

## FICHA TÉCNICA

### TÍTULO

Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia

### ORGANIZADORES

José Luís Coelho da Silva  
Flávia Vieira  
Clara Costa Oliveira  
José Carlos Morgado  
Judite Almeida  
Maria Alfredo Moreira  
Maria do Céu Melo  
Palmira Alves

### ISBN

978-989-8525-02-4

### EDITOR

Centro de Investigação em Educação (CIEd)  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
4710-057 Braga  
PORTUGAL

JULHO DE **2011**

## APRESENTAÇÃO

O Congresso Ibérico PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, dinamizado no âmbito das actividades da Linha de Investigação Ensino Superior: *Imagens e Práticas* (CIEd, UM), integrou o 5º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), uma comunidade de professores e investigadores/ formadores que, desde 1997, tem vindo a explorar uma pedagogia para a autonomia em diversos contextos.

Entendendo-se a autonomia como um interesse *colectivo*, decidiu-se que o Congresso seria de âmbito multidisciplinar e abrangeria todos os contextos e níveis de ensino/ formação. A sua finalidade foi partilhar experiências e promover o debate sobre pressupostos, princípios de acção, processos, resultados, potencialidades, constrangimentos e condições de desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contextos educativos/ formativos.

As áreas temáticas do Congresso e das Actas que agora se publicam são as seguintes:

- o *Pedagogia para a autonomia nos ensinios básico e secundário*
- o *Pedagogia para a autonomia no ensino superior*
- o *Pedagogia para a autonomia e formação de professores*
- o *Pedagogia para a autonomia e parcerias inter-institucionais*
- o *Pedagogia para a autonomia, políticas educativas e dispositivos reguladores*
- o *Pedagogia para a autonomia e investigação educacional*

Agradece-se a todos os colegas – professores, investigadores e formadores – que participaram nesta iniciativa e que possibilitaram a publicação de um conjunto de textos que, sendo muito diversificados, confluem no que diz respeito às preocupações que os orientam e também à sua base experiencial.

Agrade-se também ao Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho o apoio na organização do Congresso e na publicação das Actas, assim como à Fundação Para a Ciência e a Tecnologia, que subsidiou o evento, e às editoras que o patrocinaram – Areal, Pedago e De Facto.

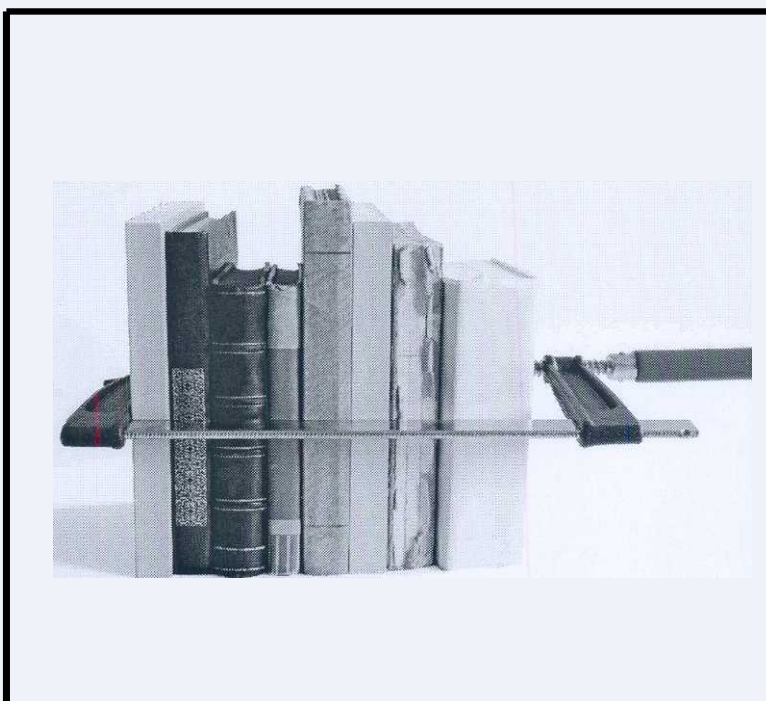
Uma última palavra de agradecimento à Comissão Organizadora por todo o empenho na dinamização do Congresso e na organização das Actas.

Espera-se que os textos agora publicados motivem a reflexão e a acção de outros profissionais. Hoje, talvez mais do que nunca, importa perguntar em que medida estamos dispostos e temos a capacidade e a oportunidade de lutar por uma educação mais democrática. Interrogar a educação tal como ela é e construir caminhos rumo ao que *deve ser* constituirá um imperativo de qualquer educador preocupado com uma educação que *faça sentido*.

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Julho de 2011

**CONGRESSO IBERICO**  
**PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA**  
**5º ENCONTRO DO GT-PA**  
Braga, Universidade de Minho, 2011



**Actas**

[CIEd. Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4]

**Indice**

APRESENTAÇÃO

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

01	Auto-Regulação das Aprendizagens na Transição da Educação Pré-escolar para o Ensino Básico – Promover a Reflexão sobre a Acção Docente em Contexto Isabel Piscalho & Ana Margarida Veiga Simão	1
02	Autonomia e Participação das Crianças na Pedagogia Jenaplan: Estudo dos Dispositivos Estruturantes de Aprendizagem numa Escola Holandesa Sissi da Silva Azevedo & Fernando Ilídio Ferreira	11
03	A Autonomia no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma Análise Focada em Discursos de Professores de um Agrupamento de Escolas Lisete Almeida, Carlinda Leite & Preciosa Fernandes	19
04	Os Estudantes-Investigadores: As Veredas do Projecto ESIS-ac Maria do Céu de Melo & Mariana Vasconcelos	27

23	Parecemo-nos Tanto... A Autonomia Constrói-se Uns com os Outros Lia Raquel Oliveira	231
24	Relatos e Desenhos de Individuação de Meninas e Rapazes: Dos Limites da Casa ao Povoado Judite Maria Zamith Cruz	239
25	Rumo a uma (Outra) Pedagogia da Sexualidade Paula Marinho Vieira	— ~— 247
<hr/> <b>PEDALO IA IARA A e'ii13ONOMiA NO EI I INO SUP r IOR</b> <hr/>		
26	Será que os Nossos Sapatos Nos Estão a Magoar os Pés? Lições dos Meus Alunos Judite Almeida	255
27	Estará a Universidade a Fomentara Economia do Conhecimento e a Contribuir para a Alteração de Paradigma Sócio-Económico? Orlando Petiz Pereira, Carla Cristina Teixeira Neves & Maria João Assoreira Raposo	267
28	Autonomia e Aprendizagem: As Ciências Físicas na Formação Inicial de Professores e Educadores Ana Peixoto & Sandra Ramalho	277
29	Estratégias de Estudo: Auscultando os Estudantes Universitários de Moçambique Sobre as Suas Aprendizagens Bendita Donaciano & Leandro Almeida	285
30	TUTOPAR — LLE: An Experiment in Peer Tutoring Joanne Paisana & Ana Carvalho	299
31	O Project Led-Education (PLE) como Estratégia de Aprendizagem Cooperativa: Potencialidades e Constrangimentos Sandra Raquel Gonçalves Fernandes & Maria Assunção Flores	305
32	El Espacio Europeo de Educación Superior y el Aprendizaje Autonomo del Estudiante. Una Experiencia de Aplicación del <i>Pencasting</i> José Antonio Cavero Rubio, Agustín Pérez Martín & Victoria Ferrández Serrano	315
33	A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: a Perspectiva dos Estudantes Diana Alexandra Ribeiro Pereira & Maria Assunção Flores	325
34	De uma Avaliação da Aprendizagem a uma Avaliação para a Aprendizagem: uma Experiência no Ensino Superior Palmira Alves	335
<hr/> <b>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA F FOIFMAÇÃO DE PROFESSORES</b> <hr/>		
35	La Autonomia a través del Aprendizaje Cooperativo. Una Experiencia Formativa en un Centro de Primaria Marina Pedreira Villar	343
36	As Linguagens Artísticas e a Pedagogia para a Autonomia na Formação de Educadores /Professores — Uma Experiência na ESECS /IPLEIRIA Isabel Kowalski & Maria de São Pedro Lopes	359
37	O PNEP e a Pedagogia da Autonomia no Desenvolvimento Profissional de Professores Íris Susana Pires Pereira	369
38	Os Portfolios Reflexivos e a Autonomização dos seus Autores Maria João Amaral	379

## Relatos e Desenhos de Individuação de Meninas e Rapazes: dos Limites da Casa ao Povoado

**Judite Maria Zamith Cruz**

Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação  
juditezc@ie.uminho.pt

**Resumo** – No domínio da educação psicológica, assume-se o intuito de prevenção «precoce» (Gordon, 1987), de riscos e crises de desenvolvimento em contextos adversos. No Norte de Portugal, em condições familiares, individualmente, realizaram-se entrevistas e provas informais subjectivas, sensíveis a aspectos gráfico-perceptivos, territórios de pertença, género e nível socioeconómico, nomeadamente, com desenhos de pessoa, casa e povoado. Apreciamos cambiantes afectivo-cognitivos de personalidade de rapazes e raparigas, entre os 8 e os 11 anos, salientando-se estereótipos socioculturais e discriminação. Ao se intentar ampliar possibilidade de individuação e autonomia (Sheldon et. al., 1996) das participantes, na orientação «psicoeducativa» (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 633), efectuou-se reflexão crítica e recriação discursiva, trabalhando-se (des)igualdades no espaço público e no espaço privado. Com Teoria e Método de Análise Crítica do Discurso (Lliguez, 2007), o que elas e eles nos mostraram é distinto nos retratos de padrões familiares e de amizade. As imagens visuais e falas disseram de mais e de menos, ao mesmo tempo, de culturas (ainda) patriarcais que naturalizaram constrangimentos e criam limites de cidadania. No futuro, pretendemos agir junto de família e educadores intervenientes. Explorar-se-ão potencialidades de análise de «textos», segundo questões de género e cultura, com base na técnica experiencial, para desenhar, conversar e escrever.

**Palavras-chave** – Pré-adolescentes, discurso, género

No processo de educação de crianças ou adolescentes, docentes ou pais, que se empreendeu ao longo dos últimos anos, temos dado a conhecer recursos psicoterapêuticos e investigação actual (Kosslyn & Rosenberg, 2004; LeDoux, 1996, 2003a, 2003b), pertinentes nos problemas ou perturbações.

Em Portugal, a socialização primária - educação familiar (de pais, em primeiro lugar) e o ambiente (semi)rural em que a escola se localize emergiu, constituindo as variáveis demográficas e sociais independentes, mais ligadas às crenças (motivações, desejos, intenções...) da/os jovens estudantes. Níveis de escolaridade mínimos de pais influenciam a limitada «sofisticação» no conhecimento e aprendizagem de filhos/educandos. O impacto das crenças familiares na aprendizagem é indirecto, mas dominante, em detrimento de pares.

Na psicologia emergente, integrou-se a imagética (Kosslyn, 1994b) e o sonho (Humphrey, 2002), no domínio do pensamento conceptual ou representação cognitiva (emocional). Também para o esquema de género (Bem, 1981, 1987; Liben & Signorella, 1987; Martin & Halverson, 1987) viemos a estudar características polarizadas de «rapaz» ou «rapariga», mas na forma mais dinâmica e visual de roteiro ou guião de género (*script*), quando se ligou à representação cognitiva mas de uma rotina ou actividade familiar, por ocupações, geralmente associadas a um género.

Assim colocado, para *mundos* com regras (linguísticas e históricas que mudam) e a *recategorizar* «nós» (mulheres) e «eles» (homens), pretende-se mostrar como adquirimos

práticas/conhecimento, além da forma em que o cérebro o compreende, quando pareça *tirar fotografias* de múltiplas realidades. No processo a que se conforma, sabe-se hoje, o cérebro transfere em forma de acção contínua o processo sócio-familiar *vivido*. Em tal processo bio-psico-social, esquemas/scripts não serão completamente erradicados, a atender a que o sistema amigdaliano cerebral é inconsciente (as emoções podem existir sem cognições), muito rápido (as emoções podem existir antes das cognições), automático (na flexibilidade e opções), mas também antigo (em termos evolutivos) e com memórias emocionais permanentes (Zajonc, 1984; LeDoux, 1996, 2003a, 2003b).

Agrupando esses dados de investigação cognitivo-social e neuropsicológica a um conjunto de procedimentos normativos - Análise de Discurso, permitiu-nos ter como finalidade central conhecer «realidades» (valores, sentimentos, crenças, desejos, expectativas...) e fomos *operar* com a metodologia crítica, de modo a compreender e explicar o sentido de *vozes* dissonantes e afastadas: (1) Como reconhecer as potencialidades de abordagens como a Análise do Discurso, que fundamenta o papel da linguagem oral e escrita, nas Ciências Humanas e Sociais; (2) Como explorar as potencialidades de análise dos textos, discursos ou narrativas e desenhos, com base no *linguajar e na* interacção da investigadora com crianças e pré-adolescentes (um processo social); (3) Como mostrar práticas de vida com os «textos» dados inquirida/os sobre *territórios*; e (4) Como incutir a ampliação de possibilidades de questionar sociedades em que se discriminem minorias, em situações de limitada consciência social.

Assim colocada a vida em relação e a observação participante, na categoria aprendizagem recente e conhecimento informal, ouviu-se a prática a solo de *flauta* por João e a prática em conjunto da Joana, que alia o sentimento de participação e a introduz no grupo. Ele amadureceu mais cedo do que outros, mais alto e forte, aprende a ser admirado, sente-se *bonito* e é escolhido para líder deles. *Bom* no desporto, as raparigas *gostam dele* e os professores tratam-no como mais velho, sendo o eleito do coração desenhado por Joana: *O que é o amor repentino* [de *Sakura e Lokito* de desenhos animados *Anime*]?

Além da cultura (musical), tempo (actual) e História (global), as categorias relativas a identidades (com impacto na própria vida) são a história pessoal tanto quanto o *background* cultural. Têm estas últimas condições efeito no dizermos *quem* somos (sou *`voa' a fazer* penteados) e o que *queremos saber deles*: *ó meninos porque é que `andaindes' sempre à luta?*; porque alguém gosta de *penicar no pescoço*; porque um rapaz possui esperteza; um colega é tão *trapalhão, dorminhoco, rufia, melga, anda colado, é chato, distraído, malandro, simpático* ou é gordo; como é que ele não se penteia ou *chega à escola com o cabelo em pé*; trinca o lápis; gosta de andar sozinho; ou possui um gosto alimentar particular – *quedo*. *Porque é que os meninos deitam lixo para o chão? A* inteligibilidade de uma sociedade observa-se pelo discurso delas: porque um *não frequenta a piscina*; outro não come *fruta*; um colega é pessoa *amiga* de colegas, mas não de si... [gostando dele]. Quer-se até conhecer o que levará a mãe a *andar sempre destressada* [stressada] ou *partir às vezes alguns* copos.

«...Tens capacidade para tudo. Sabes o que tu és? Especial. Porque és especial?» Uma amiga da Joana contou ser *extrovertida*, obediente, *boa a Ciências da Natureza* e ser *menina*. Um rapaz caracterizar-se-ia como *trabalhador*, *limpo*, *educado*, *saudável*, *respeitador dos mais velhos*. Porque é que uma menina é esférica [histórica] da cabeça?

Ser *amiga* é termo repetido por esquema específico do protótipo «feminino». Ser especial por se ser *conservadora* é idiossincrático (opcional). Na categoria económica associada a subalternidade, Pedro escreveu-se *especial*, explicitado no critério patrimonial:

«Tenho um jardim mas outros não têm um jardim. Eu acho que vou ter um lago e outros não têm e vou ter um campo de futebol ou uma piscina de natação e o meu pai - de certo - vai fazer uma das duas coisas e gosto muito delas. Tenho sapatilhas novas e outros não têm e tenho 'estoros' automáticos e outros não têm.» (Pedro, 8 anos 7 meses)

Incutia-se no contexto escolar a re-avaliação e re-interpretção de actos caritativos que são constatativos, para se poder avaliar verdadeiro ou falso.

Já por expressões *performativas*, repetiram-se sinais de «auto-realização» e «sucesso» deles, quando elas sejam encorajadas a adquirirem um desempenho social desejável no meio (e não tanto o domínio intelectual) no «receio do sucesso», tido por «pouco feminino»: elas *arrumam a casa*, ajudam a mãe *a lavar a loiça* e a *fazer a cama*, gostando *de fazer* os bolos, *de tomar conta de irmãos*, alternativas a tomar parte em competições desportivas. Segmentam-se práticas de vida ligadas a segregação de género. Elas enunciaram «tarefas que gostam de fazer em casa», quando mulheres alcancem, em Portugal, maiores «papéis naturais» e habilitações, mas piores ordenados.

As ligações que permitiram classificar/perceber jovens e eventos codificados desocultam-se a seguir, nas formas nem sempre abstractas, aos 8-11 anos, preparação para o conjecturado pensamento do futuro, expressão de conceitos e modos de os manipular, não mais do que um a um, como no presente: Mas, toda *a gente faz isto... Aquilo, as raparigas não fazem* dessas coisas!

E concebeu-se o futuro no roteiro, para eventos antecipados prazenteiros? No futuro - *um sonho, à distância dum pensamento* -, não abandonam elas a *herança* aceite, passivamente?

Observou-se preocupação deles, com assuntos familiares (casamento e reprodução), patrimoniais (terras e carros) e a expansão de valores socioculturais (dominação por respeito/submissão...) e profissionais (estudo de computação), mas irrealistas, em Diogo (10,7):

«Serei [um] grande homem; [tere]i uma excelente mulher [glória dele] e filhos que me respeitem. Gostava de trabalhar com computadores. Gostava também de ter um campo cheio de batatas e cheio de milho para 'comer'. Além disso também queria ter um 'Porche', um Ferrari e um Jaguar. Desejo que os meus filhos sejam bons estudantes e um dia quando eu morrer quero deixar-lhes uma grande herança.» (Diogo, 10 anos e 7 meses).

*O homem feito* será Diogo, no padrão masculino em que já assumiu valores da virilidade, crendo-se por tal no direito de impor, dominar e possuir. E ao naturalizar-se (invisibilizar-se) o poder deles (é a «a natureza das coisas»), o seu domínio simbólico ou o *universal neutro* (no Homem), não se retira o carácter derivado de uma excelente *mulher* tutelada, se não confinada.

Elas prontificam-se a participar mais em investigações e nunca diriam o supracitado. No processo de interacção social, aprendem com a mãe e outras os papéis de género: *Sou uma rapariga como as outras?*

Foram inferidos preconceitos individuais (os ciganos, os *'gandulos'*, os *pretos...*), estereótipos (reações culturais ao género de *maria-rapazes*) e estigmas corporais/étnicos na escola: *Tu, que queres?* Com base nas crenças e percepções sociais, possuímos um conhecimento não especializado, esboçado nas representações, intuitivamente construídas, usados termos estereotipados, para minorias: o outro outro.

Segundo o paradigma de Análise de Discurso, visa-se o conflito de posições e interpretações, o debate e a discrepância, nos princípios subjacentes: (1) A actividade de se comunicar tem efeitos, pelo que seja dito; (2) A linguagem tem normas que regulam e não antecedem a acção, mas realizam-se (actualizam-se), quando se *faça algo*; (3) *A linguagem em uso* – pragmática do discurso, gera significado e gera consequências; e (4) «As acções humanas assemelham-se ao modo como um texto escrito se coloca ao leitor» (Tesch, 1990, p. 37).

O «texto» pode ser documental, nos relatos, folhetos, protocolos, formulários de resposta ou visual, para actos que *se realizam* ao dizerem-se (*illocutivos*) e que nos comprometem. Portanto, interpretar um «texto» implica trazeremos certas ideias, que se lhe juntam, nos nossos esforços de desconstrução. Como analisar um discurso, com identificação das acções (técnica), quando falem Ana, Pedro e Luís?

Ana – Às 9 horas dá o filme «Rio» (do título, filme de produtora *Blue Sky*, retrata o Rio de Janeiro), no Bragaparque (centro comercial).

Pedro – Hoje, joga o Braga e o Benfica.

Luís – Vou de qualquer modo. O Benfica vai ganhar.

Pedro convida a irem ao jogo, na advertência, um acto *perlocutivo*. Atendendo ao contexto, o Luís não daria aquela resposta - *vou de qualquer modo* -, se não tivesse um convite, que suplanta o da rapariga para irem ao cinema, O Pedro convida, dizendo: Hoje, *joga o Braga e o Benfica. Hoje...* Pedro vai ao futebol, rejeitando ir ver «Rio», a proposta dela. Construiu-se *uma cadeia de primeiro nível*, por Análise de Discurso, em que também se começa por assinalar as acções: dá (o filme), joga (o Braga), (eu, Luís) vou.

Por acréscimo ao especificado, um esquema/roteiro estabelecido na adolescência poderá manter-se activo e vir a ser estimulado na idade adulta, mesmo que as circunstâncias não o venham a validar. Segundo Jeffrey E. Young e colaboradores (Young et al., 2004), a força de um esquema



cognitivo depende da força da sua «atadura» precoce a emoções poderosas, introduzidas familiarmente.

Para a antropologia assimétrica, roteiros representam então crenças duradouras sobre si e outros, em ausência de se re-configurar o masculino-padrão (futebol) e o feminino-desvio da norma. Roteiros de género (identidades sexuais e auto-apresentações) enquadram-se nos roteiros do quotidiano e ajudam-nos a compreendê-los, se pessoas elucidarem os seus papéis (funções e tarefas), dentro de estruturas sociais de consenso alargado, o que seja estabelecido na sua (sub-) cultura de origem.

Ao se intentar desnaturalizar a ideia de que a dominação masculina seja aceite, a/os jovens formularam perguntas à investigadora, além de responderem ao que lhes foi perguntado. De forma instável e subtil, é a epistemologia pessoal que se procura: «Fizeste hoje alguma boa pergunta?» Que perguntas, marcadas por categoria género? E por categoria classe social «média-baixa»? Estão relacionadas com a instância do «eu» (corpo e modo de desejo)? A fisiologia, o corpo, o sexo e o amor (perguntas delas à autora), adiantando o trabalho e amizade em família futura, foi outra categoria explorada, instável e heterogénea. Uma unidade de significado repetida: *Quantos filhos tens?...* Outra menina quis saber *o número de filhos que uma menina virá a ter*. Além da preocupação sexual, depois dos 9 anos, salientam-se dúvidas existenciais, morte e fisiologia: *nós - mulheres - até que anos duramos?...* *E os homens - até que anos duram?* Para além de *como é que nascem os bebés* ou *como se formam os bebés dentro da barriga - e da humanidade — e o que é o 'sescos'[sexo]*, uma quis saber *porque é que as mulheres têm os filhos e não os homens e*, uma outra, a razão para homens *não assumirem* os seus filhos. Facilmente se discrimina o autor de pergunta sobre a instância corpo e maternidade, elemento matricial da construção de identidades e subjectividades, com carácter sexuado.

É distinto o que se pergunte, como se fosse a uma mãe, insatisfeita trabalhadora fabril: *Gostavas que todos os teus desejos se tornassem realidade?; porque tens tanto trabalho?; porque trabalhas numa confecção?* E oferecerá a mãe algo desejado (não ousando pedir ao pai): *um aquário com peixinhos; uma televisão para o quarto;* ou, até mesmo, poder ela (mãe) *meter 'cabo' nos quartos*.

No que toca a jogadores de futebol (e dinheiro por eles ganho), foram muitas as perguntas deles que, como Luís (10,6), preferem o recreio à sala de aula, porque *dentro da sala está-se sempre sentado*, só a escrever e a *mexer com* os braços. Por seu lado, *no recreio, pode-se jogar futebol, mover o corpo todo* ou fazer *Educação Física*. Certas meninas gostam da aprendizagem escolar, em particular, de *escrever*, de ler ou de *pintar*. Colocada a questão de forma afirmativa - *O que fazes na aula para gostares?* -, é superior a adesão ao tempo lectivo, em parte, devido à presença da/os outrolos e encontrando-se uma menina a gostar de *tudo*, outra a não gostar de *matemática* e um rapaz a *gostar de matemática*. Pensa-se que elas amadurecem mais cedo e se predispõem logo a estudar. A língua portuguesa ainda dirá de mais e de menos, como por primos Miguel (10,0) e João (10,10), que *não gostam de gandulos* na escola, um estereótipo sociocultural, «avisados», em casa, por adultos de potencial perigosidade. De modo distinto de muita/os, Bruna (10,0) acha a escola

*cansativa*, mesmo que aprenda algo novo, preferindo ficar em casa com a mãe. Para ela, acrescenta, a escola é *uma seca*. No caso inviável de poderem ficar em casa, a maior parte escolhe ir à escola, onde têm *amiga/os para brincar*. Com a sua *professora má* que *ralhava e batia*, Diana (9,3) optaria por ficar no lar, onde realiza com a mãe os papéis sociais relacionados com o domínio privado.

Visto que a cultura patrimonial naturalizou (tornou invisíveis) constrangimentos, antes da crise portuguesa anunciada, que farão dos sonhos e desejos de impopular realismo? *Porque não temos dinheiro*, gostava de [vir a] ser *mágica* (feiticeira), enquanto Miguel (10,-) quer ser mais como os sábios, com boas cabeças a comandar.

Geralmente, identificam-se aos pais do mesmo sexo, mas Ema (9,-) quer ser *igual a si própria*. Com auto-percepção aguçada, Glória (11,6) assumiu *não querer ser nada, porque já é*. É capaz de ter maior equidade na *herança* que vá deixar...

Reconhecem nas suas famílias os modelos de vida, excepção para uns quantos ruídos na aceitação de futuro igual a passado. Uma jovem preferirá viver *sozinha e com o seu animal* (Maria: 11,-), porque querera ser *independente*. Bruna (10,-), tal como Maria (11,-) *não quer casar* e não faz *planos*. Fogem ao pensamento canónico, mas a outra pensa que, dentro de 10 anos, já estará a frequentar a *Universidade* (Maria: 11,-), enquanto a maioria irá *trabalhar*. Célia (8,10) ou Ana (9,10) pensam que estarão a *trabalhar numa fábrica*, na feminilização da pobreza familiar.

Apesar de contarem cerca de 8-11 anos, outras ambicionam profissões de poder e filantropia, de novo irrealistas, como *advogada (e treinadora de golfinhos)*, *médica*, *veterinária*, *farmacêutica*, *enfermeira*... Poucas são as que querem ser *professoras ou cabeleireiras* e nenhuma crê vir a ser dona de quintas, como Rui (10,5), embora gostem  *muito de animais*. Desenhos e textos mostram-nos donos do espaço público e ao masculino pertence o poder simbólico (ainda irreal), por dominação. Com eles, as ambições mudam e, além de trabalhador *com computadores*, pensam *ser um mecânico* ou outro da *polícia*, também *fogueteiro* ou *futebolista*, se possível, como *o jogador X* ou *um cantor dos Anjos*. Somente se encontra paralelo, no querer ser como a *Hannah Montana*.

Daqui a 10 anos, Joana (11,5) continuará *a namorar com o Pedro*. Sem deixar de *ir à discoteca*, Ana (8,1) *ajudará a mãe e fará 'de comer'*. Sara (9,10) acha que será, enfim, como já lhe é frisado - *bonita*. Em termos físicos, apreciando-se, eles desejam tornar-se mais *altos* e elas *bonitas*, *bailarinas*, tão ágeis nas danças.

Não se deu volta ao texto? A persistir a condição de «segundo sexo», nas diferenças acentuadas, não perderemos a diversidade, mas também não adquiriremos, nós, mulheres, individuação e autonomia.

Vimos como, desde muito pequenas, agarramos fantasia e conhecimento real, mas (não) meramente abstracto (prototípico) de nomes de tarefas domésticas, *coisas* que «chocam» e acontecimentos familiares inusitados. E, chamemos-lhes «esquemas mentais» ou roteiros (*scripts*) (Schank e Abelson, 1977), guiões de género para enredos «dramáticos» continuarão a operar, nos códigos herdados por jovens, em sociedade patriarcal e sub-cultura local, dando conta de consequências *desastradas* no agir, em família, um factor repetitivo de ordem performativa. Procurou-

se mostrar o testemunho de atribuição de sentido, pela literalidade das palavras delates (em itálico), em contextos de pobreza, falta de educação e marginalização.

### Referências bibliográficas

- Bem, S. (1981). Gender schema theory. A cognitive account sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. (1987). Masculinity and femininity exist only in the mind of the perceiver. In J. Reinisch, L. Rosenblum & S. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives*. N.Y.: Oxford University Press.
- Humphrey, N. (2002). *The mind made flesh*. Oxford: Oxford University Press.
- Ifiguez, L. (2007). *Análise del discurso. Manual para las ciencias sociais*, 2ª Ed. Barcelona: EDIUOC.
- Kosslyn, S. (1994b). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*, 2<sup>nd</sup> Ed. N.Y.: Pearson.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. N.Y.: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. (2003a). *The self*. N.Y.: Academy of Science.
- LeDoux, J. (2003b). *Synaptic self*. N.Y.: Penguin.
- Liben, L. & Signorella, M. (Eds.). (1987). *New directions for child development: No 38. Children's gender schemata*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, C. & Halverson, C. (1987). The roles of cognition in sex role acquisition. In D. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing*. N.Y.: Praeger.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- Sheldon, K.M., Ryan, R. & Reis, H.T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Young, J., Klosko, J. & Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford: Guilford University Press.
- Zajonc, R. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.
- Zamith-Cruz, J. (2007). Intencionalidade psicológica em investigação: Dar voz a crianças sobre a sua tristeza. *Revista on-line da Escola Superior de Educação de Santarém*, 3 (7), 65-96 ([http://www.interacções\(a7ese.ipsa.nta.rem\)](http://www.interacções(a7ese.ipsa.nta.rem))).
- Zamith-Cruz, J. (2010). Identidades em processo nas infâncias de crianças portuguesas: Conversações de desenhos de crianças do Norte de Portugal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* — Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia Adolescencia y Mayores (INFAD), Año: XXII, 1 (2), 189-196.



