

CORPO E IDENTIDADE NAS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Glória Fernandes & Zélia Anastácio¹

¹CIEC – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
gloria.castro.fernandes@gmail.com; zeliarf@ie.uminho.pt

RESUMO

Este trabalho teve como objetivos conhecer as concepções do corpo e da identidade sexual/género em crianças de 1.º CEB e averiguar fatores influentes nessas concepções. Realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, com um estudo transversal, em três escolas do meio rural. Construiu-se um questionário, que privilegiou a técnica de desenho e escrita. Os resultados sugerem que as crianças possuem poucos conhecimentos do corpo e estereótipos bem vinculados relativamente à identidade sexual/género.

Palavras-Chave: Corpo, identidade sexual/género; crianças, concepções

INTRODUÇÃO E OBJECTIVOS

A sexualidade é uma componente indissociável da saúde, pelo que qualquer processo com vista à promoção da saúde só ficará completo se incluir abordagens de sexualidade saudável. Fomentar a discussão sobre as concepções das crianças relativamente às concepções do corpo, identidade sexual e de género, assim como promover, desde cedo, o conhecimento do corpo e a necessidade de construir uma auto imagem e consequentemente uma auto estima positiva, bem como proporcionar o fomento de atitudes de relativização de conceitos rígidos no que diz respeito aos papéis sociosexuais (identidade sexual/género) são objectivos prementes da educação de hoje.

A escola tem a missão de ajudar os alunos a descobrirem a diferença entre sexualidade e genitalidade, a descobrirem a importância do seu próprio corpo, a importância do respeito pelo corpo e pessoa do outro, promover a aceitação da nossa identidade, a descobrir o papel complementar do homem e da mulher e a apreciar a riqueza da sexualidade, que influencia toda a nossa vida (Cortesão *et al.*, 2005). Isto é, a educação sexual faz parte de um conceito de educação global, abrangente que compreende a identidade sexual, o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde (Frade *et al.*, 2001; Vaz *et al.*, 1996).

Concepções acerca do corpo

Nas sociedades ocidentais dá-se um grande relevo à imagem do corpo. Desde a mais tenra idade as crianças têm preocupações desse nível e com maior incidência na adolescência (Barryman, 2002).

Pouco a pouco a criança deixa de tratar o seu corpo como um estranho e vai-o individualizando. A criança ganha consciência do carácter “total” do corpo ao mesmo tempo que o outro passa a ser para ela um objecto “total” e vê o seu próprio corpo da mesma forma que vê o outro.

Há uma relação estreita entre a concepção do corpo e os estados de afectividade que resultam dos vínculos com os objectos mais próximos. Um corpo é sempre um corpo mas não o podemos dissociar das emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos que qualquer pessoa tem.

Sendo o corpo, ao mesmo tempo a forma e o meio da integração da criança no mundo, ele está necessariamente carregado de significado. Desde as atitudes, às posturas, os gestos e sobretudo o olhar exprimem, melhor do que as palavras, as tendências e os impulsos, mas também as emoções e os sentimentos das pessoas ao viver tal situação em determinado contexto (Vayer & Rocin, 2000).

Estas impressões subjectivas, isto é, a imagem corporal, são constituídas em grande parte pelas atitudes que os jovens imaginam que os outros têm para com o seu próprio corpo e as suas partes. O conceito resultante pode ser agradável e satisfatório ou pode levar a ver o corpo como repugnante, sujo ou vergonhoso. É óbvio que isto tem um efeito adverso na auto-estima do indivíduo (Barryman, 2002; Vayer & Rocin, 2000).

A criança vai tendo a noção de si e do seu corpo, em resultado de um conjunto de retroacções resultantes das interacções dela com o mundo, e estas vão tomando, à medida que a criança cresce, significados e aspectos diferentes, em virtude das interacções desenvolvidas (Vayer & Rocin, 2000).

A descoberta do funcionamento do corpo e das mudanças que acompanham o seu desenvolvimento tem de ser integrada no crescimento global de cada pessoa. A aceitação de cada um de nós e dos outros, com todas as limitações e grandezas, é o primeiro passo para que se possa conquistar a segurança indispensável e distinguir qual o caminho a seguir (Dias *et al.*, 2002). É por isso fundamental que as crianças confiem em si próprias, conseguindo conhecer-se, compreendendo as suas limitações e tirando o maior partido das suas capacidades.

Uma criança sexualmente saudável sente-se bem com o seu corpo e aprecia-o. Reconhecer que todas as partes do corpo são igualmente especiais, independentemente do seu tamanho, forma ou atributos físicos, que o seu corpo é especial e capaz, ajuda a desenvolver esse sentimento de apreciação.

A Identidade -*Conceito de identidade*

Erikson, citado por Grinberg & Grinberg (1998:21) refere que a identidade expressa “*uma relação entre o indivíduo e o seu grupo*”. Kramer, também citado pelos mesmos autores, menciona, por sua vez, que “*o sentimento de identidade é o conhecimento que uma entidade tem separada e distinta dos outros.*” Grinberg & Grinberg (1998:21) por outro lado encara a formação da identidade como *um processo que surge da assimilação mútua e bem sucedida de todas as identificações fragmentárias da infância que, por sua vez, pressupõem uma inclusão bem sucedida das introjecções precoces*”.

A formação da identidade está inextricavelmente ligada ao corpo. Também são essenciais para a formação da identidade as relações familiares e mais tarde o desenvolvimento do Eu.

Identidade Sexual

O sentimento de identidade sexual baseia-se em experiências corporais desde a mais tenra infância até ao estado adulto (Grinberg & Grinberg, 1998).

Segundo López e Fuertes (1999) o processo de aquisição da identidade sexual está intimamente relacionado com a idade e mais precisamente com o nível de desenvolvimento. Medero (1991:38), por sua vez, considera a identidade sexual um processo complexo, lento e gradual que inclui “*elementos biológicos, sociais, culturais, psicológicos, afetivos e morais*”. Marques e pares (2006: 44) referindo Erikson, citado em Badinter, menciona que a identidade sexual “*é um processo complexo que se manifesta por uma relação de inclusão e uma relação de exclusão, isto é a “semelhança com uns e a diferença com outros”*”. Para o mesmo autor a identidade sexual é a “*forma como cada pessoa sente a sua individualidade, pelo facto de pertencer a um determinado sexo – masculino ou feminino – o que inclui a ambivalência inerente à percepção de cada um.*”

Podemos assim concluir que as crianças adquirem a sua identidade sexual quando (i) sabem que esta não depende da sua vontade; (ii) reconhecem que não podem mudar ao longo do tempo; (iii) estão seguras de que ela depende das características anatómicas e não varia apesar das mudanças de papel (roupas ou brinquedos) (Marques *et al.*, 2006).

Identidade de género

Ao longo dos tempos a sociedade ou o processo de socialização impôs modelos diferentes para o masculino e para o feminino. Esta divisão de tarefas traduziu-se a longo prazo em características mais comuns para os homens e para as mulheres. As questões de género estão pois muito relacionadas com cada cultura, com os seus valores, tradições, situação social económica e política (Héritier, 2004).

Low (2002) também considera que somos seres altamente sociais e por isso as pressões culturais e sociais podem ter um papel determinante no nosso comportamento. Neste sentido Alferes (1997) citado em Ramos e colegas (2005:175) menciona que “*a Identidade de género deve ser compreendida à luz das normas e dos padrões culturais elaborados numa determinada época*”. Também Andrade (1996) refere que os papéis de género são condicionados pelas vivências culturais atribuídas aos comportamentos típicos da masculinidade e da feminilidade e López e Fuertes (1999) dizem que a identidade de género diz respeito ao papel atribuído numa determinada sociedade aos homens e às mulheres. Mota (1998) corrobora a ideia dos autores já referidos quando menciona que o género é um “*complexo de determinações e características que designam socialmente o que é ser masculino e feminino em determinada cultura*”, como as “*normas, valores percepções e representações*”. Por sua vez, Rodrigues (2003:18) descreveu a identidade de género como aquela que é socialmente construída e que define o masculino e o feminino, isto é, como “*padrões ou regras arbitrarias que a sociedade estabelece, definindo os seus comportamentos, as suas roupas os seus modos de se relacionarem*”.

Neste sentido, este trabalho teve como objectivos conhecer as concepções do corpo e da identidade sexual /género em crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), bem como em averiguar a existência de fatores influentes nessas concepções.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi predominantemente qualitativa, pois esta permite a compreensão mais profunda de determinados fenómenos sociais tendo em consideração aspetos subjetivos do ambiente social face à organização das estruturas socioculturais e fenómenos complexos e singularidades da vida sexual (Mota, 1998).

O estudo que desenvolvemos caracteriza-se como um estudo de caso, uma investigação que corresponde “*a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)*” (Pardal & Correia, 1995:23). Foi um estudo transversal, abrangendo todos os sujeitos num mesmo momento. Este tipo de investigação caracteriza-se pelo estudo de diferentes grupos em momentos específicos, o que permite que a investigação decorra em relativamente pouco tempo e abarque a amostra necessária (Oliveira *et al.*, 2004).

Envolveu uma amostra de conveniência, que segundo Huot (1999) é o tipo de amostra adequada a estudos exploratórios e quando o investigador não pretende generalizar o seu estudo. A amostra incluiu alunos dos quatro anos de escolaridade do 1.ºCEB, que frequentavam três escolas de meio rural, na região norte de Portugal.

Construção do questionário

Para recolha de dados optou-se pela construção de um questionário, alicerçado em dados da literatura (Jowett, 1994; Brown, 1995; Hayes, 1995). O questionário é o processo através do qual se faz a recolha “*sistemática*” de dados para tentar apurar dados relativos a um determinado assunto (Carmo & Ferreira, 1998:123). O instrumento privilegiou a técnica de desenho e escrita (“*draw-and-write*”), por ser a técnica mais adequada à faixa etária envolvida, uma vez que esta técnica garante uma maior cobertura das formas expressivas características desta etapa do desenvolvimento da criança (Giordan & De Vecchi, 1999).

O questionário ficou composto por duas partes, sendo a primeira relativa às concepções do corpo e a segunda às concepções de identidade sexual/género, considerando-se estas variáveis dependentes. Como variáveis independentes incluíram-se: sexo; ano de escolaridade; profissão do pai; profissão da mãe; número, idade e sexo dos irmãos. Optou-se por um instrumento misto com questões abertas, as quais segundo Foddy (1996) são as mais indicadas para permitir ao respondente expressar-se sem sofrer influências de sugestões e respondendo o que é mais relevante para si, onde se solicitava às crianças que desenhassem e escrevessem frases curtas. As questões fechadas eram compostas por opções de resposta que abrangessem pressupostas tendências de ambos os sexos. Este tipo de questões permite-nos reduzir a ambiguidade das respostas como dizem Cohen e colegas (2000: 251) - “*tentar ganhar alguma vantagem sobre a complexidade*”.

Aplicação do questionário

Após contacto prévio com os responsáveis das escolas envolvidas, que de imediato acederam ao solicitado, definiu-se a calendarização da aplicação do questionário. Esta decorreu entre os meses de Março e Maio de 2009.

Para a validação do instrumento realizou-se um estudo piloto com 16 alunos de 1.º CEB, 4 alunos de cada ano de escolaridade, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Cohen e colegas (2000:260) referem, citando Oppenheim (1992) e Morrison (1993), que o questionário piloto tem diversas funções, principalmente a procura de “*reformulação, validação e a praticabilidade*”.

Após a aplicação do questionário piloto houve alguma reformulação do instrumento. Assim, no sentido de especificar mais as perguntas, em vez de “*Quais as características que tens mais parecidas com a tua mãe*” e “*Quais as características que tens mais parecidas com o teu pai*” mudámos para “*Quais as partes do corpo em que és mais parecido/a com a tua mãe*” e “*Quais as partes do corpo em que és mais parecido/a com o teu pai*”. Foi alterado o termo “*bolas*” para “*bola*” uma vez que se verificou que na questão “*quando estás no recreio, o que*

mais gostas de fazer” o número de alunos que assinalaram “*jogar à bola*” não indicaram “*bolas*” na questão dois, não havendo correspondência entre as questões, pressupondo uma confusão de vocábulos. Procedeu-se ainda à alteração da expressão “*maquilhagem e pinturas*” para “*maquilhagem ou pinturas de rosto*” por se entender que a palavra “*pinturas*” poderia suscitar várias interpretações.

Na questão três o termo “*ténis*” foi substituído pelo termo “*sapatilhas*” por se verificarem, durante a aplicação do questionário, dúvidas quanto ao primeiro vocábulo. Foram ainda introduzidos os termos “*calças*” e “*calções*” para haver equilíbrio com o termo “*saia*”.

Caracterização da amostra

A aplicação definitiva do questionário incidiu sobre uma amostra de conveniência que envolveu 177 alunos, sendo 79 de sexo feminino e 98 do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, encontrando-se a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino básico, desde o 1º até ao 4º ano escolaridade. Eram crianças de meio socioeconómico e cultural médio-baixo, destacando-se para a profissão dos pais dos alunos que cerca de 50% eram “*tróchas*” e cerca de 10% eram “*operários*”, enquanto para a profissão das mães cerca de 60% eram “*operárias têxtil*” e 20% eram “*domésticas*”.

Tratamento e análise de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos, procedeu-se à codificação dos questionários. Foram atribuídos códigos a cada escola, ano de escolaridade e aluno, como por exemplo “PA01”.

Os dados foram tratados estatisticamente no programa SPSS, tendo-se construído categorias de resposta para as questões abertas, tendo em conta a similaridade das respostas ou a análise dos desenhos. Depois aplicou-se o teste de Qui-quadrado.

RESULTADOS

Concepções de corpo

Da análise dos desenhos obtidos para apurar as concepções do corpo, para a questão, “*Desenha um menino*”, verificou-se que a totalidade da amostra, 79 do sexo feminino e 98 do sexo masculino, representou o menino com “*cabelo curto e calças*”, como se exemplifica com os desenhos da figura 1. Não se observaram diferenças por ano de escolaridade ou sexo.



Figura 1 - Representação da categoria “*cabelo curto e calças*”

Na questão “*Desenha uma menina*” os resultados não foram uniformes: estabeleceram-se as categorias “*cabelo comprido e saia*”, “*cabelo comprido e calças*” e “*cabelo curto*”. A sequência de desenhos da figura 2 abaixo representa, respectivamente, estas categorias.



Figura 2- Representação das categorias para o desenho da menina.

Em termos da frequência com que estas categorias ocorreram, como podemos verificar no gráfico da Figura 3, cerca de dois terços dos alunos desenharam a menina com “*cabelo comprido e saia*”, um pouco mais de um quarto da amostra (28%) desenharam a menina com “*cabelo comprido e calças*” e apenas 8 alunos (5%) desenharam a menina com “*cabelo curto*”.

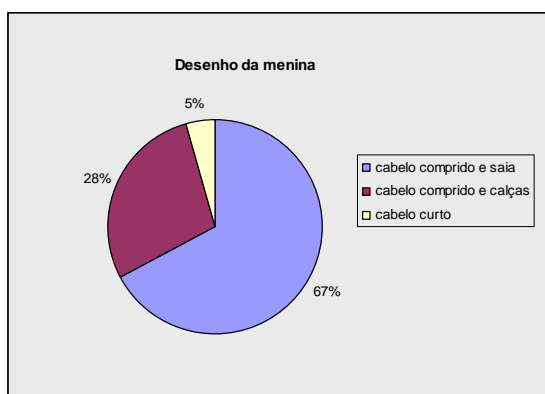


Figura 3 – Distribuição das categorias para *desenho da menina*.

Na questão “*Desenha-te a ti*”, verificámos que todos os rapazes (57%) se representaram com “*cabelo curto e calças*”, enquanto as raparigas se representaram maioritariamente com “*cabelo comprido e saia*” (28%) e minoritariamente com “*cabelo comprido e calças*” (15%). Há a ressaltar a diferença significativa entre os sexos relativamente às categorias estabelecidas ($X^2=169,069$; $p<0,0001$).

Para a questão *Desenha-te quando vias tomar banho (mesmo a entrar na banheira/chuveiro)*, emergiram quatro categorias de desenhos: *corpo nu* (36%); *corpo com roupa* (26%); *corpo com mamas e/ou umbigo* (21%) e *corpo com mamas e/ou umbigo e genitais* (17%). A sequência apresentada na figura 4 ilustra cada uma destas categorias, respetivamente.

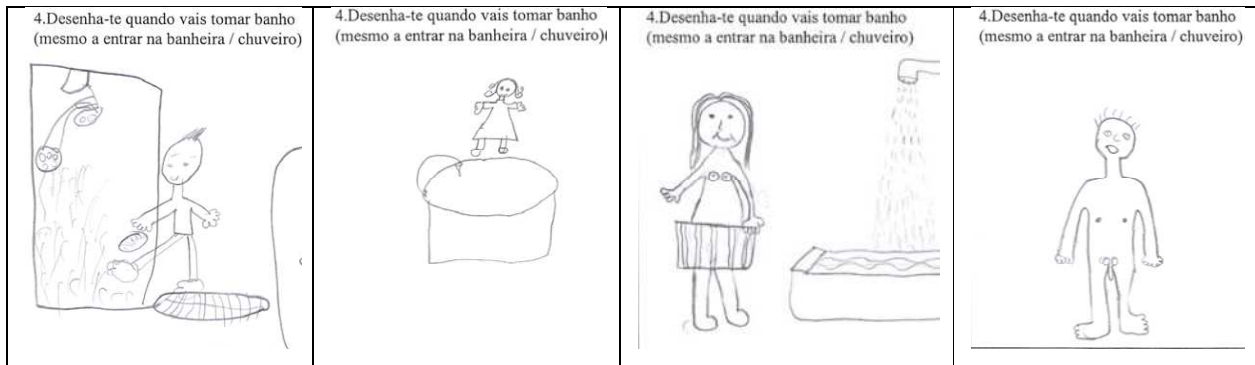


Figura 4 – Representação de categorias de desenhos para quando vão tomar banho.

Embora as diferenças entre os sexos não fossem estatisticamente significativas, bastantes mais rapazes do que raparigas desenharam o corpo nu (37 *versus* 26) e o corpo com mamas e/ou umbigo e genitais (20 *versus* 10). Já a análise em função do ano de escolaridade denotou diferenças com significado estatístico ($X^2=26,557$; $p=0,002$), constatando-se um decréscimo na frequência da categoria corpo com roupa do 1.º (18) para o 4.º ano (4) e um aumento da frequência da categoria corpo com mamas e/ou umbigo e genitais do 1.º (2) para o 4.º ano (13).

Conceções de identidade sexual e de género

Relativamente às concepções da identidade sexual e de género, na questão “Assinala com X os objectos que mais usas nas tuas actividades de tempos livres”, verificaram-se algumas diferenças do 1.º para o 4.º ano, designadamente um decréscimo nos itens “livros” e “carros”, com excepção do item “bola”. Quanto à análise por sexo constatamos que os rapazes preferem “bola”, “computador” e “carros” e as raparigas preferem “livros”, “maquilhagem” e “computador”.

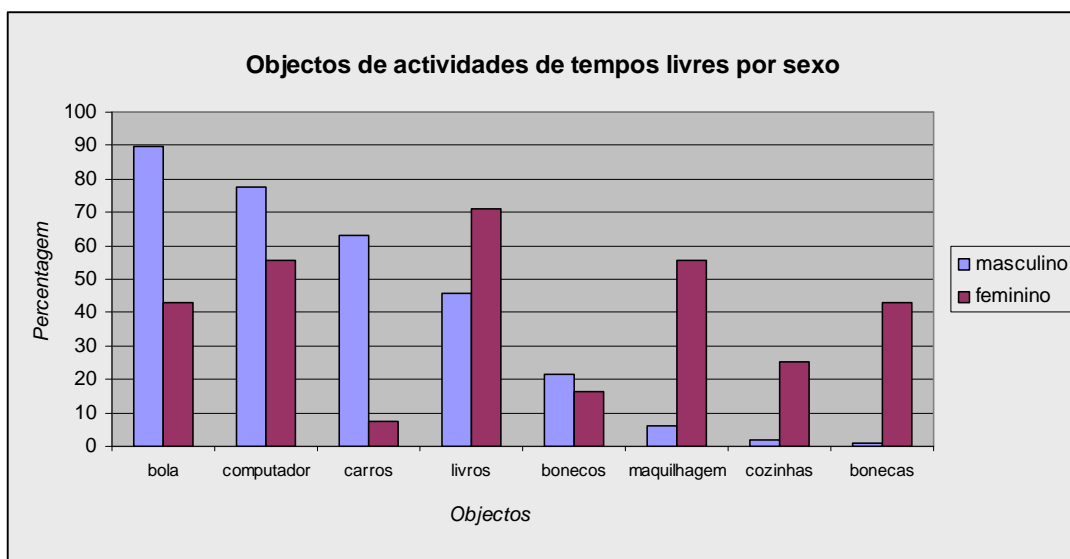


Figura 5 - Objectos preferidos nas actividades de tempos livres por sexo.

As diferenças entre os sexos foram significativas para os objetos bola ($X^2=44,649$; $p<0,0001$), computador ($X^2=5,879$; $p=0,015$), carros ($X^2=57,298$; $p<0,0001$), livros ($X^2=11,129$; $p=0,001$), maquiagem ($X^2=53,034$; $p<0,0001$), cozinhas ($X^2=21,771$; $p<0,0001$) e bonecas ($X^2=48,678$; $p<0,0001$), não o sendo apenas para bonecos

Na questão “Assinala com X o que mais gostas de usar” verificaram-se diferenças significativas entre os sexos nos itens “fato de treino” ($X^2=7,578$; $p=0,006$), “calções” ($X^2=15,397$; $p<0,0001$), “peças cor-de-rosa” ($X^2=46,831$; $p<0,0001$), “brincos” ($X^2=70,992$; $p<0,0001$) e “saia” ($X^2=93,848$; $p<0,0001$). Enquanto os rapazes preferem “fato de treino” e “calções”, as raparigas gostam mais de usar “saia” e “fato de treino”, como se pode observar na figura 6.

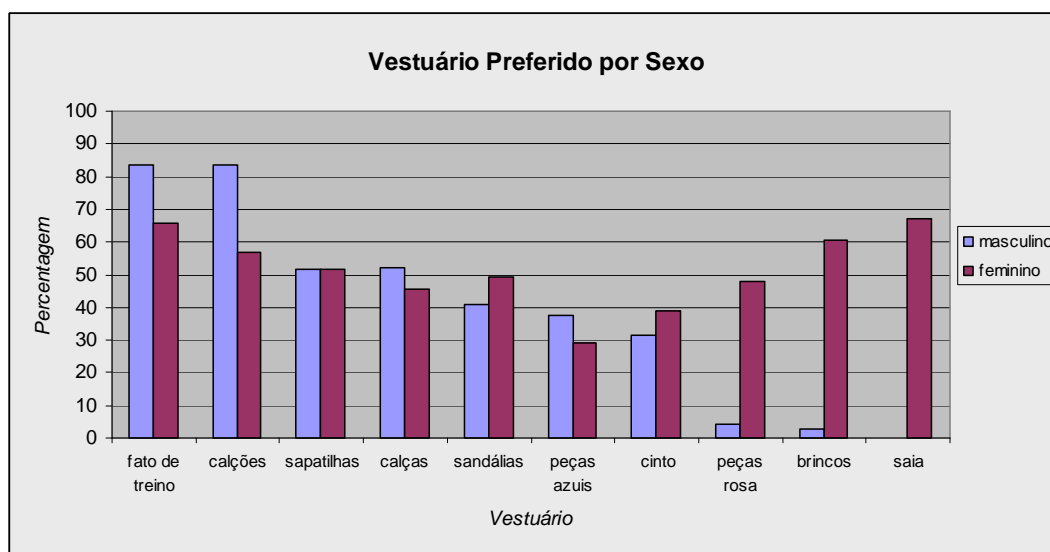


Figura 6 – Distribuição do vestuário preferido por sexo.

Para o vestuário observaram-se ainda diferenças significativas por ano de escolaridade, notando-se um decréscimo quase contínuo do 1.º para o 4.º ano nas opções “brincos”, “cinto” e “saia”. Encontraram-se diferenças significativas por ano de escolaridade nos seguintes itens: “fato de treino” ($X^2=12,407$; $p=0,006$); “calças” ($X^2=11,328$; $p=0,010$); “cinto” ($X^2=12,402$; $p=0,006$); “brincos” ($X^2=8,991$; $p=0,029$); “saia” ($X^2=7,981$; $p=0,046$) e “peças cor-de-rosa” ($X^2=12,036$; $p=0,007$).

Relativamente à questão que envolvia as tarefas, “Assinala com X as tarefas que melhor se adequam às meninas, aos meninos ou a ambos”, verificámos que estas estão bem repartidas entre os sexos. As tarefas “arrumar a casa” e “Cuidar da roupa” foram consideradas por ambos os sexos como essencialmente femininas, tal como “brincar às bonecas”. Já a atividade “jogar à bola” foi considerada mais adequada ao sexo masculino por ambos os sexos, embora houvesse também alguma abertura para os dois sexos. A tarefa “trabalhos manuais” e as actividades de “brincar ao esconde” ou “cuidar dos jardim / animais” foram consideradas adequadas a ambos os sexos.

A atividade “*cuidar irmãos*” repartiu-se por ambos os sexos como uma tarefa mais apropriada a ambos os sexos ou ao sexo feminino, enquanto a tarefa “*limpar o carro*”, ficou repartida entre o sexo masculino e ambos os sexos.

Na questão “*Quando estás no recreio, o que mais gostas de fazer?*”, verificámos diferenças significativas por sexo ($X^2=43,382$; $p<0,0001$). Enquanto o grupo de sexo feminino preferiu “*brincar com pessoas*” (70%), o do sexo masculino preferiu atividades envolvendo “*Brincar com objetos*” (80%). Registaram-se também diferenças significativas por anos de escolaridade ($X^2=10,702$; $p=0,013$). No 1.º ano notou-se uma diferença mínima entre “*brincar com objectos*” e “*brincar com pessoas*”, enquanto no 4.º ano essa diferença foi bastante acentuada.

Para as tarefas que mais gostam de fazer em casa, tendo estas sido agrupadas em quatro categorias (ver Figura 7), constatou-se a preferência pelas de interior da casa para ambos os sexos embora com predomínio para as raparigas. Nas restantes, embora menos escolhidas, os rapazes referiram-nas mais do que as raparigas. As diferenças entre os sexos tiveram significado estatístico ($X^2=10,131$; $p=0,038$). Também em função do ano de escolaridade se encontraram diferenças significativas ($X^2=17,863$; $p=0,037$), tendo os alunos de 2.º ano registado a menor percentagem para a categoria interior da casa contrariamente aos de 3.º ano que registaram a maior percentagem. Os de 1.º ano não referiram tarefas incluídas nas categorias “*exterior da casa*” e “*não ajuda*”.



Figura 7 – Distribuição de tarefas em casa por ano de escolaridade.

CONCLUSÕES

Da análise dos dados podemos verificar que há diferenças significativas entre os sexos e os vários anos de escolaridade, nas concepções do corpo, da identidade sexual e de género, pelo que se consideram estes fatores influentes.

Salienta-se que há estereótipos bem vinculados relativamente às concepções do corpo e da identidade de sexual e de género, nomeadamente:

- os rapazes todos representados com “cabelo curto e calças” e as raparigas, na sua grande maioria (95%) com “cabelo comprido e saia” ou “cabelo comprido e calças”;

- os rapazes mais relacionados com atividades “práticas”, como demonstra a escolha dos objetos por parte destes (“bola”, “computador” e “carros”) e as raparigas com atividades “teóricas” ou relacionadas com as “artes”, tal como evidenciam os objetos por elas escolhidos (“computador”, “livros” ou “maquilhagem”);
- as raparigas e os rapazes são ainda representados pelo vestuário: as raparigas pelos itens “saia”, “brincos”, “fato de treino” ou peças cor-de-rosa” e os rapazes pelos itens “fato de treino”, “calças” e “sapatilhas”;
- as atividades e as brincadeiras estão também muito tipificadas para cada género: para o masculino encontram-se as atividades relacionadas com o exterior, como “jogar à bola”, ou as brincadeiras com “objetos” (80%), incluindo “jogar à bola”, “brincar com pistas/carrinhos”, “jogar no telemóvel”, “brincar nos baloiços / escorrega”, entre outras, enquanto para o sexo feminino estão atividades/ brincadeiras relacionadas com o interior, como “arrumar a casa”, “cuidar da roupa” ou “brincar com as bonecas” ou brincadeiras relacionadas com “brincar com pessoas”, 70%, (“brincar com os amigos/as”, “brincar à macaca”, “esconde esconde”, “dançar / cantar”, “teatros”).

Estas diferenças entre os sexos sugerem, tal como referem Andrade (1996), Medero (1991) e Rodrigues (2003), que *a tipificação de género*, muito relacionada com estereótipos e expectativas de determinados comportamentos associados ao sexo masculino ou ao sexo feminino, cedo se começa a diferenciar: pelas atividades, pela roupa, pelos adornos, pelas características que atribuímos a cada sexo.

Verifica-se também que as crianças possuem poucos conhecimentos do corpo e os que possuem estão muito influenciados pelas normas sociais impostas, assim como se nota um aumento do pudor com a idade. Na questão “desenha-te quando vais tomar banho” os dados obtidos para a representação mais aproximada da realidade (incluindo órgão genitais) nos 3.º e ao 4.º anos, corroboram os estudos efetuados neste âmbito por Pereira (2004) e Sousa (2006), que referem que há conhecimentos mais corretos do ponto de vista científico nestes anos, após o ensino destes conteúdos, em detrimento de conceções do foro afetivo presentes no 1.º e 2.º anos, o que corrobora o facto de 29 alunos (18 do 1.º ano e 11 do 2.º ano) ainda se representarem com roupa. Há ainda a mencionar o facto de alguns alunos, relativamente a esta pergunta, sobretudo do 3.º e 4.º anos se representarem “de costas”, “com a toalha” ou “atrás da banheira”, evidenciando maior pudor próprio destas idades, com a interiorização da moral sexual (Marques *et al.*, 2006)

Constata-se assim haver necessidade de refletir sobre a identidade de género e os papéis sexuais, pois são conceitos muito estereotipados. É também necessário transmitir mensagens igualitárias, ou que não perpetuem a discriminação e a desigualdade entre os sexos. Apesar de se terem registado algumas alterações, designadamente a partir dos anos 80, devido a mudanças profundas nas estruturas políticas e socioculturais, como referem investigações realizadas nos últimos anos (Alferes, 1997; Gentry *et al.*, 1998; Mark & Miller, 1986; Milhausen & Herold, 1999, 2001) citadas em Ramos e colegas (2005), muitos resquícios dessa organização ainda permanecem e o duplo padrão sexual ainda subsiste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, M. I. (1996). *Labirintos da Sexualidade*. Porto: Porto Editora

- Barryman, J.C. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brown, (1995). Girls have long hair. *Health Education* nº 2, 23-29
- Carmo, H., Ferreira, M.M.(1998). *Metodologia da Investigação em ciências sociais – guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer
- Cortesão, I., Silva, M. A., Torres, M. A. (2005). *Educação para uma sexualidade humanizada – guia para professores e pais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2ª edição
- Dias, A.M., Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M.E., Antunes, M.L.C. (2002). *Educação da sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: edições casa do Professor
- Foddy, W. (1996) *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (2001) *Educação Sexual na escola – guia para professores, formadores e animadores* (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1999). *Los origines del saber: de la concepciones personales a los conceptos científicos* (4ª edição). Sevilha. Díada Editora.
- Grinberg, L., Grinberg, R. (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Clempsi Editores
- Hayes, I. (1995). Sex Education in the early years. *Health Education* nº1, 22-27.
- Héritier, F. (2004) *Masculino/ Feminino – II Dissolver a hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hout, R. (1999) *Métodos quantitativos para ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Jowett, S. (1994). A Positive approach to sex education in the primary school. *Health Education* nº4, 18-22
- López, F., Fuertes, A. (1999) *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF
- Low, B. S. (2002) *Sexo e comportamento humano – Uma perspectiva evolutiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, A. M., Vilar, D., Forreta, F. (2006). *Educação sexual no 1º ciclo – um guia para professores e formadores*. Lisboa: Areal Editores
- Medero, F. B. (1991) *La education sexual – guia teórica e prática*. Barcelona: ediciones Paidós
- Mota, M.P. (1998). Género e identidade masculina no tempo da Aids. *Cadernos de Saúde Pública* vol.14, 145-155.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (orgs) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceituais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, I.M.R (2004). Concepções e Obstáculos de aprendizagem no estudo da reprodução humana em crianças do 1º CEB do meio rural. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

- Ramos, V., Carvalho, C.C., Leal, I. P. (2005). Atitudes e comportamentos sexuais de mulheres universitárias: a hipótese do duplo padrão sexual. *Análise psicológica* vol. 2,173-185.
- Rodrigues, P. (2003) *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. M. G. (2006). Aparelho Reprodutor:Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em crianças do 1º CEB- Um Estudo de caso em Meio Urbano. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Vayer, P; Rocin, C. (2000). *Psicologia das actividades corporais: o motivo e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual nas Escolas*. Lisboa: Universidade Aberta.