pretendemos perceber se os/as discentes foram capazes de desconstruir eventuais estereótipos relacionados com profissões; revelar atitudes de abertura face às mesmas; reconhecer que as profissões não são específicas de um género; e mobilizar conhecimentos que já traziam sobre profissões em inglês, expressando-se sobre os assuntos abordados. Por fim, no que se refere à subcategoria A.3. Representações relacionadas com atividades desempenhadas, é nosso objetivo perceber se os/as alunos/as foram capazes de: desconstruir eventuais estereótipos relacionados com profissões e refletir sobre a necessidade de alteração de comportamentos, por forma a garantir a igualdade de tratamentos nas profissões, independentemente do género da pessoa.

Ao longo das sessões, procurámos construir conhecimento sobre a diversidade de géneros, pelo que a análise dos dados recolhidos permitirá retirar conclusões sobre os saberes adquiridos. Uma vez que estas sessões constituíram, para os/as alunos/as, um dos primeiros passos no processo de aprendizagem desta temática, não esperamos que evidenciem conhecimentos aprofundados sobre diferentes géneros, mas que reconheçam a diversidade como elemento de enriquecimento da sociedade e não como fator diferenciador. Procurámos também perceber se os/as alunos/as foram capazes de reconhecer o contributo destes conhecimentos para a interação, o relacionamento e o acolhimento do Outro.

Quanto à segunda categoria, Identidade de Género, trata-se de compreender em que medida os/as alunos/as adotaram comportamentos

positivos e recetivos em relação à diversidade de géneros e ao Outro, e se foram capazes de assumir outras perspetivas, numa lógica de alteridade, aceitando e celebrando as diferenças, distintas das suas. Por isso mesmo, consideramos produtivo analisar dados, não só em relação ao discurso dos/as aprendentes, mas também da linguagem não-verbal, mais concretamente, nas demonstrações de interesse. Como referido anteriormente, achamos proveitoso que houvesse um espaço em que pudessem aprender e conhecer diferentes conceitos de género, nomeadamente três, cisgénero, transgénero e não-binário, de forma a que pudessem distinguir e perceber que a diversidade de géneros que existe na sociedade em que se inserem.

Dividimos, por conseguinte, a categoria B em duas subcategorias: B.1. Conhecimentos sobre a diversidade de géneros e B.2. Atitudes em relação à identidade de género. Quanto aos Conhecimentos sobre a diversidade de géneros, pretendemos saber se os/as alunos/as foram capazes de reconhecer a diversidade de género das sociedades; compreende a noção de diversidade de género; identificar os conceitos estudados; associar conceitos de género em inglês a uma definição em português. Relativamente às Atitudes em relação à identidade de género, trata-se de compreender em que medida os/as alunos/as adotaram comportamentos positivos e recetivos em relação ao Outro e diversidade de género, e se foram capazes de assumir outras perspetivas, numa lógica de alteridade, aceitando e celebrando as diferenças. Desta forma, pretendemos compreender se os/as discentes foram capazes de mobilizar competências para a resolução de conflitos; apresentar soluções para resolver problemas de discriminação de género e de revelar atitudes de abertura, empatia e aceitação do Outro.

Por fim, na última categoria de análise C. *Picturebooks*, foi nosso objetivo compreender se os/as aprendentes foram capazes de estar recetivos a ouvir histórias em inglês; inferir significados a partir de imagens; compreender o conteúdo dos *picturebooks* *Pink is for boys* e *Introducing Teddy*; e verbalizar as mensagens presentes nas histórias analisadas. Estes *picturebooks* foram selecionados tendo em conta as temáticas que queríamos abordar, nomeadamente as cores e representações de género no *picturebook* *Pink is for boys* e, no *picturebook* *Introducing Teddy*, as *playground activities* e a identidade

e diversidade de gênero. O *picturebook Pink is for boys* (ver Anexo 6) repensa e reformula o estereótipo de gênero relativamente às cores azul e cor-de-rosa e capacita as crianças para se expressarem em todas as cores do arco-íris. Para além disso, o *picturebook* apresenta um grupo diversificado de personagens com diferentes vestuários com as quais as crianças se podem identificar e relacionar. Este *picturebook* convida e incentiva ainda as crianças a fazerem o que gostam, seja brincar com carros, jogar basebol, a gostar de unicórnios, entre outros. É composto por 40 páginas em que apresenta ilustrações vibrantes com cores diferentes a cada página que se vira, ajudando as crianças a aprender e identificar as diferentes cores em inglês. O *picturebook Introducing Teddy* (ver Anexo 13) apresenta aos/às leitores/as mais novos/as a identidade de gênero de uma forma acessível através de uma história sobre ser verdadeiro consigo mesmo/a e ser um/a bom/a amigo/a. Este livro é composto por 32 páginas em que o texto acompanha as imagens permitindo às crianças compreender a história através das mesmas. Podemos notar também alguma repetição, nomeadamente nas atividades que as personagens vão realizando, possibilitando que as crianças consigam contar a história sozinhas quando surge uma nova repetição.

Por fim, cumpre ainda salientar que tendo em conta as 20 competências apresentadas no Modelo de Competências no *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (2018), os dados recolhidos referentes às categorias mencionadas resultam de um trabalho holístico, pelo que procurámos desenvolver competências nas quatro áreas: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos, nomeadamente, valorização da dignidade humana, da diversidade e da igualdade, abertura à diversidade cultural, respeito, civismo, tolerância para com a incerteza, empatia e cooperação, resolução de conflitos, entre outras.

Capítulo 4 – Interpretação dos resultados

Concluída a apresentação do projeto, surge o momento da interpretação dos resultados e, para isso, importa lembrar qual a questão que norteou a nossa investigação, a saber: “Como sensibilizar para as questões de género partindo da análise de picturebooks em aula de Inglês no 1.º CEB?”

De forma a salvaguardar a identidade dos/as alunos/as que participaram neste estudo, os seus nomes não serão revelados. Deste modo, os nomes foram substituídos por nomes fictícios. Relembramos aqui algumas regras de transcrição: “T” (Teacher) fala da Professora Estagiária que ministra a aula; “S” (Students) significa que são várias crianças a falarem ou todas e “NR” significa que o/a aluno/a não respondeu ou resposta não é relevante para o projeto.

4.1. Representações de género

No que diz respeito à categoria A. Representações de género, passamos a analisar os dados em relação às subcategorias A1. Representações de género relacionadas com cores, A2. Representações relacionadas de género com profissões e A3. Representações de género relacionadas com atividades desempenhas.

4.1.1. Representações de género relacionadas com cores

Quando questionados/as no início da primeira sessão, se existia alguma cor que meninos ou meninas não deveriam usar, a maioria dos/as alunos/as respondeu que não, como se pode ver na seguinte transcrição:

T – is there any colour that boys or girls shouldn't wear ↗
Margarida – não!
T – is there any colour that boys or girls shouldn't wear?
S – não!
(...)

T – so we can all wear pink ↗ Podemos todos usar pink or purple ↗
Duarte – sim/ o meu pai usa cor-de-rosa
(sessão 1, vídeo 1)

De acordo com os elementos analisados no inquérito por questionário anónimo (Anexo 2) da sessão 0, podemos notar, através das respostas à pergunta 2 “Achas que o cor-de-rosa é uma cor para...”, que dos 24 discentes, 8 partilhavam a opinião de que o cor-de-rosa é uma cor só para meninas (ver gráfico 3).

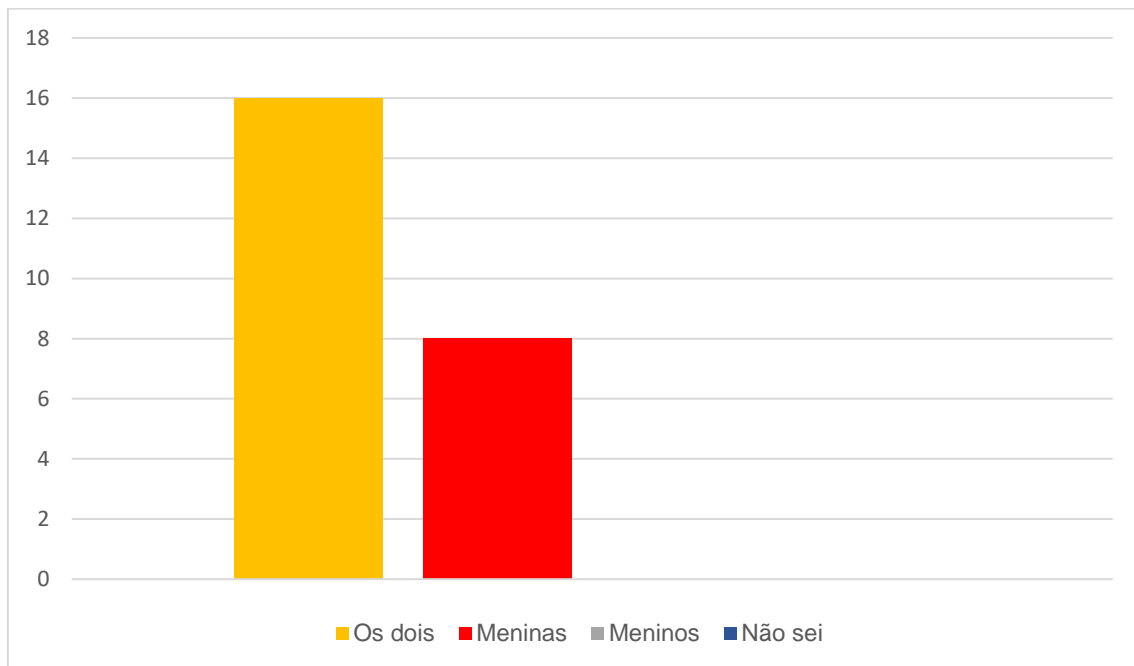


Gráfico 3 - Respostas à pergunta 2 do inquérito por questionário anónimo pré-projeto (sessão 0) - Achas que o cor-de-rosa é uma cor para...

Do mesmo modo, durante a atividade *Gender Stereotypes* com *flashcards* (Anexo 4) podemos perceber que, desses 8 aprendentes que no inquérito inicial partilhavam a ideia de que o cor-de-rosa era só para meninas, apenas um aluno levantou o *flashcard* vermelho (correspondente a *girls*) quando a palavra *pink* surgiu. Os restantes mostraram o *flashcard* amarelo (correspondente a *both*). Esta alteração de ideias, poderá dever-se ao facto de não quererem mostrar a sua opinião perante a turma toda, enquanto que na ficha em anonimato sentiriam que a mesma estava salvaguardada. Do mesmo modo, pudemos também verificar que, ao surgir a palavra *blue*, dos 23 participantes, dois levantaram o *flashcard* verde corresponde a meninos. Por outro lado, quando surgiu a palavra

red todos/as os/as discentes partilharam a ideia de que era uma cor tanto para meninos como para meninas.

Concluimos, no entanto que, através do diálogo estabelecido entre docente e discentes sobre a sua interpretação do *picturebook Pink is for boys* (Pearlman e Kaban, 2018), os/as alunos/as compreenderam de forma excepcional que as cores são para todos/as. Foi curioso notar que, sem qualquer sugestão por parte das docentes, os/as discentes chegaram ao centro da questão, como se pode ver pelas respostas dos/as mesmos/as na seguinte transcrição:

T – what did you learn from the story? o que é que aprendeste com a história?
Salvador – que as cores são para todos
T – para todos/ what more? Margarida
Margarida – que/ que lá por sermos meninas ou meninos não significa que nós não possamos usar outras coisas que/ normalmente não nos deixam usar
T – exatamente/ Madalena.
Madalena – a cor não tem género
T – a cor não tem género/ well done/ Benjamim
Benjamim – seja menino ou menina/ qualquer cor é para nós
T – exatamente/ podes dizer mais alto para todos ouvirem?
Benjamim – Posso! todas as cores são para meninos e para meninas/ não importa se somos meninas ou meninos/ podemos usar todas as cores
T – Alice
Alice – eu acho que as coisas não têm género
(...)
T – Ricardo
Ricardo – a cor não nos define
T – yes/ Beatriz
Beatriz – que o rosa é para meninos e meninas
(sessão 1, vídeo 2)

De igual forma, podemos ainda verificar que quando questionados se gozariam com algum menino que vissem a usar cor-de-rosa os/as participantes afirmam que não o fariam, como se pode ver na transcrição seguinte:

T – So if someone/ if a boy is wearing pink, will you laugh at him?
S – Não! No!
T – Da mesma forma que não o fazem quando é uma menina a usar azul/ como vocês disseram/ as cores não têm género/
Margarida
Margarida – Lá por sermos diferentes uns dos outros não quer dizer que não possamos/ ser iguais ao mesmo tempo
(sessão 1, vídeo 2)

Constatamos ainda que, depois de abordarmos a temática, os discentes desenvolveram opiniões positivas no que diz respeito às representações de género das cores e cores da roupa. Como podemos verificar na seguinte transcrição:

T – então agora raise your hand e vão dizer o que é que aprenderam hoje na aula

Madalena – o mundo não tem género

Vitória – nada tem género

Ricardo – o mundo diz que o azul é para meninos e o rosa é para raparigas/ mas não é nada/ as cores não dizem nada sobre nós/ alguns meninos gostam de rosa

T – exatamente/ nós temos de desconstruir aquilo que o ‘mundo’ diz/ desconstruir o que a sociedade diz sobre as cores/ e por isso mesmo temos de começar desde pequenos a perceber que podemos e devemos usar as cores que queremos/ e sabermos que todas as profissões são para toda a gente/ há médicos e médicas/ enfermeiros e enfermeiras/ Bárbara

Bárbara – aprendemos que as profissões e as cores não têm género

Margarida – posso só dizer// que o mundo pode dizer ‘ah mas tu és menina e não podes usar azul nas tuas roupas’ e/ e eu acho que nós devemos dizer ‘Isso é o que tu pensas eu uso o que eu quiser’

Benjamim – eu só não tenho roupa cor-de-rosa porquê/ porque normalmente os meus avós acham que o cor de rosa é só para meninas/ só para meninas e depois chamam-me de menina

T – Não devia haver uma secção roupas de meninas e uma de meninos, devia haver uma só e cada um escolhe o que quiser!

S – Pois!

(sessão 1, vídeo 2)

Como podemos verificar, muitas vezes as crianças deixam de usar roupas ou acessórios que gostavam por impedimento dos pais, avós ou outros pares, algo que podemos observar pela afirmação do Benjamim na transcrição anterior. Como já referido anteriormente, os/as adultos/as têm uma tremenda influência nas ideias das crianças sobre significado de género. Comportamentos como os demonstrados anteriormente influenciam as crianças enquanto seres sociais e isto é um problema pois o espaço da família apresenta-se ainda como um dos principais focos de discriminação de género. As crianças vão apreendendo este tipo de comportamentos, por imitação e no futuro irão reproduzi-los na sua vida. Devido aos papéis de género impostos nas sociedades, os pais, mães, avós e outro pares tendem a apresentar diferentes maneiras de lidar com as crianças

tendo em conta o seu género (Baker et al., 2015). Isto pode ser visto em diferentes contextos e não apenas durante as brincadeiras das crianças, mas também como nesta situação, no vestuário que uma criança quer usar. A influência dos estereótipos nas crianças é deveras negativa. Se uma criança não se comporta de acordo com o que é socialmente esperado do seu género, então esta criança vai, muito provavelmente, ser gozada pelos/as colegas e como vemos nesta situação, pelos familiares.

Os/as alunos/as revelaram também compreender a mensagem que se pretendia transmitir com o *picturebook Pink is for boys*, como podemos ver através das respostas à pergunta 3 do inquérito por questionário, da primeira sessão, sobre o que aprenderam na aula (ver tabela 6). Para além disso, assistimos a uma pequena mudança de opinião demonstrada pelo Martim depois de abordar a temática ao responder “Aprendi que não faz mal usar cor rosa.” à pergunta 3 (ver Anexo 24). Este que foi o único aluno que desde o início do projeto e no jogo de *flashcards* partilhou a opinião de que o cor-de-rosa é para meninas.

Discentes	Respostas à pergunta 3 (inquérito por questionário sessão 1) O que é que aprendeste hoje na aula?
António, Flávio, Bela, Beatriz, Alice, Tiago, Vitória, Bárbara, Guilherme, Madalena, Matias, Manuel, Nádía, Salvador e Sara	Que as cores não têm género/ são para todos.
Aurora, Duarte, Benjamim e Filipe	Aprendi que todos nós podemos usar as cores que quisermos, porque as cores não têm género.
Margarida	Que por sermos diferentes podemos ser iguais
Martim	Aprendi que não faz mal usar cor rosa.

Tabela 6 - Respostas à questão 3 do inquérito por questionário da sessão 1

Podemos observar na sessão 2, sobre a atividade de *Gender Expression* os discentes demonstraram que entenderam a finalidade da atividade, ou seja, que todos gostamos de roupas e penteados diferentes mas devemos aceitar o Outro e as suas diferenças. O objetivo desta atividade era, também, que os/as discentes entendessem que não devem ter receio de serem eles/as próprias, objetivo esse alcançado, como podemos ver pelas respostas à pergunta 4 (ver anexo 25) “O que aprendeste com a atividade?” do António, Benjamim e da

Sara, em que respondem respetivamente, “Que nada no mundo tem género e que não devemos deixar de usar alguma coisa porque gozam connosco.”, “Aprendi que todas as pessoas têm gostos diferentes. Se uma pessoa não gosta do que estamos a usar, nós podemos continuar. Porque somos nós que temos de gostar.” e “Aprendi que lá por os outros não gostarem de coisas que nós gostamos nós podemos usar não interessa o que os outros pensam.”.

Por fim, quando confrontados com a pergunta 10 do inquérito por questionário final da sessão 5, “Algumas cores, como o cor-de-rosa, só podem ser usadas por meninas ou podem ser usadas por todos?”, dos/as 23 participantes neste inquérito, 22 responderam “Todos” e apenas 1, o Martim, respondeu “Só meninas”. Apesar deste aluno ter demonstrado alguma alteração positiva no sentido da desconstrução deste estereótipo durante as sessões, percebemos que ainda assim, não modificou a sua ideia em relação a esta temática. De qualquer das formas, de um modo geral as crianças alcançaram, com sucesso, o objetivo que se pretendia nesta tema, revelando ainda que foi possível, ainda que de um modo superficial, a desconstrução do estereótipo.

De seguida, iremos debruçar-nos sobre as atitudes que os/as discentes desenvolveram com enfoque na atividade de *role play* da última sessão relacionada com as representações de género, nomeadamente sobre as cores. Através da videogravação destes mesmos momentos conseguimos perceber que atitudes no sentido da abertura e acolhimento ao Outro foram desenvolvidas.

Quando confrontados com uma situação em que a Professora Estagiária fazia o papel de um menino que tinha uma t-shirt e uma saia cor-de-rosa, as crianças mostram-se compreensivas, ainda que no momento em que a professora estagiária enquanto fazia o papel de um rapaz referiu que tinha uma saia cor de rosa, o aluno com quem fazia o *role play* tenha soltado um pequeno riso. No entanto, quando lhes foi perguntado o que diriam, todos/as os/as alunos/as que responderam demonstraram empatia pelo Outro, como se pode ver na seguinte transcrição:

T – I’m going to be a boy ok↗

Matias – (acena com a cabeça)

T – I’m his friend/ sou um amigo como vocês ok↗ hi do you like my pink shirt↗ it’s my favourite// gostas da minha pink shirt↗

Matias – yes
T – yes[↗] and my skirt do you like it[↗] it's also pink
Matias – yes (risos)
T – yes/ why are you laughing/
S – (risos)
T – do you agree with him[↗] com o que ele fez[↗] podes sentar//
concordam[↗] raise your hands if you agree
S – (quase todos levantam a mão)
T – quem não concorda
S – (ninguém levanta a mão)
Duarte – ninguém
T – what would you do[↗] o que é que vocês diriam[↗]
Margarida – eu diria que gostava do teu estilo
Benjamim – eu diria que era maneiro
Madalena – eu diria tu gostas não é[↗] e tu respondias sim e eu dizia
então olha se tu gostas eu tenho de gostar
Beatriz – eu diria eu gosto de tudo em ti
Alice – eu dizia it's beautiful
(sessão 5, vídeo 1)

4.1.2. Representações de género relacionadas com profissões

Na primeira sessão, foram discutidas as questões de género relacionadas com as cores, mas também sobre as profissões. No final da sessão, os/as discentes puderam partilhar o que tinham aprendido numa resposta aberta no inquérito por questionário. Através destas respostas (ver anexo 24), como por exemplo, da Bárbara, “Eu aprendi que as profissões e as cores... não têm género.”, do Salvador, “Que as cores e as profissões são para todos.” e do Manuel, “Que as cores e profissões não são para meninas ou meninos é para os dois.” denotamos que as crianças compreenderam a mensagem que se pretendia transmitir nesta aula; uma cor ou profissão não pertence a um determinado género.

De acordo com os elementos analisados no inquérito por questionário anónimo da sessão 0, podemos notar, através das respostas às perguntas 3 e 3.1., a presença de alguma estereotipia em relação às profissões e os tipos de géneros que as exercem (ver tabela 7). Na respostas à pergunta 3, dos 24 participantes, 4 concordaram que existem profissões só para homens e

profissões só para mulheres e 5 optaram por responder “Não sei”, como se pode ver no quadro seguinte.

Resposta à pergunta 3 (inquérito sessão 0) Existem profissões só para homens e só para mulheres?	
Respostas	N.º de ocorrências
Não	15
Não sei	5
Sim	4
Resposta à pergunta 3.1. (inquérito sessão 0) Se sim, quais são só para homens e quais são para mulheres, dá exemplos.	
Exemplos	
Mulher	Professoras; Esteticista; Empregada de Limpeza
Homem	Mecânico (2x); Pedreiro; Dentista

Tabela 7 - Respostas às questões 3 e 3.1. do inquérito por questionário da sessão 0

Para além disso, quando confrontados com as palavras de profissões no jogo de *flascards*, dos 23 discentes que participaram, 3 discentes levantaram o *flashcard* vermelho correspondente a *girls* quando a palavra *Nurse* surgiu. Os restantes 20 mostraram o *flashcard* correspondente a *both*. Por outro lado, quando surgiu a palavra *Doctor*, 2 alunos levantaram o *flashcard* verde correspondente a *boys* e os restantes 21 discentes levantaram o *flashcard* correspondente a *both*. Quando apareceu a palavra *Teacher*, pensamos que a maioria iria levantar o *flashcard* vermelho, mas, surpreendentemente todos os participantes mostraram sem hesitação o *flashcard* amarelo (*both*). Com esta atividade conseguimos perceber que poucos/as alunos/as demonstravam ter presente uma certa estereotipia em relação aos géneros nas profissões.

De acordo com os resultados obtidos na resposta à questão 9 do inquérito por questionário final da sessão 5, “Achas que existem profissões só para mulheres e profissões só para homens? Se sim, quais são só para as mulheres e quais são só para homens?”, todos os 23 participantes partilharam a mesma opinião, respondendo “Não”. Alunos/as que inicialmente revelaram ter presente alguma estereotipia em relação aos géneros nas profissões, demonstraram no final da primeira sessão uma mudança no sentido da desconstrução desses estereótipos. Concluimos, deste modo, que a discussão destes temas, ainda que de forma muito preliminar, permite-nos aspirar a uma

mudança no sentido da abertura das mentalidades e desconstrução de possíveis estereótipos.

De seguida, iremos debruçar-nos sobre as atitudes que os/as discentes desenvolveram com enfoque na atividade de *role play* da última sessão relacionada com as representações de género, nomeadamente sobre as profissões. Através da videogravação destes mesmos momentos conseguimos perceber que atitudes no sentido da abertura ao Outro foram desenvolvidas.

Quando confrontados/as com uma situação em que a Professora Estagiária fazia o papel de uma senhora que denegria um homem (papel desempenhado pela Professora Estagiária que assiste à aula) por ser esteticista e quando questionados/as sobre o que diriam nessa situação, todos/as os/as alunos/as que responderam demonstraram empatia pelo Outro, como se pode ver na seguinte transcrição:

T – so teacher Marisa is going to be a man ok↗ I'm a girl and she's a boy ok// hello, what is your job?

Pc – hi I'm a beautician/ esteticista

T – what↗ (indignada) ew/ that job is only for girls/ are you stupid↗//

T – do you agree↗ raise your hands/ who agrees↗ quem concorda com isto↗

S - (nenhum aluno levantou a mão)

Duarte – ninguém

T – ninguém concorda↗ what would you do↗

Madalena – dizia boa gosto do teu estilo

Margarida – dizia bom trabalho só espero que ganhes bem

Bárbara – podés fazer o que tu quiseres

Manuel – eu apoiava e deixava andar

Martim – eu ia dizer ok

(sessão 5, vídeo 1)

4.1.3. Representações de género relacionadas com atividades desempenhadas

A análise desta subcategoria debruça-se sobre atividades variadas como limpar e cozinhar, atividades socialmente associadas ao género feminino, e

também atividades no recreio da escola, recordando, deste modo, as atividades que surgem no manual adotado.

Como podemos analisar no diálogo interativo com os alunos sobre atividades, na sessão 1, as crianças apresentaram alguma estereotipia em relação às atividades no recreio, tais como futebol, dançar, cantar, etc. Alguns/mas participantes referem que são impedidos/as de participar em algumas atividades, como por exemplo, o futebol. Podemos verificar o anterior exposto na seguinte transcrição:

T – do boys and girls play different games at the playground↗
Flávio – yes
Margarida – o que é que isso quer dizer↗
T – se girls and boys jogam coisas diferentes no recreio↗
S – yes!
T – and why↗ porquê↗/ podem responder em português.
Benjamim – eu brinco com as meninas
Margarida – eu brinco com os meninos
Ricardo – as meninas brincam com coisas fofas e gostam de cães e de animais fofos
Sara – os meninos nas brincadeiras estão sempre a lutar
Madalena – ontem eu e o Tiago brincamos com o Filipe com o Benjamim e o Martim aos polícias e ladrões.
T – yes/ and football↗ can girls play football↗ Tiago, can girls play football↗
Tiago – yes
T – yes↗ and do you let them↗ vocês deixam as meninas jogar futebol↗
S – sim. não.
António – nós deixamos a maior parte das vezes.
T – and dolls↗ os boys podem brincar com bonecas↗
S – podem
Benjamim – eu brinco mais com as meninas do que com os meninos porque eles gostam das lutas e eu não/ futebol não
Margarida – eu gosto de brincar muito com as meninas e muito com os meninos mas como eu acho que nasci para brincar às lutas/ eu brinco com os meninos
(sessão 1, vídeo 1)

De acordo com os elementos analisados a partir do jogo de *flashcards* da primeira sessão, verificamos que 3 discentes partilham a opinião de que *dancing* é uma atividade feita por meninas e apenas um aluno acha que *cooking* é uma atividade para meninas. Por outro lado, todos/as os/as alunos/as concordam que *cleaning* é uma atividade que pode ser realizada por pessoas dos dois sexos.

Depois de trabalharmos esta temática, os/as aprendentes tiveram a oportunidade de fazer um *miming game* sobre as atividades do recreio. Foram escolhidos alunos do sexo masculino para representar atividades que são consideradas por eles/elas mais femininas como por exemplo, cantar e alunas do sexo feminino para representar atividades como jogar futebol. O objetivo desta escolha era podermos observar se o facto dessa atividade ser efetuada por um menino ou menina provocava algum tipo de reação, por exemplo, eventuais risos ou gozo. De facto, como se pode ver nas gravações e na observação direta participante das Professoras Estagiárias e Professora Cooperante, isso não se observou e, concluímos que os/as a grande maioria dos participantes concorda que as atividades e brincadeiras não são definidas para um género, como podemos observar na transcrição seguinte:

T – are there any activities that are more for girls and others more for boys? What do you think?

S – não

T – quais são essas atividades?

S – não há

T – playing football?

Margarida – eu gostava de jogar

T – is it for boys or girls? Martim?

Martim – os dois

T – e que activities é que pode haver só para girls?

S – LOL [bonecas]

Manuel – isso pode ser para os dois!

(sessão 3, vídeo 4)

Concluímos que embora, inicialmente, alguns/mas discentes tenham demonstrado alguma estereotipia relacionada com os géneros em atividades, a discussão destes temas permitiu que no final demonstrassem uma evolução na desconstrução desses mesmos estereótipos.

4.2. Identidade de género

No que diz respeito à categoria B. Identidade de género, passamos a analisar os dados em relação às subcategorias B.1. Conhecimentos sobre a diversidade de géneros e B.2. Atitudes em relação à identidade de género.

4.2.1. Conhecimentos sobre a diversidade de géneros

O conhecimento é uma ferramenta essencial que contribui para socializar e interagir eficazmente com o Outro. Esta possibilita ainda diminuir possíveis lacunas ou conceções prévias de carácter estereotipado. Tal como referido no primeiro capítulo, crianças detentoras de identidades de género socialmente minoritárias, segundo dados apurados a nível europeu, são dos grupos mais discriminados da população, sendo alvo de discriminação, violência que muitas vezes resulta na morte da pessoa pertencente a este grupo minoritário (Saleiro, 2017).

É, de facto, importante que as escolas forneçam respostas afirmativas e informadas, visto que a escola representa um dos contextos mais importantes para as crianças cuja identidade de género se afasta daquela que é socialmente considerada a norma. Assim, de forma a salvaguardar o “direito das crianças e jovens à educação num ambiente seguro, livre de violência, *bullying*, exclusão social ou outras formas de discriminação e tratamento degradante associados à orientação sexual ou à identidade de género” (ponto 31) (Conselho da Europa, 2010, p. 5), foi nossa intenção dotar os/as alunos/as de conhecimentos, embora de forma muito introdutória, sobre a diversidade de géneros, com o intuito de desenvolver competências sociais para poder conhecer-se e compreender a relação entre o nosso mundo e o mundo do Outro.

De acordo com, os dados obtidos na questão 5 do inquérito por questionário da sessão 0, nenhum/a aluno/a conhecia a palavra transgénero.

Nas respostas à questão 2 “O que aprendeste hoje?” do inquérito por questionário da sessão 4, notamos que a maioria dos alunos refere que aprendeu novos tipos de género e que devem respeitar as diferenças como é possível perceber pela resposta da Nádia, “Aprendi a não gozar com os diferentes géneros e a ser nós mesmos.” e pela resposta do Salvador “Ser amigo do outro apesar do género”, enquanto que alguns vão um pouco mais longe referindo que aprenderam que devem ser como realmente querem, como podemos ver pela resposta do Manuel, “Que podemos ser menino ou menina e

podemos ser felizes com o que somos ou o que queremos ser.” (ver tabela completa em anexo 26).

Pergunta 2 do Inquérito (sessão 4) – o que aprendeste hoje?	
António, Duarte, Nádía, Sara, Vitória	Ser nós mesmos e aprendemos 3 géneros diferentes.
Aurora, Alice, Bárbara, Beatriz, Bela, Flávio, Filipe, Martim, Matias, Ricardo, Tiago	Aprendi 3 novos géneros (em inglês).
Benjamim, Madalena, Salvador	Aprendemos: que devemos ser nós mesmos, aprendemos 3 géneros novos (e também os aprendemos em inglês).
Guilherme, Margarida, Manuel, Santiago, Yasmin	Nós aprendemos a ser nós mesmos.

Tabela 8 - Respostas à questão 2 do inquérito por questionário da sessão 4

Com a ficha de *matching* dos conceitos de género (Anexo 18) conseguimos concluir que os/as alunos/as desenvolveram conhecimentos sobre os conceitos, visto que, não demonstraram dificuldades em responder, tendo todos/as respondido de forma correta.

Da mesma forma, no inquérito por questionário final (Anexo 23), testámos o conhecimento das crianças sobre os conceitos de género. Como se pode ver no quadro seguinte, apenas o conceito de não-binário suscitou dúvidas, visto que dois aprendentes optaram pela resposta errada.

Questão	Nº alunos que optou pela resposta certa	Nº alunos que optou pela resposta errada
6. O que significa ser cisgénero?	23	0
7. O que significa ser transgénero?	23	0
8. O que significa ser não-binário?	21	2

Tabela 9 – Respostas às questões 6, 7 e 8 do inquérito por questionário final

O conhecimento destes conceitos torna-se imperativo para quando as crianças estiverem em situações reais, possuam as ferramentas para interagir com o Outro da forma mais correta possível, visto que este é, ainda, um tema sensível para pessoas transgénero e não-binário.

4.2.2. Atitudes em relação à identidade de género

Nesta categoria, iremos debruçar-nos sobre as atitudes que os/as alunos/as desenvolveram com enfoque na atividade de *role play* da última sessão relacionadas com a identidade de género.

Antes de mais, através do interesse demonstrado nas atividades e mesmo fora delas, os/as discentes evidenciaram uma enorme curiosidade e vontade de aprender sobre o tema da identidade de género. De notar que mostraram particularmente interesse em entender porque é que o Teddy queria mudar de género, e depois quando apresentamos uma figura semelhante na vida real, queriam entender o que significava aquela transformação. No intervalo, antes do início da quarta sessão, o aluno Benjamim, questionou a professora estagiária se na aula desse dia iam aprender o que Avery era, questionando: “Teacher, é hoje que vamos aprender porque é que ela era menino e depois queria ser menina?”.

Através da videogravação do *role play* realizado na última sessão conseguimos perceber que desenvolveram atitudes no sentido da abertura e acolhimento ao Outro e empatia perante a diferença. O referido anteriormente pode ser observado na seguinte transcrição do *role play* em que a professora estagiária fazia o papel da Avery, uma menina transgénero:

T – let’s imagine that I’m Avery [mostra a capa da national geographic] (...) and that Martim is my friend ok↗
(...)
T – hello Martim/
Martim – hello (acena com a mão)
T – I need to talk with you/ I feel like I’m not a boy/ I feel like I’m a girl/ I’m a girl on the inside and I want to be called Avery now/ is that ok↗
Martim – yes

T - yes ↗ will you still be my friend ↗
 Martim – yes
 T – you don't mind ↗ não te importas ↗
 Martim – no
 T – okay/ thank you//
 S – (alunos/as batem palmas)
 T – do you agree with him ↗ quem concorda com o que ele fez ↗
 S – (todos levantam a mão)
 T – what would you say ↗ Sara
 Sara – dizia que ainda bem que gostas de ser uma menina (...)
 podes ser livre e não tens de importar com o que os outros dizem
 (...)
 Benjamim – dizia que era fixe e gostava
 (...)
 Madalena – a professora dizia em inglês não te importas/ e eu dizia
 o quê ↗ não faz mal nenhum/ os teus amigos não mandam no teu
 estilo/ tu é que sabes o teu estilo/ mas dizia em inglês
 Matias – se te sentias bem como menino ou menina o que interessa
 é que tens de estar à vontade
 Margarida – eu dizia o que importa é que estejas feliz/ bem vinda
 ao mundo das meninas
 (sessão 5, vídeo 1)

As respostas dos/as discentes demonstram que apesar de inicialmente desconhecem os diferentes géneros conseguem-se adaptar à diferença e demonstrar abertura ao Outro. Do mesmo modo, no *role play* sobre uma pessoa não-binário realizado pela Professora Estagiária que administra a aula e pela Professora Estagiária que assiste à aula, os/as alunos/as demonstram empatia pelo Outro e pelas suas diferenças, quando se mostraram indignados pela atitude da “senhora” que está a denegrir a pessoa não-binário, como podemos verificar na seguinte transcrição:

T – Now I'm a non-binary person/ what does that mean ↗
 António – Não queres ser nem masculino nem feminino ou os dois
 (...)
 T – Hi. I don't feel like I am a boy nor a girl, but I am happy this way/
 Pc – Stop pretending/ You were born a girl you will always be a girl/
 That's not natural/ para de inventar/ isso não é natural
 S – (indignados/as)
 T – Do you agree ↗
 S - No!
 T – What would you do ↗
 Margarida – eu ia lá e dizia parem a discussão cheguem a um
 acordo
 Matias – Não liguês ao que ela diz ela é má

S – (risos)
Benjamim – eu ia dizer para não ficar triste
T – e se for eu a dizer a vocês/ what would you say?
Bábara – Podes ser como tu quiseres/ menino ou menina/ eu serei a mesma pessoa para ti/ a tua melhor amiga
Beatriz – O que importa é que te sintas bem
Margarida – sê feliz como tu queres/ serei sempre tua amiga
(sessão 5, vídeo 1)

Como podemos verificar, as crianças mostraram-se muito recetivas e sensíveis perante estas situações. Deste modo, podemos concluir que a discussão de temas como a identidade de género permite que os/as discentes desenvolvam atitudes de abertura e acolhimento ao Outro.

4.3. *Picturebook*

No que diz respeito à categoria C. *Picturebooks*, iremos debruçar-nos sobre o recurso utilizado para abordar estas temáticas e como este se demonstrou vantajoso.

Na resposta à primeira questão do inquérito por questionário final “Dos livros que lemos, qual gostaste mais e porquê?”, percebemos a vantagem do uso de *picturebooks* como facilitador na transmissão de mensagens, mesmo que mais complicadas, mas também do uso de personagens do foro animal como já referido no primeiro capítulo, possibilitando um certo distanciamento emocional quando a mensagem da história é poderosa ou difícil. Isto pode ser verificado nas respostas (ver dados completos em Anexo 27) de alguns/as discentes, como por exemplo da Alice, “Foram livros muito úteis para os géneros e cores e também aprendemos novas coisas”; da Margarida, “Porque o teddy (Thomas ou Tilly) teve coragem para dizer ao Errol o que sentia”; da Madalena, “Ensinou-me que se eu quiser ser rapaz eu posso mas não posso ter medo como o teddy”; do Manuel, “Gostei deste livro porque o Teddy teve coragem de dizer que queria ser menina”; e da Sara, “Eu gostei mais deste porque o ursinho é fofo e por ensinar a não ter medo de mudar de género por causa dos amigos”.

Concluimos ainda que o *picturebook Pink is for boys* constituiu um excelente recurso pedagógico-didático para a discussão das representações de género. Como podemos observar pelas respostas dadas pelos/as discentes, na

seguinte transcrição, quando questionados sobre o que tinham aprendido com o *picturebook*:

T – what do you remember from this book ↗ raise your hands/
Salvador
(professora mostra o livro “Pink is for boys”)
Salvador – que as cores não têm género
Ricardo – as cores não nos definem
Matias – que as coisas rosa também podem ser para rapazes
Bárbara – que as cores podem ser/ qualquer cor pode ser para
rapaz e para rapariga
Margarida – eu aprendi/ isto fui eu/ que as cores lá por serem
diferentes cada um tem os seus gostos de cores
Alice – não nos podemos deixar levar pelo que os outros dizem/
por exemplo tu podes usar rosa ou aquilo/ podemos usar o que
nós gostamos
(sessão 5, vídeo 1)

A introdução do tema da identidade de género, através do *picturebook* *Introducing Teddy*, foi essencial para a discussão do mesmo. As crianças puderam, através do ursinho, perceber como uma pessoa transgénero se sente e através da atitude do seu amigo perceber como eles/as podem, também, atuar caso se encontrem na mesma situação. Podemos observar isto pelas respostas dadas pelos/as discentes, na seguinte transcrição, quando questionados sobre o que tinham aprendido com o *picturebook*:

T – and in this one ↗ (teacher mostra o *picturebook* *Introducing Teddy*) what do you remember from *Introducing Teddy* ↗ Flávio (aponta para aluno)
Flávio – o teddy queria ser uma menina
Ricardo – não se goza com as pessoas que querem ser menina ou menino
Sara – o teddy queria ser uma menina mas tinha medo de perder o amigo por querer ser uma menina
Manuel – não precisamos de ter medo/ do que os outros acham/ se quisermos ser uma menina podemos ser/ ou se quisermos ser um menino podemos ser/ a escolha é nossa
Margarida – que nós nunca iremos perder os nossos amigos por termos gostos diferentes
T – e temos de ser esses amigos, não é ↗
Duarte – well done
(risos)
António – não devemos esconder coisas dos outros
(sessão 5, vídeo 1)

Ao analisarmos as respostas dos/as alunos/as aos inquéritos por questionário por sessão podemos concluir que os *picturebooks* foram, de facto, um excelente recurso para a discussão da temática das questões de género. Nas respostas à questão 1 “Foi fácil entender a história?” do inquérito por questionário da sessão 1, 20 discentes pintaram as caras (ver Anexo 8) mais sorridentes enquanto que 2 pintaram a cara que se encontrava no meio. Nas respostas à questão 2 “Achas que as imagens te ajudaram a entender melhor a história?” do inquérito por questionário da sessão 1, 6 alunos/as responderam não, os/as restantes 16 responderam que sim. De notar que nesta primeira aula, foi a nossa primeira experiência a ler um livro em aula e não foi sendo traduzido à medida que ia lendo. Depois de me aperceber que muitos não compreenderam porque não perceberam algumas palavras, decidi na aula seguinte iniciar a aula, relendo o livro e ir traduzindo com a ajuda dos/as discentes.

Na segunda sessão, no entanto, as respostas quase que se mantiveram. Nas respostas à questão 1 “Foi fácil entender a história?” do inquérito por questionário da sessão 2, 21 discentes pintaram as caras mais sorridentes e 2 pintaram a cara que se encontrava no meio. Nas respostas à questão 2 “Achas que as imagens te ajudaram a entender melhor a história?” do inquérito por questionário da sessão 2, 6 alunos/as pintaram a cara sorridente (o quarto emoji a contar da esquerda), os/as restantes 17 pintaram a cara mais sorridente (ver anexo 11).

Na sessão 3, nas respostas à questão “Foi fácil entender a história?” do inquérito por questionário, 1 discente escolheu a opção “muito”, 6 discentes responderam “mais ou menos”, outros 6 responderam “pouco” e 13 acharam que não foi “nada” difícil. Nas respostas à questão 2 “As imagens ajudaram-te a entender melhor a história?” do inquérito por questionário da mesma sessão, 2 alunos/as responderam não, os/as restantes 21 responderam que sim.

Através das respostas anteriormente apresentadas sobre os *picturebooks*, podemos depreender que as imagens que este recurso apresenta facilitam a compreensão de mensagens e aprendizagens, concluindo assim que este recurso foi um veículo facilitador da reflexão acerca de conhecimentos e valores. A tarefa de inferir significados através das imagens revelou-se, de uma forma geral, de fácil execução para os/as alunos/as, o que demonstra

efetivamente a grande relevância da imagem como transmissora de mensagens e sentidos.

4.4. Conclusão da discussão dos resultados

Após termos procedido à análise dos dados recolhidos através de inquéritos por questionário e transcrições de partes da videogravação das sessões, sentimos necessidade de elaborar uma síntese dos resultados obtidos, de forma a perceber se conseguimos responder à questão de investigação, que aqui relembramos: Como sensibilizar para as questões de género partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

A análise anteriormente exposta conferiu-nos alguns indicadores relevantes para poder compreender os efeitos do projeto nas crianças da turma onde o projeto foi desenvolvido. De uma forma geral, parece-nos claro que os/as alunos/as demonstraram grande entusiasmo na realização das atividades propostas, bem como na leitura de *picturebooks* em inglês e empenharam-se nas tarefas a realizar, evidenciando interesse e vontade de participar.

Tendo em conta os objetivos investigativos, procurámos desenvolver um projeto que apostasse na formação holística da criança, através da realização de um trabalho sobre a identidade de género e representações de género, com enfoque na educação para a diversidade e cidadania. Na primeira sessão trabalhamos as representações de género recorrendo ao *picturebook Pink is for Boys* (Pearlman e Kaban, 2018), no sentido de desconstruir eventuais estereótipos. Na sessão seguinte voltámos a trabalhar o mesmo tema, desta vez mostrando crianças de várias partes do mundo, de forma a demonstrar a diversidade social e cultural cujo intuito era mobilizar competências de abertura ao Outro e à diversidade de género. Na terceira e quarta sessões abrimos portas ao mundo da diversidade de género, que muitos/as discentes desconheciam, através do *picturebook Introducing Teddy* (Walton e MacPherson, 2016). Estas aulas deram às crianças a possibilidade de aprender conceitos sobre os diferentes géneros, o que constituiu uma forma de se conhecerem melhor e de conhecerem o Outro. Conseguiram ainda discutir e pensar sobre como reagir em situações em que fossem confrontadas com pessoas cujo género não fosse

nenhum dos que mais estão habituadas a ver ou perceber no seu dia a dia. Por fim, na última sessão colocámos os/as discentes à prova através de uma atividade de *role playing*, em que simulámos diferentes situações de possível conflito ou confusão, tendo em conta as temáticas trabalhadas. Consideramos que com esta atividade os/as aprendentes foram capazes de mobilizar as competências adquiridas eficazmente, revelando espírito crítico e uma atitude de aceitação positiva do Outro.

Acreditamos que através do desenvolvimento de um trabalho informado na abordagem desta temática e tendo em conta as competências necessárias para o exercício da cidadania, o/a aluno/a tornar-se-á um/a cidadão/ã consciente do seu papel numa sociedade diversa social e culturalmente, capaz de desenvolver atitudes de compreensão e empatia que lhe permitirão relacionar-se e conviver harmoniosamente com o Outro ao longo do seu percurso de vida. A atividade final em *role play* permitiu ainda constatar que os/as alunos/as ficaram sensibilizados em relação ao seu papel na sociedade, ao mobilizarem competências para a resolução dos conflitos apresentados, demonstrando empatia e compreensão pela diversidade e entendimento daquilo que se espera em relação à igualdade de género, nomeadamente no que diz respeito às atividades desempenhadas e às profissões. A aprendizagem de conceitos sobre diversidade de género foi essencial para que compreendessem estas atividades e trabalhassem no sentido de resolver conflitos.

As atividades iniciais e o inquérito por questionário pré-projeto permitiram-nos perceber se houve alguma mudança no sentido da desconstrução de estereótipos, na abertura ao Outro e compreensão perante a diversidade de género. Sendo assim, concluímos que abordar as questões de género em aula de inglês, permitiu que os/as alunos/as adquirissem uma maior consciencialização à diversidade e identidade de género.

No que diz respeito ao objetivo de investigação “Identificar a potencialidade do uso de picturebooks em aula de Inglês no 1.º CEB como veículo para trabalhar valores no âmbito da sensibilização às questões de género”, concluímos que os picturebooks foram um recurso essencial para a discussão das temáticas. Percebemos que este recurso facilitou a reflexão sobre os conhecimentos e valores, em que temos a imagem como amplificadora da palavra e transmissora de mensagens e ensinamentos, podendo tal verificar-se

mais em concreto nas discussões sobre a mensagem dos *picturebooks*, anteriormente apresentadas, em que os/as alunos/as foram convidados a tentar perceber o conteúdo da história apresentada.

No âmbito da educação para a diversidade propriamente dita, a realização deste projeto permitiu-nos concluir que os/as discentes foram capazes de compreender que, na sociedade, existem pessoas distintas, com gostos diferentes, mas que estas diferenças fazem parte da identidade de cada um/a. As conclusões que retiraram da leitura dos *picturebooks* demonstram essa mesma compreensão, a qual esperamos que seja posta em prática nas suas ações diárias agora e no futuro.

Tendo em conta as limitações com que fomos confrontadas durante o desenrolar do projeto consideramos ser possível concluir que, de facto, as nossas atividades pensadas para sensibilizar às questões de género foram bem conseguidas. Refira-se também que o momento de crise sanitária que vivenciamos durante todo o nosso projeto, desde a sua preparação até à sua conclusão, causou uma série de constrangimentos que não podemos deixar de salientar. Falamos da atual pandemia provocada por um novo coronavírus, Covid-19. Esta situação impediu as crianças de se deslocarem fisicamente à escola durante parte do ano letivo de 2019/2020, tendo durante este período aulas a distância onde enfrentaram uma série de condicionantes. Por isso, o regresso às aulas presenciais implicou também uma série de limitações, como o distanciamento social e o uso obrigatório das máscaras, que em aula de inglês nestas idades demonstrou ser um grande obstáculo, ao impedir a visualização dos lábios e não permitir que ouvissem bem o que era dito tanto pelas professoras como pelos colegas. Foi, por isso, necessário fazer uma série de ajustes às atividades que tínhamos programado e à forma como as sessões eram lecionadas.

Considerámos, no entanto, após termos concluído a interpretação dos resultados obtidos, que as atividades desenvolvidas, no âmbito de uma sensibilização às questões de género, contribuíram para o cumprimento dos objetivos pedagógico-didáticos. Ainda que num contexto atípico, propiciaram o desenvolvimento, embora superficial, de competências no âmbito dos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, motivando-os/as a aceitar o Outro e a respeitar as questões de identidade de género.

Reflexão final

O estudo apresentado decorre da realização de um projeto de investigação-intervenção numa turma do 4.º ano do 1.º CEB de uma escola da Região de Aveiro. Todas as sessões do projeto foram elaboradas tendo como âncora objetivos os gerais já anteriormente apresentados, que agora recordo:

- Compreender modos de promover a educação para a diversidade sensibilizando às questões de género em aula de inglês do 1.º CEB;
- Identificar o potencial do uso de *picturebooks* na sensibilização às questões de género em aula de inglês do 1.º CEB.

Estes objetivos procuraram conciliar as orientações dos documentos oficiais homologados (nomeadamente, as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico*, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*), as informações sobre os/as alunos/as, decorrentes da caracterização da realidade educativa e da avaliação diagnóstica proporcionada pela realização de inquéritos por questionário sobre identidade e identidade de género.

Num trabalho de investigação-ação como este, teria muitos aspetos a melhorar. Estando, neste momento, mais à vontade com o papel de professora, se o projeto tivesse seguimento, haveria a oportunidade de conceber instrumentos de avaliação mais eficazes, dando mais ênfase aos comportamentos desenvolvidos em relação à diversidade de género e não tanto aos conhecimentos, pois assim conseguiríamos de facto perceber se este projeto teria efeitos positivos nas crianças a longo prazo; de elaborar recursos mais desafiadores; de conceber estratégias em que a interdisciplinaridade fosse mais evidente; de realizar outras atividades que pudessem até envolver a comunidade escolar e as famílias de forma mais ativa, entre outros. Sabendo que tal não é possível, resta-me refletir sobre o enriquecimento que esta experiência formativa proporcionou, idealizando novos projetos e contextos pedagógicos em que a Educação para a diversidade tenha um papel ativo.

Não poderia concluir este trabalho sem fazer uma reflexão acerca deste percurso formativo. Em primeiro lugar, o sucesso deste processo formativo,

deve-se sobretudo à entreaajuda dos elementos da díade, sempre exímios na auto e héterocrítica, o que permitiu constantes adaptações e melhorias. A cumplicidade entre os membros da díade criou, portanto, condições ideais para o nosso crescimento profissional. A díade manteve-se unida pela vontade de superar as próprias capacidades, sempre mobilizando os saberes anteriores e adquirindo novos, quer pelas partilhas, quer pela investigação autónoma. A colega de díade teve, portanto, um papel fulcral no meu desenvolvimento profissional e pessoal. O apoio inquestionável que tive por parte da mesma e a experiência que ela tem na área foram essenciais para me auxiliar em todos os aspetos, quer nas aulas quer fora das mesmas. Sempre houve muita entreaajuda e o facto de a colega de díade estar em contexto a observar-me dava-me uma certa segurança, pois sabia que se eu não conseguisse dizer ou fazer alguma coisa, ela iria prontamente ajudar-me. De facto, sinto que o papel que a colega de díade teve no meu percurso foi decisivo para o sucesso do mesmo.

As aulas do Mestrado em Ensino de Inglês ao 1.º CEB abriram-me as portas para o ensino sobre diversidade, motivando-me para o trabalho autocrítico e autorreflexivo, proporcionando ainda as ferramentas que necessitava para o ensino de línguas estrangeiras. Não tenho qualquer dúvida que este processo me tenha dado as ferramentas mais importantes para que possa, no futuro, ser não só professora de línguas, mas também uma agente de mudança para um mundo mais plural, inclusivo e diverso.

Todos os trabalhos realizados neste percurso foram importantes para que este curso se conclua com sucesso. Desenvolvi competências a diversos níveis, como ao nível da comunicação, da autonomia e parceria na aprendizagem, do conhecimento, entre outras. De igual forma, foi importante a observação e reflexão da nossa prática e das da colega de díade pois, de acordo com Reis (2011), “o professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de terceiros” (p. 54). A observação e reflexão das nossas práticas e das da colega de díade foram oportunidades de nos envolvermos e refletirmos sobre os nossos desempenhos profissionais. Tanto a prática pedagógica como o seminário e as outras unidades curriculares que compuseram o curso permitiram-me adquirir saberes e desenvolver

competências sobre a prática do ensino de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. Passo à enumeração de alguns destes saberes:

- Reconhecer os contributos da investigação sobre as práticas educativas para a construção de conhecimento profissional docente;
- Desenvolver um projeto com relevância educativa; aplicar conhecimentos específicos e métodos de trabalho apropriados, apoiados na observação, reflexão e investigação;
- Comunicar correta, adequada e claramente com as crianças, adequando o discurso ao contexto educativo;
- Análise crítica de estratégias pedagógico-didáticas;
- Planificar sessões e os respetivos materiais tendo em conta o contexto educativo;
- Trabalho de parceria na aprendizagem;
- Competências de observação e reflexão sobre as práticas.

Entrei neste estágio sem saber o que esperar, pois nunca tinha efetuado qualquer trabalho na área da docência. O momento da caracterização da realidade pedagógica foi o primeiro trabalho que me possibilitou conhecer, realmente, a escola, o pessoal docente e as auxiliares, já que em IPEI (Iniciação à Prática de Ensino de Inglês), no 2.º semestre, devido à pandemia não pudemos fazer observação em contexto como planeado. Este primeiro contacto permitiu-me, também, perceber que muitos aspetos têm de ser adaptados ao contexto, ou seja, que uma planificação passada poderá necessitar de alterações para que se adeque ao novo contexto e nova turma.

Foi importante para mim, enquanto professora estagiária, sem qualquer experiência prévia na área poder assistir a aulas da professora cooperante antes de iniciar a prática, não só para conhecer o contexto, mas também para entender como funcionam as aulas, adequar o discurso ao contexto de sala de aula, como interagir com as crianças, como gerir as aulas, etc. Para além disso, o facto de ter ido observar quase todas as aulas das duas turmas foi uma mais-valia, dado que me permitiu conhecer, de forma mais aprofundada, o contexto e perceber

como me poderia adequar ao mesmo. Foi também a partir da minha primeira observação que percebi que o que queria para o meu futuro era de facto estar na profissão de docente, dado que o interesse das crianças para aprender me cativou desde o primeiro momento.

Logo nos momentos de observação fiquei muito mais entusiasmada com todo o processo que se estava a desenvolver e com o curso que escolhi. Até então, estava receosa, não sabia o que esperar, tinha dúvidas se iria conseguir lidar bem com as crianças em contexto de sala de aula, se elas iriam gostar dos temas e se eu iria ser boa professora. Após um semestre de intensa aprendizagem, termino confiante da minha escolha.

A turma do 4.º ano demonstrou ser uma ótima surpresa logo na primeira aula do projeto, quando as crianças se mostraram envolvidas e curiosas em relação ao tema. Aí todas as inseguranças que tinha se começaram a atenuar. Os/as discentes mostraram-se sempre interessados/as nos temas que propostos, dentro e fora das aulas, o que me manteve mais positiva durante este projeto. No geral, as aulas correram melhor do que esperava. Os alunos e alunas mostraram-se sempre curiosos e interessados em todas as atividades e temas desenvolvidos. Sem dúvida, a prática pedagógica superou todas as minhas expectativas.

Em relação à minha prestação em sala de aula, tenho a consciência de que ainda tenho muito a aprender e melhorar, mas estou satisfeita com aquilo que consegui desenvolver. Considero ainda que consegui aceitar bem as observações e comentários das professoras orientadora e cooperante e, com isso, melhorei a minha capacidade de adaptação à medida que ia recebendo *feedback*. Este constituiu ainda um aspeto essencial no meu processo de desenvolvimento profissional, permitindo a cada sessão melhorar alguns aspetos, dos quais destaco a leitura do picturebook, em que na primeira vez não fiz qualquer tradução e não percebi que os/as alunos/as estavam a ter dificuldades a entender o que estava a ser lido. Na aula seguinte, fiz novamente a leitura e as coisas fluíram melhor, já usava a interlíngua em vez de traduzir palavra a palavra. Aquilo que repetia no final da história permiti que fossem os/as alunos/as a dizer e eles/as aderiram melhor. Sinto que a minha inexperiência me trouxe algumas inseguranças que me impediram de executar algumas tarefas

com maior fluidez, no entanto nas restantes aulas consegui autocorriger-me tendo em conta a experiência que tive na primeira aula e o feedback que recebi.

Este projeto foi um desafio, mas cativou-me muito não só na preparação e desenvolvimento como na implementação do mesmo. O apoio da professora orientadora no tema do projeto foi um fator importante porque me fez acreditar no sucesso do mesmo. Para além disso, algo que me ajudou foi o apoio da professora cooperante que se mostrou sempre prestável, dando-me liberdade para desenvolver o projeto. Foi igualmente importante o apoio da mesma fora das aulas, em conversas entre e depois de aulas, onde consegui esclarecer algumas dúvidas do que a profissão engloba.

Este é o traçar de um percurso, que se vai construindo e que está de facto sempre em construção. Apesar de ter sido a minha primeira experiência na área da docência, sinto que no final consegui fazer um bom trabalho. O estágio foi uma fase importante, pois foi uma etapa relevante na nossa vida enquanto estudantes e futuras profissionais. Foi aqui que comecei a perceber como é que funciona o trabalho do/a professor/a na escola e fora da escola, a lidar com os/as outros/as professores/as e com as crianças, a ter novas experiências e aprender com elas. Sei que ao longo destes semestres houve um grande desenvolvimento profissional e crescimento de foro pessoal, que levo comigo para a vida.

Concluindo, considero que todo este percurso me disponibilizou experiências e instrumentos científicos e pedagógico-didáticos para desenvolver competências enquanto professora de inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico. Do mesmo modo, este percurso formativo permitiu-me perceber o papel do professor enquanto agente de mudança e a importância da discussão de temas novos, mas não menos importantes no ensino de línguas. Enquanto agentes de educação, torna-se fundamental implementarmos atividades que permitam trabalhar competências dentro dos três domínios, ou seja, conhecimentos, capacidades e atitudes (Bastos, 2014, p. 57). Por fim, tenho a consciência de que a nossa aprendizagem está inacabada. O percurso pedagógico de um/a professor/a está em constante construção pois vão sempre existir novas aprendizagens na nossa carreira como docentes e este mestrado constitui apenas uma etapa desse caminho.

Referências

- Abrantes, G. (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa: Trilhos da Igualdade.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baker, E., Tisak, M., & Tisak, J. (2015). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education, 19*(1), 23–39.
- Bales, R. (2002). Gender neutral language. *Bench & Bar Kentucky, 66*(3), 40-41. Disponível em <https://ssrn.com/abstract=910040>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartholomaeus, C., Riggs, D., & Andrew, Y. (2016). *Exploring trans and gender diverse issues in primary education in South Australia*. Adelaide: Flinders University.
- Bastos, G. (2002). Novos caminhos para crianças e jovens. *O novo fio de Adriadne: literatura para crianças e jovens em fim de século* (pp. 85-96). Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4345/1/GI%c3%b3ria%20Bastos.pdf>
- Bastos, M. (2014). *Cadernos do LALE – série reflexões 6. A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: UA Editora.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88*, 354-364.
- Berger, M. (2019). *A guide to how gender-neutral language is developing around the world*. The Washington Post. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/world/2019/12/15/guide-how-gender-neutral-language-is-developing-around-world/>

- Bickmore, K. (1999). Why discuss sexuality in elementary school? Em W. J. Letts IV & J. T. Sears (Eds.), *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling* (pp. 15-25). New York: Rowman & Littlefield.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brill, S., & Pepper, R. (2008). *The transgender child*. San Francisco: Cleis Press Inc.
- Burke, C., & Copenhaver, J. (2004). Animals as People in Children's Literature. *Language Arts*, 81(3), 205–213.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=0vfq8JJWhTsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Byram,+M.+\(1997\).+Teaching+and+assessing+intercultural+communicative+competence.+Clevedon:+Multilingual+Matters&ots=W1TUK4kiHy&sig=rYud85kCxKDqQVG85BfFllaEqzM&redir_esc=y#v=onepag](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=0vfq8JJWhTsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Byram,+M.+(1997).+Teaching+and+assessing+intercultural+communicative+competence.+Clevedon:+Multilingual+Matters&ots=W1TUK4kiHy&sig=rYud85kCxKDqQVG85BfFllaEqzM&redir_esc=y#v=onepag)
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cardona, M., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T-C. (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1623608114&Signature=bj6yHK3kfsO21wQFT5FGtwLGrXZ-yTqKx3NC-7YMIMhjuXQYdl0IT7xz~HppXjs4UUIS5xQly6Qq9EU5c4PkPE3KWre7eGPdJlv0MJITeoYsk1AugZE3-piVVmfJPsP2Gj~JWmc2FPTjbJNbw0mbe7JlpKDJFAtR1ZbRps421OXBLBuJZjSD3zLvsTQaf7wJjVtDSkiC4m7Nbs-

QatRNc0qrLmd0QDdYDEhkEvxILRfK2jq1uRDK9oR4IrwXX840CrmkRk
S30CQ5sqmlmMRaoq5deydKa699pC8xaoUCCBAz3IMo1i5AvaLOdcf-
D6TK11rptpPRhwWtTVsl3ILgw__&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2017). *Parecer Técnico sobre os conteúdos dos Blocos de Atividades para Rapazes e para Meninas dos 4 aos 6 anos - Porto Editora (2016)*. Lisboa.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conselho da Europa. (2010). *CM/Rec(2010)5PT Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre medidas para o combate à discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género*. Disponível em [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec\(2010\)5&Language=lanPortuguese](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec(2010)5&Language=lanPortuguese)

Conselho da Europa. (2018). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática*. Lisboa: Direção-Geral da Administração Escolar. Disponível em https://www.dgae.mec.pt/download/gestrechumanos/pessoal_docente/formacao/projetos-internacionais/20191219-grh-pi-conselhoeuropa-qrcdvol2descritoresversao-portuguesa.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diversidade e equidade em educação*. Lisboa. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF

- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º ciclo*. Ministério da Educação. Disponível em https://www.spn.pt/Media/Default/Info/10000/400/90/1/metas_curriculares_de_ingles_1_ciclo.pdf
- Crisp, T., & Hiller, B. (2011). "Is this a boy or a girl?": rethinking sex-role representation in caldecott medal-winning picturebooks, 1938-2011. *Children's Literature in Education*, 42(3), 196-212. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9128-1>
- Dea, S. (2016). *Beyond the Binary: Thinking about Sex and Gender*. Ontario: Broadview Press.
- Deutscher, G. (2010). Does your language shape how you think? *The New York Times Magazine*. Disponível em <https://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html?pagewanted=all>
- Direção Geral da Educação (2017). *Estratégia nacional para a educação para a cidadania*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Dolan, A. M. (2014). *You, me and diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: IOEPress.
- Dowd, S. (2018). *Gender-neutral english, dear? We've been using it for centuries!* Disponível em <https://www.babbel.com/en/magazine/gender-neutral-english>
- Ellison, M. (2010). *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. Universidade do Porto. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8664.pdf>

- Estrela, J. (2015). *Os Vestidos do Tiago*. S/l (Portugal): Edição de autor.
- Estrela, J. (2020). *Menino, menina*. Carcavelos: Planeta tangerina.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=CSgcZVmGBGcC&oi=fnd&pg=PP13&dq=Golombok,+S.,+%26+Fivush,+R.+\(1994\).+Gender+Development.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&ots=E1wvpxJVt9&sig=mahzKEqPC277bxlt9Mm4QWdAAg&redir_esc=y#v=onepage&q=Golombok%2C%20S.%2C%20%26%20Fivush%2C%20R.%20\(1994\).%20Gender%20Development.%20Cambridge%3A%20Cambridge%20University%20Press.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=CSgcZVmGBGcC&oi=fnd&pg=PP13&dq=Golombok,+S.,+%26+Fivush,+R.+(1994).+Gender+Development.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&ots=E1wvpxJVt9&sig=mahzKEqPC277bxlt9Mm4QWdAAg&redir_esc=y#v=onepage&q=Golombok%2C%20S.%2C%20%26%20Fivush%2C%20R.%20(1994).%20Gender%20Development.%20Cambridge%3A%20Cambridge%20University%20Press.&f=false)
- Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles, 55*(11–12), 757-765.
- Hendrix, K., & Wei, F. (2009). Gender differences in preschool children's recall of competitive and noncompetitive computer mathematics games. *Learning, Media and Technology, 24*(1), 27-43. Disponível em <https://doi.org/10.1080/17439880902759893>
- Kabba, K. (2011). Gender-neutral language: an essential language tool to serve precision, clarity and unambiguity. *Commonwealth Law Bulletin, 37*(3), 427-434.
- Kessler, S. (1998). *Lessons from the Intersexed*. Piscataway: Rutgers University Press.
- Kessler, S., & McKenna, W. (1978). *Gender: An ethnomethodological approach*. Brisbane: John Wiley and Sons.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Em E. MacCoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

- Koss, M. (2015). Diversity in Contemporary Picturebooks: A Content Analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32–42.
- Little, D., Leung, C., & Avermaet, P. Van. (2014). *Managing diversity in education: Languages, Policies, Pedagogies*. London: Multilingual Matters.
- Love, J. (2018). *Julian at the wedding*. London: Walker Books Ltd.
- Love, J. (2018). *Julian is a mermaid*. London: Walker Books Ltd.
- Madalena, E. (2021). *A última cor do arco-íris: representações do transgénero na literatura para a infância* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/30735>
- Martin, C., & Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>
- Matias, F. (2004). Estereótipos de Género no Imaginário Infantil: a escolha da profissão. Em A. D. Barker (Ed.), *O Poder e a Persistência dos Estereótipos / The Power and Persistence of Stereotyping*, 117–125. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mattix, A., & Sobolak, M. (2014). Focus on Elementary: The Gender Journey in Picturebooks: A Look Back to Move Forward: Patricia Crawford and April Mattix, Editors. *Childhood Education*, 90(3), 229–233. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.912061>
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response. *CLELE journal*, 4(1), 25-43.
- Narahara, M. (1998). *Gender bias in children's picture books: A look at teachers' choice of literature*. Long Beach. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419247.pdf>
- Nanda, S. (1999). *Gender diversity: Crosscultural variations*. Long Grove: Waveland. Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=3_XTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Nanda,+S.+\(1999\).+Gender+Diversity:+Crosscultural+Variations.+Long+Grove:+Waveland.](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=3_XTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Nanda,+S.+(1999).+Gender+Diversity:+Crosscultural+Variations.+Long+Grove:+Waveland.)

&ots=tlkND5dApV&sig=3FBgEfH25JjAWPJ5nfOMe9Z6qGM&redir_esc
=y#v=onepage&q&f=false

National Center for Transgender Equality. (2018). *Understanding non-binary people: How to be respectful and supportive*. Disponível em <https://transequality.org/issues/resources/understanding-non-binary-people-how-to-be-respectful-and-supportive#:~:text=The idea that there are,two categories%2C male or female>

Nayak, S. (2019). What is gender-neutral language and why is it important? Disponível em <https://www.abc.net.au/education/learn-english/whats-gender-neutral-language-and-why-is-it-important/10879990>

Nunes, A. (2017). *Era uma vez... estereótipos de género nos livros infantis* [Master's thesis, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/15609>

Parlamento Europeu (2018). *Linguagem neutra do ponto de vista do género*. Lisboa. Disponível em https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf

Pearlman, R., & Kaban, E. (2018). *Pink is for boys*. New York: Running Press Kids.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. M. (2007). Interacção imagem-leitor: A construção de sentidos. In Gomes, J.A. (Org.), *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, 2(15), pp. 13-19. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rodrigues, P. (2004). *Meninos e meninas juntos mas essencialmente separados...* Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/PaulaRodrigues.pdf>
- Saleiro, S. (2017). Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *ex aequo*, (36), 149–165.
- Salkind, N. (2002). *Child development*. New York: Macmillan Reference USA.
- Schmidt, S. (2019). *A Language for all - teens in Argentina are leading the charge to eliminate gender in language*. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2019/12/05/teens-argentina-are-leading-charge-gender-neutral-language/?arc404=true>
- Stuart, S. (2020). *My Shadow is Pink*. Dandenong South, VIC: Larrikin House.
- Sveinsdóttir, Á. (2018). *Categories we live by: The construction of sex, gender, race, and other social categories*. New York: Oxford University Press.
- Walton, J. & MacPherson, M. (Illustrator). (2016). *Introducing Teddy: A story about being yourself*. London: Bloomsbury USA Childrens.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Informações relativas ao/à aluno/a

1.1. Nome _____

1.2. Idade _____ 1.3. Naturalidade _____

1.4. Localidade onde reside _____

1.5. Número de elementos do agregado familiar _____

1.6. Com quem vive? _____

1.7. Com quem se desloca para a escola? _____

Meio de transporte					Tempo gasto		
A pé	Bicicleta	Autocarro	Automóvel	Outros	5 a 15 minutos	15 a 30 minutos	+ de 30 minutos

Hábitos/métodos de estudo e de trabalho

1.8. Estuda...

Todos os dias	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Véspera das avaliações

1.9. Tem algum tipo de apoio ao estudo?

Explicações	ATL/ Centro de Estudo	Ajuda de familiares/amigos	Outros

1.10. Qual a disciplina favorita do seu educando? _____

1.11. Qual a disciplina de que menos gosta? _____

1.12. Em média, quantas horas dorme por dia? _____

1.13. Tem o hábito de tomar o pequeno almoço? _____

1.14. Tem alguma doença crónica diagnosticada ou problema de saúde relevante? Se sim, qual? _____

1.15. O que faz nos tempos livres?

TV	Leitura	Música	Computador/ Tablet/ Internet	Desporto	Catequese ou outros	Atividades ao ar livre	Outros

1.16. O que mais gosta na escola?

Estudar	Colegas	Professoras/es	Intervalos	AEC	Outros

2. Informações relativas à família

2.1. Quem é o/a encarregado/a de educação do/a aluno/a? _____

2.2. Idade _____ 2.3. Naturalidade _____

2.4. Localidade onde reside _____

2.5. Habilitações literárias _____

2.6. Profissão _____

Encontra-se em situação de desemprego? Não Sim Há quanto tempo? _____

3. Informações pertinentes para os projetos

3.1. A/O sua/seu educanda/o alguma vez foi vítima de *bullying*? Sim Não

3.2. Sente que a/o sua/seu educanda/o é respeitada/o por professores, colegas e assistentes operacionais? Sim Não

3.2.1. Se não, em que situações?

3.3. Sente que alguma vez a/o sua/seu educanda/o foi desrespeitada/o pelas suas diferenças raciais, de género, incapacidades ou outras situações particulares à sua pessoa? Sim Não

3.3.1. Se sim, em que situações?

Obrigada pela sua colaboração!

Professoras Marisa de Jesus e Inês Melo

Anexo 2 – Inquérito por questionário anónimo pré-projeto

QUESTIONÁRIO ANÓNIMO AOS ALUNOS E ALUNAS SOBRE IDENTIDADE

Responde a cada uma das questões com honestidade.

1. Com qual destes géneros te identificas?

Rapariga	Rapaz	Ainda não sei	Nenhum	Prefiro não dizer

2. Achas que o cor de rosa é uma cor para...

Meninos	Meninas	Os dois	Não sei

3. Existem profissões só para mulheres e profissões só para homens?

Sim	Não	Não sei

- 3.1. Se sim, quais são só para as mulheres e quais são só para homens, dá exemplos.

4. Alguma vez te impediram de brincar por seres menina ou menino?

Sim	Não	Não sei

- 4.1. Se sim, qual era a brincadeira/jogo que não te deixaram fazer?

5. Conhecês a palavra transgénero? Sabes o que significa?

Sim	Não	Não sei

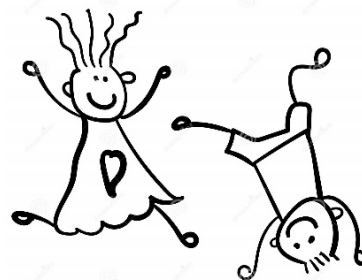
- 5.1. Se sim, escreve o seu significado.

1. Sabes o que é a identidade?

Sim	Não	Não sei

2. Achas que a identidade é um direito?

Sim	Não	Não sei



3. Conheces os direitos das crianças?

Sim	Não

3.1. Se sim, indica o/os direito/s que conheces.

4. Assinala com uma cruz aquilo que achas que define a tua identidade:

Nacionalidade		Notas que tiras nos testes	
Cor de pele		O carro dos teus pais	
Escola que frequentas		Os brinquedos que tens	
Número de irmãos/ãs		Outra coisa:	
Casa onde vives		Outra coisa:	
Local onde vives		Outra coisa:	

5. Há mais alguma coisa que aches que te define? Se sim, diz qual.

6. Já quiseste ser diferente ou ser parecido com outra pessoa? Descreve a tua experiência.

Thank you! 😊

Teachers: Inês Melo e Marisa de Jesus

Anexo 3 – Planificação Sessão 1

Nível: 4º ano Duração: 60 minutos	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro ✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. ✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. ✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. ✓ SI4 8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples. ✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. ✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. ✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.
Competências específicas/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivar-se para a leitura da obra <i>Pink is for boys</i> de Robb Pearlman e Eda Kaban ✓ Revisão de cores ✓ Entender frases sobre os temas estudados ✓ Interagir com a professora e colegas, utilizando expressões/frases simples ✓ Reconhecer de estereótipos de origem sociocultural, nomeadamente de género ✓ Refletir e desconstruir estereótipos de género ✓ Reconhecer a relevância de aceitar e respeitar a diferença e o Outro
Conteúdos Lexicais/Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário das cores presentes no picturebook <i>Pink is for boys</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pink,</i> • <i>Blue,</i> • <i>Yellow,</i> • <i>Green,</i> • <i>Red,</i> • <i>Orange,</i> • <i>Purple</i> • <i>Brown,</i> • <i>White,</i> • <i>Black.</i>

Tempo	Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias	Recursos
10 min.	<p>Realização da rotina inicial de cada aula que é composta pelo cumprimento (<i>Greetings</i>) e abertura da lição. A professora escreve o sumário no quadro e os(as) alunos(as) copiam.</p> <p><i>Lesson number nineteen (19)</i> <i>Thursday, 19th November 2020</i> <i>Summary:</i> <i>Discussion about gender stereotypes.</i> <i>Reading the picturebook: “Pink is for boys”.</i> <i>Revision of colours.</i></p>	Quadro preto e giz
8 min.	<p>Como introdução ao tema do <i>picturebook Pink is for boys</i>, a professora irá abrir espaço para uma discussão sobre os estereótipos de género. Caso seja necessário, de modo a que os alunos se consigam expressar da melhor forma, as perguntas serão feitas em Inglês e repetidas em português e as crianças poderão responder em português. Esta discussão deve ser feita antes da leitura do livro para que as verdadeiras opiniões das crianças não sejam influenciadas pela mensagem do livro. A professora fará as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What colours do you prefer? Is there any colour that boys or girls shouldn't wear? Why is that?</i> • <i>Do boys and girls play different things at the playground? Have you ever been told you can't join in because of your gender?</i> 	Quadro preto e giz
10 min.	<p>Depois da breve discussão a professora diz aos alunos que vão fazer uma atividade e entrega a cada aluno 3 <i>flashcards</i> (Anexo II) com as cores vermelho (<i>girls</i>), amarelo (<i>both</i>) e verde (<i>boys</i>) para decidirem a qual pertence a atividade que será vista no PowerPoint.</p> <p>Cada criança tem de decidir qual <i>flashcard</i> utilizar. A tarefa consiste numa série de atividades, cores, etc. que aparecem no PowerPoint (Anexo X) e as crianças têm de escolher se acham que é para <i>boys</i>, <i>girls</i> or <i>both</i>.</p> <p>As crianças têm de levantar o <i>flashcard</i> vermelho se acham que é para <i>boys</i>, o amarelo para <i>both</i> e verde para <i>girls</i>. Usar as cores rosa e azul para</p>	Tela Projetor Computador Flashcards (Anexo X) PowerPoint (Anexo X)

	meninas e meninos respetivamente, é de evitar, pois reforça o estereótipo.	
10 min.	Depois desta pequena introdução, a professora inicia a leitura em voz alta do livro <i>Pink is for boys</i> , mostrando e virando o livro para os alunos a cada página para poderem ver as imagens (Anexo X) usando, também, como recurso o vídeo projetor para que as crianças consigam ver todos os elementos das ilustrações no livro digitalizado.	Tela Projetor Computador Picturebook Imagens livro (Anexo X)
10 min.	De forma a recordar as cores, a professora pergunta às crianças quais foram as cores que viram no livro e escreve no quadro as respostas. <ul style="list-style-type: none"> • <i>What colours did you see in the book?</i> Depois dos alunos responderem, em inglês, a professora entrega uma ficha onde as crianças têm de fazer corresponder a cor à imagem. A professora corrige indo de mesa em mesa à medida que os alunos vão completando.	Ficha Cores (Anexo X)
7 min.	Depois da realização da ficha, a professora pergunta às crianças qual foi a mensagem/moral da história: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Did you like the story?</i> • <i>Do you think pink is only for girls and blue only for boys?</i> • <i>What did you learn?</i> As respostas devem ser que as cores não são específicas de um género. Como consolidação da aula, a professora conclui a aula falando com as crianças, referindo que as cores não são específicas de um género e os meninos não têm de ter receio de usar cor de rosa nem as meninas o azul, pois as cores são para todos.	
5	Os(as) alunos(as) realizam um pequeno questionário para averiguar o que aprenderam na aula. Arrumação dos objetos utilizados, encerramento e despedidas.	Questionário (Anexo X)

Avaliação através do questionário entregue no final e através de observação direta:

Comportamento

Participação

Interesse

Envolvimento nas atividades

Recolha de dados através de:

Gravações de partes da aula

Questionário entregue no final da aula

Bibliografia:

Pearlman, R. & Kaban, E. (2018). *Pink is for boys*. Local: Running Press Kids.

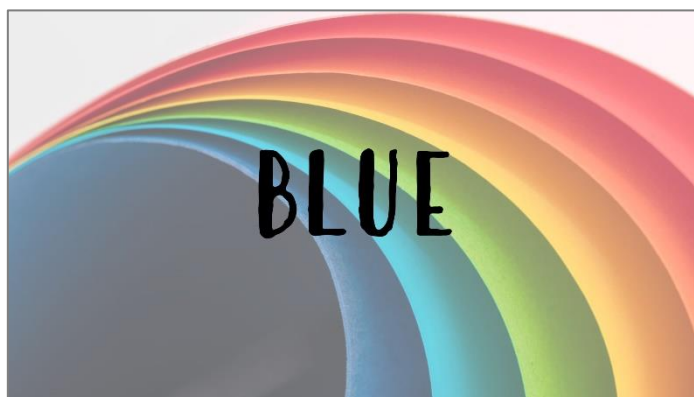
Anexo 4 – Flashcards

Girls

Both
2

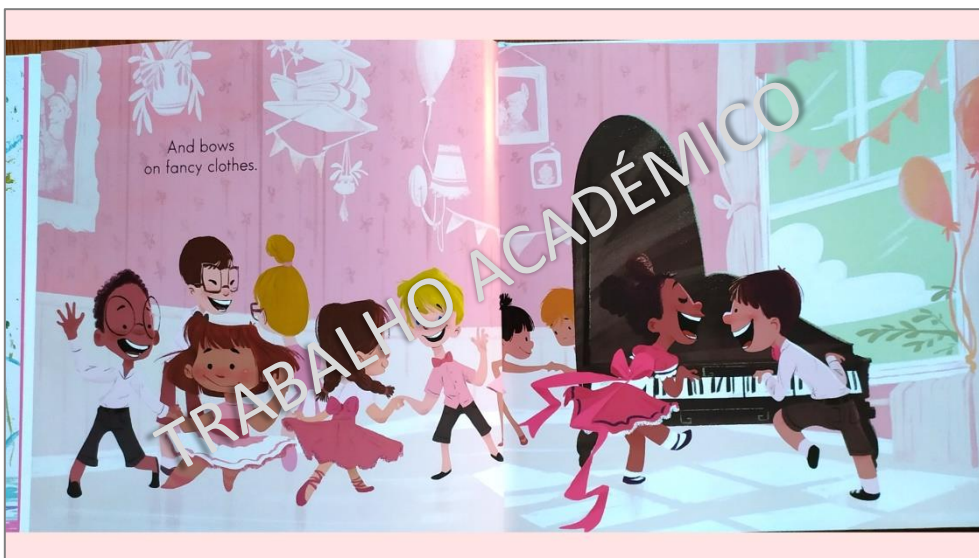
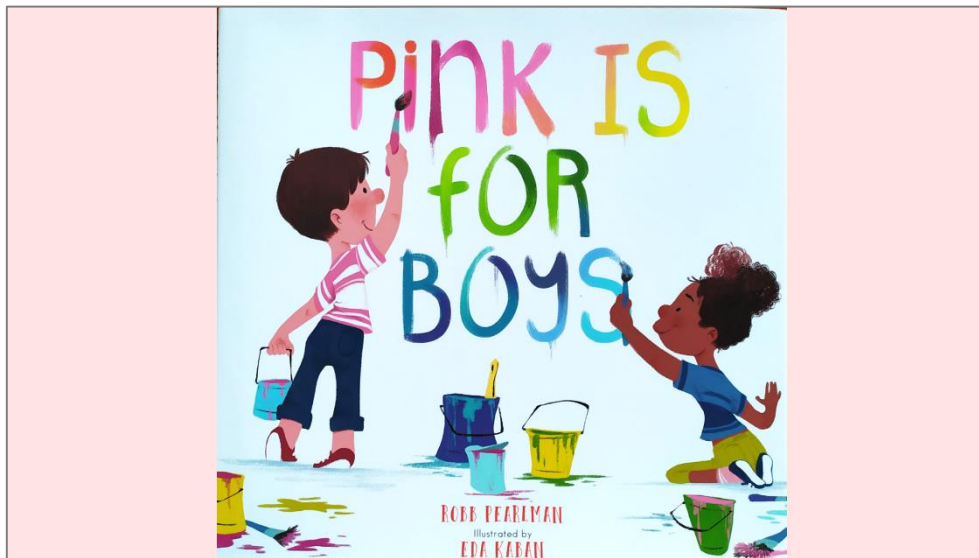
Boys

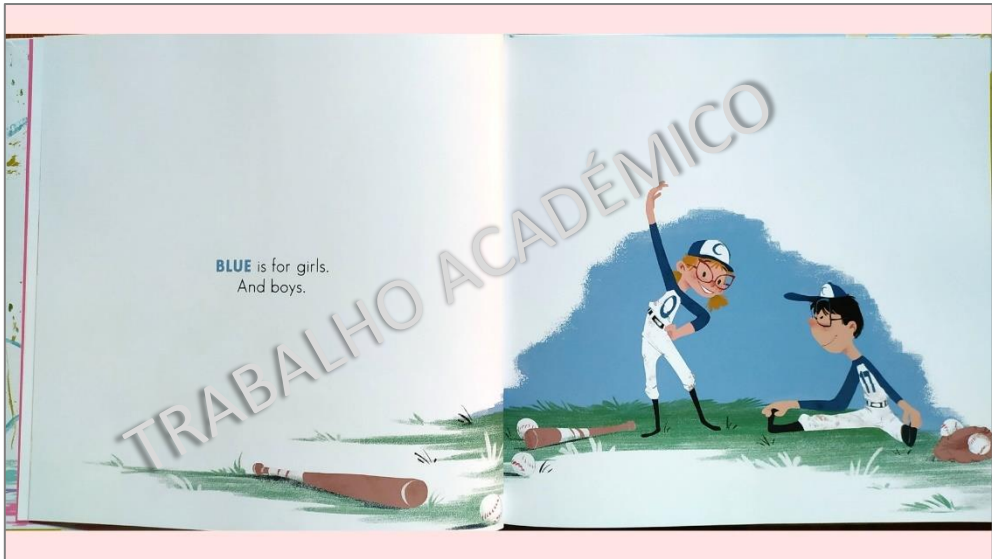
Anexo 5 – Powerpoint Atividade *Gender Stereotypes*

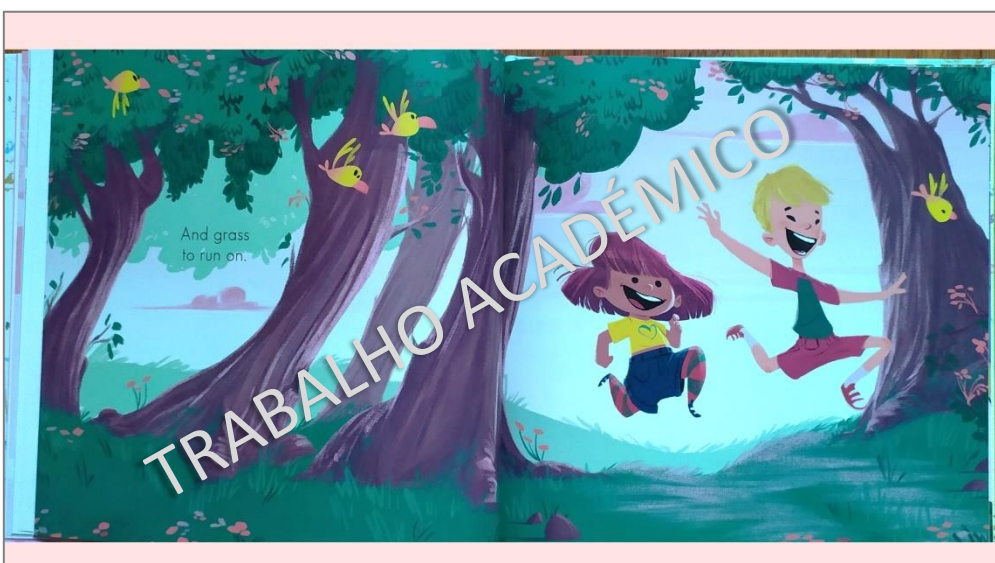




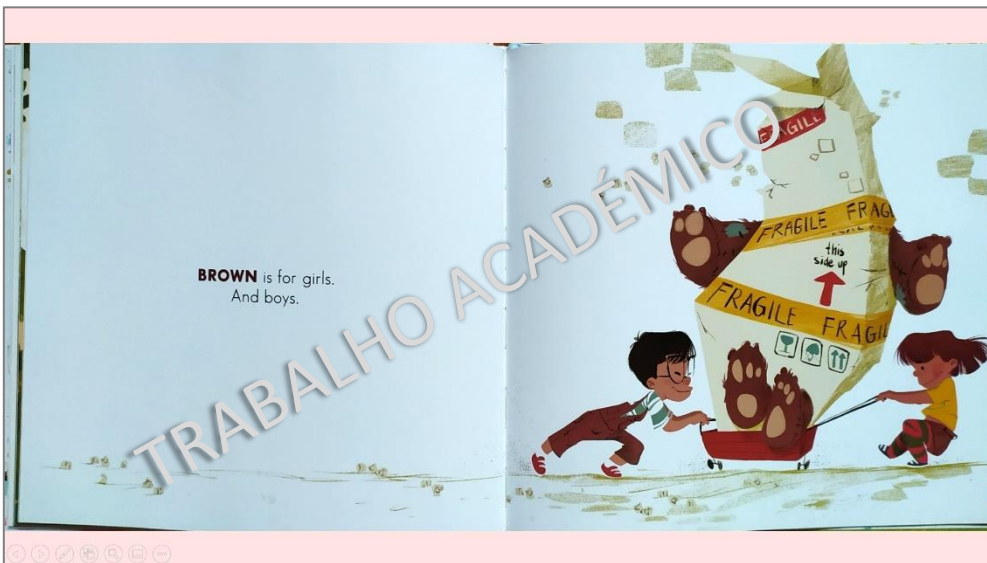
Anexo 6 – Powerpoint do *picturebook Pink is for boys*

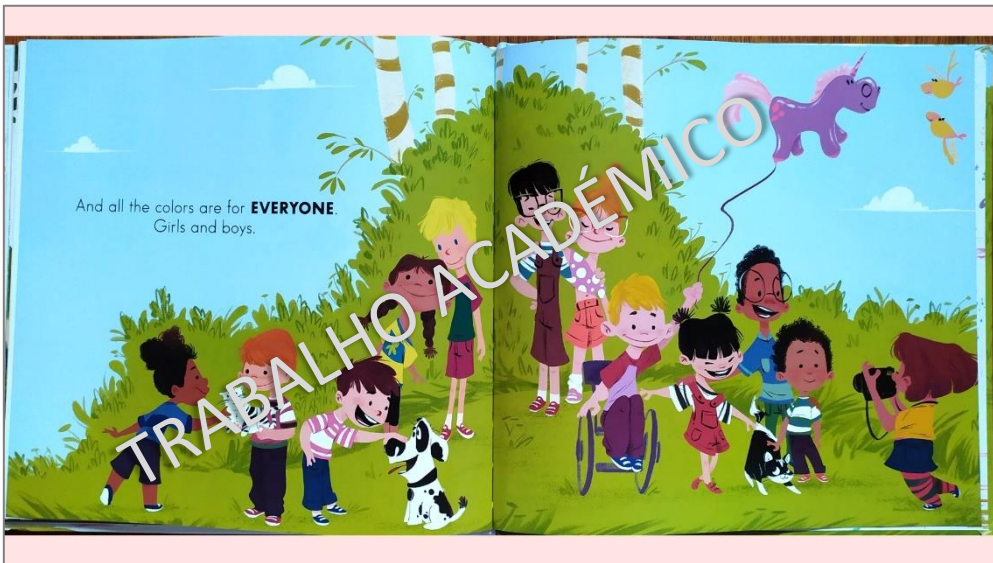
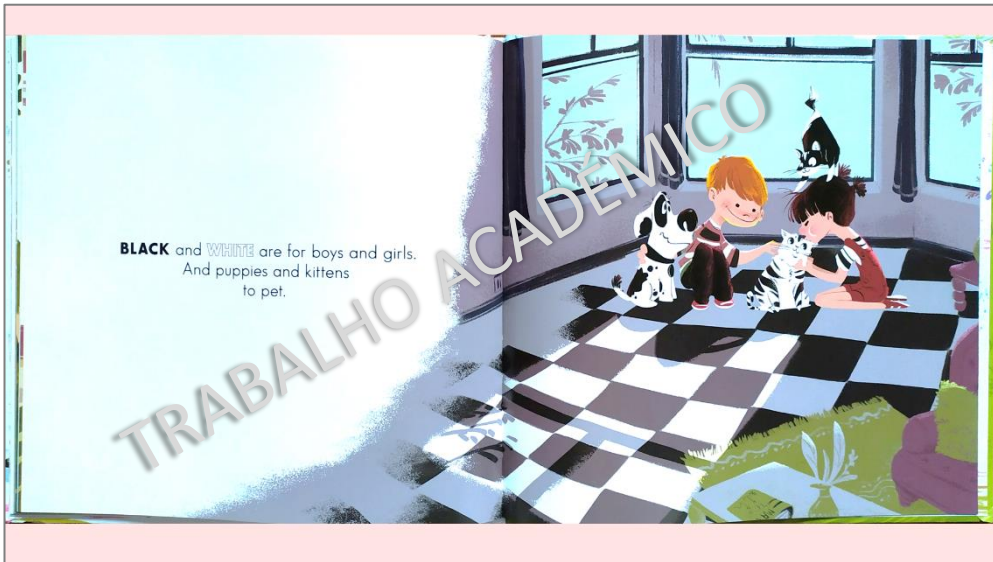


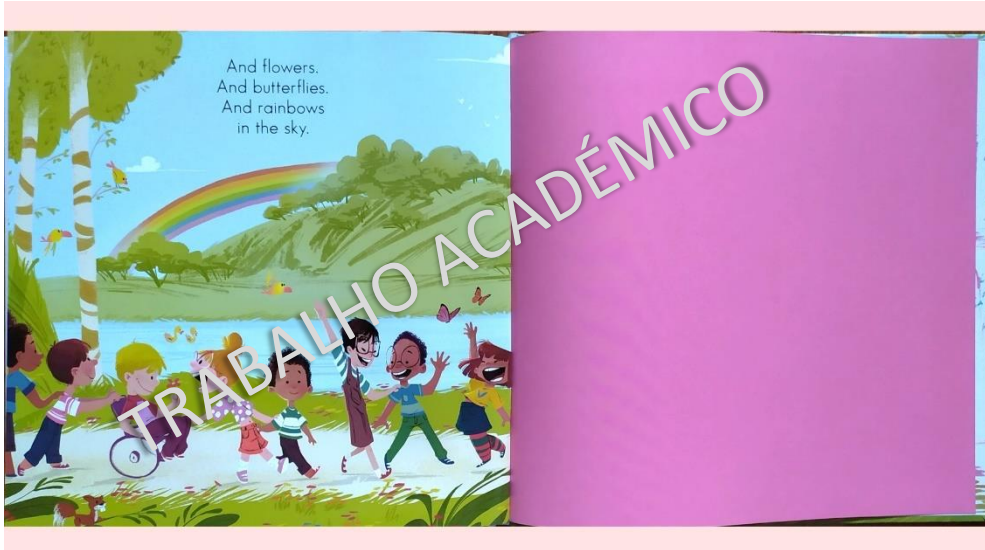












And flowers.
And butterflies.
And rainbows
in the sky.

TRABALHO ACADÊMICO

Anexo 7 – Ficha Cores

Name: _____ Date: _____

Fill in the blanks according to the pictures. What colour is in the circle?

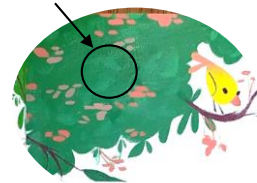
Pink - Blue - Yellow - Green - Red - Orange - Purple - Brown - Black and White



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____

Anexo 8 – Inquérito por questionário da Sessão 1

Name: _____ Date: _____

Nesta aula de Inglês lemos o livro *Pink is for boys* que incluía a temática das cores.

Gostava de saber a tua opinião sobre alguns detalhes. Por favor, responde com honestidade.

1. Foi fácil entender a história apresentada?



2. Achas que as imagens te ajudaram a entender melhor a história?

Sim	Não

3. O que é que aprendeste na aula de hoje?

4. Dá a tua opinião sobre a aula de hoje, o que mais gostaste e porquê.

😊 Obrigada!!

Teacher: Inês Melo

Anexo 9 – Planificação Sessão 2

Nível: 4º ano Duração: 60 minutos	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none">✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.✓ SI4 8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples.✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas.✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.
Competências específicas/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Motivar-se para a leitura da obra <i>Pink is for boys</i> de Robb Pearlman e Eda Kaban✓ Entender frases sobre os temas estudados✓ Interagir com a professora e colegas, utilizando expressões/frases simples✓ Reconhecer de estereótipos de origem sociocultural, nomeadamente de género✓ Refletir e desconstruir estereótipos de género✓ Reconhecer a relevância de aceitar e respeitar a diferença e o Outro✓ Reconhecer a diversidade no Outro

Conteúdos Lexicais/Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Léxico relacionado com os adjetivos antes dos nomes, cores, roupas, cabelos e acessórios. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pink Crown</i> • <i>Black Jacket</i> • <i>Gold Earrings</i> • <i>Blue hair</i> • <i>Short hair</i> • <i>Green shoes</i> • <i>Shiny pants</i> • ...
---	--

Tempo	Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias	Recursos
10 min.	<p>Realização da rotina inicial de cada aula que é composta pelo cumprimento (<i>Greetings</i>) e abertura da lição. A professora escreve o sumário no quadro e os(as) alunos(as) copiam.</p> <p style="text-align: center;"><i>Lesson number twenty (20)</i> <i>Wednesday, 25th November 2020</i> <i>Summary:</i> <i>Children around the world.</i> <i>Activity about gender expression.</i></p>	Quadro preto e giz
10 min.	<p>De forma a recordar a história do livro <i>Pink is for boys</i>, a professora inicia a leitura em voz alta, mostrando e virando o livro para os alunos a cada página para poderem ver as imagens (Anexo X) usando, também, como recurso o vídeo projetor para que as crianças consigam ver todos os elementos das ilustrações no livro digitalizado.</p> <p style="text-align: center;"><i>What did you learn last class? Do you remember?</i> <i>Do all the children in the book wear the same kind of clothes?</i></p> <p style="text-align: center;">Ouvir as respostas dos alunos e depois introduzir aquilo que irão ver a seguir:</p> <p style="text-align: center;"><i>Now you are going to see some pictures of children from different parts of the world. Pay attention, do they wear the same clothes as you do? Or do they wear their hair the same way as you do?</i> <i>Do all girls wear long hair? Boys don't wear skirts?</i></p>	Picturebook Tela Projetor Computador PPT (Anexo X)

5 min.	<p>A professora apresenta um PowerPoint com imagens de crianças de várias partes do mundo, com roupas diferentes, penteados diferentes.</p> <p><i>Are these children like you?</i></p>	Tela Projetor Computador
10 min.	<p>Depois de verem o PPT, a professora questiona os alunos:</p> <p><i>Do all the children in the pictures wear the same kind of clothes or hair?</i></p> <p><i>Do we know if these children feel like girls, boys, both or neither?</i></p> <p>(Resposta: Não, não conseguimos saber a identidade de gênero de alguém a não ser que pessoa partilhe isso conosco.)</p> <p><i>What is common to all?</i></p> <p><i>Why do girls wear a hijab?</i></p> <p>Ouvir as respostas e discussão antes da professora explicar o seu ponto.</p> <p>Comum: São todos humanos, são crianças,...</p> <p>MAS o cabelo, a forma como nos vestimos são formas de mostramos ao mundo a nossa identidade, nomeadamente em termos religiosos.</p> <p>A professora diz aos alunos que a maneira como usamos o cabelo e a roupa que vestimos são algumas das maneiras de exprimirmos quem somos. Como vimos nas imagens das crianças de outras partes do mundo, as meninas muçulmanas usam o Hijab como uma expressão da sua cultura.</p> <p><i>In English: Hair and clothing are two of the many ways that people all over the world share who they are, what they like to wear and special things about their culture and/or religion. (For example, some Muslim girls wear a hijab as an expression of their religion.)</i></p>	Tela Projetor Computador PPT Children around the world (Anexo X)
20 min.	<p>De seguida, a professora escreve “Gender expression” no quadro e dá um quadrado de papel para cada criança. Cada criança tem de pensar numa peça de roupa, acessório ou penteado que as faz sentir elas próprias, por exemplo: <i>blue hair, short or long hair, pink crown, shiny pants, braided hair, green shoes</i>, etc. Depois de desenharem aquilo que gostam mais no papel, acrescentam o <i>label</i> do desenho em Inglês, usando o adjetivo antes do nome, tal como nos exemplos anteriores (a professora ajuda se for preciso). Assim que terminarem, a professora coloca os quadrados no quadro com íman. Os alunos e alunos podem no final, se tiverem interesse, ver os trabalhos dos(as) colegas.</p> <p><i>Does everyone like the same clothes, hair or other things? What do you think?</i></p>	Quadrados de papel Marcadores Ímans Quadro preto

	<p>Depois de partilharem com os colegas os seus desenhos e de ouvirmos as respostas, a professora relembra as crianças que todos podemos gostar de coisas diferentes, e que todos podemos usar o que mais gostamos e nos sentimos confortáveis, seja roupa, penteados, etc., sem sermos gozados.</p> <p><i>There are certain things that we wear that are different from everyone else, but that is what makes each one of you, unique. That is how we show everyone how we truly feel and are, our identity.</i></p>	
5 min.	<p>Os(as) alunos(as) realizam um pequeno questionário para averiguar o que aprenderam na aula.</p> <p>Arrumação dos objetos utilizados, encerramento e despedidas.</p>	Questionário (Anexo X)
<p>Avaliação através do questionário entregue no final e através de observação direta:</p> <p>Comportamento Participação Interesse Envolvimento nas atividades Gravação de partes da aula</p> <p>Bibliografia: Pearlman, R. & Kaban, E. (2018). <i>Pink is for boys</i>. Local: Running Press Kids.</p>		

Anexo 10 – PowerPoint *Children around the world*





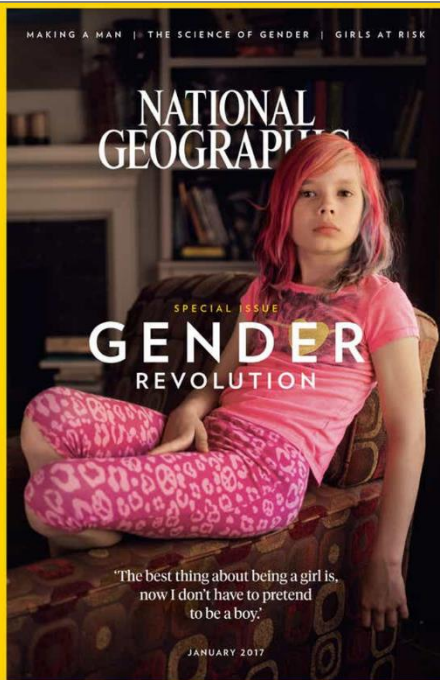
SCHOOL UNIFORMS AROUND THE WORLD





WHAT ABOUT HAIR?





Anexo 11 – Inquérito por questionário da Sessão 2

Name: _____ Date: _____

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje dedicada ao tema de *Gender Expression*.

1. Foi fácil entender a história apresentada?



2. As imagens do livro ajudaram-te a entender melhor a história?



3. Gostaste da atividade *Gender Expression*?



4. O que aprendeste com a atividade?

☺ Obrigada!! Teacher Inês Melo

Anexo 12 – Planificação Sessão 3

Nível: 4º ano Duração: 60 minutos	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none">✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro✓ LG4 1. Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/<i>at school</i>: atividades na escola (<i>singing, running</i>).✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.✓ SI4 8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples.✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas.✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.
Competências específicas/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Motivar-se para a leitura da obra <i>Introducing Teddy</i> de Jessica Walton e Dougal MacPherson✓ Entender frases sobre os temas estudados✓ Interagir com a professora e colegas, utilizando expressões/frases simples✓ Reconhecer estereótipos de género✓ Rever e conhecer vocabulário relacionado com a escola (atividades ao ar livre)✓ Aprender alguns conceitos sobre identidade de género (transgénero, cisgénero)✓ Desconstruir e refletir sobre estereótipos de género✓ Inferir que não há diferenças de géneros nas atividades recreativas, através da análise do <i>picturebook</i>✓ Reconhecer a relevância de aceitar e respeitar a diferença e o Outro

Conteúdos Lexicais/Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulário das <i>playground games</i> (alguns também presentes no picturebook <i>Introducing Teddy</i>) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Singing songs</i> • <i>Reading</i> • <i>Playing hide and seek</i> • <i>Playing tag</i> • <i>Playing blindfolded</i> • <i>Running</i> • <i>Hopping</i> • <i>Catching the ball</i> • <i>Throwing the ball</i> • <i>Playing football</i> • <i>Jumping</i> • <i>Jumping rope</i> • <i>Playing Hopscotch</i>
---	---

Tempo	Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias	Recursos
10 min.	<p>Realização da rotina inicial de cada aula que é composta pelo cumprimento (<i>Greetings</i>) e abertura da lição. A professora escreve o sumário no quadro e os(as) alunos(as) copiam.</p> <p style="text-align: center;"><i>Lesson number twenty-one (21)</i> <i>Thursday, 26th November 2020</i> <i>Summary:</i> <i>Reading the picturebook – “Introducing Teddy”.</i> <i>Playground games – revision.</i></p>	Quadro preto e giz
5 min.	<p>A professora fala com as crianças sobre o que vão fazer nesta aula, mostrando o <i>picturebook Introducing Teddy</i>. A professora mostra a capa do livro (físico e projetado) e pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What can you see?</i> • <i>Why is the bow in different places?</i> • <i>Can you think of a reason why the teddy only smiles with the bow on its head?</i> 	Tela Projektor Computador Picturebook Introducing Teddy PPT picturebook (Anexo X)

10 min.	<p>Depois de falar com os alunos e de discutir sobre as suas ideias, a professora inicia a leitura em voz alta do livro <i>Introducing Teddy</i>, mostrando e virando o livro para os alunos a cada página para poderem ver as imagens usando, também, como recurso o quadro interativo para que as crianças consigam ver todos os elementos das ilustrações no livro digitalizado.</p>	<p>Tela Projetor Computador Picturebook Introducing Teddy PPT picturebook (Anexo X)</p>
8 min.	<p>No final da leitura a professora pergunta às crianças se gostaram da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Did you like the story?</i> • <i>What activities did they do together?</i> <p>A professora recorda com as crianças as <i>playground activities</i> perguntando: <i>Which playground activities do you remember?</i> Depois de ouvir as respostas dos alunos, a professora mostra um PowerPoint com as <i>playground activities</i> e os seus respetivos nomes.</p>	<p>Tela Projetor Computador PPT atividades (Anexo X)</p>
10 min.	<p>De seguida, realizam uma ficha de <i>matching</i> (Anexo X) das atividades e é corrigida através do PowerPoint (Anexo X).</p>	<p>Projetor Tela Ficha de <i>matching</i> (Anexo X) PPT atividades (Anexo X)</p>
12 min.	<p>Como conclusão, as crianças fazem um <i>mimic game</i> onde terão de imitar as atividades e os(as) colegas terão de adivinhar e dizer a atividade em inglês. Quem responder em inglês e der a resposta certa receberá uma estrela autocolante. Interessa aqui, para uma discussão final, escolher alunas para fazer a mímica a jogar futebol e por exemplo, um menino para saltar à corda. No final da atividade, fazer perguntas para saber a opinião dos(as) alunos(as): What happens in your school playground?</p>	<p>Stickers (Anexo X)</p>

	<p>Does everyone play football? What about jumping rope?</p> <p>Are there any activities that are more for girls and others more for boys? What do you think?</p>	
5	<p>Os(as) alunos(as) realizam um pequeno questionário para averiguar o que aprenderam na aula.</p> <p>Arrumação dos objetos utilizados, encerramento e despedidas.</p>	Questionário (Anexo X)

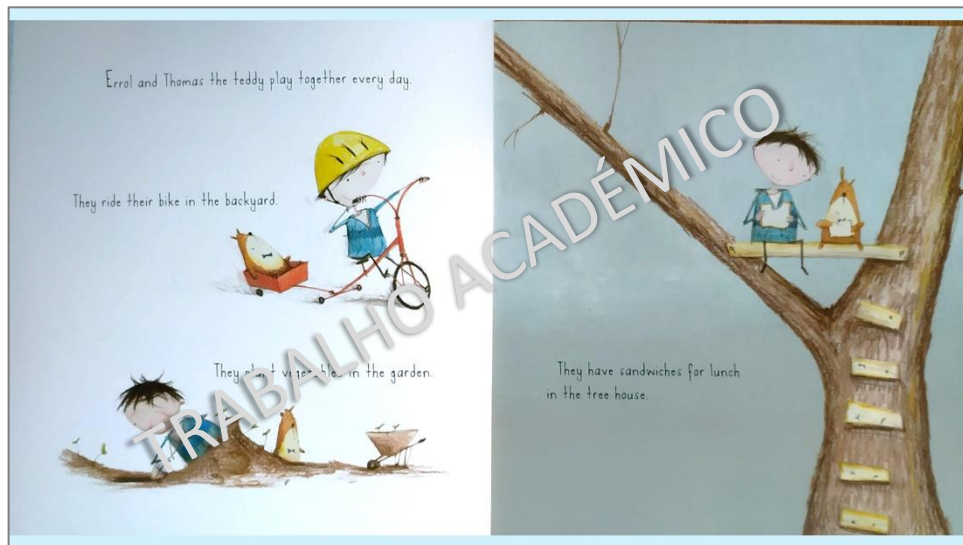
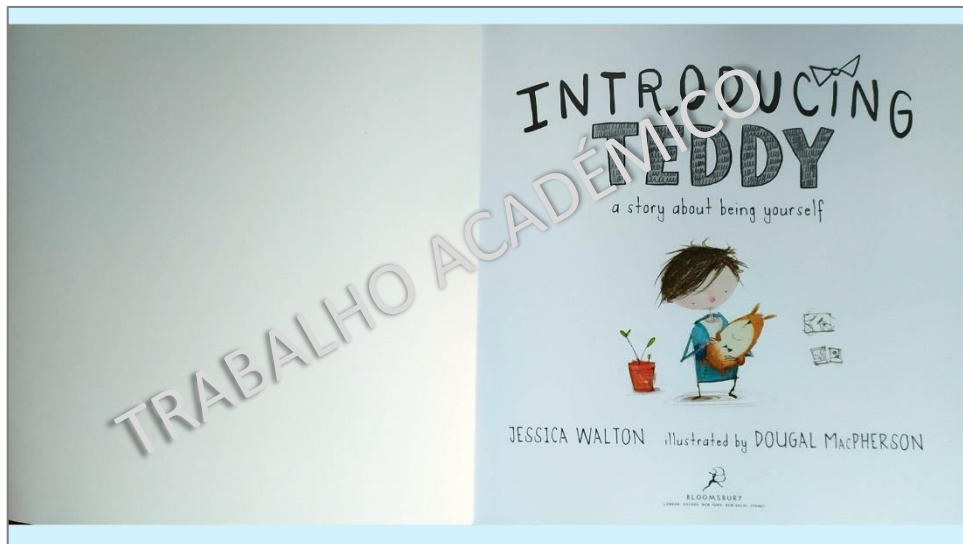
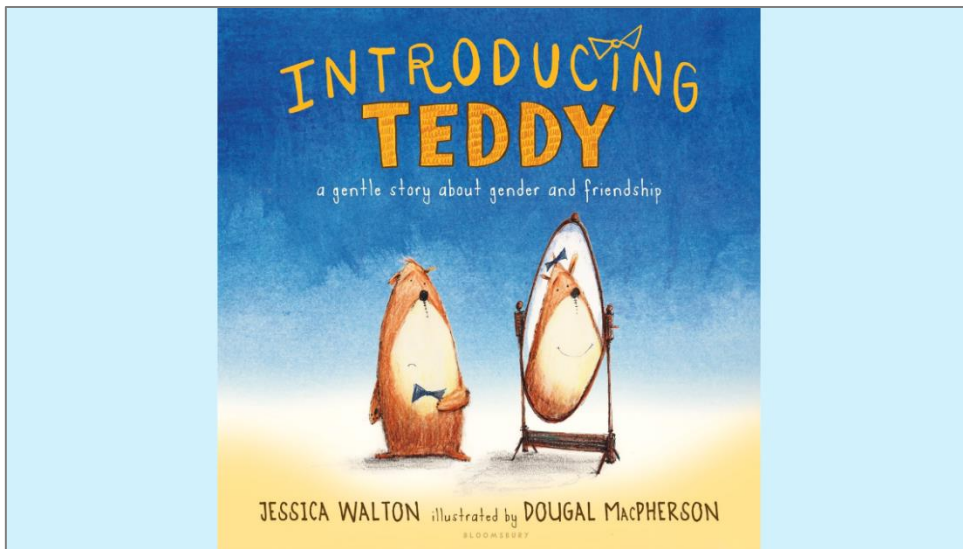
Avaliação através do questionário entregue no final e através de observação direta:

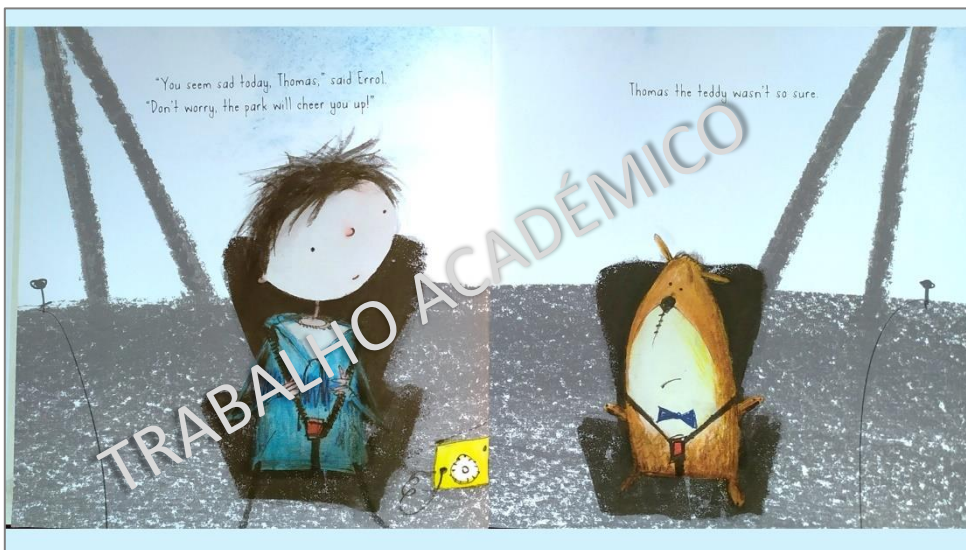
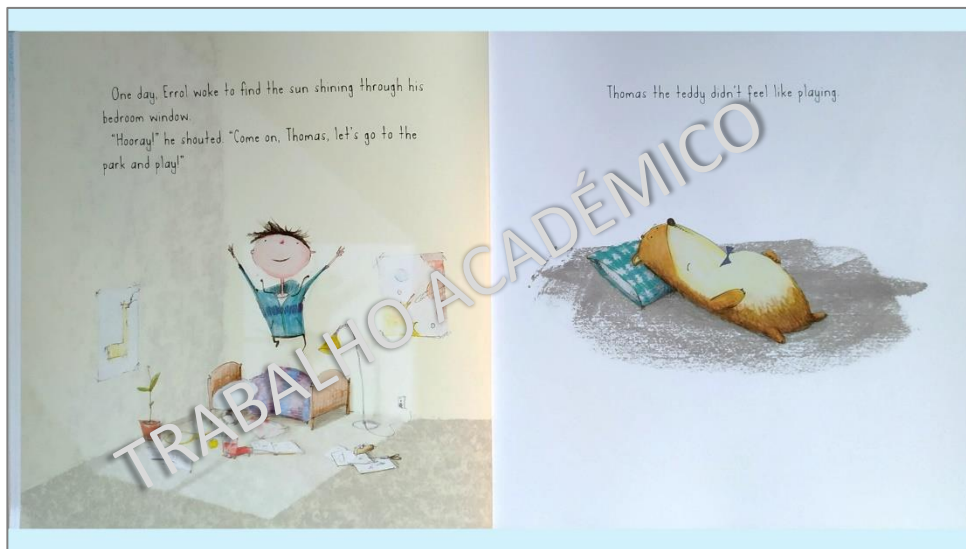
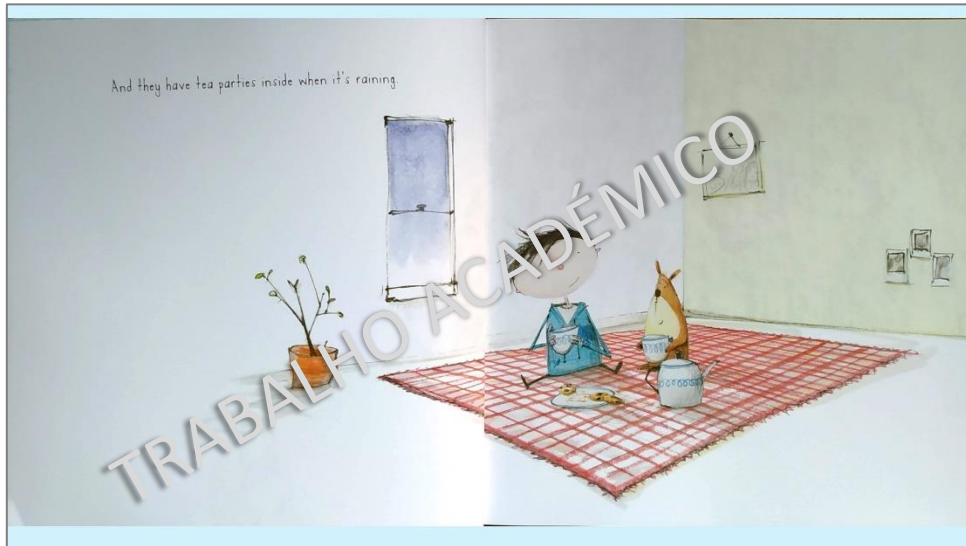
Comportamento
 Participação
 Interesse
 Envolvimento nas atividades
 Gravação de partes da aula

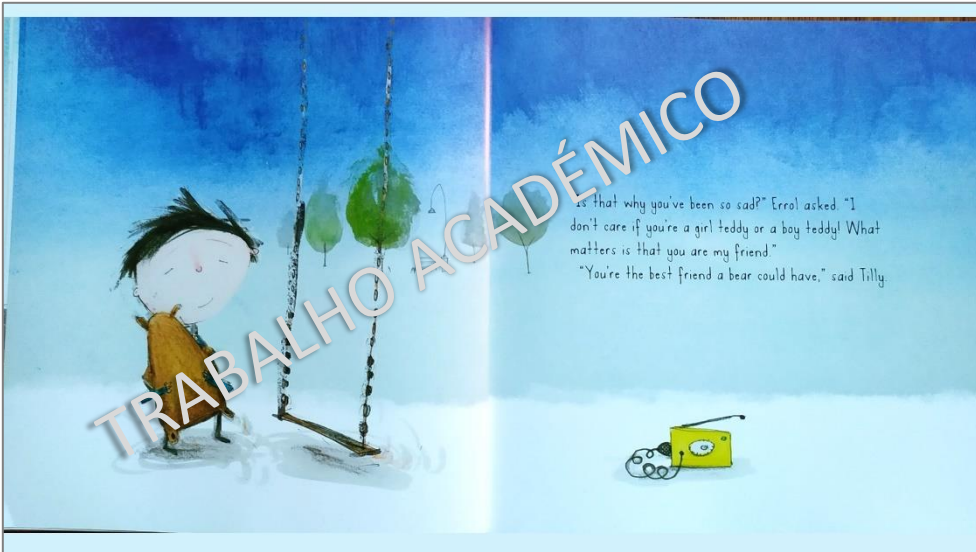
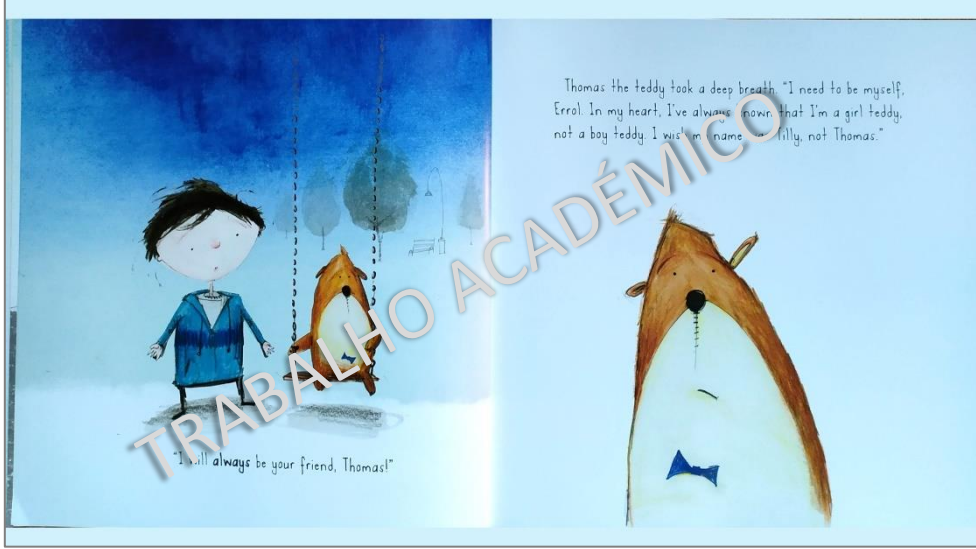
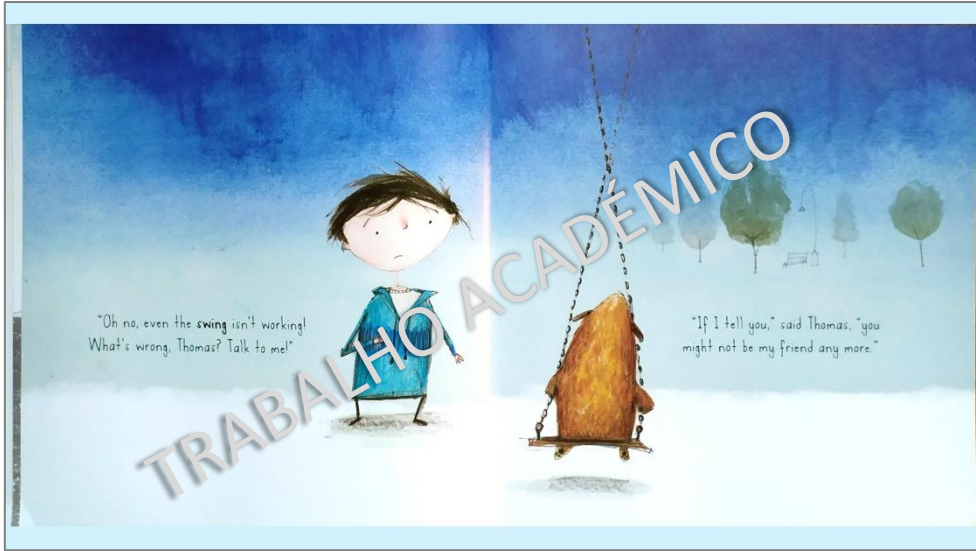
Bibliografia:

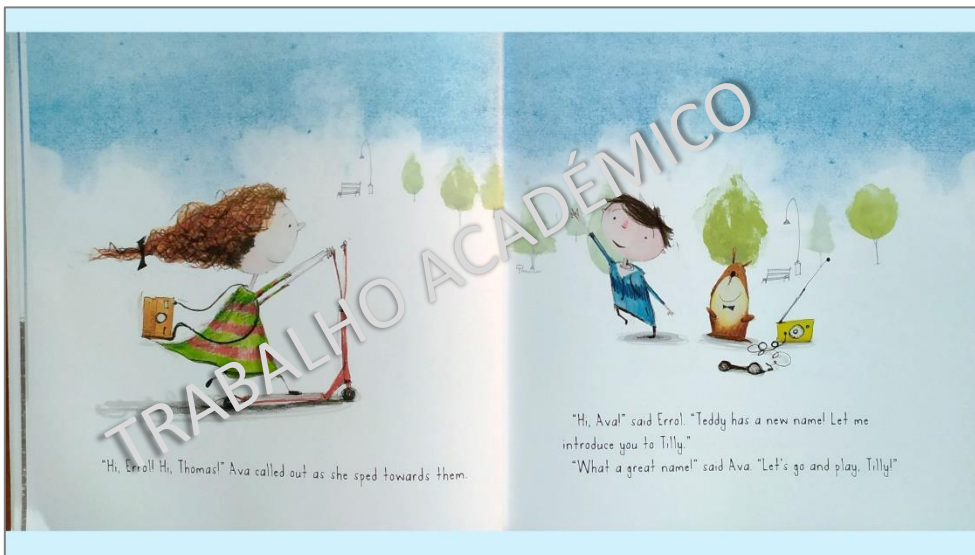
Walton, J., & MacPherson, D. (2016). *Introducing teddy: A story about being yourself*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

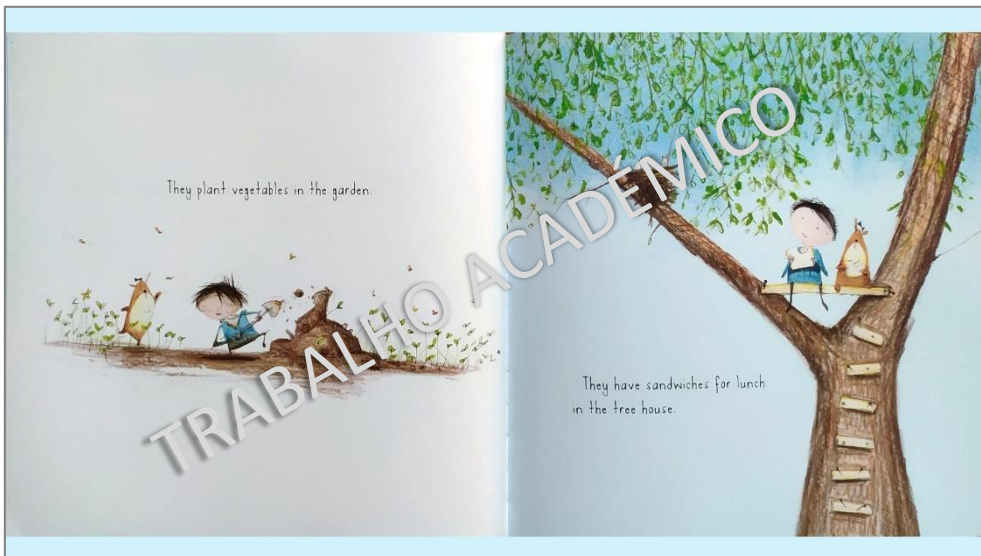
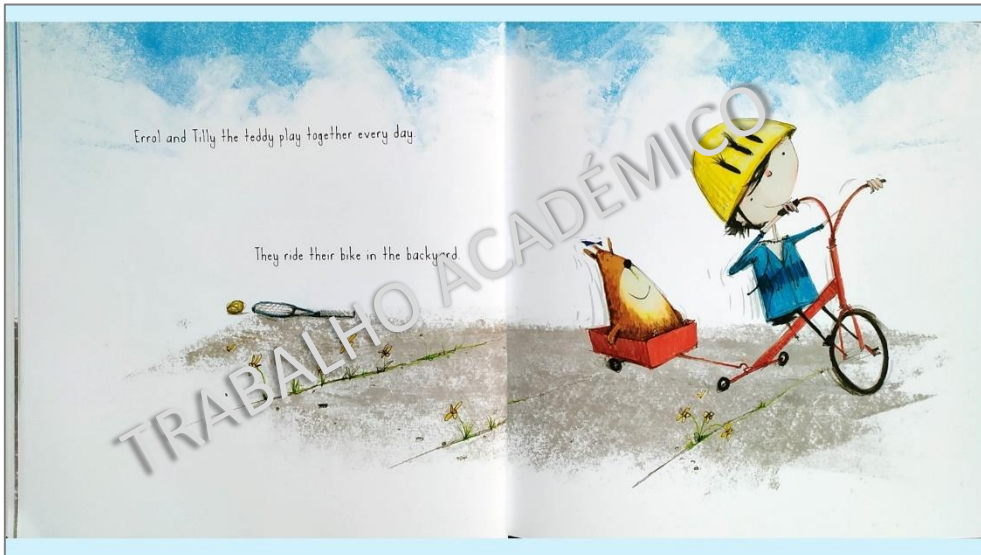
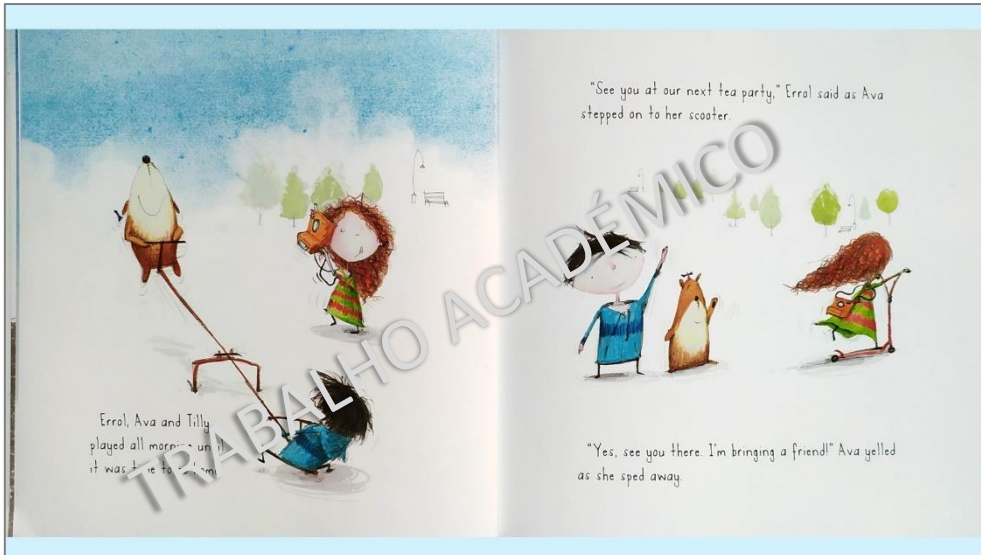
Anexo 13 – PowerPoint do *picturebook Introducing Teddy*

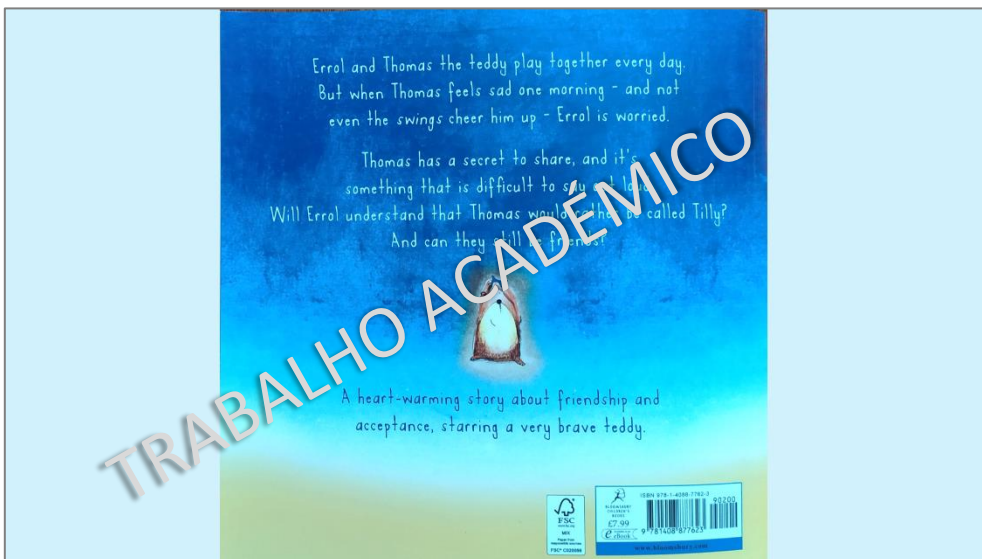
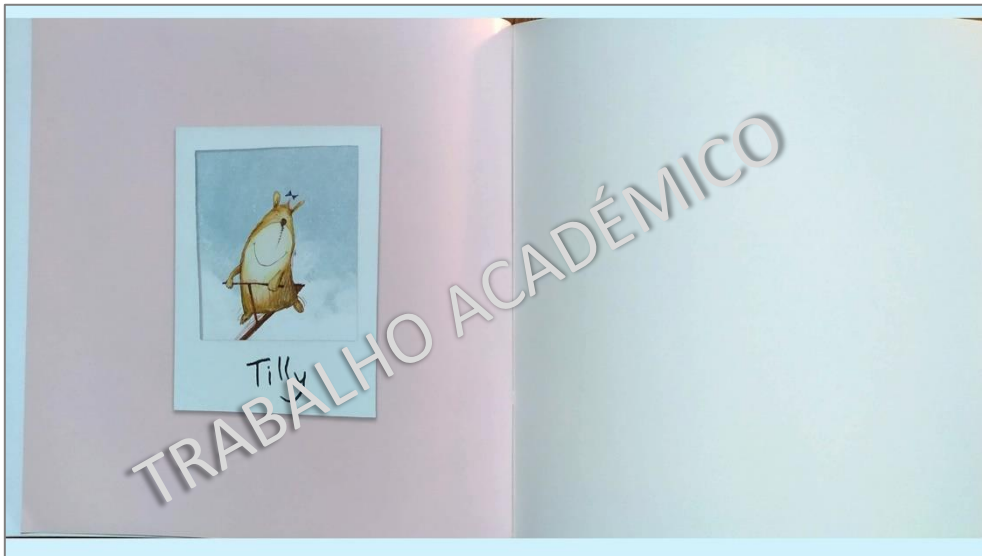












Anexo 14 – PowerPoint *Playground Activities*





Anexo 15 – Ficha *Playground Activities*

Name: _____ Date: _____

Match the images to the corresponding playground game!



singing songs

playing hide and seek

walking

playing blindfolded

running

hopping

catching the ball

throwing the ball

playing football

jumping

jumping rope

playing hopscotch

playing tag



Anexo 16 – Inquérito por questionário da Sessão 3

Name: _____ Date: _____

Nesta aula de Inglês lemos o livro *Introducing Teddy* e abordámos a temática dos playground games.

Gostava de saber a tua opinião sobre alguns detalhes. Por favor, responde com honestidade.

Foi difícil entender a história apresentada?

Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada

Achas que as imagens te ajudaram a entender melhor a história?

Sim	Não

Qual é a mensagem da história que lemos hoje?

Dá a tua opinião sobre a aula de hoje, o que mais gostaste e porquê.

😊 Obrigada!!

Teacher: Inês Melo

Anexo 17 – Planificação Sessão 4

Nível: 4º ano Duração: 60 minutos	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro ✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. ✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. ✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. ✓ SI4 8. Expressar-se de forma adequada em contextos simples. ✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. ✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. ✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.
Competências específicas/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivar-se para a leitura da obra <i>Introducing Teddy</i> de <i>Jessica Walton</i> e <i>Dougal MacPherson</i> ✓ Entender frases sobre os temas estudados ✓ Interagir com a professora e colegas, utilizando expressões/frases simples ✓ Reconhecer de estereótipos de origem sociocultural, nomeadamente de género ✓ Refletir e desconstruir estereótipos de género ✓ Reconhecer a relevância de aceitar e respeitar a diferença e o Outro ✓ Reconhecer a diversidade no Outro
Conteúdos Lexicais/Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Léxico relacionado com a diversidade de géneros. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Transgender</i> • <i>Cisgender</i> • <i>Non-binary</i> • ...

Tempo	Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias	Recursos
10 min.	<p>Realização da rotina inicial de cada aula que é composta pelo cumprimento (<i>Greetings</i>) e abertura da lição. A professora escreve o sumário no quadro e os(as) alunos(as) copiam.</p> <p><i>Lesson number twenty-two (22)</i> <i>Wednesday, 2nd December 2020</i> <i>Summary:</i> <i>Introducing Teddy – reading and discussing.</i> <i>Gender diversity.</i></p>	Quadro preto e giz
10 min.	<p>A professora inicia a aula perguntando aos alunos o que se recordam da história que foi apresentada na aula anterior. Depois, para recordar, a professora inicia a leitura em voz alta, mostrando e virando o livro para os alunos a cada página para poderem ver as imagens (Anexo X) usando, também, como recurso o vídeo projetor para que as crianças consigam ver todos os elementos das ilustrações no livro digitalizado.</p>	Tela Projetor Computador Picturebook
5 min.	<p>De seguida, a professora pergunta aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Why doesn't Tilly the Teddy want to go to the park?</i> • <i>Why is she sad? (Porque é que a Tilly não quer ir ao parque? Está triste porquê?)</i> 	Tela Projetor Computador



15 min.

Estas perguntas devem servir como abertura para uma discussão sobre identidade de género e depois a professora explica melhor os significados (escrevendo os nomes dos diferentes géneros à medida que os apresenta) de uma forma simplificada para os(as) alunos(as) entenderem: “Quando um bebé nasce, o médico ou médica olham para ele e diz se é menino ou menina, e é-lhe dado um pronome (ele ou ela). Para muitas pessoas, a maneira como eles se sentem vai ao encontro com o que a médica ou médico disseram quando nasceram. Isto significa que se é cisgénero/ *cisgendered*. No entanto, nem toda a gente se sente assim. Lembram-se que no início da história toda a gente achava que a Tilly (ursinho) era um menino mas ela sabia que no fundo era uma menina? Algumas pessoas sentem-se assim como a Tilly. Estas pessoas escolhem um novo nome, roupas diferentes que gostam mais e mudam o cabelo da maneira que mais gostam. O importante é termos amigos como o Errol e a Ava. Todos nós precisamos de amigos que nos aceitem como nós realmente somos. Nós podemos ser esses amigos. As pessoas que se sentem como a Tilly se sentia, usam a palavra transgénero para se descrever. Transgénero é uma pessoa que tem um género diferente daquele que lhe foi atribuído à nascença. Outras pessoas podem usar outras palavras para descrever a sua identidade de género. Por exemplo, não-binário/ *non-binary*, significa que a pessoa não se identifica com nenhum dos géneros, masculino ou feminino, ou identifica-se com os dois. O que é importante é sermos amigos e compreensivos com toda a gente, independentemente das suas identidades.”

Os(as) alunos(as) deverão fazer perguntas e a professora deverá responder depois da explicação. De seguida, para consolidar, os/as alunos/as realizam uma ficha de *matching* (Anexo X) em sobre os conceitos de transgénero, cisgénero e não-binário.

Tela
Projetor
Computador
Picturebook
Imagens
livro (Anexo
X)
Ficha
Genders
(Anexo X)

<p>15 min.</p>	<p>De forma a concluir e depois de escutada e discutida a história na aula anterior, a professora começa por falar com os/as alunos/ e perguntar o que “<i>be yourself</i>” significa para eles, e faz uma espécie de <i>brainstorm</i> no quadro. É entregue às crianças a capa do livro, mas para elas preencherem com o seu nome, com um espaço para elas se desenharem a si mesmas, e com espaço depois de “<i>illustrated by</i>” para elas escreverem o nome delas. O objetivo desta atividade será encorajá-las a desenharem-se como realmente elas sentem que são. No fim, a professora pode pedir aos alunos para mostrarem os seus desenhos e explicarem o porquê de o terem feito da maneira que fizeram. A professora mostra como todos somos diferentes, mas fazemos todos parte da mesma comunidade.</p>	<p>Quadro preto e giz Ficha Marcadores</p>
<p>5</p>	<p>Os(as) alunos(as) realizam um pequeno questionário para averiguar o que aprenderam na aula. Arrumação dos objetos utilizados, encerramento e despedidas.</p>	<p>Questionário (Anexo X)</p>
<p>Avaliação através do questionário entregue no final e através de observação direta: Comportamento Participação Interesse Envolvimento nas atividades Gravações de partes da aula</p>		

Bibliografia:

Walton, J., & MacPherson, D. (2016). *Introducing teddy: A story about being yourself*. London: Bloomsbury Publishing Plc.

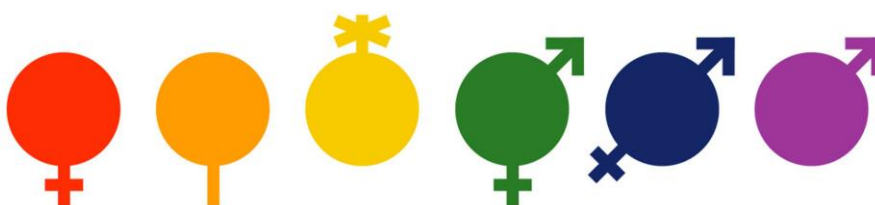
Anexo 18 – Ficha *Matching Gender*

Name: _____ Date: _____

Match the gender with the correct definition!



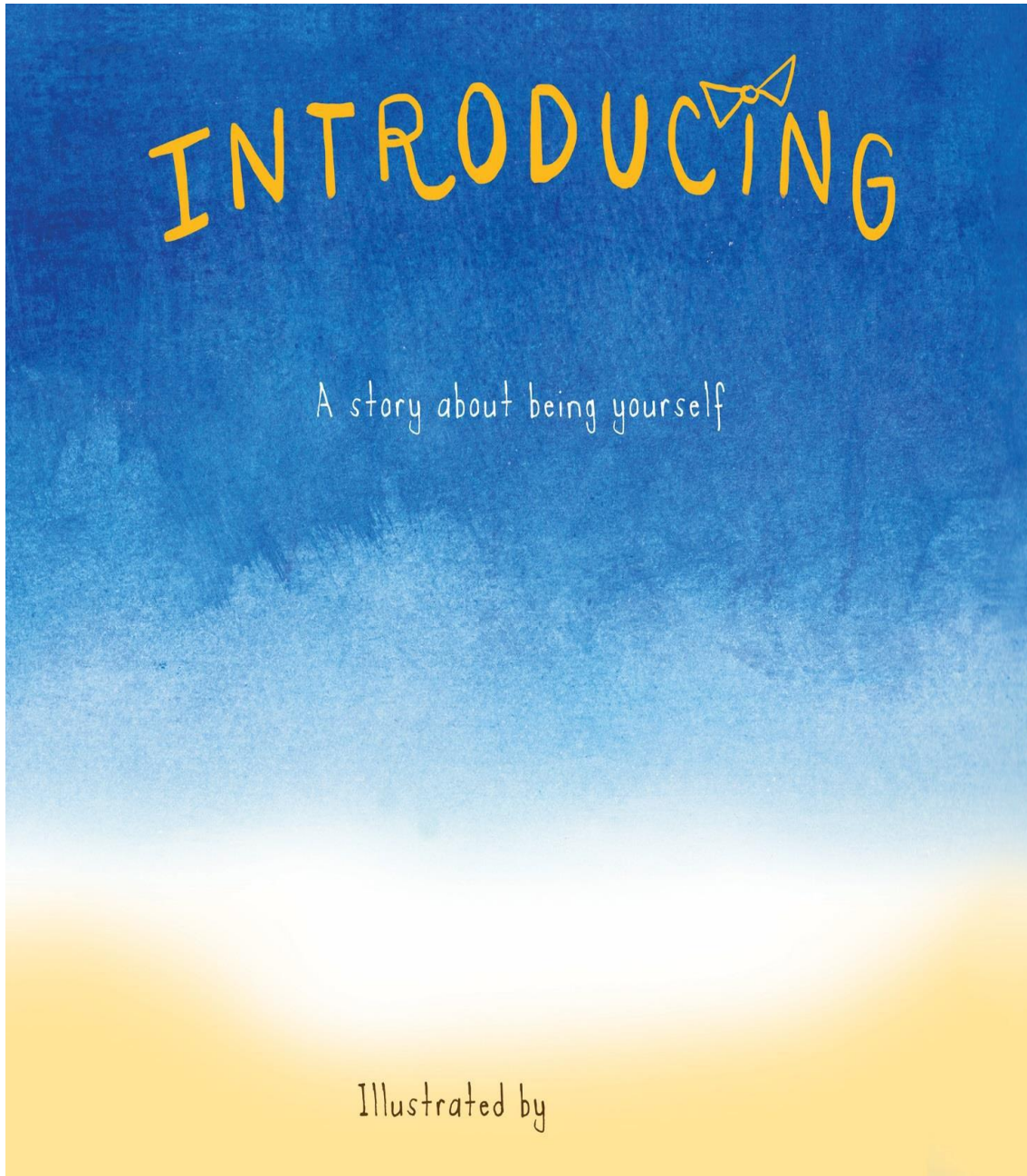
- Transgender (transgénero) •
- Significa que a pessoa não se identifica com nenhum dos géneros, masculino ou feminino, ou pode identificar-se com os dois ao mesmo tempo.
- Cisgender (cisgénero) •
- Significa que a identidade de género da pessoa é igual àquela que foi atribuída à nascença (contrário de transgénero).
- Non-binary (não-binário) •
- Significa que a pessoa não se identifica com o género que lhe foi atribuído à nascença.



Anexo 19 – Desenho *Introducing Teddy*

Name: _____ Date: _____

Draw yourself as you really are!



Anexo 20 – Inquérito por questionário da Sessão 4

Name: _____ Date: _____

Nesta aula de Inglês lemos novamente o livro *Introducing Teddy* e aprendemos um pouco sobre a diversidade de géneros. Gostava de saber a tua opinião sobre alguns detalhes. Por favor, responde com honestidade.

Gostaste da aula de hoje?



O que aprendeste hoje?

Que atividade gostaste mais na aula de hoje?

O que aprendeste com essa atividade?

Achas que é importante aprender sobre a diversidade de géneros? Porquê?

Thank you! 😊 Teacher Inês Melo

Anexo 21 – Planificação Sessão 5

Nível: 4º ano Duração: 60 minutos	
Metas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ID4 2. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro ✓ LG4 5. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. ✓ L4 3. Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. ✓ L4 7. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. ✓ SI4 8. Exprimir-se de forma adequada em contextos simples. ✓ SI4 9. Interagir com a professora e/ou com os colegas em situações muito simples e previamente preparadas. ✓ SP4 11. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. ✓ W4 13. Utilizar palavras conhecidas.
Competências específicas/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entender frases sobre os temas estudados ✓ Interagir com a professora e colegas, utilizando expressões/frases simples ✓ Reconhecer estereótipos de origem sociocultural, nomeadamente de género ✓ Refletir sobre e desconstruir eventuais estereótipos de género ✓ Reconhecer a relevância de aceitar e respeitar a diferença e o Outro ✓ Reconhecer a diversidade
Conteúdos Lexicais/Gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Léxico relacionado com as interações nas aulas.

Tempo	Descrição dos momentos de aula, atividades e estratégias	Recursos
10 min.	Realização da rotina inicial de cada aula que é composta pelo cumprimento (<i>Greetings</i>) e	

	<p>abertura da lição. A professora escreve o sumário no quadro e os(as) alunos(as) copiam.</p> <p><i>Lesson number twenty-three (23)</i> <i>Thursday, 3rd December 2020</i> <i>Summary:</i> Discussion about gender issues.</p>	<p>Quadro preto e giz</p>
5 min.	<p>A professora questiona os(as) alunos(as) sobre o que foi aprendido nas últimas aulas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>What did you learn in these four lessons?</i> <p>A professora mostra a capa dos dois livros e pergunta (a professora mostra um de cada vez):</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>What was this book about?</i> 	<p>Tela Projektor Computador Picturebooks <i>Pink is for boys and</i> <i>Introducing</i> <i>Teddy</i></p>
25 min.	<p>De forma a entender se atitudes foram desenvolvidas no âmbito da abertura à diversidade de géneros e perante estereótipos de género a professora irá fazer uma atividade de <i>role-playing</i> com diferentes situações utilizando a interlíngua (inglês e português) e questiona os(as) alunos(as) o que fariam nessa situação.</p> <p><i>Now we are going to do some role-playing!</i> <i>What would you do in these situations?</i></p> <p>Role-play 1:</p> <p>A professora faz o papel de um homem que trabalha como esteticista e a colega de diáde faz de uma mulher que goza com ele por trabalhar nesse ramo.</p> <p>Prof 1: <i>Hello. What is your job?</i> Prof 2: <i>Hi! I work as a beautician.</i> Prof 1: <i>What? That job is only for girls! Are you stupid?!!</i></p> <p>A professora pergunta quem concorda com a situação (levantar a mão se concordam). E quem não concorda, a professora pergunta: <i>“What is wrong in this situation?”</i></p> <p>Role-play 2:</p> <p>A professora faz o papel de um amigo (boy) dos(as) alunos(as).</p>	<p>Imagem da Capa da NG (Anexo X)</p>

Prof: *I am wearing my favourite pink t-shirt. Do you like it?*

Aluno(a): (responde como acha deveria agir nessa situação)

A professora volta a mostrar a capa da National Geographic onde aparece a Avery. A professora questiona qual o gênero usamos para descrever a Avery. (Answer: *Transgender*) Para lembrarmos os 3 conceitos dados na última aula, a professora pede para os(as) alunos(as) dizerem por palavras suas o que entenderam por cisgênero, transgênero e não-binário.

Role-play 3:

A professora faz o papel de Avery e fala para um(a) aluno(a) que deve fazer o papel de amigo(a) da Avery:

Prof: *Hello! I need to talk with you. I don't feel like I am a boy. I feel like I am a girl, I am a girl on the inside. I would like to be called Avery now.*

Aluno(a): (responde como acha deveria agir nessa situação)

A professora pergunta quem concorda com a reação do(a) colega (levantar a mão se concordam). E quem não concorda, a professora pergunta: *'What would you do?'*

Role-play 4:

A professora faz o papel de uma pessoa não-binário e a colega de diáde faz o papel de alguém que goza com a situação.

Prof 1: *I don't feel like I am a girl nor a boy, but I am happy this way.*

Prof 2: *Stop pretending!! You were born a girl you will always be that way! That's not natural!!!*

A professora pergunta quem concorda com a situação (levantar a mão se concordam). E quem não concorda, a professora pergunta: *"What is wrong in this situation? Would you help if you saw someone doing this?"*

20 min.	Os(as) alunos(as) realizam um inquérito por questionário final para averiguar o que aprenderam nas aulas do projeto. Arrumação dos objetos utilizados, encerramento e despedidas.	Questionário (Anexo X)
<p>Avaliação através do questionário entregue no final e através de observação direta:</p> <p>Comportamento Participação Interesse Envolvimento nas atividades Gravação de partes da aula</p>		

Anexo 22 – Imagem Avery na capa da National Geographic



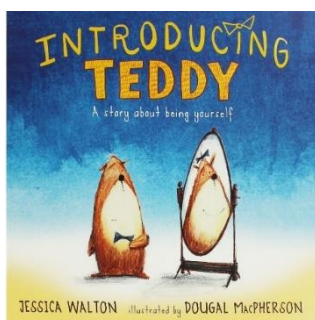
Anexo 23 – Inquérito por questionário final da Sessão 5

Name: _____ Date: _____

Ao longo das aulas do 1º período falámos sobre alguns problemas de identidade de género. Será que agora já conheces melhor o tema? Responde ao seguinte questionário para descobrirmos.

Responde a cada uma das questões com honestidade e assinala com um X apenas uma resposta.

1. Dos livros com que contactámos, qual gostaste mais e porquê?



2. Gostaste das aulas? Se sim, o que é que gostaste mais?

Sim	Não

3. Gostarias de voltar a ler livros em inglês?

Sim	Não

4. Aprendeste coisas novas com estas aulas? Se sim, o quê?

Sim	Mais ou menos	Pouco	Não

5. Achas que a identidade de género é importante?

Sim	Mais ou menos	Pouco	Não

6. O que significa ser cisgénero? Marca com um X a opção correta.

- Relativo a ou que tem uma identidade de género idêntica àquela que foi atribuída à nascença (contrário de transgénero).
- Alguém que não sabe qual é o seu género.

7. O que significa ser transgénero? Marca com um X a opção correta.

- Significa que a pessoa não se identifica com nenhum dos géneros, masculino e feminino.
- Significa que a pessoa não se identifica com o género que lhe foi atribuído a nascer.

8. O que significa ser não-binário?

- Significa que a pessoa não se identifica com nenhum dos géneros, masculino ou feminino, ou pode identificar-se com os dois ao mesmo tempo.
- Significa que a pessoa só se identifica com um género.

9. Continuas a achar que existem profissões só para mulheres e profissões só para homens? Se sim, quais são só para as mulheres e quais são só para homens, dá exemplos.

Sim	Não

10. Algumas cores, como o cor-de-rosa, só podem ser usadas por meninas ou podem ser usadas por todos?

Só meninas	Todos	Não sei

Obrigada! 😊

Teacher: Inês Melo

Anexo 24 – O que é que aprendeste hoje na aula? (Sessão 1)

Discentes	Respostas à pergunta 3 (inquérito por questionário sessão 1) O que é que aprendeste hoje na aula?
António	Que as cores são de todos os géneros.
Aurora	Aprendi que todos nós podemos ter as cores que quisermos, porque as cores não têm género.
Alice, Tiago, Vitória	Aprendi que as coisas não têm género.
Bárbara	Eu aprendi que as profissões e as cores... não têm género.
Benjamim	Aprendi que sejamos meninos ou meninas podemos usar todas as cores.
Beatriz	Aprendi que não há géneros nas cores.
Bela	Que as cores são para todos e devemos partilhar.
Duarte	Nesta aula aprendi que rosa e outras cores de menina nós também podemos usar porque nada é obrigatório.
Flávio	Na aula de hoje aprendi que todas as cores são para meninos e meninas.
Filipe	Eu aprendi que os rapazes e raparigas podem usar o que quiserem.
Guilherme	Eu aprendi que podem achar que há coisas de um género e outras doutro mas não há!
Margarida	Que por sermos diferentes podemos ser iguais
Madalena	Aprendi que nada tem género, as roupas, as cores etc.
Martim	Aprendi que não faz mal usar cor rosa.
Matias	Aprendi que as cores podem ser para meninos como também podem ser para raparigas.
Manuel	Que as cores e profissões não são para meninas ou meninos é para os dois.
Nádia	Aprendi que todas as cores são para os meninos e para as meninas.
Ricardo	NR
Salvador	Que as cores e as profissões são para todos.
Santiago	F
Sara	Aprendi que nada nos define não quer dizer que o rosa não é para rapazes o rosa é para todos.
Yasmin	F

Tabela 10 - O que é que aprendeste hoje? (Sessão 1)

Anexo 25 – O que é que aprendeste com a atividade? (Sessão 2)

Resposta à pergunta 4 (inquérito por questionário da sessão 2) O que aprendeste com a atividade?	
António	Que nada no mundo tem género e que não devemos deixar de usar alguma coisa porque gozam connosco.
Aurora	Que as crianças do mundo não são todas iguais.
Alice	Aprendi que as roupas não têm género.
Bárbara	Aprendi que as roupas não têm género e que as pessoas podem usar o que quiserem .
Benjamim	Aprendi que todas as pessoas têm gostos diferentes. Se uma pessoa não gosta do que estamos a usar, nós podemos continuar. Porque somos nós que temos de gostar.
Beatriz	Que as roupas não têm género.
Bela	NR
Duarte	Eu aprendi que as roupas não têm género.
Flávio	Eu aprendi que cada um tem uma coisa que o torna único.
Filipe	Eu aprendi que nenhuma coisa tem género.
Guilherme	Eu aprendi que todas as cores são para todos os géneros.
Margarida	Que uma menina e um menino podem gostar de coisas diferentes.
Madalena	Aprendi que nada mas nada à face da terra, tem género e que não devemos julgar as pessoas pelo gosto.
Martim	Aprendi que a cor não tem género.
Matias	Aprendi que todos gostam de coisas diferentes e que podemos andar com coisas de rapazes ou raparigas.
Manuel	Que toda a gente usa roupa diferente. Só por ser menino ou menina não quer dizer que se uma pessoa disser que esta roupa é feia, não precisamos de mudar de roupa.
Nádia	Aprendi que todas as crianças não têm o mesmo gosto.
Ricardo	Aprendi que a roupa não tem género. Tu podes estar a usar uma roupa que os outros não gostam mas deves usar se te sentes bem.
Salvador	Que as pessoas não têm todas a mesma roupa.
Santiago	Aprendi que nem tudo no mundo tem género
Sara	Aprendi que lá por os outros não gostarem de coisas que nós gostamos nós podemos usar não interessa o que os outros pensam.
Tiago	Ninguém tem de ser igual a outra pessoa.
Vitória	Que nada tem género.
Yasmin	F

Tabela 11 - O que é que aprendeste com a atividade? (Sessão 2)

Anexo 26 – O que é que aprendeste hoje? (Sessão 4)

Pergunta 2 do Inquérito por questionário da sessão 4 – o que aprendeste hoje?	
António	Ser nós mesmos e vários géneros.
Aurora, Alice, Bárbara, Beatriz, Flávio, Filipe, Martim, Matias, Ricardo, Tiago	Aprendi 3 novos géneros.
Benjamim	Aprendemos: que devemos ser nós mesmos, aprendemos 3 géneros novos (e aprendemos também eles em inglês).
Bela	Diversidade de géneros em inglês.
Duarte	Aprendemos três géneros diferentes e sermos nós mesmos.
Guilherme	Nós aprendemos a ser nós mesmos.
Margarida	Sermos felizes como queremos.
Madalena	Aprendi vários géneros, que tenho de ser eu mesma e alguns géneros em inglês.
Manuel	Que podemos ser menino ou menina e podemos ser felizes com o que somos ou o que queremos ser.
Nádia	Aprendemos 3 géneros e ser nós mesmos.
Salvador	Que há três géneros; devemos ser nós próprios; ser amigos do outro apesar do género.
Santiago	Aprendemos que devemos ser nós mesmos.
Sara	Aprendi a não gozar com os diferentes géneros e a ser nós mesmos.
Vitória	Aprendi a ser nós mesmos, e também aprendi 3 géneros novos.
Yasmin	Muitas coisas novas tipo ser tu próprio.

Tabela 12 - O que é que aprendeste hoje? (Sessão 4)

Anexo 27 – Questões sobre os *picturebooks* no inquérito por questionário final

Inquérito por questionário final – Sessão 5

Pergunta 1 – Dos livros que lemos, qual gostaste mais e porquê? Faz um círculo à volta do livro que gostaste mais.

11 crianças circundaram a imagem do livro “Introducing Teddy”, 3 circundaram o livro “Pink is for boys” e 9 circundaram os dois

	Livros escolhidos	Porquê?
António	Introducing Teddy	Porque eu adoro ursos e gostei da atitude do Errol.
Aurora	Os dois	Eu gostei muito dos dois livros, porque ensinam a matéria e porque são das minhas professoras.
Alice	Os dois	Foram livros muito úteis para os géneros e cores e também aprendemos novas coisas.
Bárbara	Os dois	Os dois, porque um ensinou-me que as cores não têm género e outra as roupas não têm género.
Benjamim	Introducing Teddy	Porque gostei mais da imagens.
Beatriz	Os dois	Porque os dois livros falam sobre os géneros e sobre o rosa é para os dois géneros.
Bela	Pink is for boys	Gostei do Pink is for boys porque as cores são para todas as crianças.
Duarte	Os dois	Porque gosto de histórias.
Flávio	Os dois	Gostei dos dois, porque aprendi muito e isso é bom.
Filipe	Pink is for boys	Eu gostei deste porque eu gostei das cores do livro.
Guilherme	Introducing Teddy	Porque acho que o género é o mais importante.
Margarida	Introducing Teddy	Porque o teddy (Thomas ou Tilly) teve coragem para dizer ao Errol o que sentia.
Madalena	Introducing Teddy	Ensinou-me que se eu quiser ser rapaz eu posso mas não posso ter medo como o teddy.
Martim	Os dois	Gostei dos dois porque falam das mesmas coisas.
Matias	Introducing Teddy	Gostei do “Introducing Teddy” porque percebi que o teddy pode meter tudo onde quiser, como o laço pode-o meter na cabeça.
Manuel	Introducing Teddy	Gostei deste livro porque o Teddy teve coragem de dizer que queria ser menina.
Nádia	Os dois	Gostei dos dois porque aprendemos muito com os livros

Ricardo	Introducing Teddy	Porque o urso ensinou-me que se pode ser menina.
Salvador	Introducing Teddy	Porque eu gostei mais da história.
Santiago	Os dois	Porque são os dois muito fixes.
Sara	Introducing Teddy	Eu gostei mais deste porque o ursinho é fofo e por ensinar a não ter medo de mudar de género por causa dos amigos.
Tiago	Introducing Teddy	Gostei mais do Teddy, porque achei interessante ele querer ser ele próprio.
Vitória	Pink is for boys	Eu gostei porque diz que as cores não têm género e fala sobre as cores.
Yasmin	Introducing Teddy	NR

**Pergunta 3 – Gostarias de voltar a ler livros em inglês?
21 discentes responderam sim e 2 discentes responderam não**

Tabela 13 - Respostas às questões sobre os *picturebooks* no inquérito por questionário final