

Ficha Técnica

Coordenador da Equipa RTE

José Vítor Pedroso

Redação

José Moura Carvalho
José Vítor Pedroso

Responsabilidade Editorial

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Projeto Gráfico

Manuela Lourenço

Execução Gráfica

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Periodicidade

Semestral

Tiragem

1500 exemplares

Depósito Legal

326 741/11

ISSN

1646-2637

Propriedade e Edição

Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, 140 1399-025 Lisboa
dgidc@dgidc.min-edu.pt
<http://www.dgidc.min-edu.pt>

Número 8

Dezembro de 2011

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular ou do Ministério da Educação e Ciência.



Introdução

Teresa Joaquim – CEMRI, Universidade Aberta

O caderno SACAUSEF (Sistema de Avaliação, Certificação e Apoios à Utilização de Software Educativo e recursos digitais) agora apresentado sobre *Género e Recursos digitais* (RED) foi realizado no âmbito de um protocolo de colaboração entre o Centro das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta e a Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGDIC) do Ministério da Educação.

Este caderno surge na sequência de outros Cadernos SACAUSEF realizados e a equipa que o elaborou integra membros dos grupos que colaboraram em projetos anteriores desta Direção Geral e da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

O contexto institucional da elaboração deste Caderno vem pois na sequência de uma longa colaboração entre instituições entre as quais a Universidade Aberta, através do seu Centro de Investigação (CEMRI) e, também na sequência de colaboração entre projetos, nomeadamente num de Formação Inicial de Docentes (IOFID), tendo havido por isso ao longo dos anos uma estreita colaboração entre membros destas instituições e, neste caso, com o Grupo de Investigação Estudos sobre as Mulheres, Género, Sociedades e Culturas. É pois neste quadro institucional que surge este Caderno, coordenado por Teresa Pinto e por mim própria.

Esta aparente digressão de carácter mais institucional pretende dar a ver um longo percurso de trabalho nesta área de Educação para a Igualdade nas vertentes diversas, a saber, materiais pedagógicos, formação de docentes, guiões de educação “género e cidadania” para os vários níveis escolares. Trabalho na área da Educação para a Igualdade que tem vindo a ser desenvolvido desde a implementação da democracia em Portugal em 1974, um trabalho pois continuado, persistente, transversal, teórico e prático, que pretendia que no âmbito duma sociedade democrática que deve ser plural e, no esforço constante para que nela as discriminações antigas e novas sejam pouco a pouco atenuadas, eliminadas, tal como está formalizado no texto base da República Portuguesa, a Constituição, que o explicita no n.º 2 do seu Artigo 13.º, relativo ao princípio da igualdade:

“Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”.

Os manuais pedagógicos sob qualquer suporte (papel, áudio, vídeo, agora digital) são formas de dar a ver mundos e relações entre seres que os habitam, nunca são formas neutras nem na sua apresentação iconográfica, nem nos objetivos de ensino, na linguagem utilizada, nos documentos literários, ou nos exemplos que os integram ou nas atividades de ordem diversa propostas a rapazes e raparigas, por exemplo, na partilha de poder ente homens e mulheres na vida familiar (cf. Ana Silva); nas personagens e nos papéis que os mesmos desempenham nos enredos de narrativas literárias, científicas ou outras, a saber, a *assimetria narrativa* (cf. Ana Silva) e, nas ausências e silêncios que os perpassam, e nesse sentido, dizem mundos, formas de compreender passados, presentes e futuros que nos dão sistematicamente a ver, de forma hierarquizada – esta hierarquia é que vai mudando consoante os tempos – o tipo de sociedade que é pretendida, o lugar que homens e mulheres, jovens e crianças, marcados por classe, género, cultura, etnicidade, etc. lhes é dado.

Como afirmou Durkheim sobre cada modelo pedagógico: “mas uma transformação pedagógica é sempre a resultante e o sinal de uma transformação social que as explica” (1938, I: 213) e, por isso,

a hierarquia toma formas assimétricas diversas, por exemplo, ao nível da linguagem utilizada (os diminutivos tão frequentes a designarem as raparigas) e deste modo elas aparecem “mais fracas e mais frágeis”. Assimetrias que permanecem nos mundos digitais e, por isso, pretendeu-se refletir sobre temas centrais nos recursos educativos em geral e digitais em particular a partir de uma perspetiva crítica de género marcada pelo carácter relacional deste conceito.

Assimetrias que apesar da mudança de suporte podem permanecer (e permanecem), nomeadamente, nas exclusões que vão passando através da designação “os perigos da internet” e que marcam também o modo estereotipado como, por vezes, as profissões são tratadas diferencialmente, sendo necessário, como referiu Lurdes Fragateiro “trabalhar o sentido social das profissões”. Estas assimetrias, as aparentes neutralidades traçando de facto o que Graça Abranches denomina como “o problema da ocultação dos seres humanos do sexo feminino”, já que este é categorizado, não é o “categorizante”, a saber, “o criador das categorias e, por isso, ele é o *objeto* dessas categorias e não *sujeito* criador das mesmas.

Os artigos que constituem o Caderno têm como propósito analisar os recursos educativos disponibilizados no Portal das Escolas e incidem em duas áreas, a saber:

a) Género e recursos educativos digitais entre a conceção e a utilização.

Esta parte tem um cariz predominantemente teórico e pretendeu-se refletir sobre temas centrais nos recursos educativos em geral e digitais em particular a partir de uma abordagem numa perspetiva de género de questões centrais nesta matéria como os Discursos Culturais, a Internet e as práticas educativas, a Linguagem escrita, a Iconografia, a Interculturalidade.

b) Promover a igualdade de género através de recursos educativos digitais.

Esta parte tem um cariz mais prático e assenta predominantemente na análise de recursos educativos digitais já disponíveis no Portal das Escolas,

A sua elaboração foi realizada a partir de uma grelha de avaliação que engloba vários itens, entre eles destacamos os domínios linguístico, o dos valores e atitudes e o científico, domínios que não se devem nem podem de facto desligar.

Uma última parte apresenta um instrumento produzido por um amplo coletivo e destinado a apoiar a aplicação dos itens de género da grelha Sacaufef por parte das validadoras e dos validadores de Recursos Educativos Digitais da DGIDC/ME.

Julgo que neste caderno SACAUSEF são sublinhadas e evidenciadas questões de ordem diversa em relação aos recursos educativos digitais fundamentais no momento atual e na sociedade em que vivemos, tanto do ponto de vista tecnológico, como político e científico, no momento em que eles tomam um papel cada vez mais importante na prática pedagógica, na vida e nos seres humanos, estes com uma componente cada vez maior de próteses tecnológicas incorporadas, conforme é referido no texto sobre “a utilização da Internet par rapazes e raparigas”(cf. Maria João Duarte Silva e Eduarda Ferreira), em que as autoras mencionam uma “*geração always-on*”. Deste modo, são vários os propósitos de análise destes materiais. Neste caso, é a “*geração always on*” em que se fazem “vidas digitais” que merece atenção especial na análise dos recursos pedagógicos disponibilizados no Portal das Escolas e no modo como eles se inscrevem e dão sentido às práticas e às aprendizagens no âmbito de uma sociedade democrática, cujo eixo central é a pluralidade e, nesse sentido, é importante perceber as múltiplas diferenças que constituem esta pluralidade e as suas interseccionalidades.

No caso que agora abordamos é central, num projeto de sociedade e no modelo pedagógico correspondente de educação para a cidadania, o modo como as tecnologias se inscrevem e a tentam tornar real

e concreta ou antes ou por vezes o limitam e o deformam e, deste modo, no entrelaçar de questões que percorrendo os textos que integram este caderno SACAUSEF podemos encontrar:

- a) ausência de atenção às questões de género e permanência de estereótipos nos materiais utilizados, tanto a nível da linguagem utilizada, sobretudo nas questões relacionadas com o sexismo como nas atividades propostas;
- b) os estereótipos nas imagens (modos de vestir, local, profissões escolhidas como masculinas ou femininas) ou uma utilização que induz falsas leituras das profissões (cf. Teresa Pinto); ou ainda ausência de criadoras nos manuais de artes visuais (cf. Cristiana Pena) permanecendo a pergunta formulada por Griselda Pollock em 1971: *“why have there been no great women artists?”*;
- c) imagens que não são adequadas às questões que estão a abordar, tanto do ponto de vista científico como cívico e induzindo também leituras erradas (cf. exemplo sobre sida) ou podendo não existir relação entre imagem e o tema ou a atividade proposta (cf. Filomena Teixeira e Fernando M. Marques).

Significa que não tem havido atualização dos conhecimentos produzidos na articulação do género como categoria de análise com outras categorias e, apesar dos Estudos sobre as Mulheres e Género terem garantido um aumento considerável do conhecimento sobre o passado, mantém-se nos recursos educativos analisados esta questão referida por Teresa Pinto: “[...] a invisibilidade ou estereótipo de género decorre com frequência da inconsistência conceptual ou representações das sociedades passadas pouco consonantes com os resultados das investigações”.

Há ainda que sublinhar que as tecnologias não são neutras e por isso não só não deve ser limitado o acesso das raparigas a “algumas” tecnologias, lembrando essa “esfera reservada” na história da educação das mulheres, essa esfera interdita às mulheres no seu acesso ao conhecimento, mas antes procurar implementar uma verdadeira “literacia digital” porque, e retomando a mesma afirmação, as tecnologias não são neutras e o seu acesso está também marcado por desigualdades, nomeadamente de classe, de ordem cultural, política, etc.

De salientar que a análise produzida em alguns dos textos agora apresentados sublinha a mesma base ideológica na análise de “culturas outras”, em que se pode incluir o modo como as raparigas são (ainda) socializadas, como refere Luísa Aires (p. 3). “Ao relacionarmos interculturalidade e género, observamos que os dois conceitos se desenvolvem a partir de conceções próximas sobre o mundo: rejeitam lógicas de dominação, [...] denunciam lógicas de exclusão, promovendo dinâmicas de transformação social”.

Do mesmo modo sexismo e racismo fundamentaram-se em razões de “natureza” imutável e é esta visão “naturalizada” dos seres que é necessário desmontar, conforme aparece de modo explícito no texto de Antónia Fernández, e ainda ter a noção a partir da análise crítica de género que o mesmo não é uma grelha externa às práticas mas algo que nos constitui, que incorporamos, fruto de socializações diversas e, por isso, aparece como naturalizado.

Em sentido diverso desta “imutabilidade” deve ser referida a importância de apresentação de “mundos diferentes, porventura, pouco familiares mas que permitem por isso, levar-nos a questionar as regras do nosso próprio mundo” (cf. Teresa M. Tavares); mundos diferentes dados, nomeadamente, através de exemplos que podem constituir modelos positivos de referência e que a sua ausência marca uma falha nos múltiplos espaços onde a vida se desenrola até ao espaço mais íntimo de cada um/a. Propostas que devem constituir *desafios* em vez de perpetuarem a constante “colagem” a imagens que, na sua repetição, reforçam o mundo privado e materno-doméstico para as raparigas. Desafios que possam expressar alternativas não sexuadas (cf. Paula Silva) e que permitam alianças e conexões entre mundos onde a

invenção, a crítica possam ser, também elas, integradas de modo pedagógico e que passa pela “consciencialização e questionamento do «código curricular do docente» que se afigura central neste processo de mudança” (cf. Teresa Alvarez).

Para concluir, apesar de que nesta introdução não se pretendeu a resenha de cada texto mas, antes, uma abordagem geral da publicação, deve ser sublinhada a importância da análise e do trabalho crítico, sempre a continuar, sobre os recursos disponibilizados e a disponibilizar e, ainda, a positividade de algumas propostas pedagógicas, referidas por algumas autoras nos recursos educativos disponíveis; apesar de algumas lacunas, imprecisões, omissões aqui apresentadas, são passos de um longo caminho já feito e a continuar, a tornar melhor, a produzir novas práticas e novas possibilidades pedagógicas.

Desejamos que os textos de análise dos materiais disponibilizados no Portal das Escolas apresentados neste Caderno SACAUSEF sobre “*Género e Recursos Digitais*” possam ser um pequeno contributo para que seja possível um mundo mais justo na senda de instrumentos internacionais com incidência nos Direitos Humanos e que estes se concretizem em rostos e vidas variadas sem discriminações, porque no acesso que tiveram, nas suas formações de ordem diversa, estas não foram marcadas pela marginalidade e pelo estigma pelo facto de serem rapazes ou raparigas mas simplesmente seres humanos que querem habitar, na sua pluralidade, um mundo comum.



Mitos y Representaciones

Antonia Fernández Valencia – Universidad Complutense de Madrid

Los mitos y sus representaciones son interpretaciones intencionales del protagonismo y las dinámicas sociales. Construir o condicionar la construcción de la identidad personal y social de hombres y mujeres, así como las características de las relaciones en que pueden entrar entre sí, ha sido un objetivo compartido por todas las sociedades. El feminismo sigue encontrando ejemplos claros de cómo romper las fronteras que marcan las representaciones del yo, femenino o masculino, no es tarea fácil, en gran parte por la capacidad de las sociedades patriarcales para reactualizar los discursos de la dominación en la dinámica social del tiempo histórico.

Los materiales educativos utilizan habitualmente imágenes visuales como instrumento ilustrativo y/o formativo, proyectando un discurso sobre los géneros a veces no suficientemente consciente. No hay que olvidar que las ilustraciones no son pensadas o seleccionadas, necesariamente, por quienes escriben los textos o al servicio del texto escrito.

Concebir la imagen como ilustración, no como documento histórico, puede tener efectos muy diferentes en función de la metodología que siga el profesorado. Un profesorado aferrado al proyecto editorial quizás infrutilizará las posibilidades que esa riqueza iconográfica ofrece como documento, dado que los textos y actividades no suelen hacer referencia a ella. Pero, conocida la atracción que la imagen ejerce sobre el alumnado, sus mensajes sobre las funciones sociales de hombres y mujeres, sobre las relaciones que mantuvieron/mantiene entre sí, o sobre la posición social de cada uno de ellos como colectivo... no le pasarán desapercibidos. Siendo el discurso dominante históricamente patriarcal, asimétrico respecto a los sexos, la reiteración y continuidad de esos discursos iconográficos a lo largo del periodo escolar – en contextos vitales aún patriarcales en muchos niveles de lo social – y la ausencia de análisis críticos de los mismos, le irán ayudando a *naturalizar* la asimetría y, obviamente, a legitimar la dominación con todos sus potenciales efectos.

Por el contrario, un profesorado comprometido con la igualdad y con metodologías que permitan hacer visible la histórica asimetría de los sexos, posiblemente utilizará las imágenes para hacer visible el discurso de género que las imágenes contienen. En ocasiones será para demostrar que, en contra de lo que los textos presentan, las mujeres han desarrollado trabajos en numerosos ámbitos (doméstico, agrario, artesano, industrial, creación cultural, investigación científica...); en otras, para evidenciar el papel activo y la posición de superioridad en que las imágenes muestran a los hombres respecto a las mujeres (mitologías, retratos de matrimonio y familia, metáforas de conceptos...); posiblemente, aprovecharán la ausencia de imágenes de mujeres en determinados temas (político-militares, político-administrativos, expansión territorial, historia de la Iglesia, de la literatura, del Arte, de la ciencia experimental...) para preguntarse porqué no hay mujeres, y la ausencia de creaciones de mujeres para preguntarse si no ha habido mujeres creadoras.

Esta consideración de la iconografía le permitirá entrar en aspectos no tratados en el texto escrito y enseñar a mirarla como discurso que refleja identidades y relaciones, simétricas o asimétricas, entre las personas representadas. Una *mirada* que el alumnado podrá aplicar, cotidianamente, a las producciones iconográficas y audiovisuales de su tiempo – publicidad, cine, series televisivas, juegos virtuales, comics... – para detectar los modelos de identidad y de relaciones que, con carácter dominante o no, se emiten; para identificar a los sectores de los que proceden los discursos simétricos y asimétricos respecto a los sexos; para decidir en qué dirección le parece adecuado mirar o caminar, cualquiera que sea el futuro profesional que elija, si apuesta por la igualdad. La iconografía aparecerá como un punto de apoyo para crear la duda, para alertar hacia las limitaciones de los discursos en las diversas disciplinas científicas. La producción científica realizada

desde perspectivas feministas y de género permite dar respuesta metodológica e informativa a la mayor parte de las necesidades que puedan derivarse de esta práctica de aula.

¿A qué aspiramos como ideal en los materiales educativos? A que se piensen y elaboren con estas perspectivas que conciben a las mujeres como sujetos históricos en la dinámica de las sociedades, sujetos de los que hay que dejar memoria: en qué discursos dominantes y alternativos de género crecieron, qué posibilidades de desarrollo personal y social les ofreció su sociedad, qué límites legales marcaron sus vidas personales y profesionales, en qué actividades destacaron individualmente, en qué relaciones entraron con los hombres y mujeres de su tiempo, cómo respondieron a las funciones que la sociedad les ofreció y los límites que les marcó, qué fronteras transgredieron, cómo se organizaron en colectivos, en qué se diferenciaron entre sí en función de otras categorías significativas (clase, religión, étnico-culturales...)... Es decir a visibilizarlas en todas las variables de lo social en las que se ha visibilizado históricamente a los hombres – por ausencia o presencia –, en las que fueron propias de ellas – el complejo mundo de “lo doméstico” que incluye la maternidad, el cuidado, los trabajos y saberes para cubrir las necesidades del ámbito familiar como unidad de producción, así como su valoración desde la perspectiva personal, familiar y social – y en nuevas variables que impliquen aspectos de convivencia y conflicto entre hombres y mujeres en el ámbito de lo público, lo doméstico y lo privado que han sido escasamente historizadas y pueden tener un alto valor educativo – afectos, sexualidad, violencia, complicidad... –. La vida cotidiana en el más amplio sentido.

Incorporar este protagonismo social de las mujeres a la memoria histórica y la interpretación de las sociedades (cualquiera que sea el área disciplinar y el tiempo histórico seleccionados), enriquece la visión del pasado y del presente, obliga a reformular los campos de trabajo conceptual, y debería provocar una revisión profunda de los discursos escolares y de las fuentes documentales primarias o secundarias que acompañan los materiales educativos. En nuestro caso, la iconografía y los textos y orientaciones que pueden ayudar a interpretarla.

En las sociedades que reconocen legalmente la igualdad entre los sexos, el análisis crítico de los discursos se presenta como una de las vías más adecuadas para combatir las fuertes resistencias a la igualdad en el plano de las mentalidades, resistencias cuyos efectos son visibles en la conflictividad entre los sexos y, muy especialmente, en la llamada violencia de género. La iconografía ha sido uno de los instrumentos utilizados para legitimar la dominación, proceso muy poliédrico. De ahí la importancia de cuidar, exquisitamente, su selección, elaboración y análisis en los materiales educativos.

Algunas editoriales, y una parte significativa del profesorado, están haciendo un enorme esfuerzo para adecuarlos a las exigencias que una educación en igualdad exige. Se busca un lenguaje inclusivo para que, sintiéndose *nombrad@s*, chicos y chicas tengan y se reconozcan las mismas opciones ante las actividades y opciones vitales de futuro que el estudio de las sociedades y de las ciencias ofrece. Se selecciona más cuidadosamente la iconografía para visibilizar a las mujeres, ya sea individualidades que potencien referentes de vida alternativos a los masculinos y ayuden a crear genealogías femeninas con las que identificarse, ya sea grupos en los que hombres y mujeres comparten actividad, ya sea colectivos femeninos. Los grupos mixtos pueden reforzar el discurso dominante de la supremacía masculina en función de la posición, el tamaño, la gestualidad y las formas de relación en que son presentados. Pero también en función de la relación cuantitativa de individualidades de ambos sexos que se visibilicen y, no menos importante, en función del número de representaciones de colectivos femeninos en actividades diversas (asistencia en partos, talleres de costura, recogida de agua en fuentes públicas, procesiones de ofrendas, manifestaciones de protesta o resistencia a decisiones del poder masculino, espacios de educación y convivencia femenina... entre otras posibles).

La selección iconográfica debe intentar presentar una propuesta equilibrada que, sin idealizar el pasado, evidenciando los límites de las mujeres en una sociedad patriarcal para poder reflexionar sobre ellos,

visibilice su protagonismo social y los mundos de relación femenina que se desarrollaron en ella para poder valorarlos.

La mayor diversidad en la oferta iconográfica – ya sea en Historia, Arte, Literatura, Ciudadanía, Religión, Medio social... – no suele ir asociada a un aprovechamiento conceptual de los discursos de género que contiene. En mi opinión, por una razón académica fundamental: porque no se ha incorporado en la formación inicial y permanente del profesorado – al menos con la garantía de que sea generalizada – el análisis crítico de discursos desde la perspectiva de género, imprescindible para valorar, seleccionar y utilizar los materiales educativos desde una perspectiva coeducativa. Es decir, una educación que, asumiendo el peso del pasado, las diferencias biológicas y culturales en la formación histórica de las identidades de género, y apostando por un proyecto social de futuro más equitativo para ambos sexos, elabore propuestas educativas que desarrollen una mirada crítica hacia los discursos de la jerarquización, potencien la autoestima personal sin sesgos y visibilicen los beneficios de unas relaciones basadas en la igualdad en el trato personal y las opciones de futuro para ambos sexos, realizando los cambios pertinentes en programas y metodologías.

Las identidades de género se construyen por muy diversas vías entre las que, asumiendo las propuestas de Joan Scott, seleccionaríamos: *los modelos o referentes de identidad* (dominantes y alternativos), *las leyes, la familia y el reparto social de tareas y funciones a los sexos*, así como *las respuestas de hombres y mujeres* a las propuestas y límites que el sistema les ofrece y/o impone.

Reconocido el valor de la iconografía – discurso intencional – en este proceso, pretendemos orientar la evaluación de los materiales educativos, en relación con los *mitos y representaciones* de los sexos, utilizando como referente fundamental las representaciones visuales que ofrece. A través de ellas podemos conectar, por presencia y ausencia, con algunos de los mitos sociales respecto a las relaciones de género y las opciones de *estar en el mundo* de cada uno de ellos, sin olvidar la diversidad interna que, desde otras perspectivas – clase, religión, sexualidad, clase... – los caracteriza.

Utilizamos el concepto de mito – tan polisémico – en una doble acepción: como *discurso* apoyado en historias sobre figuras divinas, heroicas o personajes fantásticos y como *idea dominante de larga duración* asumida mayoritariamente por una sociedad. Es decir, como discurso que condiciona y legitima y como idea que resiste al cambio y frena cambios en la dinámica de las relaciones sociales. Esta idea va asociada a la creación/permanencia de estereotipos, tanto respecto a las identidades como a las formas deseables en las relaciones de género. Entre ambas concepciones hay una estrecha relación, ya que los discursos creados para fundamentar teóricamente la sociedad patriarcal han sido recreados, actualizados tras procesos de cambio sociopolítico significativos, precisamente para mantener en vigor las ideas dominantes que permitían mantener la jerarquía entre los sexos y la discriminación y dominación de las mujeres. Las iconografías que ilustran los materiales educativos nos permiten trabajar esos discursos tanto en las materias que centran su interés en el estudio del pasado – generalmente apoyadas en pinturas y esculturas – como en las que estudian presentes actuales – más apoyadas en fotografías y dibujos o ilustraciones de situaciones –. La permanencia en las formas de representar a hombres y mujeres – en pareja, en familia, en grupo; la dirección de las miradas, posición, tamaño; los objetos a los que se asocian, por ejemplo – da cuenta de esa permanencia discursiva de muy larga duración.

Dado que no es posible abarcar el amplio arco discursivo de las sociedades patriarcales, seleccionaremos algunos discursos, muy potente aún en nuestros días, de fácil localización en el aparato documental que acompaña los materiales de diversas áreas de conocimiento. Es decir, discursos iconográficos heredados y reproducidos consciente o inconscientemente en las ilustraciones contemporáneas, que pueden ayudarnos a explicar la permanencia de problemas en las relaciones de género y los límites aún sentidos por las mujeres en las sociedades actuales. Apoyarse en ellos para desarrollar un pensamiento crítico hacia la asimetría y la jerarquía entre los sexos, hacia la valoración social que conlleva para cada uno de ellos,

hacia el valor adjudicado a la diferencia biológica en la trayectoria histórica de discursos y prácticas de dominación, se demuestra como una excelente estrategia didáctica para educar en igualdad.

1. De la Diosa Madre al Dios Padre: El Hombre, Poder y Genio Creador

Las llamadas *Venus* del periodo Paleolítico parecen haber sido la primera representación de la humanidad. Tempranamente, las sociedades crearon imágenes femeninas que se han asociado a diosas-madre, diosas creadoras, sabias, protectoras, generosas... El principio femenino debió tener, durante mucho tiempo, una potente y muy positiva consideración social. Las representaciones se orientaron hacia la incorporación de la relación madre-hijo, especialmente en situaciones de lactación y cuidado. Es decir, representaciones que asociaban a las mujeres a sus capacidades biológicas y al espacio doméstico, mientras sus compañeros aparecían en tareas de gobierno, viajes, conquistas y defensa militar, actividades que reflejan poder en el ámbito público y los asociaban a un mundo de saberes, estrategias, tecnología... Entre ellos había muchas situaciones compartidas: el colectivo masculino se evidencia iconográficamente muy temprano. No así el colectivo femenino.

En las representaciones del trabajo agrario y de los rituales religiosos y festivos era posible encontrar un mundo compartido (Egipto, Grecia, Roma...). La imposición del cristianismo alejó a las mujeres de los rituales religiosos arrebatándoles el limitado espacio de poder que habían tenido como sacerdotisas en el ámbito público (templos de Vesta o dedicados a emperatrices divinizadas) Por otra parte, si la mitología greco-latina reconoció poderes, saberes y enseñanzas a las diosas, aunque situaba en el zénit del poder al dios-padre Zeus/Júpiter, el mundo hebreo-cristiano y el musulmán concentraron toda la capacidad creadora en la figura del dios-padre. Y esa asociación hombre/creación/poder, que se fortalece históricamente por complejas y más terrenales vías, sigue teniendo en la presentación iconográfica y en la enseñanza poderosos instrumentos publicitarios.

La asociación del poder a los varones se desarrolla y legitima por diversas vías: seleccionando como variables en el estudio de las sociedades aquellas que han estado asociadas históricamente a los varones y que han sido generadoras de beneficios y poder social para ellos: la actividad militar, la administrativa, la gestión de la riqueza y la dirección intelectual y espiritual de los pueblos; ocultando los límites legales que se pusieron a las mujeres para la implicación en esas tareas, es decir, la discriminación; ocultando a las mujeres que, por una u otra razón, participaron en esas actividades y destacaron en ellas (emperatrices augustas, reinas, regentes, fundadoras, consejeras, señoras de estados, sacerdotisas, abadesas...); visionando de manera acrítica producciones iconográficas que reflejan o pueden sugerir una *natural* asimetría en las relaciones de poder entre los sexos, ya sea en el pasado (*Rapto de Europa*, *Retrato del Matrimonio Arnolfini*, árboles genealógicos de dinastías que ocultan discriminación de las mujeres, representación de Parlamentos, equipos de gobierno, ...) o el presente (fotografías de grupos de poder, protagonismos y relaciones que se reflejan en comics, películas, dibujos animados, ilustraciones en los libros...). Pensar sobre ellos desde la perspectiva de quién parece ser más importante; pensar si sería posible imaginar el guión cambiando el sexo de los protagonistas y su porqué, pueden ser estrategias que permitan aflorar los estereotipos, analizarlos críticamente y tomar conciencia de la necesidad de cambio en las concepciones (propias y colectivas) respecto a la posición social de hombres y mujeres en el sistema para poder avanzar en equidad.

La asociación de la capacidad creadora al varón se mantiene con la ausencia de referencia a mujeres en la Historia del Arte, de la Literatura, de la Ciencia, de la Filosofía, ... y se refuerza con la ocultación de la producción cultural femenina. Los manuales legitiman lo que debe ser valorado en la memoria social. La exclusión, la no presencia, desvaloriza socialmente. Son escasísimas las obras pintadas o escritas por mujeres de las que podamos encontrar referencia y reproducción en los materiales educativos. La alternativa es obvia: incluir mujeres con nombre propio, sus biografías y creaciones, puede contribuir a

romper el mito de la exclusión de las mujeres de la experiencia del poder y la capacidad creadora. El análisis crítico de la ausencia es otra excelente manera de dar presencia, de hacer visible ambas cosas. Pero no será suficientemente interiorizada por el alumnado si no llevamos a las aulas ejemplos con nombre propio. En los materiales multimedia la tarea se facilita estableciendo puntos de enlace que nos dirijan a biografías y obras concretas.

2. La Mujer: Naturaleza, Madre y Esposa

Hemos señalado la fuerza del principio femenino como creador y mantenedor de vida en las primeras sociedades (Venus, Diosas-madres lactantes). La iconografía cristiana respecto a los estereotipos y relaciones de género – asumida y potenciada por las sociedades burguesas – fortaleció la idea de la mujer-naturaleza (cuerpo reproductor), y mujer-cuidado (madre y esposa) universalizando en la Edad Media y Moderna sus manifestaciones más significativas (Nacimientos de la Virgen, San Juan o Jesús; Virgen de la Leche; Virgen María en escenas de cuidado y educación de Jesús; la Sagrada Familia, La Visitación de María a Isabel...). La fuerza de este discurso asociaba feminidad-matrimonio-maternidad ineludiblemente – salvando la excepción de la vida religiosa –, y apoyaba la exclusión de las mujeres de la actividad en el ámbito público, potencial competidor de las obligaciones derivadas de su función como esposa y madre. El sentido coactivo del “pudor social” recaía sobre las mujeres-cuerpo legitimando esa exclusión. La frecuencia de estas iconografías en los materiales educativos sigue cumpliendo su función y puede permitirnos entrar en la intencionalidad y significado de sus mensajes: pronatalismo, apoyo a la lactancia materna, valor de la maternidad, modelos de relación madre-padre-hijo en la unidad familiar – cambios del XV al XVII –, asociación profesional de las mujeres a las tareas domésticas, a profesionales educativas y de cuidado..., por ejemplo. Las leyes y los discursos escritos, religiosos, morales o médicos, pueden apoyar esta lectura que nos adentra en la historia de la posición social de las mujeres.

Los instrumentos didácticos para romper el mito pueden ser diversos: trabajar sobre la idea de que la maternidad no es una condición de la mujer sino una opción de la mujer con planteamientos de relación materno-filial diversos; hacer ver que las criaturas nacen de mujer pero son el resultado de una relación hombre-mujer y del deseo o aceptación de la maternidad por la mujer; trabajar paralelamente con iconografías que muestren la implicación de las mujeres en trabajos doméstico que son reflejo de saberes femeninos con beneficios para toda la comunidad – la transformación de alimentos, el hilado, el tejido, los cuidados higiénico-sanitarios –; presentar imágenes de mujeres en contextos de investigación, creación artística, dirección de equipos, diseño de proyectos... Es decir, que contribuyan a romper la imagen de la separación y jerarquización de esferas pública/privada heredada del pasado y encuentren en las representaciones del presente – y en las posibilidades que el conocimiento del pasado hoy nos permite mostrar – situaciones que permitan asociaciones empáticas similares para hombres y mujeres en opciones vitales y reconocimiento social.

Trabajar sobre la imagen que se ofrece actualmente de las mujeres en la prensa, las fotografías familiares, las series televisivas, la publicidad, el cine, ... es una buena estrategia para detectar la asociación o no de mujer-maternidad, mujer-matrimonio, mujer-lactación, mujer-cuerpo, mujer-cultura, mujer-poder...; para reflexionar sobre la natalidad como producto de dos voluntades con responsabilidad compartida; para educar en una sexualidad responsable y preventiva, trabajar la aceptación del propio cuerpo, fortalecer la autoestima y apoyar prácticas de alimentación saludables.

Trabajar sobre el espacio doméstico, sobre las tareas de cuidado, sobre el cuerpo y sus iconografías, desde una perspectiva multidisciplinar, permite abrir numerosos campos de trabajo conceptual y ofrece excelentes oportunidades para reflexionar sobre referentes heredados y actuales de identidad femenina y masculina.

3. La Mujer: Tentación y Peligro para El Hombre

El discurso de la misoginia, compartido por las culturas greco-latina, hebreo-cristiana y musulmana, presenta a la mujer como un ser inferior al hombre en el plano intelectual, emocional y moral y ha servido de argumento para legitimar la discriminación y el control de la vida y el cuerpo de las mujeres.

Si, contempladas aisladamente, esas diferencias parecen haber desaparecido del discurso dominante y de las prácticas sociales en las sociedades democráticas, el mito de la mujer-tentación y peligro para el hombre, asociada a las tres, ha permanecido hasta nuestros días. Desmontar este mito está en la base de la eliminación de la violencia de género – en sentido amplio –, porque su permanencia mantiene activo el discurso de la dominación y las prácticas que pueden derivarse en el plano interpersonal y social cuando el derecho o poder asumido por los /un varón son cuestionados o no reconocidos por las /una mujer.

La construcción e intencionalidad de ese discurso se puede trabajar con las iconografías de *Pandora*, creada por decisión de Zeus con ayuda de dioses y diosas para castigar a los humanos, y de *Eva*, creada para acompañar al hombre, pero con una curiosidad que la llevó a desobedecer una orden del Padre y a invitar a hacerlo a Adán. Las iconografías de Eva y la tentación, ya presente en sarcófagos romanos de siglo IV, se diversifican (creación, tentación, expulsión) y extienden en la Edad Media y Moderna y se encuentran fácilmente en iglesias, museos y materiales educativos de Historia, Filosofía, Religión e Historia del Arte. De manera similar podemos referirnos, a las iconografías de *Judhit* y *Holofernes*, *Salomé*, *Sansón* y *Dalila* o *Susana* y *los viejos*, muy extendidas en la Edad Moderna, que centran el relato iconográfico precisamente en los efectos perversos que se derivan para los hombres de la irresistible atracción femenina. ¿Cómo trabajar con ellas? Didácticamente, presentar la historia literaria que sirve de referencia, tomar conciencia del sentido e intencionalidad que puede haber en la selección de este y no otro momento o motivo de la misma, analizar críticamente qué escala de valores se está utilizando en la valoración de las conductas, desde qué punto de mira se presenta y orienta la observación y valoración de los personajes, qué caracteriza la identidad de los personajes en la historia... puede ser una forma de incorporar el cambio de paradigma en la mirada y la valoración de los personajes implicados; la duda respecto a la concepción dominante de los sexos en las sociedades patriarcales; la reflexión sobre los discursos contemporáneos sobre el cuerpo, la imagen deseable, los medios y la capacidad de seducción de las mujeres que las iconografías que acompañan el estudio de nuestro tiempo reflejan, especialmente la publicidad, el cine y las series televisivas de seguimiento juvenil. Los materiales educativos pueden, a través de la propuesta de actividades, dirigir una mirada hacia estos potentes mensajes de nuestro tiempo para desarrollar una mirada crítica y con capacidad selectiva.

Mirar las representaciones de lo social desde una perspectiva de género ofrece al alumnado instrumentos intelectuales para poder responder con mayor grado de conciencia y libertad ante los mensajes patriarcales y misóginos de su tiempo.

Concluyendo

La selección y trabajo sobre las imágenes puede contribuir a apoyar el mantenimiento o el cuestionamiento de modelos de relaciones sociales de género, a explicar algunos porqué de las formas de relación de hombres y mujeres en sociedades actuales, a pensar representaciones iconográficas alternativas de lo social de manera que no caigamos, a través de los discursos incorporados en los materiales educativos, en la cristalización de los modelos que conscientemente no apoyaríamos. No es fácil eludir los estereotipos. El currículo oculto, las ideas naturalizadas a través de la continuidad de determinados discursos, puede hacernos inmunes a su significado. Hay que estar muy alerta con las propias concepciones y diseños didácticos.

Los mitos, casi siempre expresión de ideas sobre relaciones de poder para legitimarlas, llegan al gran público en representaciones, complicadas o sencillas, siempre de potente efecto para actuar como *docentes*, para convencer de una idea, naturalizar formas y jerarquías en relaciones sociales – igualdad o dominación – inducir conductas y pensamientos... Así ha ocurrido con las fachadas de los templos, la estatuaria en espacios públicos, la pintura y tallas en interiores asiduamente transitados, en las pinturas diseñadas y encargadas para decorar interiores domésticos, en el aparato fotográfico que nos muestra la prensa cada día, en la publicidad...

El uso de estas iconografías desde una perspectiva acrítica contribuye a *naturalizar*, a que sea asumido como evidencia lógica, la simetría o asimetría entre los sexos que expresa o sugiere. De ahí también la importancia de incorporar estos discursos para que su análisis crítico pueda ayudar a poner en cuestión su legitimidad o validez en las sociedades actuales y a pensar las formas de combatirlos.

En cualquier caso, la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial y permanente del profesorado se presenta como la condición imprescindible para que la educación en igualdad pueda generalizarse, más allá de voluntades o militancias personales. A pesar de los apoyos legales, las resistencias académicas son aún muy potentes. La interiorización ingenua por las jóvenes del discurso de igualdad real, en las sociedades actuales, puede favorecer la permanencia de aspectos significativos del discurso y la práctica patriarcal, retrasando o favoreciendo procesos de involución inconscientemente. Por todo ello, una vez más, apostamos por el análisis crítico de los discursos visuales en una sociedad que ha hecho de la imagen su principal instrumento de comunicación y control social.



Utilização da Internet por Raparigas e Rapazes: Promover a Inclusão

Maria João Duarte Silva – ESE, Instituto Politécnico do Porto
Eduarda Ferreira – e-Geo, FCSH, Universidade Nova de Lisboa

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são, atualmente, omnipresentes nas vidas das crianças e jovens. No momento atual, a utilização da Internet, que permite a prática intensiva de formas digitais de comunicação (Drotner, 2008), é parte integrante e substancial da utilização das TIC. Para as crianças e jovens, a comunicação digital tornou-se tão frequente e natural como a comunicação face-a-face, o que leva alguns autores a falarem de “vidas digitais” (Green & Hanon, 2007), e a sua quase permanente disponibilidade para a comunicação digital através de equipamentos tecnológicos levou à proposta do conceito geração *always-on* (Oblinger, 2004). Neste contexto, utilização da Internet e TIC estão intimamente interligadas, sendo proposta neste artigo uma abordagem integrada destas duas realidades.

Para facilitar a compreensão dos resultados de estudos realizados sobre este tema e das reflexões apresentadas, iniciamos este texto com uma breve abordagem sobre a Internet, a *World Wide Web* e as diferentes funcionalidades disponíveis *online* que configuram o mundo digital que nos rodeia.

Com o objetivo de contribuir para um melhor entendimento da relação das crianças e jovens com o mundo digital, são analisadas as desigualdades: no acesso às tecnologias; nos tipos de utilização; e no desenvolvimento de competências digitais. Os fatores de in/exclusão digital são contextualizados em função do meio social, económico, cultural e geográfico que condicionam as oportunidades de desenvolvimento da literacia digital, competência central nas tarefas da escola e na transição para a vida ativa. Em particular, é dada especial atenção às desigualdades na utilização das tecnologias em função do género, tendo em consideração a interseccionalidade dos fatores de in/exclusão digital.

Na parte final do artigo, são apresentadas e discutidas algumas estratégias de promoção da inclusão na utilização da Internet. Os diversos níveis de intervenção e os múltiplos atores envolvidos são equacionados nas propostas apresentadas, salientando a importância de se ter uma intervenção inclusiva com rapazes e raparigas. A inter-relação entre oportunidades, riscos e segurança adquire relevo particular neste contexto.

O mundo digital

Os termos Internet e *World Wide Web*, ou simplesmente *Web*, são frequentemente utilizados de forma indiferenciada, no entanto estes dois termos não são sinónimos. A Internet é uma infraestrutura de *hardware* e *software*, organizada num sistema global de “rede de redes de computadores” e que possibilita a conectividade entre milhares de milhões de computadores no mundo inteiro. Este sistema global é a infraestrutura de suporte de uma vasta gama de recursos de informação e de serviços, tais como a *World Wide Web* (WWW) e o correio eletrónico.

A *World Wide Web* é um conjunto de sítios eletrónicos (*websites*) constituídos por páginas *web* (*webpages*) referenciadas com endereços URLs¹ e logicamente interligadas por hiperligações, com

¹ Uniform Resource Locator (Localizador-Padrão de Recursos).

base em protocolos de comunicação². Quando a *World Wide Web* começou na década de 1990, as páginas *web* só permitiam a consulta do seu conteúdo, sendo a sua criação complexa e não acessível à grande maioria das/os utilizadoras/es. Atualmente, o processo de criação e de utilização de páginas *web* tornou-se mais dinâmico e automatizado, permitindo às/aos utilizadoras/es a criação de conteúdos para a *Web*, em vários formatos, como por exemplo: Blogues, Wikis e Fóruns de discussão. Esta transformação na utilização da *Web*, caracterizada por uma participação direta das/os utilizadoras/es no desenvolvimento e partilha de conteúdos, foi tão profunda que muitas vezes se refere esta nova realidade como a *Web 2.0*.

Em meados da década de 90 surgiram programas que possibilitaram a troca de mensagens instantâneas entre utilizadoras/es. Hoje em dia existem vários programas, como por exemplo o *MSN Messenger*³ ou o *Yahoo! Messenger*, que permitem a comunicação em tempo real com outras/os utilizadoras/es que utilizem o mesmo programa. Os programas atuais de comunicação em tempo real já permitem a troca de ficheiros entre utilizadoras/es, a comunicação em áudio e vídeo, e conversas partilhadas entre várias/os utilizadoras/es. Pela sua facilidade de utilização e por ligarem utilizadoras/es em tempo real, estes programas são muito populares, sendo já disponibilizados em versões para telemóvel.

As redes sociais *online* são um dos serviços mais utilizados da *Web 2.0*. Estas redes, como por exemplo, o *Hi5*, o *MySpace*, o *FaceBook* e o *Twitter*, são sítios eletrónicos que permitem às/aos utilizadoras/os, organizadas/os em grupos com interesses comuns, criarem um perfil pessoal e partilhar conteúdos, páginas *web*, hiperligações (*links*) ou ficheiros multimédia como vídeo e imagens, com outras/os utilizadoras/es. Outras funcionalidades disponíveis nas redes sociais *online* incluem: participar em jogos *online* em tempo real com outras/os utilizadoras/es; criar álbuns de fotografia ou vídeos *online*; e fazer comentários nas páginas pessoais de outras/os utilizadoras/es.

As redes sociais *online* são uma das áreas mais dinâmicas e participadas da *Web* nos tempos atuais, a sua usabilidade e as suas funcionalidades de comunicação têm potenciado novas formas de conviver e interagir socialmente (Castells, 2009). Entre as funcionalidades *online* mais utilizadas por crianças e jovens encontram-se os jogos, o acesso a conteúdos multimédia, a troca de mensagens instantâneas, o alojamento e partilha de fotografias, e a troca de ficheiros (Livingstone *et al.*, 2010).

In/Exclusão digital

Para as crianças e jovens do século XXI, as competências de literacia digital podem ser mais vitais do que o conhecimento factual, nomeadamente para as oportunidades no mundo do trabalho (OIT, 2008). As competências de ser capaz de distinguir fontes de informação fidedignas das que não têm credibilidade, assim como de filtrar, resumir e analisar criticamente diferentes fontes de informação, são essenciais na sociedade atual. Não é suficiente ter literacia tecnológica, isto é, saber utilizar o equipamento tecnológico, o que é verdadeiramente importante é desenvolver a literacia digital, no sentido de ser capaz de utilizar de forma racional a enorme quantidade e diversidade de informação e interações, disponíveis nas redes digitais (Knight, 2005).

Existem desigualdades acentuadas nas condições de desenvolvimento da literacia digital. Por um lado, existem desigualdades de oportunidades de acesso e utilização de diferentes TIC, e em especial da Internet, por outro lado, existem diferentes níveis de utilização e envolvimento com as tecnologias. O conjunto de fatores que contribuem para uma maior ou menor inclusão/exclusão digital é geralmente designado como fosso digital (Selwin, 2002).

² Por exemplo, o *http* – Hypertext Transfer Protocol (Protocolo de Transferência de Hipertexto).

³ Atualmente designado por *.NET Messenger* ou *Windows Live Messenger*.

Vários autores identificam diversos fatores que condicionam a utilização das TIC e o desenvolvimento de competências digitais. Por exemplo, em Portugal, apesar do enorme desenvolvimento verificado na cobertura nacional ao nível das infraestruturas tecnológicas (ver Plano Tecnológico⁴) e na disponibilização de recursos informáticos (por exemplo, o programa e.escola⁵ e e.escolinha⁶) a localização geográfica das crianças e jovens ainda é um fator que se reflete no desenvolvimento das suas competências digitais (Silva, Ferreira & Marcelino, 2010).

Por outro lado, os contextos sociais, culturais e cognitivos estão intrinsecamente relacionados com a diversidade, qualidade e relevância das atividades realizadas com as tecnologias. As atitudes individuais relativamente às potencialidades da utilização das tecnologias são influenciadas pelo contexto social e cultural, isto é, a forma como as tecnologias e as suas potencialidades são percebidas pelo meio onde o/a utilizador/a se move (casa, escola, etc.) influencia o modo como este/a investe no desenvolvimento das suas competências digitais (Cushman & Klecun, 2006).

Existem evidências baseadas em vários estudos de que as desigualdades digitais se estão a acentuar, e de que são transversais no tecido social, não estando circunscritas a casos de exclusão social (Selwin & Facer, 2007). O conceito de interseccionalidade é fundamental para a compreensão da interação dos fatores que influenciam as várias dimensões da in/exclusão digital. As desigualdades digitais não podem ser explicadas com base numa variável isolada, seja ela a idade, a localização geográfica, o estatuto socioeconómico ou o género, mas sim numa abordagem interseccional dos diferentes níveis individuais, sociais, económicos e culturais de desigualdade.

Tomando o exemplo da utilização da Internet em função do género, Selwin e Facer (2007) referem diversas investigações que sugerem que, apesar de em termos de acesso e uso básico da Internet a diferença aparentemente estar a diminuir, o género continua a ser um fator importante em termos da qualidade e da natureza do envolvimento com as tecnologias (Liff & Shepard, 2004; van Dijk, 2006). Por exemplo, estudos de (não) utilização da Internet em contextos quotidianos, tais como a casa, o local de trabalho, e a sala de aula, evidenciam a forma como o género continua a influenciar o envolvimento com as tecnologias, independentemente da idade ou das competências tecnológicas (Lally, 2003; OIT, 2008). Alguns estudos sugerem que as diferenças em função do género em atividades *online* são particularmente significativas entre as crianças (Pew Internet, 2005; Livingstone, Bober, & Helsper, 2005). No entanto, resultados divulgados recentemente, outubro 2010, no âmbito do projeto EU Kids Online apontam para menores diferenças de género na utilização da Internet por crianças e jovens dos 9 aos 16 anos na Europa (Livingstone *et al.*, 2010).

Particularmente relevante é o impacto dos estereótipos de género na utilização que crianças e jovens fazem da Internet. As expectativas de maior apetência dos rapazes pelas tecnologias, de maior facilidade e à vontade na sua utilização, bem como de valorização social de profissões tecnológicas no masculino, associadas a uma maior perceção dos riscos da Internet para as raparigas, influencia a forma como as tecnologias e a Internet são encaradas por rapazes e raparigas (Silva, 2006; Silva, 2009).

O mais importante na análise das diferenças na utilização das TIC em função do género é saber em que medida elas comprometem o desenvolvimento das competências digitais, o que por sua vez pode ter efeitos significativos a nível do sucesso escolar e na integração social das/os jovens (Silva, 2009).

A utilização das TIC, e em especial da Internet, continua a ser uma fonte de desigualdades sociais significativas, com consequências que se podem prolongar ao longo da vida. Podemos dizer, seguindo a

⁴ <http://www.planotecnologico.pt/>

⁵ <http://www.eescola.pt/>

⁶ <http://www.eescolinha.net/>

argumentação de Selwin e Facer (2007), que a exclusão digital é um problema social multifacetado, que exige uma intervenção multifacetada.

Promoção da Inclusão na Utilização da Internet

São diversos os caminhos e estratégias para a promoção da inclusão no que se refere à utilização da Internet, todos eles envolvendo múltiplos atores. Dado que se pretende desenvolver uma maior qualidade e diversidade de oportunidades e experiências de utilização para todas as raparigas e para todos os rapazes, são necessariamente atores em tal desenvolvimento, as próprias crianças e jovens, as suas famílias, as escolas e seus agentes educativos, os meios de comunicação social e ainda as indústrias e serviços de entretenimento.

Os meios de comunicação social, podem desempenhar um papel importante na promoção da utilização educativa e inclusiva da Internet. Mas, pelo contrário, tem sido visível a tendência dos meios de comunicação social para favorecer o pânico moral relativamente aos riscos de utilização da Internet (Haddon & Stald, 2009). Esta tendência parece focar especialmente os riscos das jovens raparigas (Cassell & Cramer, 2007).

No mesmo sentido, constata-se que a imprensa europeia tem enfatizado os riscos da utilização da Internet por crianças e jovens, em detrimento das oportunidades (Haddon & Stald, 2009). Esta publicação seletiva de notícias negativas sobre o tema tem implicações nas perceções e atitudes das famílias e constitui-se como um obstáculo ao desenvolvimento da inclusão neste domínio.

Por outro lado, a indústria e os serviços de entretenimento perpetuam frequentemente os estereótipos de género relacionados com a utilização da Internet. Atente-se, por exemplo, aos conteúdos dos jogos de vídeo e à publicitação dos mesmos (Silva, 2009).

Em Portugal, a escola continua ser um dos locais onde as crianças e jovens, dos 10 aos 15 anos, mais têm acedido à Internet (INE, 2009; Livingstone *et al.*, 2010) e onde a utilização da mesma é mais supervisionada (Livingstone *et al.*, 2010). A escola, e nomeadamente os/as professores/as têm, por isso, oportunidades e responsabilidades fundamentais na promoção da inclusão no que se refere ao acesso e à utilização pedagógica da Internet.

Importa que as escolas tentem assegurar o acesso à Internet de todas as crianças e jovens e desenvolver as competências necessárias, nomeadamente para a realização dos trabalhos de casa, tanto mais quanto o uso da Internet para a escola é a atividade online mais frequente nas crianças europeias (Livingstone *et al.*, 2010), tendo-se revelado associado a um aumento da motivação, da autoestima, e das oportunidades de demonstrar competências (Valentine, 2005). Torna-se fundamental contribuir para que os estereótipos de género não continuem a diminuir a participação das raparigas nas atividades escolares relacionadas com os computadores (Valentine, 2005; Lie, 2003), nomeadamente no que se refere aos clubes e aos cursos de informática.

No que se refere às questões de segurança, importa que as mesmas sejam trabalhadas desde os primeiros anos de escolaridade (Livingstone *et al.*, 2010). A literacia digital e as competências de autoproteção devem ser desenvolvidas, considerando-se as especificidades dos riscos para os rapazes e para as raparigas.

No último relatório europeu sobre riscos e segurança da utilização da Internet pelas crianças (projeto EUKIDSONLINE), realçam-se as seguintes diferenças de género (Livingstone *et al.*, 2010):

- Existem mais rapazes do que raparigas a comunicar *online* com pessoas que apenas conhecem *online* e a manter público o seu perfil nas redes sociais. Torna-se, por isso, importante aumentar o investimento na sensibilização dos rapazes para os riscos de tais comportamentos;

- As raparigas parecem ser um pouco menos expostas a imagens de cariz sexual do que os rapazes, mas essa exposição parece incomodá-las mais do que a eles. No entanto, o estudo refere que as raparigas recebem mais mensagens de cariz sexual e são mais alvo de *bullying*. O desenvolvimento das competências de gestão de tais ameaças, nomeadamente em termos de significação e de desconstrução, parece, por isto, especialmente importante para as raparigas.

Em Portugal, ainda existe maior preocupação das famílias em relação à segurança das raparigas na Internet do que em relação à segurança dos rapazes (Cardoso, 2007; Livingstone *et al.*, 2010). No entanto, a pesquisa tem confirmado que ambos os sexos realizam atividades que comportam situações de risco.

Na promoção da inclusão em relação ao género, torna-se fundamental abordar as questões de segurança na Internet sem criar mais proibições às raparigas do que aos rapazes, uma vez que as proibições podem comprometer as oportunidades de desenvolvimento sócio-cognitivo, de socialização, e de participação cívica criativa das crianças e jovens, enquanto utilizadoras/es da Internet. “Tal como em todas as questões de segurança, a melhor estratégia será a de promover a reflexão, por cada rapariga e por cada rapaz, sobre os respetivos comportamentos de risco e as suas consequências, e sobre as formas mais adequadas de os prevenir, continuando a usufruir das potencialidades educativas das TIC” (Silva, 2009).

A coordenação entre escolas, famílias e outras instituições, nomeadamente privadas, pode tornar possível que todas as crianças e jovens tenham acesso à Internet também fora da escola (Resta, Laferrière, 2008), importando não esquecer que os rapazes ainda continuam a ter um acesso mais quotidiano à Internet do que as raparigas (Livingstone *et al.*, 2010). O apoio das escolas às famílias, no sentido de criar as condições para que todas as crianças e jovens possam utilizar educativamente a Internet, deve constituir um tópico nos currículos da formação de professores (Valentine, 2005).

Importa também criar contextos educativos que avaliem, selecionem e promovam estratégias pedagógicas de utilização de ferramentas Web 2.0, como as redes sociais e os blogues, em atividades de expressão, criação e comunicação de conteúdos. Estas ferramentas e atividades têm revelado potencialidades para a educação e a inclusão, não só no que se refere ao género (Silva, 2009), mas também no que se refere aos jovens em risco de exclusão social (Projeto Inclusivo, 2010).

Conclusão

Atualmente, continua a ser necessário considerar as questões de género, quando se aborda a importância da utilização da Internet por crianças e jovens. Sendo a “literacia digital” fundamental para a criação e desenvolvimento de oportunidades na vida quotidiana, importa promover uma utilização inclusiva da Internet, nomeadamente em contextos educativos.

O presente artigo equacionou a diversidade de ferramentas e fins da utilização da Internet por crianças e jovens, na sua vida quotidiana, realçando as desigualdades existentes, globalmente denominadas de “fosso digital”. Entre tais desigualdades, realçaram-se as relacionadas com as questões de género (“fosso digital de género”). Salientou-se, no entanto, a importância de uma abordagem interseccional, que relacionasse múltiplos fatores de inclusão e exclusão, nomeadamente individuais, sociais, económicos, geográficos e culturais.

Na sequência da análise realizada, o presente texto evidencia um conjunto de estratégias de promoção da inclusão na utilização educativa da Internet por raparigas e rapazes. Neste âmbito, incluem-se estratégias relacionadas com a importância das questões de género no desenvolvimento da segurança na utilização quotidiana da Internet por crianças e jovens. As estratégias apresentadas resultam da consideração dos papéis e inter-relações de atores fundamentais nos contextos educativos, como a escola, os/as professores/as, as famílias e os meios de comunicação social.

Referências Bibliográficas

- Cardoso, Gustavo (coord.), Espanha, Rita, Lapa, Tiago (2007), *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos.
- Cassell, Justine, Cramer, Meg, (2007), “Hi Tech or High Risk? Moral Panics about Girls Online”, in Tara MacPherson (org.) *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 53-75.
- Castells, Manuel (2009), *Communication power*, Cambridge, Oxford University Press.
- Cushman, Mike, Klecun, Ela (2006), I’ve never tried it because I don’t like it: enabling technology choices, Paper presented to Information, *Communication and Society conference*, York, September.
- Drotner, Kirsten (2008), Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies, in David Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 167–184.
- Green, Hanna & Hannon, Celia (2007), *Their Space: Education for a digital generation*, London, Demos.
- Haddon, Leslie, Stald, Gitte (2009), A Comparative Analysis of European Press Coverage of Children and the Internet, *Journal of Children and Media*, 3: 4, pp. 379-393.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009), *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias: Indivíduos dos 10 aos 15 anos – 2005 a 2008*.
- Knight, Sara (2005), *Innovative Practice with e-Learning*, Bristol, Higher Education Funding Council for England.
- Lally, Elaine (2003), *At Home with Computers*, Oxford, Berg.
- Lie, Merete (org.) (2003), *He, She and It Revisited: New Perspectives on Gender in the Information Society*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Liff, Sonia, Shepherd, Adrian (2004), An Evolving Gender Digital Divide?, *OII Internet Brief*, 2, Oxford Internet Institute.
- Livingstone, Sonia, Bober, Magdalena, Helsper, Ellen (2005), *Inequalities and the digital divide in children and young people’s internet use*, London, London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, Ólafsson, Kjartan (2010), *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Initial Findings*, LSE, London, EU Kids Online.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2008), *Competências e Empreendedorismo: reduzir o fosso tecnológico e as desigualdades de género*, brochura elaborada no âmbito da campanha de sensibilização da OIT “Igualdade de Género no Coração do Trabalho Digno”.
- Pew Internet (2005), *New data on blogs and blogging*, Washington, DC, Pew Internet & American Life Project.
- Projecto Incluso (2010), <http://www.incluso.org/>.
- Resta, Paul, Laferrière, Thérèse (2008), Issues and Challenges Related to Digital Equity, in Joke Voogt, Gerald Knezek (eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 765-778.
- Selwyn, Neil (2002), *Defining the “Digital Divide”: Developing a Theoretical Understanding of Inequalities in the Information Age*, Cardiff University School of Social Sciences, Occasional Paper 49.
- Selwyn, Neil, Facer, Keri (2007), *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusion for the 21st century*, Bristol, Futurelab.
- Silva, Maria João (2006), A Igualdade, a Não Discriminação e a Percepção da Dimensão de Género: Problemas e Perspectivas no Domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, in *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*, Cadernos SACAUSEF, n.º 2, Lisboa, CRIE, Ministério da Educação, pp. 17-23.
- Silva, Maria João Duarte (2009), Género e Tecnologias da Informação e da Comunicação, in Pinto, Teresa (org.). *Guião de Educação Género e Cidadania 3.º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Silva, Maria João, Ferreira, Eduarda, Marcelino, Maria José (2010), Sensing and Georeferencing Schoolyards to Develop Inclusion, in *Proceedings of the INCLUSO 2010 Conference on Social Media for Social Inclusion of Youth at Risk*, pp. 171-178, Leuven, Belgium, 13-14 September.
- Van Dijk, Jan (2006), Digital divide research, achievements and shortcomings, *Poetics*, 34, 4-5, pp. 221-235.



Interculturalidade, Género e Tecnologia: Uma Abordagem Educativa

Luísa Aires – Universidade Aberta

1. Interculturalidade e Diversidade

Pensar, hoje, os sistemas educativos significa, entre outros, identificar perfis identitários de professores orientados para a diferença e para a promoção de práticas pedagógicas culturalmente relevantes. A diversidade, dimensão intrínseca das sociedades multiculturais, é também um elemento fundamental das culturas de escolas. Docentes e discentes, tendo consciência de si próprios como seres diversos, perspetivam a diferença como elemento fundamental da realidade social e individual. Neste universo, o monoculturalismo surge como algo não-natural e as escolas como cenários privilegiados para a internalização da diferença. Mais do que educar *para* a diversidade, educa-se *na/com* a diversidade (Ladson-Billings, 2005; Prata & Buli-Holmberg, 2010).

Se a literatura pedagógica sobre educação intercultural tem salientado que os professores estão conscientes da necessidade de educar para viver em sociedades multiculturais, estas investigações revelam, frequentemente, a falta de competências e a ausência de suporte social para intervir educativamente neste campo. A adoção de práticas pedagógicas “culturalmente relevantes” e integradoras das culturas dos estudantes é, ainda, meta a cumprir em alguns contextos educativos (Hester & Leeman, 2010).

A construção da identidade, em espaços escolares multiculturais, promove-se pela conjugação de três processos interdependentes: a) a identificação do outro; b) o ser identificado pelo outro; c) a autoidentificação. A “identificação do outro” refere-se ao modo como o indivíduo compreende as identidades sociais de outros indivíduos de uma dada sociedade. O “ser identificado pelo outro” abrange os modos como o indivíduo compreende a identidade que lhe é atribuída pelos outros indivíduos. A “autoidentificação” relaciona-se com o modo como o indivíduo internaliza e se posiciona em relação às identidades que identifica em contexto social. Estes três processos complementares realçam a natureza flexível da construção da identidade e salientam a dimensão interaccional da relação do indivíduo com o mundo (Crafter & Abreu, 2010).

2. Interculturalidade e Género

As identidades de género são construções culturais e sociais com importantes marcas sócio-históricas (Volman & Ten Dam, 1998, in Holfve-Sabel, 2011). Nas últimas décadas, têm-se multiplicado os projetos de investigação e de intervenção, perante a constatação de que as diferenças de género estão, frequentemente, associadas a atitudes de discriminação, pobreza e desigualdade de oportunidades (Sperandio, 2011). Alguns autores (Mason, 1986; Sperandio, 2011) salientam, ainda, a multidimensionalidade do conceito de género, bem como a proximidade entre desigualdades de género e sistemas de estratificação de classe.

Em âmbito escolar, são numerosos os estudos sobre as diferenças de atitudes de alunos e alunas na sala de aula e, ainda, sobre as representações de identidades de género nos materiais educativos e seu impacto na interpretação da realidade social (Gray & Leith, 2004). Estas pesquisas partem do postulado de que a cultura não é um todo uniforme e homogéneo; a cultura constrói-se em estruturas sociais das quais fazem parte o género, os recursos e a origem, enquanto variáveis

de diferenciação e desigualdade. Pilar Colás (2006) vai ainda mais longe, propondo o género como fator de estruturação social transcultural e intracultural (Rebollo, 2010).

Se as pesquisas e o trabalho de conscientização, resultantes das dinâmicas participativas em curso, têm provocado importantes mudanças em atitudes e práticas, os discursos dominantes sobre diferenças de género revelam que as desigualdades persistem em alguns setores educativos. Os paradoxos entre discursos e práticas sobre os papéis de género refletem, por um lado, o predomínio de narrativas socialmente desejáveis sobre a equidade e, por outro lado, a ausência de competências para viver e ensinar a diversidade (Moshe & Gina, 2001).

A visão de género, enquanto sistema de organização social, identifica-se em diferentes planos. Partindo do modelo de Mary Crawford (2006), M. Ángeles Rebollo (2009) apresenta uma proposta sociocultural sobre construção de género, representada na figura seguinte.

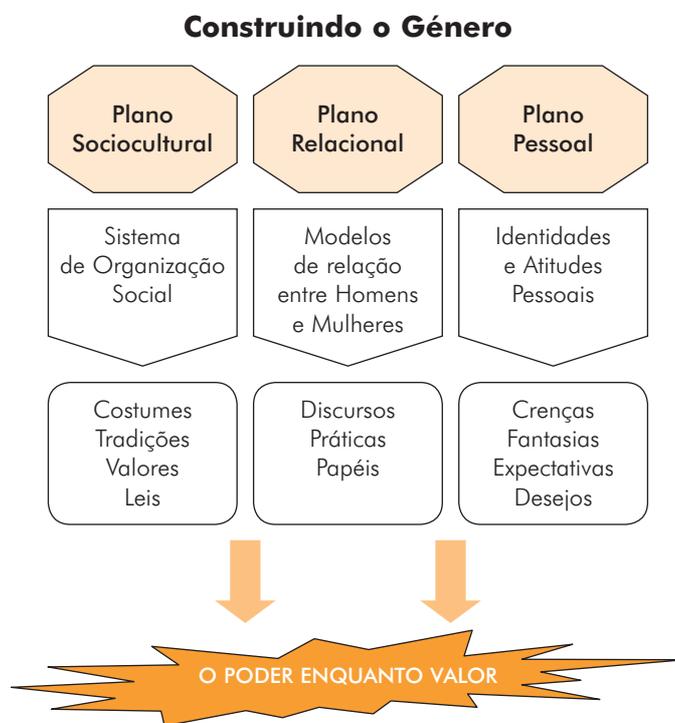


Figura 1 – Modelo Sociocultural de Género (Rebollo, 2009: 2; Fonte: Crawford, 2006)

No plano sociocultural, o género vincula-se a “um sistema de organização social” que atribui maior poder aos homens; apoia-se num conjunto de crenças que legitima e mantém esta estrutura social e regula o acesso aos recursos e ao poder. No plano relacional, o género é um “processo dinâmico de representação” do significado de ser homem e mulher no quotidiano, manifestando-se nas diferenças de comportamentos nas interações diárias. Discursos, práticas e papéis sustentam os processos de socialização e envolvem os recursos com os quais construímos as nossas relações de género. Por último, no plano individual, o género é uma “dimensão da identidade e das atitudes pessoais”, representando o conjunto de expectativas, interesses, fantasias ou crenças do indivíduo. Este plano está associado a modelos, mais ou menos aceitáveis, sobre o significado de ser homem masculino ou mulher feminina, numa cultura específica (Rebollo, 2009: 2). A representação subjetiva de género não é uma decisão pessoal da qual somos conscientes, mas antes, uma resposta mais ou menos automática a pressões sociais. Os domínios que constituem o modelo sociocultural de género estão interligados e emergem como uma estrutura social naturalizada, estável e imutável.

Ao relacionarmos interculturalidade e gênero, observamos que os dois conceitos se desenvolvem a partir de concepções próximas sobre o mundo: rejeitam lógicas de dominação; posicionam-se de modo semelhante face a dinâmicas de inclusão e exclusão social; denunciam lógicas de exclusão, promovendo dinâmicas de transformação social. Existem, no entanto, âmbitos específicos que os diferenciam. A interculturalidade define-se, entre outros, pelo posicionamento que adota sobre relações entre grupos culturais, sem predomínio de uns sobre os outros. A perspectiva de gênero denuncia a discriminação, a desigualdade de acesso e o controlo de bens e de recursos de um grupo, por razões de gênero (Rebollo, 2010).

Gênero e interculturalidade reenviam para dimensões da vida social e individual em que o papel da escola é fulcral. O reconhecimento dos direitos humanos como valores universais, independentemente do sexo, etnia ou grupo social e o desenvolvimento de valores e atitudes que permitem, a homens e mulheres, a apropriação da cultura de modo reflexivo, consciente e autónomo, são, hoje, importantes metas educacionais. A escolarização abrange não só a construção de caminhos para a transmissão e reflexão cultural, mas também a identificação de oportunidades de transformação social, através de novas ferramentas e recursos para ver e pensar a realidade. Compete, à escola, a transformação do pensamento e da ação, a partir do reconhecimento e da desconstrução de indicadores de discriminação e desigualdade que reproduzem crenças e mandatos do patriarcado.

3. Tecnologias, Valores e Inovação

A presença das tecnologias na educação tem sido tradicionalmente associada a representações com relevância na temática em análise. Destacaremos duas perspectivas com impacto educativo: a primeira é a da suposta neutralidade das tecnologias e a segunda incide na relação entre tecnologias e inovação, em contexto escolar. Em relação à primeira, importa salientar que, ao longo do processo de desenvolvimento cultural, homens e mulheres têm aperfeiçoado as suas capacidades de conceção de utensílios, aparelhos, instrumentos, técnicas e tecnologias artefactuais, de desenvolvimento de diferentes tecnologias simbólicas, como a linguagem oral e escrita, os sistemas de representação icónica e simbólica, os sistemas de pensamento ou a gestão da atividade produtiva. Neste sentido, podemos afirmar que a tecnologia é uma produção basicamente humana, no sentido de pertença à espécie humana (Sancho, 1994). Sendo produções humanas, as tecnologias não são neutras; transportam os valores éticos, morais, políticos e culturais dominantes das sociedades que as produzem e usam. Esta abordagem da tecnologia aprofunda-se com a teoria sociocultural de Vygotski. Nesta perspectiva teórica, as tecnologias são interpretadas como instrumentos culturais que conjugam fatores técnicos, sociais, culturais e axiológicos (Wertsch, 1991; Cole, 1996; Feenberg, 1991; Sancho, 1998). A partir da noção de mediação, os recursos e instrumentos pedagógicos são pensados como ferramentas culturais que transformam o pensamento. E os contextos em que as tecnologias são utilizadas, as implicações dos seus usos na organização da sala de aula, os papéis que desempenham nos sistemas de pensamento dos docentes e discentes, são dimensões integrantes dos processos de ação educativa mediada.

A segunda representação, frequentemente associada ao uso das tecnologias na educação, tende a enfatizar a relação positiva entre tecnologia e inovação. Com a criação dos computadores pessoais e a difusão da Internet, muitos docentes e investigadores têm advogado reformas apoiadas nas virtualidades das tecnologias da informação e comunicação e nas suas potencialidades no ensino (Chai, Koh & Tsai, 2010). No entanto, sabemos que a presença das tecnologias na educação não promove, em si mesma, inovação. Os processos inovadores são consequência dos tipos de pensamento e de ação que os apoiam e não da mera presença das tecnologias (De Pablos, 1996). A este propósito, Larry Cuban (2011) recorda-nos que, embora seja comum a ideia de que as TIC ajudarão os docentes a ensinar melhor e os discentes a aprender mais e, também, melhor, os usos das TIC não podem dissociar-se da diversidade de contextos socioculturais, das intencionalidades e das competências dos agentes.

César Coll e colaboradores (2008) recordam-nos que as ações mediadas pelas TIC podem influenciar a seleção e organização de conteúdos e de atividades curriculares ou alterar o pensamento e a ação, em função do tipo e da qualidade de uso que lhes são conferidos em contexto escolar. O papel mediador destes instrumentos digitais pode afetar as relações entre conteúdos e atividades, as relações de reciprocidade, a comunicação e as formas de organização da atividade conjunta. Outros investigadores, como Chai, Koh & Tsai (2010), adotam uma perspectiva menos otimista, salientando que a utilização das TIC, na sala de aula, está associada à reprodução de práticas expositivas que minimizam as potencialidades destes instrumentos na promoção de trabalho conjunto e autonomia dos alunos.

Uma outra variante desta problemática pode ser identificada nas perspectivas que tendem a omitir as particularidades dos agentes que usam as tecnologias nos processos de inovação. Refira-se, a título de exemplo, a generalização de conceitos como o de Nativos Digitais ou de Geração Net, pressupondo-se uma inexistente homogeneidade nos jovens e nos usos que estes dão às tecnologias (Van den Beemt, Akkerman & Simons, 2011; Cardoso, Espanha & Lapa, 2007).

Os paradoxos nos discursos sobre a tecnologia não são recentes. Andrew Feenberg (1991) dá-nos conta da presença de inúmeros radicalismos, ao longo da história da tecnologia. Nas últimas décadas, têm sido identificadas interpretações extremadas em relação ao uso de tecnologias “tradicionais” como a rádio, o vídeo, o cinema, a televisão ou no que diz respeito às TIC e Internet. Um caminho possível para minimizar estas leituras sobre o uso das tecnologias passa pela promoção de conhecimentos, competências instrumentais e pedagógicas que facilitem a reinvenção destas tecnologias nos modos como ensinamos e aprendemos (Laurillard, 2007). A implicação de Pais, Docentes e Discentes, com as suas diferenças, é uma opção prioritária. No fundo, é a educação mediática, reflexiva e participada, que está em discussão.

4. Recursos pedagógicos para a interculturalidade e igualdade de género

A relação entre tecnologias e género tem sido intensamente estudada nos últimos anos. M. Ángeles Rebollo e colaboradores desenvolveram, no âmbito do projeto Teón XXI, um intenso trabalho de investigação e formação orientado para a promoção de boas práticas educativas. Partindo da perspectiva de Rubio (1999), Rebollo *et al.* afirmam que a conceção e o desenvolvimento do currículo ainda se baseiam numa perspectiva educacional em que predomina a experiência masculina. A análise de manuais escolares revela que as referências a raparigas e mulheres são reduzidas e, quando surgem, as personagens femininas desempenham papéis passivos e com ocupações tradicionalmente vinculadas às mulheres (Teón XXI). Seguindo, ainda, a perspectiva de autores como Rubio (1999), Barral, Magallón, Miqueo y Sánchez (1999), Colás (2001), Harding (1996), Keller (1991), os investigadores do projeto Teón XXI propõem um conjunto de orientações para a conceção e desenvolvimento de conteúdos curriculares e materiais pedagógicos virtuais não-sexistas:

- Pensar em conteúdos interessantes e motivadores tanto para rapazes como para raparigas.
- Dar visibilidade à presença de raparigas no sistema educativo.
- Dar visibilidade à presença ativa da mulher, através de vídeos, citações, imagens e outros exemplos proactivos.
- Identificar os desvios sexistas no desenvolvimento científico e nos materiais pedagógicos, para uma maior consciência de género na escola, na ciência e na vida quotidiana.
- Usar um discurso argumentativo, não doutrinário, evitando verbos impositivos como: dever, cumprir ou a referência a personagens universais abstratos.
- Apresentar conteúdos com uma estrutura encadeada e aberta.

- Desenhar interfaces gráficas amigáveis, acessíveis a todos e a todas.
- Relacionar a aprendizagem na escola com a vida diária, tendo em conta os aspetos práticos e suas implicações sociais.
- Recorrer a uma linguagem clara, direta, com elementos de implicação efetiva e emocional, personalizando os conteúdos e enquadrando-os em contextos específicos de aplicação.

A inovação nas lógicas de desenvolvimento do currículo e dos materiais educativos, como e-books, filmes, jogos, música ou espaços colaborativos (fóruns de discussão, wikis, *ateliers* virtuais), tem um impacto importante em diferentes níveis de ação educativa. A apresentação pedagógica de conteúdos científicos faz-se acompanhar frequentemente de histórias, significados, sentidos, emoções que ultrapassam o espectro escolar e configuram as perspetivas dos seus utilizadores sobre o mundo.

Existem dinâmicas associadas à edição de materiais interculturais e coeducativos que podem ser aprofundadas. De entre estas, salientamos a análise e desconstrução de materiais educativos das quais resulta o questionamento de perspetivas androcêntricas, etnocêntricas e monoculturalistas. O desenvolvimento da sensibilidade de ver e observar, a apropriação de novos sistemas de valores e atitudes, bem como a construção de um discurso pessoal sobre a diversidade (Rebollo, 2009) são etapas de um percurso que integra a conceção e a avaliação de recursos pedagógicos. As propostas que apresentamos no âmbito da tríade – interculturalidade, género e tecnologias, mais não são do que breves pretextos para a identificação de novos percursos educativos e de novas formas de cidadania. Esperamos, pois, que o propósito se cumpra.

Referências Bibliográficas

- Bautista, António (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Chai, Ching S.; Koh, Joice; Tsai, Chin-Chung (2010). "Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)". *Educational Technology & Society*, 13 (4), pp. 63-73.
- Cardoso, Gustavo (coord.) Espanha, Rita; Lapa, Tiago (2007). *E-Generation. Os usos dos media pelas crianças e jovens em Portugal: relatório final*. Lisboa: CIES/ISCTE. Disponível: <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=1515>; Consultado: 02/09/2010.
- Coll, César; Monereo, Carles (eds.) (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.
- Cortés, Laura (2009). "The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz". *Intercultural Education*, Vol. 20, No. 1, February 2009, pp. 27-37.
- Crafter, Sarah; Abreu, Guida (2010). "Constructing Identities in Multicultural Learning Contexts". *Mind, Culture, and Activity*, 17: pp. 102-118.
- Crawford, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Cuban, Larry (2011). "Entrevista a Larry Cuban por F. Hernandez e J. M. Sancho", *Cuadernos de Pedagogia*, Abril, n.º 411.
- De Pablos, Juan (1996): *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- De Pablos, Juan; Segura, Juan J. (Coords.) (1998). *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: CEDECS.
- Gray, G.; Leith, Helen (2004). "Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective", *Educational Studies*, 30: 1, pp. 3-17.
- Holfve-Sabel, Mary-Anne (2011). "Gender attitudes in school have changed mainly in peer relational factors over a period of 35 years". *Gender and Education*, Vol. 23, No. 1, January 2011, pp. 73-86.
- Feenberg, Andrew (1991). *Critical Theory of Technology*. London: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, Gloria (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3 (Autumn, 1995), pp. 465-??
- Prata Gomes, Miguel; Buli-Holmberg, Jorun (2010). "Focus Introduction: Reflections on Teacher Education for Diversity", *Intercultural Education* Vol. 21, No. 5, October 2010, pp. 411-413.
- Radstake, Hester; Leeman, Yvonne (2010). "Guiding discussions in the class about ethnic diversity", *Intercultural Education*, 21: 5, pp. 429-442.
- Rebollo, M. Ángeles (2009). "Hombres y Mujeres por la igualdad real: Coeduquemos en la igualdad". *II Jornadas Formativas de Prevención. Género y Educación*. Ayuntamiento de Olivares 29 de Octubre – 6 de Noviembre.
- Rebollo, M. Ángeles (2010). "Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo". *Género en la Educación para el Desarrollo. Abriendo la mirada a Inteculturalidad, Pueblos indígenas, Soberanía alimentaria, Educación para la paz*. San Sebastian: HEGOA e ACSUR-Las Segovias.
- Rebollo, M. Ángeles; García, Rafael; Vega, Luisa; Buzón, Olga; Barragán, Raquel (2009). "Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje", *Cultura y Educación*, 21 (3), pp. 257-274.
- Rebollo, M. Ángeles (coord). *Plataforma Virtual Teón XXI*. Disponível em: www.teonxi.es.
- Sancho, Juana (1994): "La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia". In J. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, pp.13-38.
- Sancho, Juana (1998): "Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece". In J. Pablos e Jimenez Segura (Coords.), *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: CEDECS, pp.71-102.
- Sperandio, Jill (2011). "Context and the gendered status of teachers: women's empowerment through leadership of non-formal schooling in rural Bangladesh", *Gender and Education* Vol. 23, No. 1, January, pp. 73-86.

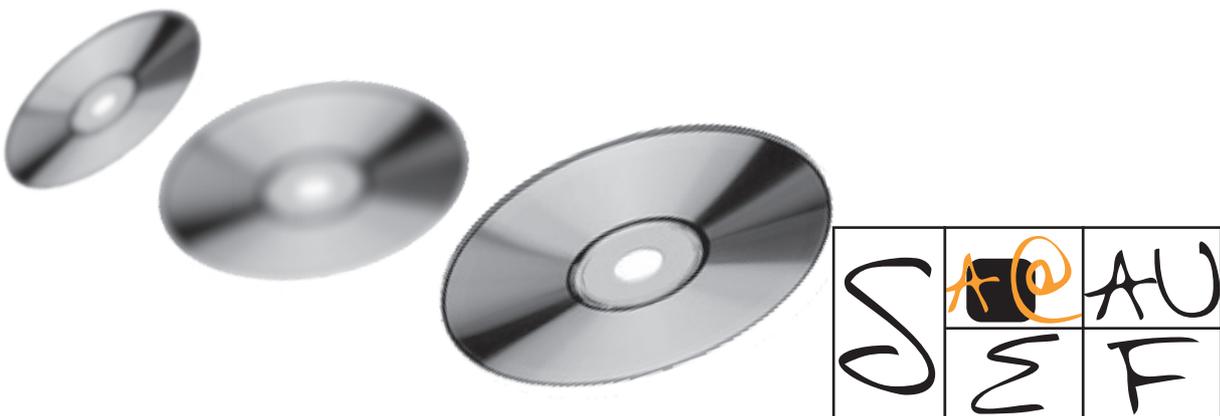
Tatar, Mosh; Emmanuel, Gina (2001). "Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles", *The Journal of Educational Research*, 94: 4, pp. 215-224.

Van den Beemt, Antoine; Akkerman, Sanne; Simons, Robert-Jan (2011). "Considering young people's motives for interactive media use", *Educational Research Review*, 6, pp. 55-66.

Wertsch, James (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wertsch, James (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wilkinson, Louise (2007). "A developmental approach to uses of moving pictures in intercultural education". *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 1-27.





Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita

Graça Abranches – CES, Universidade de Coimbra

1. “apenas e tão só uma questão de gramática”

Em 1975 a revista *Language and Society* publicou um importante estudo em que Ann Bodine analisa os factos relacionados com o desenvolvimento de regras gramaticais prescritivas relativas ao uso do masculino genérico na língua inglesa. O artigo tem desde logo o particular interesse de nos recordar, como refere Deborah Cameron (1998: 85), que os aspetos específicos do sexismo linguístico têm uma história, e que é possível desvendá-la através de registos históricos, que são, neste caso, os textos gramáticos prescritivos. É um erro muito comum pensar que as práticas discursivas sexistas estão connosco desde o princípio dos tempos e que são uma parte constitutiva da estrutura básica das línguas. O artigo de Bodine demonstra-o de forma incontroversa no que diz respeito ao inglês. Mas faz mais ainda. Os documentos que Bodine cita mostram claramente como as justificações dadas pelos gramáticos para a introdução e obrigatoriedade do uso do masculino genérico estavam invariavelmente ligadas a crenças sobre o que deviam ser as relações apropriadas entre homens e mulheres na sociedade (os primeiros deveriam sempre ter “precedência” sobre as segundas), e não a quaisquer convicções de natureza científica sobre a gramática, a etimologia ou qualquer outro fenómeno primariamente linguístico. São exemplos paradigmáticos de “discurso ideológico” em estado puro: a linguagem deve expressar a lei natural da superioridade masculina, e por isso se determina o uso obrigatório do masculino genérico¹. É assim curioso verificar, como comenta Cameron (*ibidem*), que, com o passar do tempo, o inverso tenha passado a ser verdadeiro. Hoje em dia – quando a ideia de que as mulheres são inferiores aos homens deixou de fazer parte de um senso comum incontestado e é mesmo repudiada e combatida por muitas pessoas, e pela lei –, são os defensores (e as defensoras) do uso do masculino genérico que protestam geralmente que tal prática é “apenas e tão só de uma questão de gramática”, de “correção gramatical”, e que, como tal, não tem qualquer propósito de marcar a inferioridade das mulheres no mundo real, não sendo (nem podendo ser) aliás, em razão disso, sequer interpretada desse modo por nenhuma pessoa razoável. Mas será que não pode mesmo, e que não é?

2. “Quem é (o) Homem?”

Em *Words and Women*, o clássico de Casey Miller e Kate Smith publicado em 1976, encontramos a resposta àquela pergunta, fazendo uma outra, que dá título ao 2.º capítulo: “Quem é (o) Homem?”. As autoras descrevem aí vários estudos de caso que, em diferentes contextos e de diferentes formas, testaram a hipótese de “Homem” ou “os Homens” ou outras formas de uso do masculino genérico (como, por ex., “os alunos”, “os professores”, “os europeus”, os trabalhadores”, “os romanos”, etc.) serem geralmente lidos/compreendidos como incluindo as mulheres. Ou de não passarem de “pseudo-genéricos”, de serem, na realidade, “falsos neutros” (Barreno, 1985), lidos e compreendidos como masculinos específicos. Indico aqui alguns dos textos clássicos referidos por Miller e Smith que me parecem particularmente esclarecedores².

¹ A história da prescrição do uso em inglês do masculino genérico é retomada em vários outros textos (por ex. Spender, 1980: 147-151), mas o estudo de Bodine foi pioneiro e continua a ser o texto “clássico” sobre esta matéria. Sobre a categoria gramatical de género e a ideologia sexista, veja-se Cameron (1985: 62-71) e Baron (1986); ou ainda, numa perspetiva de análise socioenunciativa do discurso, os trabalhos de Michard (1991, 2000, 2002).

² Muitos outros estudos foram feitos para investigar as percepções e imagens evocadas pelos masculinos genéricos, chegando todos a resultados semelhantes. Para um sumário das conclusões de treze desses estudos veja-se Pauwels (1998: 71-73).

Num estudo de 1972, os sociólogos Joseph Schneider e Sally Hacker da Universidade de Drake (EUA) pediram a cerca de 300 estudantes da sua universidade que ilustrassem, usando fotografias de revistas e jornais, títulos de capítulos para um manual de sociologia. Os títulos foram distribuídos a dois grupos distintos: um primeiro conjunto era formado por títulos do tipo “O Homem Social”, “O Homem Urbano”, “O Homem Político”; “A Sociedade”, “A Vida Industrial”, “A Ação Política”, e outros do mesmo género integravam um segundo conjunto. A análise das imagens escolhidas veio a revelar que, no espírito das alunas e dos alunos, o uso da palavra “Homem” evocava, num grau considerado estatisticamente significativo, apenas imagens de homens, enquanto os títulos de que não constava a palavra “Homem” evocavam imagens mais variadas de homens e imagens de mulheres. Em alguns casos, as diferenças dos resultados obtidos foram da ordem dos 40%. Nas suas conclusões, Schneider e Hacker consideraram ter recolhido provas convincentes de que, confrontadas com o uso genérico de “homem”, as pessoas tendem a ler o termo como tendo referência específica, pensando exclusivamente em pessoas do sexo masculino e não em pessoas de ambos os sexos. Mas o tipo de imagens escolhidas pelos alunos e alunas inquiridas foi ainda revelador num outro aspeto – a palavra “Homem” suscitou quase exclusivamente imagens associadas a poder e dominância. Os “homens” escolhidos para representar “Homem” foram assim homens brancos, de classe social média-alta, executivos, de aparência sofisticada, geralmente acompanhados da parafernália consumista e indicadora de status. Inversamente, as palavras “Ação” e “Vida” (em “ação política” e “vida urbana”, por exemplo) sugeriram um outro universo: estas imagens “traziam as mulheres, as crianças, as minorias, a dissensão e o protesto” (Schneider e Hacker, 1972 in Miller e Smith, 1976: 41). Regressarei a este ponto.

Allen Pace Nilsen, por seu lado, num estudo de 1973, usou também a técnica de seleção de imagens, mas aplicada a 100 crianças, da pré-primária até ao sétimo ano de escolaridade. E apurou igualmente que “o homem”, em frases do tipo “o homem tem que trabalhar para comer” ou “o alimento é necessário aos homens”, era interpretado pela maioria das crianças como significando pessoa do sexo masculino e como não referindo pessoas do sexo feminino. Um levantamento feito pela mesma investigadora de manuais de iniciação à história, versando sobre povos pré-históricos, todos usando a palavra “homem” no título, pareceu-lhe sugerir uma possível causa para a resposta das crianças. Nilsen verificou que, nesses livros, as ilustrações representando homens estavam numa relação de 8 para 1 com as imagens em que eram representadas mulheres.

Os povos pré-históricos foram objeto de um outro estudo realizado nos EUA, em 1974, envolvendo 500 estudantes do ensino secundário. O estudo foi projetado por Linda Harrison, uma geóloga da Universidade de Western Michigan, e destinava-se a apurar como é que os alunos e as alunas interpretavam termos diferentes usados para designar seres humanos da pré-história. Foi solicitado a um número aproximadamente igual de rapazes e raparigas frequentando áreas de ciências que respondessem a um inquérito em que lhes era pedido que desenhassem as suas impressões sobre os povos pré-históricos, tal como eram descritos em 7 asserções sobre as atividades humanas nos alvares da civilização – as atividades relacionavam-se com o uso de utensílios, o cultivo de plantas, o uso do fogo para cozinhar alimentos, o cuidar das crianças, etc. Foi-lhes também pedido que dessem um nome próprio (contemporâneo) a cada uma das personagens que desenhassem. As frases a ilustrar que foram distribuídas a um primeiro grupo de estudantes utilizavam todas o masculino genérico (por ex., “os homens primitivos”, “o homem pré-histórico”); as frases distribuídas a um segundo grupo utilizavam nomes sobrecomuns ou coletivos (por ex., “os povos da pré-história”, “os humanos primitivos”); finalmente as do terceiro grupo utilizavam todas formas duplas, mencionando explicitamente “os homens e as mulheres”. Em relação ao primeiro grupo (masculino genérico), verificou-se que, tanto os alunos, como as alunas, desenharam mais vezes somente figuras masculinas para ilustrar todas as atividades, excetuando um caso, o cuidar das crianças; mas curiosamente, mesmo aí, 49% dos rapazes e 11% das raparigas desenharam exclusivamente figuras masculinas. O segundo grupo inquirido (frases utilizando nomes sobrecomuns ou coletivos), embora também tenha representado mais homens do que mulheres, desenhou, como seria de esperar, um número significativamente maior de personagens femininas do que o primeiro. O terceiro grupo seria

aquele que incluiria um maior número de mulheres nos seus desenhos, embora, também neste grupo, tenha havido mais estudantes de ambos os sexos a desenhar só homens do que a desenhar apenas mulheres. Ao comentar estes resultados, Harrison nota que a dominância masculina nas respostas dos alunos e alunas é um reflexo não apenas da linguagem usada no inquérito (que determinou diferenças assinaláveis das representações dos três grupos), mas também da linguagem verbal e visual normalmente utilizada – na escola e nos manuais – para discutir a evolução humana.

Linguagem utilizada para discutir a evolução humana e, podemos acrescentar, para discutir o resto. Como argumentei noutra lugar (Abranches, 2007: 17) o uso recorrente dos pseudo-genéricos masculinos não acarreta apenas – apenas?! – um problema de ocultação dos seres humanos do sexo feminino, que esses termos masculinos, por extensão, pretensamente também designam. E volto a insistir neste ponto, porque o poder de exclusão do masculino genérico e a sua incapacidade de representação do real continuam a ser difíceis de reconhecer para muitas pessoas, tão firmemente estabelecida que foi e tão inquestionada que continua a ser entre nós a pura “correção gramatical” das formas do masculino genérico³. A essa “ocultação” do feminino, a esse apagamento das mulheres (todas) no pseudo-genérico, corresponde, como vimos, a instalação do masculino específico em genérico. O masculino específico torna-se “genérico”, é percebido como genérico, como o único que, num mundo de “diferentes”, tem o poder, tem a capacidade, de representação geral. Que é, no fim de contas, a capacidade de representação do humano. Como tão paradigmaticamente se via no estudo de Schneider e Hacker acima referido, este masculino “específico-tornado-genérico” é homem, é adulto, é branco, é urbano, é de classe média-alta (e, como o “sujeito universal”, há de também ser cristão e heterossexual). Mas estes seus “traços categorizantes” não são nomeados. Porque ele é o que “categoriza” (o “categorizante”, na designação de Colette Guillaumin) e a sua norma é a norma “humana”, a norma do “humano”, e não a norma categorial. Este é um processo que deixa de fora da capacidade de representação plena do humano as categorias “nomeadas”, categorias estas que são reduzidas ao(s) seu(s) traços categorizantes. Estes traços/categorias são: de idade – criança, adolescente, velho; de sexo – mulher; de “raça” – negro, amarelo, árabe, cigano, judeu, etc.; de comportamento sexual ou sexualidade – homossexual, lésbica; de classe social – trabalhador, operário, desempregado, etc.; de estatuto legal – estrangeiro, vadio, alienado; de religião – muçulmano, judeu, e, eventualmente, protestante (Guillaumin, 2002: 291-301). É também sobre isto que se fala quando se fala do que “diz” o tão “gramatical” masculino pseudo-genérico.

3. Ler os textos

Com o desenvolvimento dos estudos feministas a partir dos finais dos anos 60 do séc. XX e o desenvolvimento, já nos anos 80, da área de análise crítica do discurso, multiplicaram-se os estudos sobre sexismo na linguagem em várias línguas. Como refere Pauwels (1998: 63), em todas as línguas em que foram analisados criticamente a linguagem e os discursos, se encontrou uma representação linguística estereotipificada dos sexos afetando todos os tipos de discurso e todos os domínios linguísticos, sejam eles os media, o discurso académico, a religião, a legislação, a linguagem da administração pública, a educação ou a “sabedoria popular” dos provérbios e das frases feitas. Foi a consciência da importância que tem o uso reiterado e regular na educação de um discurso discriminatório – nomeadamente racista e sexista – que levou a que, entre os primeiros tipos de texto a serem analisados, estivessem os materiais e recursos

³ Não há muitos estudos sistemáticos que tenham investigado a consciência que as pessoas têm da existência de “sexismo linguístico” ou as suas opiniões sobre o assunto. Pauwels (1998: 73-77) refere alguns (referentes ao inglês, ao alemão e ao francês), mas em todos eles as pessoas inquiridas não foram solicitadas a, por si, identificar formas de sexismo na linguagem; antes foram confrontadas, logo à partida, com definições ou exemplos de práticas linguísticas sexistas a que lhes foi pedido que reagissem. Pauwels entende que tal se deve à dificuldade que em geral as pessoas têm em identificar o sexismo na linguagem, a menos que lhes tenha sido fornecido algum tipo de explicação/exemplificação prévia. Quando inquiridas, as pessoas conseguem por vezes identificar formas linguísticas de estereotipificação ou derrogação semântica das mulheres, mas não, no geral, outras formas de sexismo, como, por exemplo, o uso do masculino genérico. Tal indica a força dos automatismos e o carácter subconsciente do fenómeno. E a necessidade de fornecer às pessoas meios que lhes permitam refletir sobre a linguagem e sobre as práticas linguísticas, única forma de poderem assumir a responsabilidade pela forma como a usam. Para uma primeira abordagem das questões da linguagem e do sexismo veja-se Abranches e Carvalho (1999).

educativos. Manuais e livros de leitura, antologias, livros de exercícios, testes e exames, jogos e livros infantis, obras de referência, gramáticas, dicionários e recursos digitais têm sido objeto de estudo e escrutínio, e a sua linguagem verbal e visual analisada em dezenas de países, em centenas de estudos, e em várias línguas desde o início dos anos 70. Entre nós também.

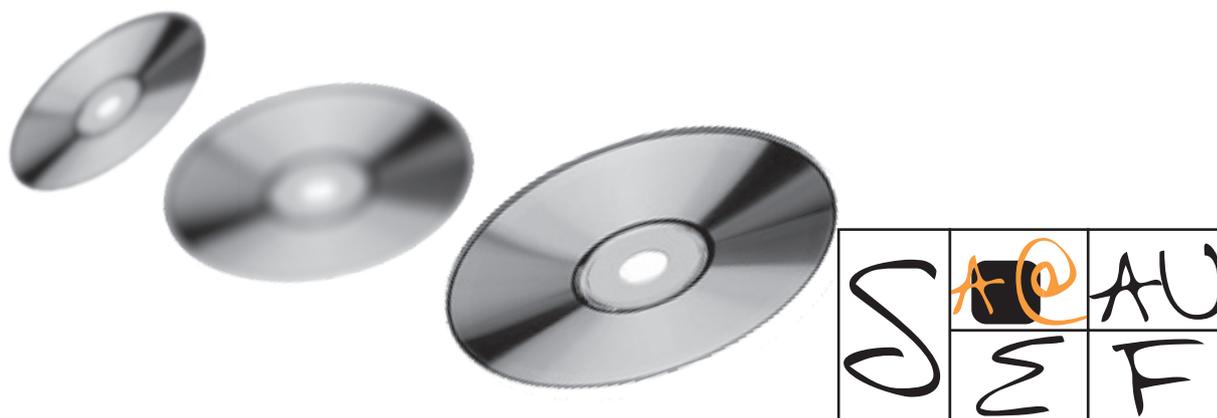
Os tipos de análise e formas de abordagem desses estudos são variadas⁴. Desde aquelas cujo enfoque principal são traços ou fenómenos como a estereotipificação dos sexos, as assimetrias nas formas de tratamento e no uso de expressões paralelas para homens e mulheres, a invisibilidade e a ocultação das mulheres, até às mais especializadas em termos linguísticos e que se centram na análise dos mecanismos linguísticos discursivos utilizados para construir significados. E aqui podemos encontrar, por ex., a inventariação e análise da forma de distribuição das funções gramaticais e dos papéis temáticos pelos diferentes grupos sociais e dos tipos de estados, atividades ou atributos que lhes são predicados (veja-se Macaulay e Brice, 1997); ou o levantamento das operações linguísticas que permitem apagar, simplificar, amalgamar, alterar a ênfase ou mesmo a natureza de ligações, e a análise da forma como o recurso a esses mecanismos afeta a maneira como lemos, ao estruturar a nossa interpretação de um modo específico (ao transformar, por uma simples passivização com apagamento do agente, uma relação transacional em atributiva, ou seja um processo em qualidade ou em estado, diz-se uma coisa diferente: ler que “aquele homem atacou esta mulher” ou que “o patrão despediu cinquenta operárias” não é o mesmo que ler “esta mulher foi atacada” ou “cinquenta operárias foram despedidas”).

No guião de análise “Visibilidade, simetria e estereotipia nas representações textuais dos dois sexos” que foi proposto no âmbito do projeto SACAUSEF (Abranches, 2007: 80-81) procurou-se contemplar tanto o tipo de parâmetros normalmente utilizados na análise do sexismo na linguagem (invisibilidade e ocultação, assimetrias nas formas de tratamento ou designação) como alguns que se reportam já à análise do discurso (distribuição das referências por papéis temáticos, distribuição dos atributos por campos semânticos, localização), tendo sempre em mente a possibilidade de correlação dos parâmetros utilizados com os que foram propostos para analisar as representações iconográficas. A grelha de análise que o guião propõe é já bastante fina, mas é de aplicação flexível. O seu principal propósito é suportar, é fundamentar as perguntas que o guião propõe. Que são as perguntas básicas de sempre: a pergunta pelos mundos que o texto constrói, a pergunta pelas personagens que os habitam e a pergunta pelas histórias que conta – explícita e implicitamente. Só respondendo-lhes com precisão se poderão descobrir as exclusões que o texto propõe, e as desigualdades que fabrica e que ajuda a naturalizar. O que fazer com isso – ou depois disso – é, inescapavelmente, uma decisão política. Como sempre são as escolhas linguísticas que fazemos.

⁴ Para uma panorâmica geral dos diferentes tipos de análise, veja-se Abranches e Carvalho (1999: 9-24).

Referências Bibliográficas

- ABRANCHES, Graça e Eduarda CARVALHO (1999), *Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B-A-BÁs*, Cadernos Coeducação, Lisboa, CIDM.
- ABRANCHES, Graça (2007), "Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos", in *A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos SACAUSEF 3, Lisboa, Ministério da Educação.
- ABRANCHES, Graça (2009), *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*, coleção Trilhos da Igualdade, 4, Lisboa, CIG.
- BARRENO, Maria Isabel (1985), *O Falso Neutro*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BARON, Dennis (1986), *Grammar and Gender*, New Haven, Yale University Press.
- BODINE, Ann (1975), "Androcentrism in prescriptive grammar: singular «they», sex-indefinite «he», and «he or she»", repr. Cameron (1998), pp. 124-138.
- CAMERON, Deborah (1985), *Feminism and Linguistic Theory*, Londres, Macmillan.
- CAMERON, Deborah, (org.) (1998), *The Feminist Critique of Language. A Reader*, 2.ª edição. Londres, Routledge.
- GUILLAUMIN, Colette (2002 [1972]), *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard.
- MACAULAY, Monica & Colleen BRICE (1997), "Don't touch my projectile: Gender bias and stereotyping in syntactic examples", *LANGUAGE, Journal of the Linguistic Society of America*, vol. 73, 4: pp. 798-825.
- MICHARD, Claire (1991) "Approche matérialiste de la sémantique du genre en français contemporain", in Marie Claude HURTIG et al., (orgs.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS, pp. 147-158.
- MICHARD, Claire (2000), "Sexe et humanité en français contemporain – La production sémantique dominante", *L'Homme: Revue française d'anthropologie*, p. 153.
- MICHARD, Claire (2002), *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie?*, Paris, L'Harmattan.
- MILLER, Casey e Kate SWIFT, *Words and Women. New Language in New Times* (1979 [1976]), Londres, Penguin Books.
- MILLS, Sara (1995), *Feminist Stylistics*, Londres, Routledge.
- PAUWELS, Anne (1998), *Women Changing Language*, Londres, Longman.
- SPENDER, Dale (1980), *Man Made Language*, Londres, Routledge & Kegan Paul.





Género e representações iconográficas

Teresa Alvarez – CEMRI, Universidade Aberta

Introdução

O presente texto centra-se nas imagens sobre o feminino e o masculino dos Recursos Educativos Digitais (RED), em linha, do Portal das Escolas, organizando-se em duas partes: na primeira parte apresentam-se algumas breves reflexões sobre representações sociais de género e comunicação visual educacional; na segunda parte sugerem-se algumas linhas de análise das representações iconográficas do feminino e do masculino naquele tipo de recursos.

Os pontos de partida deste texto são três.

O primeiro diz respeito a considerar-se que os Recursos Educativos Digitais (RED) se inscrevem no domínio da comunicação educacional. Os RED são instrumentos de comunicação porque são portadores de uma intencionalidade educativa inquestionável, independentemente das diferenças que se constatarem ao nível do grau de complexidade dos meios e saberes técnicos e do conhecimento científico que mobilizam. Neste sentido, considera-se importante recordar que, se a perceção e a apreensão sustentam a comunicação, é a cognição que orienta todo o processo de conceção e de utilização de um recurso educativo e é o pensamento que constrói o conhecimento a que o recurso procura conduzir.

O segundo prende-se com a convergência de representações estereotipadas do masculino e do feminino veiculadas por um conjunto diversificado de produtos comunicacionais que interpelam diariamente, e de modo especial, crianças e jovens de ambos os sexos. Este efeito resulta, em boa parte, do poder de interpelação e/ou da visualização regular, ou mesmo sistemática, de produtos comunicacionais como os de cariz educativo (onde se incluem os RED, mas também software, sítios Web, manuais escolares, entre outros), lúdico (como vídeo-jogos, brinquedos e jogos), cultural (música, vídeo-clips, literatura infantil e juvenil) ou publicitário. Estes diferentes produtos, ao convergirem na reprodução de conceções estereotipadas sobre as mulheres e sobre os homens, constituem, pelo efeito do reforço mútuo, um fator estruturante do pensamento individual e do pensamento coletivo.

O terceiro consiste na consciência de que a integração da perspetiva de género e da problemática da igualdade entre os sexos na prática educativa introduz no conjunto de profissionais de educação, em especial em quem concebe, produz, avalia e utiliza recursos educativos, um novo olhar sobre as aprendizagens, incluindo as que se processam através da utilização dos RED. A “didática crítica” defendida por Rafael Valls como meio de consciencialização e de questionamento do “código curricular do docente” afigura-se-nos central neste processo de mudança.

Algumas reflexões...

Nos RED, as representações iconográficas, enquanto facilitadoras de aprendizagens e integradoras de conteúdos de aprendizagem, introduzem a dimensão do concreto apresentando características que procuram estabelecer uma relação direta com conceções e/ou realidades que sejam reconhecidas pelo público a quem se destinam. A necessidade de aproximação do concreto verifica-se tanto mais, quanto mais baixas são as faixas etárias às quais os RED se destinam. Esta intencionalidade visa assegurar a maior convergência possível entre a apreensão das imagens por parte de crianças e jovens a quem se destinam e o que se supõe que lhes é mais familiar ou significativo, ao

nível do seu imaginário ou da sua vivência. São, assim, escolhidos, no momento da concepção e produção das imagens, determinados elementos visuais, em detrimento de outros, em particular quando representam a figura humana.

A seleção e/ou a reprodução de para integrar os RED estão condicionadas pelos significados que atribuímos ao que somos capazes de ver sobre a realidade. É em consonância com essa compreensão do real que se procede à escolha do que parece ser mais adequado aos objetivos definidos para uma imagem, num determinado recurso e para um certo público. Representar a realidade é um ato de seleção ideológica, decorrente do modo como pensamos o mundo e como nos pensamos no mundo. Longe de ser neutra, a imagem é construída e é percebida no quadro de imaginários coletivos situados, configurados por esquemas mentais e modos de pensar que têm enraizadas representações sociais consensualizadas sobre o masculino e o feminino. A comunicação iconográfica constitui, pois, um meio poderoso de transmissão e de perpetuação, subtil e inconsciente, daquilo que o senso comum e o pensamento coletivo incorporaram como paradigmas da feminidade e da masculinidade e, coerentemente com estes, como desejável e expectável sobre os modos de *ser* e de *estar* de homens e de mulheres. Daí que estas representações se apresentem como hegemónicas e desfasadas das realidades sociais em mudança sendo, por isso, redutoras da diversidade humana que marca a realidade dos indivíduos, dos coletivos e das sociedades.

Apesar de se registarem alguns casos pontuais de representações mais diversificadas associadas a mulheres e a homens nos RED em linha, na maior parte destes recursos predominam representações da figura humana que veiculam concepções do feminino e do masculino, simultaneamente, hegemónicas, redutoras e assimétricas quanto ao valor social e simbólico, explícito e implícito, que lhes é conferido. Estas representações proporcionam, junto do seu público destinatário, o reforço de um modo de pensar o mundo e a humanidade que valoriza de forma desigual homens e mulheres, enquanto seres humanos e enquanto sujeitos políticos e sociais, conferindo a tudo o que diz respeito a uns e a outras (sobre o *ser*, o *fazer*, o *agir*, o *estar*) um estatuto e um reconhecimento igualmente desiguais.

Quer isto dizer que, do ponto de vista simbólico, o eixo que estrutura e configura as representações iconográficas presentes nos RED, tais como as de outros recursos educativos, continua a ser a assimetria de poder e de reconhecimento das esferas pública e privada da vida humana. A primeira continua a ser predominantemente associada ao sexo masculino e a segunda permanece sistematicamente vinculada ao sexo feminino. Simultaneamente, a super-representação do protagonismo masculino e a sobrevalorização dos espaços e contextos associados aos homens e rapazes e dos respetivos atos e objetos de ação contrasta com a sub-representação do protagonismo feminino e a desvalorização dos espaços e contextos associados às mulheres e dos respetivos atos e objetos de ação.

... para possíveis linhas de análise

A intervenção sobre os conteúdos iconográficos dos RED visando uma mudança na sua concepção quanto ao modo como estes representam o masculino e o feminino, passa por ter em conta três questões:

1. Que tipo de conhecimento é selecionado para ser veiculado, abordado, clarificado ou explorado através da representação do feminino e do masculino? E, do mesmo modo, que tipo de conhecimento se pretende venha a ser construído com o recurso a imagens femininas e a imagens masculinas?

Esta primeira questão implica ter em atenção o equilíbrio e a diversidade das figuras femininas e masculinas quanto:

- a) Aos conteúdos de aprendizagem que passam pela recurso à imagem;
- b) Às facetas da realidade humana e social que se *dizem* e se *silenciam* nas imagens utilizadas;

- c) Ao grau de complexidade do conteúdo das imagens selecionadas;
- d) Ao modo como se constata a sua contextualização e a sua articulação com os outros conteúdos do RED.

2. Como são apreendidas as imagens figurativas, em especial as que se reportam aos seres humanos?

Para esta questão importa ter em atenção:

- a) Os elementos constitutivos das representações iconográficas (cor, traço, forma, luz);
- b) O enquadramento visual das figuras humanas (o que se destaca e o que se secundariza);
- c) A posição da imagem, e o espaço que ocupa, na superfície visual onde ela surge.

3. Qual a intencionalidade educativa que está subjacente às escolhas relativas aos pontos anteriores? Qual o papel efetivo das imagens femininas e masculinas que integram no RED, nomeadamente para os objetivos que o orientam?

Sabemos que a diversidade dos RED e as suas diferenças quanto às aprendizagens que mobilizam se refletem no grau de complexidade das representações iconográficas que apresentam e na função que lhes é atribuída. Ainda que nem todos estes aspetos sejam igualmente pertinentes para todos os RED em linha, parece-nos importante que estejam presentes na sua análise e avaliação se consideramos indispensável que um RED, que integra imagens figurativas, seja promotor da igualdade entre os sexos, através da representação equilibrada do masculino e do feminino, de mulheres/raparigas e de homens/rapazes.

Para esse equilíbrio concorrem duas dimensões distintas mas indissociáveis: a presença e a diversidade da representação do masculino e do feminino.

1. Presença:

A importância desta dimensão prende-se com o facto de, no âmbito do [áudio]visual e do multimédia, o que não se *mostra*, não se vê e o que não se vê não *existe*.

Para além da presença, equilibrada ou não, do feminino e do masculino ou, mesmo, da ausência de um deles, importa ter em atenção o carácter excecional/pontual das imagens femininas e masculinas em cada contexto, a sua regularidade e a sua distribuição em cada RED. A análise destes aspetos pode ser orientada pelas seguintes questões:

- a) Quando a presença de figuras humanas é pontual, ela abrange ambos os sexos ou faz emergir apenas um deles?

A representação pontual nem sempre é irrelevante pois o carácter excecional da visualização de uma imagem pode torná-la significativa. Esta situação é especialmente importante quando ocorre na apresentação inicial de um RED que não integra depois qualquer outra representação humana.

- b) Quando a presença de figuras humanas, ou humanizadas, é frequente ela surge associada, de forma equilibrada, ao feminino e ao masculino?

As repetidas visualizações de figuras e/ou elementos masculinos, intercalados apenas esporadicamente por visualizações de figuras e/ou elementos femininos, induzem a uma desigualdade implícita entre os sexos através da atribuição do valor de *norma* às primeiras e do valor de exceção às segundas. Estas associações à norma e à exceção são percecionadas como representativas da humanidade, com repercussões inquestionáveis na desigual identificação de raparigas e de rapazes com o que se representa como sendo próprio do ser humano.

- c) As representações de homens e de mulheres distribuem-se igualmente pelos diferentes conteúdos do RED?

Este aspeto prende-se com o tipo de dimensões, ações, vertentes e contextos dos seres humanos e da vida social que surgem associadas às imagens de mulheres e de homens e, através delas, à realidade concreta efetiva ou potencial de umas e de outros.

Sabemos que não basta a presença equilibrada dos dois sexos para que um RED possa ser considerado promotor de conceções igualitárias de mulheres e de homens enquanto sujeitos sociais e políticos.

O equilíbrio da presença pode ser, ou não, acompanhado por uma representação assimétrica do masculino e do feminino, através do modo como ambos surgem apresentados. "A presença do sexo masculino e do sexo feminino é independente da estereotipia que pode, ou não, marcar essa mesma presença" (NUNES, 2007: 16).

Daí a importância da segunda dimensão.

2. Diversidade

Esta dimensão traduz-se na representação visual não hegemónica da feminidade e da masculinidade, o que pressupõe a diversidade de características (físicas, psicológicas), capacidades (cognitivas, relacionais, sociais), comportamentos (individuais e coletivos), bem como de ações, de contextos e de funções associadas a figuras femininas e a figuras masculinas. A ausência de estereotipia constata-se na diversidade e confirma-se pela associação indiferenciada dos traços humanos, das ações e dos contextos de atuação humana, quer a raparigas/mulheres, quer a rapazes/homens.

No caso dos RED em linha no Portal das Escolas é especialmente relevante ter em conta:

- a) O protagonismo feminino e masculino, individual e coletivo.
- b) O papel que desempenham as figuras femininas e masculinas: estão meramente presentes; ilustram; representam/simbolizam conhecimentos, saberes, funções, contextos; observam ou presenciam situações ou atos protagonizados ou que envolvem outras personagens; agem, fazem, atuam, interpelam, demonstram, clarificam.
- c) O corpo das figuras femininas e das figuras masculinas nessas diferentes situações: as características físicas e o tipo de corpo; a postura e os gestos; o posicionamento face a quem visualiza a imagem; a aparência que resulta do cuidado conferido ao corpo, do vestuário e dos acessórios; o tipo de ações e interações a que nos induzem os objetos e outros elementos visuais que gravitam à sua volta.
- d) A caracterização social e psicológica das figuras femininas e das figuras masculinas congruente com as competências necessárias, quer à esfera pública, quer à esfera privada: representação de situações que revelam competências individuais e sociais como a liderança, a autonomia, a instrumentalidade e o cuidado de si e do outro/a.
- e) A associação a figuras humanas de objetos e de formas com uma conotação simbólica exclusiva com o masculino ou o feminino ou, pelo contrário, que não induzem a uma conotação específica com nenhum dos sexos.

Em conclusão, a integração da dimensão de género nos RED e, portanto, de uma igual valorização social de mulheres e de homens passa pelo equilíbrio da visibilidade dada a umas e a outros, bem como da diversidade das representações iconográficas femininas e masculinas e dos modelos de pessoa que elas encerram.

Referências Bibliográficas

CONSELHO DA EUROPA (2007), Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre a integração da perspectiva da Igualdade de Género na Educação.

ESCOFET ROIG, Anna, HERRERO GARCÍA, Olga, RUBIO HURTADO, M. José (2002), "Multimedia educativo y género", in *Virtual Educa. La escuela del siglo XXI: modelos de aprendizaje con Internet. La formación del profesorado. El profesor como fuente de recursos*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona [em linha], disponível em <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/242.pdf>, [consultado em Fevereiro de 2009].

FÓRUM DE EDUCAÇÃO PARA ACIDADANIA (2008), *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, Ministério da Educação e Presidência do Conselho de Ministros, [em linha], disponível em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/cidadania/Documents/FECidadaniaSP.pdf>, [consultado em Julho 2011].

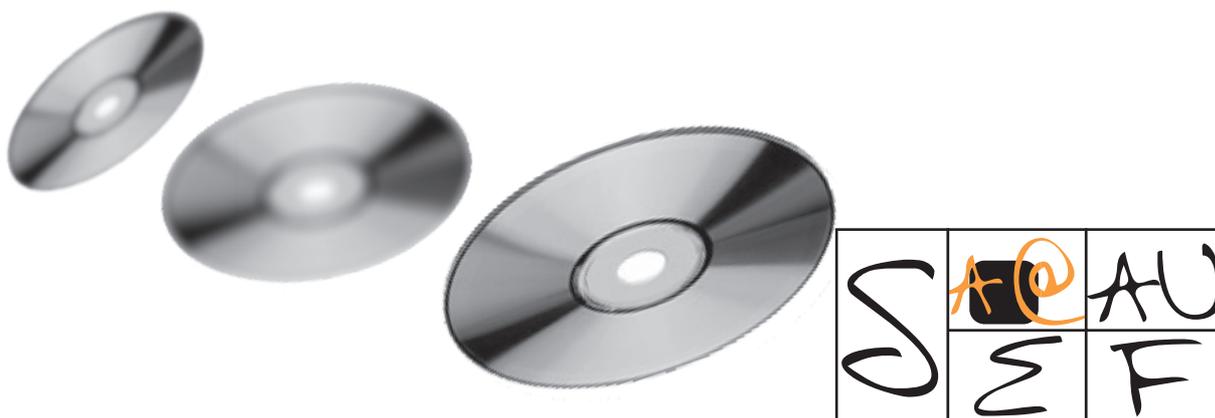
NUNES, Maria Teresa Alvarez (2009), *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos*. (in) *Visibilidades e (des)equilíbrios*, CIG, Lisboa.

RAMOS, José Luís (2009), "Avaliação e Qualidade de Recursos Educativos Digitais" in AAVV, *Recursos Educativos Digitais de Qualidade ao Serviço das Escolas*, Lisboa, DGIDC/M, pp. 11-17 [em linha], disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1262962176_CadernosSACAUSEF_V_JLR_pag11a17_PT.pdf, [consultado em Setembro de 2011].

SILVA, Maria João Duarte, (2006), "A igualdade, a não discriminação e a percepção da dimensão de género: problemas e perspectivas no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação" in AAVV, *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*, Lisboa, DGIDC/ME, pp. 17-23, [em linha], disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1210161299_02_Cadernoll_p_17_23_MJDS.pdf, [consultado em Julho de 2011].

SILVA, Maria João Duarte e FERREIRA, Eduarda (2008), "Promoção da igualdade de género em recursos educativos informatizados: reflexão sobre alguns exemplos" in AAVV, *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Lisboa, DGIDC/ME, pp. 61-68 [em linha], disponível em http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024619_06_SACAUSEF_III_60a67.pdf, [consultado em Setembro de 2011].

VALLS, Rafael (2001), "La Historia en sus manuales: entre textos y contextos", *Revista O Estudo da História*, n.º 4, pp. 273-286.





A dimensão de género nos recursos educativos digitais para o 1.º ciclo

Lourdes Fragateiro – Escola de S. José – Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado

Avaliar os recursos educativos numa perspetiva de género passa, necessariamente por estar atenta às omissões. Na maioria dos recursos não aparece uma linguagem explicitamente inclusiva do género feminino.

Apesar de todos os países da União Europeia consignarem, na lei, a igualdade de oportunidades e a coeducação entre rapazes e raparigas, princípios fundamentais para a promoção, junto das jovens e dos jovens, de valores essenciais para o exercício pleno da cidadania, estes princípios estão longe de constituir uma prática efetiva no seio dos sistemas educativos.

Prevalecem conceções estereotipadas sobre a dimensão de género, sobre o que é o feminino e o que é o masculino, nos programas curriculares, nos materiais pedagógicos e nas próprias dinâmicas vividas nos contextos escolares.

Nos recursos educativos digitais sobre a Diversidade da Europa, Repositóriomept2022 e seguintes sobre este tema, só se fala em cidadãos. Não há cidadãs?

Como se não bastasse estes recursos têm um símbolo no canto superior esquerdo, as doze estrelinhas e no centro um menino. Porquê? Esta relacionado com o de só falarem de cidadãos?

Estes recursos podem ser melhorados com a supressão do menino no meio das estrelinhas e com a introdução do género feminino. Quando se fala em cidadãos deverá falar-se de cidadãs também.

Estas questões parecem um preciosismo, mas eu aprendi, na prática, a trabalhar com meninos e meninas do 1.º ano, a ter mais cuidados com a linguagem.

Nos primeiros dias de aulas, estávamos a resolver um problema de matemática e eu perguntei: Quantos meninos há na sala? Eu queria saber o total de crianças. Há uma que me responde: meninos há 8 e meninas há 12.

A partir deste momento foi muito claro para mim que a dimensão de género tinha de estar presente na sala de aula.

Os problemas “mais graves”, que surgiram, tiveram a ver com as cadernetas escolares vindas do Ministério da Educação e com os livros e cadernos de atividades das editoras que tinham como título “A caderneta do aluno”, “O Livro do aluno”.

Havia sempre uma criança que perguntava:

– Professora já viu isto? Aqui está aluno e eu sou aluna. O que faço?

E eu respondia:

– Com uma caneta mudamos **o** para **a**.

Se os responsáveis pelo Ministério da Educação não se preocupam com esta problemática, será que faz sentido estarmos atentas a ela?

Nos recursos onde os estereótipos estão muito presentes e na correlativa ocultação do sexo feminino é no tema das profissões.

No Repositório MEPT 467, as profissões só aparecem no masculino. Só há médicos, não há médicas, só há professores, não há professoras.

Noutros recursos “As Profissões no Mundo”, Repositório MEPT, 457, 458, 461, 462, são *puzzles* que se vão construindo à medida que se descobre a profissão. As indicações são em verso.

As profissões apresentadas são o veterinário, o mecânico, o pasteleiro e a modelo.

Os versos da modelo são os seguintes:

*Sou bonita e formosa,
gosto de mostrar a roupa
Sobretudo a cor-de-rosa.
Casaco, vestidos, saias
Visto tudo num instante
Olha lá até se desmaia
Por se ser tão elegante.*

Eu sei que é difícil encontrar palavras que rimem, mas esta do “cor de rosa” é demasiado.

A mulher aparece como modelo, tem de ser elegante e a sua cor preferida é sempre o cor-de-rosa...

Na profissão mecânico vemos a imagem de um homem, acompanhada pelos seguintes versos:

*Trabalho numa oficina
Com parafusos e porcas
Sou quem conserta a buzina (conserta tem uma gralha no recurso digital)
E outras peças tortas.*

Todas as propostas apresentadas nos recursos digitais “As Profissões do Mundo” evidenciam situações onde há uma representação estereotipada de género e as propostas apresentadas são muito redutoras.

Pensar este tema e apresentá-lo através de um recurso digital tem de ser muito estimulante. Tem de abrir horizontes, mostrar outras perspetivas. A linguagem tem de ser explicitamente inclusiva do ponto de vista do feminino e masculino. Não podem aparecer profissões só para mulheres e outras só para homens. A mensagem deve ser explícita e variada. Os alunos e alunas têm de tomar contacto com uma grande variedade de profissões para virem a escolher uma profissão de que gostem e, mais do que isso têm de ser persistentes, trabalhar bastante e procurarem ser bons naquilo que fazem. Há que incutir nas crianças o ideal de que devem poder desempenhar um papel interventivo na sociedade em que vivem.

Temos de ser capazes de trabalhar o sentido social das profissões, a sua dimensão de cuidar.

Era muito interessante que houvesse recursos educativos digitais com histórias de vida de adultos, que apresentassem a sua profissão e falassem do seu percurso, das suas motivações e expectativas.

Esta realidade traz consigo repercussões nas escolhas escolares e profissionais dos rapazes e raparigas e vai enformar o modo como eles desempenham os seus papéis na esfera familiar, no mercado de trabalho e nos processos de decisão.

A abordagem explícita da dimensão de igualdade de oportunidades é um requisito essencial para que a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres seja uma realidade.

Num outro recurso educativo com uma proposta bastante pertinente, Repositório MEPT 2624, da área da Língua Portuguesa – Língua Não Materna, sobre o vestuário e calçado, sobressai, porém, um ou outro estereótipo.

Neste recurso aparecem duas imagens de rapazes e de 2 raparigas. A tarefa consiste em vestir os bonecos, a partir de informações que são ditas, mas o som não funcionou quando eu estava a realizar a tarefa.

Os rapazes tinham calças, as raparigas vestiam vestidos ou saias, calçavam botas ou sapatos de saltos altos.

Parece-me que este recurso poderia ser melhorado se as roupas, principalmente as das raparigas, não fossem tão previsíveis. Porque não há uma rapariga de calças?

Neste momento, a dimensão de género já está presente na maioria dos manuais escolares. Pouco a pouco, se houver uma maior sensibilização dos professores e professoras, vamos construindo uma escola outra, onde a igualdade de oportunidades e a coeducação seja uma realidade.

E já que a profissão de professor/a é uma maioritariamente feminina, há que saber rentabilizar e construir, exigir uma escola onde os meninos e as meninas deste país se sintam cuidados e iguais.



Análise da Dimensão de Género nos Recursos Educativos Digitais das Áreas da Literatura e Língua Portuguesas do Portal das Escolas

Ana da Silva – ESE, Instituto Politécnico de Santarém

Introdução

Para uma análise da dimensão de género dos recursos da área da literatura e língua portuguesas disponíveis online no Portal das Escolas relativamente ao uso de uma linguagem inclusiva e ausência de estereótipos de género, optámos por usar a funcionalidade “Pesquisa Rápida” por “Área Curricular” de todos os anos e níveis de educação (pré-escolar, ensinos básico e secundário), a nível nacional¹. Foram encontrados apenas 1 recurso na área “Clássicos da Literatura” (2769)² e 2 na área “Literatura Portuguesa”, dos quais um repetido na categoria anterior (2769 e 1730). Para a área “Literaturas de Língua Portuguesa”, os resultados são negativos: até à data da elaboração deste texto, não existem recursos nesta categoria.

Dada a escassez de recursos de literatura (apenas 2769 e 1730), optámos por analisar cerca de metade dos recursos acessíveis categorizados na área “Língua Portuguesa”. Esta área apresenta 222 recursos, mas, destes, 164 encontram-se inacessíveis por “problemas ao carregar a página” devido a “servidor não encontrado” em “nonio.eses.pt”³. O critério usado para seleccionar os RED da área “Língua Portuguesa”, em detrimento de outros, foi o facto de consistirem numa (ou integrem uma) história, livro ou obra cuja autoria ou supervisão se encontrava identificada, excluindo todos os RED de exercícios de língua/linguagem, como por exemplo palavras cruzadas, sopas de letras, identificação de sons, arrastamento de frases para figuras correspondentes, etc.

A área “Português” inclui até à data 44 recursos, mas só 11 estão acessíveis, por problemas relacionados com servidores⁴. Destes, seleccionámos apenas 3 (1575, 1725 e 1751)⁵. Nenhum RED de “Português – Língua Não Materna” foi objeto de análise, por se tratar essencialmente nesta área de exercícios de fonética e de léxico, ou de compreensão de expressões e frases/textos curtos.

A área “Linguagem e Cognição” apresenta 4 recursos dos quais optámos por analisar 1, porquanto consiste numa compilação de cinco histórias (1753).

Análise de Problemas de Género nos RED do Portal das Escolas

Segundo António Neto *et al.* (2000: 11), “os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços

¹ A pesquisa internacional nunca deu quaisquer resultados em nenhuma das áreas pesquisadas.

² Indicamos sempre entre parêntesis a referência do “Identificador” de cada recurso no Repositório (REPOSITÓRIOMEPT).

³ Estes recursos têm como localização principal o Projeto “Eu Sei” – Nónio Século XXI da ESE de Santarém, cujas hiperligações não foram ainda aparentemente adaptadas ao novo domínio da ESE de Santarém, que passou a ser “ese.ipsantarem.pt”.

⁴ 19 RED são do Projeto “Eu Sei” – Nónio Século XXI da ESE de Santarém (problema de domínio supramencionado) e 14 têm como localização principal “web.educom.pt”, igualmente com problemas que impedem de abrir os recursos. Estes RED parecem consistir essencialmente em exercícios de língua do tipo “palavras cruzadas” e “gramática”, tendo um interesse reduzido para a nossa análise. No caso, por exemplo, de exercícios de sintaxe, seria importante verificar que elementos (e conteúdos) ocorrem em posição de sujeito e de predicado, a fim de analisar aspetos relacionados com a visibilidade de ambos os sexos e eventuais situações estereotipadas.

⁵ Tivemos dificuldades em “abrir ficheiros” e “navegar” nos RED 1740, 1742, 1743 e 1745.

de género) e «fazer» («papéis de género»)", podendo estabelecer-se entre o ser e o fazer "uma rede de inferências recíprocas". São crenças e opiniões muito simplificadas mas socioculturalmente interiorizadas e assumidas sobre as características dos homens e das mulheres, que podem ser prejudiciais na medida em que contribuem para perpetuar os traços/atributos psicológicos e físicos e papéis de género da sociedade de domínio patriarcal, responsável durante séculos pela desigualdade, discriminação e opressão das mulheres.

Problemas ao nível de conteúdos programáticos e metas de aprendizagem

A Literatura Portuguesa é uma área crítica, uma vez que só inclui dois RED, dos quais um é claramente problemático na perspetiva da igualdade de género. "Literatura - Cultura Geral Cidadania e Sociedade, Português – Língua não materna" (2769), destinado ao ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário, é uma aplicação gráfica em Powerpoint composta por 28 perguntas cuja finalidade parece ser testar os conhecimentos de cultura geral em literatura portuguesa. Colocam-se perguntas tais como "Quem escreveu determinada obra da literatura portuguesa?"; "Quando foi essa obra publicada?"; no caso de peças de teatro, "Quando foi representada pela primeira vez?"; "Quem são as personagens principais/heróis?"; e ainda perguntas sobre locais de nascimento e outros empregos de escritores portugueses, etc. No mesmo diapositivo do PP, cada pergunta é seguida de três opções de resposta, sendo que no diapositivo seguinte se apresenta a resposta correta.

Todas as perguntas, sem exceção, se referem a escritores homens ou a obras escritas por escritores homens (de diversas épocas e quadrantes literários), parecendo que a literatura portuguesa não tem escritoras ou que, pelo menos, não são dignas de figurar entre os conhecimentos de cultura geral da literatura portuguesa. Talvez apenas da cultura particular, mas não há recursos que testem conhecimentos de "cultura particular". Se houvesse, pelo menos, esta invisibilidade das mulheres nos recursos digitais de literatura portuguesa seria mais visível.

Das 84 opções de resposta possíveis (28 perguntas, cada uma com 3 opções de resposta), apenas uma diz respeito a uma escritora (embora a resposta esteja errada): trata-se de Natália Correia, na pergunta número 5: "Quem escreveu «Uma abelha na chuva»?"; sendo as outras opções de resposta "Carlos Oliveira" e "Almada Negreiros". Esta pergunta encontra-se repetida no Powerpoint, já que a pergunta número 2 é a mesma (sem aspas no título da obra e com letra maiúscula), tendo como opções de resposta apenas escritores homens ("Carlos Oliveira", "Miguel Torga" e "Vergílio Ferreira". Ou seja, a pergunta número 5 parece ser um lapso por parte do autor do recurso, já que repete a pergunta número 2.

No que respeita às perguntas e respetivas opções de resposta sobre personagens de obras escritas por homens, também todas as perguntas, à exceção de uma, dizem respeito a protagonistas de sexo masculino. A única exceção é a pergunta número 22: "Como se chama a mulher do Manuel na peça «Felizmente há luar»?". Rita, a única mulher personagem referida neste recurso digital, não existe como mulher *tout court*, mas como "mulher" de um homem. Leva-nos a crer que, se a personagem destacada tivesse sido Matilde, ela não apareceria neste recurso digital pela sua coragem e luta, mas por ser esposa de Gomes Freire.

Ainda a respeito do escritor Luís de Sttau Monteiro, a pergunta número 15 é dedicada à profissão do pai do escritor ("professor", "pintor", "embaixador"?), mas em parte alguma deste recurso se pergunta a profissão da mãe de nenhum escritor ou se faz qualquer outra pergunta relativamente às mães dos escritores, nem por exemplo nos casos de Aquilino Ribeiro ou Fernando Pessoa cujas mães tanta importância tiveram nas suas vidas.

Este recurso é infelizmente o único que integra a área Clássicos da Literatura, estando ainda disponível nas áreas Língua Portuguesa, Português e Português – Língua Não Materna. Curiosamente outros clás-

sicos da literatura portuguesa, também todos homens, “Sebastião da Gama” (1657), “Fernando Pessoa” (1655 e 1654) e Luís de Camões (2774) não se encontram classificados nesta categoria, mas apenas na “Língua Portuguesa”.

Problemas de (in)visibilidade do sexo feminino

Há recursos, como acontece com “Vamos Escrever” (1725) de projetos de escrita interativa, em que há uma sobrerrepresentação de homens em imagens indutoras de escrita ou de outro tipo de desafios propostos. Neste recurso, as imagens de desportos retratam homens para o atletismo, o futebol, o surf e o hóquei em gelo e mulheres (fotografadas de costas) apenas para o esqui, sendo que a imagem do para-quedas não permite identificar o sexo.

No poema “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares (1606), destinado ao 1.º ciclo, há apenas uma menina a representar uma das cinco “cores” dos seres humanos (Flor de Lótus representa a cor amarela). Todas as outras “cores” são representadas por meninos (Miguel, Lumumba, Pena de Águia, Ali Bábá).

Diferentes formas de tratamento para homens e mulheres

No livro digital com a supervisão de Carlos Correia, sobre o perigo de incêndio, *Incêndio no Paraíso* (1721), destinado aos 2.º e 3.º ciclos, duas turmas de uma escola vão acampar nas férias da Páscoa. A narrativa é contada na primeira pessoa pela personagem principal: um rapaz chamado Miguel.

O “núcleo duro” deste grupo de 37 campistas é composto por 2 rapazes e 1 rapariga, cujas alcunhas não deixam dúvidas em relação à posição subalterna da personagem do sexo feminino: Miguel, o Fogachinho; João Marques, o Fogachão; Ana Isabel, a Fogachita. O protagonista tem direito a palavra composta hifenizada tendo como segundo elemento a marca da sua superior situação de autoridade no grupo de campistas e na narrativa. Das palavras derivadas por sufixação a partir de “fogachinho”, o aumentativo (“ão”) é atribuído ao rapaz e o diminutivo (“ita”) à rapariga. Esta assimetria linguística vem reforçar a assimetria da imagem da capa em termos de representação de ambos os sexos (1 rapariga, 2 rapazes) e a assimetria narrativa que coloca a rapariga (Ana Isabel) no papel de principal responsável pelo incêndio, pois foi ela que pôs “as carreirinhas de pólvora muito perto da caruma”.

Relativamente ainda a um tratamento linguístico desigual de personagens femininas e masculinas, veja-se em “João Ratinho e a Doninha” de “Histórias para que vos quero?” (1753), como a personagem masculina João Ratinho tem direito a possuir nome próprio formado por dois substantivos (mesmo que o segundo seja criado a partir do nome comum “rato”), sempre identificado através do uso de letra maiúscula. O mesmo não acontece com a personagem feminina: o seu nome reduz-se ao substantivo “doninha”, tratado como comum quando não usada a letra maiúscula. Não apenas na versão tradicional, mas também nas atividades para explorar a história, como na transcrição da história contada por Ângelo Torres (no vídeo acima analisado), inspirado na versão de José Leite de Vasconcelos (1963, *Contos Populares e Lendas*. Vol. 1, Conto 60, pp. 67-70), o nome da Doninha ocorre sempre com letra minúscula, sendo relegado para um estatuto inferior de “simples animal falante” daquela espécie, em vez de, à semelhança do “rato” que casa com ela, ter direito a um verdadeiro estatuto de personagem protagonista da história. A adaptação da transcrição do texto oral a texto escrito é o único documento deste RED que lhe dá esse estatuto ao usar, como deve ser, letra maiúscula no nome da personagem feminina (embora haja um lapso logo no início do texto: “O que é mamã? _ Respondia a doninha”).

Apesar de esta história ter um final em que a mulher desobedece ao homem que manda nela e a maltrata, acabando o homem por morrer de “chateado” por ela estar a dançar, em vez de lhe trazer o pequeno almoço, trata-se de uma história que contém muitos estereótipos de género e formas diferentes de tratar linguisticamente as personagens femininas e masculinas.

Problemas relativos à partilha de tarefas domésticas da vida familiar

“João Ratinho e a Doninha” de “Histórias para que vos quero?” (1753), quem varre e arruma a casa, lava os pratos, é a mãe, que, por sua vez, pede ajuda à filha. Para este tipo de tarefas domésticas, o marido da mãe e eventuais irmãos da filha estão ausentes. A filha escusa-se a realizar as tarefas não por se revoltar contra uma injustiça que recai nas mulheres, mas por ser preguiçosa (e, é claro, sobretudo as mulheres não têm desculpa para este defeito). O que é certo é que toda a gente fica contente com a morte do João Ratinho, não tanto por ele ter o defeito de ser guloso, mas por também ele ser preguiçoso e não fazer nada em casa. É a Doninha que faz a comida e que vai às compras.

O Banho e o Duche (1669), recurso validado destinado ao Pré-Escolar e 1.º Ciclo do EB, é uma história de um menino que não queria tomar banho. As figuras cuidadoras do menino são ambas mulheres (a mãe, que lhe dá banho, e a avó, que lhe conta histórias e o deita à noite). As atividades propostas encorajam a escrever um texto sobre a temática do duche e do banho, a melhorar o texto e a publicá-lo numa secção intitulada “Os Livros da Malta” da Biblioteca de Livros Digitais do Plano Nacional de Leitura (PNL). Os estereótipos repetem-se nos textos produzidos pelas crianças e publicados em “Os Livros da Malta”, como por exemplo acontece com o texto “Ábaixo o banho” de Manuelito Manelito (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=banhoeduche&vid=184>) que se refere à figura da mãe como cuidadora da criança (põe sais na água do banho do filho), ao passo que a figura do pai aparece no texto como cuidador de si próprio (põe perfumes caros e faz a barba). Seria interessante fazer uma análise dos textos de “Os Livros da Malta” na perspetiva de uma comparação entre os conteúdos dos textos assinados por raparigas e por rapazes.

O recurso “Webquest: (bem) argumentar é (bem) convencer” (1575), destinado aos 10.º e 11.º anos, propõe uma atividade de produção de texto argumentativo com base na estrutura de imagens publicitárias apresentadas. Uma das imagens é um anúncio publicitário ao azeite e retrata um filho jovem (do sexo masculino) abraçado à sua mãe. A acompanhar a imagem, pode ler-se: “E a nossa mãe será sempre a mais bonita.../Há coisas que não trocamos por nada./A nossa maneira de comer é uma delas. E quem é que melhor sabe o que nos faz crescer de forma saudável? Quem é que se preocupa com a nossa alimentação?/É sempre ela, a mãe mais bonita do mundo./Ela sabe o que é bom para nós./Por isso continua a preferir o azeite./E nós a confiar na sua escolha.”

Problemas relativos aos traços de género e à partilha de poder entre homens e mulheres na vida familiar

Em “João Ratinho e a Doninha” de “Histórias para que vos quero?” (1753), diz-se “a criada da rainha”, mas logo a seguir afirma-se que esta criada vai “à fonte do rei” (no “palácio do rei”) fazer o pequeno-almoço “do rei”. No final da história, como a criada não faz o pequeno-almoço, o rei grita com a rainha e ordena-lhe que seja ela a trazer-lhe de comer. Como esta se revolta contra os gritos do rei e se põe a dançar e a contar a história do João Ratinho e da Doninha, o rei enfurece-se com a sua levandade e desobediência e acaba por morrer assado no fogão.

É, de facto, um final merecido (redentor?) para quem “manda” nas mulheres, grita e se enfurece com elas quando não “obedecem”. Será todavia esta a linha de interpretação da explorada nas escolas pelos

professores e professoras que usam os RED do Portal das Escolas? Talvez, mas, das atividades propostas para docentes trabalharem a história com as suas turmas, nenhuma incita inequivocamente a tal, talvez apenas a atividade número 2 para “Testar a Memória”, mas também esta atividade não escapa à estereotipia de género. A atividade visa permitir às crianças reescrever a história com indutores de escrita do tipo “Se a doninha não fosse preguiçosa... (outras propriedades, boas e más)” e “Se o João Ratinho não fosse guloso... (outros procedimentos, ações, escolhas)”. Veja-se como se induz as crianças a inventar “procedimentos, ações e escolhas” para a personagem masculina (estereótipo do dinamismo, da ação, do poder de decisão e autoafirmação) e “propriedades” (estereótipo da passividade) para a personagem feminina.

Um simples RED de exercícios de gramática como “Adjetivos” (744), destinado ao 2.º ciclo, pode conter problemas de género. Este exercício de colocação de adjetivos num texto é baseado na narrativa apresentada no RED 742 (validado), na qual a dedicada esposa coelha faz tudo o que o marido lhe diz, inclusive bater nas crianças (“Tabefe para a esquerda, tabefe para a direita e os laparotos desataram a chorar. Tudo para bem deles”), sem nada questionar, sem refletir sobre alternativas para proteger a sua ninhada das garras do leão (que por sinal também é macho). Já que o exercício incide sobre adjetivos, digamos que o coelho é “esperto” e a coelha uma esposa “dedicada” (o coelho engendra a genial ideia do plano para enganar o leão e a coelha concretiza-o batendo nos “laparotos” conforme lhe manda o coelho); o coelho é “veloz a correr e a pensar” e a esposa nem tem tempo para pensar, porque está cansada de cuidar da ninhada (“repetia a coelha, já com o pelo em pé de tanto os aturar”).

Mais diretamente relacionado com estereotipia de traços de género, o recurso de Língua Portuguesa e Matemática “Ciência a Brincar- Descobre a Matemática! O Príncipe indeciso” (963), destinado à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, é uma atividade de exploração do hexágono suportada pela leitura de uma história na qual um príncipe do reino da Hexolândia vai escolher entre seis princesas da Disney que correspondem aos lados do hexágono (poderia ser uma princesa a escolher um príncipe, ou haver dois exercícios/histórias diferentes com as duas alternativas: príncipe escolhe princesa e princesa escolhe príncipe).

Cada uma das princesas tem um “senão” para dar a entender que a escolha do príncipe é difícil. Vejamos, então quais são os defeitos das “mais lindas e delicadas” da Hexolândia: uma mulher não pode dormir demais (Aurora); não pode fugir de casa (Branca de Neve); não pode desaparecer sem avisar nem perder coisas (Cinderela); não pode ter pessoas amigas das quais nunca se separa (Doroteia e Esmeralda); não pode ser feia, nem sentir vergonha por sê-lo (Fiona). Se quisermos levar o raciocínio mais longe, poderíamos talvez pensar: 1) que todos esses “defeitos” podem até ser aceites num homem (mas nunca numa mulher, sobretudo quando se trata de escolher essa mulher para esposa); 2) que, se as características apontadas são defeitos, as “qualidades” das princesas talvez sejam: não existir até que um príncipe a venha acordar e, depois de acordar, viver só em função Dele (Aurora); fartar-se de limpar a casa, cozinhar e cuidar dos homens que se portam como crianças (Branca de Neve); passar a vida a lavar pratos e a dançar em grandes festas (Cinderela); gostar de fogo e de dragões (Doroteia); acabar por se casar com um belo príncipe desenxabido, porque “o outro” não é fisicamente belo (Esmeralda); preferir a condição de mulher feia e ter muitos filhos parecidos com o pai (Fiona).

Problemas relativos aos estereótipos relacionados com profissões

A atividade número 2 para “Testar o Léxico” de “João Ratinho e a Doninha” (1753) incide sobre as profissões, devendo as crianças identificar os instrumentos de trabalho e atividades de cada profissão. Os exemplos apresentados não poderiam ser mais estereotipados: “costureira” e “cabeleireira” são apresentadas como profissões exercidas por mulheres e “serralheiro” como profissão exercida por homens. Veja-se que a profissão nomeada na história, tanto na transcrição como na adaptação a texto escrito, se encontra sempre no masculino: a Doninha diz “Vou a uma boa costureira, faço um belo vestido, vou

a um bom cabeleireiro, faço um belo penteado”. Então, por que razão, na atividade número 2, em vez de “cabeleireiro” (vocábulo usado nos textos em análise), se usa “cabeleireira” no feminino?

Embora não se consiga abrir o recurso “Profissões (416) do Projeto “Eu Sei” – Nónio Século XXI da ESE de Santarém, destinado ao 1.º Ciclo, pela imagem que publicita, percebemos que a Rita vai ser um “palhaço famoso” (repare-se que não tem direito ao substantivo e adjetivo no feminino “palhaça famosa”), o Lourenço vai ser cavaleiro, a Mariana será princesa e o Max gostava de ser engenheiro. Há claramente uma diferença de estatuto social das profissões que são atribuídas às raparigas e aos rapazes, e é questionável considerar “princesa” uma profissão. A grande maioria dos RED do Projeto “Eu Sei” – Nónio Século XXI da ESE de Santarém são ilustrados com imagens de bonecos do sexo masculino, mas o RED “Cozinhados com Vinho do Porto” apresenta um boneco mulher na cozinha.

Problemas relacionados com estereotipia de papéis de género

Na perspetiva de género, o recurso “Amigos Estrangeiros” (1680), validado e destinado ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário é um texto sobre rapazes que jogam futebol. Neste mundo de “homens”, tenta-se desajeitadamente introduzir algumas personagens femininas que não são indispensáveis nem à trama narrativa, nem à trama argumentativa (relacionada com o racismo), e que poderiam perfeitamente ser também do sexo masculino, porque são tratadas como raparigas “excepcionais” por jogarem rãguebi numa equipa feminina. Ou seja, as raparigas podem jogar rãguebi, mas tratar-se-á sempre de uma exceção à regra (o normal é o rãguebi e o futebol serem desportos de homens).

Num dos episódios do texto em que um rapaz “investe” contra “o chamado «sexo fraco»(...)”, uma das raparigas “placou [-o] com uma gravata à cintura e afundou-lhe o pé nas partes machas”. Ou seja, as personagens são apresentadas mais como “marias rapaz” do que como raparigas: para se afirmarem, dão aos rapazes pontapés no sexo (Joana Melé), murros e estalos (Ritinha Dinamite).

Neste texto, incomoda ainda mais a reação do público a este espetáculo: “A arte da atleta [a Joana Melé] deliciou o público que aplaudiu delirante”. Temos alguma dificuldade em perceber que a este livro tenha sido atribuído o ícone (V) de validação, porque há de facto “estereótipos ou problemas de género” e talvez também “conteúdos que incitem à violência” de género ou à violência em geral.

A atividade de exploração deste RED deu origem a 17 textos escritos por adolescentes publicados nos “Livros da Malta”: excetuando 2 em que não é possível identificar se são assinados por rapazes e raparigas, 11 são assinados com nomes de rapazes e apenas 4 com nomes de raparigas. Ao passo que vários os textos de rapazes estão diretamente relacionados com a história “Amigos Estrangeiros” (como por exemplo o texto de João Vieira sobre ídolos de futebol e o de Miguel Reboxo sobre Wrestling, por sinal bastante violento, “Booker T. ficou enconchiente”; “e ele fica todo a sangrar inconchiente”), é significativa a reação das raparigas cujos textos são: uma história de Natal (Hayanne Lins), uma história de uma feiticeira que desconhecia a sua magia (Mariana Pedrosa), um poema sobre o amor (Cata V.), um poema sobre a amizade (Quinita).

Problema do uso sistemático do masculino genérico ou falso neutro⁶

A função de referência genérica do masculino no sistema gramatical de género faz com que o sexo masculino seja a medida do humano: os alunos, os meninos, os professores, os escritores, etc. Daqui

⁶ BARRENO, Maria Isabel (1985), *O Falso Neutro*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

resulta a invisibilidade do sexo feminino na linguagem. Esta sub-representação linguística do feminino nos RED é muitas vezes reforçada por uma sub-representação nas ilustrações que os acompanham, como acima se referiu no caso dos recursos do Projeto “Eu Sei” – Nónio Século XXI da ESE de Santarém. Todos os RED do Portal das Escolas fazem uso sistemático do masculino genérico (excetuando um que veremos abaixo): veja-se a título de exemplo: 1606 (“os meninos de todas as cores” referindo-se o poema às crianças em geral); 1753 (“os contadores”, “os alunos”, “o narrador” nas observações da transcrição do conto oral); 1669 (nas atividades e regulamento: “os teus amigos”, “os utilizadores”, “o autor(es)”, “o Direito de Autor”).

Desde a recomendação n.º R (90) 4 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a Eliminação do Sexismo da Linguagem, adotada em fevereiro de 1990, que se tem vindo a alertar cada vez mais para a absoluta necessidade de respeitar o requisito de uma linguagem explicitamente inclusiva do feminino e do masculino, tanto na administração pública, como na comunicação social, na educação, etc.

Um dos objetivos do III Plano para a Igualdade foi “promover a igualdade de género na linguagem”, criando “parcerias com instituições relevantes na área da linguística para promover formas de utilização da gramática portuguesa, a atualização dos conceitos de homem e mulher e identificar as possibilidades de uma nova gramática inclusiva do género.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, de 22 de junho). Esta nova gramática não se fará sem que as professoras e professores se preocupem em desenvolvê-la na sua pedagogia e respetivos recursos educativos.

Um bom exemplo e recomendações

O único RED em que é uma representação não estereotipada na perspetiva de género é talvez o livro digital “O bebé que... não gostava de televisão” de Rui Zink, com ilustrações de Manuel João Ramos (1673), destinado ao 1.º Ciclo, que é uma história sobre um menino que não gostava de televisão, porque a mãe e o pai não lhe davam a atenção que ele queria.

Tanto a mãe como o pai assumem a figura de cuidadores/educadores do bebé, ambos realizam as mesmas tarefas/atividades em casa. Por exemplo, sentam-se ambos a ver TV (“Podia ser uma coisa do pai. Podia ser uma coisa da mãe”), ambos se zangam com o bebé quando necessário. Embora Rui Zink use o substantivo masculino plural “pais”, há 5 ocorrências do paralelismo alternativo “pai”/“mãe” (“O pai e a mãe estavam muito preocupados”; “O bebé dava a mão à mãe, ao pai”; “Então, a mãe”/“Então, o pai”; “O pai, a mãe” – 2 ocorrências). O texto de Zink termina com a ideia de “felicidade” familiar, só conseguida com a mãe e o pai “lado a lado”, em conjunto. Todavia, a imagem de João Manuel Ramos acaba por entrar em contradição com o texto ao introduzir um “problema de género”: em vez de representar a mãe ao lado do pai, representa o pai em primeiro plano (ocupando quase todo o sofá de tão abertas as pernas), agarrando no bebé com o braço direito e a mãe com o braço esquerdo, relegando o sexo feminino para um estatuto subalterno de criança que precisa de ser protegida pelo sexo masculino. É uma opção, consciente ou não, mas é pena.

Relativamente a recomendações sobre linguagem inclusiva, o “Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública” dá muitas sugestões práticas de procedimentos para uma prática não discriminatória da linguagem.

Quanto a recomendações, sugere-se a exploração da coleção dos Cadernos Co-Educação da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres e os recentemente publicados Guiões de Educação Género e Cidadania da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Expectativa

Queremos acreditar que, com a intervenção ativa de docentes que vão fazendo o seu caminho nas suas escolas e a participação de equipas atentas e avisadas de validação de recursos, seja possível desenvolver de forma consciente e deliberada modelos educativos alternativos mais justos e menos discriminatórios, que verdadeiramente reconheçam o valor das diferenças de ambos os sexos e, dentro de cada sexo, o valor das diferenças entre as pessoas, naquilo que têm de único e especial.

Referências Bibliográficas

Abranches, Graça (2009) *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Abranches, Graça; Carvalho, Eduarda (2000) *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (Cadernos Coeducação).

Araújo, Helena; Henriques, Fernanda (2000), "Política para a Igualdade entre os sexos em Educação em Portugal – Uma aparência de realidade", em Teresa Tavares e Virgínia Ferreira (orgs.), *Ex æquo*, n.ºs 2/3, Oeiras: APEM – Celta Editora, pp. 141-151.

Cardona, Maria João (Coord.) (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania, Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, Maria Manuela (1998). *Linhas de acção a favor da igualdade para rapazes e raparigas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Comissão da Condição Feminina (1983). *Actividades para uma educação não sexista: sugestões para o ensino pré-primário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2008). *III Plano Nacional para a Igualdade 2007-2010. Cidadania e Género*. Lisboa: CIG.

Dirección General de la Mujer – Comunidad de Madrid (2003). *Arrinconando Estereotipos en los Medios de Comunicación y la publicidad*. Dirección General de la Mujer. Consejería de Trabajo. Comunidad de Madrid: Madrid.

Neto, António. et al. (1999). *Estereótipos de género*. Cadernos Coeducação. Lisboa: CIDM.

Pinto, Teresa (Coord.) (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania, 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

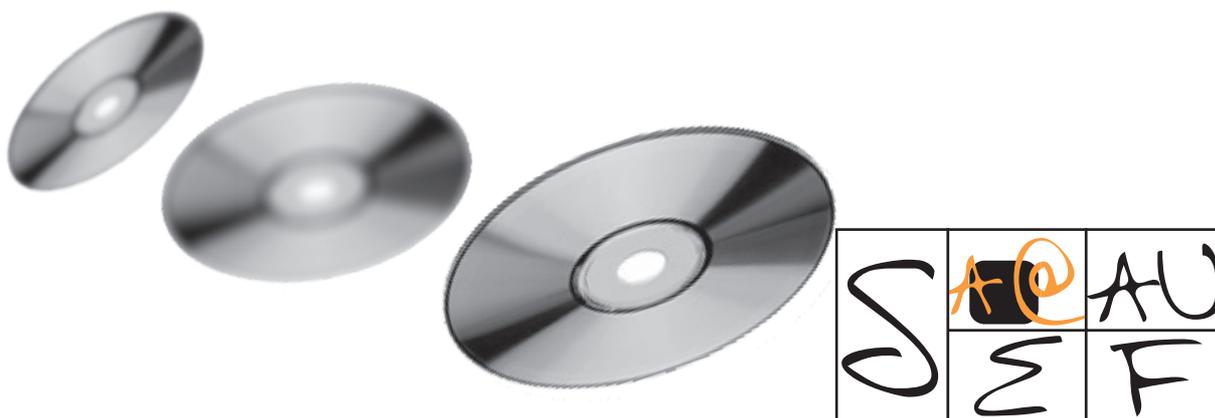
Romão, Isabel (1989). *Actividades para uma Educação Não Sexista. Sugestões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

Silva, Ana da et al. (1999), *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: CIDM.

Tarizzo, Gisela B. e Marchi, Diana de (1999), *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*, Cadernos Coeducação, Lisboa: CIDM.

Trigueros, Teresa (1999), *Identidade e género na prática educativa*, Cadernos Coeducação, Lisboa: CIDM.

VIEIRA, Cristina (2006) *Educação familiar: estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.





A Dimensão de Género nos Recursos Educativos Digitais – Inglês Recomendações e Orientações Práticas

Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares – DLLC, FL, Universidade de Coimbra

Os recursos educativos digitais disponibilizados no Portal das Escolas para a disciplina de Inglês destinam-se maioritariamente a alunas e alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (17), apresentando conteúdos centrados na aquisição de vocabulário (números, cores, nomes de animais, meses, países e nacionalidades, graus de parentesco), geralmente através de tarefas lúdicas (sopas de letras, palavras cruzadas, correspondência de palavras e imagens). Dos cinco recursos dirigidos exclusivamente a alunas e alunos do 3.º ciclo, dois incidem em conteúdos gramaticais, outros dois na aquisição/consolidação de vocabulário e o último (*Travelling*) apresenta uma proposta de atividade mais complexa de que falarei abaixo. Há ainda um outro exercício de pontuação proposto para o 3.º ciclo e para o ensino secundário. Para este último nível de ensino, são disponibilizados recursos com conteúdos histórico-culturais – *Rosa Parks*, *The History American English* e *A Virtual Visit to the European Parliament*. Tanto este último recurso como o intitulado *Travelling* são os que propõem atividades mais complexas, variadas¹ e devidamente contextualizadas, destacando-se dos restantes, e proporcionando mais elementos para uma apreciação da integração da perspetiva da igualdade de género nos materiais pedagógicos.

De facto, embora não impossível, a tarefa de avaliar a forma como estes recursos digitais integram a perspetiva da igualdade de género é dificultada pela ausência, na grande maioria dos casos, não só de frases completas, como também de referências ao contexto de uso e aplicação concreta destes instrumentos na sala de aula. Na tipologia dos exercícios propostos, especialmente para o 1.º e o 2.º ciclos, predominam as tarefas de preenchimento de espaços, de correspondência palavra-imagem, de palavras cruzadas e sopas de letras. Por essa razão, limitar-me-ei a considerar aspetos referentes à representação iconográfica e linguística de figuras femininas e masculinas nalguns destes materiais, dando um pouco mais de atenção aos recursos mais complexos propostos para os níveis superiores. Antes disso, contudo, é importante definir o que aqui se entende por “língua”, o que significa “aprender uma língua estrangeira” e quais os objetivos da sua aprendizagem, para se poder compreender a relevância da presente avaliação, bem como das recomendações e orientações práticas apresentadas.

Assume-se aqui que uma língua não é um veículo “neutro” e “transparente” de informação (Kayman *et al.*, 1991: 362; Abranches, 1996: 195) e que, como tal, não pode ser desligada de um contexto de uso cultural e historicamente marcado. Aprender uma língua (seja materna, seja estrangeira) significa “apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado”,² o qual é essencial para a construção do sentido do Eu, do seu lugar no mundo e dos seus valores, em suma, da sua identidade. Daqui decorre que aprender uma língua estrangeira significa adquirir não só um novo instrumento de comunicação, mas também uma nova forma de olhar o mundo e o próprio Eu, ao tomar consciência do Outro e de novas visões do mundo. Neste sentido, o valor educativo (por oposição ao meramente “instrumental”) da aprendizagem de uma língua estrangeira reside no facto de permitir “o alargamento das nossas mundividências” através

¹ De referir que não consegui aceder a dois dos recursos que necessitam de software específico (Notebook), e apenas pude consultar o índice de um terceiro – *English is Fun*, para o 1.º ciclo –, que apresenta materiais e atividades ricas e diversificadas.

² Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Línguas Estrangeiras, p. 39 (http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/92/compe_essenc_LinguasEstrangeiras.pdf).

do conhecimento de “outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar”.³ Cito propositadamente de vários textos do Ministério da Educação para sublinhar os objetivos fundamentais que se pretendem alcançar, que envolvem essencialmente, nas palavras do Programa de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico, “o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)”.⁴

Ora um dos valores mais arreigados em todas as culturas e sociedades, e que se plasma nas respetivas línguas, é o da superioridade dos homens relativamente às mulheres. A consciência de que a escola é um dos principais mecanismos de reprodução de valores, de atitudes e mesmo de práticas de discriminação (sexual, racial, religiosa) tem levado vários organismos internacionais a emitir recomendações sobre a integração da perspetiva da igualdade na educação, apontando medidas que passam pelo desenvolvimento de currículos sensíveis, nomeadamente, às questões de género em todos os níveis de ensino. Há já alguns anos, que tanto o Conselho da Europa como as Nações Unidas têm recomendado, em vários documentos, a revisão dos materiais didáticos e dos métodos de ensino, de forma a promover o uso de uma linguagem inclusiva, não discriminatória, a eliminar os estereótipos de género e a proporcionar modelos positivos para ambos os sexos (ver extratos das recomendações em Alvarez, 2009: 39-46).

Os países de língua inglesa têm, em geral, aplicado estas orientações relativas ao uso de uma linguagem não sexista, não se limitando ao universo das publicações escolares mas estendendo esta prática a publicações de todos os tipos e a documentos oficiais. A *Linguistic Society of America* emitiu, em 1996, um documento intitulado “The LSA Guidelines for Nonsexist Usage”,⁵ em que se fornecem indicações práticas que podem ser facilmente adotadas nos manuais e outros materiais didáticos usados no ensino do Inglês em Portugal. Refiro aqui, de forma sintética, algumas dessas indicações:

- 1 Sempre que possível, usar o plural (*people, they*) e outras alternativas adequadas em vez do pronome masculino *he* ou pseudo-genéricos (por exemplo, *Man* pode ser substituído por *human beings, mankind* por *humankind*).
- 2 Quando não é identificado o sexo das figuras referidas, no caso da 3.ª pessoa do singular, deve usar-se *he/she* ou *s/he* e os possessivos correspondentes.
- 3 Evitar o uso de afirmações gerais que se reportam apenas a um sexo (e.g., “Speakers use language for many purposes – to argue with their wives...”; “Americans use lots of obscenities but not around women”).
- 4 Usar, sempre que possível, termos de género neutro (por exemplo, *server, professor* e *nurse* em vez de *waitress, lady professor* e *male nurse*, ou *chair/chairperson* em vez de *chairman*).
- 5 Evitar os estereótipos de género na elaboração de frases exemplificativas (por exemplo, para exemplificar o uso do *present continuous*, “*mother is washing dishes, father is reading the newspaper*”).
- 6 Evitar o recurso sistemático a figuras e pronomes masculinos nos exemplos apresentados ou, por outras palavras, procurar que haja um equilíbrio na representação do feminino e do masculino. Contrariar, igualmente, a prática de colocar sistematicamente as referências a figuras femininas após as masculinas, como na frase “*men and women should vote*”.

Nos exercícios de gramática, que nunca devem aparecer descontextualizados dos temas a tratar na aula, deve dar-se atenção ao equilíbrio nas referências aos dois sexos, assim como aos atributos que lhes são

³ Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, “Línguas Estrangeiras” (http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx).

⁴ Ministério da Educação (1997), *Programa de Inglês, 3.º ciclo do Ensino Básico*, p. 7.

⁵ Disponível no portal da *Linguistic Society of America* (<http://www.lsadc.org/info/lisa-res-usage.cfm>).

conferidos e às ações que protagonizam. Neste sentido, os enunciados devem ser analisados do ponto de vista (1) da função gramatical, (2) do papel temático e (3) dos estados, atividades e qualidades atribuídas aos elementos femininos e masculinos referidos, devendo procurar-se alcançar o equilíbrio e a simetria e evitar a reprodução de estereótipos, bem como a invisibilização ou derrogação do sexo feminino.⁶

- 1 Com que frequência aparecem grupos nominais designando homens e mulheres na posição de sujeito e complemento direto e indireto?
- 2 Com que frequência ocorrem grupos nominais femininos e masculinos no papel de agente, paciente, recetor/a, sujeito de experiência e tema?
- 3 Que estados, atividades e características são atribuídos aos referentes femininos e masculinos?⁷

Na elaboração de manuais e outros materiais didáticos (fichas de trabalho, fichas de instruções para a realização de determinadas atividades, testes de avaliação) é preciso igualmente dar atenção à linguagem visual, isto é, às representações iconográficas, sejam elas usadas para decoração ou ilustração ou como elementos de trabalho. Aqui, como na linguagem verbal, a desigualdade e a discriminação podem exprimir-se de diversos modos, devendo ser evitadas as seguintes situações:

- 1 Representação de grupos em que predominam elementos de um sexo, quando efetivamente a referência é a um coletivo misto (e.g., a legenda *college students* é ilustrada com uma fotografia de jovens do sexo masculino apenas);
- 2 Representação de profissões através de estereótipos (*male doctor, female teacher or nurse, cleaning woman, etc.*);
- 3 Associação exclusiva ou preponderante de figuras femininas a espaços domésticos ou interiores e de figuras masculinas a espaços públicos e ambientes profissionais e institucionais;
- 4 Associação de figuras masculinas a ação, controle, domínio, criação e de figuras femininas a inatividade, submissão, dependência, imitação;
- 5 Caracterização estereotipada, em termos físicos ou psicológicos, de figuras femininas e masculinas (e.g., a mulher consumista, o homem agressivo);
- 6 Secundarização sistemática da posição das figuras femininas em imagens com elementos dos dois sexos (por exemplo, quando aparecem recorrentemente em segundo plano ou quando os seus traços são menos nítidos do que os dos elementos masculinos).

Em suma, e citando Teresa Alvarez (2009: 35), “A eliminação de estereótipos de género nos manuais escolares e outros materiais pedagógicos só pode ocorrer quando se verificar que a homens e mulheres [...] é atribuída e associada a mesma diversidade física e psicológica que é inerente ao ser humano, bem como a mesma diversidade de atividades e esferas de atuação, de funções e níveis de participação e ação que marcam a vida em sociedade”.

Regressando agora aos recursos digitais disponíveis no Portal das Escolas, começo por chamar a atenção para o facto de as descrições sucintas que os acompanham nem sempre seguirem a indicação acima referida de incluir o feminino e masculino nos enunciados, sendo mencionados apenas “os alunos” em seis dos casos. Por exemplo, a frase “Os alunos têm de estabelecer a correspondência entre as imagens e os nomes dos animais que elas representam” pode ser alterada de várias formas: ou acrescentando

⁶ Ver Abranches e Carvalho, “Linguagem, poder, educação” (1996: 22-23), para uma explicitação mais desenvolvida destes aspetos, bem como o guião de análise apresentado pela primeira autora, sobre “Visibilidade, simetria e estereotipia nas representações textuais dos dois sexos”, em “Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos” (2007: 80-81).

⁷ Estas questões podem ser colocadas também a outros textos (literários, jornalísticos, etc.) usados em sala de aula, procurando precisamente consciencializar as/os alunas/os para a igualdade ou desigualdade, a simetria ou assimetria, dos papéis, atributos e relações de poder entre as figuras representadas nos textos.

“e as alunas”; ou usando barras (As/os alunas/os); ou ainda substituindo-a por um enunciado mais sintético (“Exercício de correspondência entre imagens e nomes de animais”).

Nos três exercícios de correspondência palavra-imagem destinados ao 1.º e ao 2.º ciclos que são descritos da forma anteriormente referida (n.ºs 1190, 1191 e 1196), este apagamento linguístico do feminino encontra paralelo no apagamento visual da figura da aluna na página inicial, que apresenta somente o desenho de um menino representando o coletivo das alunas e dos alunos a quem é proposta a tarefa. Neste caso, também é simples a solução, bastando incluir a imagem de uma menina com as mesmas dimensões.

Ainda no que respeita aos aspetos iconográficos, o exercício de preenchimento de espaços com termos relativos ao parentesco, destinado ao 5.º ano (n.º 1194), é ilustrado com uma fotografia de um menino e duas meninas numa sala de aula, sendo dado destaque a uma das meninas, sentada entre a colega e o colega, cujas imagens estão ligeiramente desfocadas. Neste caso, em que há uma assimetria na representação dos dois sexos, o destaque é justificado pelo conteúdo do exercício, dado que o enunciado é constituído por uma apresentação da menina e da sua família feita na primeira pessoa.

Já o recurso intitulado *Travelling – A Webquest* (n.º 1651), destinado a alunas e alunos do 3.º ciclo, apresenta uma imagem como ilustração do tema (o desenho de um carro com dois rapazes, um guarda-sol, uma bola e outros objetos relacionados com férias e lazer) que não corresponde aos conteúdos e atividades propostas. Efetivamente, este recurso é riquíssimo de um ponto de vista pedagógico, propondo o desempenho de uma série de papéis relacionados com a organização de uma viagem a um país de língua inglesa (e.g., *route planner*, *accommodations planner*, *budget planner*, etc.). As instruções são bastante pormenorizadas, incluindo a referência ao número de alunas e alunos e acompanhantes adultos/as, que se dividem de forma relativamente equilibrada pelos dois sexos, com ligeira preponderância do feminino (provavelmente justificada pela turma real para a qual o material foi concebido). As atividades propostas, sendo devidamente realizadas, permitem desenvolver as competências de organização, de pesquisa, de espírito de equipa e de liderança de todas/os as/os participantes. A ficha final de avaliação, a preencher por todas/os, revela também cuidado no uso de enunciados neutros – as formas verbais estão na 3.ª pessoa, mas sem sujeito, o que é uma hipótese aceitável neste tipo de formulário e uma alternativa ao uso de *he/she* ou *s/he* indicado acima.

O recurso intitulado *A Virtual Visit to the European Parliament in Brussels* (n.º 2551), destinado ao 11.º ano, é outro exemplo positivo de uma adequada integração da dimensão da igualdade de género. Também se trata de uma proposta complexa, envolvendo variadíssimas atividades, acompanhadas de instruções claras e cuidadas do ponto de vista da visibilização linguística do feminino. Relativamente a este último aspeto, apresenta soluções ainda não mencionadas para a concordância do pronome indefinido *each* com possessivos no singular ou plural, que são atualmente aceites e frequentemente usadas nos países de língua inglesa: “Learning is certainly less effective if *each student* just does *his or her own thing*”; “*Each interviewee* was asked a number of questions about *their* background”. Mas a maior virtualidade deste recurso reside no facto de apresentar entrevistas com seis membros do Parlamento Europeu e três assistentes parlamentares, de diferentes nacionalidades, havendo predomínio das mulheres (6 em 9). Salienta-se assim a crescente importância da participação das mulheres na esfera política e num espaço institucional supranacional, e nas entrevistas dá-se relevo às funções que desempenham, ao seu percurso académico, mas também a aspetos da sua vida pessoal e familiar.

Outro exemplo significativo da importância das mulheres na política e na história é apresentado no recurso digital intitulado *Rosa Parks* (n.º 1642), que é constituído por um exercício de completamento de frases em que se sublinha o papel ativo desta pioneira do movimento dos direitos cívicos nos Estados Unidos. A frase “*she refused to move*” é repetida duas vezes, salientando a sua resistência ativa à injustiça da segregação racial, num ato público que viria a ter grandes repercussões políticas. A descrição da sua

pose como “*quiet, calm, dignified*” também reforça a exemplaridade da figura e apresenta um modelo positivo que contraria as representações ainda recorrentes das mulheres como emotivas e irracionais.

Estes dois últimos recursos podem servir de exemplo para a elaboração de materiais e atividades pedagógicas orientadas para a consciencialização de alunas e alunos relativamente a questões de igualdade de género. Darei apenas aqui alguns outros exemplos de aulas a que assisti, lecionadas por estagiárias e estagiários a turmas do 7.º ano. Numa delas, o professor usou para este propósito um poema de Benjamin Zephaniah (*I used to think nurses/Were women,/I used to think police/Were men,/I used to think poets/Were boring,/Until I became one of them*) e a canção de Tracy Chapman “*Woman’s Work*”, tendo a turma discutido oralmente os materiais e realizado exercícios de tipologia variada (pergunta-resposta, verdadeiro-falso, audição da canção com preenchimento de espaços).

Numa outra aula, a professora escolheu quatro cenas do filme *Whale Rider* (de Niki Caro, 2002), cuja protagonista é uma rapariga Maori, neta do chefe de uma aldeia na Nova Zelândia. A jovem tem de enfrentar a oposição do avô à ideia de que uma mulher pode ser líder da comunidade e, no final, consegue provar que tem as qualidades e competências necessárias para o substituir. O visionamento das diversas cenas foi acompanhado por exercícios igualmente variados, alguns realizados em simultâneo (como a escolha de frases que correspondiam às situações mostradas) e outros após a conclusão da cena selecionada (pergunta-resposta, escolha de títulos adequados). Para além de este filme proporcionar o contacto com realidades muito distantes das vivências das alunas e alunos, permite evidenciar a ação e os atributos de personagens femininas e refletir sobre os processos de discriminação e estereotipificação sexual. O filme *Billy Elliot* (de Stephen Daldry, 2000) pode igualmente ser usado para os mesmos fins, desta vez a partir da perspetiva do jovem que quer desenvolver uma atividade tradicionalmente associada ao feminino.

Em conclusão, as propostas apresentadas apresentam várias virtualidades: são materiais autênticos e não artificialmente produzidos para a aula; contêm modelos positivos de personagens próximas da idade das/os alunas/os, permitindo uma identificação mais fácil com as situações representadas; ao mesmo tempo, apresentam mundos diferentes, porventura pouco familiares, mas que permitem, precisamente por isso, levar-nos a questionar as regras do nosso próprio mundo e a agir em prol da mudança necessária para que a igualdade se torne uma realidade em sociedades democráticas apenas ainda em nome.

Referências Bibliográficas

Abranches, Graça (1996), “«Teacher, women can be nouns, too!» A igualdade de oportunidades na formação inicial de docentes de Inglês”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45: pp. 185-99.

Abranches, Graça (2007), “Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e igualdade entre os sexos”, in AAVV, *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*. Lisboa: DGIDC, pp. 77-82.

Abranches, Graça e Carvalho, Eduarda (1999), *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*. Lisboa: CIDM.

Alvarez Nunes, Maria Teresa (2009), *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (In)visibilidades e (des)equilíbrios*. Coleção Mudar as Atitudes. Lisboa: CIG.

Kayman, Martin, Graça Abranches & Helena Loureiro (1991), “A psico-velocipedia ou a teoria de andar de bicicleta”, *Didáctica: Projecto de Formação e Investigação. Actas do 2.º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 357-65.





A dimensão de género nos recursos educativos digitais de Ciências da Natureza

Filomena Teixeira e Fernando M. Marques – CIDTFF, Universidade de Aveiro

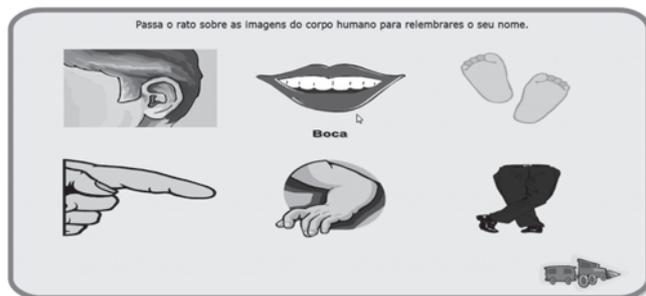
Este estudo identifica situações de assimetria na representação do sexo e do género em recursos educativos digitais da área curricular de Ciências da Natureza. Ao confrontar os tópicos analisados com propostas alternativas, pretende-se suscitar um olhar crítico e reflexivo no campo educativo sobre a utilização de mensagens explícitas e implícitas que reproduzem desigualdades de género e veiculam uma suposta neutralidade do currículo.

Foram analisados 38 recursos multimédia disponíveis no Portal das Escolas do Ministério da Educação, incidindo sobre o conteúdo de imagens e textos de jogos educativos categorizados em “Corpo Humano”.

A metodologia utilizada centrou-se na análise do discurso imagético e verbal presente nos jogos, procurando desocultar as representações de género evidenciadas nas situações, atividades e nos traços físicos e psicológicos das personagens retratadas.

Os dados recolhidos foram interpretados de acordo com um quadro teórico que associa a representação de estereótipos de género e a figuração da feminilidade e masculinidade a relações de poder e de dominação simbólica (Amâncio, 1994; Bourdieu, 1999; Gutiérrez, 2004; Pinto, 2007; Aparici *et al.*, 2009; Alvarez, 2009).

Do conjunto de jogos educativos analisados, 17 apresentam situações não consentâneas com valores e atitudes promotores da igualdade de género.



O jogo “Conhecer o meu corpo” tem como destinatários/as crianças de 5-7 anos, abrangendo a Educação Pré-escolar e os 1.º e 2.º anos de escolaridade. Trata-se de um jogo de associação entre imagem e som. A figura apresenta seis fragmentos avulsos do corpo humano sem que se perceba a relação de coerência entre eles. As pernas são representadas vestidas com calças masculinas, o que é despropositado. Uma parte do corpo identificada como sendo a boca é, claramente, um estereótipo feminino: lábios pintados e sorriso. A conotação associada a este tipo de camuflagem remete para uma simbologia sexual e de submissão. Segundo Morris (2005), o corpo feminino inscreve-se em jogos de aparência, sedução e disponibilidade. O papel dependente da mulher alia normalmente o sorriso a estratégias de agrado, apaziguamento e sujeição.

A boca deve ser representada como um órgão completo e não “vestido” por práticas sociais com significado de género. Não se pode esquecer que o corpo humano é sexuado, integral e inter-relacionado. As crianças devem ter possibilidade de aceder a este conhecimento desde cedo. Sugere-se ainda que a locução seja mista, em vez de apenas usar a voz feminina.

Os recursos educativos denominados “A SIDA”, “Reprodução Humana”, “Excreção”, “Micróbios”, “Alimentos ricos em...” apresentam, na abertura, a imagem de um jovem skater do sexo masculino, em ação, de calções, lenço na cabeça, ar alegre e confiante. Não existindo nenhuma relação direta



referência mais explícita ao tema. De assinalar ainda que, o facto de o jovem não usar capacete ou outro equipamento de proteção, poder contribuir para a adoção de comportamentos de risco que põem em causa a integridade pessoal.

Alguns destes jogos veiculam ainda outros estereótipos e preconceitos. O jogo "A SIDA" é um questionário com 13 perguntas destinado a crianças de 11-12 anos a frequentar o 6.º ano de escolaridade. Em todas as páginas mostra-se uma imagem de um jovem, doente, de pijama, deitado numa cama, de olhos fechados, feridas na cara e com um termómetro (desproporcionado). Esta imagem de alguém debilitado, com sinais de fraqueza e incapacidade, apenas revela uma faceta da expressão da doença.

As pessoas portadoras do VIH (seropositivas) ou os doentes com SIDA têm, hoje, a possibilidade de uma vida ativa mais prolongada. Esta ilustração de natureza emotiva e em relação estreita com a morte, tantas vezes repetida, tende a reforçar o estigma e os preconceitos perante o problema. Em alternativa sugere-se a sua substituição por uma imagem do vírus da imunodeficiência humana, mais adequada às questões propostas e de cariz científico.

Outro estereótipo identificado expressa-se através da linguagem quando se considera como verdadeira a afirmação: "A SIDA é transmitida por agulhas e seringas contaminadas por toxicodependentes". A referência a toxicodependentes é desnecessária, limitada e estigmatizante. Uma frase alternativa seria "A SIDA é transmitida por agulhas e seringas com sangue contaminado".



Este símbolo do amor maternal com reminiscências religiosas foi a representação escolhida para ilustrar a reprodução como tema científico. A mulher-mãe, reprodutora e maternal, imbuída de cuidado e proteção da infância, é um dos estereótipos mais tradicionalmente associados ao sexo feminino. Esta construção social nada acrescenta à abordagem científica do tema reprodução humana, antes o impregna de valores e preconceitos. Propõe-se, em alternativa, imagens associadas às afirmações, representando os sistemas reprodutores (feminino e masculino), a fecundação, a gravidez e o parto.

O jogo "Reprodução Humana" é também um questionário com 20 perguntas destinado ao 6.º ano de escolaridade. As afirmações são acompanhadas de uma mesma imagem: mulher jovem com uma criança ao colo, deitada no ombro, num cenário de céu estrelado, conotando a noite.

Os jogos “Sistema Reprodutor Feminino”, “Sistema Reprodutor Masculino”, “Sistema Cardiovascular”, “Células Sanguíneas”, “A Pele”, “A Boca” destinam-se ao 6.º ano de escolaridade e propõem esquemas a completar com palavras dadas. Na abertura apresenta-se uma imagem estereotipada do feminino: uma menina de cabelo ruivo apanhado, olhos azuis arregalados e boca aberta, sublinha um livro que segura com a mão esquerda. A mesa onde estuda tem papéis, uma chávena de chá e um candeeiro debruado. Ao contrário do skater dos outros jogos, a menina encontra-se no espaço interior, doméstico, e realiza uma atividade de estudo guiada. O menino brinca na rua de forma livre e independente. A atividade propõe-se testar o que ele já sabe: “*Queres verificar os teus conhecimentos?*”. A menina estuda em casa para saber o que vem nos livros. A atividade propõe que ela se esforce para aprender: “*Queres aprender mais?*”. Optando, na abertura dos jogos, por uma figura de motivação, sugere-se que ela represente o trabalho em pares ou em grupo com igual representatividade de ambos os sexos.



Quanto aos esquemas do sistema reprodutor feminino e masculino são pouco legíveis e cientificamente incorretos, já que incorporam órgãos que deles não fazem parte (intestino grosso, bexiga, reto e ânus). No caso do sistema reprodutor feminino, um esquema de vista frontal permitiria, por exemplo, uma melhor identificação da vulva.



O jogo “Respiração Celular”, destinado ao 6.º ano de escolaridade, consiste num exercício para completar espaços em branco com palavras dadas.

A imagem que acompanha a atividade representa uma paragem de transporte onde se encontram três estudantes em fila, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. A rapariga, de cabelo louro, situada no meio dos dois rapazes, é a única que faz um gesto para se proteger do vento e da neve. A sua expressão revela desconforto e receio. Os outros dois não manifestam qualquer apreensão ou cuidado com a intempérie. Estamos em presença de mais um estereótipo de género que atribui ao feminino fragilidade, insegurança e suscetibilidade às agressões do meio. Em nosso entender, a imagem selecionada poderia ainda ter uma relação mais evidente com o tema.

Os outros dois não manifestam qualquer apreensão ou cuidado com a intempérie. Estamos em presença de mais um estereótipo de género que atribui ao feminino fragilidade, insegurança e suscetibilidade às agressões do meio. Em nosso entender, a imagem selecionada poderia ainda ter uma relação mais evidente com o tema.

O jogo “Inspirar... Expirar”, destinado ao 6.º ano, envolve um exercício de completamento. A atividade inclui uma fotografia representando uma cena ao ar livre, num jardim, onde duas crianças correm, uma atrás da outra. A postura e o posicionamento na corrida acentuam a diferença de capacidade e destreza que habitualmente caracterizam o sexo masculino. A situação poderia ser retratada com duas crianças a andar a par ou a realizar conjuntamente uma atividade experimental sobre a respiração.



Os jogos de sopa de letras “Alimentos ricos em proteínas” (6.º ano), “Circulação” (6.º ano), “Os Nossos Órgãos” (2.º, 3.º e 4.º anos) incluem uma imagem estereotipada de um cientista-detetive do sexo



masculino, absorvido em busca da solução para o problema. De casaco e gravata, lupa na mão, língua de fora, cabelo branco desalinhado, bigode farto, olhos arregalados, observa compenetrado as letras que esvoaçam em redor. A sua expressão parece ter a intenção de caricaturar Einstein. Esta visão masculina do fazer da ciência reproduz as relações de poder tradicionalmente associadas à produção de conhecimentos e à sua difusão no campo educacional. A ocultação do feminino não é, pois, neutra. A ludicidade da figura motivacional exclui o feminino do

prazer da descoberta, o que é inaceitável numa educação – que se quer – para a igualdade de género. Também há mulheres cientistas e detetives. A imagem deve retratar essa diversidade.

Em todos estes casos é usado na animação de abertura o termo pseudo-genérico – *professores* – para englobar o feminino e o masculino (Abranches, 2007). O termo poderia perfeitamente ser retirado sem afetar a informação da autoria do recurso ou, então, ser substituído pelas expressões “professores e professoras” ou “docentes”.

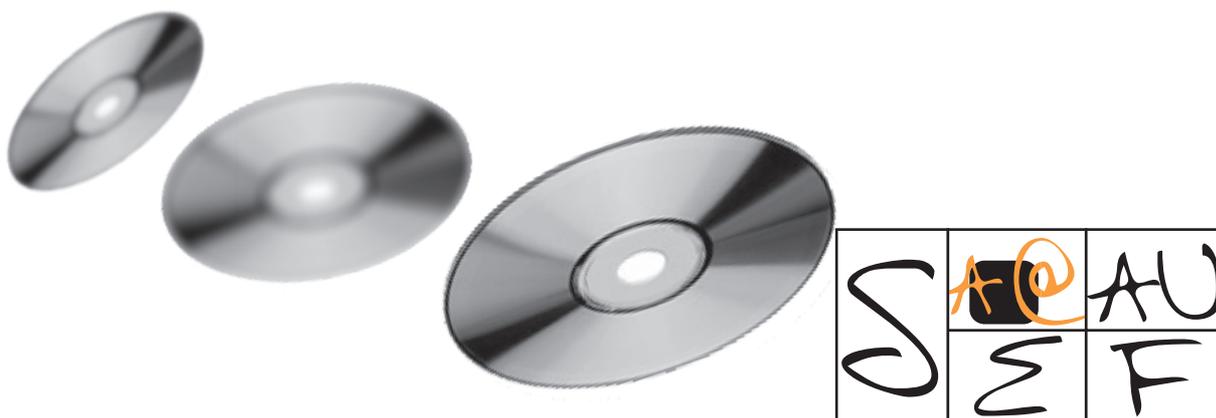
Foi possível detetar no corpus analisado três exemplos de utilização de linguagem inclusiva: pessoas, seres humanos e formas humanas. No entanto, não conseguimos identificar nenhum caso exemplar de representação figurativa não estereotipada em termos de género.

Alguns conteúdos científicos integrados na disciplina de Ciências da Natureza e relacionados com o Corpo Humano são potenciadores de abordagens respeitadoras da igualdade de género. Neles, podem ser representados ambos os sexos na diversidade de identidades e papéis sociais que assumem. São disso exemplo: o conhecimento integral do corpo; a variedade de fisionomias corporais, incluindo pessoas com incapacidades múltiplas, em contraste com os estereótipos e padrões de beleza; orientação sexual e relacionamentos; sexualidade ao longo da vida; métodos contraceptivos e infeções sexualmente transmissíveis; saúde, higiene e segurança.

Os recursos educativos digitais constituem ferramentas de aprendizagem que podem reforçar o papel formativo da escola e acelerar a democratização do acesso ao conhecimento. Contudo, a possibilidade da sua utilização autónoma em contextos muito diversificados, encurta a experiência humana que a relação pedagógica proporciona e permite reconfigurar. Ora, as mensagens subliminares, manipuladas ou ingénuas, exigem um olhar atento e perscrutador para os significados sociais embutidos nas atividades educativas. A Escola, como instituição que legitima o saber, tem a responsabilidade social de suscitar o sentido crítico perante todas as formas de estigma e discriminação, questionando o currículo e as identidades que promove. A cidadania democrática ativa, que a educação incorpora, está ancorada no respeito integral pelos Direitos Humanos. Enquanto os recursos pedagógicos que as professoras e professores utilizam não espelham estes princípios, o ato educativo estará longe de assumir toda a sua plenitude e significado.

Referências Bibliográficas

- Abranches, Graça (2007). "Ler a Linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos". In AAVV, *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*. Caderno SACAUSEF, n.º 3. Lisboa: DGIDC, pp. 77-81.
- Alvarez, Teresa (2009). *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos: (in)visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: CIG.
- Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Aparici, Roberto; Fernández Baena, Jenaro; Garcia Matilla, Agustín e Osuna Acedo, Sara (2009). *La Imagen: análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- Caderno SACAUSEF, n.º 3 (2007). Guião de apoio à avaliação de produtos multimédia. Lisboa: DGIDC, pp. 117-124.
- Díez Gutiérrez, Enrique [coord.] (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Macedo, Ana G. e Amaral, Ana L. (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Morris, Desmond (2007). *A Mulher Nua: um estudo do corpo feminino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Pinto, Teresa (2007). *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. Cadernos SACAUSEF, n.º 3. Lisboa: DGIDC, pp. 31-46.





Desporto, Corpo e Género nos Recursos Educativos Digitais

Paula Silva – CIAFEL, FADE, Universidade do Porto

A noção de Recursos Educativos Digitais (RED) proposta pelo grupo de reflexão do processo de conceção e implementação do Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação (SACAUSEF) exigia a existência cumulativa de quatro atributos: (1) deve ter uma clara finalidade educativa, (2) deve poder responder a necessidades do sistema educativo português (por exemplo, currículos da educação formal, informal e não formal, formação profissional), (3) deve apresentar uma identidade autónoma relativamente a outros objetos e serviços de natureza digital, e (4) deve satisfazer critérios pré-definidos de qualidade nas suas dimensões essenciais.

Algo que não podemos esquecer no desenvolvimento de recursos digitais é que estes tendem a refletir os paradigmas de quem os concebe, organiza e desenha, e se por vezes são acusados pelas disparidades que apresentam em relação às necessidades educativas de crianças e jovens, de alunos e alunas, que constituem o público a quem se dirigem, a transmissão de uma cultura dominante que hegemoniza o masculino e invisibiliza o feminino não é tão frequentemente questionado. Embora o ambiente digital tenha uma história recente, estrutura-se e desenvolve-se a partir de referenciais sociais e culturais que assentam em modelos dominantes de masculinidade e feminilidade, constituindo-se assim como privilegiados veículos na sua perpetuação e reforço.

As aprendizagens e nomeadamente os diversos recursos educativos disponibilizados a docentes e discentes apelam aos vários tipos de linguagem, como a verbal e a visual. A informação e a cultura que se geram na atualidade têm um tratamento predominantemente visual, apelando à faculdade icónica do indivíduo. Hoje as imagens constituem uma das formas privilegiadas de comunicação, tão do agrado do público mais jovem, e que produzem significados decorrentes da relação complexa entre a própria imagem, quem a observa e o contexto. O decifrar de uma imagem é um ato que convoca memórias e conhecimentos, exige um enquadramento cultural, impregnado pelas características da própria imagem e dos significados dominantes que ela encerra. A utilização simultânea da linguagem verbal escrita com a imagem introduz uma variedade de fatores na interpretação, porque para além da imagem “mental” que é criada, é imposta uma imagem que materializa o que lemos. Isto porque uma imagem induz a uma leitura, a um registo, e não a um ato de reflexão.

A linguagem veicula representações sociais dominantes das questões de género que são fortemente disseminadas pelos materiais pedagógicos e didáticos como é o caso dos RED. Neste texto pretende-se apresentar um conjunto de princípios que devem ser considerados na análise da qualidade de qualquer material pedagógico, focalizados no desporto, no corpo e suas representações.

E porquê convocar aqui, nos contributos para uma reflexão acerca da dimensão de género nos RED, o tema do desporto e do corpo?

O desporto tem uma componente educativa e formativa decisiva no desenvolvimento integral da pessoa, pelo que crianças e jovens têm no seu currículo escolar uma disciplina curricular obrigatória do 1.º ao 12.º ano que tem o desporto como conteúdo – a Educação Física. Podemos definir desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade, entendido como um sistema de comportamentos corporais marcado por normas, regras e convenções socioculturais, e um sistema

assente nas condições anatómicas e fisiológicas do corpo. A Educação Física ao tê-lo como conteúdo associa-se a estes processos de construção corporal.

A corporeidade corresponde ao conjunto de traços que dá conta do corpo como construção e realidade vivida socialmente. O corpo ocupa um lugar muito alto na hierarquia axiológica da pós-modernidade, com a disseminação de um modelo de corpo alto, magro, jovem, aparentando dinamismo, belo e sedutor. Por ser gerador de diferenças, o corpo é também gerador de identidades e, conseqüentemente, expressão de diversidade e de unidade. O corpo contemporâneo é um corpo comunicante, é um instrumento de comunicação e espaço de significação, ao enviar sinais no sentido de dar a ler os símbolos de uma condição social, de uma pertença grupal, de um compromisso individual, de uma atitude perante a vida e a sociedade. Os corpos são espaços de subjetividade onde o percebido se constitui em sentido, instrumentos expressivos de normatividade e do dominante ou de dissidência e rebeldia perante as regras prescritas.

A forma escolar de educação parece atender aos corpos no sentido da sua “regulação”, tornando-se evidente a sua indiferença quanto à educação da corporalidade de crianças e jovens, de alunos e alunas, e que se repercute no desenvolvimento dos materiais pedagógicos.

Mas os corpos inscrevem mensagens de perpetuação ou desafio a uma visão dominante das questões de género quanto às formas e movimentos apropriados aos corpos de mulheres e aos dos homens, pela leitura de sinais e de símbolos que transpareçam a feminilidade ou a masculinidade esperada – no vestir, nos movimentos, nos adornos do corpo, na forma de atuar, na linguagem corporal, e nas práticas desportivas. O corpo exposto ao olhar assume funções de reificador das expectativas sociais, e neste encaixe esperam-se corpos de mulheres frágeis, delicados e suaves nos gestos, para o prazer de outrem, e corpos de homens musculados, fortes, garantes de segurança, apreciados no que são capazes de fazer.

As desigualdades entre mulheres e homens que o desporto evidencia estão presentes, com maior ou menor extensão, na sociedade em geral, e no desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. As expectativas sociais pressionam para que as raparigas escolham práticas desportivas que rimem com beleza e graciosidade numa orientação para a estética do corpo, das suas formas e movimentos. Já aos rapazes este tipo de práticas é penalizado por levantar questionamentos à formação da sua masculinidade, que exige práticas corporais viris, de demonstração de força e de audácia.

O desporto e a prática desportiva veiculam mensagens de prazer, superação, desafio, vitalidade, atividade, vigor, energia, dinamismo, heroicidade, recorde, saúde, juventude, elementos sublimados e que se apresentam como condição *sine qua non* para o sucesso na sociedade contemporânea. Por serem sólidos veículos de valores e atitudes, as referências e imagens desportivas que integram acontecimentos de sucesso no desporto, ídolos do desporto do tempo presente ou passado, são frequentemente utilizadas na publicidade e em campanhas de informação e sensibilização junto da população jovem. Para crianças e jovens, praticantes e atletas constituem-se como referências, modelos que personificam muito dos elementos valorizados na sociedade atual, e por isso são glorificados e amados. Assim, acompanham os seus percursos, os seus êxitos, adotam a sua moda de vestir e pentear, imitam os seus gestos, absorvem os seus valores, e fidelizam-se a uma prática desportiva no compromisso de reproduzir o percurso de quem no momento idolatram.

Os materiais pedagógicos reconhecem o papel de relevo do desporto na nossa sociedade, só que tendendo a reforçar os estereótipos de género nas representações do desporto. Assim, realçam a força e a resistência, a superação dos limites das capacidades dos corpos dos homens, representando-os ativos, dinâmicos e viris, enquanto tendem a enaltecer a delicadeza e beleza dos corpos femininos reforçando

o estereótipo de que raparigas e mulheres têm corpos frágeis não apropriados para desempenhos que solicitem a força, a coragem e a combatividade.

Para além da estereotipização dos corpos, catalogam-se práticas desportivas apropriadas a raparigas e a rapazes, e sancionam-se outras, como o caso do futebol. Desporto de relevo na cultura do nosso país, é uma modalidade que se espera praticada por rapazes; as raparigas que o praticam parecem não ter as “naturais” capacidades requeridas à sua prática, para além de se arriscarem a estar a hipotecar a sua feminilidade. Por outro lado, aos rapazes exige-se esse “gene” futebolístico, dificultando o processo de construção do “ser homem” nos rapazes que não gostam ou não são competentes nesse desporto. Já as atividades rítmicas e expressivas que exigem do corpo movimentos amplos, flexíveis e ritmados, em que imperam a *souplesse* e a elegância, parecem exclusivas da prática feminina, pelo que os rapazes que se interessam pela sua prática são frequentemente sujeitos a olhares discriminatórios e questionadores da sua construção de “ser homem”. Assim se condiciona a educação corporal de crianças e jovens, se limitam as suas experiências, resultando em corpos sancionados pelas questões de género naquilo que devem parecer e fazer.

Entre vários estudos que analisaram as questões de género em materiais pedagógicos, destacamos aqui o estudo sobre alguns dos manuais escolares de Educação Física do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico (Botelho-Gomes, Silva, Caetano, Queirós, 2007).

Nesse estudo verificou-se que quanto à representação por sexos (masculina/feminina/ambos os sexos), quando se pretendia elucidar um gesto técnico, os critérios de execução de uma habilidade ou uma situação prática, a imagem que imperava era a masculina, ou seja, o modelo era o masculino. Só nas modalidades culturalmente associadas ao feminino – as atividades rítmicas – a predominância na representação não era masculina. Na natação a representação masculina e a feminina era equilibrada, mas modalidades como o andebol, rãguebi ou futebol apresentavam em maioria representações só masculinas. As representações no masculino foram as verificadas como usuais em situações ativas, em funções de decisão, domínio, controlo (ex.: sinalética do jogo, arbitragem, juízes).

Analisando o recurso mais visualizado do portal das escolas da área curricular de Educação Física – “testa a tua capacidade aeróbia” –, um dos “desafios” aí proposto, intitulado “modalidades desportivas”, propõe um jogo de memória. Essa página de apresentação do desafio inclui 4 imagens de modalidades desportivas: boxe, badmínton, hipismo e ginástica. Duas das figuras humanas não são diferenciáveis quanto ao sexo (no badmínton e no hipismo), mas é um rapaz na figura do boxe e uma rapariga na ginástica (num aparelho exclusivo da ginástica artística para mulheres, a trave). Ao entrar no jogo, verificamos que é composto por duas páginas com 6 figuras e 6 nomes de modalidades, e por outras duas páginas com 8 imagens e 8 nomes de modalidades desportivas. Desse total de 28 imagens de modalidades, 14 são representadas só pela figura masculina, 6 a figura humana não se diferencia quanto ao sexo (pelo vestuário ou falta de signos que remeta a identificação para um dos sexos), 6 são representadas só por figuras femininas, 1 é representada por objetos do jogo e 1 apresenta figuras femininas e masculinas na mesma imagem. A sub-representação da figura feminina mantém-se neste recurso, tal como no estudo referido dos manuais escolares de Educação Física.

As 14 modalidades que são representadas pelas figuras masculinas são: o futebol, o rãguebi, o badmínton, o basquetebol, o tiro com arco, o voleibol, o judo, o ténis de mesa, o karaté, o hóquei, o andebol, o atletismo (salto em altura), a natação e o surf.

Das 6 modalidades representadas por figuras femininas só uma se repete (o atletismo), e são: ginástica rítmica, patinagem artística, golfe, atletismo (lançamento do dardo), ténis e o ciclismo. O voleibol, única modalidade representada duas vezes, na segunda imagem apresenta 3 figuras em que uma é distinguida como feminina. O xadrez é representado pelo tabuleiro de jogo. As modalidades em que na figura não

se diferencia o sexo (fundamentalmente pelas características da indumentária ou material desportivo) são a esgrima, o ski, o aikido, a vela, o hipismo e o remo.

Para além da subrepresentação da figura feminina que acentua a mensagem de uma forte associação do desporto ao masculino, a conjugação das figuras masculinas e femininas às modalidades perpetua a visão cultural dominante de desportos adequados a raparigas e a rapazes. Como exceções a esta visão é de considerar o ciclismo no grupo de figuras femininas, e talvez o golfe.

Ao verificarmos estas tendências, a questão crucial é: o que alterar para termos materiais pedagógicos respeitadores e promotores da igualdade de género?

Na produção de materiais e na apresentação de modelos, alguns pressupostos devem ser sempre respeitados: (1) **Igualdade** – ambos os sexos devem ser representados como participantes nas várias atividades da vida pessoal e profissional, níveis de prestação e em atividades que tradicionalmente não estão associadas a cada um dos sexos; (2) **Centralidade** – ambos, raparigas/mulheres e rapazes/homens, devem ter a atenção e posição central que a igualdade exige – em primeiro plano, numa posição ativa, etc.; (3) **Dignidade** – representar raparigas/mulheres e rapazes/homens com dignidade, especialmente no que diz respeito ao vestuário ou às posições corporais; e (4) **Diversidade** – representar diferentes tipos de mulheres e de homens: várias idades, várias origens étnicas, várias formas corporais, várias (in)capacidades físicas, vários estratos sociais, etc.

Decorrente de toda a argumentação apresentada, avançamos com algumas sugestões que consideramos fundamentais para que os RED apresentem uma finalidade educativa com critérios de qualidade também no que concerne às questões da igualdade de género.

As representações constituem referentes sociais, pelo que devem ser tidos em consideração os seguintes princípios na elaboração de RED:

- Representação equilibrada de imagens dos dois sexos que se assume como fundamental para a “desconstrução interior de um olhar enviesado sobre o que é, verdadeiramente, a humanidade” (Henriques, 2007, 109);
- Equilíbrio dos dois sexos quer ao nível quantitativo quer ao nível do prestígio e valor social do que está representado (arbitragem, treinadores/as atletas modelos...), evitando a estereotipia de funções;
- Privilegiar imagens mistas (figuras masculinas e femininas representadas) em situações ou ações exemplificativas, considerando o protagonismo na ação das figuras de forma equilibrada;
- Representar ambos, mulheres e homens, como líderes em todos os níveis e em todas as áreas de saberes e competências;
- Acentuar a diversidade da população escolar e a diversidade de desportos (desporto adaptado, desportos radicais, ...) e de quem os pratica: homens e mulheres, de todas as idades, etnias, condição social, portadores ou não de deficiência...

O corpo, e a identidade corporal, é também construído por o que dele se diz, pela linguagem e pelas imagens presentes nos diversificados meios de comunicação e nos materiais pedagógicos, porque estes têm o poder de reproduzir ou criar representações do corpo. Tendo isto em consideração, deve-se:

- Procurar imagéticas para o corpo que não reproduzam estereótipos de género (como por exemplo a apresentação de raparigas com corpos frágeis que unicamente pretendem ser apreciados na sua graciosidade e beleza);

- A linguagem, escrita ou visual, não deve contribuir para a construção do estereótipo de corpo ideal, mas divulgar e valorizar a existência de uma pluralidade de corpos;
- Desafiar as representações acerca da feminilidade e da masculinidade bem como dos comportamentos que lhes estão tradicionalmente associados, de modo a que as perceções de raparigas e rapazes acerca das formas e movimentos que os seus corpos podem expressar, as possíveis experiências corporais (entre as quais a de uma prática desportiva do seu agrado), não sejam coartadas por estereótipos e/ou visões homofóbicas.

A linguagem tem um papel crucial na formação da identidade no desenvolvimento de atitudes e comportamentos e molda em grande parte a forma como percebemos o que nos rodeia, pelo que se deve:

- Utilizar uma linguagem explicitamente inclusiva do feminino e do masculino. A utilização do género gramatical feminino é indispensável para tornar as mulheres visíveis e permitir às raparigas a construção de uma identificação positiva;
- Encontrar expressões alternativas não sexuadas, sinónimos ou formas mais abstratas e inclusivas que não ocultem mulheres ou homens, de modo a obviar o recurso sistemático de utilizar simultaneamente as formas femininas e masculina nos artigos e substantivos;
- Não utilizar termos que excluem, subordinam ou diminuem as pessoas com base no sexo;
- Não recorrer a expressões que, apesar do uso corrente, são expressões ofensivas e discriminatórias que reproduzem e reforçam os conceitos mais tradicionais e limitados de feminilidade e de masculinidade, e que reforçam a ideia de que há corpos, movimentos, atividades como por exemplo o desporto, “próprios” para cada sexo.

A regulação do que pretende ser observado e avaliado remete para representações de corpos no desporto que reforçam os estereótipos de corpos masculinos fortes, ativos e de valor estético no e pelo movimento, e de corpos de mulheres que se exibem para serem apreciados na sua elegância, beleza e sensualidade de formas e poses passivas. Trata-se de uma disciplinarização do olhar que mantém o indivíduo disciplinado na sua sujeição. Quando recorremos a imagens desportivas como modelos devemos:

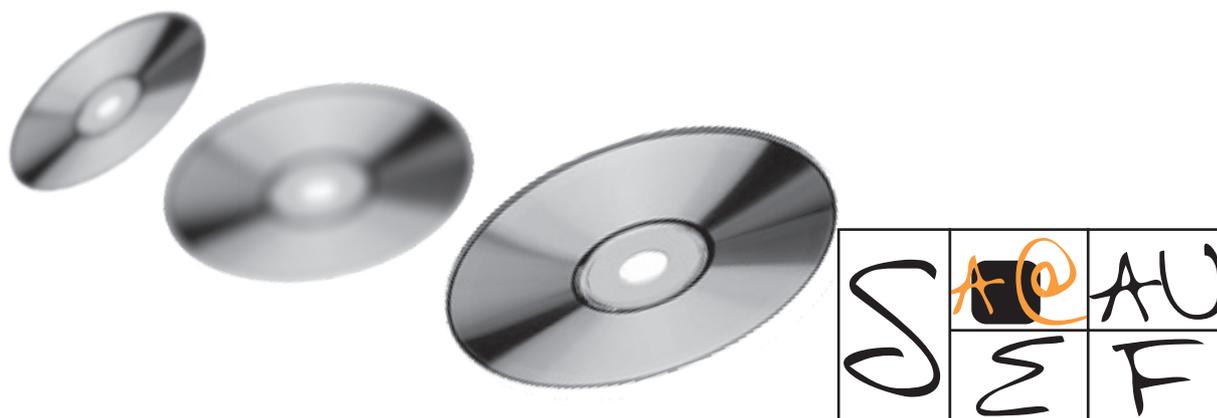
- Valorizar formas inclusivas e inserir imagens de pessoas dos dois sexos, de diversas idades e raças, e com diferentes aptidões ou capacidades físicas. Desta forma, a mensagem é que o desporto deve ser um lugar de inclusão e onde a diversidade está presente;
- Apresentar simultaneamente praticantes masculinos e femininos, qualquer que seja o desporto representado;
- Apresentar imagens de praticantes atletas tanto de homens como de mulheres em poses ativas que valorizem os desempenhos, as atitudes e comportamentos. Devem-se valorizar as competências desportivas das mulheres e não usar imagens que enalteçam a sensualidade ou a sexualidade;
- Divulgar atletas mulheres em desportos tradicionalmente associados à prática masculina. Permite às raparigas a identificação com essa prática desportiva. Similar procedimento deve ser considerado na divulgação de atletas homens em desportos socialmente entendidos como não adequados à prática masculina;
- Divulgar “heróis” mas também ‘heroínas’ do desporto nas várias modalidades desportivas;
- Utilização de uma linguagem não discriminatória, substituindo facilmente expressões muito recorrentes mas que omitem as mulheres: “o desporto é uma atividade humana” (e não do Homem); “defesa individual” (e não homem a homem); “quem está a arbitrar” (e não quem é o árbitro); “a posição de guarda-redes exige muita atenção” (e não um guarda-redes tem que ser muito atento);

- Não utilizar pretensos “elogios” sexistas para destacar as capacidades de alguém. E dando o exemplo do desporto, quando se refere “joga tão bem que parece um rapaz”, “parece um homem a rematar”, “é muito hábil, uma autêntica Maria-rapaz”, a norma que utilizamos é uma ideia do que é “masculino”, ignorando os excelentes níveis de prestação desportiva de que raparigas e mulheres são capazes. Estas afirmações que pretendem enaltecer a excelência motora de determinada rapariga ou atleta transmitem mais uma imagem negativa, uma vez que traduzem a mensagem de que as raparigas não se adequam para o desporto – só os homens parecem ser capazes de excelentes desempenhos – e as que o conseguem, já “não são bem raparigas”.

Não se esgota aqui o tema ou se finaliza o elenco de recomendações, mas ficamos na expectativa que os temas e as sugestões apresentadas sejam motivo de reflexão e apropriação na apreciação e elaboração de materiais pedagógicos de qualidade. O desafio é fazer dos RED, tal como do desporto, parceiros no caminho para alcance da igualdade de género.

Referências Bibliográficas

- Associação Portuguesa Mulheres e Desporto (2009). *Desporto na Escola – Educando para a Igualdade*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Bento, Jorge (1992). “Em Nome do Corpo”. Conferência de abertura do II Congresso de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – A Escola Cultural e os Valores. Évora.
- Botelho Gomes, Paula (2004). “Corpo, Desporto, Mulheres e Media: Sub-representação e Sobreexposição”. In *III Fórum de Debates sobre Mulher & Esporte: Mitos & Verdades* (pp. 109-116). Brasil.
- Botelho Gomes, Paula; Silva, Paula; Queirós, Paula (2000). *Equidade na educação. educação física e desporto na escola/Equity on Education. Physical Education and Sport at School*. Lisboa: Associação Portuguesa Mulheres e Desporto.
- Botelho-Gomes, Paula; Silva, Paula; Caetano, Sílvia; Queirós, Telma (2007). “Desporto e Género: análise das imagens de manuais escolares do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia”, *Cadernos SACAUSEF* n.º 3, pp. 83-91.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Ed. Gallimard.
- Garrett, Robyne (2004). “Gendered bodies and physical identities”. In J. E. B. D. J. Wright (Ed.), *Body Knowledge and Control. Studies in the sociology of physical education and health* (pp. 140-156). London and New York: Routledge.
- Henriques, Fernanda (2007). “Aprender filosofia hoje. Subsídios para um olhar não discriminador sobre o material pedagógico. A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia”, *Cadernos SACAUSEF* n.º 3, pp. 107-114.
- Kirk, David (2003). “Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education”. In S. J. Silverman; C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 67-82). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Louveau, Catherine (2001). “Desporto, mulheres, media: o corpo desejável das desportistas”. *ex æquo*, 4, pp. 57-74.
- Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de Mulher. Construções sociais e representações visuais do feminino*. Porto: Campo das Letras.
- Pinto, Teresa; Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Silva, Isabel; Saavedra, Luísa; Silva, Maria João; Silva, Paula; Tavares, Teresa-Cláudia; Prazeres, Vasco (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Scruton, Sheila (1997). “The Sporting Lives of Women in European Countries: Issues in Cross-national Research”. In G. Clarke; B. Humberstone (Eds.), *Research Women and Sport* (pp. 183-198). London: Macmillan Press.
- Silva, Paula (2007). *A construção/estruturação do género na Educação Física*. Câmara Municipal de Loures, Loures.
- Vale de Almeida, Miguel (2000). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Edição Fim de Século.
- Vilas Boas, Armando (2009). *O Estudo da Cultura Visual Desportiva*. Porto: edição de autor.





Género e Recursos Educativos Digitais de História

Teresa Pinto – CEMRI, Universidade Aberta

A questão da integração da dimensão de género nos recursos educativos digitais (RED) não se coloca só quando se concretiza o produto (escreve-se no masculino ou no feminino; usam-se personagens femininas ou masculinas; apresentam-se figuras masculinas, femininas ou de coletivos mistos, em que contexto, papel ou função) mas coloca-se a montante: na perspetiva sobre o conhecimento e na seleção do que é objeto de aprendizagem. É a partir destas opções iniciais que os conteúdos (científicos, verbais, visuais, gráficos, sonoros) vão sendo restringidos – e marcados, seja pela exclusão do feminino ou do masculino, seja pela estereotipia – ou vão configurando quadros mais diversificados e integradores do feminino e do masculino como partes constitutivas e inalienáveis da realidade humana e social.

A integração do género¹ na produção histórica, iniciada nos anos 1970 e aprofundada, sobretudo, a partir de meados da década seguinte, proporcionou um acréscimo significativo de conhecimento, fruto de uma intensa atividade historiográfica, e suscitou relevantes debates teóricos e epistemológicos em torno dos critérios de inteligibilidade histórica e da necessidade de rever objetos, conceitos, categorias, fontes e métodos (Cf. DUBY, PERROT, 1993-1995; THÉBAUD, 1998; VAQUINHAS, 2002; BOCK, COVA, 2003; VAL, 2004).

Sabemos que a história produzida atravessa diversos filtros (um deles o da própria historiografia dominante) até se tornar história transmitida. Este desfasamento é particularmente visível nos recursos educativos, em geral pouco sintonizados com os resultados da investigação mais recente (Cf. TORRAL, 1996). Verifica-se, assim, que o conhecimento histórico transmitido por esses recursos reforça uma perspetiva cristalizada do saber, um saber acumulativo, inquestionável e imbuído de ilusões positivistas. Nesta consonância compreende-se, por exemplo, a preponderância atribuída à história política e militar, na qual sobressaem as figuras masculinas e as elites, e a secundarização da história social, mais favorável à representação de mulheres e de coletivos.

Os estudos têm evidenciado que os RED não têm contribuído, com as suas potencialidades interativas, para oferecer uma história menos estereotipada e de espectro mais amplo, uma história assente em perspetivas múltiplas e fundadora de uma visão mais compreensiva do mundo (Cf. NUNES, 2007; WALLERSTEIN, 2003).

Criar RED mais consentâneos com uma história mais rica e multifacetada implica optar, como requisito prévio, por um equilíbrio na seleção dos temas e das esferas em que estes se inserem (social, política, económica, cultural, etc.), de forma a criar condições facilitadoras de uma representação mais equilibrada de homens e de mulheres como elementos ativos e intervenientes no processo histórico.

Verifica-se que os RED têm privilegiado momentos significativos da história política, como a reconquista cristã e a formação de Portugal, os reis de Portugal, a crise do século XIV, as invasões francesas, o confronto entre liberais e absolutistas, a 1.ª República e o Estado Novo. A história política é aquela que menos visibilidade confere às mulheres. Dir-se-á que elas não participaram tanto

¹ Entende-se aqui o conceito de género como conceito relacional, ou seja, referente às relações sociais entre mulheres e homens e à sua (re)construção sociohistórica (cf. SCOTT, Joan Wallach (2008); BOCK, Gisela (1989)).

nesta esfera quanto os homens. Não é aqui o lugar para discutir o que significou, nos diversos tempos e espaços, a participação política. Podemos, contudo, interrogar-nos se os RED de História conferem visibilidade às mulheres que participaram, como protagonistas centrais, em situações de tomada de decisão política ou em ações relevantes para os destinos do país. Na avaliação dos RED é importante ter em conta que, em muitos casos, a invisibilidade de um sexo ou do outro ou a estereotipia de género só é detetada quando um recurso é analisado no contexto da série ou conjunto temático em que se insere.

Tomemos um exemplo: numa série de RED sobre “No tempo de...” dever-se-á verificar se cada novo recurso apresentado se integra de forma coerente na série. A série inicia-se com um recurso sobre a época de D. João V e, avançando no século XVIII, continua para o reinado de D. José I. É expectável que prossiga com um recurso sobre o período histórico subsequente, o de D. Maria I. Se, pelo contrário, a escolha recair sobre outro século, dando visibilidade a outro rei, será de sugerir que se complete o século XVIII com a Monarca em falta, sob pena de ficar sugerido, por omissão, que aquele período da história de Portugal, durante o qual reinou uma rainha, é menos importante do que os que o precederam.

Para os níveis etários mais jovens tem-se optado por recursos que exploram personalidades históricas concretas, preferência que também se ajusta mais facilmente a tipologias de atividades que não exigem desempenhos digitais complexos, como jogos de tabuleiro, palavras cruzadas, jogo do galo, quiz, entre outros. Encontrar correspondências, descobrir figuras históricas de várias épocas e identificar acontecimentos relevantes são algumas das tarefas propostas. Nestes recursos predominam as figuras masculinas e, na maior parte deles, as mulheres estão ausentes ou são relegadas para um papel secundário. Consideremos o tema *A Luta pela Independência de Portugal: uma abordagem rigorosa poderá reduzir o papel de D. Teresa ao de mãe de D. Afonso Henriques?* Ao omitir informação relevante sobre a ação política de D. Teresa, está-se a contribuir para veicular uma representação estereotipada de mulher que não corresponde à personalidade em causa. Acresce que D. Teresa não foi uma exceção na época. Fazia parte de uma elite, por certo, e as mulheres e os homens das elites tinham (e continuam a ter) maior acesso aos círculos, redes e cargos de poder político do que as mulheres e os homens das classes populares.

No mesmo sentido e tendo em conta a realidade nacional, será legítimo, do ponto de vista científico e pedagógico, construir um recurso sobre *Os Reis de Portugal*, estimulando as crianças ou jovens a descobrir e aprender os seus nomes, sem que qualquer indicação seja dada, à partida, sobre a existência de rainhas? Poderia ser sugerida uma mera renomeação do recurso para *Monarcas de Portugal*, e a diferença introduzida seria semanticamente significativa. Podem ser feitas, porém, propostas mais ambiciosas. Lembrando a importância das regências na História de Portugal, algumas exercidas por mulheres com uma ação política relevante, não seria desejável inclui-las na abordagem das figuras que encabeçaram a monarquia? Uma série de RED sobre *Reis, Rainhas e Regentes de Portugal* seria, por certo, um recurso mais completo sobre as personalidades mais emblemáticas da monarquia portuguesa, suscitando explorações didático-pedagógicas diversificadas sobre o papel de homens e de mulheres na tomada de decisão. Poderíamos, ainda, alargar o espectro e conferir visibilidade às mulheres dos reis, igualmente designadas rainhas, figuras politicamente relevantes, dado que, educadas para o exercício de funções de carácter político, integram os círculos influentes ao mais alto nível e participam ativamente nos jogos políticos da corte, nos quais se decide grande parte da vida dos Estados.

Os recursos que incidem em acontecimentos históricos apresentam, em geral, um maior equilíbrio entre protagonistas do sexo feminino e do sexo masculino do que aqueles que se centram em individualidades. Num RED em que se abordam as movimentações populares e de corte em 1383-85, por exemplo, é conferida visibilidade a figuras femininas que tiveram um papel crucial nas disputas políticas.

A História não se esgota, todavia, na esfera política. Alguns recursos incidem sobre as profissões, sobre as atividades das classes populares, sobre as atividades económicas, sobre a vida no campo, sobre as condições de vida, etc., em diversas épocas.

Nestes temas, a invisibilidade ou estereotipia de género decorre, com frequência, de inconsistência conceptual ou de representações das sociedades passadas decorrentes de projeções anacrónicas pouco consonantes com os resultados das investigações.

Um jogo sobre profissões no século XIII, por exemplo, pode ser uma oportunidade para mostrar a diversidade de profissões, de carácter artesanal, que homens e mulheres exerciam, na idade média, em unidades familiares de produção. As imagens ilustrativas deverão ser cuidadosamente escolhidas de forma a garantir o equilíbrio na representação de cada um dos sexos.

No entanto, se num jogo sobre profissões a nomeação recai sobre os ou as profissionais que as exercem, a listagem apresentada tende a referir apenas figuras masculinas: tanoeiro, pastor, pescador, salicultor, agricultor, siveicultor... empobrecendo o conhecimento transmitido sobre a vida profissional da população da época em questão. Um RED analisado, para integrar uma profissional feminina, escolhe *artesã*, ilustrando-a com uma tecelã. Deste modo, a tecelã é identificada como artesã, mas o mesmo não acontece com o tanoeiro. Resultam deste conjunto de informações as seguintes conclusões (inconsistentes do ponto de vista histórico e/ou do significado dos termos utilizados) sobre a vida profissional de homens e mulheres no século XIII: as mulheres eram artesãs (os homens não); o tanoeiro não era um artesão; as mulheres não eram agricultoras, siveicultoras, tanoeiras, pastoras, etc. De registar, ainda, que as crianças não aprendem neste jogo, como era esperado, os nomes das profissões. De sugerir, pois, que sejam efetivamente nomeadas as profissões – tanoaria, pastorícia, salicultura, agricultura, siveicultura, tecelagem, pesca, etc., – e que seja feita uma escolha equilibrada de imagens de mulheres e de homens, recorrendo também a imagens mistas, de modo a transmitir uma imagem mais próxima da realidade laboral das classes populares no período medieval, garantindo, ao mesmo tempo, um maior rigor conceptual.

Um outro aspeto da História de Portugal mobilizado nos RED, em consonância com a ênfase que também lhe é dada nos programas de história, é a expansão portuguesa e os *Navegadores nos séculos XV e XVI*. Os navegadores apresentam-se como aventureiros, modelos reais, porque históricos, de heróis da história nacional. Onde estão as *Heroínas da Expansão Portuguesa*, para utilizar o título de uma publicação nacional disponível há mais de 20 anos (SILVA, 1989, 2002) e cuja temática foi aprofundada numa investigação mais recente (ARMADA, 2006)? As crónicas e outras fontes coevas referem mulheres que se distinguiram em combates no Norte de África ou nos Cercos de Diu, que foram governadoras e capitãs de fazendas, praças e ilhas, proprietárias de naus e mesmo decisoras da empresa expansionista, enquanto regentes do reino.

Como corolário das análises realizadas sobrevém a necessidade de diversificar os conteúdos dos RED, abordando temas da História social, económica e cultural, valorizando aspetos da vida quotidiana das populações das diferentes épocas e de distintos grupos sociais, equilibrando, na respetiva abordagem, a representação de mulheres e de homens. Afigura-se fundamental reduzir o hiato entre o conhecimento transmitido pelos RED às gerações mais jovens e o conhecimento científico resultante da investigação histórica das últimas décadas, a qual integrou novos objetos de estudo, redescobriu e reinterpretou as fontes, questionou, enfim, o saber construído.

Estão já publicados no nosso país muitos trabalhos da historiografia nacional e estrangeira que evidenciam o papel das mulheres ao longo da história. Biografias (de Rainhas, Infantas, escritoras, artistas, cientistas, etc.), fruto de árduo trabalho historiográfico realizado, também no contexto nacional, nas últimas décadas, têm vindo a lume em edições de grande divulgação². Obras coletivas – sobre as mulheres,

² Referem-se, a título exemplificativo: CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (dir.) (2005), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Livros Horizonte. MENDONÇA, Manuela (coord. da coleção) (2011), *Rainhas e Infantas de Portugal*, 32 vols., Academia Portuguesa de História// QUIDNOVI. RODRIGUES, Ana Maria, SILVA, Manuela Santos, SÁ, Isabel dos Guimarães (coord. da coleção) (2011-), *Rainhas de Portugal*, 18 vols., Círculo de Leitores. VAQUINHAS, Irene (2005), *Nem Gatas Borracheiras, nem Bonecas de luxo. As mulheres portuguesas sob o olhar da História (séculos XIX e XX)*, Lisboa, Livros Horizonte.

a vida privada na Europa e em Portugal, a família, o quotidiano, etc.³ – oferecem informações, também em registos iconográficos, que proporcionam uma abordagem mais rigorosa do contributo de mulheres e homens para o devir histórico.

Tendo em conta a importância desempenhada pela imagem nos RED, cabe lembrar que existem cada vez mais recursos iconográficos disponíveis em linha, sendo de destacar, pelo particular interesse de que se revestem para a História, as Hemerotecas digitais, os arquivos fotográficos em linha e sítios web de museus e de outras instituições com relevante património histórico-cultural⁴.

Seria desejável que os RED, beneficiando das virtualidades da interatividade, se complexificassem na sua conceção (não necessariamente na sua utilização) facultando o cruzamento de informações (aspetos da vida social e privada, quotidiana, laboral, intelectual, artística, religiosa, entre outros) e estimulando a curiosidade pelo saber por via da apelativa navegação virtual. A utilização de música e outros sons mais consentâneos com os temas e as épocas retratadas é um outro aspeto a melhorar na maioria dos RED, de modo a favorecer a apreensão (e tomada de consciência) da diversidade de ambiências inerentes aos distintos contextos socio-históricos.

A utilização cada vez mais generalizada de RED e o papel fundamental que estes podem desempenhar na transmissão do conhecimento histórico e no cumprimento da missão educativa desse conhecimento, designadamente no que respeita à compreensão crítica da pluralidade e mutabilidade da sociedade, ao reconhecimento e aceitação do diferente e ao desenvolvimento de uma atitude responsável e interveniente na vida da *pólis*, justificam o nosso maior empenho na sua qualidade científica e educativa.

³ Referem-se, a título exemplificativo: DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.) (1993-1995), *História das Mulheres no Ocidente*, 5 vols., Porto, Ed. Afrontamento. MORANT, Isabel (dir.) (2006), *Historia de las Mujeres en España y América Latina*, Madrid, Cátedra. ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.) (1990-1992), *História da Vida Privada*, 5 vols., Porto, Afrontamento. Pinto, Teresa (coord.) (2010), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML. MATTOSO, José (Coord. Coleção) (2010-2011), *História da Vida Privada em Portugal*, 4 vols., Maia, Círculo de Leitores.

⁴ Referem-se, a título exemplificativo: Hemeroteca digital da Câmara Municipal de Lisboa, disponível em <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/> (consultado em Maio de 2011). Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Lisboa, disponível em <http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/default.asp?s=12079> (consultado em Maio de 2011). Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Évora, disponível em <http://www2.cm-evora.pt/arquivofotografico/home.asp> (consultado em Maio de 2011). Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal da Figueira da Foz, disponível em <http://www.figueiradigital.com/arquivofotografico> (consultado em Maio de 2011). Coleção do Museu Calouste Gulbenkian, disponível em <http://www.museu.gulbenkian.pt/colecao.asp?lang=pt> (consultado em Maio de 2011). Centro de Arte Moderna, disponível em <http://www.cam.gulbenkian.pt/index.php?article=9985&visual=2&langId=1> (consultado em Maio de 2011).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges (dir.) (1990-1992), *História da Vida Privada*, 5 vols., Porto, Afrontamento.
- ARMADA, Fina d' (2006), *Mulheres Navegantes no tempo de Vasco da Gama*, Lisboa, Ésquilo.
- BOCK, Gisela (1989), "História, História das Mulheres, História do Género", *Penélope. Fazer e Desfazer História*, n.º 4.
- BOCK, Gisela, COVA, Anne (dir.) (2003), *Écri Femmes en Europe du Sud: XIXe-XXe siècles/Writing Women's History in Southern Europe: 19th-20th Centuries*, Oeiras, Celta.
- CASTRO, Zília Osório de, ESTEVES, João (dir.) (2005), *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.) (1993-1995), *História das Mulheres no Ocidente*, 5 vols., Porto, Ed. Afrontamento.
- MATTOSO, José (Coord. Coleção) (2010-2011), *História da Vida Privada em Portugal*, 4 vols., Maia, Círculo de Leitores.
- MENDONÇA, Manuela (coord. da coleção) (2011), *Rainhas e Infantas de Portugal*, 32 vols., Academia Portuguesa de História// QUIDNOVI.
- MORANT, Isabel (dir.) (2006), *Historia de las Mujeres en España y América Latina*, Madrid, Cátedra.
- NUNES, Maria Teresa Alvarez (2007), *Género e Cidadania nas imagens de História*, Lisboa, CIG.
- PINTO, Teresa (coord.) (2001), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa, CIDM.
- PINTO, Teresa (coord.) (2010), *Percursos, conquistas e derrotas das mulheres na 1.ª República*, Lisboa, CML.
- RODRIGUES, Ana Maria, SILVA, Manuela Santos, SÁ, Isabel dos Guimarães (coord. da coleção) (2011-), *Rainhas de Portugal*, 18 vols., Círculo de Leitores.
- SCOTT, Joan Wallach (2008), "Género: Uma Categoria Útil de Análise Histórica", in CRESPO, Ana Isabel et al. (Org.), *Variações sobre Sexo e Género*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 49-77.
- SILVA, Maria Regina Tavares da (1989, 2002), *Heroínas da Expansão e Descobrimientos*, Lisboa, CCF.
- THÉBAUD, Françoise (1998), *Ecrire l'histoire des femmes*, Fontenay/Saint-Cloud, ENS Editions.
- TORGAL, Luís Reis (1996), "História, divulgação e ficção", in TORGAL, Luís Reis, MENDES, José Amado, CATROGA, Fernando, *História da História em Portugal. Sécs. XIX-XX*, Lisboa, Círculo dos Leitores, pp. 491-545.
- VAL VALDIVIESO, M.ª Isabel del et al. (coord.) (2004), *La Historia de las Mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- VAQUINHAS, Irene (2005), *Nem Gatas Borracheiras, nem Bonecas de luxo. As mulheres portuguesas sob o olhar da História (séculos XIX e XX)*, Lisboa, Livros Horizonte.
- VAQUINHAS, Irene Maria (2002), "Impacte dos Estudos sobre as Mulheres na Produção Científica Nacional: o Caso da História", *ex æquo*, n.º 6, pp. 147-174.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2003), "Escrever História", *Ler História*, n.º 45.





Materiais pedagógicos para a área curricular das artes: uma questão de género

Cristiana Pena – ESAD Caldas da Rainha, Instituto Politécnico de Leiria e CEMRI, Universidade Aberta

A análise que aqui faremos sobre das questões de género presentes nos materiais pedagógicos para a área das artes e expressão visual é mais uma oportunidade para diminuirmos as assimetrias de representação entre homens e mulheres e para repensarmos o modo como ensinamos crianças e adolescentes a imaginarem, olharem e a criarem um mundo onde se efetive a verdadeira igualdade de direitos (e deveres) entre cidadãs e cidadãos.

Desde sempre que os manuais escolares para as artes visuais privilegiaram os homens como criadores e autores das grandes obras-primas que frequentemente vemos nos livros ou em museus de todo o mundo. Tal como nos sugere Linda Nochlin no ensaio *“Why Have There Been No Great Women Artists?”*¹, as denominadas Belas-Artes, desde a academia aos museus, trataram as mulheres sempre como musas inspiradoras de artistas e nunca como verdadeiras artistas que eram: escultoras, pintoras, video-artistas, performers, etc.

Griselda Pollock expõe muito claramente de que forma as artes também têm contribuído para acentuar a diferenciação sexual e conseqüentemente, as desigualdades de género.

*“A história de arte e as histórias das artes (incluindo a da arte contemporânea) permanecem espaços fundamentais neste desafio pois, apesar da sua suposta distancia da esfera social ou política, enquanto interior privilegiado, e parecendo ser imunes ao negocio sujo da politica e do poder através da sua privatização da cultura, os discursos da história de arte e da arte em geral encobrem a estrutura dominante do poder, com as suas histórias de arte eurocêtricas, homofóbicas e patriarcais.”*²

Sendo assim, a invisibilização das mulheres e outras “minorias” nos discursos artísticos e instituições tem contribuído para exclusão e a ausência de representação destas nos manuais escolares e conseqüentemente, nos materiais pedagógicos do séc. XXI.

Jonh Berger, em *Modos de Ver* (1972) foi também dos primeiros a analisar, duma perspectiva feminista, a representação de homens e mulheres na pintura e na publicidade ocidental. Verificamos que a relação entre os dois discursos visuais revela uma certa continuidade histórica nos estereótipos de representação de género, quer na forma (personagens, cores, enquadramentos, iluminação) quer no conteúdo (linguagem, expressões, posturas, vestuário, profissões, objetos). Segundo o autor, a nudez feminina renascentista não significa mais do que a possessão objectificada do espectador–proprietário, uma relação de poder que se mantém até aos dias de hoje quer nas artes quer nos diversos media e da qual resulta a “naturalização do mito” do “homem Sujeito” e da “mulher objeto”. Quer as artes visuais institucionalizadas quer os media continuam a reproduzir uma narrativa em que *“(...) os homens agem, as mulheres aparecem. Os homens olham para as mulheres. As mulheres veem-se a serem vistas.”*³

As questões levantadas por Berger e Pollock foram revolucionárias para a forma como se faz e pensa a História de Arte de hoje. Podemos considerar que nos últimos anos muitas mulheres artistas

¹ Publicado pela primeira vez no ARTnews em janeiro de 1971.

² In *“A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte”*, p. 220.

³ In *Modos de Ver*, John Berger, p. 51.

têm sido reconhecidas quer por instituições quer pelo público em geral, no entanto, assistimos ainda a uma presença masculina que merece habitualmente o destaque dos média, dos museus, das curadorias e dos/as coordenadores/as de manuais escolares.

Ainda hoje, as imagens e textos selecionados para os materiais pedagógicos continuam a reproduzir a “tradicional” narrativa imagética sobre as mulheres onde, segundo Berger:

“As mulheres são descritas de um modo muito diferente dos homens, não porque o feminino é diferente do masculino, mas por se continuar a pressupor que o espectador <<ideal>> é masculino e a imagem da mulher se destina a lisonjeá-lo.”⁴

Nas duas últimas décadas, muitas mulheres – académicas, artistas, investigadoras, ativistas – têm contribuído com as suas reflexões, curadorias, organização de cursos de licenciatura e pós-graduações em universidades de todo o mundo para alterar a sub-representação das mulheres no chamado “mundo e ensino das artes”.

Os estudos culturais, os estudos feministas e os estudos de género contribuíram definitivamente para aprofundar o debate sobre a importância das artes visuais e dos média na construção das identidades de género propondo que a “construção do género é tanto o produto quanto o processo de sua representação como da autorrepresentação.”⁵ e analisando de que forma os discursos simbólicos de género, disseminados pelos dispositivos artísticos e mediáticos, podem influenciar política e culturalmente toda a organização social.

Por isso, esta análise é importante para que possamos, no sistema educativo, consolidar políticas de cidadania que promovam a igualdade de género.

Análise dos Materiais pedagógicos

Para a análise pormenorizada dos materiais pedagógicos disponibilizados no Portal das Escolas utilizamos algumas das categorias⁶ sugeridas por Teresa Alvarez. Contudo, a escassez de recursos para as artes, exceto no pré-escolar, não nos permite elaborar uma avaliação aprofundada a partir da qual possamos retirar conclusões que nos possibilitem estabelecer uma lista exaustiva de recomendações específicas.

Começaremos esta análise expondo a nossa análise da seguinte forma:

- 1 Observações Gerais;
- 2 Observações Específicas sobre as Representações de Género;
- 3 Recomendações;
- 4 Referências/Fontes.

⁴ *Idem*, p. 68.

⁵ In “A Tecnologia de Género”, Teresa de Lauretis, pp. 212-217.

⁶ 1. Visibilidade (presença de homens e mulheres numa imagem) deve estar presente nas mensagens verbais e visuais.

2. Linguagem

2.1. Visual – figuras humanas, expressão física e psicológica, destaque, papel central ou secundária

2.2. Verbal – nomeação, masculino universal ou falso neutro, designação de profissões, diálogos.

2.3. Personagens – distribuição das personagens, protagonismo não discriminatório em função do sexo.

3. Características das Personagens – tipos físicos, destaque para os atributos em si próprios e não em função do sexo

3.1. Atividades e Funções – valorização das várias esferas sociais, relações hierárquicas, prestígio e poder, formação.

3.2. Contextos – relações com as diferentes esferas sociais, relação com os diferentes espaços físicos, modelos de família, modelos de vida.

1. Observações Gerais

- Existem poucos recursos disponíveis e com fracos níveis de interatividade através dos quais se potencie o hipertexto, as hiperligações e se adequem o nível de complexidade da linguagem visual dos materiais pedagógicos e científicos às competências dos/das jovens de hoje, que já dominam as tecnologias de informação e comunicação;
- Ao nível técnico alguns dos recursos disponíveis exigem que os/as utilizadores/as descarreguem, para o computador pessoal, uma enorme quantidade de *megabytes*. Esta situação que pode causar problemas ao visionamento dos mesmos por parte dos/as utilizadores/as;
- A maioria dos recursos disponíveis destinam-se ao pré-escolar e ao 1.º Ciclo e são estes os que obtêm o maior número de visualizações, no entanto, optámos por excluir o pré-escolar da análise devido à simplicidade excessiva dos conteúdos existentes;
- No Portal, o motor de busca possibilita a pesquisa por ano de escolaridade e por área curricular mas seria útil procurar também por conjunto de ciclos (ex.: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo). Para este estudo considerámos todos os anos dos três ciclos, seleccionámos por categorias e identificámos o número de recursos existente em cada (ver Tabela).

Área Curricular	N.º de entradas*
Educação Visual	15
Expressão Artística	78
História e Cultura das Artes	1**
História das Artes	3
Educação Visual e Tecnológica	3

* Muitos dos recursos encontrados são comuns a várias áreas curriculares

** O único recurso encontrado exclusivamente para o 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade

Podemos assim concluir que existe um número bastante reduzido de recursos para o 2.º e 3.º ciclo, especialmente nas unidades curriculares de História das Artes e História e Cultura das Artes. A Expressão Artística conta com um volume maior de recursos, contudo, este número parece representar todo o universo existente.

2. Observações Específicas sobre as Representações de Género

Não é fácil elaborar uma análise abrangente dos poucos recursos disponíveis de modo a retirarmos conclusões sobre o tratamento das questões de género por parte dos/as autores/as e a consequente certificação concedida pelo Ministério da Educação.

Sendo assim, deixamos aqui o levantamento de algumas observações à generalidade dos recursos disponibilizados. Para esta análise considerámos também as categorias de representação social: construção social e cultural (tempo, espaço, grupo de pertença), visão dicotómica da humanidade (feminino vs. masculino), valorização simbólica (positivo/negativo). A desigualdade social pode ser analisada pelos grupos, atividades e indivíduos através de hierarquias estabelecidas nas representações e que correspondem, as relações de poderes que estruturam a sociedade.

- O tema pintura e obras-primas continua reservado aos homens artistas. Num dos recursos só encontramos uma mulher pintora entre os cinco escolhidos. Esta tendência de sobrevalorização

dos protagonistas masculinos continua a impossibilitar as estudantes de construírem as suas identidades de género através de modelos de mulheres que representem o poder da inteligência, da criatividade, da liderança e da cidadania participada;

- O tema personalidades também é outra categoria representada pela maioria de homens. Em vinte dos escolhidos, duas são mulheres. Este desequilíbrio demonstra que o espaço público e o protagonismo da ação social ainda é entendida como estando reservada aos homens. A ideia de que o espaço público continua destinado aos homens e o espaço privado às mulheres parece persistir apesar da realidade atual demonstrar a presença ativa de mulheres em todo o espectro da vida pública. Para além disso, este tipo de narrativa visual produz uma genderização assimétrica relegando sempre para segundo plano as mulheres e destacando os homens;
- Ao nível da linguagem continua a tendência para a utilização do masculino universal (ex.: o artista, o crítico de arte, Homem) a que Isabel Barreno chamou “o falso neutro”.

3. Recomendações

Por último deixamos algumas recomendações para os/as coordenadores/as da elaboração dos materiais pedagógicos que pretendam considerar as questões de género como um dos eixos estruturantes para o desenvolvimento de políticas inclusivas de educação e cidadania.

- Evitar o masculino universal ao nível da linguagem escrita e das imagens;
- Visibilizar as mulheres como protagonistas e agentes sociais;
- Equilibrar a representação de homens e mulheres;
- Evitar estereótipos de género que reduzam as mulheres aos temas do doméstico, da natureza, da beleza e do cuidar;
- Evitar estabelecer relação direta entre género (masculino/feminino) e cores, género e profissões, género e desporto, género e papéis sociais.

Referências Bibliográficas

AA. VV. Representation – Cultural Representations and Signifying Practices, edited by Stuart Hall, The Open University, Sage Publications, London, 1997.

BERGER, John – Modos de Ver, Edições 70, Lisboa, 1987.

Gênero, Identidade e Desejo – Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo, organização de AMARAL, Ana Luísa e MACEDO, Ana Gabriela, edições Cotovia, Lisboa, 2002.

KELLNER, Douglas, *Media Culture*, Routledge, London, 1995.

LAURETIS, Teresa de, *A tecnologia do gênero*, in HOLLANDA, B. H. Tendências e Impasses – O Feminismo como Crítica da Cultura. Rocco Editora. Rio de Janeiro, 1994, pp. 206-242.

POLLOCK, Griselda (1996), *A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte*, in Macedo, Ana Gabriela (org.) *Gênero, Identidade e Desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*, livros Cotovia, Lisboa (ed. 2002).

WILLIAMSON, Judith, *Decoding Advertisements*, Marion Boyars, London, 1978.

Referências online

Livros e Ensaios

Griselda Pollock, <http://www.cddc.vt.edu/feminism/pollock.html>

Lucy Lippard, http://en.wikipedia.org/wiki/Lucy_R._Lippard

Womanhouse/Judy Chicago e Miriam Shapiro, <http://womanhouse.refugia.net/>

Artes e Mulheres Artistas (geral)

<http://www.cddc.vt.edu/feminism/aes.html>

<http://www.artwomen.org/reference/bibliography.htm#A-C>

Revistas

Women in the Arts Magazine, http://www.nmwa.org/pubs/wia_main.asp

n.paradoxa, <http://web.ukonline.co.uk/n.paradoxa/>

Sítios/Internet

<http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/feminist/>

<http://www.artlex.com/ArtLex/f/feminism.html>

<http://www.wendy.com/women/artists.html>

<http://bibliotecademujeresartistas.blogspot.com/>

<http://www.guerillagirls.com/>

Educação

<http://feministartproject.rutgers.edu/home/>

<http://feministartproject.rutgers.edu/resources/websites/>

Filmes

Documentário sobre vídeo-arte feita por mulheres, http://www.snagfilms.com/films/title/women_of_vision_18_histories_in_feminist_film_and_video/?sms_ss=facebook&at_xt=4d0b7fad2b4356b3%2C0

Filmes feitos por mulheres sobre mulheres

<http://www.wmm.com/>

Fontes Internet

Museus e Arquivos

<http://www.artwomen.org/index.htm>

Elizabeth A. Sackler Center for Feminist Art, <http://www.brooklynmuseum.org/eascfa/>

National Museum of Women in the Arts, Washington, Estados Unidos, <http://www.nmwa.org/>

American Folk Art Museum, <http://www.folkartmuseum.org/womenonly>

A.I.R. Gallery, Nova Iorque, Estados Unidos, <http://www.airgallery.org/>

Centre audiovisuel Simone de Beauvoir, Paris, França, <http://www.centre-simone-de-beauvoir.com/>

Exposições/Eventos

Wack, MoMa, Nova Iorque, Estados Unidos, <http://www.moca.org/wack/>

"The first comprehensive, historical exhibition to examine the international foundations and legacy of feminist art, WACK! Art and the Feminist Revolution focuses on the crucial period 1965-80, during which the majority of feminist activism and art making occurred internationally."

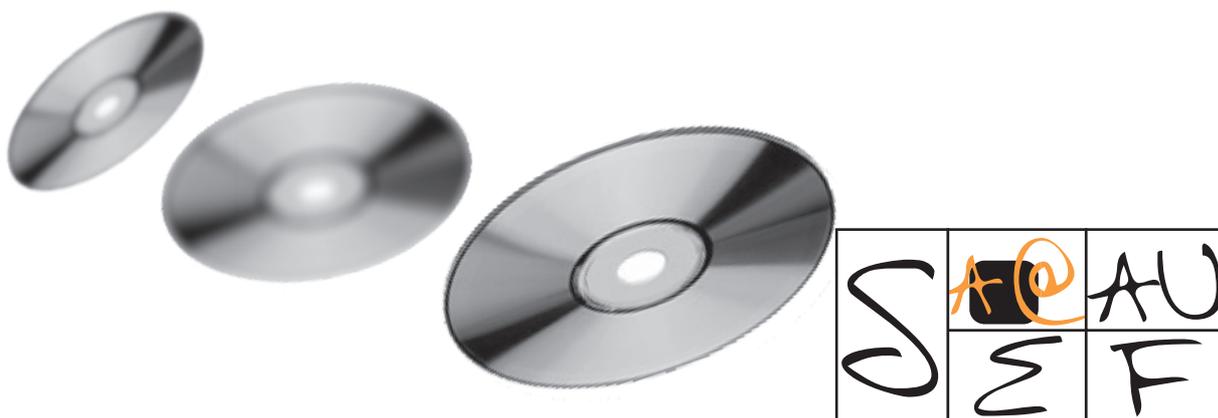
KISS KISS BANG BANG, Bilbao, Espanha, <http://www.undo.net/it/evento/57486>

"From the late 1960s on, feminism had a major impact on the visual arts, both as regards the praxis of some women artists and the production of texts and essays describing the awkward position of Western women artists and their works in the pages of art history."

Elles@Centre Pompidou – Artistes Femmes dans la collections de Centre Pompidou, <http://www.ina.fr/fresques/elles-centrepompidou/Html/PrincipaleAccueil.php>

Vídeo Performativo de Mulheres Artistas Nórdicas, Universidade de Évora, Portugal, <http://www.actout.uevora.pt/actout/index.html>

Festival de Arte Feminista, Braga, Portugal, <http://feministizarte.wordpress.com/>





Autoria coletiva

A aplicação dos itens de género presentes na grelha SACAUSEF nem sempre se tem revelado fácil e clara para os elementos da Bolsa de validadores e validadoras de Recursos Educativos Digitais (RED) disponibilizados no Portal das Escolas da DGIDC do Ministério da Educação. A sua formulação global não possibilitou a enunciação de parâmetros de carácter mais descritivo que permitissem elucidar sobre os aspetos a ter em conta numa análise dos RED à luz das questões de género.

Para colmatar essa lacuna apresenta-se um instrumento de sensibilização e apoio à análise e à conceção de recursos educativos digitais do ponto de vista do género. Espera-se que esse instrumento seja clarificador do que se pretende que seja observado nos recursos para um correto preenchimento dos parâmetros da grelha Sacauf e, conseqüentemente, para a elaboração de pareceres mais fundamentados com vista a uma melhor adequação dos RED a uma intencionalidade educativa promotora da igualdade entre raparigas e rapazes.

Este instrumento foi construído coletivamente no âmbito de uma oficina de formação sobre *A Dimensão de Género na Análise de Recursos Educativos Digitais* destinada a validadoras e validadores de RED, que abrangeu dois grupos, um em Lisboa e outro no Porto, e que funcionou em regime b-learning, entre 23/10/2010 e 11/12/2010.

A sua autoria pertence, assim, a Ana Cristina Guerreiro Rainha, Ana Maria Gonçalves de Sousa, Ana Paula Batista Reis Correia, Angélica Monteiro, Dora Isabel Andrade Pereira, Fernando Rui Pinheiro Campos, Hugo Alexandre Simões Monteiro, João Pedro Rodrigues Costa Canas da Cunha, Joaquim de Fontes Marques, Jorge Paulo Andrade Silva, José Francisco Heitor Rodrigues, Luís Pedro Gonçalves Novo Fornelos, Maria Clara Rocha Botelho Guedes, Maria Francisca Ferro Ramos Soares, Maria João da Costa Pereira, Maria João Faria de Brito Barros Mendes Nazaré Conde, Maria Luísa Ribeiro Coelho, Maria Margarida Costeira e Pereira, Maria Natividade Rocha Santos, Natália Lobo Marques, Paula Fernanda Diogo de Oliveira, Paula Maria Cunha Reis de Oliveira Carqueja, Pedro Vitória, Rosa de Jesus Bento Soares, Rui Walter Moreira Pires Afonso e às formadoras Fernanda Branco, Paula Silva, Teresa Alvarez e Teresa Pinto.

O processo de produção deste instrumento foi muito dinâmico. Ao longo da oficina as formadoras disponibilizaram grelhas de análise destinadas a analisar minuciosamente os RED ao nível da representação iconográfica, da linguagem verbal e do conhecimento veiculado e dos saberes-afazer. A aplicabilidade dessas grelhas foi testada na análise de RED pelos validadores e pelas validadoras da Bolsa Sacauf em formação, a quem se solicitou uma apreciação crítica sobre o seu grau de eficácia e exequibilidade, face aos condicionalismos inerentes à função que desempenham (nomeadamente o tempo disponível, tendo em conta a totalidade dos itens da grelha Sacauf). A última atividade da oficina de formação destinou-se à construção de um instrumento consensual, num primeiro momento dentro de cada um dos dois grupos de formação (em fóruns de discussão e na última sessão presencial) e, num segundo momento, entre os dois grupos de formação, graças à possibilidade de discussão proporcionada pela modalidade e-learning.

É o produto final deste processo de construção e reconstrução que aqui se apresenta. Não será o instrumento ideal (alguma vez o seria?), houve que negociar cedências – houve quem o preferisse mais exaustivo e quem o desejasse mais pequeno. O resultado final foi, todavia, consensualmente considerado pelas validadoras e pelos validadores de RED que frequentaram a formação como um bom instrumento para o registo de todos os aspetos considerados pertinentes para a análise de RED. Com base nestes registos tornar-se-á mais fácil preencher os itens da grelha Sacauf e decidir se o grau de equilíbrio conferido ao feminino e ao masculino, quer em termos de visibilidade, quer de representações não estereotipadas, quer de transmissão de conhecimento, justifica a sua aprovação.

Esta equipa deseja a todos os elementos que constituem e venham a constituir a Bolsa de Validadores e Validadoras de RED da ERTE-DGIDC um bom trabalho.

INSTRUMENTO DE APOIO À APLICAÇÃO DOS ITENS DE GÉNERO DA GRELHA SACAUSEF

1. Análise quanto à visibilidade e equilíbrio

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA*					
IMAGENS E PERSONAGENS	Exclusivo do feminino	Predomínio do feminino	Equilíbrio entre o feminino e masculino	Predomínio do masculino	Exclusivo do masculino
Imagens					
Personagens surgem em 1.º plano					
Personagens surgem em 2.º plano					
Personagens são sujeitos de ação					
Personagens são figurantes					

* Podem ser tidas em conta duas outras dimensões: o modo como o **corpo** das personagens femininas e masculinas **surge posicionado**: de frente, de lado ou de costas para quem o observa, conferindo um maior ou menor destaque à personagem; a **localização** das personagens femininas e masculinas **em cada imagem ou em cada ecrã** (centro ou margem) podendo captar mais ou menos a atenção de quem as observa e de quem utiliza o recurso. Outros aspetos poderão ser importantes, tais como a **componente cromática** ou a **localização no recurso** (ecrã ou página de abertura, por exemplo).

LINGUAGEM VERBAL					
PERSONAGENS	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Sempre
Feminino Específico					
Masculino Específico					
Coletivos mistos (genéricos verdadeiros)					
Masculino como genérico					

2. Análise quanto à relação com a ação e contexto espacial

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA										Relação com a ação	LINGUAGEM VERBAL											
Onde	Quem										Quem										Onde	
Tipo de espaço	Nunca		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente		Sempre		Nunca	Pouco frequente		Frequente		Muito frequente		Sempre		Tipo de espaço		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M	F	M	F	M			
Aberto																					Aberto	
Fechado																					Fechado	
Público																					Público	
Privado																					Privado	

(continua)

(continuação)

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA										Relação com a ação	LINGUAGEM VERBAL											
Onde		Quem									Quem								Onde			
Tipo de espaço	Nunca		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente		Sempre		Tipo de espaço	Nunca		Pouco frequente		Frequente		Muito frequente		Sempre		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Aberto											Sobre quem recai a ação?											Aberto
Fechado																						Fechado
Público																						Público
Privado																						Privado
Aberto											Quem assiste/está presente?											Aberto
Fechado																						Fechado
Público																						Público
Privado																						Privado

* Poderá ser tida em conta também a dimensão relacional – com quem e para quem: a) Faz/atua sem ninguém; b) Faz/atua com alguém; c) Faz/atua para si; d) Faz/atua para alguém.

3. Análise dos atributos, competências e saberes associadas às personagens

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA		Atributos e competências associadas às personagens	LINGUAGEM VERBAL	
Personagens Femininas	Personagens Masculinas		Personagens Femininas	Personagens Masculinas
		Beleza		
		Ternura		
		Energia física		
		Submissão		
		Fragilidade		
		Ousadia		
		Coragem		
		Medo		
		Dependência		
		Criatividade		
		Responsabilidade		
		Autoridade		
		Poder		
		Proteção		
		Liderança		
		Cuidado		
		Capacidade técnica		
		Conhecimento teórico		

(continua)

(continuação)

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA		Atributos e competências associadas às personagens	LINGUAGEM VERBAL	
Personagens Femininas	Personagens Masculinas		Personagens Femininas	Personagens Masculinas
		Conhecimento prático		
		Competências domésticas		
		Competências profissionais		
		Competências relacionais		
		Competências cognitivas		
		Competências científicas		
		Competências tecnológicas		
		Competências técnicas		
		Competências culturais		
		Competências comunicacionais		
		Outro:		
		Outro:		

ANEXO

Grelha complementar de avaliação da linguagem em RED de texto

PERSONAGENS		Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Sempre
Nome Próprio	Fem.					
	Masc.					
Apelido	Fem.					
	Masc.					
Profissão/Título académico	Fem.					
	Masc.					
Termos relacionais (marido, esposa, filha/o, amigo/a...)	Fem.					
	Masc.					
Fórmulas de intimidade/Diminutivo	Fem.					
	Masc.					