

## REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÉNERO NAS PRIMEIRAS IDADES

**Amélia Marchão**

VALORIZA, Research Centre for Endogenous Resource Valorization, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal  
ameliamarchao@ipportalegre.pt | <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

### Resumo

Com este artigo visamos contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a educação na e para a cidadania na educação pré-escolar e, de modo particular, refletir sobre a necessidade da educação para a igualdade de género neste contexto educativo. Neste sentido apresentamos uma pequena revisão do estado da arte e conjugamo-la com resultados de um pequeno estudo realizado num jardim de infância de um concelho do Alto Alentejo, onde, através da escuta das crianças, por via de uma entrevista, se apuraram as suas opiniões sobre o género e os papéis de género. Do cruzamento entre o estado da arte e as opiniões das crianças salienta-se o facto de esta questão necessitar de uma maior valorização e intencionalidade educativa no jardim de infância, de forma a contribuir para a construção de uma identidade de género livre de estereótipos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; Cidadania; Igualdade de Género; Estereótipos; Opiniões das Crianças.

### Abstract

With this article we aim to contribute to a deeper reflection on education in and for citizenship in pre-school education and to reflect on the need for education for gender equality in this educational context. In this sense, we present a small review of the state of the art and combine it with the results of a small study carried out in a kindergarten in a municipality in Alto Alentejo, where, through listening to children in an interview, their opinions on gender and on gender roles were verified. From the

intersection between the state of the art and the children's opinions, it is highlighted the fact that this issue needs a greater appreciation and educational intentionality in kindergarten, to contribute to the construction of a gender identity free from stereotypes.

**Keywords:** Pre-school education; Citizenship; Gender equality; Stereotypes; Children's opinions.

## Introdução

Na hodiernidade, em Portugal e também em outros países, a necessidade da educação para a igualdade de oportunidades de género é inquestionável. No entanto, nem sempre é exercida e intencionalizada nos contextos de educação das crianças mais novas, sejam formais sejam informais, apesar da documentação curricular portuguesa de referência para a educação pré-escolar para ela remeter. É sobre esta dicotomia, entre a afirmação e a necessidade e o que efetivamente se faz em termos educativos nos contextos formais de educação pré-escolar, que iremos refletir ao longo deste artigo. Como dizem Josephidou e Bolshaw (2020) “We have decided to keep talking about gender and believe that if you are going to work with young children and impact positively on their lives, then you should be talking about it too” (p. 1).

As atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), no quadro das áreas de conteúdo estabelecidas e a ter como referência na organização do currículo, relevam a importância da educação para a igualdade de género, enquadrando-a na formação pessoal e social, dimensões da identidade e convivência democrática e cidadania. Esta área de conteúdo, considerada transversal, mas com intencionalidade e conteúdos específicos, objetiva, entre outros aspetos, a construção de uma cidadania autónoma, justa, consciente e solidária.

As OCEPE orientam os/as profissionais para o reconhecimento da criança “como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 33) e chamam a atenção para o facto da identidade única da criança se ir construindo “em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (p. 33), sendo por isso necessário ter consciência de que a criança vai construindo as suas referências nas relações e interações com os outros e com o meio que a acolhe e rodeia. É, por



isso, importante que a construção dessas referências se faça no sentido de um exercício de cidadania democrática em que valores como a justiça, a tolerância, a cooperação, a partilha, a solidariedade e a igualdade favoreçam a vida em grupo e em sociedade de modo ativo, participado e no total respeito pelo outro/a.

A qualidade do ambiente educativo e os valores subjacentes à prática educativa do/a educador/a (numa relação estreita com a família) constituem-se como variáveis de facilitação ou de inibição de uma educação para a cidadania e para a igualdade de oportunidades de género que, apoiada na identidade (ser menino, ser menina) e na autoestima que a criança vai gradualmente construindo, a vai orientando para comportamentos mais ou menos “conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Silva et al., 2016, p. 34). Cabe, assim, ao/a educador/a organizar e promover uma prática educativa centrada no grupo, que seja intencionalizada, na e para a cidadania e para a desconstrução de estereótipos de género, através do questionamento de situações do quotidiano educativo e através de uma postura reflexiva sobre atitudes, materiais, recursos e oportunidades de aprendizagem.

É na perspetiva desta intencionalidade educativa que pretendemos contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre a educação na e para a cidadania na educação pré-escolar e, de modo particular, refletir sobre a necessidade da educação para a igualdade de género nesse contexto educativo. Neste sentido, equacionamos e conjugamos uma breve revisão do estado da arte com as opiniões de um grupo de crianças acerca das questões de género.

### **Cidadania e Igualdade de Género: Uma Relação Intrínseca**

Tal como afirmado por Vieira et al. (2012) “a escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança” (p. 8) e cabe-lhe a “responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, cooperação e de educação para a participação” (p. 8). Um dos grandes desafios da escola atual é, pois, garantir e promover contextos de cidadania democrática em que valores de liberdade e de justiça determinem a educação igualitária e, por isso, eduquem na cidadania para a cidadania e para a igualdade de oportunidades de género, na sociedade portuguesa e na sociedade global. Como referem Henriques e Marchão (2016) é cada vez mais evidente o papel da escola na



socialização de valores de liberdade, de justiça, de pluralidade ou de igualdade, que contribuam para uma cidadania mais equitativa. Não obstante, segundo o autor e a autora, esse papel deve ser operacionalizado numa permanente articulação com as famílias, pois a tarefa de educar não é exclusiva da escola.

Espera-se, por isso, que as instituições educativas/ensino promovam o crescimento e o desenvolvimento de cada pessoa, num determinado contexto social; o que será possível se se pensar o currículo na relação com a formação pessoal e social e se dinamizarem oportunidades para a criança saber ser, saber estar e saber agir socialmente, enquanto cidadã competente “em termos pessoais, interpessoais e sociais, capazes de refletir criticamente para uma ação democrática no sentido da promoção do bem-estar social” (Dias & Hortas, 2020, 177), integradora da diversidade e da pluralidade.

Indiscutivelmente, a visão que hoje temos do conceito de cidadania está para além do conjunto de direitos e de deveres concedidos a cada um de nós numa determinada comunidade, e associa-se, de modo natural e intrínseco, à vida democrática e ao direito e ao dever de participar efetiva e ativamente na vida da comunidade em termos culturais, sociais e políticos (Martins & Veiga Simão, 2021). Neste conceito de cidadania destaca-se a ação autónoma, crítica e responsável de cada um de nós (cidadão/ã), em termos individuais e sociais, “em contextos nos quais o conflito é frequente e a diversidade constitui a norma” (Martins & Veiga Simão, 2021, p. 2), por contraponto a uma cidadania passiva, que apenas se refere a direitos, como o direito à educação, à saúde ou ao voto, e a deveres, como o dever de pagar impostos ou cumprir a lei. Assim, educar na e para a cidadania, objetiva um sentido ativo e de participação na vida da comunidade, de forma voluntária, de associativismo ou de outras iniciativas locais ou globais (Martins & Veiga Simão, 2021).

Esta conceção atual, importada para a educação pré-escolar, reflete-se na necessidade de entender os seus contextos enquanto locus de cidadania (Vasconcelos, 2007), o que apenas é possível quando as pessoas adultas se orientam por pedagogias participativas e assumem a transformação e a mudança de comportamentos e atitudes não alinhadas com estereótipos sociais e não reproduzindo discursos naturalmente socializados como certos. A formação pessoal e social, na sua dimensão de convivência democrática e cidadania, só se alcançará pela promoção de ambientes educativos que valorizem a criança, que fomentem a construção da sua identidade e que promovam a construção do seu pensamento



crítico associado a valores, conhecimentos e atitudes não estereotipadas.

Como também refere Tomás (2013) a cidadania deve ser ativa e crítica e, nesse sentido, as crianças têm direitos a tempos e espaços para participar. No dizer da autora “a participação não tem idade” (p. 45) e significa

primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação. (Tomás, 2013, p. 48)

Neste quadro, as instituições de educação pré-escolar, para além de garantirem a participação das crianças no quotidiano institucional/educativo, têm de assegurar que estas constroem competências que serão necessárias ao longo da sua vida, na prática de uma cidadania ativa. Aprender através da participação e aprender a participar depende de algumas condições, entre as quais o “grau de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças” (Tomás, 2013, p. 57) e é condição para o exercício de uma cidadania ativa.

Numa referência a Pagès e Canals (2011), Dias e Hortas (2020) salientam que a competência cidadã se edifica em quatro dimensões: a construção da identidade e do desenvolvimento do pensamento social através de uma atitude crítica relativamente aos problemas sociais e às injustiças, atuais e do passado; a relação com o mundo e a ação em prol da sua sustentabilidade, sendo capaz de ler o território e de interagir com ele usando os recursos racionalmente; a edificação de uma consciência histórica “mobilizando uma perspectiva temporal para ler e interpretar os problemas sociais relevantes do mundo de hoje, cruzando o passado, o presente e o futuro” (p. 187); e a construção de uma competência cidadã que inclua um compromisso na defesa dos direitos humanos, tendo por base a liberdade, a justiça social e a paz.

Neste enquadramento, salientamos que sociedade portuguesa do tempo democrático ainda é, infelizmente, impregnada por alguns estereótipos que contrariam a igualdade de oportunidades de género, pelo que as ações educativas em idades precoces podem ajudar a combater “esses conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2010, p. 26). Tais estereótipos evidenciam, por norma, discriminações sociais sobre adultos e crianças que se projetam na esfera doméstica, mas também na esfera

profissional e na esfera educativa (Henriques & Marchão, 2016; Marchão & Henriques, 2019, 2020).

Apesar de, como afirmam Josephidou e Bolshaw (2020), por vezes, o termo género ser difícil de entender e de abordar é necessário trazê-lo à discussão com os mais novos, seja em contextos formais seja em contextos informais. Dizem os autores:

One reason for this difficulty is because gender is not an unchangeable truth written in stone; rather, it is a concept constructed in very many ways influenced by the individual who defines it and everything that has impacted on the formation of their identity. If we throw into this confused mix the way that society has conflated sex with gender, then we can see how difficult it is as a concept to define and talk about. (Josephidou & Bolshaw, 2020, p. 2)

Os mesmos autores afirmam que o género é definido como uma construção social, o que significa que não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de compreender como as pessoas escolhem agir ou como são obrigadas a agir de um modo específico em função do género. Afirmam igualmente a diferença entre género e sexo, salientando que:

When we talk about a person's sex, however, we have a very different understanding to when we talk about their gender. Sex is a biological term which suggests a fixed, essentialist and physiological attribute of an individual. It brings with it assumptions about the role of "natural" differences between men and women' (Rohrmann and Brody, 2015, p. 407). A further confusion arises when society equates gender and sex, assuming a natural alignment between them. (Josephidou & Bolshaw, 2020, p. 3)

Os autores argumentam que é importante trazer a questão da igualdade de género para a educação das crianças mais novas e, de modo particular, para os contextos educativos formais, pois as crianças podem ser orientadas num pensamento e numa ação mais criativa e mais livre de estereótipos, através de pedagogias que promovam a justiça social e a sustentabilidade e que, em associação com as famílias e a própria sociedade, possam impactar nas aprendizagens para a vida futura, pois "what happens in early years will indeed impact on wider society" (Josephidou & Bolshaw, 2020, p. 11).

Tais pedagogias devem intervir na desconstrução dos discursos normalizados sobre o género, rompendo com estereótipos vigentes, que Basow (1996) identifica de acordo com quatro categorias: os que dizem respeito aos traços ou atributos de



personalidade, os que respeitam a papéis desempenhados por mulheres e por homens, os que se referem a atividades profissionais e os que dizem respeito a características físicas de homens e de mulheres. No quadro de tais estereótipos, por norma, os estudos realizados apontam para uma representação do género masculino caracterizado como mais forte, ativo, competitivo e mais agressivo do que o género feminino, sendo que a mulher é representada como a que precisa mais de estabelecer relações afetivas com outras pessoas, é mais carinhosa e mais capaz de prestar cuidados, é mais propícia a prestar auxílio e é, ainda, identificada como tendo uma autoestima mais baixa (Cardona et al., 2010, 2015; Josephidou & Bolshaw, 2020).

Vários autores portugueses (Rodrigues, 2003, entre outros), bem como a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), têm contribuído para apoiar as escolas, os jardins de infância e os seus/suas profissionais na desconstrução de estereótipos de género. A CIG assegurou a publicação de Guiões de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-escolar e para outros níveis de ensino (básico e secundário), que foram validados pelo Ministério da Educação. Estes estão disponíveis em formato papel e online, a partir da página da CIG ou da Direção Geral de Educação. De referir igualmente a coleção Cadernos Coeducação da CIG, que tem gerado contributos para que os jardins de infância e as escolas ajudem, pela intencionalização das suas práticas educativas/ensino, a desconstruir estereótipos, o que naturalmente remete para a criação de ambientes propícios à construção da identidade e da autoestima da criança numa relação com os valores de vida democrática.

Como sabemos, “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais [de cada criança] e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada uma, quaisquer que estas sejam” (Silva et al., 2016, p. 34) e a identidade de género, “rótulo social pelo qual se distinguem dois grupos de pessoas” (Rodrigues, 2003, p. 17) começa a emergir, sendo que entre os dois e os seis anos a criança se vai apropriando da noção de género e demonstra-o no seu dia-a-dia através dos seus comportamentos e atitudes, muitas vezes desenvolvidas em situações de brincadeira.

Nessa idade, a criança responde socialmente de acordo com os modelos que impregnam o seu meio próximo, de feminilidade ou de masculinidade, reproduzindo-os e vai aprendendo o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos, apesar de, como diz Martin (1989), citado por Cardona e colaboradoras





(2010), ser apenas por volta dos oito a nove anos de idade que grande parte das crianças é capaz de compreender mais solidamente as questões e as expectativas associadas ao género. Contudo, esses papéis podem ser muito estereotipados, conforme os diferentes tipos de estereótipos identificados por Basow (1996), quer em atitudes e comportamentos quer em situações de brincadeira.

Desconstruir estereótipos de género no jardim de infância não é uma tarefa fácil e requer a assunção de práticas com um sentido coeducativo que fomentem o respeito e a cooperação entre os meninos e as meninas. Requer igualmente a construção de uma visão e de uma atitude igualitária baseadas numa cidadania que implique “um compromisso individual e coletivo ao nível dos direitos e dos deveres que todos temos perante o próximo” (Henriques & Marchão, 2016, p. 343) e requer uma articulação estreita com outras estruturas sociais, numa perspetiva micro, meso e macro.

Como também dizem Monge, Rosário e Cañamero (2000) a desconstrução dos estereótipos tem de começar com a reflexão e discussão do currículo escolar e com a consciência de que “a transmissão de mensagens informais entre os actores sociais estrutura as interações quotidianas reproduzindo os estereótipos e preconceitos sexistas” (p. 12). Ao invés de se assumirem como facilitadores de uma cultura educativa centrada na pluralidade, na tolerância por diferentes opções e no sentido crítico relativamente à influência que as suas próprias atitudes e comportamentos têm na construção da criança com uma visão igualitária de género, os adultos nem sempre se apercebem das suas conceções estereotipadas e que nas interações e no quotidiano são eles próprios transmissores da discriminação de género existente na sociedade. Neste sentido, é importante que na abordagem à igualdade de género “we consider the gender issues that impact on their lives [of the children and of the family]” (Josephidou & Bolshaw, 2020, p. 13).

Sobretudo, importa que se considere a educação na cidadania e para a cidadania como

uma interação permanente entre a escola/jardim de infância, o indivíduo e a comunidade de inserção objetivada num conjunto de práticas socioeducativas com reflexo na construção de uma sociedade mais democrática onde a igualdade de oportunidades, incluindo as de género, constitui um desígnio em permanente (re)construção, desde as idades mais precoces. (Henriques & Marchão, 2016, p. 345)

Argumenta-se, neste decurso, a necessidade de uma intervenção educativa que





valorize a igualdade de género logo desde os primeiros anos e evidencia-se a necessidade de produzir maior conhecimento sobre esta área. Está, pois, ainda por explorar este campo de investigação, sendo que, em Portugal, não existem muitos estudos que tenham como foco a educação de infância associada à educação para a igualdade de género em idade pré-escolar, embora existam alguns estudos, por norma de âmbito académico, que começam a ter alguma expressão nesta área.

### **Um Breve Mapeamento Metodológico**

Neste estudo buscaram-se as opiniões de crianças em idade pré-escolar sobre as seguintes questões de pesquisa:

- i. Quais são as concepções vigentes sobre o género?
- ii. Quais são os principais estereótipos identificados nos seus discursos?

Metodologicamente seguiu-se uma abordagem qualitativa, com recurso à entrevista, enquanto fonte de recolha de dados e que objetivou desocultar as concepções de género das crianças, bem como identificar estereótipos nos seus discursos.

Entendendo a criança como sujeito de investigação, e no enquadramento do estado da arte desenvolvido, identificou-se, por conveniência, um grupo de 24 crianças na faixa etária entre os quatro e os seis anos de idade, que frequentavam um jardim de infância de um concelho do Alto Alentejo, situado numa das cidades do distrito de Portalegre (Portugal), no ano letivo 2018-2019. No grupo existiam 10 crianças do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Partimos da ideia de que “a investigação com crianças começou a ganhar sentido e o respeito da comunidade académica” (Vasconcelos, 2016, p. 95), pois grande parte de nós já reconheceu a criança como parceira, com competência e com direitos (Marchão & Henriques, 2018). Se a consideramos como ator social e reconhecemos a sua agência, estamos, como dizem Agostini e Moreira (2019), a resgatar o seu lugar na investigação e a atribuir-lhe “protagonismo e status de legitimidade, adequando métodos e técnicas de pesquisa” (p. 3754).

Na realidade, a investigação com criança visa desmontar um sentido “adultocêntrico” que tem predominado e que tem levado a uma visão do mundo da criança através do olhar das pessoas adultas, ao invés de uma visão através do seu próprio olhar e das suas próprias concepções. Contrariando a visão dos mais céticos, a



criança tem vindo a ganhar estatuto como participante de investigação, sendo reconhecido este estatuto, principalmente, quando queremos estudar o que a criança sabe e pensa sobre as coisas que a rodeiam.

Trata-se de investigar com crianças e não sobre as crianças. “Na verdade, quando consideramos a criança com um estatuto central assumimos os processos de escuta como promotores da emergência da criança e assumimos que elas têm direito a ser ouvidas e que nos dizem e «contam» «coisas» importantes” (Marchão & Henriques, 2018, p. 137). Tal estatuto decorre, entre outros dos contributos da sociologia da infância, que nos ajudam a reconhecer que a infância é uma construção social contextualizada num tempo, num local e numa cultura; a criança é, assim, um ator social que participa na construção da sua própria vida. Como diz Tomás (2007) urge criar e implementar

um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito. (p. 121)

Emerge, por isso, dar visibilidade à criança como participante de investigação e compreendê-la como sujeito de conhecimento.

Contudo, estamos cientes dos desafios que tal investigação com crianças nos traz enquanto investigador/a; referimo-nos a desafios que se geram pela complexidade e pelo confronto do conteúdo das suas vozes com os “significados consentidos no pensamento do adulto, investigador/a [também] comprometido/a eticamente em toda a trajetória de investigação” (Marchão & Henriques, 2018, p. 138). Vasconcelos (2016), numa alusão às opiniões de Christensen (2000), destaca essa mesma complexidade, epistemológica e metodológica, levando a que o/a investigador/a deva pôr em questão pensamentos estereotipados e simplistas e que o faça através da reflexão dialógica.

Neste contexto, as entrevistas com crianças têm vindo a ser usadas em vários estudos sobre a sua própria vida (Folque, 2010). Estas entrevistas constituem-se como “uma forma sistematizada de escutar as concepções e as ideias [das crianças] sobre temas do seu quotidiano” (Marchão & Henriques, 2018, p. 138) e são uma forma de dar voz às crianças para que elas falem de si (Vasconcelos, 2016), do que vivem e de como veem o mundo.



Na sua estruturação e preparação, tendo consciência da complexidade do que é investigar com crianças, organizou-se um guião orientador da entrevista e teve-se como ponto de partida uma narrativa de apoio construída para o efeito, seguindo as orientações de Graue e Walsh (2003) e de Máximo-Esteves (2008). Esta narrativa identificava dois irmãos, uma rapariga e um rapaz, que aguardavam a chegada de um/a novo/a irmão/a. Perante a chegada deste novo membro à família, o pai e a mãe conversaram com o filho e a filha e, num clima de felicidade, começaram a idealizar os preparativos para a chegada do/a novo/ irmão/ã. Igualmente falaram com o/a filho/a sobre as tarefas que cada um podia fazer para ajudar.

A partir da narrativa, as questões foram sendo postas às crianças, levando-as a colocarem-se na situação da rapariga ou do rapaz e a terem de tomar decisões para ajudar a preparar a vinda do/a novo/a irmão/ã.

Seguidos os procedimentos éticos adequados (nomeadamente consentimento e assentimento informados), e concedido o direito de dizer “não quero participar” (no antes e no durante), as entrevistas foram realizadas individualmente numa sala contígua à sala de atividades do grupo. A escolha de um contexto familiar e do seu quotidiano para realizar as entrevistas, leva a que as respostas das crianças sejam mais significativas e mais ricas em pormenores, sobretudo quando entre as crianças e o/a entrevistador/a já existe alguma confiança e segurança (Marchão & Henriques, 2018).

O tempo de entrevista foi curto, sendo que a mesma ocorreu em momentos do dia que, aos olhos do entrevistador, pareceram adequados com base na consciência de que “não é boa estratégia entrevistar crianças quando elas têm à sua disposição atividades mais interessantes” (Graue & Walsh, 2003, p. 143).

Os dados recolhidos através da entrevista foram sujeitos a um processo de análise de conteúdo, que se iniciou pela transcrição e que continuou com a organização de sinopses para interpretação das opiniões. Estas sinopses, à luz do pensamento de Guerra (2010) “são sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (p. 73) e servem para ilustrar as suas opiniões. Esta técnica de análise de conteúdo, segundo a autora, pode ser utilizada para tratar discursos com menor informação, como acontece, em muitos casos, nas entrevistas com crianças, permitindo que se identifique o “corpus central da entrevista” (p. 73).

Nesta fase, foi fundamental que a investigadora não deixasse que a sua “voz” se

sobrepusesse à voz da criança, ou seja, que o processo de análise e de interpretação fosse objetivo e retratasse de forma fiel a voz da criança. Como salientam Marchão e Henriques (2018), nesta etapa é preciso uma “atitude reflexiva e ética elevada para desenvolver um processo analítico-interpretativo contextualizado, que releve os significados efetivos e não sombreados por um sentido «adultocêntrico» (pelas ideias e pensamentos do adulto) das vozes, ideias e pensamentos das crianças” (p. 142).

A realização destas entrevistas integrou-se nas atividades inscritas numa unidade curricular de que a autora deste artigo é responsável e que faz parte de um plano de estudos de um mestrado profissionalizante.

### **Conceções Apuradas**

A realização da entrevista que, como antes se referiu, teve como ponto de partida uma pequena narrativa criada para o efeito, permitiu desocultar as conceções das crianças relacionadas com o género e identificar nos seus discursos alguns estereótipos associados a papéis, bem como a brinquedos e cores que na sociedade portuguesa se identificam, normalmente, mais com o género masculino ou com o género feminino.

No que diz respeito à conceção de género, no âmbito da primeira pergunta de investigação, apurou-se que todas as crianças do grupo se identificaram como menino ou como menina. Foi evidente que esta conceção se associou: (i) a aspetos físicos, mas também a aspetos de aparência como a cor do cabelo; (ii) ao tipo de brincadeira realizado; (iii) a cores e a peças de roupa associados a meninos e a meninas; (iv) e ao uso de adereços, caso dos brincos e das bandoletes.

As vozes das crianças são disso ilustrativas; vejam-se dois exemplos:

C1: *“Eu sou uma menina como a Maria da tua história. Não vês que eu e ela usamos vestidos e temos os cabelos compridos? Quando a irmã nascer também tem de ser assim.”* (Criança do sexo feminino).

C15: *“Então não estás a ver, eu sou um rapaz? Não vês que eu estou sempre a jogar futebol? O bebé pode-se chamar Manel e ele vai ter muitas bolas, o pai vai comprar.”* (Criança do sexo masculino).

Numa análise mais fina dos seus discursos, em que, por norma, não surgem grandes hesitações, quer as meninas quer os meninos apontam, na maioria, que o azul é uma cor que deve ser usada pelos rapazes e o cor-de-rosa pelas raparigas (10



meninas e 11 meninos). Surgiram referências a outras cores (verde, amarelo, vermelho, castanho, preto, cinzento) que podem ser usadas indiferenciadamente por meninos ou por meninas (referidas por duas meninas e um menino). Na base deste discurso identifica-se, de forma clara, um dos estereótipos sociais mais generalizados na sociedade portuguesa – a cor associada ao masculino e ao feminino.

Citam-se dois exemplos:

C10: “*Eu sou menina. As meninas não usam azul, essa cor é das camisas e das calças dos rapazes. Só quando uso calças de ganga é que são azuis, mas são da ganga! O bebé vai ser uma menina e, por isso, vai andar vestidinho com roupa cor-de-rosa.*” (Criança do sexo feminino).

C14: “*O quarto do bebé, se for um rapaz, tem de ser azul. O meu quarto também tem tudo, tudo, tudo azul. Fui eu e a mãe que escolhemos assim, tudinho como a minha roupa!*” (Criança do sexo masculino).

Sobre o quarto do/a novo/a irmão/ã a maioria, 20 das crianças, preferem “um quarto novo para o bebé”. No entanto, as 24 crianças admitem que o/a novo/a irmão/ã pode partilhar o quarto, sendo que se for irmão fica no quarto do menino (referido pelos 10 rapazes) e se for uma irmã fica no quarto da menina (referido pelas 14 meninas e dois rapazes que, simultaneamente, admitiram as duas hipóteses).

Quando as crianças foram convidadas a pensar e a responder sobre se podiam ajudar a mãe ou pai, por unanimidade todas afirmaram estar dispostas a ajudar. No entanto, quando questionadas a fazer o quê, a maior responsabilidade foi atribuída às meninas que deveriam ajudar a mãe em várias situações domésticas, como cozinhar, lavar a roupa e dar comida ao bebé. Vejam-se algumas das respostas:

C1: “*Eu vou ajudar a mãe a lavar a loiça e a cozinhar. Eu não me importo, eu sou menina como a mãe.*” (Criança do sexo feminino).

C13: “*Eu cá ajudo a mãe e vou varrer o quarto do bebé. O pai também ajuda a mãe a varrer a casa. Mas o resto eu não sei ajudar e o pai só faz isso.*” (Criança do sexo masculino).

C21: “*Eu acho que eu posso ajudar a mãe a arrumar a casa e a dar banho ao bebé. O meu mano maior também pode ajudar a mãe a fazer a comida e a tomar conta do bebé.*” (Criança do sexo feminino).

Com a entrevista ainda foi possível desocultar a opinião das crianças sobre que



brinquedos se poderiam dar ao novo bebê, irmã/irmão. Observou-se, unanimemente, uma opinião estereotipada sobre brinquedos para meninas e brinquedos para meninos. Atente-se em alguns exemplos:

C7: “*Eu acho que é um menino e eu vou comprar pra ele uma bola pequenina e uma grande pra quando ele for maior.*” (Criança do sexo feminino).

C19: “*Se nascer uma bebê menina eu penso que lhe podemos oferecer ursinhos de peluche e bonequinhas. É do que eu gosto, porque eu sou menina.*” (Criança do sexo feminino).

C11: “*O bebê, se for menino, eu posso oferecer um homem aranha e uma bola. Acho que ele vai gostar.*” (Criança do sexo masculino).

### **Discussão de Concepções. Um Olhar Reflexivo sobre os Discursos das Crianças**

Afirma-se que a concepção de género vigente nos discursos das crianças é construída exclusivamente a partir da referência a objetos do quotidiano da criança, como são as peças do vestuário, os brinquedos e as atividades preferidas, ou é associada a características físicas, como o tamanho do seu cabelo.

Como aconteceu em outros estudos realizados por Bento (2011), por Duarte (2013) e por Alvanel (2015), citados por Marchão e Henriques (2019, 2020), foi notória, na concepção de género apresentada pelas crianças, a influência de estereótipos sociais, como: o cabelo comprido associado às raparigas; a brincadeira com bonecas associada às raparigas e a brincadeira às corridas e ao jogo de futebol associada aos rapazes; a cor-de-rosa associada à roupa de menina e o azul à cor da roupa de rapaz; e o uso de brincos, laços e bandoletes usados pelas meninas.

As crianças, como é natural dada a sua idade, mas à semelhança das pessoas adultas, têm dificuldade na distinção entre o termo sexo e o termo género, construindo a sua ideia em função de especificidades do seu aspeto físico ou da sua aparência, neste caso, sobretudo, a partir das suas vivências e interações. Esta confusão entre termos é, assim, transversal, tal como os autores e autoras mobilizadas no enquadramento teórico que traçamos (entre outros/as, Josephidou & Bolshaw, 2020) identificaram. Concomitantemente, confirma-se que as crianças em idade pré-escolar estão ainda numa fase precoce da descoberta e construção da sua identidade de género, sendo apenas mais tarde, por volta dos 8 ou 9 anos, que se começam a clarificar algumas características a esse nível.



Não obstante, demonstra-se a necessidade de se intervir pedagogicamente com as pessoas mais novas, crianças em idade pré-escolar, na medida em que, no âmbito da educação na cidadania e para a cidadania, tal como considerado no principal documento curricular que orienta a educação pré-escolar em Portugal, importa educar a criança num sentido de uma cidadania que impregne a justiça, a tolerância, o respeito pelo outro/a e a igualdade, inclusive no âmbito de género.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, no que particularmente se refere às cores, a opinião das crianças é claramente estereotipada, associando de modo muito evidente cor-de-rosa às meninas e azul aos meninos. Como aludem Marchão e Henriques (2019, 2020) este é um dos estereótipos mais visíveis na infância, sendo a cor-de-rosa a cor mais associada ao universo feminino, embora este universo admita também como normal o uso de todas as cores, incluindo a azul, como é demonstrado no caso do discurso da criança C10. São os/as pais/mães que muitas vezes veiculam este estereótipo, logo na escolha do enxoval do bebé, mesmo ainda antes do seu nascimento (Rodrigues, 2003).

Porém, nos contextos educativos formais, caso dos jardins de infância, a questão da cor associada ao masculino e ao feminino é muitas vezes perpetuada pelos/as educadores/as de infância, seja na organização do ambiente educativo, ou seja, em ambiente de festividades (caso do Dia da Mãe ou do Dia do Pai). Assim, não se estranham os discursos das crianças, pois são fruto das suas vivências e das suas interações com os adultos e adultas que depois, naturalmente, se perpetuam nos discursos/brincadeiras entre pares. Contudo, como refere Tomás (2007)

não podemos esquecer que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito (p. 122).

Sobre a partilha do quarto com o/a novo/a irmã voltam a patentear-se nos seus discursos alguns estereótipos. Nas respostas das crianças percebe-se a partilha do quarto segundo o género e, na interpretação das suas respostas, não deixamos de configurar algumas imagens sociais que observamos no dia-a-dia dos adultos em que, por exemplo, as mulheres e os homens se separam para um lado e para outro da mesa num restaurante e onde os discursos de uns e de outras versam assuntos claramente distintos.





Como sabemos, as crianças vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados (de menina/mulher e de menino/homem) e enquadrados social e culturalmente, começando a pensar e a comportar-se de acordo com as influências que lhe são próximas – o pai, a mãe, os familiares, entre outros (Marchão & Henriques, 2019). Muitas vezes fazem-no até sob um certo paternalismo exagerado onde prevalece a voz das pessoas adultas e onde a tendência é para “instaurar um contexto onde as crianças não são tratadas como cidadãos” (Tomás, 2007, p. 124).

No que se refere à ajuda à mãe e/ou ao pai também são visíveis conceções estereotipadas associadas às tarefas domésticas. Neste caso, os discursos das crianças apontam, de modo claro, para a identificação de dois perfis, um associado à mulher e outro associado ao homem. O perfil da mulher é muito centrado na generalidade das tarefas domésticas; o do homem centra-se em algumas tarefas apenas, como é o caso de varrer, aspirar ou cozinhar, sendo esta última tarefa apontada por 10 crianças repartidas igualmente pelos dois sexos.

Apesar de se apontar para que seja a mãe, figura feminina de referência, a ser a mais responsável pelas tarefas domésticas, identificam-se já algumas tarefas que levam a uma nova divisão no trabalho doméstico, o que nos leva também a uma outra visão do ambiente familiar. Como é afirmado por Marchão e Henriques (2019), na atualidade da sociedade portuguesa, as tarefas domésticas, em virtude de vários fatores, “começam a ser repartidas pela mulher e pelo homem, rompendo com a forte tradição social e cultural de que é à mulher que competem em exclusivo as tarefas domésticas” (p. 170).

A mesma autora e autor (2019), reportando aos estudos de Bento (2011) e Duarte (2013), salientam que, apesar de as crianças admitirem que o pai colabora nas tarefas domésticas, fazem algumas críticas ao excesso de tarefas que a mãe faz, reportando que esta acaba por ficar mais cansada do que o pai, pois este, quando chega a casa, vai ver televisão e deitar-se no sofá, ao contrário da mãe. Neste sentido, Marchão e Henriques (2019) destacam a importância de o jardim de infância ter obrigação de contribuir para a desconstrução de estereótipos de género, dado que as crianças vão aprendendo a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens “e compete aos adultos não deixar que uma visão discriminatória da igualdade seja veiculada” (p. 170).

Mas, se o jardim de infância deve ter essa obrigação, não se deve dispensar o papel estruturante e o funcionamento da própria família, que ainda é muito



caracterizado por um sentido fracionário por sexo. Não obstante, no contexto educativo do jardim de infância, torna-se fundamental a observação e a desconstrução das mais diferentes situações em que a criança experimenta papéis sociais e, como subscrito por Henriques e Marchão (2016),

é no jardim de infância, em articulação com as famílias e o meio que o rodeia, que devem ser combatidos estereótipos através de aprendizagens significativas e de vivências diversificadas capazes de produzir cidadãos/ãs conscientes dos seus direitos e deveres, das suas atitudes e comportamentos perante os outros e sobre a aceitação da diferença de género numa perspetiva de equidade. (p. 351)

No caso dos brinquedos a oferecer ao novo irmão/nova irmã, voltam a identificar-se escolhas muito objetivas, mas claramente estereotipadas, percebendo-se que a escolha de um ou de outro brinquedo se associou diretamente ao sexo do bebé que iria nascer. Os meninos escolheram brinquedos e brincadeiras com que mais se identificavam ligados ao desporto (futebol), ao perigo e a heróis associados a jogos de luta e força, sendo que as meninas escolheram bonecas, princesas e outros acessórios de âmbito estético e brinquedos socialmente associados ao feminino.

O brinquedo transparece como um objeto estereotipado, de acordo com as escolhas das crianças, assumindo a ideia de que há brinquedos para meninas e brinquedos para meninos. Neste âmbito, entende-se a importância de refletir, por um lado sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento e aprendizagem da criança e, por outro lado, sobre a necessidade de desconstruir os estereótipos que lhe estão associados. Importa pensar que o brinquedo potencia o jogo e que este é uma das maiores fontes de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e, como diz Rodrigues (2003)

os jogos das crianças constituem uma das maneiras a partir das quais os meninos e as meninas aprendem, na interação com os seus pares, comportamentos apropriados de papéis de género da sua sociedade [pelo que] consequentemente, neles, as crianças irão exprimir a sua percepção de comportamentos apropriados ao seu género. (p. 41)

Assim, e à semelhança de Gleitman (1997), assume-se que as escolhas das crianças estarão influenciadas por opiniões e escolhas dos adultos e dos pares com quem as mesmas interagem no quotidiano. Por tal, importa desconstruir esses estereótipos, pois, no caso do brinquedo este assume uma importância vital na vida das crianças e não deve ser veículo de comportamentos e de atitudes discriminatórias,

ainda que estas possam apenas ser vividas em situações de jogo. Cabe ao jardim de infância, numa estreita relação com as famílias, promover a desconstrução deste estereótipo, ou seja, cabe-lhe desconstruir a ideia de que não há brinquedos específicos para meninas ou para meninos – há brinquedos para quem com eles quiser brincar.

Igualmente é necessário considerar que, geralmente, como referem Cunha Rêgo et al. (2022), os meninos têm tendência a rejeitar mais vezes e espontaneamente o que é considerado ser próprio das meninas, sendo que estas, habitualmente, são mais flexíveis e aderem mais facilmente ao que é considerado próprio dos rapazes. Este aspeto requer a atenção dos/as educadores/as e requer, igualmente uma intervenção educativa e pedagógica assente no diálogo, na discussão de ideias e na desconstrução de estereótipos, só possível quando se considera a criança uma cidadã e quando estamos conscientes dos nossos direitos, equacionando a igualdade e a equidade como um caminho que não é possível trilhar quando ainda pensamos que há coisas de homem e coisas de mulher.

No entanto, este não deve ser só um problema do jardim de infância/da escola, é antes um problema sociocultural, de tipo estrutural e que não se corrige num ápice. Sendo a educação para a igualdade de género uma questão intrínseca da educação na cidadania para a cidadania, importa considerar que aprender a ser cidadão, “mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas, etc.” (Tomás, 2007, p. 131).

## **Considerações e Alguns Caminhos para Continuar a Investigar**

### *Questões gerais*

Hodiernamente, já se percebeu a importância de educar na cidadania para a cidadania logo desde as primeiras idades e das primeiras experiências de vida da criança num contexto formal de educação, caso do jardim de infância. Acredita-se que, quanto mais cedo a criança experienciar um ambiente de vida democrático, alicerçado em valores de cidadania ativa, de respeito, de solidariedade, justiça social e tolerância, mais a sua formação pessoal e social se edificará num sentido positivo e mais facilmente se apropria de valores democráticos e de sentido de equidade.



Para que tal aconteça é necessário que as pessoas adultas por ela responsáveis, e de modo particular os/as educadores/as de infância, estejam conscientes da importância de intencionalizar, na prática educativa, a educação na cidadania e para a cidadania, bem como a educação para a igualdade de gênero, objetivada no sentido da igualdade de oportunidades. Esta prática intencionalizada deve instituir à criança o direito à participação e assim promover a construção da identidade, da autoestima, da iniciativa e da autonomia, à medida que se vão desconstruindo estereótipos sociais de gênero que negam a possibilidade da igualdade de oportunidades.

Não sendo uma tarefa fácil, como assumido pelos autores/as que sublinhámos ao longo deste artigo, os profissionais responsáveis pela educação da criança não podem abster-se de tal compromisso e de, conscientemente, praticarem com as crianças os valores da democracia. A prática de tais valores será uma das principais estratégias para construir uma cidadania ativa e que se vai enriquecendo ao longo da vida de cada pessoa-cidadã.

Assume particular relevo que cada adulto se consciencialize da importância das suas atitudes, das suas opiniões e dos seus próprios estereótipos, pois só assim conseguirá identificar os estereótipos que as crianças demonstram no seu dia-a-dia, como se evidenciou no destaque de alguns dos seus discursos, recolhidos através da entrevista realizada neste estudo.

#### *Das particularidades identificadas nos discursos das crianças*

Dos discursos de um grupo de crianças em idade pré-escolar, recolhidos nesta pequena investigação em que se buscaram respostas às questões de pesquisa anteriormente identificadas (Quais são as concepções vigentes sobre o gênero? Quais são os principais estereótipos identificados nos seus discursos?), assinalam-se, resumidamente, as seguintes constatações:

- i. foi possível registar que todas as crianças se identificaram como sendo menina ou menino, ficando visível uma identidade que assume o masculino e o feminino de modo associado a padrões e papéis de gênero que observam nas pessoas adultas que as rodeiam;
- ii. as suas concepções e opiniões/escolhas/decisões evidenciaram estereótipos associados aos traços e atributos de personalidade, aos



papéis desempenhados por mulheres e por homens, expressando muitos discursos naturalmente socializados como certos, e que se referem ao tipo de vestuário, às cores desse mesmo vestuário, às brincadeiras e brinquedos e às tarefas que social e culturalmente se têm assumido como para homens ou para mulheres.

Neste contexto, as opiniões das crianças são o fundamento para justificar a necessidade e importância de uma intervenção educativa complementar (profissionais e famílias) que assuma a igualdade de género no quadro de uma cidadania ativa e alicerçada em valores de justiça social, pois a plasticidade das capacidades cognitivas da criança, ainda que em processo de estruturação e maturação, permite que ela vá alterando as suas concepções em conformidade com os exemplos e interações positivas que vai experienciando.

#### *Pistas para investigar no futuro*

Concomitantemente, importa intervir e investigar nesta problemática com a realização de estudos de campo em instituições educativas destinadas às primeiras idades (na fase dos três a seis anos), mas investigando também nas etapas do ensino básico e secundário.

Se investigar com as crianças é importante, não menos importante é investigar num quadro em que se triângule a sua participação com a participação das pessoas adultas, pois como sabemos, as concepções e atitudes das crianças são construídas no ambiente familiar, educativo e social. Investigar, por exemplo, num quadro de investigação-ação, tendo como participantes crianças, famílias e profissionais de educação, poderá contribuir para a construção de conhecimento na área da educação para a igualdade de género e poderá ajudar a consciencializar para uma ação familiar e educativa menos fragmentada no que aos sexos diz respeito.

Para além da importância de identificar concepções (das crianças e das pessoas adultas que com elas interagem), e de identificar os principais estereótipos vigentes, a investigação pode ir além, centrando-se, por exemplo, no mercado e no *marketing* associado aos brinquedos, estudando a influência dos estereótipos de género nesta área, e também como estes mesmos brinquedos podem ser facilitadores (ou não) da desconstrução de tais estereótipos.

Não decorrendo dos dados que recolhemos, mas por que sabemos também



impactante na vida das crianças, o mundo da animação (vulgo, desenho animado) e o mundo da literatura infantil, são duas áreas que podem sugerir campos de investigação sobre valores, imagens e mensagens veiculadas e sobre as influências destas na construção da identidade de género e nas concepções que a criança pode formar sobre esta matéria.

### Referências Bibliográficas

- Agostini, O. & Moreira, M. (2019). Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(10), 3753-3762. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182410.23872017>
- Basow, S. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Brooks/Cole.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15\\_Guiao\\_Pre-escolar\\_VERSAO\\_DIGITAL\\_NOVA.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf)
- Cunha Rego, M. C., Alvarez, T. (Coords.), Raposo, A., Cunha Rego, F., & Figueiredo, C. C. (2022a). *A Escolinha em viagem para a Igualdade*. Argumentário. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/03/Argumentario.pdf>
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51562>
- Folque, A. (2010). Interviewing young children. In G. Naughton, S. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford, *Doing early childhood research. International perspectives on theory & practice* (pp. 239-260). Allen & Unwin.
- Gleitman, H. (1997). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. PRINCÍPIA.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a

- partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- Josephidou, J., & Bolshaw, P. (2020). *Understanding gender and early childhood an introduction to the key debates*. Routledge.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con niños: reflexión sobre la escucha de las voces de los niños a través de procesos de entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Quando as crianças são escutadas e se envolvem nos processos de aprendizagem: “À Maria podia dar uma boneca e uma bailarina de brincar” e “Ao Miguel podia dar um dinossauro e um carro”. In, A. Ferreira Gomes, & L. Mota, *Caminhos da educação de infância em Portugal. Políticas e perspetivas contemporâneas* (pp. 159-181). De Facto Editores.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2020). Educating for the equality of genders opportunities. In G. Carvalho, P. Palhares, F. Azevedo, & C. Parente (Coords), *Improving children's learning and wellbeing* (pp. 89-107). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Martins, M. J., & Veiga Simão, A. (2021). A (re)interpretação e a implementação das políticas educativas de cidadania pelos professores. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 de outubro, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902902>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Monge, M. G., Rosário, M., & Cañamero, G. (2000). *Criatividade na coeducação. Uma estratégia para a mudança*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância: marcas de identidade*. Instituto Piaget.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11, 119-134
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>





- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar, n.º 12*, 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vieira, C., Nogueira, C., & Tavares, T. (2012). Género e cidadania. In C. Pomar, (Coord.), A. Balsa, A. Conde, A. García, A. García, C. Nogueira, C. Vieira, L. Saavedra, P. Silva, O. Magalhães, & T-C. Tavares, *Guião de Educação, Género e Cidadania - 2.º Ciclo* (pp. 7-48). Comissão para Cidadania e Igualdade de Género.