

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACIÓN**



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**TESE DE DOUTORAMENTO**

**EVOLUÇÃO DAS CRENÇAS AFECTIVO SEXUAIS NA  
INFÂNCIA E FACTORES COGNITIVOS, SOCIAIS E  
FAMILIARES ASSOCIADOS**

**FILOMENA DE SÃO JOSÉ BOLOTA VELHO**

**SALAMANCA, 2008**



El *Dr. D. Jose Luis Martínez Álvarez*, Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, y el *Dr. Ramón Fernández Pulido*, Profesor Titular del Departamento de de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Salamanca,

CERTIFICAN QUE,

El presente trabajo de Tesis Doctoral, titulado *“Evolução das Crenças Afectivo Sexuais na Infância e Factores Cognitivos, Sociais e Familiares Associados”*, realizado por *Filomena de São José Bolota Velho*, Licenciada em Filosofia, se há desarrollado bajo nuestra dirección y supervisión, reuniendo, a nuestro juicio, los méritos suficientes de originalidad y rigor científico para obtener el Grado de Doctor.

Para que conste, firmamos la presente certificación en Salamanca, a 7 de julio de dos mil ocho.

Dr. D. Jose Luis Martínez Álvarez

Dr. D. Ramón Fernández Pulido

ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISSIÓN DE DOCTORADO



*Da infância vivida, à infância recordada.*

*A meus pais e a meus filhos,*

*com um carinho imenso.*



## AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que colaboraram e ajudaram a tornar possível a realização desta dissertação. Assim, queremos agradecer:

Às crianças que participaram das entrevistas, e aos seus pais que compreenderam o objectivo do nosso estudo e as autorizaram a participar dele.

Aos Agrupamentos de Escolas, a disponibilidade e compreensão manifestada.

Às Educadoras de Infância e aos Professores do 1º CEB, das pré escolas e escolas, onde decorreram as entrevistas, pela colaboração e disponibilidade constantes.

Ao Professor Dr. José Luis Martínez, e ao Professor Dr. Ramón Fernández Pulido, pelos ensinamentos e estímulo com que pautaram todas as etapas de orientação deste trabalho.

Ao Professor Dr. António Fuertes e ao Professor Dr. Félix Lopez, pela presença amigável e simpatia manifestada ao longo de todo o curso.

Aos meus colegas de doutoramento, pela alegria dos momentos partilhados.

Ao Vasco, pela colaboração valiosa, estímulo constante, presença indispensável e amizade inquestionável. À Teresa, pelo apoio amigável, boa disposição e serenidade, nos cafés tomados à pressa, antes dos serões de trabalho.

Aos meus pais, pela presença, apoio e ajuda incondicional. Aos meus filhos, pelo incentivo e capacidade de sorrirem mesmo em dias sem tempo!





*Fernão tinha uma vontade férrea de aprender.  
O treino era cada vez mais intenso...  
entre frustrações e pequenas vitórias,  
a aprendizagem continuava...  
o seu voo era cada vez mais perfeito.*

*Richard Bach  
in  
Fernão Capelo Gaióta*



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. SEXUALIDADE INFANTIL.....</b>	<b>7</b>
1.1. O Que é a Sexualidade.....	7
1.2. Sexualidade Infantil.....	8
1.2.1. Desenvolvimento Sexual Normal: Características e Condutas .....	11
1.2.1.1. Curiosidade Sexual.....	17
1.2.1.2. Masturbação .....	18
1.2.1.3. Jogos Sexuais .....	19
1.2.1.4. Motivos, Natureza e Factores de Influência das Condutas Sexuais Infantis .....	21
1.2.2. Processos Básicos Condicionantes da Sexualidade Infantil.....	24
1.2.2.1. Apego: Vinculação.....	24
1.2.2.2. Identidade Sexual.....	26
1.2.2.3. A Moral Sexual.....	29
1.2.3. Direitos da Criança na Vivência da sua Sexualidade .....	31
<b>CAPÍTULO 2. CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM SEXUAL .....</b>	<b>33</b>
2.1. Cultura e Sociedade.....	37
2.2. Família.....	39
2.2.1. Os Pais na Aprendizagem Sexual dos Filhos.....	40
2.2.2. Atitudes dos Pais Face à Sexualidade dos Filhos .....	44
2.2.3. Princípios Básicos de Informação Para Pais.....	47
2.2.4. Os Pais Perante a Curiosidade e as Condutas Sexuais dos Filhos.....	50
2.3. Escola.....	54
2.4. Media.....	59
2.4.1. Televisão .....	59
2.4.2. Televisão e Papéis Sexuais .....	61
2.4.3. Internet.....	67

<b>CAPÍTULO 3. CONHECIMENTO SEXUAL INFANTIL .....</b>	<b>69</b>
3.1. Da Perspectiva de Freud à de Piaget .....	70
3.1.1. Natureza do Conhecimento Sexual Infantil.....	75
3.1.2 A Função da Informação .....	77
3.2. Construção de Noções Sexuais Básicas: Diferenças Genitais e Identidade de Género.....	79
3.3. Construção de Noções Acerca da Gravidez, Nascimento e Concepção .....	83
3.4. Estudo Sistemático das Noções Sexuais Básicas: Diferenças Genitais e de Género .....	87
3.4.1. Tipificação de Papéis Sexuais e Constância de Género .....	98
3.5. Estudo Sistemático das Noções Acerca da Concepção, Gravidez e Nascimento .....	105
3.5.1. Concepção .....	105
3.5.1.1. Conhecimento do Relacionamento Sexual Adulto.....	128
3.5.2. Gravidez.....	130
3.5.3. Desenvolvimento Intra Uterino .....	131
3.5.4. Nascimento.....	136
3.5.5. Casamento e Relação entre Casamento e Concepção.....	139
3.6. Factores Associados ao Conhecimento Sexual Infantil.....	141
<b>PARTE II. TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>147</b>
<b>CAPÍTULO 4. OBJECTIVOS E HIPÓTESES .....</b>	<b>149</b>
4.1. Objectivos do Trabalho.....	149
4.2. Hipóteses .....	150
<b>CAPÍTULO 5. METODOLOGIA.....</b>	<b>153</b>
5.1. Desenho Metodológico .....	153
5.2. Amostra .....	154
5.3. Variáveis.....	156
5.3.1. Variáveis Independentes.....	156
5.3.1.1. Sócio Demográficas.....	156
5.3.1.2. Nível de Desenvolvimento Cognitivo Piagetiano.....	157
5.3.1.3.Contextos Educativos .....	157
5.3.1.4.Televisão .....	158

---

5.3.2. Variáveis Dependentes.....	158
5.4. Instrumentos .....	171
5.4.1. Questionário para Pais .....	171
5.4.2. Entrevista Semi Estruturada .....	172
5.4.2.1. Provas de Conservação de Piaget: Aplicação e Critérios de Classificação .....	174
5.4.2.2. Entrevista de Identidade Sexual e Papéis de Género .....	175
5.4.2.3. Entrevista de Crenças de Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento .....	176
5.5. Procedimento .....	177
<b>CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>179</b>
6.1. Hipótese 1: Idade.....	182
6.1.1. Dados Descritivos .....	182
6.1.2. Contrastes Estatísticos .....	182
6.1.3. Conclusões.....	195
6.2. Hipótese 2. a): Nível Sócio Económico.....	196
6.2.1. Dados Descritivos .....	196
6.2.2. Contrastes Estatísticos .....	196
6.2.3. Conclusões.....	208
6.3. Hipótese 2. b): Estrutura Familiar.....	209
6.3.1. Dados Descritivos .....	209
6.3.2. Contrastes Estatísticos .....	209
6.3.3. Conclusões.....	210
6.4. Hipótese 2.c): Existência de Irmãos .....	211
6.4.1. Dados Descritivos .....	211
6.4.2. Contrastes Estatísticos .....	211
6.4.3. Conclusões.....	215
6.5. Hipótese 3: Sexo.....	216
6.5.1. Dados Descritivos .....	216
6.5.2. Contrastes Estatísticos .....	216
6.5.3. Conclusões.....	220
6.6. Hipótese 4: Nível de Conservação Cognitiva.....	221
6.6.1. Dados Descritivos .....	221
6.6.2. Contrastes Estatísticos .....	221

6.6.3. Conclusões.....	233
6.7. Hipótese 5. a): Tempo de Televisão Diário .....	234
6.7.1. Dados Descritivos .....	234
6.7.2. Contrastes Estatísticos .....	234
6.7.3. Conclusões.....	236
6.8. Hipótese 5. b): Tipo de Programas de Desenhos Animados.....	237
6.8.1 Dados Descritivos .....	237
6.8.2 Contrastes Estatísticos .....	237
6.8.3. Conclusões.....	239
6.9. Hipótese 5. c): Tipo de Novelas Televisivas .....	240
6.9.1. Dados Descritivos .....	240
6.9.2. Contrastes Estatísticos .....	240
6.9.3. Conclusões.....	256
6.10. Hipótese 6. a): Conhecimentos dos Pais em Aprendizagem Sexual na Infância .....	258
6.10.1. Dados Descritivos .....	258
6.10.2 Contrastes Estatísticos.....	258
6.10.3 Conclusões.....	268
6.11. Hipótese 6. b): Atitudes dos Pais Face à Aprendizagem Sexual na Infância.....	270
6.11.1 Dados Descritivos .....	270
6.11.2. Contrastes Estatísticos .....	270
6.11.3. Conclusões.....	282
6.12. Hipótese 6. c): Grau de Conforto dos Pais em Aprendizagem Sexual na Infância.....	284
6.12.1 Dados Descritivos .....	284
6.12.2. Contrastes Estatísticos .....	284
6.12.3. Conclusões.....	297
6.13. Hipótese 7: Factores Associados ao Processo Evolutivo das Crenças .....	298
6.13.1. Dados Descritivos .....	298
6.13.2. Contrastes Estatísticos .....	299
6.13.2.1. Caracterização dos Clusters .....	299
6.13.2.2. Conclusão sobre os clusters .....	303

---

<b>CAPÍTULO 7. SISTEMATIZAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>305</b>
7.1. Síntese .....	305
7.2. Caracterização Geral das Categorias de Resposta Obtidas .....	306
7.3. Processos Evolutivos e de Diferenciação e Factores Associados .....	308
7.3.1. Idade .....	308
7.3.2. Nível Sócio Económico.....	324
7.3.3. Estrutura Familiar.....	326
7.3.4. Existência de Irmãos.....	326
7.3.5. Nível de Desenvolvimento Cognitivo .....	327
7.3.6. Sexo.....	329
7.3.7. Televisão .....	330
7.3.7.1. Tempo de Televisão Diário.....	330
7.3.7.2. Tipo de Programas de Desenhos Animados .....	330
7.3.7.3. Tipo de Novelas.....	331
7.3.8. Conhecimentos, Atitudes e Graus de Conforto dos Pais .....	333
7.3.8.1. Conhecimentos .....	333
7.3.8.2. Atitudes .....	336
7.3.8.3. Grau de Conforto .....	338
7.4. Caracterização dos Clusters .....	341
<b>CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>343</b>
8.1. Crenças de Identidade Sexual e Papel de Género .....	346
8.2. Crenças de Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento.....	355
<b>CAPÍTULO 9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONCLUSÕES.....</b>	<b>371</b>
9.1. Limitações do Estudo .....	371
9.2. Conclusões.....	372
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>375</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>389</b>





## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idade da criança: frequências absolutas e relativas .....	155
Tabela 2. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	182
Tabela 3. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	183
Tabela 4. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	184
Tabela 5. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância genital): frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	184
Tabela 6. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	185
Tabela 7. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	186
Tabela 8. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	186
Tabela 9. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	187
Tabela 10. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	187
Tabela 11. Escolha de gênero: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	188
Tabela 12. Argumentos de escolha de gênero: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	188
Tabela 13. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	189
Tabela 14. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	190
Tabela 15. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	191
Tabela 16. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	191

Tabela 17. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	192
Tabela 18. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	193
Tabela 19. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos .....	193
Tabela 20. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.....	194
Tabela 21. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	196
Tabela 22. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	197
Tabela 23. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	198
Tabela 24. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	198
Tabela 25. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	199
Tabela 26. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	200
Tabela 27. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	200
Tabela 28. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	201
Tabela 29. Escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	201
Tabela 30. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	202
Tabela 31. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	202
Tabela 32. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico. ....	203

---

Tabela 33. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	204
Tabela 34. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	205
Tabela 35. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	205
Tabela 36. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.....	206
Tabela 37. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	207
Tabela 38. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico .....	207
Tabela 39. Caracterização da amostra, por estrutura familiar .....	209
Tabela 40. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a estrutura familiar.....	209
Tabela 41. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a estrutura familiar .....	210
Tabela 42. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo 7 - 9 anos .....	212
Tabela 43. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 7 - 9 anos.....	212
Tabela 44. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 3 - 4 anos.....	213
Tabela 45. Escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 3 - 4 anos .....	213
Tabela 46. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 5 - 6 anos.....	214
Tabela 47. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos no grupo de 7 - 9 anos. ....	215
Tabela 48. Caracterização da amostra, por sexo .....	216
Tabela 49. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	216

---

Tabela 50. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	217
Tabela 51. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	217
Tabela 52. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	218
Tabela 53. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	219
Tabela 54. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo.....	219
Tabela 55. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	221
Tabela 56. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	222
Tabela 57. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	222
Tabela 58. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância sexual): frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	223
Tabela 59. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	224
Tabela 60. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	225
Tabela 61. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	225
Tabela 62. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	226
Tabela 63. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	226
Tabela 64. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	227
Tabela 65. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	227

---

Tabela 66. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	228
Tabela 67. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo .....	229
Tabela 68. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	230
Tabela 69. Sintomas de gravidez. Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	230
Tabela 70. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	231
Tabela 71. Desenvolvimento intra-uterino frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo. ....	232
Tabela 72. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.....	232
Tabela 73. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tempo de TV, no grupo de 7-9 anos .....	235
Tabela 74. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tempo de TV, no grupo de 5 - 6 anos.....	235
Tabela 75. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de desenhos animados, no grupo de 3-4 anos .....	238
Tabela 76. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de desenhos animados no grupo de 3 - 4 anos .....	238
Tabela 77. Nomes utilizados pela criança para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7- 9 anos.....	240
Tabela 78. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	241
Tabela 79. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no de 3 - 4 anos .....	242
Tabela 80. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos.....	242
Tabela 81. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos.....	243

---

Tabela 82. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	244
Tabela 83. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	244
Tabela 84. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	244
Tabela 85. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos .....	245
Tabela 86. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	246
Tabela 87. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	247
Tabela 88. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	247
Tabela 89. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos .....	248
Tabela 90. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	248
Tabela 91. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	249
Tabela 92. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	250
Tabela 93. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	251
Tabela 94. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	251
Tabela 95. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	252
Tabela 96. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	253
Tabela 97. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	254

---

Tabela 98. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	254
Tabela 99. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos.....	255
Tabela 100. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos.....	256
Tabela 101. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos. ....	258
Tabela 102. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos. ....	259
Tabela 103. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	260
Tabela 104. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	260
Tabela 105. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos ...	261
Tabela 106. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	261
Tabela 107. Argumentos de escolha de gênero: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	262
Tabela 108. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	263
Tabela 109. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	263
Tabela 110. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos ...	264
Tabela 111. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos ...	265
Tabela 112. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	266

Tabela 113. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	266
Tabela 114. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	267
Tabela 115. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	268
Tabela 116. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	271
Tabela 117. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	271
Tabela 118. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes	272
Tabela 119. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	273
Tabela 120. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes	273
Tabela 121. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	274
Tabela 122. Preferência de brinquedos tipificados frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	274
Tabela 123. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	275
Tabela 124. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	275
Tabela 125. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	276
Tabela 126. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	277
Tabela 127. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	278
Tabela 128. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	278



---

Tabela 129. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	279
Tabela 130. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	280
Tabela 131. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	281
Tabela 132. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	281
Tabela 133. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	282
Tabela 134. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto. ....	285
Tabela 135. Nomes utilizados pela criança para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	285
Tabela 136. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	286
Tabela 137. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	287
Tabela 138. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto. ....	288
Tabela 139. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	288
Tabela 140. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto. ....	289
Tabela 141. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	289
Tabela 142. Argumentos de escolha de gênero: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	290

---

Tabela 143. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	290
Tabela 144. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	291
Tabela 145. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto	292
Tabela 146. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto	293
Tabela 147. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	294
Tabela 148. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	294
Tabela 149. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	295
Tabela 150. Crenças de nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	296
Tabela 151. Caracterização dos clusters: frequências absolutas e relativas .....	298
Tabela 152. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a idade por grupos .....	299
Tabela 153. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível socioeconómico.....	299
Tabela 154. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o meio de residência .....	300
Tabela 155. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a estrutura familiar .....	300
Tabela 156. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos no grupo de 7-9 anos .....	300
Tabela 157. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo .....	301
Tabela 158. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as horas de TV no grupo de 5-6 anos.....	301
Tabela 159. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o tipo de novelas no grupo de 7-9 anos .....	302

Tabela 160. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na escala de conhecimentos ..... 302

Tabela 161. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na escala de atitudes..... 303

Tabela 162. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na Escala de Grau de Conforto ..... 303

Tabela 163: Sistematização de resultados..... 305



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Caracterização da amostra, por grupos de idade.....	182
Gráfico 2. Conhecimento das diferenças genitais, por grupos de idade.....	183
Gráfico 3. Conservação de identidade sexual verbalizada, por grupos de idade.....	184
Gráfico 4. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por grupos de idade .....	185
Gráfico 5. Argumentos de escolha de amigos, por grupos de idade.....	187
Gráfico 6. Crenças de casamento, por grupos de idade.....	189
Gráfico 7. Crenças de fecundação, por grupos de idade .....	190
Gráfico 8. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por grupos de idade .....	191
Gráfico 9. Sintomas de gravidez, por grupos de idade .....	192
Gráfico 10. Desenvolvimento intra-uterino, por grupos de idade.....	193
Gráfico 11. Nascimento, por grupos de idade .....	194
Gráfico 12. Caracterização da amostra, por nível sócio económico.....	196
Gráfico 13. Conhecimento das diferenças genitais, por nível sócio económico.....	197
Gráfico 14. Conservação de identidade sexual verbalizada, por nível sócio económico.....	198
Gráfico 15. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por nível sócio económico. ....	199
Gráfico 16. Argumentos de escolha de amigos, por nível sócio económico.....	201
Gráfico 17. Crenças de casamento, por nível sócio económico.....	203
Gráfico 18. Crenças de fecundação, por nível sócio económico.....	203
Gráfico 19. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por nível sócio económico .....	204
Gráfico 20. Sintomas de gravidez, por nível sócio económico.....	206
Gráfico 21. Desenvolvimento intra-uterino por nível sócio económico .....	207
Gráfico 22. Nascimento, por nível sócio económico.....	208
Gráfico 23. Argumentos de tipificação, por estrutura familiar .....	210
Gráfico 24. Caracterização da amostra por existência de irmãos.....	211
Gráfico 25. Nomes utilizados para os genitais, por existência de irmãos, no grupo de 7 - 9 anos .....	212
Gráfico 26. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por existência de irmãos, no grupo de 5 e 6 anos .....	214
Gráfico 27. Nomes usados para os genitais, por sexo. ....	216

Gráfico 28. Argumentos de escolha de amigos, por sexo. ....	217
Gráfico 29. Crenças de casamento, por sexo .....	218
Gráfico 30. Sintomas de gravidez, por sexo .....	219
Gráfico 31. Caracterização da amostra, por nível de desenvolvimento cognitivo.....	221
Gráfico 32. Conhecimento das diferenças genitais, por nível de desenvolvimento cognitivo	222
Gráfico 33. Conservação de identidade sexual verbalizada, por nível de desenvolvimento cognitivo .....	223
Gráfico 34. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por nível de desenvolvimento cognitivo. ....	224
Gráfico 35. Argumentos de escolha de amigos, por nível de desenvolvimento cognitivo.....	226
Gráfico 36. Crenças de casamento, por nível de desenvolvimento cognitivo.....	228
Gráfico 37. Crenças de fecundação, por nível de desenvolvimento cognitivo. ....	228
Gráfico 38. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por nível de desenvolvimento cognitivo	229
Gráfico 39. Sintomas de gravidez, por nível de desenvolvimento cognitivo.....	231
Gráfico 40. Desenvolvimento intra-uterino, por nível de desenvolvimento cognitivo. ....	232
Gráfico 41. Nascimento, por nível de desenvolvimento cognitivo.....	233
Gráfico 42. Caracterização da amostra, por tempo de televisão diário .....	234
Gráfico 43. Conservação de identidade sexual verbalizada, por tempo de TV, no grupo de 5 - 6 anos .....	235
Gráfico 44. Caracterização da amostra, por tipo de programas de desenhos animados.....	237
Gráfico 45. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de desenhos animados, no grupo de 3 - 4 anos .....	238
Gráfico 46. Crenças de casamento, por tipo de desenhos animados, no grupo de 3 - 4 anos	239
Gráfico 47. Caracterização da amostra, por tipo de novelas visionadas .....	240
Gráfico 48. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	241
Gráfico 49. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos	245
Gráfico 50. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos	245
Gráfico 51. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos..	246
Gráfico 52. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos.....	247
Gráfico 53. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos.....	248
Gráfico 54. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos.....	249
Gráfico 55. Crenças de fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	249

---

Gráfico 56. Crenças de fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	250
Gráfico 57. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 3-4 anos .....	251
Gráfico 58. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos .....	252
Gráfico 59. Sintomas de gravidez, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	252
Gráfico 60. Sintomas de gravidez, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	253
Gráfico 61. Desenvolvimento intra-uterino, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	254
Gráfico 62. Nascimento, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos .....	255
Gráfico 63. Nascimento, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos .....	256
Gráfico 64. Pontuações dos pais na Escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância .....	258
Gráfico 65. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	259
Gráfico 66. Argumentos de escolha de amigos, por: pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	262
Gráfico 67. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	263
Gráfico 68. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	264
Gráfico 69. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos .....	265
Gráfico 70. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	266
Gráfico 71. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	267
Gráfico 72. Nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.....	268
Gráfico 73. Pontuações dos pais na Escala de Atitudes de Aprendizagem Sexual na Infância .....	270
Gráfico 74. Conhecimento das diferenças genitais, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	271
Gráfico 75. Conservação de identidade sexual verbalizada, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	272

---

Gráfico 76. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	273
Gráfico 77. Argumentos de escolha de amigos, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.....	276
Gráfico 78. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes	277
Gráfico 79. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes	278
Gráfico 80. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	279
Gráfico 81. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes ..	280
Gráfico 82. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	281
Gráfico 83. Nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes .....	282
Gráfico 84. Pontuações dos pais na Escala de Conforto de Aprendizagem Sexual na Infância .....	284
Gráfico 85. Conhecimento das diferenças genitais, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	285
Gráfico 86. Conservação de identidade sexual verbalizada, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	286
Gráfico 87. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	287
Gráfico 88. Argumentos de escolha de amigos, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.....	289
Gráfico 89. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	291
Gráfico 90. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	292
Gráfico 91. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	293
Gráfico 92. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	294
Gráfico 93. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto .....	295



Gráfico 94. Crenças de nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto ..... 296



## INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior, durante cerca de vinte anos, aos cursos de formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, com as suas realidades e práticas pedagógicas, permite-nos aperceber da importância da infância como período estruturante na formação da personalidade. A supervisão de estágios permite-nos contactar de perto com a curiosidade das crianças da pré-escola que, na sua ânsia de conhecerem o mundo que as rodeia, perguntam sobre o que desconhecem. Elas são curiosas por natureza. Perguntam acerca de tudo e comentam várias situações.

É vulgar na pré-escola, as crianças reproduzirem cenas de casamentos, nascimentos e baptizados, bem como cenas familiares em que repetem diálogos e condutas que observam nos pais e nos adultos. É também usual falarem acerca das novelas televisivas, até porque, é com alegria e alguma “ vaidade ” que mostram a roupa da “ Floribella ” e acessórios dos “ Morangos com Açúcar ” (novelas diárias na altura em que decorreu a investigação). As crianças, de uma forma geral, não entendem as condutas sexuais dos adultos quando as observam na rua ou na televisão, ficando perplexas e confusas nos seus sentimentos. Fazem por isso muitas perguntas. Os conteúdos sexuais de muitos programas televisivos, o grau de instrumentalização da sexualidade pela publicidade e o estatuto social atribuído aos papéis masculino e feminino, têm grande influência nos valores interiorizados pelas crianças.

Constatamos amiúde que as crianças passam cada vez mais tempo na pré-escola e nem sempre são os pais que as levam ou as vão buscar. A este facto não é alheia a problemática da falta de tempo a que as imposições laborais e sociais obrigam o que, sem dúvida, contribui para menor disponibilidade para o diálogo e acompanhamento dos filhos em geral. Face à escassez de tempo que os pais têm para estar com os filhos, ao maior número de horas que as crianças passam na escola em actividades curriculares, extra curriculares e de apoio à componente lectiva, ao crescente número de divórcios e separações, à evolução a que se assiste actualmente a nível dos *media* no âmbito da sexualidade, sentimos curiosidade em saber se, de algum modo, estes factores se relacionam com o tipo de crenças afectivo sexuais infantis.

Interessa-nos conhecer o mecanismo de aquisição e evolução das crenças afectivo sexuais infantis (dos 3 aos 10 anos) acerca de identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação,

gravidez e nascimento, bem como os factores associados. Os domínios considerados resultaram da observação de situações espontâneas no dia-a-dia das crianças da pré escola (*professora...vou ter um mano...professora...o meu irmão já tem uma namorada...fui a um casamento...a minha gata teve gatinhos...*), bem como da observação das suas actividades, jogos e brincadeiras, com especial relevância das situações de faz de conta, particularmente na casinha das bonecas, onde muitas vezes tudo começa com a expressão “... agora eu era a mãe...”, podendo o filho ser a boneca ou a amiga, sucedendo-se diálogos reproduzidos, transferidos ou inventados. As preferências de “*gente de palmo e meio*” que a correr tenta apanhar a tempo o brinquedo de que gosta mais, mas que o outro também quer, a escolha de amigos ou companheiros de jogo com critérios de quem sabe o que quer tem direito a escolher, a corrida para as áreas preferidas onde é preciso chegar antes de estar completa...constituíram o desafio motivador desta investigação.

O alargamento de idades até aos 10 anos surgiu da necessidade de analisar a evolução das crenças referidas, já que na pré-escola a idade das crianças é dos 3 aos 5-6 anos, ocorrendo mudanças conceptuais importantes entre os 4 e os 10 anos (Carey, 1985).

O nosso trabalho de investigação está dividido em duas partes. Na primeira faremos o enquadramento teórico da nossa temática, abordando a sexualidade infantil, os contextos de aprendizagem sexual e as teorias sexuais formuladas pelas crianças, na busca de conhecimento e entendimento do mundo que a rodeia. Na segunda apresentaremos o trabalho empírico realizado.

No capítulo um analisaremos aspectos gerais da sexualidade infantil, desde as razões do seu desconhecimento e dificuldades do seu estudo às suas características. A existência de condutas e manifestações sexuais variadas na infância significa, sem dúvida, que a sexualidade é muito rica neste período (Duncan, 2003; Fávero, 2003; Lamb e Coakley, 1993; Larsson, 2000; Lindblad *et al.*, 1995; 1953; Ryan, 2000; Moser, 2004; Lopez *et al.* 2003). Abordaremos ainda, a vinculação afectiva às figuras de apego, a aquisição da identidade sexual e da moral sexual, por serem processos centrais e estruturantes, tanto na infância como na sua repercussão em períodos de vida posteriores (Lopez, 2005).

A sexualidade é das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização, que tem início na infância, desde o nascimento, aprendendo-se, tal como outras áreas do desenvolvimento, através dos agentes educativos (Pereira, 2004). Assim, falar de sexualidade infantil implica referir aspectos de socialização sexual na infância. Neste processo os

pais, a escola, os amigos e os media assumem particular relevância. Concordamos com a opinião de Barragan (1991) de que através dos mecanismos de regulação psicossocial do sexo e dos papéis sexuais, todos fazemos educação sexual desde o nascimento. A influência dos pais na educação dos filhos deve ser importante em todos os aspectos, mais ainda nas aprendizagens que têm a ver com afecto e sexualidade (Lopez, 2005). Não sendo única é fundamental, já que deles depende o contacto que os seus filhos estabelecem com outros agentes educativos também fontes de informação: pré escola e escola, amigos, livros, brinquedos, jogos, programas de televisão. Assim, no capítulo dois, analisaremos genericamente os contextos de aprendizagem sexual na infância, nos quais destacaremos a influencia dos pais na educação sexual dos filhos e no âmbito dos *media* a influencia da televisão.

No capítulo três, dedicado ao estudo das teorias sexuais infantis, iniciaremos a nossa abordagem com a caracterização do quadro conceptual básico e original em que assentaram os primeiros estudos realizados e a partir dos quais outros progrediram: Freud e Piaget. Utilizaremos uma perspectiva comparativa na análise dos seus pressupostos básicos. De acordo com os interesses das crianças manifestados através da natureza e sequência das suas perguntas e com os estudos revisados, consideraremos dois núcleos, relativos à construção e elaboração do conhecimento sexual infantil. O primeiro será referente à construção das noções sexuais básicas (diferenças genitais e identidade de género) e o segundo à construção das noções acerca de gravidez, nascimento e concepção. É esta a ordem de aquisição de conhecimento sexual para as crianças (Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000).

Na segunda parte apresentaremos o nosso estudo empírico sobre as crenças afectivo sexuais infantis e factores associados, para o que analisaremos a sua associação com aspectos sócio demográficos (idade, sexo, estrutura familiar, existência de irmãos) de socialização (televisão) e educativos (conhecimentos, atitudes e graus de conforto dos pais relativos à aprendizagem sexual na infância).

Embora não existam muitos estudos nesta temática, os que existem estabelecem uma relação estreita entre o desenvolvimento do conhecimento sexual infantil e o desenvolvimento cognitivo, considerando que os dois processos estão interligados (Kreitler e Kreitler, 1966, Barragan, 1988; Bernstein e Cowan, 1975; Goldman e Goldman, 1982). Visando poder comparar resultados, mas sem termos a pretensão de uma abordagem profunda de tal processo, incluímos

no nosso estudo uma variável de desenvolvimento cognitivo, que medimos em termos piagetianos.

Começaremos por descrever os objectivos da nossa investigação e enunciar as hipóteses do mesmo, após o que passaremos à abordagem de aspectos metodológicos relativos à caracterização da amostra, ao procedimento, à definição e operacionalização das variáveis e à análise estatística realizada. Seguir-se-á a apresentação de resultados, seguida da sistematização e discussão dos mesmos, após o que estabeleceremos algumas conclusões.

Em conformidade com o regulamento académico da Universidade de Salamanca, a presente dissertação é acompanhada por um volume que contém o resumo da investigação, redigido em castelhano.

## **PARTE I. REVISÃO TEÓRICA**





## **CAPÍTULO 1. SEXUALIDADE INFANTIL**

### **1.1. O Que é a Sexualidade?**

A Organização Mundial de Saúde clarificou o conceito de sexualidade humana como sendo uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e por isso influencia também a nossa saúde física e mental (ME, 2000). Considera-a uma força viva no indivíduo, um meio de expressão dos afectos, uma maneira de cada pessoa se descobrir e descobrir os outros, encontrando a sua expressão física, psicológica e social no desejo de contacto, ternura e às vezes amor. Esta definição da OMS, na opinião de Pereira (2004), contribuiu para o entendimento e compreensão da sexualidade como construção pessoal que agrega as vertentes biológica, psicológica e social.

A sexualidade humana comporta, fundamentalmente, no ponto de vista de Marques *et al.* (2002) uma função de relação que é, em simultâneo, comunicação, afectividade, prazer e ocasionalmente, de maneira optativa, a reprodução. Para Soler (2003) somos seres sexuados desde que nascemos até que morremos e a sexualidade manifesta-se em todas as etapas da nossa vida de diferente forma e intensidade, mas está sempre presente. Na opinião de Lopez e Fuertes (1999), a sexualidade precisa de ser integrada num conceito holístico, já que é multidimensional e multideterminada. Ela engloba as dimensões biológicas, psico afectivas, socioculturais, relacionais e éticas ligadas e dependentes entre si.

Louro (2001) considera a sexualidade humana uma energia, um turbilhão de emoções e sensações que move os indivíduos independentemente da sua vontade, uma força incontável e nunca saciada, devendo ser encarada como realidade multidimensional, na qual, para além da dimensão biológica e reprodutiva, se inscrevem as dimensões psico afectiva, social, cultural e ética, envolvendo processos profundamente culturais e plurais: rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções.

Na opinião de Barragan (1991), a sexualidade constitui uma dimensão quotidiana das relações humanas, de maneira consciente ou inconsciente, implícita ou explícita, privada ou pública, conformando-se como um componente susceptível de repressão e ocultação mas não de eliminação. Considera-se hoje que a sexualidade se manifesta desde o início da vida e se

desenvolve acompanhando o desenvolvimento geral do indivíduo integrada no seu bem-estar bio psico social (Lopez e Fuertes, 1989). Muda ao longo da vida e cada idade tem as suas manifestações próprias.

Das opiniões citadas ressalta, no nosso ponto de vista, a interioridade, a energia, o carácter relacional, emocional, afectivo e imperativo da sexualidade, associado à descoberta, ao amor, à comunicação, à ternura, ao desejo, num sistema multidimensional englobante de componentes biológicas, psico afectivas, sociais, culturais e éticas, influenciando e possibilitando o bem-estar e equilíbrio pessoal, físico e mental.

## **1.2. Sexualidade Infantil**

A sexualidade infantil é um dos assuntos menos explorados no contexto dos estudos da sexualidade humana. A escassez de estudos científicos abordando esta realidade é uma constante tanto em estudos portugueses como em estudos estrangeiros (Fávero, 2003). Nas razões deste desconhecimento destacam-se razões históricas de negação da sua existência e dificuldades éticas para a estudar de maneira experimental através de observações ou de perguntas directas às crianças (Lopez, 2005).

Durante muitos anos se negou a sua existência, considerando que a sua ausência era um sinónimo inequívoco de pureza e inocência. Desconhecia-se o desenvolvimento sexual infantil já que se pressupunha que a sexualidade era uma questão de adultos. A sexualidade adulta era reduzida às suas manifestações genitais dentro do casamento, para procriar e entre heterossexuais. Até para os adultos o instinto sexual chegou a ser considerado uma doença da natureza e um dos principais inimigos da alma. A sexualidade era situada nas partes baixas do corpo e considerada como perigosa (Lopez e Fuertes, 1989). Claro que, neste marco conceptual, não podia falar-se de sexualidade infantil. Reconhecê-la contrariava esta concepção da sexualidade e alarmaria pais, educadores e a sociedade em geral. Em simultâneo protegiam-se as crianças dos supostos perigos que encerrava a sexualidade em geral (o que é uma contradição, pois não há necessidade de se proteger aquilo que não existe). Na opinião de Broderick (1973), os investigadores que tentassem divulgar as suas teorias acerca da possibilidade de interesse ou capacidade sexual das crianças eram acusados de atacar a moral dos menores (culturalmente considerados puros).

Haverlock Ellis com a publicação dos *“Estudos sobre a Psicologia do Sexo”* (o primeiro de sete volumes data de 1898), onde relata observações de várias culturas, fazendo algumas afirmações (por exemplo, de que a masturbação é uma prática comum e normal em ambos os sexos), contribuiu para o afastamento de posições conservadoras quanto à sexualidade em geral e para a valorização da sexualidade infantil, admitindo a sua influencia posterior na sexualidade adulta (Barragan, 1988, 1981; Lopez e Fuertes, 1989).

Foi Freud (1905), no entanto, quem rompeu explicitamente com a tradição psicológica e pedagógica que negava a sexualidade infantil e juvenil, com a publicação do seu livro *“Três Ensaios para uma Teoria da Sexualidade”*. A sua teoria foi considerada revolucionária ao considerar que existe uma procura manifesta do prazer nas actividades da criança, como sugar, evacuar, ou mesmo reter. A criança passa por estádios psicosexuais desde o nascimento até à adolescência, correspondendo a cada um determinada zona erógena, fonte de conflitos psicosexuais específicos. O desenvolvimento da personalidade estaria relacionado com a qualidade das experiências emocionais vividas nos diferentes estádios. A psicanálise infantil estudou a sexualidade infantil através da análise individual de crianças, utilizando o jogo e a interpretação de sonhos juntamente com outras fontes de informação através de pressupostos psicanalíticos. No entanto, na perspectiva de Fenichel (1982), Glaser e Froch (1997) e Villamarzo (1999), embora tais estudos tivessem permitido descobrir a existência da sexualidade infantil e o seu significado afectivo e emocional na influência desses aspectos na vida adulta, baseiam-se em pressupostos teóricos discutíveis como o complexo de Édipo e o período de latência (voltaremos posteriormente à abordagem deste assunto) e em recordações reelaboradas em situação de análise pelo que os seus dados não podem ser generalizados à infância normal.

As atitudes em relação à sexualidade infantil foram, além de contraditórias, muito mais fechadas e reguladoras que para a sexualidade adulta (Fávero, 2003). Tais atitudes reflectem crenças erradas das quais, na opinião de Soler (2003), se destacam: valorar as necessidades da criança sob a perspectiva do adulto e não sob a dela (desconhecimento da criança e subjectividade); pensar que a sexualidade só existia quando os órgãos sexuais dos adultos estavam preparados para a reprodução, para o casamento e conseqüente início de relações sexuais (negação da sua sexualidade: na infância as características da sexualidade adulta não estão presentes e os órgãos sexuais estão pouco desenvolvidos, assim como os caracteres sexuais secundários que apenas iniciaram o seu desenvolvimento e não têm ainda capacidade de reprodução); considerar legítimas apenas as actividades sexuais orientadas à procriação dentro do

matrimónio, preservando a criança de todo o interesse sexual (moralismo) e condenar todas as manifestações sexuais infantis (exploração do seu corpo, masturbação, conhecimento e exploração de outros corpos, desejo de estar nu, ter contactos pele com pele, brincar a médicos ou ao pai e à mãe, dando beijos, abraços ou tendo movimentos pélvicos).

Consideramos que, ainda que de forma lenta, tem havido progressão no estudo da sexualidade infantil. As investigações sobre esta temática provêm de várias fontes (Fávero, 2003; Larsson, 2000; Lopez, 2005a). Os dados podem ser obtidos através da avaliação dos comportamentos das crianças feita por intermédio da observação dos pais, familiares ou professores ou através de estudos com desenhos das próprias crianças. Podem também resultar da informação dos jovens ou adultos que recordam as suas próprias histórias sexuais da infância.

Outra fonte, ainda, provêm das observações antropológicas de Malinowsky (1969). Estas ao relatarem as condutas sexuais de crianças em povos primitivos, fazendo descrições detalhadas dos seus jogos e condutas fornecem dados importantes e úteis, por um lado acerca do reconhecimento da existência de numerosas manifestações sexuais infantis durante toda a infância e por outro acerca da compreensão da organização social da sexualidade humana. Nas suas observações tais condutas ocorrem num contexto natural muito permissivo, sendo próprias apenas de algumas culturas. Nesta linha aparecem também os estudos de Ford e Beach (1951) que descrevem numerosas condutas sexuais infantis num número importante de culturas. Atendendo, no entanto, a que o ser humano é em grande parte um ser cultural não podem ser generalizadas. Outros estudos baseiam-se em dados obtidos através de entrevistas feitas a adolescentes e adultos em que, como metodologia, é usada a recordação consciente acerca das condutas sexuais ocorridas na sua infância (Kinsey *et al.*, 1948, 1953; Lamb e Coakley, 1993; Ramsey, 1943, citado por Broderick, 1973). Em Portugal existem dados provenientes de informações obtidas em estudos com jovens adultos, através de questionários auto preenchidos (Fávero, 2003; Rodrigues, 1994).

O problema dos estudos baseados na recordação é triplo, na opinião de Lopez (2005a). Em primeiro lugar, é impossível recordar os primeiros anos de vida, pelo que quase ou quase nada nos podem informar sobre a sexualidade infantil até aos 4 a 6 anos. Em segundo lugar, não se torna fácil definir o grau de veracidade das recordações. Por último, pode ser muito arriscado considerar certa a interpretação que os sujeitos, anos depois, dão destas condutas, dado que depois da adolescência há mudanças importantes em aspectos anatómicos, fisiológicos,

hormonais, nos afectos sexuais (desejo, atracção, enamoramento) e nas capacidades mentais, o que implica reinterpretações pessoais e sociais das condutas sexuais.

Neste sentido as investigações feitas mais recentemente, com base na observação de pais e educadores parecem mais prometedoras ainda que apresentem também limitações, pois os seus dados podem ser imprecisos, já que as crianças ocultam as condutas sexuais a pais e educadores, desde muito cedo e a interpretação que estes fazem das condutas referidas nem sempre é segura. A investigação mais actual, neste âmbito, é a de Lopez *et al.* (2003) pois, além de descrever inúmeras condutas sexuais na infância, aponta conclusões semelhantes acerca das mesmas quando são inquiridos pais, educadores e adolescentes.

Existem ainda dados importantes acerca da frequência das condutas em sexualidade infantil obtidos através de investigações com outros fins como as que são feitas para estudar sintomas e problemas de condutas na infância ou as realizadas com menores que sofreram abusos sexuais (em ambas as situações são aplicados questionários em que se incluem perguntas de conteúdo sexual). Esta fonte é também utilizada pelos que avaliam os agressores ou lhes fazem terapia. Borneman (1983, citado por Lopéz, 2005a), tal como havia feito a equipa de Kinsey (1948, 1953), utilizou na sua investigação agressores sexuais como fonte de informação. Os agressores, de forma geral, dão uma visão da sexualidade infantil de forma a justificar a sua conduta, pelo que insistem na colaboração voluntária dos menores, bem como na satisfação que sentem, minimizando os efeitos perniciosos que, na sua opinião, teriam estas condutas. Assim informam de múltiplas condutas e da excitabilidade sexual das crianças pré-púberes. Lopez *et al.*, refere, na sua investigação de 1994, sobre vítimas de abuso, que algumas delas recordam terem-se excitado sexualmente e terem desfrutado com a relação, o que era mais provável acontecer se tinham colaborado.

### **1.2.1. Desenvolvimento Sexual Normal: Características e Condutas**

Na opinião de Larsson (2000), a questão de saber o que deve ser considerado comportamento sexual normal (comum) ou desviante tornou-se relevante nos últimos anos devido à atenção dada à problemática do abuso sexual infantil, o que se entende pela necessidade de os profissionais que trabalham nesta área, serem confrontados com situações onde devem ser capazes de avaliar o comportamento das crianças e tomar as medidas necessárias, podendo as incertezas ser reduzidas com a consciência crescente do desenvolvimento psicosssexual infantil. Consideramos como comportamento sexual normal, o resultado natural de um processo de

desenvolvimento biológico e psicológico adequado, normativamente, em termos sócio culturais (para uma determinada sociedade, cultura ou grupo).

É actualmente consensual que a sexualidade se manifesta desde cedo na vida das crianças, sendo aceite de forma comum entre investigadores, que a fisiologia para a excitação sexual e orgasmo, bem como a capacidade para comportamentos sexuais variados estão presentes desde o nascimento ou mesmo antes. Sabe-se que os fetos chupam os dedos das mãos e dos pés e que rapazes recém nascidos têm erecções e as raparigas lubrificação vaginal (Gordon e Schroeder, 1995; Martinson, 1994). Só conhecendo as características da sexualidade infantil poderemos entendê-la.

É comum pensar-se a sexualidade infantil a partir da perspectiva dos comportamentos sexuais esperáveis e aceitáveis presentes nesta fase, considerando fazerem parte do desenvolvimento sexual normal. Este baseia-se no estágio de desenvolvimento físico e psicológico da criança em determinada idade e na normalidade dos interesses e comportamentos sexuais da criança que pode ser avaliada com base em questões colocadas pelas pessoas próximas à criança. É, portanto, essencial conhecer os padrões de comportamento sexual associados a cada etapa, embora estes não apresentem limites muito definidos, à excepção da fase da puberdade, onde se manifestam um conjunto de alterações até então não manifestadas com relevância, aumentando normalmente nesta fase os comportamentos sexuais já praticados anteriormente (Gordon e Schroeder, 1995).

Neste contexto, os autores, consideram como normal, do nascimento aos 2 anos, a exploração genital, erecções do pénis e lubrificação vaginal; experiências de prazer genital; tocar nas partes do corpo sexuais dos outros e ter prazer ou achar divertido a nudez ou tirar a roupa em público. Dos 3 aos 5 anos consideram como usual a existência de masturbação por prazer, podendo conduzir a orgasmo; o jogo sexual com pares ou irmãos (exibir genitais, explorar as suas partes do corpo e as dos outros e tentar o coito); continuar a achar divertido a nudez ou andar sem roupa em publico e usar palavras relativas a funções de eliminação com os pares. Dos 6 aos 12 anos descrevem como normal a existência de jogos sexuais com pares e irmãos; jogos de fantasia sexual, beijar, masturbação mútua, simulação de coito, jogar aos médicos; masturbação em privado; aparecimento de modéstia e vergonha; início de modificações corporais (menstruação e sonhos molhados); início de sonhos e fantasias com sexo; usam linguagem sexual com amigos.

Achamos pertinente referir neste ponto que a sexualidade infantil é caracterizada por diferentes aspectos conforme as fases de desenvolvimento em que a criança se encontra. É pois importante não esquecer que as idades assinaladas são referências para facilitar a compreensão do seu desenvolvimento sexual e que não são seguidas de forma rígida e igual por todas as crianças.

Na opinião de Soler (2003) e Marques (2002) a sexualidade infantil tem aspectos semelhantes à dos adultos, tanto no que diz respeito à procura de prazer e comunicação como no que respeita à procura do conhecimento do seu corpo e do corpo dos outros, mas tem também aspectos muito próprios que a caracterizam.

Entre estes, os autores destacam: os órgãos sexuais estão ainda pouco desenvolvidos os seus caracteres sexuais ainda não amadureceram para estarem prontos para o acto sexual e procriação mas sim para o prazer (clítoris e pénis erectos); podem desenvolver a capacidade para sentir prazer ainda que a sua função sexual seja menos específica e vigorosa que em etapas posteriores (adolescência, juventude, adultez); o prazer sexual que sentem é mais táctil que visual e auditivo (componentes eróticos adultos); sentem uma grande necessidade de receber carícias, abraços, beijos e diversas formas de carinho; sentem necessidade de explorar o seu corpo, os seus genitais e o corpo dos outros; a orientação do desejo não se consolida até à puberdade/adolescência (eles atraem-se e organizam-se em grupos de crianças, indistintamente do sexo); as atracções que sentem pelos outros são mais afectivas que sexuais, mas também buscam o contacto e o prazer; praticam jogos sexuais (brincar aos médicos, brincar ao papá e à mamã), auto-estimulam-se e realizam ensaios de coito com movimentos pélvicos rítmicos; têm respostas corporais semelhantes às nossas (vaso congestão genital, mudanças cardio respiratórias, concentração na sensação de prazer com perda de interesse pelo ambiente exterior, sudação, erecção, etc.); imitam os seus modelos de referência e as suas figuras de apego; identificam-se com o próprio sexo observando o que se faz e o que se diz; constroem os seus papéis sexuais em função do papel de pai/mãe, marido/mulher, homem social/mulher social; como a quantidade de hormonas sexuais em circulação no sangue é muito pequena a pulsão sexual é diminuta; o prazer sexual é difuso por razões hormonais; os estímulos externos não têm significado erótico; é mais difícil às crianças fazer a distinção entre os desejos e sentimentos sexuais e os desejos e sentimentos afectivos.

Fávero (2003) considera que as manifestações sexuais infantis normais constituem uma resposta às exigências filogenéticas características da fase de evolução em que a criança está.

Neste sentido resume os comportamentos sexuais normais, com possibilidade de ocorrência na fase pré pubertária, considerando: curiosidade (manifestada em perguntas, procura de livros, revistas ou filmes com ocorrência de interações sexuais); masturbação (tocando os seus próprios genitais, os genitais de outra criança; tocando ou esfregando os genitais num objecto ou no corpo de outra pessoa, inclusive em adultos); participação em jogos sexuais com outras crianças (brincar aos médicos, aos namorados ou imitar filmes com representação de beijos ou carícias); convite expresso a práticas sexuais; exibicionismo (mostrar o seu corpo aos outros); representação de interações sexuais em bonecos; troca de carícias sexuais; tentativa de coito; assistir a actividades sexuais de outras crianças e fantasias sexuais verbais ou de interacção sexual (podem surgir recreações de cenas ou sequência de cenas com conteúdos sexuais ou situações reais vistas em livros, revistas ou filmes).

Ainda neste contexto, Lamb e Coakley (1993) apresentam como categorias de comportamentos sexuais normais na infância: exposição de partes do corpo (as crianças mostram partes do corpo umas às outras); estimulação e excitação proporcionada pelo contacto físico, especialmente pelos genitais; brincar aos médicos (uma criança faz de conta que é o médico e a outra o paciente, o que permite tirar a roupa e examinar o corpo, sobretudo os genitais); beijar (para algumas crianças este é o evento principal); ter fantasias sexuais (jogos onde as crianças imitam os adultos, criando fantasias para acompanhar os jogos, ou copiam da TV ou dos livros algumas cenas de amor e outros (os que não encaixam em nenhuma das outras categorias, incluindo jogos sexuais menos usuais, sexo ente bonecas e canções com conteúdos obscenos).

Várias investigações (Duncan, 2003; Fávero, 2003; Finkelhor, 1980; Friedrich *et al.*, 1991, 1992, 1998; Moser, 2004; Kilpatrick, 1992; Kinsey *et al.*, 1948; 1953; Lamb e Coakley, 1993; Larsson, 2000; Lindblad *et al.*, 1995; Lopez *et al.* 2003; Ramsey, 1943, citado por Broderick, 1973; Ryan, 2000; Rodrigues, 1994) comprovam a existência de condutas e manifestações sexuais variadas na infância o que significa, sem dúvida, que a sexualidade é muito rica neste período.

Ramsey (1943), citado por Broderick (1973), entrevistou 291 jovens adolescentes e Kinsey *et al.*, (1948; 1953) entrevistaram mais de 10.000 adultos. Nestas entrevistas havia questões sobre as recordações da sua sexualidade infantil. A equipa de Kinsey *et al.*, (1948, 1953) usou, como fontes de informação, adultos que tinham tido experiências com menores e que consideravam que os pré-adolescentes podem chegar a ter condutas sexuais orgásmicas desde o primeiro ano de vida (vaso congestão genital, mudanças na respiração e no ritmo cardíaco, mudanças na cor da



pele, hipertonia muscular e movimentos pélvicos similares aos dos adultos). Os resultados de Ramsey (1943), obtidos por entrevista a 291 jovens adolescentes, mostram uma actividade sexual infantil maior e mais precoce o que talvez aconteça por se tratar de jovens ainda adolescentes. Ambas as investigações oferecem um quadro amplo e variado de condutas sexuais infantis (masturbação, jogos com pessoas do próprio sexo ou do outro sexo, tentativas de coito, etc.) recordadas tanto por homens como por mulheres. Das mulheres, incluídas nos estudos Kinsey, há a destacar o facto de terem tantas ou mais condutas sexuais que os rapazes na primeira infância, diminuindo por altura da puberdade que é precisamente quando nos rapazes aumentam as manifestações sexuais de forma notória.

Finkelhor (1980) ao estudar as condutas sexuais entre irmãos, em 796 estudantes, dos 3 aos 19 anos, nos Estados Unidos, revela que 13% dos participantes relataram experiências sexuais com irmãos. Friedrich *et al.*, (1991) aplicaram a cerca de 800 mães de uma consulta de pediatria, um questionário de 35 perguntas. Da análise destes ficou demonstrado que as mães tinham tido oportunidade de observar numerosas condutas sexuais especialmente durante os primeiros 6 anos de vida. Lindblad *et al.*, (1995) aplicaram um questionário a educadores relativamente a cerca de 250 crianças com idades entre os 2 e os 6 anos. Os resultados mostram numerosas condutas sexuais (masturbação, exibição dos genitais, olhar os genitais do outro, jogos sexuais, etc.) observadas pelos educadores.

Kilpatrick (1992) investigou o efeito das experiências sexuais na infância através da análise das condutas de natureza sexual do nascimento aos 14 anos num grupo e dos 15 aos 17 anos noutra, em 501 mulheres a que pediu informações acerca das experiências, companheiro e avaliação da mesma. Destas, 55 % revelaram ter tido algum tipo de experiência sexual antes dos 14 anos.

O estudo de Rodrigues (1994), realizado em Portugal, a propósito dos “*Conhecimentos e Experiências Sexuais dos Jovens Estudantes do Ensino Superior*” com 235 estudantes, tendo a maioria entre 17 e 19 anos, comprova a existência de “brincadeiras sexuais na infância”, na maioria dos respondentes aos questionários antes dos 10 a 12 anos.

Ryan (2000), nas suas investigações, reconhece a realidade das condutas sexuais infantis, bem como a tendência dos menores em ocultá-la e a existência de excitação sexual nalguns pré-púberes.

Lopez *et al.*, (2003) investigaram a existência de condutas sexuais na infância através das respostas dadas por pais, educadores e adolescentes. Fazer perguntas, comentários e participar em jogos são as condutas mais observadas pelos pais. Entre outras condutas observadas com uma frequência relativamente importante, destacam-se: tocar nos genitais diante dos outros (40%); tocar nos genitais quando pensam estar sozinhos (49%); tocar no peito de outra pessoa (63%); imitar beijos (38%) e excitar-se (34%). Este estudo mostra que é nos filhos de 3 a 5 anos que os pais observam maior número de condutas, o que acontece não porque as crianças pequenas tenham mais condutas sexuais mas porque aprendem a ocultá-las a partir dos 6 anos. Os professores evidenciaram que as crianças manifestavam vários comportamentos sexuais, como perguntas e jogos de conteúdo sexual, observação de zonas sexuais de outras crianças ou enamoramento entre rapazes e raparigas. As crianças em idade pré-escolar são as que apresentam a maioria das manifestações observadas.

As respostas dos adolescentes mostram um quadro de condutas mais rico do que as observações das mães e dos pais, o que demonstra que a conduta sexual é ocultada especialmente a partir dos 6 anos. Dos entrevistados, além das condutas de masturbação; 37% recordam ter tocado os peitos de uma mulher; 60% recordam ter imitado beijos; 22% recordam ter imitado o coito e 16% tê-lo tentado; 60% recordam ter tido fantasias sexuais; 54% recordam ter demonstrado interesse pela pornografia; 34% recordam ter observado/surpreendido condutas sexuais entre os pais e 7,4% afirmam ter tido experiências sexuais impostas (7,1% raparigas e 8,2% rapazes). Se bem que as recordações dos adolescentes e jovens ofereçam um quadro de condutas mais rico que as observações dos educadores e dos pais, as que são mais frequentemente observadas por estes são também as que maior número de adolescentes e jovens recordam (perguntas, comentários e jogos sexuais).

No estudo de Fávero (2003) em Portugal, com jovens cujas idades se situam na maioria entre os 18 e os 21 anos, inserido na temática “*Sexualidade Infantil e Abusos Sexuais a Menores*”, o relato de vivências de experiências sexuais na infância é referido, através de questionários, pela maioria dos inquiridos (84,5%) o que confirma estudos de outros investigadores, na opinião da autora (Finkelhor, 1980; Goldman e Goldman, 1988; Kilpatrick, 1992; Lamb e Coakley, 1993; Lopez *et al.*, 1993), demonstrando que a maioria das pessoas tem experiências sexuais na infância. Para além das condutas de masturbação e de participação em jogos sexuais, quase metade dos jovens inquiridos, no seu estudo, referiu ter tido fantasias sexuais (42,2%), ter trocado carícias sexuais com crianças de outro ou do mesmo sexo, da mesma idade (43,9% e 9%,

---

respectivamente) e ter sentido atracção sexual por adultos ou por outras crianças (30,7% e 22,9% respectivamente). São referidos ainda, no seu estudo, outros comportamentos, como tentativa de coito (22,7%) e ter presenciado práticas sexuais de outras crianças ou de adultos (38,7%).

Pelo exposto concluímos que, as manifestações sexuais mais referidas na infância são a curiosidade, a masturbação e os jogos sexuais, pelo que de seguida os analisamos especificamente.

### 1.2.1.1. Curiosidade Sexual

A existência de curiosidade infantil espontânea relativa á sexualidade foi evidenciada por numerosos autores. Hurlock (1982) afirma que nas crianças de idade pré-escolar, as perguntas mais frequentes são relativas aos órgãos sexuais e suas funções, às diferenças sexuais físicas, à origem dos bebés e à chegada de um recém-nascido. Mais de metade dos inquiridos, no estudo de Fávero (2003), dizem ter sentido curiosidade sexual (55,2%) e terem feito perguntas sobre sexualidade (21,6%) na infância. A maioria das crianças entre os 2 e os 7 anos, que participaram no estudo de Brilleslijper-Kater e Baartman (2000), fez aos pais perguntas espontâneas acerca das diferenças genitais (86%, aos 2 anos), da gravidez (76%, por volta dos 2 ½ -3 anos) e do nascimento (70%, de 3 anos). Também Lopez (2005a) considera que as primeiras perguntas no âmbito da sexualidade se referem às diferenças anatómicas e à maneira de vestir de homens e mulheres, assinalando que as diferenças na figura corporal, os jogos, os vestidos, são também temas de interesse imenso nesta fase. Eis algumas das perguntas características das crianças, na sua opinião, relativas à anatomia externa: *Mamã, porque é que tu tens as mamas grandes e o papá não? Porque é que o papá tem a voz grossa e tu fina? Porque é que o papá tem uma pilinha tão grande e eu tão pequena? Porque é que os meninos não brincam com bonecas?*

Depois das diferenças sexuais, a preocupação mais importante a ser percebida e adquirida em termos sexuais é, talvez, como são originados os bebés. Parece que foi ainda ontem que começaram a balbuciar as primeiras palavras, quando surge a pergunta fatal: de onde vêm os bebés? Não só os filósofos e os pensadores procuram uma indagação inexorável para a verdade. As crianças inventam mitologias para explicar como são feitos os bebés e como eles nascem e interpretam parcialmente muitos outros assuntos sexuais (Goldman, 1982, 1988). Numa primeira fase as crianças começam a interessar-se sobre a forma como as pessoas têm bebés e posteriormente como eles crescem na barriga da mãe e onde estavam antes de nascer, surgindo depois um outro grupo de perguntas respeitante à origem e à forma como nascem os bebés.

Algumas perguntas susceptíveis de ocorrerem, segundo Lopez (2005), no âmbito da reprodução são: *Onde está o bebé? Por onde vai nascer o bebé? Como pode sair por ali uma coisa tão grande? Como come, o bebé, dentro da barriga? Porque é que o bebé está aí? Quem o pôs lá? Como se fazem os bebés? O que fazem o papá e a mamã?*

Pereira (2004), utilizando como método a caixa das perguntas, na sua investigação com crianças de idade escolar (5 a 11 anos) em meio rural, tendo como objectivo pesquisar o que elas queriam saber acerca de sexualidade categorizou os seus interesses, por ano de escolaridade, em temáticas acerca de fecundação, gestação, parto, actividade sexual, anatomia, IST e outras, apresentando o tipo de perguntas formuladas, por elas, em cada categoria. Na sua opinião, os interesses das crianças organizam-se de forma continuada e progressiva, tendo como base a curiosidade acerca de bebés, evoluindo para questões sobre a relação sexual, sobre aspectos anatómicos fisiológicos e IST, parecendo reflectir vontade e maior desejo em aprofundar os seus conhecimentos em fases mais avançadas (3º e 4º anos). A autora assinala a importância do grupo de pares neste processo (citando Sanchez, 1990; Vaz *et al*, 1996; Louro, 2001) através da influência relativa às conversas sobre sexo, dúvidas e curiosidades, na mudança de interesses das crianças do 3º e 4º ano.

Algumas das perguntas feitas pelas crianças, através deste método (caixa das perguntas), foram: *O que são óvulos? / O que são espermatozóides? / Onde é que são produzidos os espermatozóides? / Onde são produzidos os óvulos? / Como se faz um bebé? / Como é que os bebés vão parar à barriga das mães? / Como é que o espermatozóide entra no óvulo? / Como é que o óvulo se transforma num bebé? / Porque nascem bebés rapazes e bebés raparigas? / Onde ficam os bebés enquanto estão na barriga das mães? / Como se alimentam e respiram os bebés enquanto estão na barriga das mães? / Porque é que os bebés têm que estar 9 meses na barriga das mães? / Quanto tempo demora a fazer um bebé? / Como se desenvolve o bebé dentro da barriga da mãe? / Como nascem, por onde saem os bebés? / Quanto tempo demora um bebé a nascer? / Como é que o espermatozóide entra na vagina? / Para que serve o sexo? / Como se faz sexo? / Porque é que os homens não engravidam? / Como é a vagina por dentro? / Quais são as doenças que se transmitem pelos órgãos sexuais? / Como se pode evitar a transmissão das doenças que se transmitem pelos órgãos sexuais? / ...Querem saber mais coisas.*

### **1.2.1.2. Masturbação**

A masturbação é o comportamento mais comum entre as crianças, iniciada pela descoberta dos genitais (Gordon e Schroeder, 1995). A equipa de Kinsey *et al* (1948, 1953)

descreve, nas suas investigações, a existência de condutas sexuais orgásmicas desde o primeiro ano de vida (vaso congestão genital, mudanças na respiração e no ritmo cardíaco, mudanças na cor da pele, hipertonia muscular e movimentos pélvicos similares aos dos adultos). Dos adultos entrevistados por Kinsey *et al* (1948-1953), 5% de homens recordam ter-se masturbado entre os 9 e os 11 anos. No estudo de Ramsey (1943) são mais de 50% os homens que recordam tê-lo feito antes dos 11 anos e desses 5% antes dos 6 anos.

O estudo retrospectivo de Gebhard (1977) revela que cerca de 55% dos rapazes e 30% das raparigas se masturbaram na infância. Na investigação de Lindblad *et al* (1995), a frequência de observação de condutas de masturbação foi de 6,4% em pré-escolares sendo semelhante em rapazes e raparigas. Também as investigações de Friedrich *et al* (1991, 1992, 1998) demonstram a existência de condutas de masturbação, especialmente durante os primeiros 6 anos de vida (23% em rapazes e 16% em raparigas tinham sido vistas a masturbarem-se com a mão), decrescendo este número posteriormente (11% de rapazes e 9% de raparigas entre os 7 e os 12 anos).

No estudo de Fávero (2003) é elevada a percentagem de jovens que fazem referência a condutas de masturbação na infância, tendo a autora distinguido entre: masturbação tocando os seus genitais (29.5%); tocando os genitais nalgum lugar ou objecto (8.1%); tocando os genitais doutra pessoa (6.0%); tocando partes do corpo de outra pessoa (4.4%); olhando uma foto (7.0%) e fantasiando (17.8%).

Na investigação de Lopez *et al* (2003), 35% de adolescentes e jovens recordam ter-se masturbado antes dos 11 anos com a mão e 16% com um objecto. Na mesma investigação os educadores observaram condutas de masturbação especialmente na pré-escola: 20% com a mão e 5% com um objecto. Os pais observaram em 13% dos filhos masturbação com a mão e em 5% com um objecto.

### **1.2.1.3. Jogos Sexuais**

Na opinião de Fávero (2003), o que distingue o jogo sexual de outro tipo de jogos são as actividades sexuais postas no jogo. As crianças relacionam-se com o mundo através dos jogos e o jogo sexual é uma situação protegida onde a criança pode reconhecer a sua própria sexualidade, o seu corpo, os seus sentimentos e os seus afectos e solucionar conflitos que desencadeiam estas descobertas e vivências do corpo. É através dos jogos que a criança conhece e compreende a sua realidade.

Lamb e Coakley (1993) investigaram cerca de 128 mulheres, estudantes adultas, com o objectivo de conhecer e analisar os jogos sexuais na infância bem como o grau de normalidade ou anormalidade neles percebido. No seu estudo, a maioria das mulheres (85%) recordou jogos sexuais (44% com rapazes e 56% com raparigas, 56% com iguais, 26% com crianças mais velhas e 18% com crianças mais novas que elas). O conteúdo dos jogos referidos era muito variado, incluindo jogos de imitação e reprodução de papéis, beijos, estimulações, etc. Frequentemente estas mulheres recordavam que se tinham sentido excitadas.

O estudo de Rodrigues (1994) comprova a existência de “brincadeiras sexuais infantis” em 35,7% dos inquiridos. Dos restantes, 37,9% responderam não ter tido tais brincadeiras e os restantes 26,4% não têm a certeza se as brincadeiras eram sexuais ou não. Na opinião do autor é provável que neste grupo as brincadeiras referidas não tivessem uma intencionalidade sexual como o mostrar, ver e tocar nos genitais, sendo interpretados como passatempos ou brincadeiras de médicos e pais.

Fávero (2003) refere que quase metade das pessoas, do seu estudo, referiu ter participado em jogos sexuais com crianças de outro sexo ou do mesmo sexo, da mesma idade (40,4% e 12,9%, respectivamente).

Na investigação de Lopez *et al* (2003), pais e educadores observaram jogos de conteúdo sexual em 80% de pré-púberes. Os jogos descritos iam desde jogos de imitação de papéis (médicos, pais etc.) motivados pela curiosidade a jogos de exploração do corpo do outro até tentativas de condutas coitais já sob a forma de procura de contactos sexuais com obtenção de prazer. Os adolescentes e jovens descreveram detalhadamente até um total de 42 jogos diferentes, de conteúdo sexual em que participaram na infância, realizados na maioria das vezes sem a presença de adultos.

Os jogos sexuais entre crianças de idade semelhante e participação voluntária são geralmente saudáveis e uma forma de aprender a relacionar-se tendo inclusivamente bom prognóstico para a saúde sexual posterior. A anormalidade destes implica assimetria de idades ou de nível de desenvolvimento entre os menores que jogam porque, neste caso uns podem manipular os outros ou induzi-los em experiências não próprias para os mais pequenos; imposição de um face a outros que não queiram participar; obsessão contínua com o jogo sexual ou com o seu conteúdo transferida de uns para outros; imitação de condutas sexuais próprias de adultos (sexo oral, por exemplo, que tenham aprendido com pornografia ou em situação de

---

abuso); perigo de ocorrência de danos físicos (introdução de objectos na vagina); conteúdo sexista ou agressivo (imitação de violações); serem acompanhados de vocabulário agressivo, sexista ou grosseiro (próprio de adultos) (Fávero, 2003; Lopez, 2005a).

#### 1.2.1.4. Motivos, Natureza e Factores de Influência das Condutas Sexuais Infantis

Quanto aos motivos das condutas sexuais na infância, os estudos mais antigos apontavam a curiosidade e imitação dos adultos, nem sempre ocorrendo motivação erótica. Os estudos mais recentes comprovam que as crianças podem chegar a sentir atração sexual e prazer. (Fávero, 2003). Como motivos, Lopez *et al* (2003) descreve: curiosidade (75%), imitação (29%), joga (76%), prazer (34%) e abuso sexual (4%). Refere ainda que muitas crianças tiveram uma clara experiência de excitação sexual. Dos entrevistados 34% de raparigas e 8% de rapazes não referem terem tido experiência de excitação sexual; 44% de raparigas e 36% de rapazes excitaram-se pouco e 16% de raparigas e 38% de rapazes excitaram-se muito; 5% de raparigas e 18% de rapazes excitaram-se tanto que acreditam ter alguma vez experienciado orgasmos. A este respeito, Fávero (2003) refere que, na sua investigação, mais de metade das pessoas referiram ter sentido prazer sexual, tendo sido na masturbação e troca de carícias sexuais (25,9% e 23,3%, respectivamente) que as pontuações foram mais altas. A autora supõe que a percepção de prazer está relacionada com sentimentos ou sensações positivas da parte dos que o referem.

Quanto á natureza das relações mantidas pelas crianças nas condutas sexuais infantis, verifica-se que vivem a sua sexualidade e a experienciam entre amigos, companheiros da pré-escola ou escola, irmãos e primos (Fávero, 2003; Gordon e Schroeder, 1995). Também no estudo de Rodrigues (1994) são referidos pelos inquiridos como companheiros de brincadeiras, colegas da escola (30%), vizinhos (28.3%), primos (26.7%), referindo ainda alguns (15%), irmãos, tios e sobrinhos (por ordem decrescente). As maiorias das brincadeiras foram heterossexuais, respondendo os outros inquiridos, em partes iguais, que as brincadeiras sexuais ocorreram com crianças de ambos os sexos ou do mesmo sexo. O período assinalado para o término das brincadeiras sexuais varia no tempo, tendo referido a maior parte dos jovens que terminaram entre os 10 e os 12 anos (41,6%), quando tinham mais de 12 anos (32.2%) ou antes dos 10 anos (26.2%). Em específico, acerca da repetição e duração da experiência, apenas o estudo de Finkelhor (1980) e de Lamb e Coakley (1993) se manifestam. Finkelhor (1980) comprova a ocorrência de apenas uma actividade sexual pontual com os irmãos em cerca de 33% dos participantes e repetição no período de um ano em 27%. No estudo de Lamb e Coakley (1993),

58% dos participantes participaram em jogos sexuais com o mesmo companheiro mais de uma vez, não tendo os restantes repetido a experiência com o mesmo parceiro.

No estudo de Rodrigues (1994), no que respeita aos companheiros de brincadeiras são referidos, pelos inquiridos, colegas da escola (30%); vizinhos (28.3%); primos (26.7%), referindo os restantes (15%), outras crianças, por ordem decrescente, irmãos, tios e sobrinhos. As maiorias das brincadeiras foram heterossexuais, respondendo os outros inquiridos em partes iguais que as brincadeiras sexuais ocorreram com crianças de ambos os sexos, ou do mesmo sexo. O período assinalado para o término das brincadeiras sexuais varia no tempo, tendo referido a maior parte dos jovens que terminaram entre os 10 e os 12 anos (41,6%); quando tinham mais de 12 anos (32.2%), ou antes dos 10 anos (26.2%).

A variável que mais prediz as condutas sexuais infantis é a idade. Ford e Beach (1951) relatam, no seu estudo, que as crianças (rapazes e raparigas) introduziam os dedos nos genitais entre os 6 e os 8 anos, tendo verificado que entre os Trobriandeses e algumas tribos de África e Índia, as crianças iniciavam o seu relacionamento sexual completo cerca dos 6 a 7 anos. No estudo de Malinowsky (1969) as crianças iniciam as suas condutas sexuais a partir dos 4 ou 5 anos com amigos ou companheiros da mesma idade. Os rapazes iniciam a sua vida sexual cerca dos 10 a 12 anos e as raparigas cerca dos 6 a 8 anos. O estudo de Lopez *et al.*, (2003) relata, através das informações recolhidas, manifestações sexuais a partir de um ano de idade, sendo durante a idade pré-escolar que existem mais manifestações observadas pelos educadores, decrescendo a partir de certa idade (os professores observaram muito menos condutas sexuais que os educadores). Também Kinsey *et al.*, (1948; 1953) relatam a existência de condutas sexuais (toque nos genitais e masturbação) em bebés com cerca de meio ano de idade e de condutas sexuais orgásmicas desde o primeiro ano de vida. No estudo de Finkelhor (1980), 73% dos participantes revelam vivência de experiências ou condutas sexuais com pelo menos um dos intervenientes de idade superior a 8 anos e 35% a 12 anos. No estudo de Lamb e Coakley (1993), a média de idades relatada é de 7 anos e meio. Na investigação de Rodrigues (1994), as brincadeiras sexuais recordadas maior parte dos jovens ocorreram até aos 10 e 12 anos.

Relativamente às diferenças nas condutas sexuais infantis quanto ao género, no estudo de Malinowsky (1969), não se verificam diferenças, já que as manifestações sexuais e condutas ocorrem em total liberdade tanto para rapazes como para raparigas. Fávero (2003) refere



percentagens praticamente iguais (84.6% de homens e 84.4% de mulheres) na ocorrência de manifestações sexuais antes da puberdade.

O estudo de Lopez *et al.* (2003) mostra um padrão sexual diferencial na sexualidade infantil. As raparigas recordam terem tido significativamente mais condutas de imitação de beijos, carícias, sedução e enamoramento. Relativamente às motivações, as suas condutas estariam mais motivadas pelo jogo que as dos rapazes mais motivados pelo prazer (também no estudo de Fávero, 2003, os homens pontuaram mais alto, em todas as situações de reconhecimento de prazer). Paralelamente, o grau de excitação recordado é significativamente menor nas raparigas. Os sentimentos de culpa recordados são mais frequentes nas raparigas, embora as condutas sexuais como vimos sejam menos explícitas face ao prazer e à excitação. Parece que a característica diferencial do padrão sexual diferente entre rapazes e nas raparigas no período prépuberal é que as raparigas parecem interessar-se mais pelas manifestações afectivas que os rapazes. Estes têm mais condutas sexuais em quase todos os campos e recordam terem sentido mais excitação e prazer que as raparigas. O facto de as raparigas recordarem mais sentimentos de culpa que os rapazes pode significar que as diferenças entre os sexos sejam reguladas por um duplo padrão moral social que persegue mais a sexualidade infantil das raparigas.

Relativamente ao grau de satisfação geral quanto á sua história sexual infantil não se encontram diferenças significativas, neste estudo, já que ambos os sexos 53% a declara bastante ou muito adequada, 12% bastante ou muito inadequada e 35% situa-se num ponto intermédio. Isto pode explicar-se, segundo o autor, se admitirmos necessidades sexuais diferentes em cada um dos sexos ou a existência de padrões de referência diferentes para valorar a sexualidade infantil: mais restritivo quanto a condutas, prazer e excitação nas raparigas e mais restritivo quanto a manifestações afectivas nos rapazes. Pode acontecer, na opinião do autor, que as duas explicações estejam certas, apontando para necessidades diferentes e padrões culturais diferentes em interacção. De forma geral quanto às manifestações sexuais infantis em ambos os sexos é mais aquilo que partilham do que aquilo em que se diferenciam. Não podem generalizar-se estas diferenças pois não podemos esquecer que as diferenças significativas entre sexos não anulam a diversidade individual.

### **1.2.2. Processos Básicos Condicionantes da Sexualidade Infantil**

Na opinião de Lopez (2005a), além das condutas, existem três processos básicos pré puberais que condicionam a sexualidade infantil e adulta. São as relações afectivas com os pais, a aquisição da identidade sexual e a moral sexual.

#### **1.2.2.1. Apego: Vinculação**

O apego é um sistema que garante os vínculos entre os progenitores e as crias com fins de sobrevivência, mas que no ser humano tem um papel crucial. Em termos humanos, nascemos “programados” para a vinculação, para o contacto com o outro. Possuímos comportamentos inatos que garantem esta união (o reflexo adequado, o sorriso, a pressão da mão quando estimulada, etc.). Bowlby (1969) refere o apego e a vinculação como sendo a capacidade inata dos recém-nascidos se ligarem aos adultos que lhes estão próximos de forma especial aos que dele cuidam no dia-a-dia. Esta vinculação afectiva contém desejo de proximidade física, contactos frequentes, procura de ajuda e apoio. Este processo está enquadrado e é ditado pelo modelo de organização social e sexual característico de cada cultura. As figuras de apego (pessoas com quem o bebé mantém relações privilegiadas) têm a capacidade de interpretar os seus sinais e responder de acordo com os seus pedidos. Elas cumprem duas funções essenciais: são a base da segurança e o porto de refúgio.

Um desenvolvimento afectivo e sexual adequado implica na opinião de Soler (2003) que desde o nascimento as crianças possam contar com as figuras de apego que são as pessoas a quem se vinculam afectivamente já que são as que as alimentam, cuidam e acarinham. Normalmente são os pais mas nalguns casos são outras pessoas a que as crianças se apegam por cobrirem as suas necessidades e lhes darem a segurança afectiva de que necessitam para explorarem o mundo, os outros e a si próprias. Este apego é manifestado pelo estabelecimento de vínculos afectivos com as figuras de apego, desejando estar próxima delas, precisando frequentemente de contactos tácteis, visuais e auditivos e procurando o seu apoio e ajuda incondicional. Os vínculos afectivos entre a criança e as figuras de apego implicam sentimentos, comportamentos e expectativas que se formam durante o primeiro ano de vida. As crianças aprendem a tocar e serem tocadas, a abraçar e serem abraçadas, a beijar e serem beijadas, a olhar e serem olhadas, a escutar e serem escutadas. A capacidade futura de estabelecer relações afectivas com vinculações seguras depende desta fase, na opinião de Marques (2002). Assim a

qualidade e quantidade de estímulos, positivos e negativos, que as crianças tenham condicionado as suas relações afectivas e sexuais futuras.

Cerca dos 2 meses de idade os bebés percebem já o rosto humano, reconhecem a voz da mãe e o seu choro adquire diferentes matizes. Nesta altura já são capazes de distinguir o rosto humano ficando aliviados e emitindo vocalizações de prazer. Também comunicam com os outros através de sorrisos e de movimentos variados, gestos e balbuceios que constituem os primeiros laços afectivos com o meio. A proximidade, o ser tocado, o ser manipulado ou afecto são importantes para o desenvolvimento sócio afectivo da criança. Ser tocado com delicadeza, ternura e desejo, constitui a base para que o bebé desenvolva um sentimento de confiança nos seres que o rodeiam e em si mesmo. Mais tarde isto favorecerá que se sinta querido e desejado ao mesmo tempo que alicerça as bases para amar e se relacionar consigo próprio já que experimentou a sensação de que ele e o seu corpo são dignos de serem tocados e receberem carinho (Soler, 2003).

É através das primeiras experiências (agradáveis ou desagradáveis) proporcionadas pelas capacidades sensitivas e motoras que as crianças registam e armazenam sensações vindas do exterior a partir das reacções que provocam nas pessoas que as rodeiam. É aqui que se situa a origem do que virá a chamar-se vida sexual. A generalização das experiências relacionais das crianças pequenas (0 a 2 anos) com as figuras de apego é fundamental. Elas generalizam estas experiências e utilizam-nas posteriormente noutras relações sociais, especialmente naquelas que impliquem afectos e formas de comunicação íntimas, como o namoro, as relações sexuais e a amizade (Lopez, 2005a; Lopez e Fuertes, 1999; Marques, 2002; Soler, 2003).

Na realidade, a vinculação afectiva fala-nos da necessidade de nos sentirmos seguros com base na relação com figuras de apego ao longo de toda a nossa vida: a mãe, o pai, os irmãos e as irmãs, as avós e os avós, os amigos e as amigas, as noivas e os noivos, as companheiras e os companheiros. É através dos vínculos afectivos estabelecidos pela criança com os pais, irmãos, companheiros, amigos e outras pessoas do meio que ela estabelece bases sólidas do desenvolvimento social. São as pessoas a quem a criança se vincula afectivamente as mais imitadas, observadas e obedecidas, tornando-se assim um dos eixos fundamentais do seu desenvolvimento social. O modo de ser mulher ou homem está também relacionado com os afectos. A vinculação afectiva determina em grande medida os estilos de relação interpessoal. A necessidade de querer e ser querido e a necessidade de satisfação sexual convergem no espaço da

intimidade. Esta é subsidiária da auto-estima, da segurança emocional e da confiança básica (Lopez, 2005).

O prazer, a ternura, a comunicação, os afectos e responsabilidades partilhadas conduzem-nos a um entendimento com quem mantemos uma relação de intimidade (Soler, 2003). Da vinculação afectiva depende a confiança básica e a segurança emocional. Quando as pessoas adultas desejam manter relações sexuais partilhadas estas processam-se, necessariamente, no âmbito da intimidade. Mas é precisamente neste âmbito que podem surgir dificuldades psicológicas relacionadas com a insegurança emocional. Lembremos que grande parte das dificuldades sexuais está relacionada com o medo da intimidade. O amor e o enamoramento são a expressão da necessidade de vinculação afectiva na mudança evolutiva das figuras de apego (Kaplan, 1982; Hazan e Shaver, 1987). Na perspectiva do conceito de sexualidade é importante identificar duas dimensões que não devem ser confundidas. Por um lado o desejo sexual que nos impele à busca do prazer sexual através de comportamentos auto-eróticos e partilhados. Por outro lado, o amor e o enamoramento que nos impelem à busca de contacto com o outro, à “vinculação” com ele ou com ela como base de segurança. São duas dimensões diferentes com origens distintas. Estas dimensões podem ser vividas separada ou simultaneamente segundo os diferentes momentos do ciclo da vida (Marques, *et al* 2002).

#### **1.2.2.2. Identidade Sexual**

A identidade sexual (como me vejo, como me valoro, como me sinto como pessoa sexuada) é um dos componentes básicos da identidade porque somos bio psico socialmente sexuados (Lopez e Fuertes, 1998). Não podemos esquecer as relações existentes entre os diferentes componentes da noção de identidade sexual que incluem elementos biológicos, sociais, culturais, psicológicos, afectivos e morais. Ela incorpora a possibilidade de nos auto-reconhecemos como integrantes de um género ou outro no contexto da nossa cultura. A sua construção é um processo lento, gradual e complexo que supõe a classificação sexual constante e generalização a partir de uma série de características definidas cultural e socialmente como masculinas ou femininas. Esta definição é fruto da interacção cognitiva das pessoas com o seu meio (Barragan, 1988, 1991). Significa a forma como cada pessoa sente a sua individualidade pelo facto de pertencer a um determinado sexo. É a capacidade que temos de nos definirmos como masculinos ou femininos, já que nos reconhecemos como homens ou mulheres.

Tradicionalmente, empregava-se o termo sexo para classificar homens e mulheres, atendendo exclusivamente aos caracteres genitais externos. Os papéis sociais e culturais, apesar de arbitrários e convencionais, eram justificados como consequência biológica dessas diferenças genitais externas. Esta concepção reducionista acarretava problemas conceptuais, sendo incompleta para descrever e designar a vasta gama de características do processo de sexualização humana (Barragan, 1988). Maccoby (1999) enfatizou em pesquisas acerca das diferenças sexuais a aprendizagem social da identidade de gênero e a sua aquisição. Assim, uma rapariga adota o papel feminino e aprende como ser uma mulher e um rapaz adota o papel masculino e aprende como ser um homem.

Money (1973) e Nedelman (1981), citados por Lopez (1984), clarificaram dois conceitos fundamentais neste campo: identidade de gênero que definem como sendo a auto-classificação como homem ou mulher baseada essencialmente na figura corporal e papel sexual que definem como sendo algo que se refere aos comportamentos, sentimentos e atitudes que se consideram próprios do homem ou da mulher e que tem por isso uma base mais cultural. Segundo Unger (1979), o gênero é o rótulo social usado para distinguir os dois grupos de pessoas chamadas masculino e feminino. Também Atkinson *et al.*, (1995) distinguem entre identidade de gênero (ser homem ou mulher biologicamente) e tipificação sexual (aquisição de comportamentos e características que uma cultura considera apropriados ao sexo). É habitual e desejável que exista entre ambos uma relação de adequação equilibrada, mas nem sempre é assim (transexualismo e travestismo ou numa situação menos extrema, a rejeição do papel que a sociedade atribui à mulher).

Os papéis sexuais estão presentes ao longo de toda a vida e mudam quando ocorrem mudanças sociais e também com as novas competências que vão sendo adquiridas, mas a identidade sexual não é susceptível de mudar. (Badinter, 1992; Calderone e Johnson, 1983; Lopez, 2005a; Lopez e Fuertes, 1989; Marques, 2002; Zupian, 2001).

A informação, as expectativas, os modelos, a instrução e as limitações que dizem respeito ao gênero são persuasivas em todas as sociedades conhecidas. O dimorfismo genital, no momento do nascimento (ou mesmo antes quando se sabe o sexo do bebê), gera de maneira inconsciente expectativas diferentes dos pais conforme se trate de um rapaz ou de uma rapariga. Estas diferenças de comportamento e aptidões parecem ser produto das aprendizagens sociais. Ainda a criança não sabe quem é e já a sociedade lhe deu um papel. É a etapa da atribuição psico-

social do sexo e dos papéis sociais. Assim, é importante assinalar que desde o nascimento o grupo social atribui à criança uma identidade sexual e um papel de género (Barragan, 1991; Durkin, 2004; Soler, 2003). Ela é feita a partir dos genitais externos, dos nomes sexuais como masculinos e femininos, da atribuição de roupas, penteados, adornos, brinquedos e jogos sexuais na perspectiva cultural dos adultos e ainda do comportamento diferente das mães e dos pais perante os seus filhos e filhas. A este respeito, Mantilla (2006) refere como evidente a existência de claras diferenças do ponto de vista físico e fisiológico entre ambos os sexos acrescentando que, psicológica e socialmente, “se aprende” a ser rapaz ou rapariga desde o berço e até antes. O meio cultural em que vivemos influi, mesmo que de forma inconsciente e os pais não costumam tratar da mesma maneira os filhos e as filhas.

Quando sabem o sexo do bebé que esperam, através das ecografias, passam a falar dele ou dela de modo diferente. Procuram um nome adequado para o seu sexo biológico, que usam para lhe falar ainda antes do nascimento, fantasiar acerca do seu futuro consoante se trate de rapaz ou rapariga e talvez até cheguem a falar das suas filhas como as mais ternas e bonitas, ao passo que dos seus filhos dirão que são grandes e fortes. É também provável que escolham um tipo de decoração diferente para o quarto; apesar de cada vez se estabelecerem menos diferenças no que se refere às roupas e haver uma tendência para a moda uni sexo, o certo é que será difícil que os pais utilizem o cor-de-rosa para vestir um rapaz pelas conotações que contém. Aos meninos são dados materiais robustos tais como, martelos de brincar, enquanto às meninas são dadas bonecas (Durkin, 2004). Na opinião de Houston (1983) e Maccoby (1990, 1999) existem relações fortes de associação entre o comportamento parental e o comportamento relativo ao papel de género das crianças.

A identidade sexual não é algo com que a criança nasce, vai-se formando. Assim, é uma construção não apenas a nível biológico, mas também a nível psicológico e social. Este processo é o resultado de uma série de operações psicológicas que se iniciam na infância (determinante na sua estruturação) e se prolongam até ao final da adolescência (Marques, 2002; Mantilla, 2006). A criança distingue a sua identidade sexual ao diferenciar-se das pessoas do sexo oposto e ao identificar-se com as pessoas do mesmo sexo (Badinter, 1992; Lopez, 2005a; Lopez e Fuertes, 1989; Marques, 2002; Zupian, 2001). Este processo ocupa um lugar relevante no desenvolvimento sexual, desenvolvendo-se entre os 2 e os 7 anos, aproximadamente. A identidade de género e a diferenciação de papéis podem ser observadas no que as crianças dizem e fazem desde muito cedo (entre os 18 e 24 meses). É por volta desta idade que as crianças se dão

conta que há dois tipos de pessoas diferentes: rapazes, raparigas; homens e mulheres. De forma geral até esta idade elas dificilmente diferenciam os genitais mas também desconhecem a denominação de outras partes do corpo (Barragan, 1991).

Gesell (1956), Kohlberg (1966, 1972) e Money e Ehrhardt (1972) sublinham a importância da linguagem nas primeiras construções sexuais. Entre os 2 e os 3 anos, as crianças auto classificam-se dentro de um destes dois tipos (eu sou como a mãe ou eu sou como o pai). No entanto não distinguem de forma clara entre identidade sexual e papel de género. Para as crianças pequenas, a aparência é muito importante para determinar a identidade. Elas consideram, inicialmente, que as transformações mágicas são possíveis, não percebendo que a identidade é permanente e não pode ser interrompida por transformações aparentes (Bernstein, 1994).

O entendimento de que o sexo de uma pessoa permanece o mesmo apesar das mudanças na idade e aparência é chamado de constância do género (Atkinson *et al.*, 1995). Podemos falar de permanência de identidade sexual e de diferenciação entre identidade sexual e papel de género quando as crianças sabem que têm uma identidade para sempre, que não depende da sua vontade e que se fundamenta nas características do seu corpo e nas do papel social atribuído. A conservação de género é a atribuição permanente desses caracteres masculinos e femininos. Até aos 7 anos, aproximadamente, este processo não incorpora como elemento de classificação a dimensão genital ou anatómica que dará lugar à constância sexual que nos permitirá falar de identidade sexual (Barragan, 1989, 1991; Lopez, 1984, 2005a). Só quando fizerem depender a identidade das diferenças anatómicas básicas, que é o verdadeiramente estável e relativizarem a dependência de características superficiais facilmente alteráveis e das actividades moldadas socialmente, se pode considerar o processo terminado. Este processo foi explicado sob perspectivas diferentes por várias teorias. Voltaremos a este ponto, no próximo capítulo.

### **1.2.2.3. A Moral Sexual**

O desenvolvimento da moral é um processo de construção interna. A restrição por parte dos adultos é um tipo de controlo que se por um lado é necessário à sua evolução moral, por outro lado poderá impedir o desenvolvimento da autonomia nas crianças. As regras são exteriores e só se tornam da criança quando ela as interioriza e as adota. Na maior parte das vezes é por obediência aos adultos que a criança aprende as regras sociais e morais (Piaget, 1978). É na infância que as crianças começam a incorporar na sua conduta as noções de bem e de mal e os princípios de culpabilidade.

O juízo moral é externo à criança e provém da autoridade do adulto a quem obedece com medo do castigo (Lopez e Fuertes, 1989). A moral da obediência, ou melhor do acompanhamento preventivo, regula desde o primeiro ano de vida a conduta da criança (Cerda, 2001). A aquisição da moral sexual é um dos processos evolutivos que condicionará para bem ou para mal o desenvolvimento sexual infantil. O desenvolvimento moral na infância apresenta paralelismo com o desenvolvimento cognitivo e para a sua formação é fundamental o contexto social. Nos primeiros anos as condutas sexuais infantis são espontâneas porque as crianças não se dão conta de estarem em contradição com as normas sociais.

Neste processo é muito importante a ida para a pré-escola pois é um local excelente para as aprendizagens de partilha e cooperação, iniciando o seu relacionamento interpessoal com outras crianças da mesma idade (Cerda, 2001). A interacção entre grupos mistos é agora essencial ao seu desenvolvimento afectivo. É nesta fase que a criança ao dar-se conta das normas e regras impostas pela sociedade começa o processo de interiorização do bem e do mal. Neste período as crianças mostram naturalmente comportamentos sexuais: despem-se e vestem-se sem pudor, vão à casa de banho juntas, acariciam-se na frente dos outros, fazem perguntas, não sentindo vergonha ou malícia. Isto acontece porque não sabem o que os adultos esperam delas nem têm a capacidade de controlar determinados comportamentos (Marques, 2002). As crianças em idade pré-escolar não percebem muito bem porque é que há comportamentos aceites e outros proibidos. Assim, elas actuam pelas consequências que as suas condutas podem acarretar. Elas são condicionadas pelo medo ao castigo ou à perda de afecto dos seus pais. O respeito é também um valor importante nesta fase. É esta obediência condicionada que conforma o desenvolvimento moral da criança (Cerda, 2001). A partir dos 3-4 anos, ao começarem a incorporar normas sociais convencionais (sob a forma de imperativos sociais), começam a regular as suas manifestações de sexualidade. Isto acontece pelo medo do castigo ou para conquistarem a aprovação social sem, no entanto, terem interiorizado o valor das normas.

Progressivamente passam a ser mais recatadas em relação à exposição de algumas partes do seu corpo, porque integram a moral sexual vigente no meio em que vivem através da observação sistemática dos modelos e das atitudes que os adultos demonstraram em fases anteriores do seu desenvolvimento (Lopez, 2005). Perto dos 5 anos a criança começa a fazer esforços para controlar o seu comportamento no sentido desejado pelos adultos, procurando cumprir as normas que lhe são transmitidas por medo ao castigo dos adultos. Entre os 5 e os 7 anos as crianças vão interiorizando lentamente a moral sexual dos adultos. A partir de então a



questão do cumprimento das normas não se relaciona apenas com o medo do castigo mas também com o sentimento de culpa.

Paralelamente, a relação com os colegas e amigos pode estabelecer um certo grau de cumplicidade no campo sexual, dizendo ou fazendo coisas que ocultam aos pais e professores (Marques, 2002). Até aos 6-8 anos as crianças situam-se segundo Kohlberg num estágio de moral pré-convencional. Os modelos através dos quais se aprendem comportamentos e moral sexual podem ser, na opinião de Lopez e Fuertes (1999), reais, intermediários ou simbólicos. A partir dos 6-8 anos interiorizam a moral convencional regulando as suas condutas sexuais não só para evitar castigos mas também para não se sentirem culpados. Até á adolescência dependem muito da moral sexual dominante, actualmente muito contraditória e confusa, pelo uso que da sexualidade faz a cultura de massas (Lopez, 2005a).

É de primordial importância lembrar que a interiorização, por parte da criança, de uma determinada moral sexual não acontece apenas em virtude de lhe serem transmitidas, explicitamente, umas tantas normas reforçadas por estímulos positivos ou negativos. Muito para além disso, a aprendizagem decorre ao longo da observação do comportamento dos pais, professores e adultos em geral, face a inúmeras situações e passa pelo grau de coerência entre as normas verbalizadas e as práticas realizadas.

### **1.2.3. Direitos da Criança na Vivência da sua Sexualidade**

A *SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the Unated States)*, estabelece em documento próprio (1994), intitulado “Manifestações Sexuais na Infância”, citado por Fávero, (2003), o direito da criança viver a sua sexualidade associado ao dever dos pais e da sociedade no reconhecimento desse direito. O documento referido está organizado em quatro faixas etárias (do nascimento aos 2 anos; dos 3 aos 4 anos; dos 5 aos 8 e dos 9 aos 12 anos) para as quais estabelece manifestações sexuais próprias e evolutivas.

Até aos 2 anos: a exploração das diferentes partes do corpo (incluindo os genitais); o início do desenvolvimento de uma atitude positiva ou negativa face ao corpo; a experimentação de prazer genital; a estimulação familiar visando a aquisição de uma identidade masculina ou feminina e a aprendizagem de alguns comportamentos considerados apropriados para rapazes e raparigas.

Entre os 3 e os 4 anos: tomada de consciência e curiosidade face às diferenças corporais e de género; início da aprendizagem de carícias e masturbação; imitação de actividades familiares ou outro tipo de jogos sexuais (brincar aos médicos) com amigos ou irmãos; aquisição de crença firme quanto a ser rapaz ou rapariga; imitação do comportamento sexual dos adultos; aprendizagem de palavrões; desenvolvimento de curiosidade (pode espreitar por baixo da roupa dos amigos e das bonecas); curiosidade sobre a sua origem e sobre a origem dos bebés.

Entre os 5 e os 8 anos: continuação de jogos, actividades sexuais e masturbação; curiosidade pela gravidez e nascimento; desenvolve relações de amizade com outras crianças do mesmo sexo (rapazes e raparigas são socializados para comunicar de forma diferente); interesse por papéis de género estereotipados; aquisição de orientação sexual básica; valorização dos adultos com autoridade; percepção dos professores como pessoas com saber superior ao dos pais; comparação com os iguais sentindo pena face às situações de carência; conformação com o grupo de iguais (expressão verbal e roupa); utilização de calões.

Entre os 9 e os 12 anos: início da puberdade (especialmente nas raparigas); valorização e desejo de privacidade pessoal; mudanças temperamentais e emocionais fortes (altera alegria ou euforia com tristeza); reforço de amizades com amigos, adolescentes mais velhos, professores, estrelas de espectáculos e início de sentimentos de enamoramento; vinculação forte a amigos do mesmo sexo; sensação de incómodo ou vergonha ficando ruborizado; masturbação até atingir orgasmo; muito influenciável pelo grupo de pares; fantasias sexuais e românticas; tomada de decisões sobre actividade sexual e uso de drogas; experiencia o coito (provavelmente no fim deste período).

## CAPÍTULO 2. CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM SEXUAL

A sexualidade é um produto da construção social estabelecida e aprende-se, tal como outras áreas de desenvolvimento, através dos agentes educativos em função de reforços obtidos e dos comportamentos desenvolvidos ao longo da socialização e, ainda, pela observação de modelos emocionalmente mais significativos para o indivíduo (Nickel, 1980; Holper, 1982; Ketting, 2000, citados por Pereira, 2004).

Durante muito tempo, a protecção das crianças foi a lógica imperativa para limitar o seu acesso ao conhecimento sobre a sexualidade (Ford e Beach 1951). O culto da inocência, mantendo as crianças ignorantes, desenvolvido e reforçado na sociedade ocidental até o final do século passado, atingiu tal ponto que a dificuldade em falar de sexualidade com as crianças parecia ser quase natural. A restrição pode ter-se desenvolvido, em parte, como uma defesa contra os avanços acerca da tomada de consciência da vida sexual de crianças representadas em teorias de Sigmund Freud e outros. Um estudo clássico de Sears, Maccoby, e Levine (1957), citados por Martinson (1994), mostrou como as mães (educadores básicos dos lactentes e das crianças) fugiam de tudo o que pudesse permitir, encorajar, ou interpretar, qualquer actividade infantil, como sexual, na sua natureza.

Reprimir conhecimentos e experiência sexual tem efeitos diferentes de manter as crianças inocentes e ingénuas. Negar informações deixa o controle da sexualidade infantil nas mãos dos adultos. As crianças que não são instruídas contam com as experiências umas das outras e de informações variadas que encontram. Conhecer é poder e nomear algo é um elemento essencial no processo relativo ao objecto nomeado já que o nome manifesta a atitude da pessoa face ao mesmo. Uma vez nomeado, o objecto pode ser apontado, classificado, e disponibilizado. O objecto não nomeado é sempre o desconhecido cuja relação com a pessoa não pode ser clarificada (Bernstein, 1994; Martinson 1994). Progressivamente, a maior aceitação das crianças como seres sexuais e o aumento de livros e artigos para os seus pais contribuíram para melhorar a aceitação da necessidade da educação sexual de crianças.

Actualmente é consensual na opinião de Dias *et al.*, (2002) a necessidade de educação da sexualidade que promova a formação integral e contribua para a realização relacional. Existem, sob o ponto de vista de Soler (2003), muitas razões para integrar a educação afectivo sexual na

educação familiar e escolar de forma a implicar pais e filhos, educadores e educandos num projecto comum.

As definições de educação sexual variam segundo os autores. Uns centram-se mais na vertente informativa e outros na formativa. Amezúa (1973) afirma que não há educação sexual possível sem informação tal como não é possível transmitir uma informação que não resulte educativa ou anti-educativa. O erro tradicional foi ter-se querido educar sem informar e talvez o risco moderno resida precisamente no contrário. As distinções que frequentemente se fazem entre a informação e a educação esquecem o factor fundamental que é a dimensão humana de toda a comunicação. A instrução sempre se relacionou com a transmissão de conhecimentos. A formação deve abarcar aspectos mais pessoais e humanistas como as atitudes e os valores que fazem parte da missão educativa. É importante, no entanto, sublinhar que a educação sexual requer os dois aspectos para conseguir os seus objectivos.

A tendência actual para a sua definição aponta para uma diferenciação nítida entre os processos de informação sexual (conhecimentos técnicos e objectivos da sexualidade), formação sexual (desenvolvimento sexual do individuo e das influências familiares e sociais do ensino) e educação sexual (interacção individuo meio), sendo complicado desligar os três aspectos referidos pois toda a acção educativa tem o duplo propósito informativo e formativo (Dias *et al.*, 2002).

Acerca da terminologia correcta para designar os conteúdos que usualmente se consideram sob a denominação de educação sexual, existe alguma controvérsia. Sob o ponto de vista de Soler (2003), como não se trata de um processo à parte do processo educacional, alguns autores consideram mais adequado chamar-lhe “educação sexualizada”. Nesta perspectiva, deve ter-se em atenção, a cada passo, o corpo sexuado e os processos necessários ao seu conhecimento e desenvolvimento.

A este respeito, Prazeres (2003) afirma que começam a utilizar-se, cada vez mais, ideias como a de “educar os afectos” ou “educar para os afectos”. Trata-se, em seu entender, de conceitos pouco felizes, questionando se as nossas emoções e os nossos afectos serão “educáveis” ou se essa hipotética tentativa de “educá-los” não corresponderá a uma forma sofisticada de dizer que queremos domar a afectividade infantil e juvenil e, nessa medida, controlar e conter a expressão sexual das crianças e dos jovens. Numa primeira apreciação, a estratégia da “educação afectiva” parece abrir perspectivas diferentes das da educação sexual centrada no inculcar valores. Por outro lado, parece confundir-se o que pode ser educar a expressão dos afectos (ajudar a saber exprimir

a afectividade) com aquilo que mais parece uma tentativa de "*domar*" os próprios sentimentos que, por definição, são livres e indomáveis constituindo um dos bens mais valiosos do património humano. Mais não podemos nem devemos, na sua opinião, do que aprender a controlar os comportamentos a eles ligados, de acordo com as circunstâncias, com a nossa integridade e liberdade e com a dos outros.

Acerca dos termos educação afectiva, educação da afectividade, educação sexual afectiva, educação afectivo-sexual, educação sexual e educação da sexualidade parece que para alguns é indiferente utilizar um ou outro termo, pois se deixam levar mais pela inércia ou por modas que pela sua própria reflexão teórica. Para outros, a utilização de um termo concreto assume de tal forma o carácter de princípio que os leva a olhar com desconfiança para todos os que utilizem outras formulações, como se estivessem a pôr em causa algo de essencial (ME, 2002). Concordamos com Soler (2003), ao considerar que se não juntarmos a componente afectiva, parece que as pessoas, em geral, relacionarão esta matéria única e exclusivamente com a questão puramente sexual da educação esquecendo-se dos aspectos emocionais e afectivos da mesma.

Quanto às razões da sua pertinência e actualidade, a autora destaca: reconhecer o desconhecimento, o medo e a vergonha que existe ainda sobre a sexualidade, bem como sobre o seu tratamento (a ausência de respostas de pais e educadores às perguntas dos seus filhos ou educandos significa irresponsabilidade já que não admitem a sua necessidade de serem formados e informados neste âmbito); as mudanças sociais, económicas e culturais que surgiram actualmente (movimentos gay, feministas) colocam-nos perante atitudes sexistas que nos devem fazer repensar a necessidade de uma educação autêntica sem desigualdades; a preocupação perante os abusos sexuais, assédio, incesto e violação, de que há cada vez um maior número de denúncias, e que atingem cada vez mais os meios familiares e escolares; as repercussões que têm a carência ou a má expressão afectiva dos pais para os filhos e dos professores para os alunos, sendo vítimas de abandono, maus tratos, humilhação, discriminação ou pelo contrário a excessiva superprotecção ou falta de normas e valores como o respeito, esforço e disciplina, produzindo consequências nefastas no meio familiar ou escolar.

Sublinha ainda, a incidência crescente de divórcios, separações e adopções, o que implica esforço de todos para assimilar mudanças que por vezes afectam o equilíbrio afectivo pessoal, familiar e escolar das crianças e jovens, devendo a educação ter a missão de trabalhar cada vez mais a aceitação dos diferentes tipos de família; o reconhecimento de que a educação sexual não

faz perder a moralidade às crianças e jovens, sendo o caminho, assumi-la com liberdade e responsabilidade; as repercussões das doenças de transmissão sexual na saúde pública, mais concretamente a sida como fenómeno mundial de morte e marginalização pessoal, social, familiar e escolar, bem como o facto de devermos estar conscientes de que a educação sexual sempre se fez ao longo da história e da nossa vida, só que às vezes de maneira passiva ou repressiva, acelerada ou retardada, violenta ou calada, oculta e incompleta, deixando-a ao acaso, sob a influência do grupo de iguais, meios de comunicação ou sob a manipulação de agentes políticos, económicos ou religiosos de forma implícita ou explícita.

Neste contexto, torna-se necessário pensar neste assunto de uma forma mais coerente e séria a nível social, familiar e escolar. É preciso assumir este facto educativo, numa perspectiva mais global mais positiva e mais coordenada, tendo no entanto sempre em atenção a faixa etária a que se destina. Gordon e Schroeder (1995), a este respeito, consideram ser necessário que a educação sexual abranja conceitos como sentimentos, diferenças entre os sexos, papéis sexuais, etc. devendo satisfazer a curiosidade, desmistificando o corpo e os contornos da sexualidade, tomando a forma de um processo contínuo de forma a conduzir a uma vida sexual saudável e responsável desde sempre.

Na perspectiva de Dias *et al.*, (2002) deverá ser entendida numa perspectiva humanista e personalizada, integrando componentes sensoriais, emotivos, afectivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais, num projecto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio, bem como o conhecimento e aceitação do outro.

A educação afectivo-sexual deve contribuir para erradicar formas discriminatórias de regulação na relação entre os sexos (ME, 2000). É importante enunciar neste contexto a igualdade entre os sexos, a sinceridade, o prazer, ternura, comunicação, partilha de afectos e partilha de responsabilidades. A igualdade entre os sexos significa aceitar a nossa diversidade e desfrutar dela em condições de igualdade num encontro enriquecedor para ambos sem relações de poder por parte de nenhum dos sexos. É importante que haja entre pais e filhos ou educadores e educandos uma atitude de encontro, diálogo, respeito, comunicação e afecto valorando e respeitando o seu próprio corpo e o da criança, não sendo sexista e sobretudo dando-lhe exemplos com os nossos actos (Lopez, 2005a).

A Educação Sexual Informal refere-se ao processo mais básico de aprendizagem da sexualidade, que assenta nas vivências proporcionadas ao longo do desenvolvimento do

indivíduo, dos diversos contextos em que este se insere, das experiências do quotidiano e das relações que estabelece, decorrendo de forma espontânea, não consciencializada, podendo mesmo denominar-se por Educação Sexual Incidental (Sprinthall e Collins, 1994; Vaz *et al*, 1996, citados por Pereira, 2004). Nas aprendizagens informais é forçoso sublinhar a importância das figuras de apego (no modo como se relacionam entre si e com a criança), da família, das relações sociais próximas, do contexto cultural envolvente, dos meios de comunicação social e dos amigos.

Apesar deste tipo de aprendizagem sexual ser de extrema importância, deverá ser complementada com a educação sexual intencional que de alguma forma compensará possíveis falhas da aprendizagem informal. Assim, complementando a acção das instâncias socializadoras informais através da procura de cooperação efectiva, a Educação Sexual Formal potenciará a sua eficácia, tentando operar ao nível dos conhecimentos, das atitudes e das competências, desconstruindo o que se aprende experiencialmente e por observação. A Educação Sexual Formal engloba os vectores da educação sexual e da comunicação sexual articulando-os, num ambiente de diálogo entre pares, onde se colocam e discutem questões de relevância para o grupo presente e ao mesmo tempo se procede à regulação e informação planeada da acção. Este tornar-se-á talvez o modelo por excelência na base de toda a acção intencional de Educação Sexual (Pereira, 2004).

A nível formal é indispensável a colaboração e cooperação de vários intervenientes neste processo: pais, educadores, auxiliares de acção educativa e conexão com outros centros com objectivos comuns e com outros serviços comunitários e assistenciais. Sem dúvida que desta articulação resultará uma acção mais total e enriquecedora, porque abrangente, de toda a comunidade educativa (Soler, 2003).

## **2.1. Cultura e Sociedade**

Vivemos em sociedade e a sua organização, cultura e valores (de que ressalta, no caso do nosso país, a moral judaico-cristã, penalizadora, intransigente, maniqueísta e censória), as modas e a sua função "vigilante" (por vezes castradora) levam a que existam factores às vezes incontroláveis e independentes da nossa vontade, que condicionam definitivamente a expressão da sexualidade e os comportamentos com ela relacionados. Isto leva a que, sendo o homem um ser inteligente e vivendo em sociedade, a sua sexualidade seja altamente influenciada pelas ideias,

valores, críticas, circunstâncias culturais, aprovação ou desaprovação, modas, etc. (Cordeiro, 2003).

O ser humano é uma criatura social por natureza porque para se desenvolver como pessoa precisa de um meio que o acolha e lhe facilite os instrumentos necessários para a sua socialização (Mantilla, 2006). Na opinião de Margenat (2006), o desenvolvimento do ser humano só é possível graças à existência de uma sociedade com que a criança se relaciona. Quando não é possível estabelecer essa relação, a evolução intelectual, a aquisição da linguagem, a capacidade de comunicação e o desenvolvimento social ficam afectados. Na opinião de Lopez e Fuertes (1989), todas as vivências no quadro geral da socialização através de regras ditadas ou mensagens implícitas transmitidas por adultos, sinalizam o que do ponto de vista destes deve ser permitido ou não bem como o que por eles é considerado positivo ou negativo.

Como já referimos, cada pessoa situa-se no mundo como mulher ou como homem a partir do seu corpo sexuado. Desde o momento do nascimento o sexo biológico dá lugar a uma reacção cultural que se manifesta na aplicação de estereótipos sexuais. Se a identificação parece ser um imperativo fundamental para um desenvolvimento harmonioso da criança (Sprinthall e Sprinthall, 1990) não será menos verdade que o desejo em transportar para outrem características, valores, comportamentos, bem como quaisquer outros traços considerados positivos pelo próprio, é um sentimento comum na espécie humana (Ricou, 2003).

A sociedade exerce uma influência constante sobre as crianças atribuindo determinada identidade e papel a cada sexo ou moldando o comportamento das crianças através prémios e castigos, do contacto com modelos de referência e do próprio processo de escolarização. A atitude da sociedade (na qual se incluem os amigos, os meios de comunicação, a Escola, o meio ambiente, etc.) é de extrema importância para o desenvolvimento e a expressão de uma sexualidade sã e "descomplexada" que começa com o reconhecimento da importância da sexualidade na criança (ME, 2000). Mas é nosso hábito, infelizmente, fazer um "bicho-de-sete-cabeças" de tudo, especialmente acerca dos temas que desafiam certos hábitos inerentes à "moral" judaico-cristã que ainda rege o mundo ocidental (Cordeiro, 2003). Possivelmente, na maioria dos casos, as verdadeiras origens do problema estão em nós e nos hábitos culturais da sociedade e não propriamente nas crianças e jovens.



A criança quando nasce recebe as influências do meio social em que vive e progressivamente vai-se integrando no seu grupo de pertença (família, bairro, cidade, cultura) e assimilando os valores, as normas de conduta, os costumes e os ideais que lhe são próprios. A atitude da sociedade (na qual se incluem os amigos, os meios de comunicação, a escola, o meio ambiente, etc.) é de extrema importância para o desenvolvimento e a expressão de uma sexualidade sã e "descomplexada" que começa com o reconhecimento da importância da sexualidade na criança. De facto, a sexualidade é das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, pensamos, fantasiemos, desejamos e fazemos, ao nível sexual, é resultado de um processo contínuo de aprendizagens, interações e reflexões, realizado em todos os círculos de vida e actividade humanas, nomeadamente no contexto familiar, nas relações entre os pares, nos contextos sociais de aprendizagem formal (a escola ou as religiões, por exemplo) e informal (nomeadamente o universo mediático típico das sociedades modernas). Este processo é contínuo e feito de mensagens contraditórias, por vezes até conflituais. Todas as sociedades, com os seus recursos e instrumentos de socialização, procuram transmitir os seus valores fundamentais e as suas regras de conduta no campo da sexualidade (Martinson, 1994, Mantilla, 2006, Margenat 2006, ME, 2000).

## **2.2. Família**

A família tem um grande significado na vida de cada indivíduo e na sociedade. Mais do que dizermos que a família está em mudança, seremos porventura mais verdadeiros se assentarmos que a família ao longo dos tempos e através das culturas tem estado em mudança, acompanhando a evolução política, económica, social e cultural dos indivíduos e da sociedade. O aumento dos solitários em meio urbano, confirmado em Portugal no último censo, significará mesmo o progresso do individualismo ou tratar-se-á de outra forma de entender os laços afectivos e irá abrir caminhos para outras redes de solidariedade? O casamento deixou de ser a única forma de constituir e entender uma família. As uniões de facto são hoje formas de vida em comum com direitos e protecção reconhecidos e surgem a coabitação juvenil, as relações livres e a visibilidade das uniões homossexuais. Todas elas se somam à expressão mais tradicional da família e, se as entendermos todas como uma rede de laços emocionais, de afecto e entreajuda, teremos dificuldade em defender umas em detrimento de outras. (Maria José Alves - Presidente da APF).

Na opinião de Mantilla (2006), a família tem sofrido grandes modificações ao longo das últimas décadas variando os papéis familiares. Os pais têm cada vez mais uma função activa na criação dos filhos, as mães estão mais ausentes do lar pelos compromissos laborais, o número de filhos é menor e o papel dos avós, quase sempre fora do domicílio familiar, adquire outra dimensão. Fruto de todas estas alterações, as relações familiares também se modificaram e são colocadas muitas interrogações na tarefa diária da educação dos filhos. É na infância que devemos fomentar nas crianças atitudes de compreensão e tolerância face á diversidade possível nas estruturas familiares existentes.

Mesmo sabendo que as crianças e jovens têm outras fontes de informação, o papel da família é sempre distinto, dada a tonalidade emocional, afectiva e implicada que tomam todas as coisas no seu seio. Assim é função da família promover uma educação sexualizada e contribuir para a formação de crianças, jovens e futuros adultos com mais capacidade de se sentirem bem consigo próprios, de amar, de se realizarem sexualmente, de se sentirem felizes (ME, 2000).

As crianças recebem da família o exemplo, com todos os aspectos positivos ou negativos, que tal implica (Dias *et al.*, 2002). Como núcleo vital favorece um bom desenvolvimento psicológico dos seus membros quando cada um se sente querido e têm metas comuns (Cerde, 2001). É a instância social com papel mais determinante no desenvolvimento e na educação da sexualidade da criança. O grau de comunicação no seu interior condiciona o desenvolvimento de processos educativos em que a criança aprende ou não a analisar e tomar posição face aos desafios da sua vida social, aprendizagens escolares, brincadeiras e jogos, cumplicidades com os seus pares, consumo televisivo, leituras, etc. Os estudos realizados coincidem ao considerar a família como agente essencial e determinante no processo de aquisição e desenvolvimento da identidade sexual e do papel de género (Lopez, 2005). De facto a família não é só o agente essencial mas também o modelo de referência para uma boa aceitação da identidade e papel que cabe viver a cada um (Cerde, 2001).

### **2.2.1. Os Pais na Aprendizagem Sexual dos Filhos**

A educação sexual começa necessariamente no nascimento e os pais, pelo seu permanente contacto com as crianças, são os seus primeiros educadores sexuais, especialmente em idades precoces ou nas primeiras idades. De facto, para além de exercerem um controlo particular ao nível social, é dos pais e do seu estilo de vida que depende também todo o contacto que a criança começa a estabelecer com outros agentes educativos, como o contacto com outros pares, (que

constitui outra forte fonte de informação), o contacto com outros adultos, o acesso a livros, a brinquedos, jogos, programas de televisão etc. (Bundy, 1990; Moore e Rosenthal, 1995; Rosenthal e Feldman, 1999, citados por Pereira, 2004).

A maneira como os pais tocam e acariciam o bebé influencia, desde logo, o desenvolvimento da criança. Gestos carinhosos farão com que a criança se relacione calorosamente com os outros. A sua falta poderá conduzir a problemas emocionais e físicos. É necessário que, desde logo, exista uma boa e positiva estimulação. A troca de afectos e a aproximação física conduz a uma aproximação emocional. É com os pais que as crianças experienciam o primeiro dar e receber amor. Ao amarem os seus filhos estão a educá-los sexualmente (Bernstein, 1994; Gordon e Schroeder, 1995; Lopez, 2005b; Martinson, 1994).

Desde o primeiro dia de vida dos seus filhos os pais transmitem mensagens sobre sexualidade, conscientemente ou não. Eles são o eixo principal da educação sexual pois são modelos e referências principais na vida criança. Eles são o espelho através do qual as crianças aprendem o seu papel sexual. De facto, todos os dias da vida, as crianças aprendem algo acerca do que significa ser sexual, da forma como são definidos pelos outros, como devem agir e o que é esperado de cada um. Na opinião de Dias *et al.*, (2002), desde muito cedo são bombardeadas com imagens e linguagem no campo da sexualidade que inicialmente não compreendem, mas que vão interiorizando, despertando precocemente para esta realidade. Os pais por vezes não estão atentos perdendo assim a oportunidade de contribuir para uma integração mais equilibrada destas experiências no crescimento e maturação dos seus filhos.

Se bem que a educação sexual infantil seja, actualmente, encarada por alguns pais com uma relativa normalidade, existem ainda, no entanto, dificuldades na comunicação entre pais e filhos acerca de sexualidade. Está na mão dos pais romper a barreira que sempre perturbou a comunicação bem como o silêncio familiar sobre temas de educação sexual, para ajudar a formar seres humanos livres de tabus sexuais, com capacidade de amadurecerem como pessoas.

Na opinião de Cordeiro (2003) não se explica que, no final do século e em plena explosão dos conceitos de informação e comunicação, pais e filhos conversem cada vez menos, saibam o que uns e outros pensam cada vez menos e se conheçam cada vez menos. Os pais precisam de assumir que, em matéria de sexualidade, afectos e intimidade, sabemos todos muito pouco; necessitando por isso, de se manterem humildes, desenvolvendo a capacidade de duvidarem deles

próprios, de serem capazes de escutar a verdade de outrem e de buscarem novas respostas para o que julgavam saber.

Para Bas (2006), um dos maiores desejo dos pais é conhecer bem os filhos, partilhar com eles as suas preocupações, esperanças, desejos e conseguir que se estabeleça uma confiança mútua e um clima familiar que facilite o diálogo. Condição indispensável para que isto suceda é que exista uma boa comunicação e se possa falar, discutir e opinar sobre qualquer tema. Todas as idades são boas para falar de qualquer assunto, se tal for feito de um modo compreensível e utilizando uma linguagem apropriada. Na comunicação pais filhos é imprescindível saber dialogar e escutar, bem como utilizar formas de linguagem não verbal. Referimo-nos à força de um sorriso, de um olhar dentro dos olhos, de um abraço e do reforço de atitudes positivas.

Nem sempre é fácil falar com os filhos, especialmente quando não se começou a fazê-lo na infância. A fluidez na comunicação relacional pais filhos fará com que o tema da sexualidade seja algo de muito natural, uma forma de dar e receber, isto é, uma forma de saber viver. Muitas vezes os pais querem falar com os filhos de sexualidade sem fazerem da comunicação em geral um hábito. É vulgar que, neste caso, lhes falem apenas dos perigos da sexualidade. Querem apenas prevenir abusos, gravidezes não desejadas ou doenças sexualmente transmissíveis.

Não há pais perfeitos. Todos cometem erros, mas quanto melhor compreenderem a sua tarefa mais se esforçarão para a desempenhar bem e maiores serão as hipóteses de permitirem aos seus filhos atingir o seu maior potencial. É fundamental a interacção dos pais e a falta de comunicação associada às proibições e à ignorância da sexualidade infantil conduz, muitas vezes, à falta de conhecimento e comportamentos inadequados (Gordon e Schroeder, 1995). Na opinião de Lopez (2005b), a influência dos pais na educação dos filhos deve ser importante em todos os aspectos, mais ainda nas aprendizagens que têm a ver com afecto e sexualidade. A sua acção educativa é muito importante no desenvolvimento psicosexual dos filhos, na capacidade de se sentirem bem consigo próprios, auto-confiantes e felizes. A forma como a ternura, o amor e o carinho são expressos entre os pais e de pais para filhos é a forma mais importante e verdadeira, de comunicação da afectividade e sexualidade.

Quaisquer que sejam os sentimentos dos pais sobre sexo não conseguem evitar passá-los para os filhos. O tom de voz, a expressão facial e os gestos mostram os sentimentos em relação àquilo de que se fala. Como em tudo as mensagens podem ser de esperança ou não. Cerda (2001), a este respeito, opina que os pais são peças fundamentais na delicada tarefa de

acompanhar activamente os seus filhos no assumir da sua sexualidade, como uma riqueza irrenunciável da pessoa. A educação sexual dos filhos não pode ser delegada. Eles são o modelo e a referência fundamental de que necessitam para definir a sua sexualidade. Por vezes, é sem falar que os pais transmitem os seus modelos sob a forma de relações abertas ou fechadas, afectuosas ou frias, igualitárias ou discriminatórias e ideias positivas ou hostis sobre o mundo e o ser humano. As mensagens não verbais são poderosas, podendo levar a convicções erradas. A congruência é também muito importante, pois quando os pais dizem uma coisa e a sua voz treme ou o seu olhar foge ao encontro, dão a sensação de uma dupla mensagem. As palavras dizem uma coisa, mas a maneira de dizer leva as crianças a pensar que querem dizer exactamente o contrário, ficando confusas entre o que sentem e o que realmente podem fazer (Bernstein, 1994).

No âmbito da sexualidade, os pais devem promover aos seus filhos uma informação permanente desde cedo para retirar, dessa esfera, todo o ar de mistério e ocultamento. É uma tarefa difícil porque, às vezes, têm de dar informação que não receberam, pelo que podem sentir-se incomodados quando tentam falar com os seus filhos desta temática. Muitas vezes também eles não foram informados, afirmando que estão mal preparados para darem informações sexuais aos filhos, sentindo-se confusos acerca da idade em que devem ensiná-los e como devem ensiná-los. Neste caso, devem procurar informação ou apoio noutras pessoas. Existem livros e materiais educativos, de orientação para os pais, escritos por educadores e terapeutas acerca de sexualidade, que podem aumentar os seus conhecimentos, sobre desenvolvimento infantil e sexualidade melhorando as suas capacidades nas discussões com os seus filhos. Quanto mais informados estiverem mais poderão ensinar aos filhos sobre sexualidade de uma maneira aberta, carinhosa e informativa. As abordagens positivas na educação sexual são as mais eficazes. Mesmo os pais que não estão muito à vontade para o fazerem podem sempre oferecer, aos seus filhos, um livro com uma dedicatória pessoal e positiva ou recomendar e orientar um pedido de ajuda a profissionais. Só assim considerarão os filhos sua responsabilidade (Bernstein, 1994; Lope, 2005; Martinson, 1994).

Além da informação que possam transmitir aos filhos, será o seu exemplo (atitude, vida e modo de relacionamento) o espelho onde eles se olharão e o exemplo que tratarão de imitar numa fase importante das suas vidas, já que estão a definir a sua maneira de amar e a sua sexualidade a nível emocional, físico e psicológico. A conformação da sexualidade dos filhos é como olhar num espelho onde, diante deles, aparecem os pais (Cerdeira, 2001). É fundamental que os pais conheçam e explorem, em primeiro lugar, os seus sentimentos sobre sexualidade e se

sintam à vontade para falarem sobre isso, independentemente da educação sexual que tiverem tido em crianças (Bernstein, 1994). Os pais não devem reproduzir a educação que tiveram na educação dos filhos. A sociedade está em grande evolução, o mundo está em mudança e a educação deve acontecer no presente perspectivando o futuro.

### **2.2.2. Atitudes dos Pais Face à Sexualidade dos Filhos**

São as atitudes dos pais, face à sexualidade dos seus filhos, que condicionam a educação sexual que lhes proporcionam bem como a fluidez na sua comunicação face a esta temática. Alguns pais afirmam que os seus filhos ainda são muito novos para perceber ou para compreender e que não precisam de educação sexual ficando até prejudicados, se ela existir. Klein e Gordon (1991) afirmam que prevalecem dois mitos acerca da influência dos pais na educação sexual dos filhos, que influenciam a decisão de lhes darem ou não informação sexual. Por um lado, a convicção de que a informação sexual prejudica e estimula as crianças a participarem em mais actividades sexuais e mais precocemente e por outro lado ... se as crianças sabem sempre tudo o que há para saber, para quê ensiná-las? Evidências empíricas contrariam estes mitos. Ainda na sua perspectiva dar informação sexual, ou educação sexual, está actualmente associado com o adiamento da actividade sexual nos adolescentes e mais responsabilidade no comportamento sexual, quando já iniciaram a actividade sexual.

A este respeito, Bernstein (1994) afirma que é comum pensar-se e acreditar-se que falar de sexualidade com crianças equivale a dar-lhes permissão para terem comportamentos sexuais, omitindo os pais, muitas vezes informação sexual, porque pensam que não vão ter tantas preocupações, desconhecendo que um comportamento social inaceitável é mais resultado da ignorância que do conhecimento. Só conhecendo vários caminhos poderemos optar pelo melhor. Além disso, antes da adolescência, as crianças não compreendem muitos dos aspectos importantes de sexualidade, podendo ter comportamentos sexuais variados, pelo que, na opinião de Gordon e Schroeder (1995), a informação sexual lhes permite tomarem decisões mais responsáveis face aos seus comportamentos sexuais.

As atitudes parentais face à sexualidade estão relacionadas com o conhecimento sexual dos filhos. No estudo de Gordon *et al.*, (1990) as crianças com menos conhecimento sexual tinham pais que revelaram atitudes mais restritivas face à sexualidade dando menos educação sexual aos seus filhos.

Soler (2003) afirma que os pais assumem diversas posturas, reflectindo atitudes diferentes, face à sexualidade dos seus filhos. Assim, alguns consideram que não existe sexualidade nos seus filhos, outros envergonham-se dela, censuram-na e castigam-na, outros ainda comunicam e apoiam os seus filhos no campo da sexualidade. Existem ainda pais que vêem a sexualidade dos seus filhos como algo animalesco e incontrolável ou que negam aos seus filhos a sua própria vivência da sexualidade, outros integram a sexualidade nas suas vidas e procuram transmiti-la dessa forma aos seus filhos. Alguns rodeiam a sexualidade dos seus filhos de pré juízos morais excessivos, outros tentam dar aos seus filhos uma formação e informação progressiva e adaptada às suas necessidades. Existem pais que valoram a sexualidade dos seus filhos como um elemento importante no seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal, outros que se sentem preocupados pela educação sexual que receberam e que terão de transmitir aos seus filhos. Alguns atribuem à sexualidade dos seus filhos uma valoração excessiva, outros tentam que os seus filhos não vivam e sofram o que eles sofreram. Existem pais que dão aos filhos uma educação sexual irreal para ser vivida num mundo e numa sociedade que não existe enquanto outros tentam recuperar o diálogo perdido, sentindo-se inseguros, sem saber como começar nem a quem recorrer, pois sentem que já é muito tarde para voltar a comunicar com os seus filhos.

Claro que posições tão diversas como as referidas, da parte dos pais implicam quadros conceptuais diferentes quanto à sexualidade infantil, reflectidas em posturas divergentes quanto à necessidade de educação sexual dos filhos. Os pais necessitam assumir que, em matéria de sexualidade, afectos e intimidade sabemos todos muito pouco, necessitando, por isso, de se manterem humildes, desenvolvendo a capacidade de duvidarem de si próprios, de serem capazes de escutar a verdade de outrem e de buscarem novas respostas para o que julgavam saber. Para que seja possível falar com os filhos sobre afecto e sexualidade é necessário começar a fazê-lo na infância.

Muitos adolescentes preferem que a educação sexual provenha dos seus pais e sentem-nos como importantes na influência das suas atitudes e valores acerca de sexualidade (Sanders e Mullis, 1988). Também a maioria das crianças entrevistadas por Goldman e Goldman (1982, 1988) revelou preferir a mãe na abordagem de temáticas sexuais. Um estudo da Unicef realizado em três importantes cidades do país revelou que 60% de crianças, adolescentes e jovens não tinham encontrado informação nem nenhum tipo de orientação, sobre esta matéria, na sua casa. Na investigação de Lopez *et al.*, (2003), realizada com pais, educadores e adolescentes, 32% destes consideram que os pais lhes deram uma informação bastante ou muito inadequada. Estes dados

tornam claro que um número elevado de crianças e adolescentes não recebe educação sexual adequada.

Gordon e Schroeder (1995) afirmam que embora o conhecimento das crianças acerca da sexualidade tenha origem nos seus pais, a maior parte deles não discute todos os aspectos da sexualidade com os filhos. Muitos falam acerca da gravidez e do nascimento, mas não falam de relacionamento sexual, métodos anti concepção, doenças sexualmente transmissíveis, abuso sexual, embora sejam áreas importantes de informação. Gordon e Snyder (1983) revisaram investigações nesta área e concluíram que embora a função dos pais como primeiros educadores sexuais dos seus filhos, seja importante e relevante, muitos deles tratam a temática da educação sexual de forma pobre (especialmente com filhos em idade pré-escolar), existindo tópicos (relacionamento sexual, doenças sexualmente transmissíveis e contraceção) que não são discutidas por muitos deles.

Consistente com este trabalho, Finkelhor (1984) inquiriu 517 pais tendo concluído que, embora 84% dissessem que falavam com os filhos acerca de gravidez e nascimento, apenas 43% tinham discutido com eles relacionamento sexual. Concluiu ainda que apenas 29% dos pais disseram ter falado com os filhos acerca de abuso sexual. Destes, a maior parte tinha discutido o assunto em termos de raptos (não falar com estranhos; não ir com estranhos ou não aceitar guloseimas). Contrariamente aos estudos de Finkelhor (1984) e Gordon e Snyder (1983), que afirmam que os pais têm dificuldade em falar com os filhos acerca de matérias sexuais, a maioria dos pais do estudo de Gordon e Schroeder (1990) referiram sentir-se relativamente confortáveis a falar com os seus filhos acerca de sexualidade, omitindo alguma informação apenas por sentirem que não era própria para crianças pequenas.

Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) referem que os pais das crianças, do seu estudo (dos 2 aos 6 anos), consideraram muito importante dar educação sexual aos filhos. Revelaram ainda não abordar temáticas de natureza sexual com eles, sem uma razão. Aproximadamente metade dos pais (52%) iniciou a educação sexual, somente em função de respostas às perguntas dos filhos. Outros pais (13%) falaram com os filhos em ocasiões relevantes, como o nascimento de um bebé na família. Alguns pais (11%) referiram as duas situações. A maioria dos pais falou com os filhos sobre diferenças genitais (95%), gravidez (91%) e nascimento (84%), considerando estes tópicos de fácil abordagem. O abuso sexual infantil, o relacionamento sexual e a sexualidade



(sem incluir a reprodução) foram considerados pelos pais tópicos difíceis e, conseqüentemente, não foram discutidos pela maioria (respectivamente 91%, 83% e 71%).

Estes resultados apontam, na opinião dos autores, para o facto de que, mesmo quando os pais consideram importante educar sexualmente os seus filhos, os conteúdos abordados usualmente são diferenças genitais, gravidez e o nascimento pois são as que ocorrem na vida de quase todas as crianças. As crianças pequenas não são confrontadas normalmente com o abuso sexual, o relacionamento sexual e a sexualidade (fora do contexto de reprodução), pelo que simplesmente não perguntam. Conseqüentemente, tais conteúdos, não são discutidos por pais e filhos.

Os pais podem sentir-se desconfortáveis a falar de sexo com os seus filhos por muitas razões, incluindo as atitudes acerca da sua sexualidade ou as suas experiências com a educação sexual na infância (Gordon e Schroeder, 1995). Concordamos com a opinião de Finkelhor (1984), segundo a qual, embora muitos pais justifiquem a sua atitude de omissão face a alguns tópicos, alegando que os seus filhos são muito novos para os discutirem, tais atitudes reflectem o desconforto real dos pais na discussão da sexualidade com os seus filhos.

### **2.2.3. Princípios Básicos de Informação Para Pais**

Ser pais significa contribuir para o desenvolvimento de um ser, encaminhando-o para a busca de um sentido na vida. Na opinião de Lopez (2005b) há princípios básicos a ter em conta: ignorar que os filhos têm direito a uma educação sexual familiar e escolar, é ignorar os seus direitos e o seu bem-estar pessoal e social; os filhos têm vida própria e mesmo sendo nossos, não são nossa propriedade, mas sim nossa responsabilidade; os pais têm o direito e o dever de transmitir aos filhos conhecimentos, atitudes, valores e normas também no campo das relações interpessoais e sexuais; na transmissão de valores, os pais devem ser realistas, abordar as questões de forma clara, informá-los e orientá-los na verdade, sob um prisma de positividade da sexualidade; os pais devem colaborar com a escola na educação sexual, olhando na mesma direcção dos educadores; amar os filhos, sem lhes por condições é a atitude educativa por excelência, pois só assim eles se sentirão seguros, confiantes, queridos e por isso mesmo valiosos; os pais são modelos na aprendizagem afectiva e sexual dos filhos e como modelos, devem ser pessoas que, antes de mais, acreditem no ser humano e nos seus valores.

Porque a sexualidade das crianças e jovens é um factor de desenvolvimento, a sua educação sexual também deve ser contínua. Conversar acerca de um ou dois “factos da vida” não será suficiente. É importante a existência de conhecimentos mínimos sobre desenvolvimento psicosexual que permitam o confronto de ideias entre pais e filhos. A maneira mais eficaz de falar às crianças sobre sexo é fornecer-lhes informação, o mais adequada possível, ao seu nível de desenvolvimento mental (Bernstein, 1994; Martinson, 1994).

O conhecimento na área da sexualidade, deve ter em conta quais os conceitos essenciais e passíveis de serem compreendidos em cada idade, pois é um processo contínuo e paralelo ao seu desenvolvimento. Assim, se os pais estiverem informados acerca das características do desenvolvimento sexual normal infantil, podem determinar mais facilmente as informações de que os filhos precisam em cada idade (Gordon e Schroeder, 1995). Os autores sugerem, a partir deste pressuposto, o que os pais devem ensinar aos seus filhos, utilizando quatro faixas etárias: do nascimento até aos 2 anos; dos 3 aos 5 anos; dos 6 aos 12 e acima dos 13 anos (abordaremos os três primeiros grupos de idade). Para cada grupo etário, consideram como conteúdos (que variam conforme a idade), as partes do corpo e suas funções, a identidade de género; a prevenção do abuso sexual e comportamento sexual. Este tópico não é considerado no primeiro grupo de idades (até aos 2 anos).

Relativamente às partes do corpo e suas funções, até aos 2 anos, os pais devem ensinar aos filhos os nomes correctos dos genitais masculinos e femininos (aproveitando, por exemplo quando a criança, ou os pais tocam no seu corpo), bem como informações simples acerca das suas funções corporais básicas. Dos 3 aos 5 anos, devem continuar a insistir na aprendizagem dos nomes e ensinar à criança algumas das suas funções, inclusivamente a nível de reprodução. Dos 6 aos 12 anos, as crianças devem dominar completamente a compreensão das suas funções sexuais e de reprodução. Nesta idade, todas as crianças devem ser ensinadas acerca das mudanças que vão acontecer na puberdade, em ambos os sexos (menstruação e emissões nocturnas).

Quanto à identidade de género, inicialmente (grupo até aos 2 anos), os pais devem saber que a sua aprendizagem começa no nascimento quando os rapazes são vestidos de azul e as raparigas de rosa. São eles que fornecem orientações quanto a brinquedos, jogos, actividades, roupas e comportamentos dos filhos. Devem, pois, estar conscientes de que embora os estereótipos de género sejam persuasivos a nível cultural, a flexibilidade é desejável (está certo os rapazes brincarem com bonecas e as raparigas com camiões). Os pais devem, ainda nesta idade,

começar a falar e a ensinar à criança o que há de especial em ser quer um rapaz, quer uma rapariga. Dos 3 aos 5 anos, os pais devem falar com as crianças acerca das diferenças físicas entre rapazes e raparigas, reforçando a ideia de que cada criança é especial e tem características únicas como rapaz ou como rapariga. Dos 6 aos 12 anos, os pais devem saber que a identidade de género é adquirida na sua constância, nesta idade e assim, devem encorajar as crianças a prosseguir os seus interesses individuais e talentos, independentemente dos estereótipos de género.

Até aos 2 anos, acerca da prevenção do abuso sexual, a melhor atitude que os pais podem tomar é a supervisão de tudo o que se passa com a criança. Dos 3 aos 5 anos, as crianças devem aprender que os genitais são partes do corpo privadas em que ninguém pode tocar sem ser por motivos de saúde ou higiene. Os pais podem explicar aos filhos que não podem acompanhar estranhos, nunca, em situação nenhuma. Os jogos de faz de conta (*“o que aconteceria se...”*) podem ser bons nesta fase para ensinar à criança o que fazer ou a quem telefonar. Dos 6 aos 12 anos, os pais devem falar com as crianças acerca da percepção correcta do conceito do abuso e do abusador incluindo o assédio sexual. É ideal nesta fase, a prática de aptidões de assertividade e de resolução de problemas. Devem ainda explicar aos filhos como os abusadores (incluindo amigos, parentes ou estranhos) podem manipular as crianças.

Sobre o comportamento sexual normal, dos 3 aos 5 anos, os pais podem, perante uma situação de jogo sexual em que vejam o seu filho com outra criança da mesma idade, ensinar-lhe que a inserção de objectos no corpo é perigosa e está proibida. É também altura de ensinar à criança que a masturbação é um comportamento privado. Dos 6 aos 12 anos, os pais devem falar com os filhos acerca da tomada de decisões, no contexto de relacionamentos, podendo falar também de métodos de controlo de nascimento e de doenças sexualmente transmissíveis, incluindo a sida.

Também na opinião de Bernstein (1994), há cinco coisas que as crianças pequenas precisam de saber: os nomes das partes sexuais do corpo; as palavras partilhadas socialmente para a eliminação; compreender o simples facto de que os bebés crescem no corpo da mãe; saber anatomia suficiente, para através da observação directa, perceber as diferenças entre os corpos femininos e masculinos, mesmo que não os consigam explicar; se perguntarem explicar-lhes que os bebés são feitos pelos pais e pelas mães.

Os pais são elementos essenciais no processo de aquisição de identidade sexual e do papel de género, sendo fundamental que aceitem de igual forma os filhos e as filhas e os tratem de forma igual ainda que dando a cada um ou uma a sua própria identidade, com igualdade de oportunidades, sem discriminações nem valorações comparativas.

A protecção de riscos é fundamental, já que a vida está cheia deles também na área da sexualidade: abusos sexuais, gravidezes não desejadas, doenças de transmissão sexual, sida, frustrações amorosas, etc. Os pais devem estar conscientes de que a prevenção do abuso sexual deve fazer parte da educação sexual que dão aos filhos, uma vez que os abusadores são normalmente pessoas com distúrbios sexuais e com históricos de abusos na infância. Deve ser promovida a auto-estima e o discernimento sobre as atitudes aceitáveis ou não. É função dos pais dar-lhes um mundo acolhedor e seguro, uma família acolhedora e segura, uma escola segura, enfim, um mundo seguro. Ao mesmo tempo que lhes prometem segurança e protecção, devem também ensiná-los a protegerem-se e a pedir ajuda. Cuidar é amar e como tal é desejar a auto-realização, generosidade e olhar na mesma direcção. Cuidar dos filhos é ensinar-lhes a sexualidade como encontro emocional com o outro (Gordon e Schroeder, 1995; Lopez, 2005b).

Na opinião de Warren (1995) e Bundy (1990), citados por Pereira (2004), a acção dos pais é limitativa, restringindo a sua acção ao plano da comunicação sexual (*Sex Communication*) em torno de temas como o desenvolvimento físico e sexual seguro, porque os temas que mais os assustam são aqueles que preferem discutir (sida, homossexualidade ou controlo de gravidez) debaixo de um sentimento de desconforto, de insegurança, e inadequação de conhecimentos, desleixando assim, de certo modo, o aspecto de educação sexual (*Sex Education*) que deveria complementar a comunicação, visando a abrangência desejável. Nesta linha de pensamento, concordamos com Kolko, 1988; Miller-Perrin e Wurtele, 1988, citados por Gordon *et al.*, (1990), ao afirmarem que, embora a elaboração e avaliação (testando a sua eficácia) de programas de educação sexual apropriados para crianças pequenas, constitua uma alta prioridade, é preciso investir muito na área de educação de pais acerca da necessidade de informarem os seus filhos na área da sexualidade.

#### **2.2.4. Os Pais Perante a Curiosidade e as Condutas Sexuais dos Filhos**

Martinson (1994) afirma que muita coisa motiva as crianças, mesmo em idades muito precoces, a obterem mais informações do que aquelas que os pais acham que deveriam ter sobre tópicos de sexualidade. Examinar o seu corpo, perceber as diferenças do corpo entre rapazes e

raparigas, experimentar sensações na zona pélvica, a presença de um novo cachorro em casa, assistir ao nascimento de uma ninhada de gatos, observar mudanças numa grávida (familiar ou vizinha), ouvir algo sobre aspectos da vida sexual são factos que lhes provocam atenção prolongada, levando a compreensão ou ansiedade. As crianças até aos 8 anos de idade demonstram facilidade ao lidar com temas sexuais. Elas falam de sexo umas com as outras com interesse mútuo e discutem confortavelmente alguns aspectos.

Os pais devem compreender a curiosidade dos seus filhos, e entendê-la como o motor que os impulsiona a conhecer o mundo onde vivem, entendendo assim o seu desenvolvimento. A curiosidade da criança deve ser satisfeita num ambiente de carinho, compreensão e respeito. A sexualidade, como componente da vida, deverá ser tratada e transmitida de uma forma positiva, salientando as qualidades da comunicação, da ternura, da transmissão dos afectos e do prazer. É necessário fornecer informações à criança a partir da sua curiosidade e das suas perguntas. Mesmo quando os pais mudam de assunto ou evitam falar sobre ele, estão a passar sentimentos para os seus filhos. A ausência de resposta é também uma resposta, fazendo sentir a criança embaraçada, permanecendo em ignorância. Pode, neste caso, pedir informação a amigos, que podem saber menos, mas não se sentem envergonhados. A partir do momento em que a criança fala com um adulto sobre sexo mostra que confia nesse adulto. Respostas directas e honestas sobre a curiosidade sexual das crianças são fonte de informação, ao mesmo tempo que as faz sentir que as suas explorações sobre as origens, o prazer ou o amor, fazem parte das suas vidas (Bernstein, 1994).

As crianças precisam de saber que não existe nada de errado com a sua curiosidade sexual ou com o prazer sexual que encontram nos seus corpos, embora devam aprender que não poderão fazer o que quiserem. Os pais poderão criar limites no seu comportamento, sem desvalorizarem os sentimentos das crianças. Elas testam frequentemente os seus pais, em relação ao conhecimento sexual, iniciando-se muitas vezes nesta fase, um fosso ou desconfiança entre pais e filhos. Se nas primeiras questões importantes de vida da criança os pais responderem fugindo á verdade, elas não procurarão repetir a procura. Educadores sexuais afirmam que para que a criança desenvolva uma sexualidade saudável precisa de ter conhecimento da sua própria sexualidade, o que requer que os seus pais aceitem a sexualidade a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e de encorajamento de comportamento apropriado. As crianças lembram-se de serem advertidas ou compreendidas sobre sexo. (Martinson, 1994).

Bernstein (1994) falou com grupos de pais e estudantes de psicologia pedindo - lhes para se lembrarem do que pensavam sobre reprodução quando eram crianças. O resultado foi que eles, ou não se lembravam, ou apenas se lembravam do que os pais lhes tinham dito.

Os pais, muitas vezes, nas conversas que têm com os filhos no âmbito da sexualidade, quase se ficam pela fuga aos problemas especificamente humanos, explicando com borboletas e abelhas, próprias de manuais de ciências. Outros mais preparados invocam a biologia e as ciências médicas, não tendo em conta o desenvolvimento das crianças sobre a anatomia dos órgãos genitais, a fisiologia do acto sexual, a concepção, das doenças venéreas e os métodos conceptionais. Alguns limitam-se a colocar nas mãos dos filhos livros, esquecendo-se de dosear a informação transmitida. Este tipo de documentação pode ser útil apenas quando é mediadora da comunicação (Dias *et al.*, 2002). Responder às questões das crianças bem como aos seus comportamentos sexuais numa forma simples, que seja adequada ao nível de desenvolvimento da criança, pode servir para satisfazer a curiosidade sobre sexo e diminuir a necessidade de experimentação sexual. Ao longo do tempo, durante o crescimento, a criança irá reavaliar e organizar eventos passados para os incluir em momentos presentes. Para que isto seja feito de uma maneira correcta é necessário que a criança tenha um sólido conforto emocional com os seus pais, sentindo a segurança que permite a exploração (Bernstein, 1994; Gordon e Snyder, 1983).

Muitos pais questionam-se sobre quando falar com os seus filhos sobre a reprodução. É a curiosidade das crianças que deve levar os pais a perceberem quando elas querem a informação. Quando os pais se sentem suficientemente à vontade para falar sobre sexo e reprodução, a criança cedo perguntará de onde veio. A gravidez da mãe, de uma vizinha ou familiar, poderá suscitar muita curiosidade. Mesmo em famílias onde existem poucos nascimentos, as crianças começarão cedo a fazer estas perguntas sobre a sua origem. Os pais não têm que esperar, necessariamente, que as crianças façam perguntas. Elas podem por qualquer motivo não iniciar a conversação acerca de tópicos sexuais, devendo neste caso os pais responder aos sinais comportamentais que indicam que os seus filhos estão prontos para a informação sexual. (Gordon e Schroeder, 1995; Bernstein, 1994). O importante é aproveitar as oportunidades do dia-a-dia para falar sobre o assunto e perceber através das perguntas o nível de entendimento da criança. Assim, valores e factos da vida podem ser comunicados de maneira saudável.

Depois de o assunto ter sido abordado ou pela criança ou pelos pais, o importante é descobrir o que a criança realmente quer saber, para que possa realmente compreender o que lhe é explicado. É necessário fazer com que a criança não se sinta ridicularizada pelas perguntas básicas ou infantis que possa fazer. Pelo contrário, os pais devem mostrar que gostaram da imaginação que ela mostrou ter. Por vezes as palavras das crianças podem parecer um disparate, mas para elas têm significado. É importante ouvi-las com respeito. Aprender o que as crianças estão a pensar ajuda os pais a terem certeza do que elas querem saber, antes de construírem explicações elaboradas. É conveniente validar as questões, confirmá-las, classificá-las e descobrir o que a criança realmente quer saber. Nunca se deve desencorajar a criança caso ela já tenha feito a mesma pergunta, pois ela necessita de saber e ouvir várias vezes a mesma resposta. A repetição pode ajudar ao entendimento (Bernstein, 1994).

Embora alguns pais e profissionais possam estar preocupados acerca do facto de poderem dar muita informação às crianças demasiado cedo é difícil faze-lo. Se as crianças ouvirem mais do que querem saber, elas simplesmente “desligam”. Inversamente, as crianças também vão buscar (embora não necessariamente aos pais) e assimilam informação, quando estão interessadas em aprender acerca de determinado tópico. É melhor errar, dando mais informação que menos, mas é importante que os pais vejam a educação sexual como um processo contínuo, em vez de um esforço único e façam a gestão da informação de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Ainda que não percebam alguma linguagem ou alguns acontecimentos, elas guardarão alguma informação para situações futuras (Bernstein, 1994; Klein e Gordon, 1991; Gordon e Schroeder, 1995; Martinson, 1981).

Conhecer os filhos e as características dos seus estádios de desenvolvimento implica aceitar as suas manifestações sexuais na infância como a masturbação e jogos sexuais, sempre que sejam entre iguais (Lopez, 2005b). Muitas vezes os pais ficam perturbados quando descobrem que os seus filhos se envolvem em actividades ou jogos sexuais (sozinhos, com amigos ou irmãos) e não sabem como lidar com a situação. Esta descoberta pode ser vista como oportunidade de um momento de ensino de educação sexual, ou seja, ver a situação como significando que a criança está disposta a aprender. (*veja que estás curioso acerca do teu corpo; tenho um livro para vermos juntos e depois podemos conversar*). Assim, os pais satisfazem a curiosidade da criança e em simultâneo põem limites ao seu comportamento.

As condutas entre iguais, com idades semelhantes, descobertas pelas crianças e levadas a cabo voluntariamente, além de não levantarem problemas, devem encarar-se com benevolência. A curiosidade pelo corpo é normal tal como a sua exploração ocasional pelos mais pequenos. A precocidade em condutas sexuais que são mais próprias de adultos (sexo oral por exemplo) ou a obsessão contínua por diferentes aspectos da sexualidade devem ser motivo de preocupação, vigilância e comunicação entre pais e filhos para saber a origem destas aprendizagens e protegê-los de possíveis abusos; há condutas que são uma forma de abusos sexuais e dessas temos que proteger a infância (Gordon e Schroeder, 1995; Lopez, 2005b).

A tarefa fundamental dos pais é orientar a conduta das crianças no sentido de um processo de crescimento constante para a maturidade. Na base do autêntico crescimento e desenvolvimento da sexualidade desde o início da vida das crianças estão as responsabilidades como pais e o valor de uma personalidade bem-disposta, na descoberta do verdadeiro amor (Lopez, 2005b).

### **2.3. Escola**

Atendendo às características já referidas da educação sexual informal, há que privilegiar a implementação da educação sexual intencional, que além de fornecer informações mais sistematizadas, fornece instrumentos de análise e de crítica permitindo às crianças a compreensão de alguns aspectos apreendidos de forma não intencional podendo assim colmatar a inexistente ou deficiente comunicação entre pais e filhos nesta área (Anastácio, 2001).

Um dos argumentos mais frequentes para o não envolvimento da escola na Educação Sexual é o receio de que falar de sexualidade em contextos formais possa funcionar como um mecanismo de incentivo a comportamentos sexuais precoces (ME, 2000). A OMS por considerar que tal crença constitui uma barreira à educação sexual na escola, tem divulgado experiências que provam que a educação sexual nas escolas para além de não incentivar à sexualidade precoce, nem estimular a promiscuidade pode retardar a iniciação sexual, pois entre os jovens sexualmente activos, a educação sexual leva a uma diminuição da actividade ou estimula a adopção de práticas mais seguras.

A escola proporciona o contexto adequado para continuar o processo iniciado na família sendo também um agente de socialização relevante. A sua influência tem um peso considerável no desenvolvimento infantil (Margenat, 2006).



Do ponto de vista de Stilwell (2003), enquanto uns falam... falam ... e debitam teorias, outros deitam as mãos à cabeça quando lhes pedem que, nas aulas ou fora delas, falem com os educandos sobre temas de sexualidade. Alegam não serem competentes, não terem passado por processos de “reciclagem” e não haver “programas” ou directivas. Esquecem-se do facto importante de sabermos e darmos a saber o fundamental, pelo simples facto de pertencermos a um sexo desde que nascemos, aprendendo a lidar quer com as pessoas do mesmo quer do outro sexo, a que se junta outro simples facto de termos uma longa experiência da amizade, do amor, do não amor, do desgosto e da euforia da paixão, daquilo que resultou e não resultou na nossa vida. Muitas vezes, na sua opinião, algum histerismo em redor da questão da educação sexual na escola não é mais do que sintoma do desconforto que os educadores sentem, pessoalmente, com este tema.

Este ponto de vista vai de encontro aos resultados obtidos por Teixeira (2002), no estudo realizado a fim de auscultar as práticas lectivas dos professores do 1º CEB, no domínio do ensino da reprodução humana e sexualidade, que revelaram dificuldades na abordagem científico didáctica da temática por falta de formação inicial e contínua e por ser um assunto delicado, manifestando, nos motivos apresentados, receio dos pais, facto interpretado pela autora, como desculpa para escamotear a problemática e intenção para continuar a encobrir e a silenciar a sexualidade na escola.

Prazeres (2003) afirma que na escola, como em qualquer outro contexto da vida humana, a sexualidade esteve, está e estará sempre presente em qualquer interacção. De forma mais ou menos explícita, com maior ou menor formalismo, todos apreendemos mensagens sobre sexualidade que contribuem para a construção permanente da nossa identidade. “Fazer” educação sexual deve ser sinónimo de um trabalho continuado, de interligação entre diversas áreas de aprendizagem, relacionadas com a dimensão sexuada da pessoa humana, nas vertentes biológica, psico-afectiva, relacional e cultural. De modo deliberado ou não, a escola é um lugar de construção de saberes, que suscita vivências ao nível afectivo-sexual. A dimensão sexual das crianças e jovens também lá está presente, seja de forma implícita ou explícita. É de reforçar, portanto, a ideia de que é atribuída à escola a função de suscitar o ensaio de competências essenciais ao pleno desenvolvimento da pessoa, tendo a seu favor, para essa missão, o facto de ser um espaço de grande permanência temporal, nas idades em que se realiza uma boa parte das aprendizagens básicas de todas as crianças e jovens. Por isso, a escola não se pode furtar à

abordagem formal, adequada, estruturada e intencional de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana, a qual é normalmente designada por educação sexual na escola.

O desafio de mudança que se coloca à escola relativamente à Educação Sexual, tal como em outras áreas, consiste na sua tripla função de instruir, facilitar e fornecer os meios possibilitadores de construção de conhecimento científico e cultura, personalizar, desenvolver as potencialidades e atitudes do individuo e de socializar, promover a integração do individuo na sociedade de uma forma critica e activa mas consciente (Alonso, 2000; Leite, 2001, citados por Pereira, 2004). O educador tem de tratar as temáticas da sexualidade com a indispensável delicadeza, procurando ser facilitador do desenvolvimento, um promotor das potencialidades específicas de cada educando, que ampara e guia e nunca alguém que manipula uma massa inerte, conformando-a à sua vontade (Dias *et al.* 2002).

Soler (2003) opina que do ponto de vista da necessidade de intimidade ou contacto corporal a escola deve favorecer uma visão positiva do contacto corporal e da sexualidade, sendo benevolente com as manifestações sexuais próprias de cada idade, respondendo aos seus interesses e necessidades, possibilitando a construção do conhecimento sexual, contribuindo para a construção de valores positivos e responsáveis face à sexualidade humana e facilitando o desenvolvimento de competências interpessoais, sociais e de comunicação. Do ponto de vista da necessidade de apoio social a escola deve favorecer a amizade, as relações com o grupo de iguais promovendo as capacidades necessárias como sejam a empatia, a comunicação e compreensão das emoções, a expressão de sentimentos, a preparação para iniciar, manter e terminar relações, a capacidade assertiva de dizer sim ou não adequadamente e a capacidade de resolver conflitos.

Tendo por orientação tais princípios, todo o processo educativo no domínio da sexualidade, estruturado e continuado, deve contemplar o desenvolvimento de três estratégias coerentes e articuladas entre si: a aquisição continuada de conhecimentos sobre factos e componentes que integram a vivência da sexualidade; o desenvolvimento de atitudes positivas sobre a afectividade, o corpo sexuado, o prazer e a diversidade, assim como de recusa de atitudes discriminatórias, sexistas e prepotentes e o reforço das competências individuais para a auto-determinação, para a comunicação interpessoal e para a concretização de condutas preventivas (Prazeres, 2003).

A escola deve instituir actividades que sejam, elas próprias, no seu exercício, fonte de harmonia entre o corpo e o espírito, vivência saudável da sexualidade. A escola de hoje deve estar em mudança de forma a acompanhar as profundas alterações da sociedade, tendo em vista uma educação para o futuro. Aos educadores impõe-se uma reflexão crítica e esclarecida sobre aquilo que a sociedade oferece como modelo e o que a escola deve fazer para formar e educar.

A educação afectivo sexual na pré-escola deve criar espaços de elaboração destas questões. Na pré-escola as perguntas devem ser atendidas à medida que vão surgindo e as respostas deverão ser adaptadas ao nível etário. Tal como em outras áreas convém não deixar perder as oportunidades que vão surgindo para se debaterem estas questões. As crianças e mais tarde os jovens têm que se sentir acompanhados por pessoas em quem confiem, adultos que vivam o que ensinam e sejam capazes de estabelecer laços afectivos.

Para garantir segurança emocional a escola/pré-escola deve preparar as famílias para que desempenhem adequadamente a sua função de figuras de apego, estando próximas e disponíveis e sabendo oferecer ajuda, apoio, consolo e segurança necessárias à estabilidade emocional. (Soler, 2003). Consideramos este ponto de suma importância atendendo ao facto de a criança passar cada vez menos tempo com a família e cada vez mais tempo na pré-escola, o que faz com que o educador de infância tenha cada vez mais um papel de relevo e de destaque na educação e formação da criança.

Com a ida para a pré-escola a criança inicia o seu relacionamento interpessoal com outras crianças da mesma idade. A interacção entre grupos mistos é agora essencial ao seu desenvolvimento afectivo. A educação sexual na pré-escola pode ajudar as crianças a reconhecerem-se como seres sexuados e a estimar a sua própria identidade sexual. Pode ajudar a detectar problemas de identidade e contribuir educativamente para a canalização de respostas adequadas a estes problemas (Lopez, 2005a). O processo de construção de identidade sexual na infância é um dos motivos porque se torna importante informar a criança neste período. O *self* é uma teoria de identidade que o indivíduo constrói acerca de si mesmo através da sua experiência, especialmente através da interacção com as pessoas.

O Jardim de Infância é visto pelos educadores como um local privilegiado no processo de Educação de cada ser humano (criança). O papel dos educadores é ajudar as crianças a perceber o mundo que os rodeia, tendo sempre bem presente que o objectivo último da educação é o

crescimento de sujeitos livres e responsáveis e que a Educação Sexual é dar afectos, parte essencial do processo que conduz ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Na Pré-escola, o afecto do educador, a proximidade deste com as crianças, a relação dialogante são factores fundamentais. Isto, porque todo o educador transmite não apenas o que sabe mas aquilo que pensa e aquilo que é o mundo em que vive. As crianças aprendem sobretudo com o que o educador faz, pois traduz aquilo que pensa e o que é e as crianças nesta faixa etária são mais sensíveis ao que vêem do que ao que ouvem.

Em Portugal, apenas a meados da década de 80 se iniciaram mecanismos legais acerca da necessidade da escola garantir a educação sexual às crianças e jovens, incluindo nos programas dos diversos graus de ensino, conteúdos científicos sobre esta matéria (nomeadamente através do estudo da Reprodução Humana no 1º CEB). Neste domínio assumiu particular relevo o Projecto “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas”, desenvolvido entre os anos lectivos de 1995/96 e 1997/98 pelo Programa de Promoção e Educação para a Saúde e pela Associação para o Planeamento da Família, com o apoio técnico da Direcção Geral da Saúde. Pela primeira vez, através deste projecto, foi realizada no nosso país uma experiência articulada e avaliada, protagonizada por escolas de todos os níveis de ensino. O documento referido tem como objectivo geral a generalização gradual desta experiência às escolas portuguesas visando a integração regular de projectos e actividades de Educação Sexual nos vários níveis de ensino (ME, 2000).

Posteriormente a este documento, o Decreto-Lei nº 259/2000 de 17 de Outubro, sobre a Promoção da Educação Sexual, regulamenta as matérias referentes à organização curricular, atribuindo carácter de obrigatoriedade á abordagem da promoção da Saúde Sexual e da Sexualidade Humana, nos ensinios básico e secundário, seja numa perspectiva interdisciplinar, ou integrada em disciplinas cujos programas incluam esta temática, tendo como facto inegável o desenvolvimento integral da criança, na sua plenitude, sem ignorar a dimensão humana eminentemente relacional e íntima. A sexualidade tem uma vertente emocional e é um elemento essencial na formação da identidade global, do auto-conceito, da auto-estima e do bem-estar físico e emocional, procurando contribuir para a construção de um pensamento crítico, possibilitador de tomada de consciência do seu comportamento e do outro, bem como para a aquisição de conhecimentos pessoais e gerais que poderão ajudar a ser assertivo, responsável e efectivo na hora de tomar decisões (Frade, 1992; Vaz *et al*, 1996; Teixeira, 1999, citados por Pereira, 2004).

## **2.4. Media**

A função dos meios de comunicação é de extrema importância, através dos exemplos, padrões, ensinamentos e transmissão da experiência, acumulada inter gerações (Cordeiro, 2002). É indubitável que vivemos objectivamente uma realidade marcada pela sexualidade, instalando-se nas diferentes esferas da vida humana. Jornais, revistas, rádios, televisões do mundo inteiro e internet referem este tema, directa e indirectamente com um tipo de informação raras vezes escolhida, seleccionada ou orientada aos destinatários correctos. De facto o mundo é cada mais pequeno e interactivo. A educação sexual é por isso mais necessária do que nunca. Ela fornecerá as verdadeiras ferramentas de conhecimento às crianças e jovens no seu desenvolvimento (Cerde, 2001).

### **2.4.1. Televisão**

Chegam através da televisão e de outros meios de comunicação cada vez mais mensagens consumistas (sem fins educativos mas apenas comerciais), a todos os níveis, incluindo a sexualidade. A consequência é a instrumentalização do sexo com fins publicitários e a sua oferta como produto de consumo. São perigosos os programas em que os adultos vendem a sua intimidade e exibem as suas “misérias sexuais e afectivas”, aparecendo como pessoas que não merecem confiança, que se instrumentalizam, maltratam e agridem. É triste e próprio de sociedades desencantadas constatar que frequentemente os conteúdos sexuais se associam a violência, engano e maltrato, em vez de estarem impregnados de afecto, ternura e igualdade (Lopez, 2005b).

Naturalmente, os modelos transmitidos pelos meios de comunicação social, nomeadamente os conteúdos sexuais de muitos programas televisivos, o grau de instrumentalização da sexualidade pela publicidade e o estatuto social atribuído aos papéis masculino e feminino têm grande influência nos valores interiorizados pelas crianças (ME, 2000). A pornografia que aparece nos meios referidos é também nefasta a menores e adolescentes, não pela explicitude com que mostra a sexualidade, mas pela sua morbosidade e associação frequente com formas raras de condutas sexuais e violência (Lopez, 2005a).

Na opinião de Van Evra (1990), a falta de informação e de compreensão das crianças em determinadas áreas, podem ser consideradas como indicadores de maior propensão a olhar para a televisão, a fim de encontrarem essas informações, sendo por isso, mais vulneráveis à sua

influência. Também na opinião de Gordon e Schroeder, (1995) o facto de muitos pais não informarem sexualmente os seus filhos, torna-os mais susceptíveis a receberem tais informações dos amigos ou dos media (televisão, revistas, filmes), adquirindo assim, conhecimentos pouco exactos e confusos. O fácil acesso das crianças à informação sobre temas sexuais através dos meios de comunicação, leva os autores a crer que a maioria delas, conta com uma quantidade de informação muito maior sobre estes assuntos do que os adultos podem supor. Assim, é importante que os adultos não se esquivem às respostas porque, ao contrário, as crianças partirão do princípio de que não se deve falar desses assuntos, indo buscar informação a outras fontes.

A educação sexual não pode e não deve ficar entregue à televisão ou a outro meio de comunicação, correndo o risco de ser assimilada informação incorrecta que conduza a actos pouco próprios (Gordon e Schroeder, 1995). Muitos programas de televisão, vistos com atenção por crianças, como indicam os seus comentários, não são projectados como programas de instrução ou educação sexual, mas a informação é recebida frequentemente através dos mesmos. Muitas crianças referem que aprenderam sobre como ter bebés, em filmes e sobre violações em séries policiais. Elas ouvem as palavras e tentam compreender o seu significado e adequá-las às situações a que assistem nos programas (Goldman, 1982, 1988). Não existe maneira de os pais controlarem a educação sexual das suas crianças, já que existe uma “vida global” na rápida comunicação dos media. Assim sendo, nenhuma criança está isolada da informação. Mas nada pode desencorajar os pais de assumirem a liderança no amor e confiança aos seus filhos, durante o seu crescimento. Assim sendo, apesar de existirem muitas pessoas em quem confiar, são os pais que têm um papel fundamental na educação sexual (Bernstein, 1994).

Este ponto conduz a uma questão central que é a da supervisão dos adultos sobre o consumo de televisão pelas crianças, principalmente em famílias em risco e menos conscientes dos efeitos desse consumo. Estudos de Strasburger (1995), citado por Orange e Amiso (2000) mostram que nessas famílias, as crianças vêem mais televisão do que as crianças da mesma idade que não apresentam tal risco. Face á exposição da sexualidade nos media, os pais devem ser críticos ajudar os seus filhos a contextualizar o sexo nas relações amorosas (Gordon e Schroeder, 1995).

Feilitzen e Linne (1975), citados por Van Evra (1990), defendem a ideia de que os pais e outras pessoas que estão perto da criança, provavelmente terão maior impacto em relação a qualquer aspecto da socialização do que os meios de comunicação, especificamente a televisão.

Os pais são modelos especialmente para os menores. Nesse sentido, as suas condutas vão ser imitadas. Assim, eles próprios devem moderar o consumo de televisão e procurarem outras alternativas. Os pais não devem fazer da televisão uma cuidadora dos seus filhos, devem ver a programação antes, bem como controlarem os programas e o tempo que os filhos passam frente ao ecrã. Devem comunicar quanto ao conteúdo dos programas. A televisão não pode ser a melhor nem a única alternativa de ocupação de tempos livres (Lopez, 2005b).

#### **2.4.2. Televisão e Papéis Sexuais**

Num mundo em constante mudança, a televisão tem sido acusada por muitos de representar géneros extremamente estereotipados, na forma tradicional, não se adequando à variedade de papéis assumidos pelos dois sexos. A maioria dos conteúdos televisivos abordam os papéis sexuais de uma forma muito estereotipada, principalmente, nos programas infantis, em que a mulher é sempre mãe e, embora possa trabalhar fora, é a responsável pelas tarefas domésticas e pelos filhos. Em oposição, o homem é sempre o sustento da casa tratando do jardim, ou sentando-se a ler o jornal, enquanto a mãe faz o jantar. Para além destes estereótipos, os homens ocupam uma percentagem de 70% dos papéis televisivos principais, enquanto as mulheres apenas o fazem em 30% das situações. Geralmente, os homens representam os papéis de chefia e quando estes são atribuídos a mulheres, normalmente, elas conseguem-nos sacrificando a vida pessoal, sentindo-se nesse campo, infelizes ou não realizadas (Gunter, 1995; Durkin, 1985).

Na publicidade também é notória a segregação sexual, uma vez que as vozes e representações de comando estão, na sua maioria, atribuídas a homens, enquanto as vozes femininas estão associadas a anúncios sedutores e papéis femininos típicos. Mesmo nos programas infantis com intuito educativo, é marcante a presença masculina, associada a uma inteligência superior para educar; embora actualmente seja mais notável a presença feminina. No entanto, isto não acontece por serem reconhecidas às mulheres mais capacidades na transmissão de conhecimentos mas sim, porque é também estereotipo, que a educação, nomeadamente, dos primeiros níveis (pré-escolar e 1º ciclo) deve estar a cargo do sexo feminino. Quando, em televisão, os papéis sexuais se invertem, ou seja, os homens desempenham tarefas domésticas e as mulheres ocupam cargos de chefia, normalmente são representados como incompetentes ou fracassados, passando assim às crianças a ideia de que, estes papéis não devem ser invertidos, devendo ser representados por quem está preparado para os levar a cabo. É assim natural, que se

tenham em consideração estes factos quando se fala da influência da televisão na definição dos papéis sexuais durante a infância.

Na opinião de Van Evra (1990), se a televisão reproduz papéis de género tendenciosos e estereotipados será assim que as crianças provavelmente os adoptarão. Ainda na sua opinião, o interesse das crianças face aos modelos e comportamentos adequados ao seu género, aumenta devido á sua compreensão da constância de género e não ao contrário. Os resultados dos seus estudos indicam uma ligação entre o visionamento de televisão e comportamentos de género estereotipados e entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o impacto que tem a televisão nesta relação de género. Assim, o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças influenciará a sua adopção de papéis sexuais, bem como a probabilidade de serem influenciados pela televisão.

As crianças atendem selectivamente aos programas de televisão, reflectindo o seu nível de desenvolvimento do papel de género. Slaby e Frey (1975) forneceram a primeira evidência de que a aquisição da consistência de género promove atenção redobrada à informação relevante na televisão. Os participantes eram crianças da pré escola (com idades entre os 2 e os 5 anos) que tiveram pontuações altas e baixas no seu teste de constância de género. As crianças visualizaram um filme sem som, num ecrã, onde havia simultaneamente um actor e uma actriz a representar, em simultâneo, tarefas simples do dia-a-dia. A medida dependente era a atenção visual da criança ao modelo sexual. Tal como previsto, as crianças com níveis elevados de consistência de género prestaram maior atenção ao modelo do seu sexo.

Uma evidência adicional da relevância da constância de género na interpretação da informação social sobre o género foi fornecida por Ruble, Balaban, e Cooper (1981), citados por Durkin (2005) usando também a televisão. Estes investigadores, estudaram crianças entre os 3 a 6 anos de idade, a visualizar um anúncio de um brinquedo, em que os actores (que brincavam com o brinquedo) eram dois rapazes ou duas raparigas. O brinquedo era neutro, de forma a não poder ser associado a um género, em particular. As crianças com um nível de consistência de género elevado, passavam mais tempo a brincar com o brinquedo, se o anúncio visto fosse associado ao seu próprio sexo. Estas diferenças não foram obtidas entre as crianças mais novas.

Um aspecto que tem sido investigado nesta temática é a influência do tempo que a criança passa a ver televisão. As crianças que vêem mais televisão assimilam e acreditam mais nos estereótipos de género que vêem representados. McGhee e Frueh (1975), citados por Durkin (1985) estudaram 40 crianças dos dois sexos, em 4 níveis etários (4-6 anos, 8 anos, 10 anos e 12



anos), comprovando a correlação entre o tempo de audiência televisiva e o aumento na aquisição de papéis de género estereotipados. Depois de medido o tempo de visualização de televisão era dado à criança um desenho com uma figura masculina ou feminina e fotografias de objectos associados a papéis sexuais estereotipados. Solicitava-se então a seleccionar os objectos preferidos, a partir do desenho da figura. O objectivo deste teste era medir a resistência da criança, face às preferências de papéis de género.

Verificou-se que as crianças que viam mais televisão pontuaram mais alto, nesta escala. Os rapazes obtiveram maior pontuação do que as raparigas e as pontuações aumentaram com a idade. Assim, tempos de audiência de televisão elevados estão relacionados com desenvolvimento de papéis de género tradicionais mais fortes. Esta relação mantém-se constante para rapazes e raparigas aumentando com a idade. Embora a escala utilizada tivesse sido criticada por ter sido considerada tendenciosa a favor do sexo masculino, podendo ser esta a causa da sua maior pontuação, este estudo, mostrou, à semelhança de outros anteriores (Beuf, 1974, citado por Van Evra, 1990), que as crianças, com a idade, tendem a desenvolver crenças de papel de género mais consistentes.

Contrariamente, na opinião de Repetti (1984, citado por Van Evra, 1990) não existe relação entre a quantidade de tempo de visualização de televisão e os estereótipos de género em crianças. No seu estudo, a quantidade de tempo de visualização está negativamente associada a estereótipos, correspondendo à visualização de mais programas educativos, menores pontuações em estereótipos de género tradicionais. Este facto, na sua opinião, poderá ser, no entanto, reflexo da atitude dos pais, que incentivam os filhos a ver programas educativos de televisão, sendo este o verdadeiro motivo dos comportamentos de género menos estereotipados.

A exposição a papéis sexuais estereotipados, na televisão, não pode ser tomada como uma medida da influência referida na criança. É um pouco ingénuo supor que as imagens que a criança vê na televisão são simplesmente armazenadas na sua mente sem que exista qualquer processo de interpretação activa da parte da criança. Um aspecto que poderá ter alguma influência sobre as crianças é a identificação ou não com os personagens que vêm na TV. Van Evra (1990) observa que, se uma criança se identifica com um personagem que admira particularmente, então terá mais propensão a imitar o comportamento exibido.

As crianças realizam como que uma auto socialização, procurando informação sobre as principais regras do comportamento relacionado com o seu próprio género (Durkin, 2005). Na

teoria de Feilitzen e Linne (1975), citados por Van Evra (1990), verificou-se que a identificação por similaridade é mais comum em crianças mais novas, enquanto o desejo de identificação aumenta com a idade. Contudo, isto não indica em que medida as crianças imitam comportamentos ou são influenciados pelos personagens com quem se identificam. Assim, as crianças em idade pré-escolar tendem a identificar-se muito com os personagens familiares à sua realidade, enquanto, após os 8 anos, aproximadamente, tendem a identificar-se com o que imaginam e admiram, relacionado com o seu sexo ou com o que gostavam de ser no futuro, estabelecendo uma correspondência entre as profissões e o género a que estão mais dirigidas. A explicação dos autores para esta situação é a de que ocorrem mudanças significativas no processo de identificação, por volta dos 8 anos de idade, quando as crianças se interessam por programas adultos e em simultâneo se tornam mais críticos dos infantis.

A realização de estudos nesta área é problemática, na medida em que as crianças não são socializadas apenas pela televisão e, portanto, não irão adquirir estereótipos relativos a papéis sexuais exclusivamente a partir dela. Também não podemos isolar a televisão e dizer em que medida afecta as perspectivas infantis de género, já que ela é simplesmente uma variável em muitas. Considerando que cada vez mais, as crianças dedicam grande parte do seu tempo à televisão é necessário avaliar até que ponto, esta influencia a compreensão dos papéis sexuais, na medida em que, o que as crianças observam na televisão condiciona o seu comportamento a vários níveis. Para analisar correctamente a influência da televisão nas crianças, seria necessário conhecer bem todos os programas que elas visualizam e quais os que mais as interessam, bem como ter uma noção inequívoca da reacção que tais programas lhes provocam. Era também necessário saber com precisão, o tempo dispendido a ver televisão, pois quanto mais tempo uma criança dedicar à televisão, provavelmente, maior será a influência do seu conteúdo na construção que a criança fará dos papéis sexuais atribuídos a cada género (Gunter, 1995).

Consistente com a teoria de esquemas de género e com a noção de uma psicologia social do género natural, as crianças demonstram precocemente que podem fazer inferências e tirar conclusões que os levem mais além da informação disponível na televisão. Durkin (1984) entrevistou crianças dos 4 aos 9 anos sobre programas televisivos. As crianças podiam não ser capazes de explicar facilmente os comportamentos estereotipados, mas eram capazes de estabelecer relações plausíveis e fazer inferências acerca de eventos e comportamentos previsíveis (não actuais).

Também Durkin e Negeut (1998), citados por Durkin (2005), comprovaram que as crianças de 4 a 5 anos são capazes de, para além de explicarem os comportamentos estereotipados, preverem o género de actores televisivos sendo-lhes mostradas apenas pequenas cenas. Perante tentativas de persuadir crianças, através dos programas da televisão, de que as mulheres poderiam ser doutores e os homens poderiam ser enfermeiras, verificaram que as crianças recordaram o género dos actores, na linha dos estereótipos tradicionais. Durkin (2005) afirma que a maioria dos estudos, mostra que os rapazes resistem mais a estereótipos antagónicos nos media, que as raparigas, verificando-se que as crianças respondem de forma diferente a este tipo de estereótipos, se o poder dos protagonistas for manipulado. Neste facto, está manifesta a interligação com a teoria de esquemas de género.

Algumas investigações analisaram a influência que a televisão pode ter na escolha profissional. No estudo de Gunter (1995), com adolescentes de 13 a 15 anos, a grande maioria (89% a 97%) mencionou a televisão como fonte de informação relativamente a seis profissões. O autor observa que os rapazes tendem a indicar profissões que são vistas como sendo tradicionalmente masculinas (policia, exército), indicando as raparigas também profissões vistas como femininas. Ambos os sexos, indicaram profissões diferentes, tendo mostrado ambos, tendência para profissões estereotipadas.

Morgan, citado por Gunter (1990), analisou uma grande amostra de adolescentes, quanto ao tempo dispendido a ver televisão, ao grau de aceitação de estereótipos de género e às suas aspirações educacionais e profissionais, ao longo de um período de dois anos. Os seus resultados indicaram influência da televisão sobre os estereótipos de género, embora os efeitos existissem principalmente em raparigas (estas viam televisão durante mais tempo, sendo mais provável que expressassem a opinião de que as mulheres são menos ambiciosas que os homens, podendo realizarem-se e serem felizes como mães e educadoras). Este estudo comprovou a existência de uma relação significativa entre a quantidade de visionamento de televisão e as suas aspirações educacionais posteriores.

Contrariamente ao esperado, as que viram mais televisão, foram as que, após dois anos, mostraram aspirações profissionais mais elevadas. O autor, considera este facto surpreendente, tendo em conta que a maioria das mulheres, vistas na televisão, tendiam a desempenhar ocupações tradicionais. Talvez se tenham apercebido, através da realidade dos estereótipos televisivos, de como o trabalho feminino é restrito a profissões ligadas às crianças, à saúde

(enfermagem) e a tarefas domésticas, tendo acontecido que, ao fim de algum tempo a verificar este facto, a maioria tenha aumentado as suas futuras aspirações profissionais, tentando inverter a tendência televisiva de que, as mulheres são talhadas para determinados serviços em detrimento de outros mais gratificantes, reconhecidos ou recompensados economicamente. É possível que, vendo o papel bastante limitado das mulheres, se tenham sentido mais encorajadas a desejar e querer melhor para si próprias. A este respeito, Gunter (1990) argumenta que a televisão, por vezes sobre representa o papel profissional tradicional das mulheres, o que pode também influenciar os resultados ocorridos.

Não há duvida alguma que os media dão representações heterogéneas dos papéis de género e também não há duvida que as crianças são consumidores assíduos dos media, especialmente da televisão. Contudo, esta correlação não confirma uma relação casual unidireccional em relação ao desenvolvimento do género da criança ou da sua compreensão dos papéis de género na sociedade. As crianças filtram a informação através de processos afectivos e são capazes de rejeitar ideias e imagens se estas forem incompatíveis com as suas teorias e valores (Durkin, 2005).

A este respeito, Gunter (1995) afirma que as crianças têm um papel muito mais activo neste processo do que serem apenas meros espectadores, tanto da televisão como do comportamentos dos outros, principalmente dos adultos. Esta actividade nota-se, claramente, no reconhecer do seu próprio género e das qualidades e características que lhe são atribuídas. Desta forma, a informação vinda da televisão teria de ser encarada como adicional em relação a toda a informação que a criança tem que assimilar, para compreender o mundo social em que se encontra. Assim, cada criança, só utilizaria a informação conforme as capacidades cognitivas que fosse adquirindo, sendo o desenvolvimento destas capacidades que lhe permitiria reconhecer características inerentes a cada género, identificar-se com ele e adoptar os comportamentos adequados para si e, sob essa perspectiva, a televisão só ajudaria a clarificar os atributos que cada género mais evidência.

A televisão não é, portanto, na opinião de Durkin (2005), totalmente responsável pelo ideal sexual que cada criança associa a cada género, mas a informação que dela as crianças absorvem, juntamente com os factores biológicos, sociais e cognitivos, ajuda a definir os papéis sexuais que cada criança relaciona com o seu sexo e com o sexo oposto, podendo ajudar a implementar estereótipos ou, por oposição a extingui-los.

### **2.4.3. Internet**

Nos dias de hoje, a Internet é um espelho de todas as interações sociais. Um dos objectivos prioritários é gerir este recurso tecnológico e social que se assume estratégico para as próximas gerações. Ela veio derrubar distâncias e oferecer a partilha de culturas e de ideias. Num conjunto de sociedades tão heterogêneas, com valores tão contraditórios, com tantas ideologias, é necessário desenvolver um espírito crítico muito grande. Ela marca uma nova fase no uso das tecnologias e oferece não só um poderoso instrumento de consulta de informação, mas também uma nova ferramenta para a troca de ideias e, até de afectos. Os limites impostos pelas entidades reguladoras provocam acasas discussões. Deverá a própria Internet garantir o suporte aos mecanismos para a selecção de conteúdos autorizados e não autorizados? Serão estes mecanismos censórios e limitadores da liberdade humana? Como se poderão combinar os conteúdos autorizados em determinados países mas proibidos em outros, sendo a Internet uma rede global? E as crianças deverão ter acesso a todo o tipo de conteúdos oferecido pela Internet? Talvez a protecção das crianças não se deva reduzir a um problema de censura. A criação de um ambiente seguro deverá preservar garantias fundamentais como a liberdade de informação e a liberdade de expressão. O combate a material violento na Internet requer um esforço comum envolvendo pais, educadores, as próprias crianças, o governo, e a indústria (Silva, 2003).

São os jovens e as crianças que mais contribuem para o sucesso da Internet. Torna-se urgente reflectir acerca das consequências de uma cultura baseada no valor do hedonismo, no que à sexualidade humana diz respeito bem como acerca das implicações da evolução do conceito de sexualidade, vivido cada vez mais como uma experiência individual, visando a obtenção única de prazer. Desta forma, a internet assume-se como um veículo disponível para dar azo à satisfação dos desejos que foram sendo consentidos ao longo da história individual de cada um, destacando-se a importância da informação sobre os riscos que, directa ou indirectamente, daí advêm. Aliás, esta consciencialização será o único processo para dar resposta a um imperativo subjacente ao estilo de vida ocidental - o exercício da autonomia individual. Torna-se pois, fundamental, uma reflexão cuidada sobre os mecanismos subjacentes, bem como, sobre as consequências prováveis do recurso a este tipo de sexualidade (Rícou, 2003). A Unesco tem programas de incentivo a iniciativas de combate a material não desejável, através de software ou de protocolos internos à própria Internet (Silva, 2003)

É importante reflectir acerca do uso que as crianças e adolescentes fazem da Internet. Esta tem muitas potencialidades educativas mas também muitos riscos. Através da Internet eles conversam, acessam a sites onde conhecem pessoas e permanecem horas, perdidos no tempo. Também aqui a função dos pais é importante, eles devem estar atentos ao uso que os seus filhos fazem da Internet. Por razões económicas e para que não se envolvam em relações de risco nem acedam a conteúdos de adultos. Mais uma vez relevamos o poder do amor e da comunicação na relação pais/filhos (Lopez, 2005b).

### CAPÍTULO 3. CONHECIMENTO SEXUAL INFANTIL

Os primeiros trabalhos nesta área focaram primariamente dois tópicos específicos: o desenvolvimento da identidade de género (McGonaghy, 1979, 1980; Slaby e Frey, 1975; Thompson, 1973, 1975) e a compreensão das crianças acerca da gravidez e nascimento (Bernstein e Cowan, 1975; Kreidler e Kreidler, 1966). Brilleslijper-Kater e Baartman (2000), a este respeito, afirmam que as áreas de conhecimento sexual infantil, abordadas mais frequentemente nas investigações realizadas são a identidade de género, o nascimento, a reprodução e o comportamento sexual do adulto. Isto acontece, na sua opinião, por ser esta a ordem em que as crianças obtêm normalmente o seu conhecimento.

Na opinião de Volbert (1996) continua a existir pouca pesquisa sobre o conhecimento sexual das crianças, pois para além de alguns estudos acerca do desenvolvimento da identidade de género e da compreensão da gravidez e do nascimento pela criança, muito poucas investigações foram conduzidas para outros aspectos do conhecimento sexual, como a compreensão das crianças acerca do conhecimento sexual dos adultos ou do abuso sexual. O autor refere como dificuldade sentida no seu estudo o facto de as crianças em determinadas condições, possuírem mais conhecimentos do que revelam durante as entrevistas. Outros autores partilham a sua opinião (Gordon *et al*, 1990; Rosenfeld *et al*, 1986), considerando que tal possibilidade existe sobretudo na inquirição das crianças mais velhas já que a inibição respeitante a sexualidade é mais pronunciada nessas idades.

Acerca da escassez de estudos relativo a algumas áreas, Gordon *et al*, (1990) referem que por razões éticas não puderam utilizar com as crianças do seu estudo materiais que mostrassem todos os aspectos da sexualidade humana de forma elucidativa, sendo possível que as crianças pequenas tivessem demonstrado maior conhecimento do comportamento sexual adulto se lhes tivessem sido mostrados desenhos, pinturas ou gravuras que fossem sexualmente mais explícitos. Referem ainda como limitadoras do conhecimento da extensão do conhecimento das crianças acerca de vários aspectos da sexualidade, as situações em que, por algum motivo, quando são inquiridas, elas olham para um desenho e respondem que sabem, mas não querem dizer.

As teorias sexuais infantis são fruto da elaboração autónoma de um conjunto de concepções com que as crianças constroem explicações relativamente estáveis, acerca das várias

dimensões da sexualidade. Resultam do conhecimento que a criança tem de si própria, do conhecimento dos outros e das relações inter individuais, sociais e culturais. Evoluem através de observações e experiências na interacção entre iguais e das informações que incorpora no seu sistema de conhecimentos. As fontes de informação acerca das teorias sexuais infantis procedem da observação imediata e das manifestações e actividades infantis, incompletas pela atitude geral mantida pelos adultos, no sentido do não reconhecimento da existência da sexualidade infantil (Barragan, 1988). Neste contexto, Bernstein (1994) assinala a escassez de estudos empíricos sobre o pensamento infantil, acerca da reprodução humana associando-o a um mal-estar cultural acerca da sexualidade, em especial da sexualidade infantil.

Existem duas correntes de pensamento básicas, para a abordagem das teorias sexuais infantis: a psicanálise e o construtivismo. Freud e Piaget são referências básicas no seu estudo, quer pela contribuição dada nos seus estudos a esta temática, quer pelo facto de investigações posteriores se terem fundamentado nos seus quadros teóricos.

### **3.1. Da Perspectiva de Freud à de Piaget**

Um dos aspectos mais actuais na obra freudiana é sem dúvida, a formulação das teorias sexuais infantis. A psicanálise atribui-lhes uma grande importância, ao considerar que reflectem a evolução da constituição psico sexual da criança. Freud (1908) empregou o termo “*teorias sexuais infantis típicas*” entendendo-as como uma organização de conjunto de crenças próprias da criança, no que diz respeito ao nascimento, à fecundação e à diferença entre sexos.

Para Freud, as teorias sexuais infantis são o reflexo da construção da personalidade (através de interiorizações e integrações sucessivas), reflectindo a evolução da constituição psicosexual da criança. Para Piaget elas reflectem a construção da inteligência. As teorias sexuais infantis testemunham, assim, estes dois tipos de construção ou de estruturação no indivíduo (Jagstaidt, 1984).

Segundo a teoria de Freud, a criança passa por 6 estádios psicosexuais, desde o nascimento até à adolescência. A cada estágio psicosexual corresponde uma determinada zona erógena a que correspondem conflitos psicosexuais específicos. O desenvolvimento da personalidade estaria relacionado com a qualidade das experiências emocionais vividas nos diferentes estádios. No estágio oral (do nascimento até cerca de um ano), a zona erógena principal é a boca; o bebé obtém prazer ao mamar e ao levar objectos à boca. A sexualidade é



auto-erótica, e o desmame corresponde a um dos primeiros conflitos vividos. É neste estágio que o ego (eu) se forma. No estágio anal (1- 3 anos), a zona erógena principal é a região anal; a criança obtém prazer pela estimulação do ânus ao reter e expulsar as fezes. No estágio fálico (3 -5 anos), a zona erógena principal é a região genital; os órgãos sexuais são estimulados pela criança obtendo prazer. Nesta fase, a curiosidade sobre as diferenças sexuais é grande. Surge o complexo de Édipo, que consiste na atracção da criança pelo progenitor do sexo oposto e agressividade para com o progenitor do mesmo sexo. A sexualidade auto-erótica passa a ser investida nos pais.

No período de latência (6 aos 11-12anos) existe uma aparente atenuação da actividade sexual. Aqui ocorre a amnésia infantil, reprimindo a criança no inconsciente as experiências que a perturbaram no estágio fálico. É uma forma de defesa. A criança investe a sua energia nas actividades escolares, ganhando importância as relações estabelecidas com os colegas e professores. O estágio genital caracteriza-se por ser a região genital, a zona erógena principal. Há uma activação da sexualidade que esteve latente no período anterior. O processo de autonomia relativamente aos pais leva a que a criança os encare de forma mais realista (luto das imagens idealizadas dos pais). O prazer sexual envolve todo o corpo, integrando todas as zonas erógenas.

Existem críticas às teorias de Freud, bem como aos investigadores que basearam nele os seus estudos relativos às teorias sexuais infantis. As mais comuns referem-se à existência do complexo de Édipo e do período de latência. O complexo de Édipo fundamenta-se, na opinião de Barragan (1988), na exigência de aceitar o corpo sexualizado, assim como na existência duma organização sexual familiar que pressupõe o casamento heterossexual monogâmico, sustentando portanto a universalidade destes fenómenos extremos que estão longe de ser demonstrados. A existência da aceitação do corpo sexualizado não é possível nos termos propostos por Freud, uma vez que nem todas as crianças pressupõem a existência de um pénis nem desconhecem a existência de uma vagina, assim como tão pouco, existe um conhecimento real das implicações das diferenças genitais antes dos 6-7 anos, com a construção da identidade sexual completa.

A supremacia dos genitais, característica do período fálico, entende-se como algo centrado culturalmente, pela importância concedida pela função reprodutiva. Lopez (2005a) interpreta o complexo de Édipo a partir da perspectiva da teoria da vinculação, que considera que a criança deseja participar da intimidade dos pais. Fonseca Filho (1980) e Moreno (1983), citados por Fávero (2003), interpretam a relação exclusiva que a criança passa a querer ter com um dos pais como sendo devida à dificuldade de sair das relações em corredor que supõe a dependência

infantil com uma pessoa de cada vez e avançar até à fase de triangulação, na qual aprende a partilhar com outra pessoa o seu espaço privilegiado, até então dividido com uma pessoa só pessoa.

Em relação ao período de latência (5-6 aos 10 anos) que, para Freud não passa de um período sem conflitos sexuais haveria um desinteresse da criança pela temática do nascimento e a famosa pulsão de saber evocada anteriormente, deveria também diminuir de intensidade. Este ponto é dos mais problemáticos, se considerámos que a partir dos cinco anos começa a escolaridade da criança. Como será possível aprender sem vontade de saber? pergunta Jagstaidt (1984), a este respeito. Esta concepção, na sua opinião parece contradizer a existência do “impulso do saber”, durante o período de latência quando a escolarização da criança a conduz pelo estudo de certas disciplinas a questionar-se sobre a sua origem. A educação reprimirá a sexualidade infantil que restará perversa, que estabelecerá desgosto, pudor e moral.

Existem de facto demasiadas evidências contra este período. Janus e Bess, citados por Fávero (2003), estudaram 3200 crianças, através dos seus ensaios e desenhos e concluíram que o período de latência descrito por Freud é uma falácia. Bentovim e Vizard (1988) supõem que o que Freud chamou latência corresponde ao momento evolutivo em que as crianças aprenderam já socialmente a manifestar os seus sentimentos, desejos e comportamentos sexuais, sabendo que alguns comportamentos sexuais não devem ser manifestados em público. Também as perguntas referidas por Barragan (1988), formuladas por crianças dos 8 aos 11 anos, em contexto escolar, relativas aos seus interesses de aprendizagem (*Como nos fizeram a nós? / Pode apanhar - se alguma doença com o sexo? / Quem inventou a homossexualidade? / Como se casam as pessoas? Como se chamam as mulheres que se beijam?*) constituem evidências contra a existência deste período. A mesma evidência é constatada, através das perguntas descritas por Pereira (2004), relativas aos interesses das crianças dos 5 aos 11 anos já descritas anteriormente. Assim, é mais provável que quando as crianças afirmam não estar interessadas na sexualidade como conhecimento o façam pela desconfiança que têm dos adultos e que têm dado provas evidentes das mentiras que são capazes de inventar para não responder satisfatoriamente as suas perguntas.

Jagstaidt (1984) afirma que a descrição freudiana das teorias sexuais infantis se apoia nos pilares da psicanálise (libido, rejeição, Édipo, e um desinteresse total da criança pelo nascimento, pela fecundação e diferença entre sexos durante o período de latência), negligenciando o facto de a evolução das suas teorias sexuais ser devida a um outro factor que seria o desenvolvimento da

inteligência. Assim, um modelo explicativo dos diferentes estados da libido não parece ser suficiente, devendo ser completado com um modelo relacionado com o desenvolvimento da inteligência. Este deveria trazer mais coerência, já que a partir dos 5 anos os estádios da libido só intervêm esporadicamente sob a forma de ressurgência, enquanto a inteligência da criança e adolescente se vai estruturando sem parar.

A importância recai então, em Jean Piaget (que considera que o passado é reestruturado pelo presente, situando neste ponto a baixa fiabilidade das recordações infantis) e na sua teoria da inteligência. Se a descrição Freudiana das crenças sexuais infantis não está apesar de tudo caducada é porque é entendida como sendo uma teoria coerente e segura, de onde, a exigência dum modelo tão forte no domínio da inteligência, mesmo sabendo que chocaremos com as restrições próprias de uma teoria exclusiva que, não dá tanta importância à afectividade.

Segundo Piaget (1978), as crianças a uma determinada idade atingem um certo nível de evolução ou estágio. São 4 os que caracterizam a inteligência infantil de Jean Piaget: nível sensorio motor (do nascimento aos 2 anos, no qual a inteligência é essencialmente sensorial e prática); estágio pré-operatório ou pré-lógico (dos 2 aos 6-7 anos, em que, uma das maiores conquistas é a função simbólica; a centração ou egocentrismo impede a criança de compreender que existem na realidade outras perspectivas para além da sua; a realidade é encarada por um pensamento mágico, é o que a criança sonha e imagina no jogo simbólico); estágio das operações concretas (dos 6-7 aos 11-12 anos, no qual a criança adquire pensamento lógico, começando a ultrapassar o seu egocentrismo, desenvolvendo conceitos e sendo capaz de realizar operações mentais concretas apenas na presença dos objectos; adquire também a noção de conservação da matéria sólida e líquida e mais tarde do peso e do volume) e estágio das operações formais (dos 11-12 aos 16 anos em que aparece o pensamento abstracto, lógico e formal, resolvendo agora já problemas e realizando operações formais, utilizando raciocínio hipotético dedutivo).

É graças a um conjunto de mecanismos, com carácter de totalidade, que a inteligência se desenvolve, sendo encarada como adaptação e assegurando o equilíbrio entre o organismo e o meio através da assimilação e da acomodação. É através da assimilação que o sujeito incorpora os elementos do meio aos esquemas já existentes. Por sua vez, as estruturas mentais modificam-se em função das situações novas, através do processo de acomodação. Os esquemas mentais tornam-se mais complexos graças ao efeito combinado da assimilação (aquisição) e da acomodação (adaptação) não existindo uma sem a outra. A equilibração é o mecanismo que

regula os dois processos, pois prepara ou adequa a assimilação à acomodação e vice-versa. A teoria de Piaget recai nesta relação entre assimilação e acomodação. A inteligência procede então de forma a fazer construções permanentes, para adaptação a novas situações.

Mesmo que exista uma diferença qualitativa importante na génese das teorias infantis entre Piaget e Freud, ambos insistem no seu carácter espontâneo. Tanto Freud como Piaget relevam o carácter qualitativo da aparição das primeiras teorias sexuais infantis, embora com quadros de abordagem diferentes. Assim, para os psicanalistas as teorias sexuais infantis, estruturadas espontaneamente pela criança em consequência apenas dos instintos sexuais não têm valor em si mesmas, sendo ou podendo ser manifestações de transtornos psíquicos de índole diversa; para os construtivistas estas teorias têm uma importante função de explicação do mundo não revelando quaisquer conflitos (Barragan, 1988; Jagstaidt, 1984).

Na consideração das coincidências entre o pensamento freudiano e piagetiano devem ser salvaguardadas, na opinião dos autores referidos, as diferenças da psicogénese das mesmas, num caso, resultado de um impulso inato, e noutro, fruto da interacção cognitiva. Acerca da noção de estádios não há comparação possível entre psicanálise e psicologia genética. Em psicanálise não existe uma sucessão de estádios, mas sequências que se podem tornar caóticas, com risco de se inverterem (regressão), ou voltarem a aparecer de outra forma.

A primeira das teorias sexuais infantis (que carece de validade experimental), sob o ponto de vista de Freud (1908) relaciona-se com o desconhecimento das diferenças sexuais, já que uma das características da sexualidade infantil diz respeito à crença na universalidade do pénis (todas as pessoas, mesmo as do sexo feminino possuem pénis). Em consequência desta crença surgiria da parte do rapaz o medo da castração e da parte das raparigas a inveja dos rapazes. A segunda teoria sexual infantil sob o seu ponto de vista seria referente á origem e o terceiro grupo de teorias sexuais seria relativo à concepção sádica do comércio sexual entre os pais.

Para os autores construtivistas (Kohlberg, 1972; Bernstein 1975; 1994; Barragan, 1991; 1988), a crença que fundamenta o primeiro grupo de teorias sexuais infantis é apenas indicadora do processo de construção de identidade sexual e resulta do facto de as crianças pequenas ainda não terem conhecimento da constância sexual genital.

Quanto ao terceiro grupo de teorias sexuais, Barragan (1988), afirma que o facto de a sexualidade infantil estar baseada na busca de prazer (consciente ou inconsciente) contradiz a

suposição de Freud, apesar de o conceito de prazer infantil ser qualitativamente diferente do adulto. O autor considera ainda improvável, que as crianças por si próprias elaborem uma explicação violenta da relação sexual, a não ser por influência das mães que ao conversarem com as filhas lhe transmitam as suas frustrações sexuais. Pensamos que os trabalhos de Goldman (1982, 1988), que comprovam que muitos pré adolescentes entendem a relação sexual dos pais, como busca de prazer ou expressão de amor contradizem esta teoria de Freud.

### 3.1.1. Natureza do Conhecimento Sexual Infantil

Consideramos que a curiosidade infantil acerca de tópicos sexuais é uma mola impulsadora do seu conhecimento. Concordamos no entanto, com a opinião de Barragan (1988) ao considerar que, embora a sua existência seja uma realidade que não suscita dúvidas, é fundamental determinar qual é a origem desta curiosidade e que tipo de resposta origina na criança.

Na sua obra *“Três ensaios da sexualidade”*, Freud (1905) refere que, desde muito cedo, na vida da criança (por volta dos 3 anos), se constata o aparecimento do início de uma actividade, provocada pela pulsão da procura e do saber.), considerando que a curiosidade sexual infantil não surge de forma espontânea, mas baseada em instintos egoístas, despertados por exemplo, pela existência de um irmão ou de um bebé conhecido, se a criança não tiver irmãos. Para os autores psicanalíticos, falar de curiosidade infantil relativamente à problemática sexual é falar do que a psicologia clássica chama de idade dos porquês, já que entre os 4 e os 9 anos as crianças perguntam o porquê de tudo, existindo quatro momentos de questionamento característicos. Num primeiro momento, a criança faz perguntas muito gerais, em que prepara o terreno para abordagens posteriores de temas mais específicos de natureza sexual. O segundo momento, por volta dos 4 e 5 anos é um momento central de perguntas acerca dos mistérios da vida, em que as questões postas são já de natureza sexual. O terceiro momento coincide com a fase de latência pelos 7 ou 8 anos e as questões postas têm carácter transcendental. Finalmente num quarto momento, coincidente com a fase de intelectualização entre os 8 e os 10 anos, as crianças colocam questões de carácter abertamente científico (Villamarzo, 1999).

Para Piaget (1981), a curiosidade sexual infantil significa a necessidade da criança explicar e dar sentido ao mundo que a rodeia. Nesta explicação, utiliza as suas estruturas intelectuais, que se vão modificando á medida que se desenvolve, possibilitando-lhe uma melhor adaptação à realidade, com níveis de resposta, evoluindo através de contradições. As crianças começam desde

muito cedo a fazer perguntas, acabando, mais tarde, por juntar as respostas e construir como que um puzzle, com o qual explicam os “porquês”, os “comos”, e os “quês” (Bernstein, 1994). Em consonância com o seu desenvolvimento formam o mundo segundo o seu próprio nível de compreensão, e depois reestruturam a informação quando existe alguma que não encaixa no universo relativo à sua idade.

Piaget (1981) afirma que cada criança é um filósofo que trabalha num universo inteligível e que falar sobre o pensamento sexual infantil, implica falar sobre estruturar, reestruturar e um eventual entendimento. A maturação é necessária para o seu desenvolvimento, mas não é suficiente. O papel do ambiente é importante, mas a criança não o aceita passivamente, nem espera ser modelada pelo mundo. Em vez disso, ela interage com o ambiente e com novos níveis de estimulação.

Neste contexto, autores da linha piagetiana afirmam que as crianças pequenas são pensadoras activas, sendo o seu comportamento sexual, a sua aprendizagem de noções sexuais e o seu pensamento sexual, fruto de socialização sexual a partir do nascimento (Goldman, 1982, 1988). A sua busca de conhecimento sexual deve ser entendida como esforço para entender e dar sentido ao mundo que as rodeia, desenvolvendo teorias explicativas face ao observado no seu processo de socialização dentro da família e na sociedade. No âmbito do construtivismo, vários investigadores sublinham a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o sexual. Breese (1978) aplica a teoria de Piaget à sexualidade, defendendo que uma parte significativa da sexualidade é uma forma de conhecimento e tal como a cognição, a sexualidade se desenvolve em estádios, conceptualizando-se como um sistema transaccional entre o indivíduo e o meio. Também Gordon e Snyder (1983) afirmaram que o desenvolvimento cognitivo infantil é o componente crítico na sua compreensão acerca de sexualidade.

Na mesma linha de pensamento, Bernstein (1994), Goldman (1982; 1988), Gordon *et al.*, (1990) afirmam que o desenvolvimento do pensamento sexual infantil varia conforme as idades, supondo uma construção progressiva. Quando são provocadas pela curiosidade ou são directamente questionadas, as crianças simplesmente arranjam respostas, lembrando-se do que lhes foi dito e do que já viram no seu mundo (Bernstein, 1994). Os conceitos e atitudes referentes à sexualidade mudam com a idade numa forma básica e com uma organização cognitiva. (Kohlberg, 1972). As estruturas intelectuais e sexuais desenvolvem-se através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, sendo através deles que as crianças assimilam e

interpretam os dados que percebem na realidade e os modificam perante contradições face aos mesmos, acedendo a níveis evolutivos de pensamento. O conhecimento sexual manifestado resultará do equilíbrio entre os dois processos.

As atitudes sexuais e sociais das crianças face às diferenças anatómicas, aos papéis sexuais, ao nascimento, etc., são devidas a estruturas próprias do seu pensamento que é diferente do pensamento adulto. Elas resultam da estruturação activa da sua própria experiência, não resultando apenas da educação social ou sexual, existindo uma interacção dupla entre a experiência corporal das crianças, com o seu meio social para a formação de conceitos sexuais básicos e em simultâneo existindo estimulação desse meio, para a reestruturação dos seus conceitos sexuais (Kohlberg, 1972). Esta interacção tem de ser entendida, na opinião de Barragan (1988), num duplo sentido e em simultâneo (de forma reversível e permanente) entre a hereditariedade, o indivíduo e o meio, através de processos cognitivos e afectivos. Este processo está mediatizado pela dotação filogenética, no sentido de que à margem da interacção cognitiva e à margem do meio, se manifestam inevitavelmente, comportamentos que podemos considerar universais, e que, mediante a estruturação cognitiva, serão conceptualizados como sexuais ou não.

### **3.1.2. A Função da Informação**

A função da informação na construção dos conceitos sexuais está ligada (apesar das diferenças) ao papel da informação nas outras áreas de conhecimento, existindo no entanto algum debate acerca desta temática (Barragan, 1988). Segundo a psicanálise, a criança deve integrar a informação afectivamente para a assimilar; segundo a teoria de Piaget deve também poder integra-la cognitivamente (Jagstaidt, 1984). Do ponto de vista piagetiano deduz-se independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Podemos pressupor que as construções espontâneas de Piaget se formulam á margem da educação, mas não é possível esperar que as crianças construam hipóteses explicativas dos variados temas sexuais, sem utilizar a informação sistemática do meio ou as construções estagnariam. Portanto as construções espontâneas nas crianças entendem-se em sentido autónomo e isto diferencia-se de uma concepção copiada dos adultos, repetida e sem ser compreendida por um impulso verbal (Barragan, 1988). A informação sexual é apreendida (acomodada) e radicalmente transformada (assimilada) tendo por base a experiência, o afecto e desenvolvimento cognitivo das crianças. O que as crianças farão é ouvir os outros, aceitar alguma informação, deitar fora outra, para que possam reconstruir a sua própria versão da criação. (Bernstein, 1994).

A questão da resistência das crianças à informação sexual (mesmo depois de tentar ensinar os factos às crianças, elas continuam com as suas próprias teorias) provoca algum debate de opiniões. A tal respeito, Kohlberg (1972) afirma que as crianças que recebem informação precoce de educação sexual dos seus pais no âmbito das diferenças anatómicas não estão mais adiantadas, no que respeita às suas crenças de identidade sexual, que as que não receberam tal informação. Também Bernstein (1994) refere que os pais que afirmavam que as suas crianças sabiam tudo acerca de como as pessoas têm os bebés, ficaram espantados, com as histórias que elas contaram. Construtivistas e psicanalistas explicam esta resistência de forma diferente. Piaget atribui-a a obstáculos cognitivos e Freud a obstáculos afectivos.

Freud atribui esta resistência ao reprimir no geral. Mélanie Klein (citada por Jagstaidt, 1984) diz que é devido ao conflito edipiano, altura em que a pulsão de investigação entra em conflito com a tendência do reprimir, quando o papel do pai, ou pressentido como tal é dificilmente admissível. Existe, então, um reprimir das preocupações relacionadas com o nascimento no geral, acompanhada de rejeição da criança às explicações do adulto.

Para Piaget, as crianças não dispõem dos instrumentos de assimilação necessários para adquirir as explicações facultadas pelo adulto, quando estas são abstractas para elas, sendo o pensamento pré-operatório e operatório caracterizado por uma necessidade de apoio no concreto. A criança parece assimilar parcialmente a informação, mas restitui-a de forma deformada (o pensamento pré-operatório é caracterizado pela sua assimilação deformada). A aprendizagem mal coordenada leva a julgamentos incompatíveis ou contraditórios. No que respeita a uma interpretação segundo a teoria da inteligência, a resistência das crianças demonstraria o conflito entre o que é assimilável e o que não é.

Jagstaidt (1984), numa posição conciliadora de Freud e Piaget, releva alguns obstáculos cognitivos e afectivos no que diz respeito à assimilação da informação acerca do nascimento e da fecundação pela criança: pensamento concreto (necessita de um apoio sobre o concreto, ou seja, tudo o que é abstracto a desconcerta e escapa à sua compreensão), resistência á informação (posição defensiva quando a informação choca a criança), má assimilação ou assimilação deformada (confusão face a informações verbais), realismo nominal (o nome está nas coisas, é gerado pelas coisas, o nome faz parte da essência das coisas), recusa (face a explicações precoces), etc. A pluralidade de mitos que caracterizam cada fase está ligada na opinião da autora ao fenómeno de resistência ou a impossibilidade das crianças em assimilarem a informação sexual.



A informação sexual contribui para modificar qualitativamente as concepções e teorias sexuais infantis, apenas quando é utilizada num contexto construtivista. Doutra forma, ou noutro contexto, ela pode contribuir para a justaposição de concepções sexuais mas não para a sua reconstrução. Sem esta informação as construções referidas não evoluem de forma espontânea, não porque não se constroem autonomamente, mas porque não contaram com o auxílio da educação (Barragan, 1988).

### **3.2. Construção de Noções Sexuais Básicas: Diferenças Genitais e Identidade de Género**

Até aos anos 50 só os autores psicanalíticos se tinham interessado por esta temática. Desde então, surgiram perspectivas diferentes na abordagem do conhecimento do desenvolvimento da identidade de género e do papel sexual. Neste contexto, autores psicanalíticos, piagetianos e condutistas têm desenvolvido alguns estudos. Nas suas abordagens sobressaem quadros conceptuais diferentes, bem como a utilização de termos e metodologias diferentes não estando de acordo na descrição do processo de aquisição da identidade e do papel sexual, nem nas explicações dadas a esse processo.

De acordo com Freud e psicanalistas, o processo de formação de identidade de género e de tipificação sexual começa com a descoberta das diferenças genitais entre os sexos (por volta dos 3 anos, no início do estágio fálico do desenvolvimento psicosexual) e termina com a identificação da criança com o membro parental do mesmo sexo (resolução do complexo de Édipo) (Atkinson *et al.*, 1995). Para estes autores, na fase genital a criança estaria biologicamente orientada a preferir sexualmente o progenitor do sexo oposto, enquanto desenvolveria sentimentos ambivalentes para com o progenitor do mesmo sexo. Renunciaria aos seus sentimentos de rivalidade com este, identificando-se com ele, pelo medo da castração e de perder o objecto amado. O aspecto central nesta teoria (que não possui evidências empíricas que a apoiem) é a identificação com o progenitor do mesmo sexo e a interiorização que advém desta identificação. Esta explicação pressupõe a universalidade do complexo de Édipo e a existência de um desejo específico de natureza sexual neste processo, o que não está provado. Para estes autores este processo aconteceria entre os 3 e os 6 anos aproximadamente, mas há estudos que mostram de forma evidente (Lopez, 1984), que aos 3 anos as crianças já têm uma consciência clara da sua identidade e papel sexual.

Os teóricos cognitivo desenvolvimentistas defendem a idéia de que a tipificação sexual se inicia muito antes da emergência da identidade de género. Assim, as crianças começam a mostrar preferência por companheiros do mesmo sexo e atividades lúdicas típicas do seu sexo por volta dos 2 anos de idade (Atkinson *et al.*, 1995). Kohlberg, (1972), autor de orientação piagetiana considera que a aquisição da identidade e o papel sexual não são determinados pela programação biológica, nem por influências ambientais, mas pela estruturação cognitiva da própria criança, já que à medida que mudam as estruturas cognitivas mudam também as atitudes sexuais. Logo, a padrões universais de evolução cognitiva corresponderão padrões universais de evolução na aquisição da identidade e do papel sexual. A identidade de género é mediada pelo desenvolvimento intelectual geral (Kohlberg e Zigler, 1967). O período entre os 4 e os 8 anos é fundamental e crucial no estabelecimento da identidade de género e da constância de género e neste processo a aquisição do pensamento operacional concreto é de extrema importância.

Numa perspectiva construtivista, Kohlberg (1972) afirma que as atitudes sociais e sexuais das crianças não são o reflexo directo nem de padrões culturais nem de estruturas inatas. A observação clínica e a investigação indicam que as ideias das crianças sobre os papéis sexuais são radicalmente diferentes das do adulto, tanto a nível dos conceitos das diferenças anatómicas, como a nível dos conceitos dos atributos e valores sociais de homens e mulheres. Para Piaget, estas discrepâncias devem-se a diferenças qualitativas entre as estruturas de pensamento da criança e do adulto e não a ignorância nem a tipos de ensino inadequados. Assim, os conceitos da criança face ao sexual são o resultado da sua estruturação activa da experiência e não produtos passivos da educação social. Este processo de estruturação cognitiva poderia resumir-se considerando três fases. Na primeira a criança faz um juízo simples e básico da sua identidade sexual: sou rapaz ou sou rapariga. Na segunda organiza as suas atitudes sexuais com base no seu juízo, pelo que tende a valorar positivamente o que se refere ao seu próprio sexo. Na terceira fase adquire a identificação ao pensar e interiorizar: sou como o meu pai ou sou como a minha mãe.

A criança só se torna conservadora da identidade de género por volta dos 6-7 anos (quando adquire o resto das conservações), mas os juízos cognitivos referidos acontecem já em crianças de 2 ou 3 anos. Assim o juízo cognitivo é um factor decisivo neste processo (Kohlberg, 1966) já que quando é capaz dele, a criança pode sentir-se mais ou menos satisfeita com a sua própria identidade sexual e o seu próprio papel, mas não pode negá-los.

Para os defensores das teorias de aprendizagem social, o processo de sexuação não depende nem de impulsos biológicos nem de estruturas cognitivas. As condutas sexualmente tipificadas definem-se como sendo as que proporcionam tipicamente diferente gratificação a um ou a outro sexo ou as que têm consequências que variam segundo o sexo do sujeito. Nestas teorias, primeiro aprende-se a distinguir os padrões de conduta sexualmente tipificados, depois a generalizar estas experiências a situações novas e por fim a praticar esta conduta. (Bandura e Walter, 1965) Este processo opera-se por aprendizagem, através de paradigmas de condicionamento clássico, operante e aprendizagem. As teorias do condicionamento operante (as que mais criticaram o modelo de desenvolvimento psicosexual de Freud) defendem que a aprendizagem do papel sexual é semelhante à aprendizagem de qualquer outro papel, sendo o resultado do reforço e da punição dos comportamentos sociais (Fávero, 2003).

A tipificação sexual implica um processo através do qual os indivíduos aprendem, em primeiro lugar, a diferenciar entre os padrões sexualmente tipificados pela cultura, generalizam depois essas experiências concretas de aprendizagem a situações novas e praticam finalmente essas condutas (Mischel, 1972). Neste processo, o indivíduo acabaria por se adequar sempre ao modelo cultural através de um sistema de gratificações ou castigos fundamentalmente por meio da figura do pai. Assim, o ensino deveria limitar-se a escolher os estímulos adequados e apresentá-los aos indivíduos para serem estruturados adequadamente. Estes assumi-los-iam por um mecanismo de aprendizagem passiva de imitação de padrões. Esta teoria releva a importância do ambiente neste processo. De facto, a forma como se assumirá a própria identidade e o papel sexual depende dos modelos sexuais de que se disponha e das consequências que determinados comportamentos sexualmente tipificados, tenham. Mas não se explica, nesta perspectiva todo o processo de construção da identidade de do papel sexual.

Efectivamente, nem está suficientemente provado que se recompense de forma muito diferente aos rapazes em relação às meninas por manifestarem um comportamento sexual apropriado antes dos 5 anos (Bee, 1977), nem por isso o juízo cognitivo sobre a identidade sexual muda em função das recompensas. De qualquer forma o ambiente teria influência e poder sobre o papel sexual, mas não sobre a identidade (Lopez, 1984). Este sistema de recompensas ajuda a estabelecer o juízo de identidade e a que se assuma de forma satisfatória a auto classificação, facilitando a identificação com as figuras do próprio sexo. Nesta mesma linha de ideias, se os reforços face à própria identidade sexual forem negativos, o mecanismo de identificação não terá lugar.

Sintetizando, enquanto Freud e os autores psicanalistas falam de identificação para explicar este processo, Piaget e os autores construtivistas falam de identidade e os condutistas de tipificação sexual. Estas diferenças terminológicas e conceptuais implicam conceitos teóricos distintos e dificultam a compreensão do processo. Os que falam de um ponto de vista da identidade priorizam o juízo cognitivo, os que o fazem a partir de estudo de tipificação de condutas sexuais priorizam os reforços e os que se ocupam dos conflitos de eleição de figuras de identificação falam de desejos de substituição e interiorização. A identidade faz referência à auto-classificação como menino ou como menina primordialmente, enquanto a identificação implica sentimentos de substituição, desejos de ser como o outro, imitação global das condutas do outro, etc. (Papalia, 1979, citado por Lopez, 1984). A tipificação sexual, ou o processo através do qual é assumido o papel que a sociedade atribui a cada sexo é algo muito diferente de ambos os conceitos anteriores, já que se trata de assimilar as características condutuais próprias de cada sexo, numa sociedade determinada.

Na opinião de Lopez (1984), nenhuma destas teorias por si só, através dos conceitos de identificação, identidade e tipificação sexual proporciona uma explicação totalmente fidedigna do processo de aquisição da identidade e do papel sexual, ainda que em todas se encontrem elementos positivos para construir uma opinião mais verdadeira e mais completa. A discussão entre Bandura e Walter, por um lado e Kohlberg por outro não parece ter muito sentido, já que o conhecimento permite um juízo sobre a identidade sexual, mas esta baseia-se no começo, mais nos papéis que na valorização dos genitais. A identificação não é um mero juízo cognitivo, mas uma assimilação que implica uma relação positiva em que intervém o desejo (quero ser como tu), motivo pelo qual, o juízo cognitivo ajuda a criança a inclinar-se por umas ou outras figuras de identificação, não garantindo no entanto que esta tenha lugar, podendo assim, ocorrer identificações contrárias à identidade sexual e adopções do papel inverso.

Também na opinião de Barragan (1991), nenhuma das três abordagens assinala o papel preponderante que pode ocupar de facto o ensino. É evidente que a identidade sexual se constrói, mas não podemos nem devemos ignorar o papel importante que é dado pelas fontes de informação a que as crianças estão submetidas desde que nascem, recebendo desde muito cedo, instruções acerca do tipo de jogos, brinquedos e condutas de acordo com o seu género.

Segundo o ponto de vista de Durkin, (2005), a exposição posterior da teoria cognitiva social de Bussey e de Bandura (1999) oferece a aplicação mais elaborada e a mais ambiciosa da

teoria de aprendizagem social contemporânea, para o desenvolvimento da compreensão do género. Em contraste às teorias de aprendizagem precoces, esta contribuição engloba processos cognitivos, atribuindo também um papel importante ao potencial biológico. Assim, defendem que o desenvolvimento da identidade de género é o resultado de factores motivacionais, afectivos, e ambientais, multifacetados que interagem com as capacidades cognitivas dos indivíduos. Embora esta teoria realce mais a forma como as crianças adquirem e praticam os papéis de género do que como os compreendem pressupõe que estes processos são interdependentes e que as modalidades da influência social afectam a maneira como as crianças constroem o seu conhecimento sobre o género. A teoria propõe também, que a atenção aos modelos de género é selectiva, uma vez que as crianças são capazes de diferenciar os sexos e começam a ter uma atenção redobrada, para com os modelos em que acreditam, podendo fornecer pessoalmente informação relevante. A partir do momento em que as crianças se categorizam como rapazes ou raparigas começam a adquirir mais conhecimento sobre atributos, papéis e regras de género e a avaliar de que forma se comportam e como as emoções levam a um comportamento subsequente.

Em resumo e ainda na opinião de Durkin (2005), as teorias de aprendizagem podem inicialmente ter simplificado a aquisição do desenvolvimento do papel de género, descrevendo-o como um processo unidireccional em que a “sociedade” escreve de algum modo a sua mensagem em cima da *tábua rasa* da criança inocente e ignorante. Os desenvolvimentos mais recentes, particularmente na teoria cognitiva social enriqueceram extremamente o espaço exploratório desta perspectiva, especialmente ao destacar os mecanismos motivacionais, que asseguram que o género importa às crianças e que o seu comportamento combina concepções acerca do mesmo, que se tornam exigências sociais.

Consideramos que os estudos realizados nesta temática, descritos adiante, no ponto 3.4. ajudarão a esclarecer questões pendentes desta abordagem teórica.

### **3.3. Construção de Noções Acerca da Gravidez, Nascimento e Concepção**

É consensual a existência de uma progressão nas noções infantis sobre esta temática. Acerca do interesse pela origem dos bebés, Freud diz que é o primeiro dos grandes problemas da vida e Piaget afirma que vai sempre haver crianças que perguntem sobre a origem antes do nascimento.

Segundo a teoria de Freud (1908), o interesse sexual da criança relaciona-se em primeiro lugar com o problema de saber de onde vêm as crianças. Neste interesse não existe uma necessidade de causalidade suscitada pelo querer saber das crianças, mas pulsões egoístas que a dominam quando se depara com a chegada de uma nova criança. É este o motivo que faz com que as crianças não se satisfaçam com fábulas como a da cegonha. O facto de elas observarem os animais, que dissimulam pouco as suas vidas sexuais reforça a sua desconfiança face aos mitos inculcados pelos adultos. A impressão de ser enganada por estes contribui para o seu isolamento e para o desenvolvimento da sua independência. A criança procura pelos seus próprios métodos e descobre que o bebé se desenvolve no corpo da mãe. Adianta então a hipótese de uma fecundação oral, admitindo que as crianças são geradas devido à ingestão de algumas substâncias especiais através da comida. Logicamente, o nascimento será feito pelo ânus (porque a existência da vagina é ignorada). A criança deve ser evacuada, como os excrementos. Seguindo sempre a lógica infantil, o homem pode também ter filhos, como a mulher.

Sob o ponto de vista de Jagstaidt (1984), se bem que Freud não referencie uma cronologia formal podemos deduzir que no momento do Édipo a criança vai progredir nas suas teorias. Antes deste período, a igualdade dos sexos concretizada num só e único órgão sexual suscita o mesmo interesse pelo pai e pela mãe. Assim, se o Édipo marcar a aproximação da criança ao progenitor de sexo oposto podemos admitir que aos 3-4 anos a diferença entre sexos será constatada.

Quando o rapaz descobre na irmã ou na colega a sua vagina começa por negar o seu pensamento, porque não pode aceitar que um ser humano seja desprevenido de um órgão ao qual atribui um tão grande valor. No que diz respeito à rapariga considera a ausência dum pénis (comprido e visível) símbolo de inferioridade, que inveja no menino porque possui este órgão, nascendo nela a vontade de ser homem. A hipótese de um só aparelho genital (o órgão masculino) implica que as raparigas sejam rapazes castrados e constitui a primeira das teorias sexuais infantis.

Relacionado com o complexo de Édipo existe o rejeitar dos componentes anais e aparição dos genitais. As crianças abandonam então, a teoria segundo a qual os bebés nascem pelo ânus elegendo novos locais de nascimento entre os quais figuram o umbigo ou os seios (nascimento da criança entre os seios). Ou então, a barriga seria cortada para que a criança seja retirada como acontece com o lobo do Capuchinho Vermelho. O papel do pai na procriação é

agora pressentido, mas mal definido. Crescendo, a criança apercebe-se que o pai também contribui para o aparecimento de uma nova criança, mas não é capaz de definir esse papel. Se a criança surpreender por acaso um acto sexual, ela vê nele uma tentativa de violência, uma luta corpo a corpo brutal. A concepção mais antiga seria que as relações sexuais teriam lugar pelo ânus. Mesmo assim, a criança não faz imediatamente a relação entre este acto e a vinda de uma nova criança.

Mais tarde começa a desconfiar que o órgão masculino tem um papel essencial na aparição da nova criança, mas persiste em pensar que não se pode associar outra função a este órgão a não ser a excreção de urina. É agora que, logicamente, a criança conclui que a procriação está relacionada com a urina. Segundo uma das suas teorias, os bebés vêm do facto do homem urinar no corpo da mulher.

Aos 5 anos, a criança teria forjado as suas próprias teorias e segue as suas investigações mais calmamente ou então, pouco a pouco, desinteressa-se por completo da sexualidade. Por volta dos 10-11 anos a criança começa a estar informada sobre as questões sexuais sendo por esta altura que (normalmente através de outras crianças que cresceram em ambientes menos inibidos ou tiveram ocasiões de observação) aprendem a existência de uma vagina e qual a sua função. A ignorância passa agora a dizer respeito á existência do esperma.

Nem todas as crianças se comportam da mesma forma em relação às informações que recebem. Muitas vezes, o rejeitar sexual desenvolveu-se tão cedo, que não querem ouvir nada e conseguem continuar ignorantes, mesmo nos anos seguintes. Outras vezes, as explicações que recebem neste período de pré puberdade são consideradas deprimentes e incompletas, podendo tornar-se traumáticas. Esta resistência provocada pela má assimilação provoca dúvidas nas crianças, levando-as a teorias próprias do período pré pubertário. As dúvidas referidas em conjunto com as informações recebidas levam-nas a uma nova pesquisa sexual.

Freud (1908) refere ainda, algumas crenças vulgares neste período principalmente em raparigas. Por exemplo, a crença de que a menstruação seria provocada pelas relações sexuais com o homem. Outras dizem respeito ao desconhecimento do período de gestação, e da vida intra uterina e á crença de que os bebés nascem imediatamente após a noite da primeira relação sexual. Refere ainda a teoria do beijo que, na sua opinião, trai a predominância da boca como zona erógena.

A pulsão de saber, que constitui a motivação de qualquer procura intelectual durante este período de tempo (período de latência) deixa de existir, devido ao insucesso das procuras da criança podendo provocar uma violenta rejeição sexual, tendo como consequência a inibição da curiosidade intelectual, da sexualidade e da inteligência, podendo chegar ao rejeitar sexual.

Freud (1908) afirma que a questão da natureza e do conteúdo do casamento está indirectamente relacionada com o problema insolúvel da origem dos bebés, atraindo também a atenção da criança. Ela responderá de forma diversa a essa questão, conforme os seus instintos, ainda revestidos de prazer tenham coincidido, com suas percepções fortuitas dos pais. Contudo, todas essas respostas têm em comum o fato de a criança ver no casamento uma promessa de prazer e acreditar que esse prazer esteja relacionado com uma ausência de pudor. Um conceito muito relatado pelas crianças é que os casados urinam um em frente do outro ou que o homem urina no urinol da mulher. Para outras crianças o casamento significa que as duas pessoas mostram seus traseiros um ao outro (sem sentir vergonha). Para o autor, as teorias infantis a respeito do casamento, retidas com frequência pela memória consciente têm grande significação na sintomatologia de doenças neuróticas posteriores. A princípio, elas são expressas pelos jogos infantis, nos quais a criança faz com outra, aquilo que a seu ver constitui o casamento; mais tarde, o desejo de ser casado pode expressar-se de uma forma infantil e aparecer numa fobia, à primeira vista inexplicável, ou em algum sintoma correlato.

Piaget (1981) assinala que as ideias infantis sobre o nascimento dos bebés ou sobre a origem do homem seguem as mesmas leis que as ideias relativas á natureza no geral, tendo o artificialismo como ponto de partida e explicação natural com rasgos de artificialismo, nas etapas seguintes.

É apenas quando a criança começa a perceber que os eventos e os fenómenos têm causas que podem começar a investigar quais são. É só quando a criança reconhece que ela própria e as outras conservam a identidade, apesar das transformações devidas ao crescimento, que pode começar a pensar sobre as suas origens e as origens dos seus irmãos (Bernstein e Cowan, 1975). Tal como as crianças aprendem a conservar a identidade, elas também desenvolvem o conceito de causalidade. É só quando começam a perceber que a sua identidade é permanente e que os fenómenos têm causas, que podem começar a investigar ou a tentar descobrir quais são essas causas. Mais tarde elas começam a perceber que o mundo se torna num local organizado pelas pessoas e para as pessoas. As crianças explicam a origem do mundo e das coisas do mundo numa



linguagem psicológica e moral, por exemplo: a noite cai, porque temos que dormir. Ao explorarmos os diferentes níveis de pensamento das crianças sobre a origem dos bebés veremos como o seu conceito de causalidade se desenvolve desde um começo primitivo para um entendimento mais harmonioso (Bernstein, 1994).

Assim, as crenças das crianças acerca da concepção, gravidez e nascimento, dos 4 aos 7 anos reflectem a ausência da noção de reversibilidade e de conservação da invariabilidade das quantidades na matéria. Isto implica que nesta fase não compreendam o papel complementar do pai e da mãe na concepção e que mostrem muitas dificuldades na compreensão da gravidez, do desenvolvimento intra-uterino ou do nascimento, pois o seu pensamento é concreto e os fenómenos referidos implicam alguma abstracção. As suas teorias reflectem também a sua centração, impedindo-as de aceitar outros pontos de vista ou interpretações que não sejam as suas. É através destas limitações inerentes ao seu tipo de pensamento que constroem as suas teorias. As teorias sexuais das crianças dos 7 aos 11 anos são mais elaboradas porque a aquisição da noção de reversibilidade e de conservação da invariabilidade das quantidades na matéria possibilita que as crianças entendam a complementaridade do pai e da mãe na fecundação, bem como as transformações do feto e a sua nutrição. Esta é uma fase em que o desenvolvimento social (indissociável do cognitivo), facilitado pela coordenação inter individual e individual, possibilita a conquista da objectividade. A descentração operatória facilita a descentração de género (11 anos) (Jagstaidt, 1984).

Carey (1985) afirma que entender a reprodução envolve conhecer os mecanismos e o propósito do relacionamento sexual. No entanto, compreender a forma como os seres humanos se reproduzem envolve resolver um grande problema conceptual, que envolve a transição da não existência para a existência e a aquisição de mecanismos que permitam compreender e alcançar essa transição.

### **3.4. Estudo Sistemático das Noções Sexuais Básicas: Diferenças Genitais e de Género**

Investigações relevantes na área do conhecimento das diferenças genitais e identidade de género foram conduzidas por Bem (1989); Emmerich *et al.*, (1977), Gordon *et al.*, (1990); Goldman e Goldman (1982,1988); Lopez (1984); Marcus e Overton (1978); McGonaghy (1979, 1980); Money (1975), Ruble *et al.*, (2007); Slaby e Frey (1975); Thompson (1975); Thompson e Bentler (1973). O género organiza papéis sociais tal como papéis biológicos. É pela importância

social do seu conceito nas crianças, que tem sido amplamente estudado. No contexto de uma teoria biológica intuitiva, a distinção fundamental é entre o género masculino e o género feminino, sendo fundamental para a compreensão das teorias intuitivas sociais das crianças. Uma das mais controversas ideias na literatura, acerca das questões de género é a de constância de género. (Carey, 1985; Maccoby, 1990, 1999; Damon, 1977; Ruble *et al*, 2007).

A compreensão do género em crianças pequenas foi testada por Thompson (1975) que verificou que aos 2 anos de idade, as crianças sabem algumas palavras como rapaz, rapariga, mãe, pai, irmão, irmã, começando a tomar conhecimento de alguns objectos apropriados ao seu sexo: as gravatas são usadas pelo pai, e os batons pela mãe. No entanto não conseguem distinguir o seu próprio sexo. Aos 3 anos de idade as crianças já reconhecem o seu próprio sexo e também já são capazes de, através da visualização de fotografias de adultos e de outras crianças dizer os respectivos sexos. No entanto, na opinião de Maccoby (1990, 1999), nesta idade, os termos rapaz e rapariga são meros rótulos, tal como o próprio nome da criança com poucas implicações na adesão a grupos.

Thompson e Bentler (1973) tentaram descobrir como é que as crianças mais velhas (dos 4 aos 6 anos) concebem a sua masculinidade e feminilidade (o ser rapaz ou ser rapariga). Para tal mostraram às crianças bonecos nus, com cabelos variados e órgãos genitais diferentes. Para cada boneco, a criança tinha de escolher um nome, decidir qual a roupa mais apropriada e prever se o boneco quando crescesse se tornaria numa mãe ou num pai. A característica mais saliente e como tal, mais descrita pelas crianças foi o tamanho dos cabelos. As crianças consideram que o género é determinado pelo estilo do cabelo e maneira de vestir.

A maioria das crianças nunca escolhe com base nem nos genitais nem na parte superior do corpo, quando estes estão em conflito com o estilo do cabelo. Consistente com o seu ponto de vista de que é o cabelo e a roupa que determinam o género, as crianças até aos 7 anos consideram que se uma pessoa muda a sua forma de vestir, o estilo do cabelo ou o comportamento muda também o género. Apenas num período posterior (7 a 9 anos), as crianças consideram que o género é determinado pelos genitais, em vez de pelas condutas dependentes do papel (usar o cabelo de uma forma ou outra, vestuário usado, etc. (Kohlberg, 1972; Emmerich, 1982; Marcus e Overton, 1978).

Segundo Kohlberg (1972), o caminho para a constância de género faz-se através de um processo de diferenciação cognitiva, que se inicia com a identificação da criança com o seu

---

próprio género (*eu sou rapariga ou sou rapaz*) seguida do reconhecimento da sua estabilidade (*eu vou permanecer rapaz ou rapariga*) e posteriormente da aceitação da sua permanência ou constância (*eu fui sempre rapaz ou rapariga e vou continuar a ser*). Estes três aspectos (identificação de género, estabilidade de género e constância de género) foram investigados por Slaby e Frey (1975), que consideraram que este processo ocorre entre os 4 e os 8 anos. Assim, a identificação de género aparece em função do desenvolvimento intelectual, sendo importante neste processo, a aquisição do pensamento operacional concreto. Slaby e Frey (1975) e os investigadores subsequentes que usaram o seu método encontraram apenas pequenas proporções de crianças que dão respostas inconsistentes com a sequência predita para o estágio.

As duas medidas tradicionais usadas para testar a constância de género foram as projectadas primeiramente por Slaby e por Frey (1975), e de seguida por Emmerich *et al.*, (1977). A medida de Slaby e Frey (1975) avalia a compreensão da criança da sua própria constância de género fazendo três perguntas: "*se vestires a roupa (do sexo oposto), serás um rapaz ou uma rapariga?*" "*se jogares jogos (do sexo oposto), serás um rapaz ou uma rapariga?*" "*se quiseres, podes ser (o oposto ao sexo)?*". Através deste procedimento é pedido à criança que corresponda à sequência dos estádios de Kohlberg, testando a identidade, a estabilidade e a consistência de género.

Emmerich (1982), num estudo extensivo mostrou a cerca de 1000 crianças dos 4 aos 7 anos, uma série de desenhos de uma rapariga (ou de um rapaz) vestido inicialmente com roupa de género apropriada. Depois de a criança ter confirmado o género na figura perguntou: "*se a Janie quiser realmente ser um rapaz, ela pode? E se a Janie brincar com brinquedos de rapaz e fizer coisas de rapaz o que será ela? Uma rapariga ou um rapaz? E se a Janie tiver cabelo curto, como este e estiver vestida com calções de rapaz, como estes, o que será? Uma rapariga ou um rapaz?*" As mesmas questões eram postas, com a figura de um rapaz a que chamou Johnny. Através destas perguntas avaliou a compreensão da criança sobre a consistência de género. A utilização de um nome estereotipado quanto ao género, com a utilização do pronome apropriado (ele ou ela) comporta julgamentos de constância de género, isto é a crença de que o género da pessoa é mantido apesar de algumas transformações. A autora descreve três fases no que diz respeito à aquisição da constância de género.

Na 1ª fase as crianças não têm qualquer dificuldade em aceitar que uma pessoa pode mudar de género, no entanto encaram esse acto como algo imoral e punível (a criança diz que, se um rapaz vestir roupa de rapariga, o pai vai dizer a outras pessoas e chamá-lo à atenção para tirar aquela roupa). Na 2ª fase as crianças normalmente negam a constância de género mas as

justificações puramente sociais típicas da primeira fase desaparecem. Nesta fase as crianças definem o género pela forma de vestir, estilo de cabelo, etc., e ainda que considerem que o género é mantido sobre as transformações continuam a julgar as pessoas pela característica que não mudou. (“*ela ainda tem sapatos de rapariga*”). Finalmente, na 3ª fase, as crianças julgam com consistência que o género não pode mudar, nem se altera, apesar das transformações que possam existir nas formas de vestir e estilo de cabelo, utilizando justificações como por exemplo: “*ela nasceu menina*”. As crianças deste estudo tinham 4 a 7 anos e eram de meios desfavorecidos, tendo atingido muito poucas, a terceira fase descrita, sendo referido no estudo que mesmo aos 7 anos de idade muitas crianças encontraram ainda alguns desafios na compreensão da constância de género.

Os testes de Emmerich *et al.*, e de Slaby e Frey podem dar indicadores impróprios de conservação na compreensão de género. Uma limitação diz respeito ao facto de as tarefas envolverem uma sintaxe relativamente complexa (*se... então*), que são difíceis para crianças nestas idades. (Durkin, 2005; Lopez, 1984). Se as crianças forem alertadas acerca das razões plausíveis para uma transformação da aparência (*és realmente um rapaz/rapariga quando te vestes com a roupa do sexo oposto ou é justo fingir ser uma menina/menino?*), encontram-se proporções mais elevadas de constância de género, em idade mais precoce. Variar a ordem das perguntas pode também conduzir á obtenção de proporções mais elevadas de conservadores. (Leonard e Archer, 1989; Siegal e Robinson, 1987).

O estudo de Lopez (1984) confirma os estádios descritos por Thompson e Bentler (1973) e por McGonaghy (1979). A conservação da identidade sexual segue sempre os passos: primeiro conservação por características externas e condutas, depois conservação pelos genitais. As crianças fazem pois um processo de conservação do mais cultural ao mais biológico, pois caminham da conservação por características externas, para a conservação por genitais. A conservação da identidade sexual, no seu estudo, foi adquirida pela maioria das crianças (80%) entre os 5 e os 6 anos, mas ainda com pouca resistência à sugestão contrária, sendo apenas entre os 6 e os 8 anos que a adquiriram, com resistência à sugestão, verificando-se a este respeito, na sua opinião, um mecanismo de “*décalage*” de conservação piagetiana. Talvez pelo egocentrismo infantil, na opinião do autor, a conservação auto atribuída, ou seja a convicção de que, quando crescerem vão ser do mesmo sexo que são actualmente, seja anterior na aquisição e mais resistente à sugestão do que a conservação atribuída aos outros em fotografias. Nas figuras com contradições, (cabeça de mulher com corpo de homem e uma cabeça de homem com corpo de

mulher), todas as crianças até aos 6 anos fizeram discriminação pela cabeça e só posteriormente afirmaram que estava mal ou que não podia ser. Só as crianças entre os 7 e 9 anos além de reconhecerem o erro afirmaram que eram os genitais o determinante.

O autor considera que, mesmo com a luz trazida por estas investigações há pontos que continuam obscuros, sobretudo quando se tenta saber de que factores dependem estes processos ou qual a relação que existe entre a identidade de género e o papel. A confirmação dos estádios descritos quanto à conservação (por características de papel e pelos genitais) é interpretada pelo autor, como um processo que é cultural mas não necessário.

Ainda na sua opinião é provável que a conservação exista de alguma forma ou nalgum sentido desde idades anteriores, o que prova a dificuldade para aceitar as mudanças de identidade depois dos 3 anos, se bem que ainda não se faça nesta fase um raciocínio lógico que manifeste a identidade. A estrutura intelectual das crianças antes dos 6 anos é de egocentrismo, pelo que não manejam várias perspectivas de cada vez. O que pode acontecer é que ao mudar ou oferecer-lhes uma característica diferente (*se vestirmos um menino, de menina...*) esta passe a ser a característica central. Assim, o autor pensa ser possível que, ainda que falte a lógica da conservação, não falte necessariamente a conservação e que o facto de se afirmar ou comprovar que não têm ainda a lógica do adulto, não significa que as crianças não conservem a sua identidade.

Também na opinião de Goldman e Goldman (1982), parecem existir factores, a nível de desenvolvimento cognitivo, que influenciam a compreensão das crianças, acerca das diferenças sexuais. A pergunta: *“como é que podemos saber se um recém-nascido é rapaz ou rapariga?”* mostra que a maioria das crianças de todos os países tem noções vagas, em relação à identidade sexual dos bebés, confirmando, que as primeiras explicações referem aspectos de papel, sendo apenas a partir dos 6-7 anos que dão explicações baseadas na diferenciação genital.

Jagstaidt (1984), a este respeito considera que, nas crianças pequenas a diferenciação sexual não está vinculada a uma diferenciação anatómica. A identidade do indivíduo consiste, à partida, em se situar em relação ao outro e a sua identidade sexual em se situar em relação ao outro sexo. Pouco a pouco, ser mulher ou homem será associado à estrutura orgânica sexual. No seu estudo constata que, relativamente à percepção de diferença entre os sexos, as crianças de 4 anos tomam apenas em consideração aparências exteriores e manifestações externas (cabelos, roupas, vestido branco de noiva, festa, etc.), negligenciando assim na relação de causa efeito, a causa atendendo apenas ao efeito. Aos 5 e 6 anos as crianças têm já em consideração o sexo, que

nomeiam segundo o vocabulário infantil (pilha, etc.), mas fixam-se ainda geralmente, nos estereótipos clássicos de diferenciação (calças, saias, força masculina e doçura, gentileza e juventude feminina). Aos 7 anos, a conservação de forma geral (quantidade, substância, etc.) é uma lei que afecta a diferença entre os sexos. Existe uma identidade através das transformações, de tal maneira que os vestidos e os papéis sexuais já não influenciam a pertença a um determinado sexo. Assim, nesta idade (7 anos), praticamente todas as crianças conhecem as diferenças entre os sexos e são capazes de as exprimir.

Por volta dos 8 anos, na sua opinião, as crianças atingem um patamar de equilíbrio, no qual as operações são definitivamente constituídas, mas o esquema egocêntrico que vigora em todo o período pré-operatório cede, o que dá lugar a uma espécie de flutuar do pensamento. A autora é de opinião que neste período de socialização (mais propriamente nesta idade) existe uma grande inibição com regressão a vários níveis, pelo que, a criança reforça os tabus, chegando a regredir a estereótipos próprios dos 4 anos, para exprimir a diferenciação sexual.

O estudo de Bem (1989) foi concebido para investigar o conhecimento da criança sobre diferenças genitais e a relação desse conhecimento com a constância de género. O conhecimento genital foi enfatizado relativamente ao conhecimento reprodutivo, porque os genitais são anatomicamente visíveis e também porque é um tema mais familiar para as crianças de idade pré-escolar. Em princípio, no entanto, o conhecimento da invariância biológica deveria promover a compreensão da constância de género. A autora, num estudo empírico inovador, pretende responder a duas questões básicas. As crianças de idade pré-escolar, podem conservar o seu género, através de transformações perceptivas, se forem avaliadas com um teste mais cuidadoso, concebido para testar a constância de género? Esta depende do seu conhecimento específico de que os genitais constituem os atributos básicos de definição do masculino e do feminino? Para tal, tenta ultrapassar limitações metodológicas que considera existirem em estudos anteriores.

Participaram do seu estudo 58 crianças (31 raparigas e 27 rapazes) entre os 3 e os 5 anos de idade (36 aos 65 meses). A autora revê a posição dos autores, que afirmam que o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças pré-escolares (pré operacional) as impede de alcançarem a constância de género e de conservarem o seu sexo através de transformações perceptuais, considerando a hipótese de os resultados obtidos em tais estudos (Emmerich *et al.*, 1977; Gelman, Gollman e Maccoby, 1986; Kohlberg, 1972; Marcus e Overton, 1978; McGonaghy,

---

1979, 1980; Slaby e Frey, 1975; Wehren e DeLisi, 1983) poderem ser consequência de procedimentos defeituosos da avaliação.

De facto, para os autores referidos a incapacidade das crianças conservarem a sua identidade sexual sob mudanças que lhes são propostas é devida ao facto de o seu pensamento pré operacional concreto, centrado em propriedades perceptuais ser desafiado a pensar e a definir as propriedades dos objectos mesmo na sua ausência. Paralelamente ainda não adquiriram reversibilidade de pensamento pelo que são incapazes de entender a invariância subjacente às transformações perceptuais. Este tipo de pensamento ocorre como é óbvio, para as questões de identidade sexual e de género, definindo o masculino e o feminino, baseado em características externas visíveis, como roupa ou corte de cabelo mais do que em características genitais não sendo capazes de perceber que, mesmo que uma pessoa mude a sua aparência, a sua identidade sexual permanece invariável. Esta incapacidade é chamada falta de constância de género.

Nesse sentido analisa os procedimentos usados prévia e tradicionalmente, para avaliar a constância de género (Slaby e Frey, 1975 e Emmerich *et al.*, 1977) e utiliza testes diferentes para medir o conhecimento das diferenças genitais e da constância de género. Na sua opinião, as perguntas de Slaby e Frey podem ser interpretadas pelas crianças, de mais de uma maneira e não testam realmente a capacidade de conservação de género da criança através de transformações perceptuais, sendo assim inadequadas como um teste da conservação de Piaget. De acordo com Marcus e Overton (1978), 40% das crianças de idade pré-escolar podem passar no teste de constância de género de Slaby e Frey mas não passam noutras medidas de conservação. Este foi o motivo básico para a autora ter desenvolvido um outro teste para avaliar ou medir a constância de género.

Bem (1989) considera ainda que o problema principal com a medida de Emmerich é a artificialidade dos seus estímulos. Quando Emmerich e colaboradores perguntam às crianças: *se "Janie" se tivesse o cabelo cortado ou vestisse a roupa dos rapazes, seria uma rapariga ou um rapaz?* fazem-lhes claramente o pedido de tratar o estímulo original ("Janie") como se fosse um verdadeiro ser humano, com a invariância sexual real. As crianças, no entanto, poderão ver o estímulo (Janie) como nada mais que um desenho esquemático, que o entrevistador tivesse definido como masculino ou feminino puramente na base do corte de cabelo e roupa, respondendo assim que se o corte de cabelo e a roupa mudarem, a seguir o sexo muda também. Esta é a resposta errada, naturalmente e a criança é classificada como não conservadora.

Foram utilizados instrumentos novos neste estudo empírico para medir o conhecimento das diferenças genitais e a constância de género. A autora utilizou como estímulos, fotografias a cores de crianças com idades de 1 e de 2 anos. Depois de a criança ter dito explicitamente que as três fotografias da primeira pasta eram todas do mesmo bebé (chamado "Gaw") o entrevistador inquiria a criança com um conjunto de perguntas sobre a primeira fotografia nua de Gaw e de seguida sobre inconsistências de género na fotografia e, finalmente, sobre questões de consistência de género (os nomes de "Gaw" e "Khwan" foram utilizadas a fim de não fornecer pistas á criança sobre o sexo. Gaw é o rapaz, Khwan, a rapariga). Face á fotografia nua o entrevistador pedia á criança para olhar e ver cuidadosamente e, em seguida, perguntava se Gaw era um rapaz ou uma rapariga. Depois de a criança responder o entrevistador perguntava: *Como sabes que Gaw é um rapaz ou uma rapariga? O que torna Gaw um rapaz ou uma rapariga? Será que há alguma coisa no corpo de Gaw que o torna um rapaz ou uma rapariga? Podes apontar para qualquer coisa no corpo de Gaw sobre o que o torna um rapaz ou uma rapariga? Será que essa parte do corpo de Gaw ter um nome?*

À primeira vista, pode parecer que o teste Gaw Khwan é mais fácil do que os anteriores. São utilizadas fotografias a cores em vez de desenhos esquemáticos, os genitais das fotos são reais, todas as fotografias são da mesma criança e são dadas às crianças razões plausíveis para as transformações de género. No entanto, estas inovações processuais não reduzem os conhecimentos necessários suficientes para a criança passar no teste. Para que a criança seja considerada conservadora tem de ser capaz de distinguir entre rapazes e raparigas, baseando-se apenas nos genitais, dar prioridade aos sinais genitais face aos culturais, quando ambos estão visíveis e perante o conflito, mesmo quando os genitais são escondidos da sua vista e permanecem apenas os sinais enganosos culturais, continuar a dar prioridade aos genitais. Assim, a autora do mesmo considera que não é mais fácil mas apenas mais realista e menos artificial, sendo por isso menos susceptível a interpretações duvidosas e alternativas. Uma outra vantagem do teste, segundo a sua autora é que permite distinguir o domínio do conhecimento específico genital, do domínio do conhecimento da constância de género.

Alguns psicólogos e filósofos desafiaram a existência piagetiana de estádios. Na sua perspectiva (Carey, 1985; Chi, 1978; Flavell, 1986; Flavell e Green, 1989; Gelman e Baillargeon, 1983; Gelman e Gallistel, 1978), a razão pela qual as crianças pequenas não executam com competência as tarefas piagetianas, incluindo a tarefa de conservação não reside no facto de serem pensadores pré operacionais mas no facto de as tarefas propostas nas provas não estarem suficientemente bem concebidas para focar apenas a capacidade cognitiva particular sob o teste,



associada ao facto de as crianças não terem ainda conhecimento suficiente no domínio específico da matéria que está a ser testada, sugerindo que as medidas existentes de avaliação da constância de género podem subestimar seriamente a capacidade da criança pré-escolar de conservar.

Estas limitações metodológicas foram em parte controladas por dois estudos, usando instruções diferentes e estímulos reais no processo de avaliação da compreensão da constância de género. O primeiro destes estudos (Martin e Halverson, 1983) fez perguntas sob a forma: "*se tu vestires a roupa (do sexo oposto), o que serás, um menino ou uma menina?*". As crianças tinham somente 4, 5, e 6 anos, mas 95% responderam correctamente. O segundo estudo (Miller, 1984) utilizou fotografias com crianças vestidas em trajes de sexo oposto e perguntou então se a criança em cada fotografia era um menino ou uma menina para investigar a compreensão da constância de género nos outros. Embora as crianças tivessem apenas 3, 4, e 5 anos, 100% responderam correctamente.

Na opinião de Carey (1985), o conceito de constância de género parece requerer necessariamente que as crianças compreendam a existência de uma "essência biológica subjacente" individual masculina ou feminina, que permanece invariante através das transformações superficiais. Contudo não há nenhum estudo que utilize o método de Slaby e Frey ou o procedimento de Emmerich, que sonde o conhecimento da criança ou as suas teorias sobre a biologia do género feminino ou masculino. Alguns estudos pedem às crianças que expliquem as suas respostas mas nenhuma das categorias consideradas especificou a compreensão da criança do que constitui o sexo biológico.

O único estudo na literatura que tratou explicitamente da ligação entre o conhecimento biológico e a constância de género foi o de McGonaghy (1979, 1980), realizado na Suíça. Infelizmente, os seus procedimentos foram alvo de muitas das limitações metodológicas apontadas a estudos anteriores. Tal como acontecera com as perguntas da constância de género de Slaby e de Frey, as de McGonaghy eram susceptíveis de mais de uma interpretação e, tal como os como desenhos de Emmerich, os puzzles de McGonaghy (incluindo os genitais) não eram totalmente realistas. As percentagens de conservação de género obtidas por McGonaghy explicam-se pelo facto de as crianças suecas terem um conhecimento mais biológico sobre o sexo do que as crianças americanas (Goldman e Goldman, 1982).

Mesmo nos poucos estudos onde um grande número de crianças de idade pré-escolar mostra constância do género, não devemos supor que as crianças possuem uma verdadeira

compreensão das bases biológicas da invariância sexual que parecem perceber. Nos estudos de Martin e Halverson (1983) e Miller (1984), as crianças podem simplesmente ter rotulado correctamente o género, sem terem um tipo de conhecimento biológico que lhes permitiria conservar a sua identidade sexual através de uma transformação real de género. Nos estudos em que foi pedido às crianças para explicarem as suas respostas (Emmerich *et al.*, 1977; Wehren e DeLisi, 1983), o fenómeno de simulação de constância de género é conhecido como sendo de pseudo constância e parece envolver primariamente, as crianças que ignoram ou negam a premissa hipotética na qual o entrevistador baseou a questão. Mostrado um retrato de *Janie* vestindo roupa de rapaz, a criança pseudo constante afirma, pois, que *Janie* é uma menina porque as "*meninas não vestem a roupa dos rapazes.*"

Os resultados obtidos por Bem (1989) comprovam que 40% das crianças de 3 e 4 e 5, anos podem conservar o género através das transformações perceptivas. É importante realçar que, apenas as crianças que tinham conhecimentos específicos, tanto no domínio das diferenças genitais entre os sexos como na supremacia dos sinais genitais face aos culturais eram capazes de fazê-lo.

A autora assinala a existência de uma relação altamente significativa com o sexo. Todas as crianças conservadoras (7) eram raparigas. Na utilização de termos relativos aos genitais femininos, 58% de raparigas e apenas 15% dos rapazes mencionaram o termo "vagina" ou algum equivalente, pelo menos uma vez durante a sua entrevista. A autora refere que as meninas, aos 3 anos têm um melhor conhecimento genital que os rapazes de 5 anos de idade. No seu estudo, 58% das raparigas e 15% dos rapazes de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos deram um rótulo aos genitais femininos e 68% de raparigas e 67% de rapazes com a mesma idade deram um rótulo aos genitais masculinos. Uma possibilidade para este acontecimento na sua opinião é a de que as raparigas possam ter mais oportunidade do que rapazes para aprenderem sobre os genitais do sexo oposto. Os genitais masculinos são mais visíveis e além disso, os homens desfrutam de maior status na nossa sociedade, o que significa que todos os seus atributos (incluindo os seus órgãos genitais) sejam mais susceptíveis de ser nomeados culturalmente. Coerente com esta hipótese é o padrão de linguagem utilizada por rapazes e raparigas, respectivamente.

Também para Bosinski (1989), citado por Volbert (1996), existe um melhor conhecimento acerca dos nomes dos genitais, entre as meninas com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos do que entre os rapazes com a mesma idade. Nos trabalhos de investigação de

Moore e Kendall (1971) não se confirma um melhor conhecimento entre raparigas nas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, podendo no entanto verificar-se que as crianças estão melhor equipadas com rótulos para os genitais masculinos que femininos. Fraley, Nelson, Wolf e Lozoff (1991), citados por Volbert (1996), referem como explicação para este facto, que as raparigas com idades compreendidas entre 1 e 4 anos são menos receptivas que os rapazes a receberem um rótulo para os seus genitais, pelas suas mães. Pereira (2004), no seu estudo com crianças de 5 a 11 anos destaca também o facto de ambos os sexos mostrarem conhecer melhor os órgãos genitais masculinos, que os femininos, mais ocultos à visão real e também em brinquedos, salientando que as “Barbies” se situam em desvantagem relativamente aos “Nenucos” por serem concebidas, simplesmente, sem qualquer órgão sexual visível aos olhares dos seus utilizadores.

Gordon *et al.*, (1990), no seu estudo com crianças entre os 2 e os 7 anos comprovam o processo descrito anteriormente, demonstrando que na área de identidade de género mesmo as crianças de 2 anos (40% a 50%) sabiam as informações pedidas tendo, no entanto, menos conhecimento acerca da anatomia sexual feminina do que acerca da anatomia masculina. Volbert (1996) confirma esta tendência, ao comprovar que as crianças até aos 6 anos sabem mais frequentemente o termo para o órgão genital masculino do que para os genitais femininos. O autor refere que todas as crianças, com excepção de 6 (4% entre os 2 e os 4 anos) sabiam o termo para o órgão genital feminino ou masculino e a maior parte das crianças de todas as idades deram um nome a ambos os órgãos genitais. Cinco crianças (3% entre os 2 e os 4 anos) não sabiam o termo para o órgão genital masculino e 14 crianças (10% entre os 2 e os 5 anos) não sabiam qualquer termo para o órgão genital feminino.

Volbert, (1996) confirma o processo de aquisição da identidade de género descrito anteriormente (cerca de três décadas após os primeiros estudos), entrevistando 147 crianças de idade pré-escolar e comprovando que embora a identidade de género seja um facto muito significativo para as crianças, elas consideram-na exclusivamente no seu significado social e não em termos de uma categoria sexual. Reafirma a opinião de Carey (1985) segundo a qual, muito acontece nas concepções infantis de género até as crianças verem o masculino e o feminino como categorias de base biológica. Até aos 7 anos o género não tem uma base biológica, sendo o seu significado para as crianças social e manifesto no que gostam de jogar e como as outras pessoas reagem a estas escolhas.

### **3.4.1. Tipificação de Papéis Sexuais e Constância de Género**

Existem ao longo da infância mudanças na escolha de colegas para brincar. Maccoby (1999) investigou as escolhas das crianças quanto ao género, tendo constatado que existe preferência pelo mesmo género e evitação pelo género oposto, aquando da escolha dos parceiros sociais. Antes dos dois anos as crianças interagem com os dois géneros, mas no terceiro ano de vida e seguintes as amizades são essencialmente com pares do mesmo género. Esta tendência é notória na idade pré-escolar (3 aos 5) continuando a fazer sentir-se na idade escolar (6 aos 9 anos).

A base desta escolha tem a ver, na opinião do autor, com as competências sociais e o estilo de brincadeiras. O facto das crianças se juntarem espontaneamente em pares ou grupos do mesmo género vai conduzi-los a diferentes percursos. Vão agir de modo diferente uns com os outros. Ao longo do crescimento os rapazes preferem brincadeiras tipicamente masculinas e são rejeitados se não o fizerem, sendo-lhes inculcado que são comportamentos de diminuição da identidade masculina. A aprendizagem social e a aquisição de procedimentos cognitivos são processos que estão envolvidos com a diferenciação de comportamentos sociais. As raparigas mais novas são capazes de interagir mais tempo umas com as outras do que os rapazes, pois estes com 2 ou 3 anos desenvolvem mais frequentemente conflitos entre eles. As raparigas (com cerca de 3 anos) preferem brincar umas com as outras, tornando-se maduras mais cedo e capazes de regular e coordenar o seu comportamento com as suas colegas, o que ajuda a explicar porque é que são as primeiras a participar em jogos de diferenciação de género, brincando mais com bonecas e os rapazes com carros.

Lopez no seu estudo de 1984, a propósito da preferência de amigos ao longo da infância e de brinquedos e jogos tipificados sexualmente comprova que as preferências mudam com a idade, verificando-se uma tendência cada vez mais acentuada para as crianças escolherem amigos e companheiros de jogo do seu sexo, o que para o autor reflecte provavelmente uma tomada de consciência da identidade e do papel de género, que numa sociedade em que o “sexual” é acompanhado de mistério os faça sentir mais seguros com pessoas do seu próprio sexo.

No seu estudo a tipificação de brinquedos até aos 6 anos não existe praticamente. A este propósito, refere também que a tipificação é mais clara quando é atribuída aos outros do que quando eles próprios (rapazes e raparigas) actuam sobre os brinquedos. A preferência dos jogos e

---

brinquedos tipificados é mais clara e consistente nos rapazes. As raparigas brincam com mais frequência com brinquedos de rapazes. Nos quatro primeiros anos as meninas de forma geral não tipificam os brinquedos fazendo-o apenas a partir dessa idade. Este facto pode, na sua opinião, ser consequência da atitude educativa dos pais porque embora seja hoje em dia vulgar que um pai trate do filho é ainda raro que um pai compre uma boneca para um filho rapaz. Isto reflecte o que se passa na sociedade onde os homens estão mais tipificados que as mulheres nos seus papéis de género. Continua a ser mais fácil as mulheres desempenharem papéis de homem, do que o inverso e é isto que as crianças captam.

As meninas mostram mais preferência pelos rapazes nas suas brincadeiras que estes, o que pode significar, na opinião do autor, que elas perceberam já de alguma forma o papel de privilegio dos rapazes que invejam de alguma forma (podendo apenas significar que são simplesmente mais abertas ao sexo oposto que os rapazes).

Goldman (1982), a fim de avaliar como as crianças vêm a identidade de género, enquanto aquisição de estabilidade de género e constância de género, bem como as suas preferências pessoais em termos de identidade pessoal e preferência de amigos e as razões para essa preferência perguntou às crianças: *se pudesses escolher, escolhias ser um rapaz ou uma rapariga? Porquê? Quem é melhor amigo, um rapaz ou uma rapariga? Porquê?* A primeira questão, de identidade de género foi vista como uma questão hipotética interessante pela maioria das crianças. Quanto à escolha de identidade de género, a maior parte das crianças escolheram o seu próprio sexo mas uma grande proporção de raparigas escolheu mudança de sexo, o que evidencia preferência por ser um rapaz. (Muitas das meninas faziam esta escolha pelos 13 anos, quando a menstruação tinha sido acabada de experienciar ou estava eminente). Kohlberg (1972) relaciona o egocentrismo infantil, com a construção de noções sexuais, afirmando que a centração egocêntrica faz com que as crianças, a nível de papéis sexuais considerem que o seu sexo é o melhor. Como razões de justificação da escolha os rapazes deram predominantemente razões recreativas em todos os grupos de idade. Os mais pequenos referiram jogos e brincadeiras e os mais velhos desportos. As raparigas deram menos respostas recreativas que os rapazes. As mais pequenas referiram bonecas, vestidos, brincadeiras de mães e pais enquanto as mais velhas deram razões em que consideravam os *hobbies* de tricô e costura ou domésticos atractivos. Nas escolhas referidas existiram estereótipos de papéis sexuais evidentes.

Como razões temperamentais os rapazes enfatizaram a sua agressividade e as raparigas a sua sensibilidade. Manifestamente, cada sexo adquiriu já estereótipos comportamentais e

temperamentais do seu próprio sexo e do outro sexo. Dos 5 aos 9 anos as raparigas utilizam em maior proporção que os rapazes, razões temperamentais, nas justificações das suas escolhas. As razões sexuais, reflectindo necessidade de se sentirem atractivas (usar maquilhagem e batom) aparecem mais em raparigas dos 5 aos 9 anos que em rapazes. As razões de independência e dominância de género aparecem de forma mais significativa a partir dos 11 anos em todos os países.

Talvez, na opinião do autor, a incidência anterior no tempo relativa aos argumentos de identidade de sentimentos ou comportamentos nas raparigas seja consequência da atitude educativa dos pais quanto ao tratamento educativo e expectativas das filhas. As raparigas tendem a mostrar mais dependência das mães que os rapazes especialmente em situações de stress e as mães mostram mais tendência para protecção das filhas e encorajam nelas menos movimentos de independência e autonomia que nos filhos rapazes. Este processo certamente encoraja o componente referente a sentimentos na escolha das raparigas.

Em relação à preferência de amizades até aos 7 anos é desenvolvida com pessoas do mesmo sexo e a hostilidade para com o sexo oposto aumenta, levando a actividades segregadas no recreio e fora da escola. No que diz respeito aos argumentos de escolha dos amigos, no seu estudo, as duas justificações mais mencionadas foram identidade de actividades ou interesses e identidade de sentimentos, predominando de forma geral a primeira até aos 9 anos com excepção da Suíça onde predomina a segunda. As diferenças entre rapazes e raparigas na escolha de amigos também podem ser devidas ao facto de as raparigas desenvolverem maturidade social mais cedo que os rapazes, com a consequente percepção do que influencia ou determina uma boa amizade (Baumrind e Black, 1967; Hoffman, 1972; Brindley et al, 1973, citados por Goldman, 1982). É de sublinhar que os argumentos utilizados pelas crianças para justificarem a sua preferência de género foram os mesmos que utilizaram para justificar as suas preferências quanto à escolha de amigos.

Goldman (1982) analisou também como é que as diferenças entre as mães e pais (como representantes do sexo masculino e feminino) eram percebidas pelas crianças. As diferenças físicas externas não sexuais (altura, cor de cabelo, etc.) foram as primeiras a ser notadas e referidas, tendo declinado com a idade em todos os países. As diferenças atitudinais correlacionaram positivamente com a idade, sendo apenas os mais velhos em todos os países os que apresentam a mais elevada percentagem que reconheceu tais características que diferenciam mães dos pais. Esta

diferenciação tem um carácter tão geral que domina todas as outras diferenças percebidas pelos mais novos, incluindo mesmo as diferenças sexuais que são as mais óbvias a nível visual. A maioria das crianças respondeu na primeira pessoa em termos dos próprios pais. As crianças mais velhas tenderam a alargar as respostas para as diferenças entre homens e mulheres no geral.

Face às questões: "*há algumas coisas uma mãe pode fazer e que um pai não pode fazer?*"; "*que tipo de coisas uma mãe pode fazer que um pai não pode fazer?*", o autor conclui que as crianças percebem as mães e pais em papéis estereotipados quanto ao sexo. A mãe é ligada essencialmente com as actividades internas da casa e as actividades do pai são vistas como sendo desenvolvidas fora de casa. As crianças mais novas atribuem mais ao pai um papel de lazer que à mãe. No emprego, as mães são vistas como ocupantes de um baixo estatuto, enquanto os pais podem ocupar os trabalhos de maior estatuto, devido ao factor biológico. Os papéis de autoridade e liderança na família mostram dominância do pai, enfatizado, especialmente por adolescentes. Raramente a mãe é vista em tal papel. No geral, as crianças vêem os adultos em termos tradicionais de acordo com os sexos, relacionando directamente as suas diferenças perceptuais com o facto de serem homens ou mulheres.

A questão da implicação da constância de género no desenvolvimento das crenças infantis acerca de papéis de género tem sido discutida. Na opinião de Ruble *et al* (2007), vários estudos demonstram a existência de relações positivas entre o nível de constância e aspectos de desenvolvimento de género seja na atenção selectiva para modelos do mesmo sexo (Slaby e Frey, 1975), nas actividades, roupas e preferências dos pares (Warin, 2000), no conhecimento de estereótipos de género (Coker, 1984), nas reacções avaliativas de comportamentos masculinos e femininos (De Lisi e Johns, 1984), ou na capacidade de resposta aos sinais de género (Zucker, Yoannidis, & Abramovitch, 2001).

Na opinião de Carey (1985) devemos ter em conta que as crianças pequenas vêem os comportamentos sexuais e estilos como algo que está certo ou errado. Pouco antes de a constância de género ser atingida elas vêem os comportamentos apropriados ao género e vêem o uso de roupas apropriadas a cada género como uma questão de certo e errado. Depois de atingirem a constância de género despreocupam-se um pouco sobre o que devem fazer para manter a sua identidade sexual.

Segundo um estudo de Damon (1977), as mudanças que ocorrem entre os 4 e os 10 anos de idade são importantes para que as crianças se conformem com os estereótipos de género que

lhes são atribuídos. Damon contou às crianças uma história de um menino chamado George que gostava de brincar com bonecas e usar vestidos, perguntando-lhes de seguida se achavam certo ou se devia ser castigado. As crianças de 4 anos achavam que tudo o que o George fazia estava certo, enquanto as crianças de 6 anos achavam que ele deveria ser punido porque isso era uma atitude errada. Já as crianças de 9 e 10 anos compreendiam que provavelmente o George não gostaria de ser gozado por outras crianças, no entanto, se ele tinha vontade de brincar com bonecas e usar vestidos, não podia ser punido por isso.

Para Kohlberg (1972), a compreensão da constância de género antecede e desencadeia a identificação com adultos do mesmo género. O facto de as crianças saberem que permanecerão do mesmo género influencia-as a prestarem atenção aos papéis de género específicos de cada sexo, desenvolvendo actividades específicas do seu sexo. Considera ainda, que o desenvolvimento da compreensão da permanência da categoria sexual é organizador e motivador para a aprendizagem de conceitos de género e comportamentos. De acordo com a sua teoria, à medida que as crianças compreendem que o seu sexo é permanente, mais motivadas ficam para procurar informação acerca de género e a comportar-se em conformidade com as normas de género, pelo que, níveis elevados de constância de género devem ser associados com o aumento do interesse, receptividade e capacidade de resposta às informações e normas de género.

No estudo de Bem (1989), as raparigas obtiveram pontuações significativamente superiores, no conhecimento das diferenças genitais, e na constância de género. A autora põe a hipótese da possibilidade da existência de uma ligação entre o conhecimento genital das crianças e seu tradicionalismo do género. Marcus e Overton (1978), não encontraram qualquer relação entre a constância de género e a “preferência” pelo mesmo sexo, considerando como Emmerich, a alternativa de que, antes de as crianças compreenderem que o género é um dado biologicamente inalterável, elas se mostram mais preocupadas com a aprendizagem de papéis sexuais querendo comportar-se da mesma forma para manterem o seu género.

No estudo de Ruble *et al.*, (2007), a hipótese de Kohlberg (1972) de que a constância sexual motiva as crianças a cumprir as normas de género foi reavaliada, analisando essas relações face à idade. Foram entrevistadas 94 crianças dos 3 aos 7 anos de idade, para avaliar, se e como a constância de género medeia as relações entre a idade e as mudanças nas crenças de género. Numa revisão da literatura recente, (Ruble *et al.*, 2006; 2007), sobre as relações entre os estádios de constância de género e a receptividade às informações relacionadas com o género, a



constância de género não emerge como o componente crucial. Em vez disso, tais relações envolvem frequentemente fases anteriores de compreensão, quer de identidade quer de estabilidade de género.

Assim, Kohlberg (1972) pode ter tido razão acerca da importância motivacional de uma identidade de género firme, como promotora de uma diferenciação de género clara, mas o desenvolvimento do género não muda de forma linear. Estereótipos sexuais infantis parecem predominar rigidamente até cerca dos 5 anos, tornando-se de seguida mais flexíveis. Um estudo recente (Trautner *et al.*, 2005) aponta para fases iniciais de rigidez na categoria de crenças e comportamentos relevantes de género, tornando-se progressivamente mais flexíveis.

De facto tem havido debate teórico, tentando saber se a compreensão plena da constância deve ser associada a altos ou baixos níveis de rigidez. Kohlberg (1966) afirmou que a identidade de género pode ser um mecanismo organizador das atitudes psico sexuais infantis, apenas quando são categoricamente determinados quanto à sua imutabilidade. Uma interpretação da sua teoria é a de que a rigidez de género pode resultar do medo de que a participação em comportamentos sexuais atípicos poderia causar a transformação no sexo oposto (Huston, 1983). De acordo com esta perspectiva, a compreensão da permanência do género deve ser associado com menor rigidez, porque as crianças percebem neste caso, que as normas de género podem ser violadas, sem consequências para a sua identidade. Uma interpretação alternativa à teoria de Kohlberg é a de que a compreensão da permanência de género fornece um motivo para as crianças aprenderem mais sobre a aderência a normas e a papéis de género. Nesta perspectiva, a plena constância de género deve estar associada com maior rigidez, pelo menos por um período de tempo (Ruble *et al.*, 2006, 2007).

A compreensão das crianças dos papéis de género é particularmente importante para as categorias sociais, porque pertencem a estas categorias e identificam-se com elas, o que tem implicações para atitudes e comportamentos dentro e fora do grupo. Uma vez que as crianças aprendem que tais características não são fundamentais para ser um rapaz ou uma rapariga (estádio de consistência de género), a aderência a esses aspectos mais superficiais da categoria de género pode ser abandonada. Bem (1989) utilizou este argumento a favor da razão por que faz sentido ensinar as crianças pequenas que são os genitais e não a aparência ou actividades, que constituem as distinções verdadeiras entre homens e mulheres. Assim, níveis mais elevados de

entendimento da constância de género devem ser associados com menos rigidez relativa aos papéis de género (Huston, 1983).

Conforme descrito anteriormente, as crenças de género são adquiridas e tornam-se rígidas durante a pré-escola, mas posteriormente tornam-se mais flexíveis e a teoria de Kohlberg (1972) sugere que a compreensão da constância pode contribuir para estas diferenças. As idades das crianças (3 a 7 anos) do estudo de Ruble *et al.*, (2007) são caracterizadas, como um período de rápida mudança nas crenças de género. A medida das crenças de género utilizada analisou o conhecimento dos estereótipos de género e vários tipos de atitudes sobre a aderência a normas, especificamente, a crença de que as violações às normas de género estão erradas e os sentimentos acerca da interacção com violadores das normas, o grau do medo de viragem para o outro sexo perante a violação das normas de género, e as expectativas acerca das atitudes dos pais e pares perante violações às normas.

Muitos estudos têm documentado como a identificação com uma determinada categoria social pode promover um sentimento de pertença, conexão, e aumentar a avaliação positiva do grupo (Crocker, Major e Steele, 1998). No estudo de Ruble *et al.*, (2007), foi avaliada a identificação das crianças com seu grupo de género. Em conjunto, essas crenças foram utilizadas para analisar as relações entre a idade, a compreensão da constância de género e a motivação para aprender sobre e a estar atentos às normas de género, bem como o sentimento de conexão e de avaliação positiva do seu grupo de género.

Estudos anteriores apoiam a teoria de Kohlberg (1972) segundo a qual a constância de género está associada à aderência rígida a normas de género. Os resultados deste estudo apontam para evidências conducentes ao apoio da teoria de Kohlberg (1972), no que diz respeito à influência da constância de género na organização e construção das normas de género. Comprovou-se ainda, a existência de uma ligação acerca da aderência a normas de género embora se dirija no sentido de uma maior flexibilidade, ao invés de rigidez. Além disso, a natureza das relações observadas dependia, em parte, da fase de constância atingida. A compreensão de que o sexo é estável ao longo do tempo está associada com motivações relevantes para a construção da identidade, como a percepção da criança e do interesse do seu próprio grupo. A compreensão da constância de género em todas as transformações foi associada a uma diminuição da rigidez de crenças.

Os resultados do estudo de Ruble *et al.*, (2007) indicaram um padrão geral de aumento no conhecimento de estereótipos, bem como a importância e a avaliação positiva da sua própria categoria de gênero e rigidez das crenças entre os 3 e 5 anos. Além disso é a fase de estabilidade, e não a de plena constância que medeia algumas dessas relações. Depois dos 5 anos, a rigidez diminuiu com a idade em relações primariamente mediadas pela consistência.

### **3.5. Estudo Sistemático das Noções Acerca da Concepção, Gravidez e Nascimento**

Foram realizados alguns estudos relativos ao conhecimento infantil, acerca da concepção, gravidez e nascimento (Conn, 1947; Nagy, 1953; Kreidler e Kreidler, 1966; Moore e Kendall, 1971; Bernstein e Cowan, 1975; Bernstein, 1994; Cohen e Parker, 1977; Goldman e Goldman, 1982, 1988; Gordon *et al.*, 1990; Jagstaidt, 1984 ; Barragan, 1988; Volbert, 1996; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Pereira 2004; Zoldosova e Prokop, 2007). Os tópicos abordados bem como as idades abrangidas variam. Apenas os estudos de Goldman (crianças dos 5 aos 16 anos) e Bernstein e Cowan (crianças dos 3 aos 12 anos) abrangeram faixas etárias diversificadas.

Genericamente, os estudos efectuados comprovam que as crianças mais novas têm conhecimentos incompletos e inadequados e as mais velhas conhecimentos mais completos e exactos (Gordon *et al.*, 1990). As crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos têm um conhecimento básico acerca da gravidez e do desenvolvimento intra-uterino, mas muito pequeno acerca do nascimento e algumas não apresentam conhecimento acerca da concepção (Volbert, 1996). O conhecimento nestas áreas está interligado, apresentando níveis de progressão influenciados por vários factores e entendidos sob perspectivas conceptuais diversas.

#### **3.5.1. Concepção**

Conn (1947) entrevistou 100 crianças dos 4 aos 11 anos, utilizando bonecas com detalhes anatómicos. Concluiu que era inconcebível para as crianças de idade pré-escolar (até aos 6 anos), que o bebé pudesse estar dentro da mãe não sendo mencionado por elas sequer o seu papel na chegada do bebé, sendo o processo do nascimento, desconhecido para as crianças. Nagy (1953) comprovou, através de entrevistas, que o conhecimento infantil acerca do processo de reprodução aumenta rapidamente entre os 4 e os 10 anos, referindo 4 níveis nas suas teorias. No nível 1 não há nascimento, como não há início de vida; no nível 2 a vida começa mas sem interferência sequer da mãe; no nível 3 existe nascimento apenas através da mãe e no nível 4 o

nascimento implica também o pai. Os níveis 1 e 2 foram encontrados apenas antes dos 8 anos e o nível 4 apareceu somente depois dos 8 anos, tendo predominado nas crianças do seu estudo, o nível 3.

Nos estudos de Bruckner (1968) e Bosinki (1983), citado por Volbert (1996), muitas das crianças entre os 4 e os 11 anos (60%) referiam a “história” da cegonha como origem dos bebês. Kreitler e Kreitler (1966) e Moore e Kendall (1971) investigaram também o pensamento infantil acerca da origem dos bebês. Nas suas investigações, as crianças entre os 3 e os 6 anos geralmente não estabeleciam nenhuma relação causal entre pai e a gravidez, atribuindo-lhe a função primária de ajudar a mãe, tendo Kreitler e Kreitler (1966) comprovado que a teoria mais comum em crianças entre os 4 e 5 ½ anos de idade é a de que o bebê é criado no corpo da mãe através da comida que ingere. Especificamente refere 3 níveis nos seus estudos: no nível 1, o bebê sempre existiu na barriga da mãe, no nível 2 o bebê é criado na barriga da mãe através da comida que ela ingere e no nível 3 o bebê é engolido pela mãe. Estes 3 níveis correspondem aos mencionados por Nagy, nos seus níveis 1 e 2. Ambos os autores consideraram que as ideias das crianças acerca deste processo seguiam a mesma sequência de desenvolvimento, através de estádios, que os conceitos de causalidade física (ambos utilizaram a hipóteses de Piaget).

O estudo de Cohen e Parker (1977), à semelhança do de Moore e Kendall (1971) mostrou que as crianças pequenas, entre os 3 e os 6 anos ou não tinham explicações quando eram inquiridas acerca da origem dos bebês ou acreditavam que os bebês sempre estiveram no interior da mãe.

Bernstein e Cowan (1975) e Goldman e Goldman (1982) são autores dos dois estudos mais intensivos acerca do desenvolvimento do conceito de reprodução. Bernstein e Cowan (1975) continuaram os trabalhos de Nagy (1953) e Kreitler e Kreitler (1966), realizando um estudo, através de entrevista (na qual utilizaram um método semelhante ao utilizado anteriormente por Nagy) com 60 rapazes e raparigas de cada um de três níveis de idade (3 - 4 anos, 7 - 8 anos e 11 - 12 anos), visando analisar os seus conceitos acerca da origem dos bebês. Goldman e Goldman (1982) construíram uma escala biológica realista, de acesso às respostas das crianças (dos 5 aos 16 anos), realizando um estudo multicultural onde analisaram a construção e evolução do pensamento sexual infantil acerca de diferentes conhecimentos sexuais. Embora com redacções de entrevistas diferentes ambos comprovaram que tanto na compreensão da origem dos bebês como na compreensão do papel do pai e da mãe no mesmo processo existe

uma progressão desenvolvimental. Os seus estudos revelaram substancialmente a mesma progressão, tendo os autores concluído que as crianças constroem activamente estas noções.

Bernstein e Cowan (1975) concluíram (tal como Kreidler e Kreidler, 1966 e Moore e Kendall, 1971) que os conceitos das crianças, acerca da origem dos bebés apresentavam determinada sequência de desenvolvimento, estando embebidos numa matriz de variáveis de estrutura cognitiva. O seu estudo comprovou que a compreensão das crianças acerca desses tópicos progredia através de uma sequência de desenvolvimento piagetiana, sendo relevantes os conceitos de causalidade e identidade física e social, apontando no sentido de um desenvolvimento interactivo.

Como resultado dos seus trabalhos apresentaram seis estádios no desenvolvimento do pensamento infantil acerca da concepção. No nível 1, as crianças são pré-formistas e não vêem necessidade para a causa dos bebés. No nível 2, as causas são assimiladas através da noção de pessoas como fabricantes. No nível 3 (de transição), as crianças isolam dois ou três factores (sociais, sexuais e biológicos) mas não os coordenam num sistema verdadeiro. No nível 4 (repórteres), com o advento das operações concretas, coordenam as variáveis num sistema de causas físicas mas falham a nível de transmissão genética. No nível 5 (teóricos), as crianças já estão familiarizadas com a transmissão genética mas conceptualizam-na como aditiva e não interactiva. Então entram num nível novo de pré formismo caminhando para explicações ovistas ou animalistas. No nível 6 (tudo em conjunto), as crianças são já capazes de dar razões científicas, em teorias acerca de como as pessoas têm bebés. As respostas às questões sobre a origem dos bebés, neste nível, parecem requerer um pensamento operacional (Bernstein e Cowan, 1975).

Aos níveis 1 e 2 correspondem períodos de pensamento pré operacional, o nível 3 é transitório entre o período piagetiano pré operacional e as operações concretas, o nível 4 é de operações concretas, o nível 5 é de transição entre as operações concretas e as operações formais e o nível 6 é de operações formais. Os níveis 1 e 2 do presente estudo correspondem aos descritos anteriormente, por Nagy (1953) e Kreidler e Kreidler (1966).

Goldman e Goldman (1982) encontraram formas similares nas explicações das crianças mas numa progressão menos clara, para a qual apresentam também seis níveis. Eles categorizaram as crianças em geógrafas (nível 1, em que a única explicação é que o bebé está dentro da mãe), fabricantes (nível 2, no qual o bebé é feito fora e posto dentro da mãe através de meios não sexuais), agriculturistas (nível 3, em que a analogia da semente no solo é

tomada literalmente), repórteres (nível 4, no qual conhecem os factos, mas não sabem explicá-los), miniaturistas (nível 5, em que acreditam que o bebé é plenamente formado em miniatura no óvulo ou no espermatozóide) e realistas (nível 6, no qual têm um conhecimento teórico razoável de fertilização e da fusão).

Goldman e Goldman (1982) fazem algumas correspondências entre a progressão encontrada nos seus estádios e a encontrada por Bernstein e Cowan (1975). Assim, ao seu terceiro nível (agriculturalistas) corresponderia o estádio denominado transicional por Bernstein e Cowan; ao quinto nível (miniaturistas) corresponderia o nível dos teóricos na categoria de Bernstein e Cowan e ao sexto nível (realistas) o que Bernstein e Cowan intitularam como “tudo em conjunto” (*“putting all together”*).

A progressão encontrada nos seus estudos é semelhante, podendo estabelecer-se algum paralelismo a nível de processo. Ambos os autores consideram que, no nível 1 (pré-formismo/geógrafos) as crianças pensam que os bebés tal como elas e todas as pessoas sempre existiram. Consideram que antes de nascerem os bebés já viviam em qualquer sítio. Nesta fase elas explicam a aparição dos bebés como se fosse uma questão de geografia ou seja, só se interessam pela questão acerca de onde é que vêm os bebés, querendo descobrir onde é que estavam antes de pertencerem à família sem necessitarem explicar como. As crianças nesta fase pensam em três sítios prováveis e possíveis para explicarem a existência dos bebés antes do nascimento: uma loja onde se compram bebés; um berçário no céu ou o corpo da mãe. Baseadas nas suas experiências para obterem coisas novas (tudo o que a criança tem e que é novo é comprado) pensam que os bebés (ela, os irmãos, os pais) são comprados em lojas (onde antes estavam a dormir no berço) ou talvez mesmo nos hospitais. É vulgar pensarem em fábricas de bebés normalmente associadas a hospitais ou a lojas semelhantes às de bonecas onde os pais vão comprar os materiais para fabricar os bebés (Bernstein e Cowan, 1975).

A preexistência dos bebés, para muitas crianças é associada a mitos religiosos. Se lhes foi dito que é Deus que faz os bebés, elas podem imaginar o “sítio de Deus” como uma nuvem suave, que será o berço. A barriga da mãe é também um sítio provável apontado pelas crianças deste nível para a origem dos bebés. Elas têm algumas teorias: os bebés podem vir do estômago, da barriga (o médico pode ter cortado a barriga da mãe, metido o bebé e cosido de novo), dos seios da mãe ou terem estado sempre na barriga das mães ou na barriga de outra pessoa qualquer.

Tal como só as mulheres têm bebés e têm seios, estes figuram muitas vezes como sendo a origem dos bebés. Estas ideias referentes a localização geográfica (geógrafos) não têm nada de sexual (Goldman e Goldman, 1982).

Se perguntarmos às crianças deste nível se os pais podem ter bebés elas responderão que os pais não podem ter filhos porque não os conseguem alimentar, já que não têm seios grandes. Nesta fase tudo é passado de mulher para mulher. Para muitas crianças é o facto de as mães terem seios, que deixa o bebé crescer dentro dela. Logicamente os pais não conseguem fazer crescer os filhos dentro deles porque não têm seios que cresçam. Neste nível, o nascimento espontâneo está a par com a paternidade e as categorias ou definições de mães e pais ainda não estão desenvolvidas. Mais tarde perceberão que é o ter um filho ou tomar conta de uma criança que dá a definição de pai ou mãe. Agora a mãe é uma senhora grande e adulta e todas as senhoras são mães.

Quando a criança chega ao nível 2 (manufaturadores, para ambos os estudos), a localização já não é suficiente como no estágio anterior para perceberem o processo. Uma criança deste nível sabe que os bebés nem sempre existiram e que têm de ser feitos (manufaturados). A criança centra-se na palavra “feito” e descreve um processo de manufactura. Nesta perspectiva os bebés não são diferentes de outro fenómeno natural como as montanhas, os rios ou as tempestades. Piaget diz que a esta manufacturação se pode dar o nome de “artificialismo”. Quando as crianças começam a explorar as causas e os porquês das coisas e dos eventos, tanto o artificialismo como o animismo parecem uma solução (Bernstein e Cowan, 1975). As respostas dadas pelas crianças, neste nível, ainda não são biológicas (Carey, 1985). Também característica deste nível é a falácia digestiva, segundo a qual, as crianças acreditam que o bebé cresce na barriga das mães e baseiam as suas teorias no facto de os bebés entrarem e saírem como se fosse algo comestível. Tudo o que está nas suas barrigas teve primeiro de entrar pelas suas bocas e eventualmente sairá dos seus corpos quando forem à casa de banho. O facto de pensarem que os bebés crescem na barriga das mães por estas terem comido alguma coisa torna-se uma generalização do seu próprio processo corporal (Goldman e Goldman, 1982).

Quanto ao papel da mãe e do pai na reprodução, a maior parte das crianças no nível 1 e 2 da origem dos bebés ou não consegue explicar qual é o papel dos pais na formação do bebé ou lhes atribuem actividades posteriores à sua concepção (a mãe descansa e faz dieta, exercício, tem uma alimentação cuidada, pois são os alimentos que se vão transformar no bebé e vai ao médico;

o pai leva a mãe ao hospital, ajuda-a nos trabalhos domésticos, etc.). Quando a paternidade biológica é ainda desconhecida, a paternidade consiste em viver com a mãe e tomar conta das crianças.

Bernstein e Cowan (1975) estudaram crianças de classe média na Califórnia, verificando que 90% das crianças de 3-4 anos responderam no nível 1 e 2 à questão da origem dos bebés. Goldman e Goldman (1982) estudaram crianças de vários países (América do norte, Austrália, Inglaterra e Suíça) com níveis sociais variados, comprovando que 84%, 90%, 82% e 54%, das crianças de 5 anos (respectivamente para os países referidos) responderam no nível 1 e 2 (Carey, 1985).

O nível 3 (transição/agriculturalistas) é de transição para os dois autores. As crianças nesta fase conhecem já três aspectos no que diz respeito à explicação de onde vêm os bebés: as relações sociais (afectivas, matrimoniais, entre homem e mulher), o relacionamento sexual e alguns componentes de criação de uma nova vida (o ovo, o espermatozóide, o fluido). No entanto, nesta fase, as suas explicações estão misturadas com atributos animistas das componentes. Estas crianças encontram-se num período transaccional entre os estádios de desenvolvimento a que Piaget chamou pré-operacional e operações concretas (Bernstein e Cowan, 1975). Neste nível, as crianças desenvolvem uma teoria alternativa para explicarem a origem dos bebés, utilizando a metáfora da agricultura (a semente é plantada na barriga da mãe, normalmente engolida por ela ou inserida manualmente pelo médico ou pelo pai, o fluido do pénis do pai vai regar a barriga da mãe que é vista como o solo, no qual o bebé cresce). As plantas precisam de ser regadas, pelo que os bebés também especialmente quando ainda são sementes. À semelhança das plantas, quanto mais o bebé for regado mais depressa cresce (tal como aprendem na escola na escola em relação às plantas). O papel do pai será regar as sementes, como um jardineiro, já que as sementes precisam de ser regadas (Goldman e Goldman, 1982).

Muitas crianças neste nível explicam a paternidade como um processo biológico e legal. As mães são mães porque os bebés crescem dentro delas, os pais são pais porque casaram com as mães e talvez sejam necessários para começar o desenvolvimento do bebé (o pai ajuda a mãe) (Bernstein, 1994).

No nível 4 (repórteres, para ambos os estudos), a maior parte das crianças não compreende como é que o espermatozóide e o óvulo se unem, antes de uma nova vida começar. Nesta fase o mundo está cheio de leis. Os objectos estão sujeitos a leis de movimento e de



transformação. Elas têm agora a noção de reversibilidade, reconhecendo a igualdade de quantidades, pesos, números ou volumes. Neste nível, as explicações sobre a reprodução dadas pelas crianças são psicologicamente primárias. Elas pensam logicamente sobre os objectos e as pessoas considerando o passado e futuro, limitando as suas explicações aos factos. Este nível está livre de animismo e de artificialismo. As crianças compreendem o mecanismo do relacionamento sexual e sabem que o bebé resulta da fusão do espermatozóide com o óvulo ou seja, as crianças estão agora cientes dos factos da vida. Ainda lhes falta, no entanto, alguma compreensão acerca de como este processo faz começar ou origina novas vidas. Para elas, a paternidade é assunto de biologia tal como as relações sociais. Muitas falam sobre a união do masculino e do feminino durante o contacto sexual. Sendo as crianças deste nível repórteres pedem ajuda sobre algumas confusões do nível anterior (Bernstein e Cowan, 1975; Goldman e Goldman, 1982).

Existe um aumento acentuado na proporção das respostas de nível 4 entre os 7 e os 8 anos num estudo e pelos 11 anos no outro. As respostas do nível 4 distinguem-se das dos níveis 5 e 6 na medida em que estes dois últimos envolvem explicações acerca do percurso que óvulo e espermatozóide fazem juntos para originar um novo ser.

No nível 5 (teóricos/miniaturistas) as crianças especulam sobre o porquê do esperma e do óvulo terem de estar unidos, para originar uma nova vida. Indo além da repetição dos factos aprendidos elas chegam às teorias e reflectem sobre a embriogénese. Este nível é distinto do nível 4, por formar a teoria de que ou o bebé existe no esperma e precisa do óvulo para se alimentar e proteger ou o bebé existe no óvulo e precisa do esperma para crescer (Bernstein e Cowan, 1975; Carey, 1985).

As crianças colocam a hipótese de que o bebé está no óvulo e o esperma só é necessário para ajudar o crescimento ou dar energia ao óvulo. Neste nível, a criança vê a paternidade como uma relação biológica e social, mas muitas vezes, assume que os aspectos fisiológicos da reprodução têm mais valor do que os sociais. Neste nível, (miniaturistas) as crianças já têm uma noção sexual do que ocorre no acto da procriação, envolvendo a função dos órgãos sexuais. Mas continuam a revelar falhas de informação acerca do papel do esperma e do óvulo neste processo. A denominação de miniaturismo é devida ao facto de por vezes as crianças verem o bebé como uma miniatura, que depois cresce durante um período de incubação na barriga da mãe. Há dois tipos de miniaturismo: um que vê o bebé como um espermatozóide em miniatura e outro que vê o bebé como um óvulo em miniatura (Goldman e Goldman, 1982).

A paternidade é vista neste nível pelas crianças como algo importante. Têm a noção que existem milhões de espermatozóides mas só um é que fecunda o óvulo e vai crescer dentro da mãe até o bebé nascer, começando a ter consciência de que as pessoas se casam sem ser obrigatoriamente para ter bebés (Bernstein, 1994). Apenas aos 11 anos (9 na Suíça) as crianças conseguem compreender as relações sexuais entre os pais, atribuindo a ambos a mesma importância e considerando terem papéis simétricos e complementares (Goldman e Goldman, 1982; Carey, 1985).

No nível 6 (tudo em conjunto /realistas), as crianças saltaram a barreira final para entenderem o princípio da concepção e têm já alguma compreensão da mistura genética, podendo assimilar o conceito de que os materiais genéticos (espermatozóide e óvulo) são transformados no processo de união. Elas sabem que o bebé não tem nenhuma existência material, antes da união do espermatozóide e do óvulo e que tanto o pai como a mãe contribuem para essa união (Bernstein e Cowan, 1975). Neste nível, (realistas), embora muitos adolescentes permaneçam nos estádios de repórteres ou miniaturistas, alguns já atingiram a concepção realista da procriação, que inclui a ideia de actividade sexual com a passagem do espermatozóide do homem para a mulher, bem como o processo de fertilização que é a fusão do espermatozóide com o óvulo para a criação de um novo ser humano (Goldman e Goldman, 1982).

No estudo de Bernstein e Cowan (1975), 90% das crianças entre os 11 e 12 anos responderam no nível 5 e 6; no estudo de Goldman e Goldman (1982), 15% de crianças australianas e 47% de crianças suíças respondem neste nível aos 8 anos. As crianças suíças estão cerca de 4 anos adiantadas em relação aos outros grupos (Carey, 1985).

Carey (1985) revê os estudos efectuados e numa síntese integradora explica a evolução das crenças infantis acerca de reprodução através de mudanças conceptuais, que ocorrem entre os 4 e os 10 anos, afirmando que entender a reprodução implica conhecer os mecanismos e o propósito do relacionamento sexual, no entanto, compreender a forma como os seres humanos se reproduzem implica resolver um grande problema conceptual, que envolve a transição da não existência para a existência e a compreensão dos mecanismos dessa transição.

Considera a aquisição de conhecimento não só como mera acumulação de factos, mas como um processo de reestruturação de teorias intuitivas (utilizando exemplos de biologia intuitiva). Sugere a este respeito que a compreensão de várias áreas do fenómeno pode ser reduzida a um pequeno número de princípios essenciais explicativos. As crianças começam com

um número muito reduzido de teorias intuitivas, sendo o seu desenvolvimento, caracterizado pela reorganização dos seus conhecimentos que implica modificações destas teorias. Dos 4 aos 7 anos explicam as funções biológicas não de um ponto de vista biológico mas no contexto de uma teoria intuitiva do comportamento, que explica o comportamento em termos de vontades, crenças e convenções sociais que denomina de “psicologia ingénuas” ou intuitiva.

Na sua opinião, quando se trata de reprodução a informação das crianças pequenas é muito vaga e situada no contexto da actividade humana. Elas vêm a origem dos bebés apenas em termos de comportamento intencional dos pais, que vêm como “compradores” de bebés nas lojas ou fabricantes de bebés fazendo-os e colocando-os na barriga das mães. As crianças mais novas não sabem como é que o corpo humano produz um bebé.

As crianças mais velhas (dos primeiros ciclos da escolaridade) são já capazes de indicar o significado do óvulo e espermatozóide porque já foram informadas, mas a sua compreensão deste processo é baseado em analogias com actividades, cujos mecanismos fisiológicos não entendem ainda. As suas explicações representam um processo de transição através dos quais são sempre capazes de imaginar processos corporais internos, mas tal como as crianças mais novas desenvolvem conceitos acerca deles em termos de comportamento humano. Percebem então o óvulo como sendo um ovo de galinha e o espermatozóide como uma concha que o protege. Para as crianças que usam a metáfora agrícola nas suas explicações para a origem dos bebés, o espermatozóide rega a semente implantada no solo que é o forro da barriga da mãe para se poder desenvolver. Estas crenças são verdadeiramente transicionais.

Só a partir dos 9 ou 10 anos podemos esperar de acordo com a teoria de Carey, que as crianças sejam capazes de diferenciar claramente entre o nível de comportamento dos seus pais e o nível dos processos biológicos em causa. Um nível distinto de processos corporais resulta num novo bebé. A sua compreensão em termos de actividade humana foi completada por um nível adicional de compreensão em termos de processo, no qual crenças e vontades não desempenham qualquer papel explicativo. Só agora é que o papel compreensivo da teoria comportamental intuitiva foi superado pela biologia intuitiva.

Refere neste contexto que o papel da criança como construtora da teoria é muito claro, explicando que o modelo de pré formação ou pré existência existe em 30% das crianças até aos 11 anos de idade ou mais, nos 5 grupos estudados por Goldman e Goldman (1982), sendo improvável que esta teoria seja ensinada. É uma maneira de entenderem, na ausência da

compreensão da mistura genética, como o corpo produz uma nova vida. É obvio que não lhes ensinam que os pais vão a uma loja especial comprar bebés ou materiais para a sua construção. São teorias intuitivas construídas através da sua própria experiência e compreensão. Carey (1985) sublinha o facto de as crianças construírem activamente as suas teorias acerca da origem dos bebés de acordo com o seu quadro intuitivo de teorias em vez de reproduzirem meramente as informações recebidas. Assim, considera que a compreensão do processo de reprodução depende da natureza das teorias intuitivas existentes nas crianças, ocorrendo a sua reorganização quando diferentes aspectos do conhecimento biológico foram dominados. Nesta altura as teorias intuitivas serão ultrapassadas pelas teorias biológicas, ocorrendo a mudança conceptual.

Giordan e de Vecchi (1999) resumem as conclusões do seu estudo, categorizando as concepções encontradas com mais frequência com crianças. Quanto aos papéis da mãe e do pai na reprodução afirmam que hoje em dia as crianças desde pequenas têm ideias exactas acerca de como se fazem os bebés e todos sabem que o bebé cresce na barriga da mãe. Algumas vezes, esta é a única que o fabrica estando simplesmente dentro da sua barriga, afirmando a criança, muitas vezes, quando a mãe está grávida que também tem um bebé na barriga.

Com muita frequência é o pai que dá o bebé e o põe no corpo da mãe sob a forma de semente, gérmen, esperma, espermatozóide, etc. Também frequentemente este “elemento” entra no dizer das crianças pelo umbigo, pelo ânus, pela boca ou até pela orelha. Para as crianças pequenas as intervenções do pai e da mãe na sexualidade parecem evidentes o que se torna mais claro até aos 8-10 anos. Este nível de formulação não é suficiente, refere o autor, pois se examinarmos mais de perto estas concepções constatamos que mesmo entre adultos a função dos pais não se situa no mesmo plano, desempenhando o pai desempenha um papel activo (fecunda, dá, põe algo, proporciona, etc.) enquanto a mãe desempenha basicamente o papel passivo de incubadora (serve de casa, ninho, desenvolve, constrói, alimenta ou traz a criança ao mundo), nem sempre se fazendo referência à contribuição ovular. No caso referido, o “gérmen” é depositado na sua barriga como podia ter-se semeado na terra para fazê-lo brotar. É esta concepção que prevalece nas afirmações das crianças quando afirmam que o pai dá o bebé em sementes e a mãe o alimenta e protege.

Assim, desde cedo a maioria das crianças (95%) tem consciência da intervenção obrigatória do pai e da mãe na concepção do embrião, o mesmo sucedendo no que diz respeito à ideia da acção conjunta de um elemento masculino e outro feminino (80%). Todavia, o conceito

de reprodução parece fixar-se neste nível como é o caso da maioria dos adultos sem conhecimentos biológicos, independentemente de utilizarem um vocabulário mais rico.

A concepção de que o bebé é o produto de fecundação e desenvolvimento encontra-se já em 80% das crianças de 10 anos. Este saber que pode ser satisfatório à primeira vista esconde concepções falsas sobre os seus mecanismos, sendo possível que existam palavras como espermatozóide que não tenham significado biológico. Efectivamente, a célula masculina pode dar vida a algo já estruturado que pré-existe (8%): “o bebé está na barriga da mãe numa bolsa, não vive; o esperma entra na bolsa e dá-lhe vida” ou “o espermatozóide encontra o óvulo na vagina, fecunda-o e depois desaparece; é como o pólen e o bebé faz-se”.

Barragan (1998) realizou um estudo, com 100 crianças, dos 8 aos 11 anos (seleccionadas por idade, sexo e curso) sobre as teorias sexuais infantis acerca de vários tópicos (fecundação; fecundação artificial; menstruação e gravidez; sexualidade e gravidez; casamento e sexualidade; reprodução e amor; orientação à resposta sexual), analisando a influência da informação sexual e das teorias implícitas dos adultos sobre sexualidade e educação sexual.

Acerca das teorias da fecundação encontramos também no seu trabalho uma sequência evolutiva, acompanhada e explicada em termos de desenvolvimento cognitivo piagetiano. Na sua opinião existe uma génese na construção das noções infantis acerca da reprodução sexual e papéis nela atribuídos, ao pai e à mãe, que se manifesta em quatro níveis. Consideramos que, apesar de o autor utilizar uma linguagem diferente, na categorização dos níveis evolutivos, o seu processo é similar aos propostos por Bernstein e Cowan (1975) e Goldman e Goldman (1982). Assim, considera que o primeiro nível é de explicações pré causais, caracterizando-se fundamentalmente pelo conjunto das explicações infantis relativas à preexistência dos bebés, que surgem no período pré operacional a partir dos 2 anos de idade. As crianças nesta fase percebem a barriga da mãe como o lugar físico mas não percebem como lá chegaram. Os bebés pré existem, mesmo antes de existirem. Este facto, associado ao desconhecimento das diferenças genitais e reprodutora, faz com que tanto a mãe como o pai possam desempenhar o papel de portadores físicos (não biológicos) do bebé não podendo falar-se nesta fase de maternidade ou paternidade biológica.

São vulgares nesta fase relatos, com graus variados de fabulação, que o autor atribui à tentativa de repetição pelas crianças das analogias empregues pelas suas mães, tentando explicar-

lhes a origem dos bebés sem que tenha havido compreensão das crianças acerca das mesmas. Como teoria intermédia entre a preexistência e o artificialismo surge o animismo em algumas explicações infantis acerca da origem dos bebés. Nas explicações artificialistas que surgem de seguida coexistem explicações diversas, sem que sejam estabelecidas pelas crianças nexos causais. Surgem assim explicações que se referem à criação a partir de elementos inanimados, outras que combinam aleatoriamente várias partes do corpo e outras relativas à falácia digestiva. Esta fase é caracterizada pela importância que as crianças dão à vontade e desejo dos pais que, tal como Deus podem aparecer como criadores. Neste ponto, o autor, tal como Bernstein (1994) assinala como “assombrosa” a semelhança existente entre as teorias infantis e as teorias mantidas por alguns filósofos gregos, no que diz respeito à tentativa de explicação da origem do Universo e dos primeiros seres humanos.

O segundo nível de explicações para a origem dos bebés caracteriza-se pela incorporação progressiva de algumas variáveis de carácter físico, social e cultural, que aparecem, fruto da observação infantil e que são características do período pré operatório (entre os 4 e os 7 anos). Estas variáveis são já percebidas como causais, podendo nesta fase, ao contrário da anterior, falar-se já em maternidade e paternidade social, mas ainda não biológica (no sentido sexual). A fabulação referida na fase anterior continua a existir, dado que na passagem de um nível a outro, não existe o abandono total de explicações artificialistas que podem ainda coexistir neste período. Nesta fase, as crianças valorizam mais os aspectos sociais, que os biológicos e é vulgar estabelecerem nexos causais entre a origem dos bebés e o casamento. Valorizam também muito o médico e o hospital como causas de origem. Progressivamente, as crianças (até ao final do período pré operacional) diferenciam casamento de reprodução, centrando-se cada vez mais no aumento da barriga e em formas mais elaboradas de falácia digestiva, aparecendo também como explicação causal espontânea neste período a “teoria do beijo” que atribui a origem dos bebés ao beijo dados entre os pais.

O terceiro nível é uma fase de explicações pré científicas e caracteriza-se pela intuição da necessidade da relação sexual. A aquisição da constância da identidade sexual permite agora iniciar este tipo de explicações, que permite falar de paternidade e maternidade biológica (para que esta construção seja feita, é necessária intervenção do meio, sem a qual não evoluirá). A partir dos 7-8 anos, as teorias infantis acerca da origem dos bebés são muito influenciadas pelas instituições sociais sexuais e culturais a que as crianças pertencem (sociocentrismo). Embora neste nível as crianças tenham integrado mais variáveis explicativas que nos níveis anteriores

desconhecem ainda o verdadeiro processo biofisiológico da fecundação, bem como a relação entre a menstruação e a gravidez. O autor realça, como sendo curioso assinalar, que apesar deste desconhecimento e contrastando com ele, as crianças nesta fase conhecem e incorporam nas suas crenças a ideia de sofrimento associada ao papel reprodutor das mães. Nesta fase já não consideram, como na anterior, que o casamento seja necessário, aparecendo a afectividade como um componente essencial da relação sexual. Como consequência do desconhecimento dos processos fisiológicos, as crianças deste nível elaboram apenas explicações aproximadas e, se mencionam aspectos de transmissão genética fazem-no em termos aditivos e não interactivos.

Finalmente no quarto nível as crianças integram nas suas explicações, de forma coerente, as variáveis físicas, sociais, culturais e biológicas que intervêm na fecundação, sendo capazes de explicações verbais acerca da fecundação, referindo mesmo a fusão do espermatozóide e do óvulo, mas ainda não percebem na totalidade, o processo de fusão nem dos seus mecanismos. A partir deste momento existe como que uma paragem ou estagnação das concepções infantis devida à falta de estimulação do meio, sublinhando o facto de que sem informação científica, as crianças não podem, porque não são capazes de explicar na totalidade o problema da origem da vida.

O autor refere e documenta um paralelismo existente entre o processo evolutivo das crenças infantis de reprodução e o processo de crenças face á mesma temática encontrado nos povos primitivos. Esta similitude será reflexa de estratégias de conhecimento comuns, no processo de desenvolvimento da inteligência. Acautela, no entanto, a interpretação errónea de concluir que as explicações daqueles povos sejam menos inteligentes que as da sua cultura (o estudo foi realizado nas Canárias) pois a inteligência é a capacidade para explicar fenómenos do meio envolvente natural, social e cultural em que nos inserimos, existindo assim nos povos primitivos, coordenação entre o saber científico e o popular.

No seu estudo as crianças não chegam a elaborar um conceito científico de fecundação, quer por dificuldades cognitivas, quer por bloqueios de comunicação verbal, que o autor não considera suficiente para a construção de uma teoria total. As crianças da sua amostra referiram em maioria, a teoria do espermatozóide e a teoria pré biológica, aludindo à penetração sexual mas desconhecendo o processo de fecundação. Em relação aos papéis atribuídos aos pais e às mães na fecundação verifica que nas crianças dos 8 aos 11 anos, as respostas maioritárias atribuíram um papel activo aos dois, seguidas em percentagem inferior das que atribuem um papel mais

activo ao pai e mais passivo à mãe. Quase em percentagem igual situaram-se as que atribuíram um papel mais activo (social ou físico, não biológico) às mães. Estas situaram-se maioritariamente no curso inicial, diminuindo à medida que o curso aumentava. A evolução na idade/curso acompanhou a evolução dos níveis categorizados. Assim, as crianças que responderam que a actividade se centrava nos dois situaram-se em percentagem superior no 4º e 5º E.G.B.

No estudo de Jagstaidt (1984), que tenta conciliar a teoria de Freud com a teoria de Piaget, participaram 160 crianças de 4 a 11 anos (20 crianças por cada idade, sendo 10 rapazes e 10 raparigas). A sua finalidade foi mostrar as possibilidades de integração da inteligência e da afectividade na evolução das teorias sexuais infantis, campo de estudo onde cada uma destas teorias é necessária sem ser suficiente. Nas entrevistas utilizou uma série de 16 imagens a cores, retiradas dos contos de Grimm, Perrault ou das mil e uma noites. No fim da entrevista, a criança era convidada a desenhar um bebé como o imaginava na barriga da mãe. Foram seguidos os temas: origem dos bebés e nascimento; papel do pai e da mãe na fecundação; vida intra-uterina; diferença entre os sexos; nascimento e fecundação dos animais e concepção sobre o casamento.

Na sua opinião, a afectividade constitui a energética da conduta, logo a motivação, que muitas vezes não é mais do que a antecipação do prazer ou de uma recompensa reconfortante, apresentando várias formas e levando a estádios afectivos muito variados. Considera, pois, complicado associar as teorias sexuais mais a um tipo de desenvolvimento do que ao outro. A autora refere que as teorias sexuais escritas por Freud e os seus discípulos nunca tiveram em conta a vida intra uterina, evocando apenas Mélanie Klein, muito discretamente, os fantasmas agressivos dirigidos contra o interior do ventre da mãe. Para que o estudo das teorias sexuais infantis seja completo, a análise das concepções das crianças acerca da vida intra uterina era indispensável, já que a vida fetal termina com o nascimento. Faltava também, nos estudos psicanalíticos, o estudo sistemático da fecundação. Estando as duas primeiras questões das crianças já satisfeitas (onde e quando) é altura de colocar a última questão que é a relativa ao “como” é que o bebé veio para a barriga da mãe (semelhança com a lógica aristotélica: onde, quando e como).

Considera que as teorias sexuais infantis acerca da fecundação e nascimento apresentam uma estrutura sequencial de desenvolvimento, existindo duas grandes categorias: as teorias sexuais pré lógicas (que se subdividem em dois estádios, sendo o primeiro de pré existência e o segundo de artificialismo mitológico) e as lógicas ou inteligentes (que se subdividem nos estádios



de artificialismo técnico e artificialismo imanente). Cada um dos estádios referidos apresenta ainda sub estádios definidos pela especificidade dos graus de elaboração das crenças que os constituem. A referência aos estádios da inteligência descritos por Piaget alarga-se ao desenvolvimento da causalidade no geral e à representação do mundo em particular. O que as crianças imaginam da fecundação e do nascimento é função da sua representação do mundo e ao mesmo tempo, a sua representação do mundo é função do desenvolvimento da sua inteligência. Elas interpretam o nascimento e a fecundação por assimilação às suas próprias acções (4 anos), às suas próprias funções (5-6 anos), ao real manipulável (7-8 anos) e ao real observável (9-10-11 anos).

O estágio 1 (dos 4 considerados) é de pré existência (4 anos), apresentando crenças primitivas. Neste estágio, que ocorre por volta dos 4 anos, a criança interessa-se pela localização do bebé e não pela relação causal respeitante à sua proveniência. Para a maior parte das crianças desta idade os bebés são introduzidos na sua forma quase definitiva directamente no corpo da mãe que lhes serve de abrigo e de receptáculo. A proveniência deste bebé depositado não preocupa a criança desta idade que pensa que pré existiu sempre, fosse posto pelo pai, pelo doutor ou simplesmente introduzido pela própria mãe. A preexistência do bebé e o facto de ele ser introduzido numa forma quase definitiva no ventre da mãe explica que o modo de fecundação privilegiado nesta fase seja o mecânico. Não é possível introduzir um bebé assim crescido se não se cortar o sítio mais largo, ou seja a barriga. A psicanálise explica esta violência na fecundação como sendo um ataque do pai dirigido à mãe. Para a autora, se a pré-existência é a crença mais primitiva a própria noção conduz à lógica da abertura referida, resultando assim mais de uma dedução, que de pulsões sádicas embora uma hipótese não exclua a outra.

O estágio 2 (artificialismo mitológico), característico das crianças de 5-6 anos é constituído por dois níveis. O primeiro nível compreende os mitos de origem primária (5 anos), compreendendo o segundo nível os mitos de origem diversificada (6 anos). Nos mitos de origem primária existe a crença de que a fecundação é devida á ingestão de alimentos (ou de sementes). A criança de 5 anos fala de uma alimentação fecundante ou num nível intermédio de sementes sem se preocupar com a sua origem. A semente pode ser introduzida pela boca, ou os alimentos podem tornar-se fecundantes a um dado momento. Nesta idade existe uma grande imaginação quanto à origem dos bebés e ao modo de transmissão da semente, que reflecte o fenómeno inspirado na pré-causalidade mágico fenomenista. As crianças associam o nascimento e a concepção a funções naturais do mesmo modo que atribuem a origem humana a lagos e mares.

Logicamente, se a alimentação pode originar a fecundação de uma maneira mágica não existem obstáculos para que o pai também seja fecundado. Para as crianças tanto o pai como a mãe podem ser portadores de bebês.

Nos mitos origem diversificada característicos nas crianças de 6 anos existe uma grande imaginação quanto à origem dos bebês e ao modo de transmissão da semente, que reflecte a importância mágica dos elementos ou das forças sobrenaturais. Alguns mitos característicos desta fase são: fecundação mágica, (o alimento não pode ser tão fertilizante sozinho, pelo que alguma coisa deve ser acrescentada, incluindo “*micróbios*”, referidos por algumas crianças); ingenuidade do pai como agente transmissor da semente (ele dá a semente e a sua transmissão efectua-se por meios originais: abraço, urina ou entrega da semente ao médico para a pôr na mãe). Um outro mito característico desta fase é a “fabricação” dos bebês. Piaget defende que neste estágio (artificialismo mitológico), as crianças admitem que os bebês são feitos manualmente (numa certa medida), mesmo quando sabem que a matéria de que são feitos é relacionada com os pais. O pensamento da criança é ainda sujeito a pré causalidade mágico fenomenista, o que significa que não importa se são as flores, o vento, ou Deus que produzem em algum momento as sementes. O que é necessário é o pai encontrá-las e apanhá-las.

O estágio 3, de artificialismo técnico (7 e 8 anos), subdivide-se em dois níveis, correspondendo o primeiro aos mitos de fabricação orgânica (7 anos) e o segundo aos mitos de fabricação orgânica, implicando o envolvimento do pai (8 anos). Nos mitos de fabricação orgânica (7 anos) destacam-se as crenças de que a fecundação consiste na troca de “qualquer coisa” (sementes, espermatozoides) e as que relevam a técnica humana e vida fetal (descrição de aparelhagem intra uterina e explicações de protecção do feto). Aos 8 anos são característicos os mitos de fabricação orgânica, implicando o papel do pai. Embora a autora assinala que nas crianças desta idade não testemunha realmente progressos da fecundação afirma que, decididamente nesta idade, um tema desaparece de maneira espectacular. A mãe já não possui a semente e já não é fecundada oralmente sem intervenção do pai. A semente agora implica pai, para todas as crianças que a referem. Para cerca de 40% das crianças, a semente é possuída organicamente pelo pai. Embora uma grande percentagem de crianças refira já o modo de transmissão adequado (mencionando espermatozoides e óvulos), nesta fase persistem ainda crenças de fecundação oral, em 25% de crianças. É de sublinhar que a autora refere a constatação de uma inibição notória aos 8 anos, que interpreta como uma reformulação cognitiva e afectiva. No plano cognitivo esta inibição está ligada aos esquemas de assimilação operatório, que se

substituem e revelam acções próprias. No plano afectivo esta inibição é conforme o período de latência. Por consequência a criança nega a relação sexual entre os pais.

O estágio 4 é de mito natural, artificialismo imanente (9,10 e 11 anos). Nesta fase (ligada ao advento das operações concretas, com o alargamento da noção de invariância aos fenómenos naturais), a natureza substitui a actividade do homem embora agindo muitas vezes à sua maneira e ao seu modo. O mito da germinação com explicações que variam entre simples e sofisticadas é encontrado ao longo de toda esta fase, vulgarmente descrito como o depósito da semente que o pai possui na vagina da mãe, desenvolvendo-se (germinando) nesse meio natural e privilegiado. O pai é encarado como semeador e a mãe como solo de terra fértil (mito da “mãe receptáculo”). Para a maior parte das crianças de 9 a 10 anos, a semente é dada e possuída pelo pai, sendo o modo de transmissão o adequado. As explicações pseudo-científicas são também características desta fase, em que as crianças ainda não são capazes de dar uma explicação correcta ou científica do fenómeno de fecundação, mas referem já crenças com explicações fucionistas ainda que elementares (encontro da célula da mãe com a célula do pai). Estas crenças aparecem em 15% das crianças entrevistadas.

Na opinião da autora existe compatibilidade entre a teoria freudiana e piagetiana sobretudo nos pontos respeitantes aos mecanismos de identidade (projectão e assimilação, inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo, regressão afectiva e regressão cognitiva). Ao nível das crenças sexuais infantis, duas noções satisfazem particularmente as duas teorias: a pré-existência e a fecundação oral, confirmando assim as duas aproximações.

Gordon *et al.*, (1990) realizaram um estudo com 130 crianças entre os 2 e os 7 anos, cujo objectivo foi determinar o que sabem as crianças pequenas (2 a 7 anos), acerca do comportamento sexual, gravidez e prevenção do abuso e como tal conhecimento se relaciona com as atitudes dos seus pais, acerca da sexualidade e a sua tentativa de darem educação sexual aos seus filhos. Verificaram a existência de diferenças claras relativas à idade em todas as áreas abordadas, variando a idade de aquisição de conhecimento sexual, de acordo com os tópicos. Nas áreas referidas comprovam que as crianças não demonstraram conhecimento, até pelo menos aos 6 anos. Entre as crianças que demonstraram alguma compreensão do comportamento sexual adulto, as respostas típicas foram dadas no contexto dos tópicos acerca de gravidez e nascimento.

Volbert (1996) entrevistou 147 crianças (63 raparigas e 84 rapazes) de idade pré-escolar, sobre o conhecimento da gravidez, parto, procriação e comportamento sexual dos adultos,

utilizando desenhos (crianças e adultos vestidos e despidos, uma mulher grávida vestida, uma mulher durante o trabalho de parto, um casal a beijar e a abraçar-se, um casal despido abraçado na cama, e uma rapariga despida a tocar no pénis de um rapaz da mesma idade). O seu estudo revelou diferenças significativas quanto à idade, mas não com o sexo. Genericamente refere ter obtido resultados similares aos obtidos por Gordon *et al.*, (1990). Na sua opinião, as conclusões gerais obtidas no seu estudo correspondem às descritas nas últimas 3 décadas não podendo portanto concluir que tenham ocorrido mudanças substanciais neste campo de aquisição de conhecimento sexual entre crianças de idade pré-escolar.

Segundo o autor, a crença mais frequente nas crianças do seu estudo é a de que o ovo esteve sempre na barriga da mãe e de repente começou a crescer, por exemplo depois de a mãe ter ingerido muita comida na sua alimentação (realçamos a semelhança com a crença predominante no estudo de Kreidler e Kreidler, 1966). Na resposta à pergunta acerca do que a mãe tinha de fazer se quisesse ter um bebé as crianças responderam frequentemente que deveria casar-se ou ir aos hospital. Quando inquiridas acerca do que o pai tinha de fazer para ter um bebé, 15% das crianças explicaram que o pai não podia ter bebés, 3% disseram que o pai não tinha de fazer nada e 25% das crianças mencionaram responsabilidades sociais do pai, principalmente relacionadas com a necessidade de ter de ganhar dinheiro.

Concluiu que um total de 90% de todas as crianças não tinha conhecimento relevante nesta área: isto aplicava-se a todas as crianças de 2 anos, a mais de 90% das crianças dos 3 aos 5 anos e dois terços das crianças com 6 anos. O autor refere que os resultados do seu estudo estão de acordo com a teoria de Carey (1985), sublinhando que as crianças explicam a origem dos bebés, não de um ponto de vista biológico mas em termos de objectivos e comportamentos sociais dos pais.

O estudo de Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) analisou o conhecimento sexual de 63 crianças holandesas (com QI acima da média e sem experiência de abuso sexual), de idades entre os 2 e os 6 anos com a mesma representação de rapazes e raparigas. A conclusão deste estudo comprova que as crianças pequenas têm um conhecimento sexual muito pequeno, conforme os resultados de Gordon *et al.*, (1990) e Volbert (1996). O conhecimento relativo a aspectos de gravidez, nascimento, reprodução e comportamento sexual adulto é muito limitado, diminuindo na ordem indicada. Somente as crianças de 5 e 6 anos foram capazes de dizer algo, indicador de conhecimento muito limitado sobre estas áreas. As crianças mais novas (as de 2 anos, sabem menos do que cada um dos outros grupos de idade, em todas as áreas avaliadas) sabem

geralmente menos o do que as mais velhas. Além de terem realmente menos conhecimento, as limitações verbais devem também ser tidas em conta. Os autores consideram que os resultados do seu estudo estão de acordo com outras investigações teóricas, acerca do desenvolvimento do pensamento sexual das crianças, podendo situar-se a categorização desenvolvimental da compreensão das crianças acerca da reprodução, na linha de Goldman e Goldman (1982).

Especificamente, face à pergunta “*de onde vêm os bebés*”, muitas das crianças (44%) deram uma resposta a partir do observável (os bebés saem da barriga). Outras pensaram no bebé como estando na semente ou no ovo até poder ser transportado para a barriga. Seis crianças (10%) de idade superior a 4 anos mencionaram algo sobre a fertilização (sementes e ovos). Nenhuma das crianças mostrou conhecer o processo correcto da reprodução. Cerca de 10% das crianças de 3, 4 e 5 anos responderam que o bebé existiu sempre. Por volta dos 4 anos começaram a pensar que o bebé não estava “simplesmente lá”. As crianças de 5 e 6 anos responderam que o bebé estava na semente ou no ovo, à espera de nascer. Nenhuma das crianças respondeu de maneira sexual. Na mesma percentagem (10%) as crianças (uma de 4 anos e cinco de 5 e 6 anos) mencionaram algo a respeito da fertilização. Estas crianças tinham ouvido falar sobre sementes e ovos mas não conheciam os aspectos da fertilização.

A maioria de crianças (65%) referiu, nas suas respostas, a necessidade de um homem e de uma mulher para a concepção mas não conseguiram explicar tal necessidade. Para os autores, este facto não significa que saibam as suas funções. Cerca de metade das crianças (48%) não deu nenhuma explicação. Algumas crianças (11%) por volta dos 5 anos referiram a existência de sementes e ovos. Apenas um rapaz de 5 anos referiu neste contexto, relacionamento sexual (referindo o “pénis na vagina”). Quando as crianças responderam à pergunta acerca da função do pai e da mãe na origem dos bebés as suas respostas não foram sexuais. Relativamente à mãe, as crianças disseram geralmente, que tinha de esperar até a barriga começar a ficar gorda, tinha de comer, tomar uma bebida especial, engolir uma semente ou um ovo. Uma resposta comum ouvida a respeito do pai foi que simplesmente não tinha que fazer nada. Algumas crianças (10%) deram uma resposta baseada em aspectos sociais, como cozinhar e ajudar a mãe. O conhecimento do relacionamento sexual da reprodução, como uma necessidade para a concepção é desconhecido para a maioria das crianças que responderam a esta questão (84%). Somente 6% das crianças (uma de 5 anos e três de 6 anos) relacionaram a concepção com relacionamento sexual.

Pereira, em 2004 realizou um estudo em Portugal acerca das “*Concepções e Obstáculos de Aprendizagem no Estudo da Reprodução Humana em Crianças do 1º CEB*”. Participaram na sua investigação 163 crianças dos 5 aos 11 anos, de meio rural. Utilizou questionários (escrita e desenhos) e entrevistas. Os resultados do seu estudo permitiram identificar as concepções das crianças participantes, sobre reprodução humana em dois períodos: o período que antecede o contacto com a aprendizagem formal (1º e 2º anos de escolaridade: 5 a 8 anos) e o período posterior a esta aprendizagem (3º e 4º anos de escolaridade: 8 a 11 anos), onde ocorreu mudança conceptual (em Portugal o ensino formal da reprodução humana, decorre na 3ª classe) não se tendo registado diferenças apreciáveis relativamente ao sexo.

Dos 5 aos 8 anos, antes das aprendizagens formais tornaram-se evidentes concepções redutoras em todos os tópicos estudados, tanto nas representações icónicas como nas expressões verbais. Neste período, quando as crianças representaram os órgãos reprodutores parecia não possuírem a noção de se tratar de um conjunto de órgãos internos e externos, fazendo parte de um todo, de um só aparelho, coadunando-se a sua percepção com o seu estágio de desenvolvimento (pensamento pré operatório), caracterizado pelo facto de a criança interiorizar o mundo externo, através de representações e pensamentos. Assim, nesta fase, as crianças concebem nos seus esquemas mentais, um só órgão, para significar o conjunto dos órgãos, que constituem o aparelho reprodutor. A autora destaca um maior conhecimento dos órgãos masculinos nas representações de ambos os sexos, em detrimento do conhecimento dos órgãos femininos, mais ocultos à visão, assinalando que o desconhecimento dos órgãos produtores de espermatozóides e de óvulos foi praticamente total nestas crianças.

Após o ensino formal (3º e 4º anos de escolaridade: 8 a 11 anos), a representação dos órgãos reprodutores masculinos e femininos sofreu um declínio tendo aparecido novas concepções, mais científicas. Os órgãos internos passaram a figurar nos esquemas conceptuais destas crianças. Ocorreu, pois, neste período aquisição de conhecimentos mais aprofundados destes órgãos como produtores de espermatozóides e óvulos, sendo os testículos e ovários assinalados nas suas representações.

Quanto à origem dos bebés, até aos 8 anos (antes do ensino formal), as concepções de carácter afectivo, predominaram como explicação, admitindo que o bebé surge da intervenção divina e aceitando o papel activo e exclusivo da mãe em termos da sua própria vontade. A par destas surgiram noções que aceitam o papel de um pai e de uma mãe, mas enquadrados num

cenário afectivo indispensável de namoro e casamento, o que prova que, nesta fase as crianças não entendem a concepção como actividade humana sexual intencional. Surgiram ainda nesta fase, embora em menor grau, concepções de carácter biológico, das quais se destacou a referência à necessidade de ingestão de alimentos em grandes quantidades por parte da mãe para que a barriga aumentasse de volume com o bebé no seu interior. Na opinião da autora, o tipo de pensamento e de experiências das crianças, ainda se afastam dos conceitos científicos, estando integrados numa etapa de desenvolvimento onde os afectos e as concepções prematuras se interligam com relações socioculturais mais próximas, com a religião, com os contos e com o imaginário.

Após o ensino formal as suas concepções acerca da origem dos bebés passaram de afectivas a biológicas, focando a origem humana, começando a ter ideias concretas acerca da relação sexual dando sentido à relação entre homem e mulher (nem sempre percebidos no mesmo plano) e começando a compreender a sua função no fornecimento de espermatozóides e óvulos (recorrendo frequentemente, na sua terminologia, à semente masculina e feminina). Associada a esta concepção esteve muitas vezes a ideia de que o pai desempenha um papel activo, enquanto a mãe desempenha um papel passivo. Esta transição foi progressiva.

Zoldosova e Prokop (2007) analisaram as concepções infantis acerca do desenvolvimento pré natal em 20 crianças (eslovacas) que frequentavam a escola primária, dos 6 aos 10 anos (4 rapazes e 16 raparigas) distribuídas em grupos de 5 por quatro grupos de idades (6 - 7; 7 - 8; 8 - 9 e 9 - 10 anos). Na sua investigação utilizaram desenhos complementados com entrevistas. Os autores reavaliaram os estudos anteriores (Nagy, 1953; Kreitler e Kreitler, 1966; Bernstein e Cowan, 1975) e por considerarem que tais trabalhos não tinham investigado as concepções infantis sobre o desenvolvimento pré-natal, definiram como objectivo principal do seu estudo analisar o conhecimento das crianças, acerca deste tópico.

O objectivo parcial da pesquisa foi descobrir qual a principal fonte de informação, a partir da qual, as crianças das idades referidas desenvolvem estruturas que lhes permitam criar e modificar as suas ideias relacionadas com o nascimento (concepção, desenvolvimento pré-natal: desenvolvimento de diferentes aparelhos e suas funções, nutrição pré-natal, o parto, o papel do pai nas diferentes fases de gravidez etc.), atendendo ao facto de nesta idade terem como característica específica aderir à sua própria experiência na sua realidade concreta. Comprovaram que, para os tópicos analisados, o progresso no desenvolvimento cognitivo é evidente,

principalmente no que respeita ao desenvolvimento de conceito de causalidade (não só num mundo material, mas também na sua esfera social). Consideram, no entanto, que o nível de desenvolvimento cognitivo não lhes permite modificar as próprias ideias, mesmo com a ajuda de fotos, filmes ou resumos de concepções abstractas, pois, nestas idades as crianças não possuem muita experiência acerca deste tópico, sendo as suas ideias construídas principalmente pela mediação de informações.

Os resultados obtidos através dos desenhos podem ter sido afectados, na opinião dos autores não só pela falta de conhecimentos das crianças mas também por dificuldades na sua capacidade de imaginação da realidade, pois nunca experienciaram o que lhes foi pedido. Na entrevista (usada como complemento dos desenhos) as crianças mostraram sentir problemas iniciais com as questões directas nos tópicos referentes à concepção, ao papel do pai durante a concepção, à duração da gravidez, à interpretação dos diferentes sentidos do feto, antes do nascimento e à compreensão do ambiente em que o feto vive antes do nascimento.

Os desenhos das crianças dos grupos de idade mais avançados (e também de 1 de uma criança de 6-7 anos) incluíram elementos referentes a fertilização: óvulo e espermatozóide, representando por vezes a sua fusão. Muito poucas crianças (apenas 3 de 9-10 anos) desenharam a sua interpretação individual do acto de fazer amor, como indicativa de parte integrante e importante deste processo. Estas crianças mais velhas, apesar de terem representado células referentes à fertilização nos seus desenhos utilizaram na entrevista uma linguagem mais esquemática do que seria normal para a idade, demonstrando não perceberem como é que o bebé se desenvolvia a partir das células. Os autores referem a confirmação dos resultados obtidos por Bernstein, 1975 e particularmente por Nagy, 1953).

Pelo contrário, as crianças mais novas mostraram ter ideias interessantes acerca da concepção. As suas ideias, provavelmente devido à sua falta de informação inicial, mostraram ser diferentes e mais variadas em comparação com as ideias das crianças mais velhas, que já recolheram e adquiriram mais informações. Existem fortes indícios de que as crianças (provavelmente influenciadas, por diversas informações) diferem significativamente, na forma como mostram o processo de criação e modificação dos seus pré conceitos (ideias prévias ou pré concepções) pessoais. O mesmo aconteceu com a compreensão do papel do pai na concepção. As crianças tendiam a não falar sobre amor físico, sobre sexo ou fazer amor, referindo apenas "*beijar e amar*" em contexto emocional e sentimental. Referiram particularmente a importância do



estatuto do casamento. Estes resultados, na opinião dos autores, correspondem exactamente aos obtidos por Bernstein (1975).

Se no início da análise dos dados pareceu aos autores, que as crianças mais velhas dispunham de ideias mais perfeitas sobre os tópicos em análise, após um estudo e análise mais aprofundado, verificaram que as diferenças nos seus pré conceitos (dependendo da idade) não eram tão significativas como esperavam. As descobertas mais significativas ocorreram entre as crianças da mesma idade. Informações específicas (como espermatozóides e óvulos) podiam ser encontradas nas ideias das crianças mais velhas mas a concepção respeitante ao seu todo não era compacta não compreendendo a interligação das informações adquiridas na escola, com os seus saberes anteriores. A construção dos pré conceitos, acerca dos tópicos analisados, é um processo muito individual, no qual as crianças utilizam várias habilidades cognitivas, sentimentos, imaginação, mas também diversas fontes de informação. É importante mencionar que a ideia de desenvolvimento continua, independentemente das informações fornecidas pelos professores a nível educativo (semelhante constatação foi obtida também na investigação de Bernstein 1975).

Verificou-se, neste estudo, que mesmo que a escola ofereça também algumas informações básicas sobre o desenvolvimento pré-natal do bebé as crianças resistem às informações. A estabilidade dos pré conceitos nas crianças desta idade é elevada, razão pela qual geralmente, alguns dos conceitos infantis não são corrigidos através de conhecimentos adquiridos mais tarde, sendo apenas abrangidos por eles (Kreitler e Kreitler, 1966). O desenvolvimento das competências cognitivas desempenha um papel principal na reconstrução dos pré conceitos, sendo no entanto especialmente importante, nesse processo, a utilização que as crianças fazem das informações e a importância das suas próprias experiências (a mesma experiência é aceite de forma diferente, dependendo da idade). Tal como noutros aspectos da teoria piagetiana, o desenvolvimento parece ocorrer numa linha espiral. Nas ideias de crianças de diferentes idades, podem ser encontradas questões semelhantes (ou iguais), mas as crianças lidam com elas de forma mais sofisticada, onde podemos encontrar muito mais conhecimentos integrados.

De acordo com investigações realizadas anteriormente, os autores aceitam a perspectiva de que ocorre desenvolvimento dos pré conceitos das crianças, dependendo tanto da qualidade, como da quantidade das fontes de informação que as crianças mantêm à sua disposição. A personalidade infantil desempenha um papel muito importante e significativo (curiosidade, extroversão versus introversão, auto consciência, etc.) neste processo. Os autores observaram

desenvolvimento na capacidade e habilidade para seleccionar atributos relevantes das ideias para a sua expressão. As crianças mais novas percebem os diferentes atributos dos seus pré conceitos, como sendo os mais importantes para a compreensão do fenómeno. Isto relaciona-se especialmente, com o intenso desenvolvimento da sua capacidade para alterar as suas ideias prévias sob a influência de informações diferentes (desaparecimento de egocentrismo típica de idade pré-escolar) e com o desenvolvimento intenso da capacidade de percepção do tempo. As ideias infantis sobre os tópicos analisados variam, mas não apenas com a idade, sendo o grande papel desempenhado pelas características individuais e pelo acesso diferente a várias fontes de informação.

### **3.5.1.1. Conhecimento do Relacionamento Sexual Adulto**

Actualmente, tal como em épocas anteriores, a grande maioria das crianças aparentemente obtém conhecimento sexual inicial através do processo de reprodução e gradualmente acumula informação acerca do coito e do comportamento sexual adulto a partir desse processo. Em estudos com crianças de idade pré-escolar algumas demonstraram conhecimento de relacionamento sexual, mas as respostas eram geralmente muito vagas, sendo questionável o conhecimento detalhado das crianças acerca deste tópico, dado não ter ainda sido muito investigado (Volbert, 1996).

Num estudo retrospectivo, Gebhard (1977) concluiu que o conhecimento acerca do relacionamento sexual adulto incrementa desde a primeira infância até á puberdade, quando há uma aceleração marcada na aprendizagem: metade de cada sexo aprendeu o coito pelo fim dos seus dez anos. Cerca de 5% dos inquiridos, recordam ter sabido do coito antes dos 7 anos. Todas as mulheres indicaram que nada sabiam acerca de erecção do pénis antes dos 8 anos e só 3% disseram saber da erecção antes dos 10 anos. Geralmente referiram ter aprendido acerca destes tópicos, entre os 12 e os 15 anos de idade. Aproximadamente um quarto dos rapazes sabia acerca da erecção do pénis antes dos 8 anos, mas mais de 50% dos rapazes disseram que não sabiam acerca de erecções, mesmo depois dos 10 anos.

Gordon *et al.*, (1990), a este respeito afirmam que as poucas crianças que demonstraram alguma compreensão do comportamento sexual adulto o fizeram no contexto da explicação da gravidez e nascimento. Este facto vai de encontro ao trabalho de Waterman (1986), citado pelo autor, que comprova que as crianças desta idade não mostram ter muita compreensão do comportamento sexual adulto.

No estudo de Volbert (1996) nenhuma das crianças até aos 5 anos demonstrou qualquer conhecimento sobre o comportamento sexual adulto. Apenas 2% de crianças de 5 e 6 anos descreveram comportamentos sexuais, referindo uma delas ter visto uma cassete de vídeo. Nenhuma destas crianças possuía, no entanto, conhecimento completo do processo de procriação. Algumas crianças (74%) descreveram beijos e abraços. Algumas delas sabiam designações vulgares para o relacionamento sexual, não sabendo no entanto explicar o que significavam os termos empregues).

Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) referem na sua investigação que o conhecimento do relacionamento sexual da reprodução, como uma necessidade para a concepção é desconhecido para a maioria das crianças que responderam a esta questão (84%). Somente 6% das crianças (uma de 5 anos e três de 6 anos) relacionaram a concepção com relacionamento sexual.

James e Bess (1976), citados por Volbert (1996) pediram a crianças de 5 anos para escrever uma composição acerca de tópicos sexuais. As crianças indicaram que beijar é ter um comportamento sexual com o seu oposto. As crianças de 2º e 4º grau indicaram tópicos referentes a beijar, dançar e abraçar, realizados com o sexo oposto. No 4º e 5º grau os temas predominantes foram relativos ao toque e às relações íntimas e privadas. No 6º grau as crianças mostraram ter conhecimento específico das relações sexuais e possíveis consequências.

Goldman e Goldman (1982) afirmam que a relação sexual é um grande mistério para as crianças ou um tópico embaraçoso acerca do qual muitas hesitam falar, sendo vulgar que a refiram sob pseudónimos. No seu estudo verificaram que o conhecimento da relação sexual, como necessária à concepção de um bebé ocorreu progressivamente com a idade das crianças. Por volta dos 9 anos, 100% das crianças suíças referiram-se à relação sexual, diminuindo esta percentagem para as crianças dos outros países: ingleses (48%); australianos (40%), e norte-americanos (17%), na amostra realizada. Aos 11 anos as percentagens subiram (95% para os australianos, 80% para os ingleses e 50% para os norte-americanas). Aos 13 anos praticamente todas as crianças, em todos os países, falaram e nomearam de algum modo o acto da relação sexual, embora cerca de 6% de norte-americanos se mostrassem ignorantes ou reservados sobre o assunto.

No final da entrevista, foi feita uma pergunta adicional: *“para além de terem um bebé porque é que as pessoas fazem sexo?”* apenas às crianças que tinham feito referência à relação sexual. Cerca de

50% das crianças dos países de língua inglesa responderam que ter bebés era a razão exclusiva para a relação sexual. As crianças suecas foram as que mais apresentaram outras razões, verificando-se que apenas 13% destas não viram nenhuma outra razão. Nenhuma criança com idade inferior a 9 anos deu opiniões deste tipo, tendo sido a maioria destas respostas dadas por crianças a partir dos 11 anos (principalmente por rapazes). Existe progressão significativa na idade das crianças que vêem o prazer como a razão principal da relação sexual, ocorrendo esta resposta por volta dos 13 anos, significativamente em mais rapazes que raparigas. Na opinião dos autores, talvez seja compreensível que menos raparigas, em todos os países, vejam o prazer como a principal função pelo facto de enfrentarem consequências mais sérias se uma gravidez acontecer. Contudo, uma proporção considerável e crescente de adolescentes de ambos os sexos vê o prazer como a razão principal do sexo, independentemente da procriação.

Assim, na opinião de Volbert (1996) embora actualmente seja mais fácil o acesso a material sexualmente explícito as crianças não demonstraram praticamente nenhum conhecimento do comportamento sexual adulto. Actualmente, refere o autor, tal como em épocas anteriores, a grande maioria das crianças dos 3 aos 6 anos obtém conhecimento sexual inicial, aparentemente, através do processo de reprodução e gradualmente, a partir desse processo acumula informação, acerca do coito e do comportamento sexual adulto.

### **3.5.2. Gravidez**

Actualmente, mesmo as crianças pequenas quando são inquiridas acerca de onde estavam antes de nascer respondem que estavam na barriga das mães. Nem sempre foi assim e os estudos mais antigos nesta temática comprovam-no, ao descreverem que as crianças aprendiam sobre gravidez entre os 8 e os 12 anos. No estudo de Conn (1943), a informação sexual acerca do aumento de volume da barriga da mãe durante a gravidez só acontecia por volta dos 7 a 8 anos. Em estudos posteriores (Gebhard, 1977) considera-se que as crianças aprendem factos acerca da gravidez antes dos 7 anos.

Quando perguntamos a crianças pequenas como se sabe se a mãe vai ter um bebé, elas centram-se no aumento da barriga porque é o mais perceptível e se enquadra no seu nível de desenvolvimento mental. No estudo de Barragan, (1988) relativamente aos sintomas de gravidez, as crianças responderam maioritariamente (particularmente os rapazes) na categoria de respostas centradas em variáveis sociais (ida ao médico para confirmar a gravidez). Seguiram-se as respostas centradas em variáveis físicas (particularmente em raparigas), tendo sido poucas as respostas que

integraram as variáveis físicas ou sociais em explicação parcial ou total. À medida que aumenta a idade/curso, as crianças são mais capazes de integrar parcial ou totalmente as diversas variáveis.

Na opinião de Goldman e Goldman (1982) as crianças pequenas, embora saibam que o bebê está na barriga da mãe (sem no entanto, conhecerem a palavra gravidez) não sabem quanto tempo ele permanece lá dentro. O conceito de tempo nas crianças é adquirido gradualmente, através do seu desenvolvimento e as crianças mais novas têm um pensamento vago sobre idade, datas, horas. Algumas delas podem pensar que a gravidez varia com as estações do ano, usando a variação da luz e do calor. Progressivamente tornam-se mais realistas ao estimarem o tempo da gravidez. As raparigas parecem ter ideias mais realistas que os rapazes.

As crianças mais velhas na investigação de Zoldosova e Prokop (2007) tinham uma ideia muito clara sobre a duração da gravidez (9 a 10 meses). No entanto, as mais jovens diferiram significativamente na explicação. Algumas disseram que a gestação dura cerca de 5 semanas, outras alegaram, que dura cerca de 2 ou 4 meses, algumas mencionaram um ou dois anos e uma alegou, que a gravidez pode durar um mês, mas por vezes também um ou dois anos.

No estudo de Pereira (2004), de acordo com o processo de maturação intelectual as noções de indefinição temporal perdem expressão, passando geral e gradualmente a prevalecer após o ensino formal (para quase todas as crianças) as noções temporais exactas, acerca do tempo de gestação.

### **3.5.3. Desenvolvimento Intra-uterino**

Na opinião de Zoldosova e Prokop (2007), as crianças são capazes de imaginar o que está dentro de barriga da mãe não sendo no entanto fácil para a mente infantil, imaginar o que está dentro de um bebê que por sua vez está dentro da barriga da mãe. Sob o ponto de vista de Volbert (1996), as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos têm um conhecimento vago acerca do desenvolvimento intra-uterino. Para Goldman e Goldman (1982), a ideia do processo da gestação é difícil de perceber para as crianças pequenas, já que o seu pensamento é concreto e o que se está a passar dentro da barriga da mãe é interno e invisível. Embora possam obter alguma experiência concreta, ao sentirem o feto na barriga da mãe, a informação continua a ter que ser dada pelos adultos que lhes estão mais próximos. Desde os 5 até aos 9 anos as crianças pensam que o bebê nasce na barriga ou no estômago da mãe e que cresce à medida que a mãe come. Já aos 7 anos prevalece a ideia de que tanto a mãe como o feto

precisam de ser alimentados, sendo este processo considerado satisfatório, nesta idade. Uma outra questão que nesta fase intriga as crianças é saberem como é que os bebés respiram. As crianças mais velhas já percebem que algo se passa dentro do corpo humano. Os conceitos de evolução e de crescimento vão-se desenvolvendo e adquirindo com a idade, mas até à adolescência, existem dificuldades em perceber todos os detalhes, já que todo o processo é invisível.

Quase todas as crianças questionadas por Volbert (1996) neste âmbito demonstraram pelo menos um conhecimento vago sobre o crescimento intra-uterino, não sendo, no entanto a maior parte das crianças de todas as idades, capazes de descrever o processo.

Na investigação de Jagdstaitd, (1984), a progressão no conhecimento das crianças acerca do desenvolvimento intra-uterino é explicada em paralelo à progressão de estádios encontrados para o conhecimento da origem da vida. Assim, no estágio 1 (pré existência) para a criança, a barriga da mãe assemelha-se a uma cómoda, composta por gavetas que abrem e fecham, onde existem bebés e biberões. Por projecção egocêntrica primária (4 anos), o bebé na barriga da mãe alimenta-se como a criança por meio de faca e garfos. Dois tipos de projecção (assimilação e acomodação) vão influenciar a vida intra-uterina a nível pré-lógico. Uma projecção egocêntrica massiva ou primária que se deverá a uma identificação também massiva sobre a mãe (vinculação mãe filho) e uma projecção do recém-nascido sobre o feto. A criança estrutura o real em função de si própria, assimilando o que observa da natureza, pensando que os elementos naturais e as suas próprias acções dependem dela. Isto mostra que há um desequilíbrio entre assimilação e acomodação, podendo existir primazia da assimilação sobre a acomodação ou o inverso. Também em relação ao feto, a criança assimila-o a si própria e a alimentação dele segue os seus gostos, ou projecta os seus gostos no feto, regredindo afectivamente (desejo de regresso ao estado intra uterino).

Através de uma projecção do bebé recém-nascido sobre o feto a criança assimila que foi um feto, que cresce na barriga da mãe. Ao ter noção de que foi um feto entra num estado de desequilíbrio pois ainda não possui o conhecimento de como se desenvolveu na barriga da mãe. Ela compara o crescimento que tem na realidade com o desenvolvimento do feto na barriga da mãe. As crianças nesta fase explicam a nutrição autónoma do feto através do uso de facas e garfos seguindo as suas preferências alimentares. É também característica desta idade a crença de

que existe um desdobraimento de seios internos e externos, podendo o feto alimentar-se na barriga da mãe, através dos seios internos.

No estágio 2 (artificialismo mitológico), por volta dos 6 anos a nutrição do feto é autónoma e depende da mãe. A tomada de consciência de que o biberão depositado na barriga da mãe tem que ser renovado, aliada á impossibilidade de abrir a barriga da mãe todos os dias leva as crianças desta idade a imaginar outras possibilidades de alimentação (diferentes dos mitos de origem primários, característicos da fase anterior). Os alimentos preferidos da criança substituem o leite, a carne ou o sangue da mãe, característicos da fase anterior.

Na fase seguinte (estádio 4 de artificialismo imanente pelos 9,10 e 11 anos) a natureza será concebida como determinante da vida intra uterina, particularmente da nutrição do feto. Como todo o retorno à natureza ficaria incompleto sem o regresso a uma nutrição natural do feto e não há nada mais natural que o leite, as crianças desta idade, através de um mecanismo de dedução (se os recém nascidos bebem leite para se alimentar porque não têm dentes, deve ser também esta a forma adequada e básica de nutrição intra uterina) exprimem nas suas crenças a passagem do leite ingerido pela mãe através do cordão umbilical.

Acerca do conhecimento do desenvolvimento fetal, Pereira (2004) comprova que as crianças dos 5 aos 8 anos, antes do período formal, associaram o acto de comer e respirar do feto ao acto de comer e respirar em simultaneidade com a mãe, revelando ausência de noções indicativas da necessidade de anexos embrionários ou sanguíneos neste processo. Nas suas reapresentações o ar e os alimentos ingeridos pela mãe encontravam-se espalhados na zona da barriga, para que o feto pudesse recorrer a eles, sempre que o desejasse. Nas crianças dos 8 aos 11 anos, após o período de ensino formal, a representação do feto e anexos embrionários sofreu uma evolução bastante significativa acompanhada de evolução conceptual, surgindo noções mais complexas como a existência de placenta e cordão umbilical, de forma separada ou associados no mesmo desenho.

Giordan e de Vecchi (1999) consideram que a vida do futuro bebé, é difícil para as crianças sobretudo no que respeita à sua nutrição e respiração. Amiúde, o cordão umbilical possui todas as potencialidades e soluciona o conjunto dos problemas vitais apenas pela sua presença. A noção de placenta é pouco conhecida mesmo por crianças mais velhas. Muitas vezes o cordão dirige-se ao umbigo sem que saibam explicar porquê; alguns raciocínios analógicos dirigem-no ao

peito da mãe sobretudo quando se lhe outorga um papel alimentar. Se a preocupação é com a respiração a criança assemelha-o a um tubo que muitas vezes desemboca no útero considerando-se este aberto para o exterior permitindo uma comunicação directa com o ar.

Os trabalhos de investigação de Zoldosova e Prokop (2007) detectaram, 4 categorias de desenhos feitos pelas crianças: feto sem desenvolvimento (35%); mulher grávida com o feto na barriga, mas sem desenvolvimento (35%); mulher grávida, mostrando o feto com desenvolvimento dentro da barriga (5%) e desenho completo do desenvolvimento de gravidez (25%). As frequências das categorias de elementos, presentes nos desenhos, foram por ordem decrescente: feto com cabeça, corpo e membros (95%); boca (85%); olhos (80%); cordão umbilical (70%); útero e revestimento fetal (65%); cabelos (50%); fertilização: óvulo e espermatozóide (35%); sobrancelhas (25%); crescimento do feto sem desenvolvimento (15%); crescimento após o nascimento (15%); fazer amor (15%); feto com desenvolvimento (10%); ouvidos (5%); pestanas (5%); sexo (5%) e parto (5%).

Não foram encontradas diferenças significativas entre o conhecimento das crianças de diferentes grupos de idade. Quase todas as crianças (19 das 20) desenharam o feto com cabeça, tronco e membros. Muitas das crianças (30%), nos seus desenhos ligaram o cordão umbilical à boca do bebé e não ao umbigo. Embora lhes tivesse sido pedido nenhuma das crianças foi capaz de desenhar qualquer aparelho fetal interior talvez pela dificuldade inerente a tal projecção. A este respeito, os autores verificaram que existem detalhes a que algumas crianças prestam atenção e outras não, pelo que pensam que as crianças desenharam apenas aquilo que percebem como sendo importante para si próprias.

A função da placenta foi mais difícil de explicar que a do cordão umbilical, embora algumas crianças tivessem desenhado o útero com uma espécie de “*capa*” de revestimento. Embora alguns desenhos mostrassem o feto com olhos, a maioria das crianças pensava que antes de nascer não era capaz de ver. Apenas uma criança, definiu o sexo do feto no seu desenho (a falta da inclusão de diferenças sexuais nos desenhos, confirma, na opinião dos autores, os resultados obtidos por Reiss e Tunnicliffe, 2001 que constataram igualmente, nas suas investigações a ausência de genitais, na maioria dos desenhos das crianças entre os 4 - 5 e os 11 anos). A maioria das crianças, referiu ser possível o médico identificar o sexo do feto durante a gravidez da mãe.



Embora todas as crianças soubessem que o bebê estava na barriga da mãe não sabiam explicar como é que o feto se desenvolvia nem o que tal desenvolvimento significava. Algumas crianças referiram o crescimento do feto, mas não o seu desenvolvimento. Por vezes referiram que as funções internas do feto cresciam mais tarde ou mesmo depois do nascimento. Vulgarmente indicaram que o feto tem ossos, coração e estômago desde o início. Já em relação ao cérebro, muitas vezes, afirmam que se forma depois (até mesmo depois do nascimento).

Como as crianças desta idade não têm uma ideia clara acerca dos aparelhos internos e seu desenvolvimento, os autores tentaram descobrir como elas percebem a sua função no interior do feto (respiração, nutrição, secreção, audição, visão, etc.). Quando pediram às crianças para explicarem como o feto respira e come constataram imperfeições nas suas concepções. A absorção parcial de nutrientes não constituía um problema tão incerto, pois muitas crianças referiram na sua explicação a existência do cordão umbilical, que algumas delas indicaram terminar na boca do feto. Todo o grupo de crianças teve problemas com a explicação da respiração do feto, dando respostas variadas. Poucas crianças, mesmo do grupo das mais velhas, souberam explicar, pensando que o feto não precisa de respirar e nem imaginando sequer, que o seu nariz está ligado aos pulmões da mãe.

A maioria das crianças pensou que o feto não tem pêlos (embora algumas tivessem desenhado o feto com cabelo), estando particularmente convictas, que tem pestanas e sobrancelhas. Na convicção da maioria (os olhos são desenhados em 19 dos 20 desenhos), embora o feto tenha olhos não vê. Apenas uma criança das mais novas pensava que o feto pode ver antes do nascimento. Quando inquiridas acerca da possibilidade de o feto poder reconhecer a luz ou o escuro algumas crianças disseram que não era possível. Pelo contrário algumas das crianças pensam que feto pode ouvir. Não existem diferenças significativas entre os pareceres das crianças mais jovens e mais velhas.

Uma questão muito difícil foi explicar qual é a aparência do ambiente do feto na barriga da mãe. Nos desenhos a maioria das crianças utilizou a cor vermelha, para preencher o espaço no interior do útero, porque acharam que o feto flutuava no sangue da mãe. Algumas disseram que o feto flutuava na água das bebidas ingeridas pela mãe. Outras pensavam que o feto tem um espaço preenchido com ar no útero. Apenas algumas crianças (significativamente mais velhas) definiram o ambiente no líquido amniótico. A maioria das crianças referiu que o feto se podia movimentar, existindo apenas duas crianças das mais novas, que pensavam que não podia mover-se.

Os autores, referem tendências idênticas encontradas no Reino Unido (Tunncliffe e Reiss 1999), relativamente a uma investigação que visava conhecer as ideias infantis acerca dos animais, supondo que tal facto possa ser causado pela falta de coerência entre as informações que as crianças já têm e as que adquirem na escola. Elas não mudam os seus pré conceitos sob a influência de informações externas, sobretudo se não compreenderem a nova informação abrangente. A falta de informação escolar, até aos 10 anos é uma outra explicação para tal fenómeno. Embora aos 8 - 9 anos de idade, as crianças devam adquirir informações básicas sobre o funcionamento do corpo humano, o currículo escolar da Eslováquia no domínio das ciências na escola primária, não é centrada no desenvolvimento pré-natal, motivo pelo qual, o possível papel da escola versus outras fontes de informação não pode ser claramente explicado nas condições Eslovacas.

#### **3.5.4. Nascimento**

Também o nascimento é um mistério para as crianças (Goldman, 1982; 1988). No estudo de Conn (1943) só por volta dos 9 anos as crianças pensavam em várias aberturas do corpo através das quais o bebé pudesse conseguir sair da mãe. As respostas típicas entre os 10 e os 12 anos acerca do nascimento diziam respeito à saída do bebé do estômago da mãe através de operação cirúrgica.

Nos estudos de Kreidler e Kreidler (1966) a propósito das explicações para o nascimento, as respostas mais comuns nas crianças entre os 4 e os 7 anos de idade referiam a abertura da barriga da mãe. Os mesmos resultados foram obtidos noutros estudos (Bosinki, 1989; Grassel e Bosinki, 1983, citados por Volbert, (1996); Kreidler e Kreidler, 1966; Moore e Kendall, 1971). A este respeito, Moore e Kendall (1971) referem que 20% das crianças que participaram do seu estudo mencionaram o ânus como uma possível saída do bebé. Contudo, na opinião de Volbert (1996) talvez tenham ocorrido tantas respostas deste género, porque as crianças desta idade não diferem ânus de vulva.

Até aos 11 anos quase todas as crianças têm dificuldade em perceber, quer o crescimento do bebé quer o seu nascimento. Sentindo-se confusas as crianças usam as teorias que a sua imaginação trabalhou ou então tentam simplesmente adivinhar a resposta. Já a meio da infância, as crianças chegam à conclusão que só é possível sair da barriga da mãe, caso esta seja cortada. Para as mais novas, este problema simplesmente não existe pois em consonância com as suas

crenças acerca da concepção, pensam que vai haver uma entrega a partir de uma agência de bebês. Esta entrega pode ser feita por enfermeiras, polícias ou jardineiros, que estão associados à ideia de sementes. Os pais não têm nada a ver com esta situação pois estão ocupados a tratar das mães e das suas ocupações de trabalho. Algumas crianças falam na possibilidade de os bebês nascerem do meio das pernas, mas imaginam que há um botão naquela região (para elas apenas existe um orifício para a mãe urinar). As crianças por vezes sabem que pode existir uma cesariana, porque os adultos falam sobre isso e constroem um puzzle com essa informação (Goldman e Goldman, 1982).

Na opinião de Bernstein (1994), mesmo as crianças que nunca ouviram falar em cesarianas chegam à conclusão que a cirurgia é a única maneira de tirar o bebê da barriga. O bebê é tão grande que tem que haver uma maneira de ele sair cá para fora sem ser de uma forma natural. O bebê nasce com a ajuda de um médico e graças à vontade da mãe.

Também para Goldman e Goldman (1982), as causas para o nascimento são vistas pela maior parte das crianças pequenas em termos de vontade do bebê sair (porque tem sede, ou fome ou quer sair para se movimentar). O bebê passa por um túnel, dá um pontapé e força a sua própria saída. As crianças mais velhas começam já a perceber que não é o bebê que toma a iniciativa, mas uma necessidade física sentida pela mãe. Para os autores as confusões podem advir de informações erradas ou incompletas que passam na TV.

Metade das crianças com 6 anos, mais de metade das de 5 anos e um pequeno número de crianças mais pequenas, quando questionados sobre o parto por Volbert, (1996) foram capazes de nomear um dos modos possíveis de nascimento. Além disso, 32% das crianças mostraram um conhecimento vago de um canal de nascimento muitas vezes, contudo, só depois de lhes ter sido sugerido. À volta de um terço das crianças entrevistadas confirmaram que o nascimento é possível através do ânus ou umbigo. Mesmo quando lhes era sugerido, o mesmo número de crianças, aproximadamente, disse que o nascimento através da vagina era impossível. A maioria das crianças com quatro anos demonstrou pelo menos um vago conhecimento do nascimento. Apenas 9 crianças (6%), entre os 3 e 6 anos fizeram comentários sobre o processo de nascimento através de parto normal ou através de cesariana.

Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) referem que seis crianças (10%) de idade superior a 4 anos mencionaram algo sobre o nascimento. Quanto às saídas possíveis para o bebê, geralmente as crianças não estavam bem informadas. A garganta e as orelhas foram mencionadas

como saídas possíveis para o bebé. Algumas crianças mencionaram o umbigo, a boca, o ânus, a vagina e a abertura da barriga. No entanto, a maioria de crianças não consideraram plausível nenhuma das sugestões apontadas, respondendo a favor de uma abertura na barriga.

Segundo Jagstaidt (1984), o conhecimento das crianças acerca do nascimento, evolui através da progressão de estádios que propõe na sua teoria explicativa do pensamento sexual infantil. Uma crença característica do primeiro estágio de pré existência é a de que nascer é como sair do ventre da mãe como uma peça inteira. As crianças nesta fase acreditam que os bebés são retirados do ventre da mãe por tesouras ou materiais cortantes (muitas vezes é a mesma pessoa que procede ao nascimento e à fecundação) ou então é o próprio bebé que sai do ventre da mãe abrindo ele próprio a barriga e voltando a fechá-la. Os psicanalistas nomeiam este modo de explicação do nascimento, como desejo de agressão ao ventre da mãe, que pode ter duas origens, sendo uma o desejo de atacar a mãe às vezes frustrante e outra o desejo de penetrar no seu ventre repleto de mistério, podendo ser dada uma explicação mais cognitiva, a este respeito, que não é incompatível com a afectiva. Assim, a pré-existência pressupõe uma abertura do ventre, como única possibilidade de introduzir o bebé o que implica que a criança nesta fase pense que ele deve ser retirado da mesma maneira (nascimento e fecundação mecânica).

No estágio 2 (artificialismo mitológico), a importância da oralidade pode conduzir a criança a efectuar um paralelismo entre digestão, defecação e nascimento. Assim, nesta fase, a autora constata a existência de crenças relativas a um tipo de nascimento mecânico imaginado através de orifícios naturais privilegiados como os seios ou umbigo. Aos 6 anos também os orifícios naturais são privilegiados para a evacuação do bebé, dependendo de um nascimento mecânico. De todos os seus orifícios é o ânus que a criança de 6 anos prefere e explicita na descrição do nascimento, o que para a autora, não deixa nenhuma suspeita sobre a analogia do excremento.

No estágio 3 (artificialismo técnico: 7 e 8 anos), correlativamente ao que se passa para as teorias de fecundação persistem ainda explicações do nascimento pela via natural em 30% a 35% de crianças (teorias de nascimento com explicações que mostram resíduos da teoria cloacal). Nas meninas, por volta dos 8 anos dá-se uma verdadeira reviravolta. Até aos 7-8 anos, as crianças identificam-se com o feto através do desenho e pelas descrições dos seus gostos. A identificação faz-se, a partir de agora com a mãe enquanto mulher. As primeiras identificações femininas exprimem-se dentro da linguagem (utilização de nós: já não é “*abrem a barriga á mãe*”, mas sim

“*abrem-nos a barriga no hospital*”) e do desenho (a criança passa a desenhar-se a ela própria com o bebé na barriga).

Na fase correspondente ao estágio 4 (artificialismo imanente: 9,10 e 11 anos) a natureza será concebida pouco a pouco como determinante do nascimento, surgindo agora crenças relativas ao nascimento “natural” com referência ao fenómeno da dilatação, em correlação com a importância atribuída à natureza como sistema regulador da actividade humana. Assim, o nascimento já não se efectua através de uma abertura na barriga mas por via natural.

Face ao nascimento, Pereira (2004) conclui no seu estudo que antes do ensino formal, as concepções dominantes nas crianças dos 5 aos 8 anos eram respeitantes ao nascimento pela barriga, verificando-se que as raparigas revelaram ter um conhecimento ligeiramente maior do nascimento quer através da vagina quer pela barriga mesmo antes do início do estudo da função reprodutora. No 3º ano de escolaridade, a subida da explicação do nascimento pela vagina mostrou alteração destas concepções, indicando a ocorrência de mudança conceptual não se verificando, no entanto, aumento nas respostas indicativas de conhecimento do nascimento por parto e cesariana, facto que a autora estranha pois ocorre precisamente no ano por excelência de tais aprendizagens.

Nas crianças do 4º ano surgiu a noção do nascimento pela vagina ou pela barriga, o que leva ao estabelecimento de uma relação entre maior experiência quanto aos factos da vida e contacto mais próximo com situações reais, já que não pode colocar em evidência o factor relativo à aprendizagem formal inexistente no ano de escolaridade em que estas crenças surgiram. Neste contexto, o “poder” dos saberes científicos face aos referidos começa a enfraquecer, realçando a importância das aprendizagens provenientes do meio e demonstrando a importância das concepções informais no desenvolvimento da criança (quando não existe aquisição de saberes formais, o contacto com o mundo social, torna-se imprescindível).

### **3.5.5. Casamento e Relação entre Casamento e Concepção**

Goldman e Goldman (1982); Jagstaidt (1984); Barragan (1988) analisaram ainda, as concepções das crianças, acerca de aspectos relacionados com a concepção, como o casamento e as relações entre casamento e concepção.

Goldman e Goldman (1982), a propósito do casamento categorizaram as respostas em níveis quanto aos motivos apresentados: razões sócio biológicas (quando os motivos se centravam em ter filhos), emocional dependentes (quando se centravam em amor ou afecto), legais ou convencionais (quando aspectos legais eram priorizados), económicas (quando as crianças referem motivos económicos como fundamentais) e sexuais (quando o foco era explicitamente sexual). Na escolha de razões sócio biológicas verificou-se algum equilíbrio entre os sexos na escolha desta resposta, apesar de o autor referir que esperava que as raparigas dessem mais respostas deste tipo que os rapazes, porque a família mostra às crianças que ter filhos é um papel social e biológico de mulher. Nas razões emocional dependentes não existiram diferenças entre rapazes e raparigas com a excepção das crianças suíças de cinco anos de idade (67%), que excederam os rapazes (27%) nesta categoria. A interpretação pode ser a de que a visão romântica do casamento ainda persiste sendo o amor a palavra usada mais frequentemente para descrever a base de uma relação de casamento, o que explica que 70 a 75% das respostas de todos os países se situem nesta categoria. A maioria de respostas situou-se na categoria de razões emocional dependentes, com diferenças ligeiras entre rapazes e raparigas. As razões legais convencionais só incrementaram a partir dos quinze anos de idade. As respostas abertamente sexuais aparecem em muito pequeno número apenas para os treze a quinze anos, o mesmo acontecendo para as razões económicas e razões legais e convencionais.

Na opinião de Jagstaidt (1984), as crianças de 4 anos, relativamente ao casamento tomam em consideração apenas manifestações externas (vestido branco de noiva, festa). Na relação de causa efeito as crianças negligenciam a causa e não atendem se não ao efeito. Aos 8 anos o casamento é visto sob um ângulo institucional (instituição, mudança de nome, estereótipo da mulher ao serviço do homem que trabalha e ganha dinheiro). Aos 9/10 anos, o casamento no seu significado consiste sobretudo no amor e na vida em conjunto. Como razões são igualmente apontadas motivos familiares (ter filhos) e sentimentais (estarem juntos). Aos 11 anos, quanto ao casamento, a noção de amor e o desejo de viver juntos são privilegiados ficando o ter filhos em segundo plano. A autora refere que muitas crianças (a partir dos 7/8 anos) mostraram espontaneamente angústia face ao divórcio dos pais, ainda que ninguém lhes tivesse perguntado nada.

Barragan (1988), relativamente à relação entre o casamento e a reprodução, categorizou as respostas segundo a atribuição de nexos causais, convencionais ou diferenciação entre os dois processos. A maioria das crianças (sobretudo os rapazes) do seu estudo explicou separadamente a

reprodução e o casamento. Quase 1/3 das crianças referiram como mais conveniente estar casado para ter filhos, embora sem estabelecerem relações causais. A evolução na idade acompanhou a evolução das categorias de resposta consideradas. Assim o estabelecimento de relações causais verificou-se apenas nas crianças mais novas (8 anos) não se verificando a partir dessa idade.

### 3.6. Factores Associados ao Conhecimento Sexual Infantil

Considera-se actualmente que o conhecimento infantil acerca de tópicos de sexualidade aumenta com a idade, mas as diferenças de idade podem variar, dependendo da área de sexualidade abordada. Mesmo as crianças pequenas podem ter conhecimento sobre certos aspectos da sexualidade (partes do corpo e funções, diferenças de género), ao passo que o conhecimento sobre outras áreas (relacionamento sexual, gravidez e nascimento) pode faltar mesmo em crianças mais velhas (Gordon et al, 1990; Gordon e Schroeder, 1995; Waterman, 1986). Além da idade existem outros factores, entre os quais o sexo da criança, as atitudes sexuais dos pais e o nível socioeconómico da família (Bem, 1989; Gordon, Schroeder e Abrams, 1990).

No estudo de Bem (1989) o sexo aparece como determinante no conhecimento das diferenças genitais e na aquisição da constância de género com superioridade para as raparigas. Bosinski (1989), citado por Volbert (1996), obteve no seu estudo resultados idênticos para o conhecimento das diferenças genitais. As crianças mostram um conhecimento maior dos genitais masculinos que dos femininos (Moore e Kendall, 1971, Fraley, Nelson, Wolf e Lozoff, 1991, citados por Volbert, 1996, Pereira, 2004, Gordon *et al.*, 1990, Volbert 1996).

Na investigação de Lopez (1984), além da idade, o sexo, o nível de desenvolvimento e a família de procedência, aparecem como factores determinantes no desenvolvimento da identidade de género e papel sexual.

Goldman e Goldman (1982) no estudo multicultural que realizaram (com crianças de países de língua inglesa da Austrália, Inglaterra, e da América do Norte, bem como da Suécia) atribuem as diferenças encontradas nos conhecimentos sexuais das crianças, aos programas de educação sexual diferentes, referindo que, as crianças suecas, que foram as melhor informadas em programas de educação sexual consistentes, se sentem menos inibidas a conversar sobre sexualidade. Estavam também melhor preparadas para a sua adolescência e jovem adultez que os seus pares dos países de língua inglesa. O conhecimento sexual das crianças suecas evidencia que

as crianças têm capacidade intelectual para lidar responsabilmente com a informação sexual se tiverem sido informadas.

As variáveis que afectaram os resultados do estudo de Goldman (1982) foram: a influência do tamanho da família (as famílias maiores, apresentam mais observações e mais frequentes, que as menores, existindo uma maior discussão e troca de informação entre as crianças e as famílias); a influência dos irmãos de outro sexo na família (a presença de um irmão do outro sexo, ocorreu em 65 por cento das crianças envolvidas no estudo, mostrando ser um factor significativo em todos os países utilizados no estudo); a influência da ordem do nascimento (em todos os países utilizados no estudo, principalmente na Austrália e Inglaterra, os resultados foram significativos nas escalas do vocabulário sexual); a influência das diferenças de sexo (ser um rapaz, parece ser vantajoso no desenvolvimento do pensamento sexual; os bebés são mais importantes para as raparigas, preferindo os rapazes, matérias relacionadas com a concepção, a gestação, e o parto, embora em algumas áreas, ambos os sexos revelassem uma ignorância compartilhada considerável); a influência dos resultados escolares (foi estimada pelos professores das crianças, aparecendo como factor significativo, em todos os países e em todas as escalas utilizadas, o que coincide com outros estudos do desenvolvimento cognitivo que encontraram uma forte relação entre os resultados escolares e os testes particulares de Piaget).

Gordon *et al.*, (1990) comprovaram a influencia da classe social, tendo verificado que as crianças de nível baixo tinham menos conhecimento acerca das partes do corpo e suas funções, gravidez e prevenção do abuso sexual que as crianças das famílias de classe média e alta, o que pode ser explicado pelo facto de as mães destas crianças terem atitudes mais restritivas em relação á sexualidade oferecendo aos filhos menos educação sexual em relação às classes média e alta. Os autores comprovaram que as atitudes dos pais em relação á educação sexual estão relacionados positivamente, com o conhecimento sexual infantil, na maior parte do conhecimento sexual dos 2 aos 7 anos de idade, sendo excepção, o conhecimento do comportamento sexual adulto. Assim, no seu estudo as variáveis que influenciaram o conhecimento sexual infantil, foram a idade, classe social e educação sexual. Os autores citam Elias e Gebhard (1974), que encontraram também relação com a interacção social e género em rapazes de classes sociais baixas, que demonstraram conhecimento do comportamento sexual, numa idade mais precoce, que os rapazes de classes sociais mais altas. Isto contrasta com os estudos obtidos com as raparigas de classe social alta, que sabiam mais acerca de comportamento sexual do que as raparigas de classes sociais mais baixas.



O nível de desenvolvimento cognitivo é uma variável associada ao conhecimento sexual infantil (Barragan, 1988; Bernstein e Cowan, 1975; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Goldman e Goldman, 1982; Kreitler e Kreitler, 1966; Moore e Kendall, 1971; Nagy, 1953; Zoldosova e Prokop, 2007). O estudo de Bernstein e Cowan (1975) destacou-se ao comprovar a relevância dos conceitos cognitivos na compreensão da origem dos bebês, nomeadamente nos conceitos de causalidade e identidade, demonstrando que tal compreensão segue uma sequência desenvolvimental, na qual os conceitos se mostram embebidos numa matriz de estrutura de variáveis cognitivas.

Barragan (1998), como factores associados à evolução das crenças, refere a idade e o curso, de forma particular nalguns dos domínios analisados (fecundação; fecundação artificial; menstruação e gravidez; sexualidade e gravidez; casamento e sexualidade; reprodução e amor e orientação à resposta sexual). Na sua investigação, o sexo das crianças não influenciou o grau de elaboração das suas crenças apesar de apenas para algumas crenças se terem verificado níveis de conhecimentos superiores para as raparigas. Esta tendência aumenta com a idade.

De forma geral, no seu estudo, as teorias implícitas dos pais e mães das crianças não influenciaram a elaboração das crenças infantis, verificando-se excepção para os pais que são adeptos da teoria judaico cristão. Para estes existe uma influência negativa, ou seja os filhos destes pais apresentam crenças menos evoluídas, o que na opinião do autor pode estar relacionado com o facto de o modelo em causa negar a existência da sexualidade infantil. Já em estudos anteriores (1982), o autor tinha comprovado a relevância escassa ou pouco significativa dos pais como fonte de informação de conhecimento sexual dos filhos. Apenas para as raparigas a mãe era referida como sendo a segunda fonte de informação de conhecimento sexual. Os estudos de Schofield (1965, citado por Barragan, 1988) confirmam estes resultados. A classe social não influenciou a elaboração das crenças das crianças, o que o autor atribui ao facto de, na infância (ao contrário do que acontece com os adultos) haver uma integração diminuta na cultura dos adultos, verificando-se apenas na adolescência um aumento na integração referida. A informação sexual das crianças influencia a elaboração das suas crenças.

Jagstaidt (1984) considera que o conhecimento sexual infantil é resultante da influência em simultâneo do desenvolvimento cognitivo e afectivo, defendendo a compatibilidade entre a teoria freudiana e piagetiana e a ideia de que as noções de pré-existência e fecundação oral satisfazem as duas teorias.

Sob o ponto de vista de Carey (1985), o factor determinante no conhecimento e compreensão sexual das crianças é o seu nível de conhecimento biológico e a mudança das suas teorias intuitivas para as biológicas. Volbert (1996) partilha a sua opinião. Pereira (2004) assinala as aprendizagens formais na mudança conceptual relativa ao conhecimento da reprodução humana.

Zoldosova e Prokop (2007) referem a confirmação dos resultados obtidos por Bernstein (1975) e particularmente por Nagy (1953) e como tal confirmam a influência do desenvolvimento cognitivo, assinalando no entanto como factores muito importantes e significativos no processo de conhecimento sexual infantil as características individuais da personalidade infantil (curiosidade, extroversão versus introversão, auto consciência, etc.) bem como o acesso diferente a fontes de informação.

Beuf (1974), citado por Van Evra (1990), Durkin (1984, 1985, 2005), Durkin e Negeut (1998) citados por Durkin (2005); Feilitzen e Linne (1975) citado por Van Evra (1990), Gunter (1995); McGhee e Frueh (1975), citado por Durkin (2005), Morgan, citado por Gunter (1990), Repetti (1984), citado por Van Evra (1990), Ruble, Balaban, e Cooper (1981), citado por Durkin (2005), Slaby e Frey (1975), citado por Durkin (2005), Van Evra (1990), relacionam o tempo de televisão e o tipo de programas e publicidade vistos pelas crianças, com conhecimento, adopção e resistência face a papéis e estereótipos de género.

Consideramos que existem algumas questões pendentes em relação a este assunto, sobretudo pela heterogeneidade de temáticas abordadas e idades consideradas nos estudos referidos. Como já referimos, alguns dos estudos descritos, foram realizados apenas com crianças de idade pré-escolar e outros apenas com crianças de idade escolar.

A acrescer a este facto, alguns dos estudos referidos consideram isoladamente crenças de identidade sexual, fecundação, desenvolvimento intra-uterino ou nascimento. Os estudos mais abrangentes, nos pontos referidos, datam já da década de 70 e 80.

Atendendo à maior naturalidade (pelo menos aparente) com que actualmente se encara a sexualidade, à maior abertura dos pais, educadores e professores às questões relativas à educação sexual dos seus filhos e educandos, ao esbater de papéis sexuais tipificados pela partilha de tarefas, ao aumento de consumo televisivo e mudança de conteúdos transmitidos pela televisão

(cada vez são transmitidas mais telenovelas em Portugal) gostaríamos de ver esclarecidas algumas questões que levantamos.

Será que houve evolução no conhecimento afectivo sexual infantil nas crianças dos 3 aos 9 anos, acerca das noções sexuais básicas (diferenças genitais e de género) e das noções acerca da gravidez, casamento, nascimento e concepção desde as últimas investigações realizadas? Existe simultaneidade no processo de elaboração do conhecimento destas temáticas ou são processos independentes na sua elaboração? O que dizem as crianças acerca das escolhas de género? O conhecimento das raparigas é superior aos dos rapazes? Em que domínios? A existência de irmãos é facilitadora do conhecimento sexual infantil nos domínios analisados? O nível sócio económico está associado ao processo de elaboração do conhecimento sexual infantil?

O nível de desenvolvimento cognitivo condiciona o processo de aquisição de conhecimento sexual infantil em todos os domínios e idades? Existe associação entre a televisão relativamente ao número diário de horas visionadas e tipo de programas preferidos e vistos pelas crianças e a elaboração do seu conhecimento sexual nos domínios considerados? Se existe, verifica-se apenas para o conhecimento das noções de identidade de género ou alarga-se a outros domínios de conhecimento sexual? O saber dos pais, as suas atitudes e a naturalidade na comunicação em relação a conteúdos específicos de aprendizagem sexual na infância estará associado ao nível e evolução do conhecimento sexual dos seus filhos?

São estas algumas das questões que na segunda parte da nossa investigação tentaremos clarificar com abrangência de idades e de domínios considerados.



## **PARTE II. TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**



## CAPÍTULO 4. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Recapitulámos, no enquadramento teórico, estudos realizados na temática que nos propomos investigar. Sumariamente, pretendemos conhecer as crenças afectivo sexuais infantis acerca de identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento e os factores que lhes estão associados. Especificamos de seguida os objectivos do presente estudo e as hipóteses de trabalho neles fundamentadas.

### 4.1. Objectivos do Trabalho

#### Objectivo Geral

Conhecer o tipo de crenças afectivo sexuais infantis assim como o processo de aquisição das mesmas em função dos conhecimentos, atitudes e grau de conforto sentido pelos pais, relativos à sexualidade infantil: analisar as relações existentes entre o processo evolutivo e características de cada estágio das crenças afectivo sexuais infantis relativas identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento e as variáveis sócio demográficas e de socialização e os conhecimentos, atitudes e grau de conforto dos pais relativamente à aprendizagem sexual infantil.

#### Objectivos Específicos

**Objectivo 1:** Conhecer o processo evolutivo das crenças afectivo sexuais infantis acerca de identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento e a sua relação com as diferentes variáveis sócio demográficas (idade, sexo, nível sócio económico, meio de residência, estrutura familiar, número/sexo de irmãos), de socialização (tempo de TV, programas preferidos, especificamente, tipo de desenhos animados e tipo de novelas), de desenvolvimento (nível de desenvolvimento cognitivo piagetiano) e educativas (conhecimentos relativos a aprendizagem sexual na infância, atitudes face à mesma e grau de conforto na interacção de temáticas no âmbito da sexualidade dos pais).

**Objectivo 2:** Conhecer as características específicas das crenças afectivo sexuais infantis acerca de identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento

relativas aos diferentes estádios da sua elaboração e a sua relação com as diferentes variáveis sócio demográficas (idade, sexo, nível sócio económico, meio de residência, estrutura familiar, número/sexo de irmãos), de socialização (tempo de TV, programas preferidos, especificamente, tipo de desenhos animados e tipo de novelas), de desenvolvimento (nível de desenvolvimento cognitivo piagetiano) e educativas (conhecimentos relativos a aprendizagem sexual na infância, atitudes face à mesma e grau de conforto na interacção de temáticas no âmbito da sexualidade dos pais).

**Objectivo 3:** Analisar a existência de padrões evolutivos nas crenças afectivo sexuais infantis referentes à identidade sexual, ao papel de género casamento, fecundação, gravidez e nascimento.

**Objectivo 4:** Comprovar se os padrões evolutivos das crenças afectivo sexuais infantis relativas à identidade sexual, ao papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento são afectados pelo nível de desenvolvimento cognitivo das crianças.

**Objectivo 5:** Conhecer a associação existente entre a influência da televisão relativamente ao número de horas diárias em programas chave (especificamente, tipo de desenhos animados e tipo de novelas) vistos pelas crianças e o tipo de crenças afectivo sexuais referentes à identidade sexual, ao papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento.

**Objectivo 6:** Analisar a relação existente entre as crenças afectivo sexuais infantis acerca de identidade sexual; papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento e os conhecimentos, crenças, atitudes e grau de conforto dos pais relativos ao processo de aprendizagem sexual na infância.

## **4.2. Hipóteses**

Tendo como base os objectivos específicos enunciados podem ser formuladas oito hipóteses gerais de pesquisa, a saber:

**Hipótese 1:** A idade das crianças relaciona-se significativamente com o processo evolutivo das suas crenças afectivo sexuais. A evolução na idade acompanha o processo de evolução das suas crenças;



**Hipótese 2:** Além da idade, o nível sócio económico, a estrutura familiar e existência de irmãos relacionam-se de forma significativa com as características específicas relativas ao grau de elaboração das crenças afectivo sexuais infantis. As crianças de nível sócio económico alto, com estrutura familiar convencional e com irmãos têm níveis de elaboração de crenças afectivo sexuais superiores às das outras crianças;

**Hipótese 3:** Os padrões evolutivos das crenças afectivo sexuais das crianças pertencentes aos dois sexos, relativamente à identidade sexual, ao papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento, são significativamente semelhantes;

**Hipótese 4:** O desenvolvimento cognitivo relaciona-se significativamente com o processo evolutivo das crenças afectivo sexuais infantis. As crianças conservadoras a nível de quantidades contínuas e descontínuas relativamente ao desenvolvimento cognitivo têm crenças afectivo sexuais mais evoluídas do que as crianças não conservadoras;

**Hipótese 5:** As crianças que vêem durante mais tempo TV, em programação de novelas e desenhos animados não especificamente infantis, têm crenças afectivo sexuais mais elaboradas;

**Hipótese 6:** Os filhos dos pais com pontuações mais altas nas escalas de conhecimentos, atitudes e grau de conforto relativas à aprendizagem sexual na infância têm crenças afectivo sexuais mais elaboradas;

**Hipótese 7:** As crianças com idades superiores, níveis sócio económicos mais altos, estrutura familiar convencional, com irmãos, filhos de pais com conhecimentos, atitudes e grau de conforto mais positivos têm diferenças significativas no processo evolutivo e nas características das suas crenças afectivo sexuais.



## CAPÍTULO 5. METODOLOGIA

Descrevemos de seguida as características principais do desenho da investigação e das análises estatísticas efectuadas para comprovar as hipóteses enunciadas, após o que caracterizaremos a amostra e descreveremos as variáveis, os instrumentos utilizados para as medir e o procedimento seguido na recolha dos dados.

### 5.1. Desenho Metodológico

Na opinião de Fortin (2003), a decisão de utilizar um método qualitativo ou um método quantitativo, depende da questão de investigação, segundo esta sugira a exploração da experiência humana ou a exploração e a verificação das relações.

Centrando-se a nossa investigação no conhecimento das crenças afectivo sexuais infantis nos domínios considerados e pretendendo conhecer a sua relação com diversos factores, utilizámos uma metodologia qualitativa e quantitativa. A entrevista foi o principal método de colheita de dados para o conhecimento das crenças referidas, tendo procedido posteriormente à análise estatística visando conhecer a relação e associação entre as mesmas e os diversos factores considerados.

A nossa investigação é um estudo correlacional quase experimental pois visa estabelecer relações entre diversas variáveis a partir de uma amostra incidental ou de conveniência. Os estudos de tipo correlacional têm por objectivo examinar as relações entre variáveis. São estudos em que num mesmo momento são colhidos dados descritivos de duas ou mais variáveis e através de correlações específicas se procura verificar a força de associação ou co-ocorrência das mesmas (Witter 2005).

Os desenhos quase experimentais caracterizam-se por serem planos com controlo das variáveis independentes mas em que os grupos não foram criados com base numa distribuição aleatória (Sprinthall e Sprinthall, 1990). Neste tipo de estudos, o investigador manipula os dados recolhidos de modo a compor grupos de acordo com variáveis específicas. Para alguns autores é apenas um nível mais sofisticado e de maior segurança das pesquisas correlacionais, para outros, realmente ela é quase experimental, dado que com manipulação *pós factum* é possível recorrer a análises estatísticas mais sofisticadas do que as correlacionais, permitindo maior generalização e

melhores inferências (Witter 2005). Em relação ao tempo é um estudo transversal por idades (Baltes *et al.*, 1981, citado por Lopez, 1984), pois os dados sobre os participantes são recolhidos num momento único e comparados. No tratamento estatístico dos dados, realizámos análise de frequências, de percentagens, testes de Qui-Quadrado (*Qui-Square*) e análise de *clusters*.

Para testar as relações de diferença ou associação existentes entre as variáveis do nosso estudo (nominais e ordinais) utilizámos testes de Qui-Quadrado cujos resultados (Qui-Quadrado de Pearson) de significância, analisámos. Quando existiam mais de um quinto de células com frequência esperada inferior a 5 (cujo valor máximo só pode ser de 20) aplicámos a simulação de Monte Carlo que tem por base a geração aleatória de amostras quando existem classes com reduzida dimensão (obviando o problema das classes com poucas ou nenhuma observações).

Considerámos o valor de significância de 5% (valor de referência utilizado nas Ciências Sociais e considerado aceitável para testar hipóteses pela maioria dos investigadores em psicologia educacional), o que significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5% existindo apenas 5 em cada 100 de o resultado ser devido ao acaso.

Para identificar grupos de elementos da amostra homogéneos no que diz respeito às variáveis em análise, neste caso, as determinantes das crenças afectivo sexuais, utilizámos a análise de *clusters*. A definição dos *clusters* passa pelo cálculo das “distâncias” entre os vários elementos da amostra, no que diz respeito às diferenças com que encaram as variáveis em análise e pela consequente aglomeração desses elementos da amostra em grupos o mais homogéneos possível.

Para o tratamento de dados, o programa estatístico utilizado foi o "*Statistical Package for the social Sciences*" (SPSS na versão 15.0).

## **5.2. Amostra**

A nossa amostra é de tipo incidental. Este tipo de amostra caracteriza-se por ser formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso, sendo incluídos no estudo á medida que se apresentam até a amostra atingir o tamanho desejado (Fortin, 2003). É constituída por dois grupos amostrais: 566 crianças de 3 a 9 anos e 566 pais das mesmas. Incluímos na amostra tantos sujeitos quantos os necessários para atingir a “saturação” dos dados.

Seleccionámos as crianças em função de critérios de classificação pré estabelecidos de idade, sexo, nível sócio económico e meio de residência. Os critérios de selecção foram estabelecidos de acordo com os objectivos da presente investigação.

Atendendo à idade das crianças que definimos para o estudo, a selecção das mesmas ocorreu em pré-escolas e escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública, no distrito e concelho da Guarda. Na área urbana da Guarda, preocupámo-nos em abranger Pré - escolas e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de zonas centrais e periféricas, para diversificar a amostra. Na escolha das Pré - escolas e Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, das zonas rurais, utilizámos como critério a distância geográfica da cidade e o número de habitantes. Tal como podemos observar na tabela 1, a idade das crianças apresenta uma distribuição uniforme pelas várias idades em análise, dos 3 aos 9 anos.

Tabela 1. Idade da criança: frequências absolutas e relativas

	N	%
3	81	14.3
4	80	14.1
5	80	14.1
6	81	14.3
7	84	14.8
8	80	14.1
9	80	14.1
Total	566	100.0

A distribuição das crianças por sexos é uniforme já que o sexo masculino (N=284; 50.2%) e o sexo feminino (N=282; 49.8%) se apresentam equilibrados. Em relação ao nível sócio económico, o nível baixo apresenta um peso que é o dobro (N=275; 48.6%) dos níveis médio (N=145; 25.6%) e alto (N=146; 25.8%). Este facto explica-se por não ter sido possível encontrar, em meio rural, crianças pertencentes a níveis sócio económicos médios e altos, pelo que, no meio referido, entrevistámos apenas crianças de nível sócio económico baixo.

Relativamente ao meio de residência, o meio urbano predomina (N=437; 77.2%), com mais de três quartos, face ao meio rural (N=129; 22.8%). A explicação para este facto é a que demos no ponto anterior. No meio urbano, as crianças estão estratificadas de forma homogénea por idade, nível sócio económico e sexo. No meio rural, as crianças estão estratificadas de forma homogénea por idade e sexo, surgindo apenas o nível sócio económico baixo, cuja explicação já foi referida.

Na amostra, a estrutura familiar convencional, constituída por pais casados ou em união de facto predomina claramente (N=485; 85.7%), em relação à estrutura não convencional, constituída por pais divorciados, separados, solteiros ou viúvos (N=81; 14.3%).

Relativamente à existência de irmãos, a classe com maior frequência é a de ser filho único (N=170; 30%), apresentando as categorias respeitantes a ter apenas irmãos mais novos ou mais velhos, frequências entre os 12% e 20%. A categoria relativa a ter irmãos mais novos e mais velhos (N=32; 5.7%) é a menos frequente.

### **5.3. Variáveis**

Em função dos objectivos e hipóteses enunciados descrevemos, a seguir, as variáveis contempladas no presente estudo. De forma sumária, apresentam-se em dois grupos gerais: independentes (sócio demográficas, de desenvolvimento, de contexto educativo, de socialização) e dependentes (crenças afetivo sexuais infantis nos vários domínios analisados).

#### **5.3.1. Variáveis Independentes**

##### **5.3.1.1. Sócio Demográficas**

Definimos seis variáveis sócio demográficas: idade, sexo, nível sócio económico, meio de residência, estrutura familiar e número/sexo de irmãos. A escolha destas variáveis teve como fundamento o facto de considerarmos que constituíam pontos de referência fundamentais no nosso estudo. Relativamente à idade, sexo, meio de residência, profissão, grau académico, estrutura familiar e existência de irmãos (número e sexo), formulámos, nos questionários que distribuámos aos pais, perguntas abertas em que os pais participantes escreviam, num espaço deixado em branco, a informação pedida.

A variável idade é medida em escala racional e tem 7 classes: 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 anos. A variável sexo é nominal dicotómica com duas categorias: masculino ou feminino. A variável nível sócio económico é ordinal, com 3 categorias: nível alto, médio e baixo. Para a operacionalizar utilizámos o critério proposto por Simões (1994). A variável meio de residência é nominal dicotómica com duas categorias: meio urbano e meio rural. Para a operacionalizar utilizámos, como critério, a distância relativamente a uma grande zona urbana e o número de habitantes (Almeida, 1996; Lopez *et al.*, 1994, citados por Fávero, 2003). A variável estrutura familiar é uma

variável categorial com duas categorias: família convencional tradicional (casados e/ou união de facto) e família mono parental (solteiros, separados, divorciados e viúvos). A variável número de irmãos e sexo dos irmãos é uma variável categorial com cinco categorias: filho único; irmãos mais velhos do mesmo sexo; irmãos mais velhos de sexo diferente; irmãos mais novos do mesmo sexo; irmãos mais novos de sexo diferente; irmãos mais velhos e mais novos.

### **5.3.1.2. Nível de Desenvolvimento Cognitivo Piagetiano**

Embora sem termos a pretensão de analisar a temática do desenvolvimento cognitivo, sentimos necessidade de incluir, no nosso estudo, uma variável relativa à classificação das crianças, em termos de conservação cognitiva entendida em termos piagetianos. O motivo prende-se com o facto de muitos dos estudos revisados se apoiarem em pressupostos piagetianos para o estudo do conhecimento das crianças acerca de alguns tópicos de conhecimento sexual, estabelecendo alguns autores uma relação de causalidade entre os dois.

Assim, considerámos esta variável como categorial, medida em três categorias: não conservador, intermédio e conservador. Para a operacionalizar administrámos as provas clássicas de conservação de quantidades contínuas e descontínuas de Piaget (Piaget, 1967, 1978, 1981; Piaget e Inhelder, 1969; Sprinthall e Sprinthall, 1990) a todas as crianças entrevistadas. Não foram utilizados contra argumentos, tendo sido registada a primeira resposta da criança, para cada prova. Do registo de cada prova resultou a atribuição do nível de conservação cognitiva da criança em: 1. Não conservador (a mudança de forma plasticina ou água implica desigualdade); 2. Intermédio (às vezes admite igualdade e outras não) e 3. Conservador (admite a igualdade com argumentos lógicos em todas situações).

### **5.3.1.3. Contextos Educativos**

Considerámos variáveis de contexto educativo os conhecimentos, as atitudes (crenças) e o grau de conforto dos pais acerca da aprendizagem sexual na infância. A variável “Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância” é quantitativa, medida em escala racional de 0 a 21 pontos, sendo a variável “Atitudes/Crenças acerca da Aprendizagem Sexual na Infância” igualmente quantitativa, medida em escala racional de 28 a 140 pontos, e a variável “Grau de conforto em temáticas de sexualidade na Infância” também quantitativa, medida em escala racional de 10 a 40 pontos.

Operacionalizámos estas variáveis considerando as pontuações obtidas pelos pais, nas três escalas do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância (*Questionnaire on Young Children's Sexual Learning* de Davis (1988): I. *Knowledge About Young Children's Sexual Learning Scale*; II. *Attitudes/Beliefs About Young Children's Sexual Learning Scale*; III. *Comfort With young Children's Sexual Learning Scale*), em versões traduzidas por nós para português (ver instrumentos, ponto 5.4).

#### **5.3.1.4. Televisão**

Em relação à televisão considerámos as seguintes variáveis: número de horas que a criança vê T.V., diariamente; os seus programas preferidos de desenhos animados e o tipo de novelas que costuma ver. A variável “número de horas de TV” está medida em escala ordinal, considerando-se cinco níveis: não vê televisão diariamente; vê 1 hora; vê 2h; vê 3h; vê mais de 3h por dia. Os “programas de desenhos animados” constituem uma variável categorial com 3 categorias: não vê desenhos animados; vê desenhos animados para crianças e vê desenhos animados indiferenciados. Como critério de classificação utilizámos o horário de transmissão e a natureza do conteúdo dos desenhos animados.

O “tipo de novelas vistas pela criança” refere-se a uma variável categorial com 3 categorias: não vê novelas; vê novelas juvenis e vê novelas indiferenciadas. Utilizámos como critério de classificação o horário de apresentação das novelas e o conteúdo das mesmas. Assim, considerámos juvenis as que são transmitidas durante a tarde até às 20 horas destinadas a um público infantil e jovem e indiferenciadas as que são transmitidas a partir das 21h e 30 minutos cujo conteúdo, pela natureza das temáticas abordadas, é destinado a adultos.

Operacionalizámos estas variáveis formulando nos questionários para os pais, perguntas abertas solicitando que escrevessem em espaço próprio, deixado em branco, a informação pedida. O registo dos programas e novelas preferidos e visionados pela criança encontra-se no anexo 4.

#### **5.3.2. Variáveis Dependentes**

Definimos como variáveis dependentes as crenças afectivo sexuais infantis de identidade sexual, papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento.

No âmbito das crenças de identidade sexual e papel de género considerámos as seguintes variáveis: conhecimento das diferenças genitais; nomes usados para os genitais; conservação de



---

identidade verbalizada; conservação de identidade em figuras com contradição (constância sexual); tipificação de papéis sexuais (número de respostas convencionais e argumentos de tipificação); preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos e argumentos de escolha; escolha de género e argumentos de resposta. No domínio das crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento, as variáveis consideradas foram: casamento, fecundação, papéis do pai e da mãe na fecundação, relação entre casamento e fecundação, sintomas de gravidez, tempo de gravidez, desenvolvimento intra-uterino e nascimento.

Todas as crenças são variáveis categoriais, medidas nas categorias abaixo indicadas. Foram operacionalizadas através de entrevista semi estruturada (cuja estrutura descreveremos detalhadamente no ponto 5.4.2), construída a partir dos trabalhos de Lopez (1984), Goldman (1982) e Barragan (1988).

Para a categorização das respostas, que permite situar o respondente num ponto preciso de um *continuum* ou numa série ordenada de categorias (Fortin, 2003), baseámo-nos, genericamente, na que é proposta pelos autores citados, fazendo adaptações pontuais, relativas à especificidade da faixa etária da nossa amostra ou a aspectos particulares a conhecer, de acordo com os objectivos da nossa investigação, resultantes, neste caso, de investigação bibliográfica realizada na primeira parte da investigação. Assim, para as crenças de identidade sexual e papel sexual utilizámos basicamente o critério de Lopez (1984), tendo utilizado, como suporte, nas questões referentes à justificação da preferência de amigos, à escolha de género e argumentos da mesma, o critério proposto por Goldman (1982). Nas crenças relativas a casamento, fecundação, gravidez e nascimento apoiámo-nos, globalmente, nos critérios de Goldman (1982) e Barragan (1988).

Para todas as categorias consideradas tivemos em linha de conta o nível de conhecimento manifestado, o grau de elaboração e de coerência das respostas dadas, bem como a articulação dos diversos factores de explicação. Descrevemos, de seguida, a categorização efectuada ilustrando com crenças das crianças, algumas das categorias consideradas.

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* Considerámos quatro níveis de resposta resultantes das respostas das crianças e argumentos empregues, relativamente às questões de discriminação de figuras, diferenciadas exclusivamente por características anatómicas associadas ao sexo: 1. Identifica algumas figuras de rapazes ou raparigas; 2. Identifica correctamente os dois sexos sem

explicação; 3. Identifica correctamente os dois sexos com explicação cultural; 4. Identifica correctamente os dois sexos, com explicação genitais.

*B. Nomes Usados Para os Genitais.* Para a elaboração dos níveis de resposta neste domínio considerámos os nomes atribuídos pela criança aos genitais, nas questões de discriminação de figuras e auto classificação verbal: 1. Utiliza diminutivos para os genitais; 2. Utiliza nome correcto para o genital masculino; 3. Utiliza nome correcto para os genitais femininos; 4. Utiliza nomes correctos para os genitais.

*C. Conservação de Identidade Sexual Verbalizada.* Considerámos três níveis de resposta, resultantes das respostas das crianças às perguntas de conservação de identidade sexual verbalizada (ver instrumentos: ponto 5.4): 1. Não conservador; 2. Intermédio; 3. Conservador.

No nível 1 a criança não conserva a sua a identidade sexual, considerando que ela depende da vontade, que muda ou que depende do papel. *“Eu sou rapaz porque tenho o cabelo curtinho e com gel; vou ser homem como o pai e ter barba; vestido de menina fico menina porque visto saia e fico com totós; quando crescer posso ser uma mulher quando vestir a saia ” (4 anos, rapaz).*

No nível 2, a criança encontra-se num estado intermédio, pois conserva a sua identidade sexual se não houver contradição. *“Eu sou rapaz porque tenho pénis e quando crescer vou ser homem porque nasci com pénis e vou ficar com ele sempre; vestido de menina fico menina; se quiser quando crescer não posso ser mulher porque eu nasci rapaz” (6 anos, rapaz).*

No nível 3, conserva a identidade sexual, considerando que ela não depende da vontade, não muda nem depende do papel. *“Sou menina porque tenho pipi; vestida de rapaz fico na mesma menina porque a roupa não faz nada ao pipi fico na mesma; quando crescer só posso ser mulher e nunca homem porque não se pode mudar o sexo com que se nasce ” (9 anos, rapariga).*

*D. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual).* Na elaboração dos cinco níveis de resposta considerámos a descoberta das contradições, nos puzzles apresentados e os argumentos empregues: 1. Identidade por papel; 2. Identidade por papel, mas descobre o erro; 3. Identidade por genitais, mas descobre o erro (constância genital); 4. Não pode ser/ erro (constância genital); 5. Identidade por genitais relativizando o papel (constância genital).

---

No nível 1, a criança não resiste às contradições expressas nas figuras, muitas vezes nem as notando, não conservando a identidade sexual das mesmas. *“É homem, porque tem barbas; é mulher porque tem caracóis e cabelo comprido” (4 anos, rapariga).*

No nível 2, a criança descobre o erro mas define a identidade da figura, por características de papel, centrando-se no cabelo, barba ou cara: *“É homem porque tem cabelo de homem e barbas...mas não pode ser...tem mamas e pipi e não pode...está mal feito; esta mulher tem cabelo de mulher, mas está mal feita, porque tem pilinha e a pilinha não é uma coisa de mulher ” (5 anos, rapaz).*

Nos níveis seguintes, a criança evolui, progressivamente, para graus de conservação de identidade superiores (aquisição de constância sexual) com resistência às contradições expressas nas figuras. No nível 3, a identidade é determinada pelos genitais e a criança torna-se capaz de descobrir a contradição situando-a nas características de papel: *“Esta mulher, com mamas e pipi não devia ter barbas e este homem com pilinha não devia ter esta cara de maricas...” (7 anos, rapariga).*

No nível 4, a resistência à contradição aumenta e a criança reconhece que o puzzle não pode ser ou que está errado: *“Isto aqui não é nada; isto é impossível; este aqui parece um urso das cavernas... é mulher mas não é bem... tem barba e não é homem; este também parece outro urso... tem pilinha e não é homem, tem caracóis e não é mulher, não pode ser” (7 anos, rapaz).*

O nível 5 é o mais evoluído, sendo a criança capaz de definir a identidade por genitais, relativizando o papel: *“Isto assim não é nada porque não pode ser; mas se for é uma mulher porque tem vagina e mamas e isso é que interessa; este é homem porque tem pénis” (9 anos, rapariga)*

*E. Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais.* Para cada uma das seis questões de tipificação de papéis sexuais (ver instrumentos, no ponto 5.4) considerámos três possibilidades de resposta: convencional, não convencional e indiferente, conforme a tipificação convencional de papéis na sociedade portuguesa. As sete categorias de resposta correspondem ao registo do número de respostas convencionais dadas pelas crianças às perguntas referidas: 1. uma resposta; 2. Duas respostas; 3. Três respostas; 4. Quatro respostas; 5. Cinco respostas; 6. Seis respostas (todas as respostas); 7. Nenhuma resposta convencional.

*F. Argumentos de Tipificação.* As três categorias assinaladas correspondem à tendência, mostrada pelas crianças, nas justificações às questões de tipificação, referidas na alínea anterior: 1.

Não argumenta; 2. Utiliza argumentos convencionais; 3. Utiliza mistura de argumentos; 4. Utiliza argumentos não convencionais.

Considerámos totalmente convencionais, os argumentos de justificação convencionais, muito tipificados: *“As mães normalmente são mais arrumadas e gostam mais de fazer as limpezas na casa e de tratar da roupa dos filhos; os pais gostam mais de andar na rua a fazer outras coisas e de chegar a casa e não fazer nada” (7 anos, rapaz).*

Na categoria de mistura de argumentos considerámos a alternância de argumentos convencionais com argumentos não convencionais: *“Conduzem os dois mas o pai conduz mais; cozinham os dois mas a mãe cozinha mais; a mãe lava a loiça quando o pai não quer lavar; o pai e a mãe tratam de mim; a mãe leva o carro à oficina quando ao pai não apetece” (5 anos, rapariga).*

Nos argumentos não convencionais incluímos os que se distanciavam visivelmente dos tipificados convencionalmente: *“Os pais e as mães devem saber fazer tudo os dois porque não há trabalho de mulher nem de homem; se quiserem, os dois sabem e podem fazer as mesmas coisas” (9 anos, rapaz)*

*G. Preferência de Brinquedos Tipificados.* As cinco categorias assinaladas correspondem à escolha de brinquedos tipificados: 1. Totalmente masculino; 2. Totalmente feminino; 3. Mistura com tendência masculina; 4. Mistura com tendência feminina; 5. Escolha inversa. Considerámos a categoria “totalmente masculino” ou “totalmente feminino”, a escolha de três brinquedos tipificados, na sociedade portuguesa, como sendo masculinos ou femininos; “mistura com tendência masculina”, a escolha de dois brinquedos tipificados como masculinos e um como feminino e “mistura com tendência feminina” a escolha de dois brinquedos tipificados como femininos e de um tipificado como masculino. Considerámos escolha inversa quando um rapaz escolhia três brinquedos tipificados como femininos, ou quando uma menina escolhia três brinquedos de tipificação masculina.

*H. Preferência de Amigos.* As três categorias consideradas resultaram da escolha da criança relativa á preferência de amigos: 1. Crianças do mesmo sexo 2. Crianças de sexo diferente 3. Indiferente.

---

I. *Argumentos de Escolha na Preferência de Amigos.* Considerámos cinco categorias, relativas aos argumentos das crianças, para a preferência de amigos: 1. Não justifica; 2. Identidade de actividades ou interesses; 3. Identidade de sentimentos ou comportamentos; 4. Pressão social; 5. Atração sexual.

A categoria de identidade de actividades ou interesses diz respeito aos argumentos das crianças no âmbito de jogos, brincadeiras ou actividades de tempos livres, como justificação das suas escolhas. *“Gosto mais de brincar com rapazes porque as meninas só gostam de bonecas e eu não sou nenhum maricas...” (6 anos, rapaz).*

Considerámos identidade de sentimentos ou comportamentos a valorização e referência das crianças, nos seus argumentos, a maneiras de ser ou de estar. *“Prefiro brincar com meninas porque elas são mais amigas e confio mais nelas; além disso as mães deixam-nos dormir umas em casa das outras” (9 anos, rapariga).*

Atribuímos a categoria de pressão social às situações em que as crianças referem imposição exterior, nomeadamente familiar, nas suas escolhas *“Prefiro brincar com meninas porque a minha mãe sempre me ensinou que meninas brincam com meninas meninos brincam com meninos e ela não gosta nem me deixa brincar com rapazes” (9 anos, rapariga).*

Incluímos na categoria de atração sexual as situações em que as crianças referem o início de uma preferência de escolha com motivos a que vulgarmente começam a denominar de namoro. *“Gosto mais de brincar com meninas para arranjar uma namorada porque não tenho nenhuma e gostava de ter; eu gosto de namorar e só gosto das bonitas; quero ter um filho quando for homem; a seguir às meninas o que mais gosto é jogar à bola” (8 anos, rapaz).*

J. *Escolha de Género.* As três categorias consideradas resultaram da escolha das crianças, relativas á possibilidade de escolha do seu género: 1. não responde 2. Escolhe ser do mesmo sexo 3. Escolhe ser de sexo diferente.

K. *Argumentos de Escolha de Género.* Considerámos cinco categorias, relativas aos argumentos das crianças, para a escolha do seu género: 1. Não argumenta; 2. Motivos recreativos; 3. Motivos vocacionais; 4. Motivos temperamentais; 5. Motivos sexuais.

A categorização é semelhante à considerada para a escolha e argumentos de escolha de amigos, considerando motivos recreativos, os referentes a jogos e ou tipo de brincadeiras: *“Queria ser rapaz porque os brinquedos de rapaz são muito mais fixos que os das raparigas: temos carros, bolas, andamos sempre na rua...a correr” (8 anos, rapaz).*

Nos motivos temperamentais incluímos os que apelavam a características referentes a maneira de ser, estar e comportar diferentes entre os géneros: *“Escolhia ser menina porque as meninas gostam mais de conversar e são amigas mais sinceras que os meninos ” (9 anos, rapariga).*

Na categoria de motivos vocacionais incluímos os argumentos das crianças que justificam a sua escolha de género, referindo como motivos, profissões. *“Queria ser rapaz para poder ser muito forte para ser bombeiro; as meninas são menos fortes que os rapazes ” (6 anos, rapaz).*

Na categoria de motivos sexuais considerámos os argumentos em que as crianças referiam, como factores fundamentais da sua escolha, poder ter bebés, ter período ou não, etc. *“Escolhia ser menina porque é mais giro ser menina porque podemos usar mini-saia e ter bebés quando formos grandes” (8 anos, rapariga) - “Queria ser rapaz porque não queria ter período nem queria ter bebés; preferia ser pai do que mãe porque às mães dói muito a ter os bebés ” (7 anos, rapariga).*

L. *Casamento.* As cinco categorias que assinalamos correspondem aos motivos que as crianças consideraram relevantes para o casamento: 1. Não sabe ou não responde; 2. Razões biológicas; 3. Razões afectivas; 4. Razões económicas; 5. Mistura coordenada de alguns dos factores.

No âmbito das razões biológicas considerámos as respostas das crianças que focaram, para o casamento ou união (não distinguimos as duas situações, na abordagem da questão), motivos de constituição de família, nomeadamente ter filhos. *“Casam-se para ter filhos; o casamento é uma festa; primeiro vem o homem e espera, depois vem a mulher, depois come-se, depois os noivos vão para a lua-de-mel e ficam num hotel sozinhos, depois já podem ter a vida deles” (7 anos, rapaz).*

Na categoria de razões afectivas incluímos as respostas onde o amor ou o afecto eram apontados como motivo fundamental de união. *“Casam-se porque gostam um do outro e querem ficar um*

*para o outro; uma pessoa quando encontra o seu amor verdadeiro fica muito contente e quere-o para sempre e só para ela ” (8 anos, rapariga).*

Na categoria de razões económicas consideramos as respostas em que o factor que sobressaía era a necessidade económica de atender às necessidades da família a formar. *“Casam-se porque querem viver toda a vida juntos e também porque querem sair de casa dos pais e ter uma vida melhor; um sozinho não pode comprar uma casa e os dois já podem, porque têm dois trabalhos e ficam com mais dinheiro...também para os dois carros e as férias e os filhos...querem uma vida melhor e...casam-se” (8 anos, rapaz).*

Na mistura coordenada de factores situámos as respostas que abrangiam de forma coerente alguns factores. *“Casam-se porque se amam, porque querem ter filhos, porque querem fazer sexo e partilhar a vida” (8 anos, rapariga).*

M. *Fecundação (Questão Prévia)*. As três categorias consideradas resultam das concepções das crianças acerca do local onde estavam antes de nascerem: 1. não sabe ou não responde; 2. refere qualquer lugar, sem ser a barriga da mãe; 3. na barriga da mãe.

N. *Crenças de Fecundação*. Considerámos sete categorias de resposta, relativas às respostas das crianças acerca da origem dos bebés: 1. Não sabe ou não responde; 2. Preexistência; 3. Explicações causais; 4. Explicações pré biológicas de nível um; 5. Explicações pré biológicas de nível dois; 6. Explicações biológicas de nível um; 7. Explicações biológicas de nível dois.

Categorizámos as respostas no nível preexistência quando a criança explicava a sua origem, em termos de causalidade mágica ou divina, dizendo simplesmente que sempre esteve na barriga da mãe: *“O Jesus é que me pôs na barriga da mãe” (4 anos, rapariga); “eu estava sempre com a mãe...na barriga dela” (3 anos, rapaz).*

Considerámos como explicações causais a falácia digestiva; a teoria do beijo; a teoria do casamento e a teoria da semente (metáfora agrícola). *“Para ter filhos é preciso casar; os pais estão na missa, o padre diz: “aceita casar?”; metem o anel, dão um beijinho e agora a mulher já pode ter um filho; têm que dormir juntos e a mãe tem que começar a comer muito” (7 anos, rapariga) / “Os pais casam-se; quando vêm da festa já dormem juntos e dão muitos beijos na boca; o pai dá uma semente num beijo na boca muito grande à mãe e*

*o filho faz-se da semente que vai para a barriga da mãe; mas o beijo da semente demora muito...muito....tempo” (7 anos, rapariga).*

Categorizámos as respostas no nível 1 de explicações pré biológicas quando a criança, ainda que sem o fazer de forma explícita, aludia a fazer amor ou fazer sexo, sem explicitá-lo, ao contacto inter genital, às sementes, sem no entanto explicar a penetração nem a fecundação. *“Os pais têm que fazer sexo; dão beijinhos, maminhos, abraços, carinhos, ficam nus e juntinhos uma noite inteira na cama com lençóis, bikini... tudo espalhado...pelo quarto... e depois o pai dá a semente à mãe” (6 anos, rapariga).*

Considerámos como explicações pré biológicas de nível 2 as respostas em que a criança aludia à penetração, mas não explicava a fertilização (não mencionava a existência de óvulos nem de espermatozóides). *“Os pais vão para a cama e fazem sexo; a mãe mete-se por cima do homem e a chochinha mete-se por cima da pilinha e ficam lá um bocado; depois o bebé está feito, mas às vezes não chega fazerem uma vez; podem ter que fazer 4 ou 3 ou 2 vezes” (8 anos, rapariga) / “Os pais fizeram amor e a mãe ficou grávida; o pai enfia o pénis na pipi da mãe e fica lá um bocadinho para envolver o bebé; depois fica lá um bocadinho ...para envolver o bebé... depois tira e já lá fica o bebé” (8 anos, rapariga).*

Categorizámos como explicações biológicas de nível 1 as respostas com referência à fertilização como processo de adição espermatozóide e óvulo, mas sem fusão. *“São os pais que fazem sexo quando vão para a cama despídos; do pénis do pai saem milhares de espermatozóides, mas só um é que vai para a barriga da mãe pela vagina à procura do óvulo para fazer o filho” (8 anos, rapariga).*

Considerámos explicações biológicas de nível 2 as explicações em que a criança mencionou coito e fertilização. *“São os pais que fazem sexo; o pai tem células que se chamam espermatozóides, são muitos e saem do pénis... e há um que tenta chegar primeiro á barriga da mãe para se desenvolver, o que chegar lá primeiro, encontra a célula da mãe que é o óvulo juntam-se para formar o bebé ” (9 anos, rapariga) / “Os pais têm que fazer sexo, com a pilinha dentro do pipi da mãe... o pai tem espermatozóides e a mãe tem óvulos e o bebé faz-se dentro do óvulo quando chega lá um espermatozóide” (7 anos, rapariga).*

O. *Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* Considerámos seis categorias de resposta, correspondentes aos papéis assinalados à mãe e ao pai na concepção: 1. Não sabe ou não



responde; 2. Respostas assexuais; 3. Respostas não sexuais; 4. Respostas sexuais centradas na mãe; 5. Respostas sexuais centradas no pai; 6. Respostas sexuais centradas nos dois.

Considerámos respostas assexuais as explicações, segundo as quais, nem a mãe nem o pai têm que fazer nada ou em que devem fazer algo não específico. *“O pai não faz nada...eu já vinha sempre na barriga da mãe” (3 anos, rapaz) / “O pai não teve que fazer nada; foi Deus que pôs o bebé na barriga da mãe” (7 anos, rapariga)*. Na categoria de respostas não sexuais incluímos as explicações em que são dadas aos pais funções de cariz biológico ou físico (a mãe deve comer, ir ao médico...e o pai tem como função conduzir, levar a mãe ao médico), mas não sexual. *“A mãe tem que dar o leite ao filho, mas o pai não” (3 anos, rapaz) / “A mãe come muito e o pai não tem que fazer nada; só tem que ajudar a ter o bebé” (7 anos, rapariga) / “O filho fica na barriga da mãe depois de se casar; o pai não tem que fazer nada; só tem que tratar da mãe e levá-la para o hospital” (6 anos, rapariga)*.

Considerámos respostas sexuais as explicações com referência explícita a relacionamento sexual entre os pais. Nestas distinguimos três níveis evolutivos progressivos conforme a actividade sexual era centrada na mãe, no pai, ou nos dois: *“É o pai que mete a semente na mãe, mas é a mãe mais importante, porque ela é que tem o filho; o pai ajuda e tem que trabalhar” (7 anos, rapaz) / “É o pai mais importante porque é ele que faz sexo com a mãe e lhe põe o filho na barriga” (9 anos, rapaz) / “É o pai que mete o "coiso" na barriga da mãe; a mãe não tem que fazer nada” (7 anos, rapaz) / “São os dois importantes para fazer o filho porque o pai dá a semente mas é a mãe que a recebe e que fica com o bebé dentro da barriga e a semente do pai não pode funcionar sem a da mãe” (7 anos, rapariga)*

*P. Relação Entre Casamento e Fecundação.* Considerámos quatro categorias de respostas correspondentes ao tipo de associação feita pelas crianças entre casamento e fecundação: 1. Não sabe ou não responde; 2. Relação causal; 3. Relação convencional; 4. Diferenciação clara entre casamento e reprodução.

Considerámos causais as respostas em que era estabelecido pela criança umnexo de causalidade directa entre o casamento e a fecundação *“O pai e a mãe têm que se casar para estarem com o filho porque as mães só ficam mães e os pais só ficam pais quando se casam” (3 anos, rapaz) / “Sim têm que casar porque as mulheres só têm bebés se tiverem marido” (4 anos, rapaz)*.

Nas razões convencionais incluímos as de causalidade indirecta, em que existia argumentação a favor do ser desejável, embora não necessário ou de uma convenção estabelecida: *“Os pais não têm que casar para ter um filho; até dois amigos... pode dar-lhes uma bebedeira, irem para a cama e fazerem um filho; mas é melhor casarem porque assim, se fizerem sexo já sabem que podem ter um filho e não se chateiam ”* (7 anos, rapaz) - *“Os pais não têm que casar para ter filhos, mas é melhor casarem porque os pais deles não aceitam que as filhas estejam grávidas solteiras e depois elas às vezes matam-se ou abortam e quando os filhos já estão formados têm que lbe arrancar os membros”* (9 anos, rapariga).

Considerámos razões de diferenciação clara entre casamento e fecundação quando os dois aspectos eram entendidos com independência entre si: *“Os pais não têm que casar porque as mães também podem engravidar antes se fizerem amor; o meu irmão foi antes de os meus pais se casarem e eu fui depois; os pais pensam no assunto e decidem se casam ou não”* (7 anos, rapariga) / *“Não têm que casar, só têm que fazer sexo sem preservativo; o importante é que gostem um do outro, porque se não gostarem, nem devem querer ter um filho ”* (7 anos, rapaz).

*Q. Sintomas de Gravidez.* Considerámos cinco categorias resultantes da percepção dos sintomas assinalados pelas crianças para a gravidez: 1. Não sabe ou não responde; 2. Percepção de sintomas físicos; 3. Percepção de variáveis sociais; 4. Integração coerente de alguns factores: explicação parcial; 5. Explicação correcta.

Considerámos na categoria de percepção de sintomas físicos as respostas centradas sobretudo no aumento da barriga *“Quando o bebé começa a crescer, a barriga fica grande”* (3 anos, rapariga) / *“Começa a ficar gorda e não é por causa dos doces, mas do bebé ”* (4 anos, rapariga).

Na percepção de variáveis sociais incluímos argumentos como ir ao médico, fazer ecografias, fazer análises, etc. *“Quando os pais se casam, cresce a barriga à mãe e depois a mãe e o pai vão ao hospital a ver se têm um bebé; o médico tem lá uma televisão e vê se está um bebé na barriga”* (6 anos, rapariga) / *“A mãe fica a vomitar e depois vai ao centro de saúde ao médico e ele vê se está grávida”* (8 anos, rapariga).

Considerámos a categoria de explicação parcial quando existia articulação correcta e coerente de alguns factores *“As mães começam a ficar enjoadas e acham que estão grávidas; vão ao médico, fazem análises depois começam a sentir o bebé e a ver a barriga a crescer”* (7 anos, rapaz) / *“A mãe fica enjoada às vezes e com tonturas e notam logo que estão mais gordinhas, depois vão ao médico”* (8 anos, rapariga), tendo

---

incluído na categoria de explicação correcta apenas as respostas que referiam a falta de período menstrual, como sintoma determinante. *“A primeira coisa é faltar o período à mãe; a seguir faz uma análise e se der positiva está grávida e vai ao médico” (9 anos, rapariga) / “A mãe só descobre que está grávida quando não tem período; depois vai ao doutor e ele faz análises e diz quando é que o bebé nasce e depois a barriga cresce-lhe ” (6 anos, rapariga).*

R. *Tempo de Gestação.* As respostas foram consideradas em quatro categorias: 1. Não sabe ou não responde; 2. Resposta ao acaso; 3. Resposta aproximada; 4. Resposta precisa.

Considerámos resposta ao acaso quando não existia qualquer aproximação ao tempo de gestação (dias, anos, muito tempo, pouco tempo, etc.). *“Foi muito tempo, mas já não me lembro” (3 anos, rapaz) / “Estive lá pouco tempo porque queria sair” (4 anos, rapariga);* resposta aproximada quando se situava entre os 7 a 8 meses de gestação *“Oito meses” (5 anos, rapaz) / “para aí uns sete meses...acho que sim...sete meses...foi...foi mesmo” (7 anos, rapariga)* e resposta precisa quando era mencionado o tempo correcto *“7 meses (eu fui prematura) ou 9 meses ” (9 anos, rapariga) / “9 Meses; eu nasci 15 dias antes e estive na incubadora 1 dia” (9 anos, rapaz).*

S. *Desenvolvimento Intra-uterino.* As quatro categorias de respostas consideradas correspondem às concepções das crianças acerca do que faz o bebé na barriga da mãe: 1. Não sabe ou não responde; 2. Desconhece desenvolvimento intra-uterino; 3. Menciona desenvolvimento intra-uterino; 4. Explica desenvolvimento intra-uterino.

Considerámos na categoria de nível 2 as respostas em que a criança dava explicações artificialistas para o que se passava no tempo de gravidez com o bebé: *“Os bebés na barriga da mãe choram porque estão apertados e querem sair” (6 anos, rapaz) / “O bebé na barriga da mãe dá murros para sair; ele não come nem bebe, só come quando estiver fora da barriga ” (3 anos, rapaz).*

Na categoria de nível 3 incluímos as respostas com menção de algum conhecimento (pelo menos dois factores correctos de desenvolvimento intra-uterino) mas com explicação elementar: *“Os bebés alimentam-se por um tubinho que leva para a barriga as coisas que a mãe come já esmagadas; há lá na barriga da mãe água com uma esponja que protege o bebé, se algum homem quiser dar um murro na barriga da mãe” (7 anos, rapaz).*

No nível 4 considerámos as respostas com articulação coerente de alguns factores, com referencia a crescimento ou desenvolvimento e explicação superior em elaboração. *“Ele tem que crescer para nascer; se não crescer, pode morrer e não nasce; vai-se formando devagarinho e forma o corpo até estar completo; é a mãe que lhe dá tudo o que precisa para se desenvolver pelo cordão que os liga...ele respira e come e cresce através dos órgãos da mãe” (9 anos, rapariga) / Na barriga da mãe, a semente transforma-se em bebé; formam-se os ossos e os órgãos todos; alimenta-se por um tubinho que liga a mãe ao bebé; passam por lá só os alimentos bons; os outros vão para as fezes e a água a mais vai para a urina da mãe ” (8 anos, rapariga).*

T. *Nascimento.* As cinco categorias consideradas correspondem às explicações dadas acerca do nascimento: 1. Não sabe ou não responde; 2. Menciona um canal (qualquer) de nascimento; 3. Menciona nascimento por cesariana; 4. Menciona nascimento por parto e/ou cesariana; 5. Explica nascimento por parto e/ou cesariana.

A categorização de nível 2 corresponde às respostas em que a criança menciona qualquer abertura (ânus, umbigo) como canal de nascimento *“Os bebés nascem pelo bigo da mãe ” (3 anos, rapaz) / “Eu nasci por um buraquinho do bigo da mãe e minha mana também ” (4 anos, rapariga).*

No nível 3 considerámos as respostas em que a criança não menciona já qualquer abertura como no nível anterior mas se centra na abertura da barriga: *“É o médico que abre a barriga da mãe com uma tesoura e uma faca e muitas linhas” (3 anos, rapariga) / “Os pais quando o bebé já quer nascer têm que ir outra vez ao hospital e o doutor abre a barriga da mãe, tira o filho e dá-o à mãe e ao pai” (3 anos, rapaz).*

No nível 4 situam-se as respostas em que a criança menciona o nascimento por parto ou cesariana, sem explicação ou com explicação elementar: *“Os bebés nascem pela barriga da mãe; o doutor tem que abrir a barriga da mãe, tirar o filho e voltar a cosê-la, mas eu acho que eles também podem nascer pelo pipi porque outro dia vi na Floribela um bebé nascer e ninguém abriu a barriga da mãe ” (6 anos, rapariga) / “Pela pachachinha ou pela barriga; quando são bebés muito gordos não podem sair pela pachachinha e o doutor tem que cortar a barriga da mãe” (5 anos, rapaz).*

No nível 5 considerámos as respostas em que a criança é capaz de explicar de forma articulada e coerente o nascimento por parto e ou cesariana: *“Eu nasci pelo buraco da vagina porque o buraco alarga para os bebés passarem; quando os bebés são muito grandes ou ficam mais tempo do que devem na*

---

*barriga das mães, já têm que sair pela barriga; o médico abre a barriga, tira os bebés e volta a coser” (7 anos, rapaz).*

#### **5.4. Instrumentos**

A medida desempenha um papel fundamental na investigação. Ela é determinada pela questão de investigação e pelas definições conceptuais e operacionais dos conceitos em estudo influenciando directamente os resultados da mesma (Fortin, 2003). Descrevemos de seguida os instrumentos empregues para avaliação das variáveis definidas e enunciadas.

##### **5.4.1. Questionário para Pais**

Elaborámos um questionário constituído por duas partes (anexo 2) e, através dele, inquirimos os pais das crianças seleccionadas para a nossa amostra. A primeira parte era constituída pelo pedido de dados sócio demográficos: idade e sexo da criança a participar no estudo. Perguntámos também as suas profissões e graus académicos, bem como o estado civil, meio de residência e dados relativos à estrutura familiar, tais como a existência de irmãos, respectivas idades e sexos.

Para a atribuição de um escalão de nível sócio económico tornou-se necessário definir grupos sócio económicos dos pais das crianças da nossa amostra. Nesse sentido utilizámos o critério proposto por Simões (1994), para a população portuguesa, baseado na definição de níveis sócio económicos altos, médios e baixos, através de escalões que propõe e define, mediante os graus académicos e as profissões. Este critério foi utilizado em simultâneo para o pai e para a mãe das crianças. Do cruzamento dos dados referidos, resultou a atribuição do nível sócio económico dos pais das crianças da nossa amostra.

Atendendo a que a nossa investigação pretendia relacionar as crenças afectivo sexuais das crianças com aspectos de socialização e educativos, sendo a televisão uma variável central no nosso estudo, inquirimos os pais sobre o número de horas que a criança via televisão, diariamente, bem como sobre os seus programas preferidos, em desenhos animados, em programas infantis, em filmes, em novelas ou outros.

Na segunda parte do questionário, com o objectivo de medir o conhecimento relativo à aprendizagem sexual na infância, as atitudes face à mesma e o grau de conforto sentido na

interacção da comunicação de temáticas no âmbito da sexualidade pelos pais, utilizámos como instrumento, versões traduzidas, por nós, para português, das 3 escalas do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância *Questionnaire on Young Children's Sexual Learning* de Davis (1988), que passamos a descrever.

A Escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância (*Knowledge about Young Children's Sexual Learning Scale*) é constituída por 21 itens nos quais as opções de resposta são apresentadas numa escala de Lickert: 1. Totalmente verdadeiro; 2. Parcialmente verdadeiro; 3. Parcialmente falso; 4. Totalmente falso; 5. Não sei. Nesta escala, é dado 1 ponto por cada resposta correcta, sendo os itens 1. 2. 3. 6. 8. 13. 16. e 18. totalmente verdadeiros e os itens 4. 5. 7. 9. 10. 11. 12. 14. 15. 17. 19. 20. e 21. totalmente falsos. Todas as outras respostas são cotadas com zero pontos. A pontuação nesta escala, pode ir de 0 (indicando nível mínimo de conhecimentos) a 21 (indicando nível máximo de conhecimentos).

A Escala de Atitudes de Aprendizagem Sexual na Infância (*Attitudes/Beliefs about Young Children's Sexual Learning Scale*) é constituída por 28 itens nos quais as opções de resposta são apresentadas numa escala de Lickert: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo; 3. Duvido; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente. Nesta escala, para os itens 3. 7. 10. 11. 12.13. 15. 16. 19. 24. 25. 27. e 28., a pontuação é inversa. A pontuação nesta escala pode atingir valores de 28 (indicando este valor atitudes e crenças negativas e “não sustentadas”) a 140 (indicando este valor atitudes e crenças positivas e “sustentadas”).

A Escala de Grau de Conforto com a Aprendizagem Sexual na Infância (*Comfort With young Children's Sexual Learning Scale*) é constituída por 10 itens nos quais as opções de resposta são apresentadas numa escala de Lickert: 1. Muito confortável; 2. Algo confortável; 3. Algo desconfortável; 4. Muito desconfortável. A pontuação neste questionário é inversa, podendo ir de 10 (indicando máximo nível de conforto) a 40 (indicando nível mínimo de conforto).

#### **5.4.2. Entrevista Semi Estruturada**

Na entrevista semi estruturada o entrevistador utiliza um guião com as grandes linhas dos temas a abordar sem indicar a ordem ou a maneira de colocar as questões. O objectivo visado é que no fim da entrevista todos os temas propostos tenham sido cobertos. O entrevistador deve estar familiarizado com o conteúdo da entrevista e em condições de prever situações menos

fáceis que lhe surjam durante a mesma encontrando meios para lhe fazer face. Deve criar um clima de confiança e aprender a evitar os enviesamentos, verbais e não verbais, durante a entrevista. Neste sentido, o enunciado de uma questão, o tom de voz, a expressão facial, a posição corporal são elementos importantes que comunicam mensagens favoráveis ou desfavoráveis aos sujeitos. O seu papel não se limita somente a colocar questões e a exercer controlo sobre a qualidade das respostas, mas também a criar uma situação inter pessoal destinada a influenciar o grau de motivação dos sujeitos (Burns e Grove, 1993; Robert, 1988, Wilson, citados por Fortin, 2003).

Utilizámos um método similar ao denominado método clínico de Piaget, formulando as perguntas correcta e cuidadosamente na mesma linguagem dos sujeitos (Piaget, 1982). Na opinião de Barragan (1988), a entrevista clínica semi-estruturada permite recolher de forma completa informações pertinentes e relevantes. É uma técnica que consiste na formulação de um instrumento geral inicialmente comum a todos os indivíduos mas que permite a adaptação a cada sujeito ao longo da entrevista ao longo das respostas que ele vai dando. Também permite confrontar, em momentos distintos da entrevista, a veracidade ou não das respostas dos sujeitos no sentido de poder determinar se as suas respostas são espontâneas/autónomas ou se pelo contrário são sugeridas pelo meio ambiente ou pelo investigador. Considera ainda que as críticas mais comuns a este tipo de instrumentos se referem, por um lado, à natureza flexível do procedimento do interrogatório e, por outro, à ausência de análise estatística dos resultados, podendo ser ultrapassadas com controlo rigoroso através do treino intenso dos entrevistadores e com a realização de provas estatísticas rigorosas das frequências dos distintos tipos de resposta, bem como do contraste entre respostas dadas pelos sujeitos em diferentes momentos da entrevista face ao mesmo tema.

A entrevista abrangeu as crenças afectivo sexuais infantis consideradas domínios de identidade sexual e papéis de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento. Todas as entrevistas começaram com as provas clássicas de conservação de Piaget. Com o apoio de imagens e do guião, seguia-se a entrevista de identidade sexual e papéis de género após o que, já sem imagens e apenas com o guião de apoio, continuámos a mesma relativa ao conhecimento das crenças acerca de casamento, concepção, gravidez e nascimento. Descrevemos de seguida os instrumentos utilizados na elaboração da mesma.

#### **5.4.2.1. Provas de Conservação de Sólidos e Líquidos de Piaget: Aplicação e Critérios de Classificação**

Atendendo a que a nossa investigação pretende comprovar se os padrões evolutivos das crenças afectivo sexuais infantis relativas à identidade sexual, ao papel de género, casamento, fecundação, gravidez e nascimento são afectados pelo nível de desenvolvimento cognitivo piagetiano das crianças, realizámos com todas as crianças as provas clássicas de conservação de sólidos e líquidos de Piaget (Piaget, 1967, 1978, 1981; Piaget e Inhelder, 1969; Sprinthall e Sprinthall, 1990).

Para a conservação de sólidos apresentámos à criança duas bolas iguais de plasticina. Depois de a criança ter admitido a igualdade entre elas foram colocadas três situações: massa achatada; em forma de salsicha e divisão de cada uma das bolas em cinco bolinhas. Após cada situação de mudança, questionámos a criança acerca da quantidade de plasticina presente em cada forma. Para a prova de conservação de líquidos, utilizámos dois copos iguais com a mesma quantidade de água. Depois de a criança ter admitido a igualdade, foram feitos transvasamento para dois copos diferentes, tendo sido feito o transvasamento apenas com o líquido contido num dos copos. Após cada transvasamento questionámos a criança acerca da quantidade de água presente em cada copo.

Para qualquer resposta das crianças era solicitada justificação. As respostas foram registadas em três níveis: não responde; errou (não admite a igualdade) e acertou (admite a igualdade). Os argumentos de conservação utilizados pela criança nas provas de conservação de quantidades sólidas e líquidas foram classificados em 4 níveis: 1. Não argumenta; 2. Utiliza argumentos visuais/perceptivos; 3. Às vezes admite a igualdade com argumentos lógicos e outras vezes não admite; 4. Utiliza argumentos lógicos de identidade, inversão ou compensação. As crianças foram classificadas segundo três níveis de conservação: 1. Ausente, quando a mudança da plasticina ou da água implicava desigualdade; 2. Intermédio, quando a criança admitia por vezes a igualdade com argumentos de identidade, inversão ou compensação e outras vezes não; 3. Conservador, quando a criança admitia a igualdade para cada prova e utilizava pelo menos um argumento lógico (identidade, inversão e compensação) em cada situação de transformação.



#### 5.4.2.2. Entrevista de Identidade Sexual e Papéis de Género

Para conhecermos as crenças de Identidade Sexual e de Papéis de Género das crianças entrevistadas, bem como o processo evolutivo das mesmas, elaborámos um instrumento de medida, adaptado às crianças desta idade, a partir do utilizado por Lopez (1984).

*A. Identidade Sexual.* Discriminação de figuras humanas nuas diferenciadas exclusivamente por características anatómicas associadas ao sexo: 10 figuras (4 adultos e 6 crianças); auto classificação verbal através da pergunta: *és um rapaz ou uma rapariga?* (em último lugar o sexo distinto ao da criança) e auto classificação por pares de figuras: apresentando-lhes pares de figuras nuas vai - se -lhes pedindo que respondam à pergunta (*como quem és e como quem vais ser quando cresceres?*). Nos três casos registámos os acertos e os erros entendendo, como tais, a discriminação e/ ou auto classificação correcta ou incorrecta.

*B. Papéis de Género.* Discriminação de figuras vestidas e arranjadas (cabelo, cara...) conforme as características do papel sexual: 6 figuras (3 de adultos e 3 de crianças); auto classificação verbal, por pares de figuras: apresentando-lhes pares de figuras vestidas pede-se-lhes que respondam à pergunta (*como quem és tu e como quem vais ser quando cresceres?*); atribuição de actividades próprias do papel sexual às figuras adultas apresentadas vestidas (fazer comida; conduzir; cuidar das crianças; levar o carro á oficina, etc.) e preferência de brinquedos tipificados.

Trabalhámos o ponto relativo à atribuição de actividades tipificadas, com uma imagem representativa de uma família convencional (pai, mãe, filho e filha) a partir da qual formulámos algumas questões de tipificação de papéis sexuais: *agora todos os elementos desta família vão buscar o carro e vão para casa almoçar: Quem vai a conduzir? Quem faz o almoço quando chegarem a casa? E depois de almoçarem, quem lava a louça? Quem trata mais das crianças? Se o carro se estragar quem é que o leva à oficina? Quem costuma ir comprar o jornal?*

Relativamente á preferência de brinquedos tipificados utilizámos figuras com brinquedos tipificados: boneca, brinquedos de cozinha, carro, bola e avião. Pedimos às crianças que escolhessem três brinquedos para brincarem e registámos as suas preferências. Perguntámos ainda às crianças se escolheriam, para brincar, uma criança do mesmo sexo ou de sexo diferente e porquê.

Nos quatro casos registámos e pontuámos a tipificação do ponto de vista do papel de género expresso como na sociedade portuguesa.

*C. Conservações.* Perguntas de conservação verbalizada: *És rapaz ou rapariga? Quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? E quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? E se te vestires de (o contrário à sua identidade) então... que serás? Se quiseres quando fores maior podes ser ... (o contrário à sua identidade sexual)?* e perguntas de conservação da identidade em figuras nuas com contradições (constância sexual): homem nu com cara e cabelo de mulher e mulher nua com cara, cabelo e barba de homem.

Registámos as respostas e os argumentos das crianças quanto á descoberta ou não das contradições. Completámos a entrevista de Identidade Sexual e de Papel de Género com uma pergunta de escolha de género, proposta por Goldman (1982): *Se pudesses escolher agora o teu sexo, querias ser rapaz ou rapariga? Porquê?* Registámos as respostas das crianças e os argumentos utilizados.

#### **5.4.2.3. Entrevista de Crenças de Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

Para conhecermos as crenças referentes a casamento, fecundação, gravidez e nascimento das crianças entrevistadas e o processo evolutivo das mesmas, elaborámos um guião de entrevista clínica semi estruturada adaptado às crianças desta idade a partir dos trabalhos de investigação, neste âmbito, de Goldman (1982) e Barragan (1988).

Casamento: *Porque é que as pessoas se casam?*

Fecundação 1 (questão prévia): *Onde estavas antes de nascer? Onde estão os bebés antes de nascerem?*

Fecundação 2: *Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés?*

Papéis da mãe e do pai na reprodução: *O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?*

Relação entre casamento e fecundação: *O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?*

Sintomas de gravidez: *Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?*

Tempo de gestação: *Quanto tempo o bebé demora a crescer/desenvolver-se antes de nascer?*

Desenvolvimento intra-uterino: *O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?*

Nascimento: *Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?*

Para todas as perguntas registámos as respostas e os argumentos de justificação das mesmas, tendo-lhes atribuído determinado nível de diferenciação e ou evolução, conforme categorização já descrita.

### **5.5. Procedimento**

Começámos por pedir, formalmente, aos Agrupamentos de Escolas da Área Educativa (Urbana e Rural) da Guarda, autorização oficial para a realização do estudo que pretendíamos fazer, com crianças dos 3 aos 9 anos, nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolas da cidade e das zonas rurais onde pretendíamos levar a cabo o nosso estudo.

Para tal, após contacto pessoal, enviámos a cada Agrupamento de Escolas referido (anexo 1) uma carta com os objectivos do estudo, pedindo a referida autorização e, em anexo, o guião e imagens a utilizar nas entrevistas com as crianças e ainda os questionários a serem utilizados para preenchimento pelos pais das crianças que participassem do estudo. Atendendo a que não sabíamos quantas escolas ou pré escolas iríamos necessitar para levar a cabo a investigação, solicitámos autorização para todas as escolas e pré escolas de cada agrupamento.

Como resposta e após aprovação em Conselho Pedagógico de cada Agrupamento, obtivemos a autorização pedida, com a condição de que cada criança que participasse do estudo tivesse uma autorização escrita assinada pelos pais.

Distribuímos 1000 questionários, cuja estrutura já referimos, a pais de crianças entre 3 a 9 anos que frequentavam as pré-escolas e escolas pretendidas pelas suas características e localização. A acompanhar o questionário enviámos uma carta aos pais com a explicação dos objectivos do nosso estudo e um pedido de autorização para a entrevista do filho, que nos deveria ser entregue, depois de assinado, em caso de concordância com a mesma, juntamente com o questionário preenchido. Indicámos em todas as cartas que acompanharam os questionários o nosso contacto telefónico e a indicação de inteira disponibilidade, para despistagem de qualquer dúvida ou esclarecimento. Constatámos que alguns pais telefonaram para tirar dúvidas e esclarecer aspectos do estudo a realizar, nomeadamente acerca da natureza das perguntas que iríamos fazer aos filhos.

Na entrega dos questionários sublinhámos a importância da necessidade do preenchimento integral do mesmo bem como da necessidade de respostas sinceras e verdadeiras. Marcámos um prazo para o preenchimento, após o qual procedemos à sua recolha. Obtivemos 600 questionários preenchidos pelos pais, com autorização para fazermos a entrevista aos filhos. Os questionários referidos foram alvos de pré-teste, realizados com alguns grupos de pais, a fim de nos certificarmos de que o seu conteúdo era compreendido. Numerámos os questionários dos pais e atribuímos o mesmo número à criança a entrevistar. Assim, para cada criança da nossa amostra dispúnhamos em simultâneo dos dados sócio demográficos e de socialização, pedidos aos seus pais, bem como das pontuações obtidas por estes nas escalas de conhecimentos, atitudes e grau de conforto relativos à aprendizagem sexual na infância e dos resultados da entrevista feita às crianças.

O grande número de crianças a entrevistar (N=566) implicou que tivéssemos que planificar divisão de tarefas, no que diz respeito à realização das mesmas, pelo que achámos necessário pedir a colaboração de algumas educadoras cooperantes, com quem reunimos durante o mês de Outubro, a fim de distribuir os guiões e imagens a utilizar e uniformizar o método a seguir na entrevista. As entrevistas decorreram entre Novembro de 2006 e Abril de 2007. Todas as idades se referem a 31 de Dezembro de 2006. A realização das mesmas decorreu em período lectivo, em espaços próprios, dotados de privacidade, cedidos por cada escola ou pré-escola

## CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para cada hipótese de estudo apresentamos dados descritivos, provas de contraste estatístico e conclusões. Para verificarmos a relação existente entre as crenças afectivo sexuais infantis, nos domínios considerados e as variáveis independentes, realizámos provas de Qui quadrado. Quando existiam mais de um quinto de células com frequência esperada inferior a 5, aplicámos a simulação de Monte Carlo. Neste contexto, para todas as relações significativas obtidas apresentamos, em tabelas de contingência, os resultados observados e esperados das frequências obtidas para as várias categorias de respostas consideradas, de acordo com a variável independente considerada.

Visando maior clareza na apreensão global dos resultados obtidos, complementamos as tabelas com ilustração gráfica, sempre que achamos que tal se justifica. O critério seguido, de forma geral, na apresentação de gráficos diz respeito ao número de categorias consideradas ou à pertinência da variável dependente em análise. Os valores de prova das relações não significativas encontram-se no anexo 3.

Nas hipóteses referentes às variáveis independentes existência de irmãos e televisão (horas diárias, programas de desenhos animados preferidos e tipo de novelas) controlámos em simultâneo a variável idade, visando maior rigor nos resultados obtidos. Dado o pouco controlo experimental que caracteriza estes desenhos quase experimentais, o investigador deve estar consciente dos seus limites. A fim de aumentar a validade interna, reduzida pela ausência de repartição aleatória no método de selecção dos sujeitos, o investigador deve tentar estabelecer o grau de equivalência entre os grupos considerando, para isso, outras variáveis que possam estar ligadas às variáveis em estudo, introduzindo, por exemplo, uma variável independente de controlo (Fortin, 2003).

As questões relativas às crenças afectivo sexuais que a seguir descrevemos serão retiradas das análises efectuadas em todas as hipóteses estudadas, pelos motivos que assinalamos.

Crenças de Identidade de Género: discriminação de figuras vestidas (crianças e adultos vestidos individuais) e auto classificação verbal por pares de figuras (pares crianças vestidas e

pares adultos vestidos). Todas as crianças da amostra responderam correctamente às questões referidas sobre identidade de género. Relativamente aos argumentos de justificação empregues para as respostas às questões referidas apenas uma não argumenta apresentando, todas as outras, argumentos de género correctos como justificação.

Questão prévia acerca das crenças relativas a fecundação: “*Onde estavas antes de nascer? Onde estão os bebés antes de nascerem?*”. Todas as crianças responderam de forma igual e correcta à questão.

A conservação da identidade sexual verbalizada contem de forma sistematizada os resultados obtidos nas perguntas de conservação verbalizada (*És rapaz ou rapariga? Quando fores maior serás rapaz ou rapariga? E quando fores ainda maior serás papá ou mamã? E se te vestires de (o contrário à sua identidade) então... que serás? Se quiseres quando fores maior podes ser papá (o contrário à sua identidade sexual?)*). Os resultados obtidos nas questões de tipificação de papéis sexuais (agora *todos os elementos desta família vão buscar o carro e vão para casa almoçar: Quem vai a conduzir? / Quem faz o almoço quando chegarem a casa? / E depois de almoçarem, quem lava a louça? / Quem trata mais das crianças? / Se o carro se estragar quem é que o leva à oficina? / Quem costuma ir comprar o jornal?*), encontram-se sistematizados, nas crenças intituladas tipificação de papéis sexuais: número de respostas convencionais e argumentos de justificação empregues. Nas duas situações, embora apresentemos os resultados globais decorrentes da sistematização referida, os valores de prova realizados para cada questão individual podem ser consultados no anexo 3.

Agrupámos as crenças de acordo com os seus conteúdos. Na ordem seguida considerámos em primeiro lugar as crenças de identidade sexual e papéis de género (conhecimento das diferenças genitais; nomes usados pelas crianças para os genitais; conservação de identidade verbalizada e conservação de identidade em figuras com contradição; tipificação de papéis sexuais: número de respostas convencionais e argumentos de justificação; preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos e argumentos de escolha; escolha de género e argumentos de resposta).

Considerámos, de seguida, as referentes a casamento, fecundação, gravidez e nascimento (casamento, fecundação, papéis do pai e da mãe na fecundação, relação entre casamento e fecundação, sintomas de gravidez, tempo de gravidez, desenvolvimento intra-uterino e nascimento). Para todas as hipóteses, a ordem seguida será a que apresentamos:

- A. Conhecimento das Diferenças Genitais
- B. Nomes Utilizados para os Geniais
- C. Conservação da Identidade Sexual verbalizada
- D. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)
- E. Tipificação de Papéis Sexuais: Número Respostas Convencionais
- F. Tipificação de papéis sexuais: Argumentos de Tipificação
- G. Preferência de Brinquedos Tipificados
- H. Preferência de Amigos
- I. Preferência de Amigos: Argumentos de Escolha
- J. Preferência de gênero
- K. Preferência de gênero: Argumentos de escolha
- L. Casamento
- M. Fecundação
- N. Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação
- O. Relação entre Casamento e Fecundação
- P. Sintomas de Gravidez
- Q. Tempo de Gestação
- R. Desenvolvimento Intra-Uterino
- S. Nascimento

## 6.1. Hipótese 1: Idade e Processo Evolutivo das Crenças Afetivo Sexuais Infantis

### 6.1.1. Dados Descritivos

A fim de obtermos grupos de idade significativos num quadro conceptual de desenvolvimento infantil, recodificámos a variável idade, passando a considerá-la uma variável nominal, com três classes definidas por três grupos: 3 - 4 anos, 5 - 6 anos e 7 - 9 anos. Como critério utilizámos a diferenciação entre idade pré-escolar (até aos 6 anos), onde incluímos o grupo dos 3 e 4 anos e o grupo dos 5 e 6 anos e idade escolar (a partir dos 7 anos), onde incluímos o grupo dos 7 e 8 e 9 anos. O gráfico 1 ilustra as frequências da distribuição das crianças pelos grupos referidos.

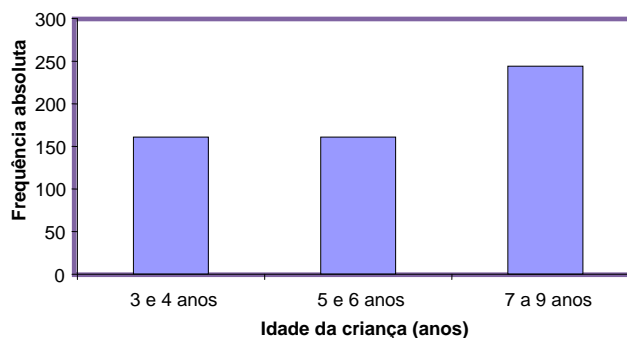


Gráfico 1. Caracterização da amostra, por grupos de idade

### 6.1.2. Contrastes Estatísticos

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* O relacionamento estatístico com a idade é significativo ( $\chi^2_6 = 409.520$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 2. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Identifica algumas figuras	1	.6%	0	.0%	0	.0%	1	.2%
	(.3)		(.3)		(.4)			
Identifica os 2 sexos, sem explicação	37	23%	0	.0%	0	.0%	37	6.5%
	(10.5)		(10.5)		(16.0)			
Identifica os 2 sexos - explicação cultural	123	76.4%	78	48.4%	7	2.9%	208	36.7%
	(59.2)		(59.2)		(89.7)			
Identifica os 2 sexos - explicação genital	0	.0%	83	51.6%	237	97.1%	320	56.5%
	(91.0)		(91.0)		(138.0)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%



Como podemos constatar na tabela 2, a categoria de resposta “*identifica os 2 sexos sem explicação*” ocorre apenas no grupo de idades de 3 - 4 anos; a categoria “*identifica os 2 sexos com explicações culturais*” existe dos 3 - 4 aos 7- 9 anos, diminuindo sempre a sua percentagem, e a categoria de respostas “*identifica os 2 sexos com explicações genitais*”, surge aos 5 -6 anos, aumentando a sua percentagem com a idade. O gráfico 2 ilustra os resultados obtidos.

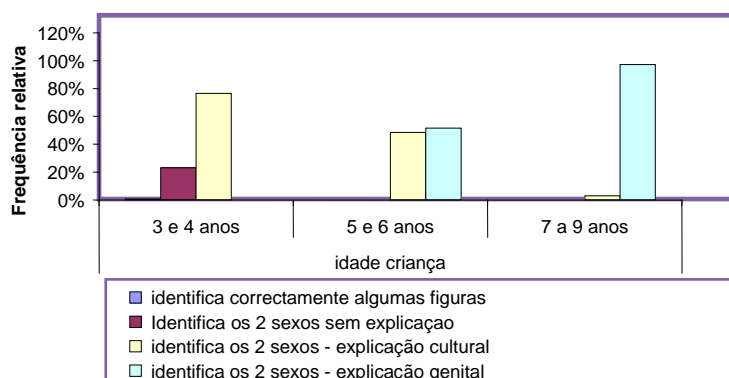


Gráfico 2. Conhecimento das diferenças genitais, por grupos de idade

*B. Nomes Utilizados para os Genitais.* As diferenças observadas no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 99.649$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 3). Apesar do “*uso de diminutivos*” ocorrer em todas as idades, a sua percentagem diminui com o aumento da idade, ocorrendo o “*uso do nome correcto*”, dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento da idade.

Tabela 3. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3- 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Usa diminutivos para os genitais	159	98.8%	130	80.7%	138	56.6%	427	75.4%
	(121.5)		(121.5)		(184.1)			
Usa nome correcto genital masculino	1	0.6%	5	3,1%	34	13.9%	40	7.1%
	(11.4)		(11.4)		(17.2)			
Usa nome correcto genital feminino	0	.0%	1	.6%	2	.8%	3	.5%
	(.9)		(.9)		(1.3)			
Usa nomes correctos genitais	1	.6%	25	15.5%	70	28.7%	96	17%
	(27.3)		(27.3)		(41.4)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

*C. Conservação da Identidade Sexual Verbalizada.* Existem diferenças estatisticamente significativas no relacionamento com a idade ( $\chi^2_4 = 597.998$ ;  $p = .000$ ). A tabela 4 e o gráfico 3 ilustram os resultados. A percentagem da categoria de “*não conservador*” é superior no grupo dos 3

aos 4 anos, diminuindo para o grupo dos 5 e 6 anos; a percentagem da categoria de “intermédio” é superior no grupo dos 5 aos 6 anos e a de “conservador” ocorre dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento da idade.

Tabela 4. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não conservador	161	100%	77	47.8%	7	2,9%	245	43.3%
	(69.7)		(69.7)		(105.6)			
Intermédio	0	.0%	49	30.4%	6	2,5%	55	9.7%
	(15.6)		(15.6)		(23.7)			
Conservador	0	.0%	35	21.7%	231	94.7%	266	47%
	(75.7)		(75.7)		(114.7)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

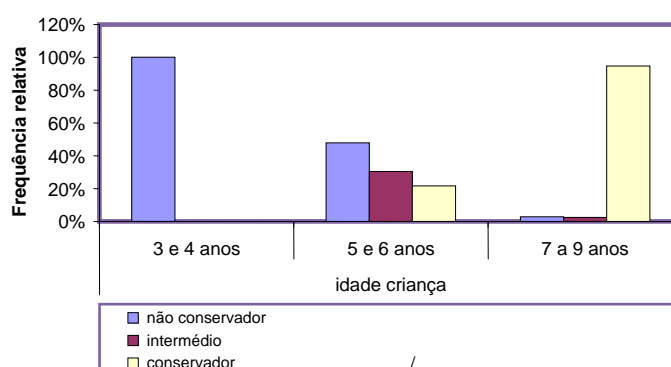


Gráfico 3. Conservação de identidade sexual verbalizada, por grupos de idade

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)*. O relacionamento com a idade é estatisticamente significativo ( $\chi^2_8 = 552.730$ ;  $p = .000$ ). A tabela 5 e o gráfico 5 documentam e ilustram os resultados.

Tabela 5. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância genital): frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Identidade por papel - cabeça	113	70.2%	36	22.4%	0	.0%	149	26.3%
	(42.4)		(42.4)		(64.2)			
Identidade por papel - descobre erro	48	29.8%	106	65.8%	14	5.7%	168	29.7%
	(47.8)		(47.8)		(72.4)			
Identidade por genitais - descobre o erro	0	.0%	19	11.8%	166	68%	185	32.7%
	(52.6)		(52.6)		(79.8)			
Não pode ser - erro	0	.0%	0	.0%	53	21.7%	53	9.4%
	(15.1)		(15.1)		(22.8)			
Identidade por genitais - relativiza o papel	0	.0%	0	.0%	11	4.5%	11	1.9%
	(3.1)		(3.1)		(4.7)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

A “*identidade por papel*” ocorre dos 3 aos 6 anos, diminuindo sua percentagem com o aumento da idade; a “*mesma identidade, mas com descoberta de erro*” apresenta percentagem superior no grupo dos 5 aos 6 anos; a “*identidade por genitais, com descoberta do erro*” (aquisição de constância genital) ocorre dos 5 aos 6 anos, aumentando a sua percentagem para as idades superiores; a categoria de resposta “*não pode ser / erro*” ocorre dos 7 aos 9 anos, ocorrendo a categoria de “*identidade por genitais relativizando o papel*”, apenas no grupo dos 7 aos 9 anos.

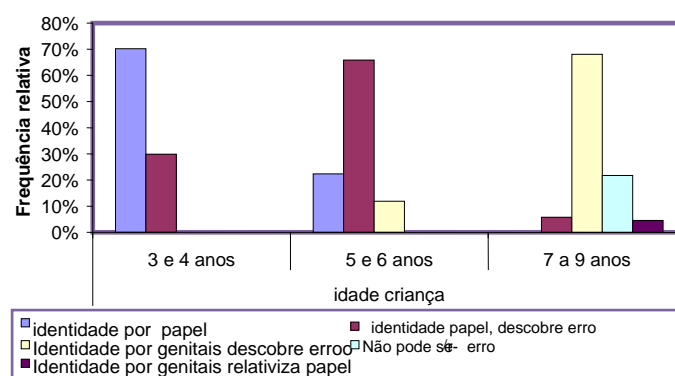


Gráfico 4. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por grupos de idade

*E. Tipificação de Papéis de Gênero: Número de Respostas Convencionais.* Como podemos observar na tabela 6, a percentagem de “*todas as respostas convencionais*” diminui com o aumento da idade, acontecendo o contrário com as categorias “*quatro e cinco respostas*”, cuja percentagem aumenta com a idade, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 31.538$ ;  $p = .001$ ).

Tabela 6. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Uma resposta	2	1.2%	2	1,2%	0	.0%	4	.7%
	(1.1)		(1.1)		(1.7)			
Duas respostas	3	1.9%	1	.6%	2	.8%	6	1.1%
	(1.7)		(1.7)		(2.6)			
Três respostas	3	1.9%	4	2,5%	2	.8%	9	1.6%
	(2.6)		(2.6)		(3.9)			
Quatro respostas	13	8.1%	26	16.1%	50	20.5%	89	15.7%
	(25.3)		(25.3)		(38.4)			
Cinco respostas	16	9.9%	26	16.1%	52	21.3%	94	16.6%
	(26.7)		(26.7)		(40.5)			
Seis respostas - todas as respostas	101	62.7%	77	47.8%	104	42.6%	282	49.8%
	(80.2)		(80.2)		(121.6)			
Nenhuma resposta	23	14.3%	25	15.5%	34	13.9%	82	14.5%
	(23.3)		(23.3)		(35.3)			
Total	161	1005	161	100%	244	1005	566	1005

F. *Argumentos de Tipificação*. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 20.318$ ;  $p = .002$ ). A tabela 7 regista os resultados obtidos. A percentagem da categoria de respostas “*sem argumento*” diminui com o aumento da idade, acontecendo o contrário com a percentagem da “*utilização de argumentos convencionais*”. A categoria de “*mistura de argumentos*” aumenta com a idade, diminuindo a percentagem para a utilização de “*argumentos não convencionais*”.

Tabela 7. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não argumenta	47 (36.7)	29.2%	38 (36.7)	23.6%	44 (55.6)	18%	129	22.8%
Utiliza argumentos convencionais	82 (88.7)	50.9%	89 (88.7)	55.3%	141 (134.5)	57.8%	312	55.1%
Utiliza mistura de argumentos	13 (23.9)	8.1%	25 (23.9)	15.5%	46 (36.2)	18.9%	84	14.8%
Utiliza argumentos não convencionais	19 (11.7)	11.8%	9 (11.7)	5.6%	13 (17.7)	5.3%	41	7.2%
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados*. As diferenças observadas no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 50.232$ ;  $p = .000$ ). A percentagem das categorias de resposta “*totalmente masculino*” e “*totalmente feminino*” aumenta com o aumento da idade; a percentagem da categoria de respostas “*mistura*” é superior para os 3 e 4 anos (tabela 8).

Tabela 8. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Totalmente masculino	52 (70.5)	32.3%	76 (70.5)	47.2%	120 (106.9)	49.2%	248	43.8%
Totalmente feminino	24 (40.4)	14.9%	48 (40.4)	29.8%	70 (61.2)	28.7%	142	25.1%
Mistura com tendência masculina	56 (29.6)	34.8%	19 (29.6)	11.8%	29 (44.8)	11.9%	104	18.4%
Mistura com tendência feminina	29 (20.5)	20.5%	18 (20.5)	11.2%	25 (31.0)	10.2%	72	12.7%
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

H. *Preferência de Amigos*. A percentagem da categoria de resposta “*do mesmo sexo*” aumenta com o aumento da idade, acontecendo o contrário com a categoria de resposta “*de sexo diferente*”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 47.717$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 9 ilustra os resultados.

Tabela 9. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos.

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Do mesmo sexo	125 (145.6)	77.6%	153 (145.6)	95%	234 (220.7)	95.9%	512	90.5%
De sexo diferente	28 (12.8)	17.4%	7 (12.8)	4.3%	10 (19.4)	4.1%	45	8,0%
Indiferente	8 (2.6)	5%	1 (2.6)	.6%	0 (3.9)	.0%	9	1.6%
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

*I Argumentos de Escolha de Amigos.* A percentagem da categoria de respostas “*não justifica*” e “*identidade de actividades ou interesses*” diminui com o aumento da idade, acontecendo o contrário com a percentagem das respostas por “*identidade de comportamentos*” e “*pressão social*”, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 78.687$ ;  $p = .000$ ) (tabela 10, gráfico 5).

Tabela 10. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não justifica	30 (12.5)	18.6%	14 (12.5)	8.7%	0 (19.0)	.0%	44	7.8%
Identidade de actividades e interesses	116 (114.9)	72%	124 (114.9)	77%	164 (174.2)	67.2%	404	71.4%
Identidade de comportamentos	12 (27.3)	7.5%	22 (27.3)	13.7%	62 (41.4)	25.4%	96	17.0%
Pressão social	3 (6.0)	1.9%	1 (6.0)	.6%	17 (9.1)	7.0%	21	3.7%
Atracção sexual	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.4)	.4%	1	.2%
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

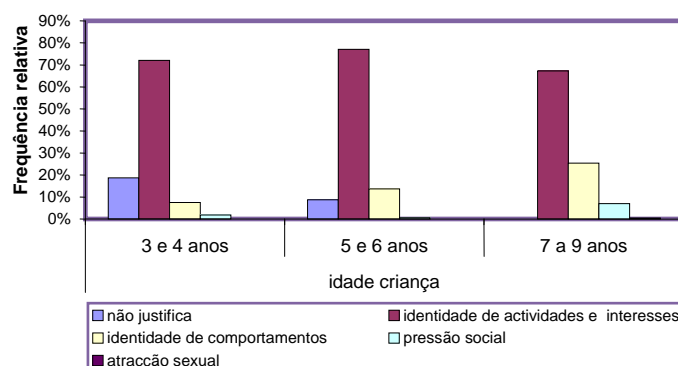


Gráfico 5. Argumentos de escolha de amigos, por grupos de idade

J. *Escolha de Género.* A “ausência de respostas” e a escolha de um “sexo diferente” apresentam percentagens relevantes apenas para os 3 e 4 anos, como podemos observar na tabela 11. A escolha do “mesmo género” aumenta com a idade. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 46.727$ ;  $p = .000$  por simulação de Monte Carlo).

Tabela 11. Escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não responde	5	3.1%	0	.0%	0	.0%	5	.9%
	(1.4)		(1.4)		(2.2)			
Do mesmo género	139	86.3%	160	99.4%	240	98.4%	539	95.2%
	(153.3)		(153.3)		(232.4)			
De género diferente	17	10.6%	0	.0%	4	1.6%	21	3.7%
	(6.0)		(6.0)		(9.1)			
Indiferente	0	.0%	1	.6%	0	.0%	1	.2%
	(.3)		(.3)		(.4)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

K. *Argumentos de Escolha de Género.* O relacionamento com a idade é estatisticamente significativo ( $\chi^2_8 = 181.397$ ;  $p = .000$ ). A “não argumentação” apresenta percentagem superior no grupo dos 3 - 4 anos; os motivos “recreativos” são os dominantes e verificam-se para todas as idades, aumentando no grupo dos 5-6 anos e diminuindo no de 7-9 anos. Os motivos “vocacionais” ocorrem mais no grupo de 5 - 6 anos; os motivos “temperamentais” ocorrem sempre, aumentando a sua percentagem com a idade, ocorrendo os motivos “sexuais”, em percentagem superior, dos 7 aos 9 anos. Na tabela 12 encontram-se registados os resultados obtidos.

Tabela 12. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não argumenta	46	28.6%	12	7.5%	0	.0%	58	10.2%
	(16.5)		(16.5)		(25.0)			
Motivos recreativos	102	63.4%	115	71.4%	135	55.3%	352	62.2%
	(100.1)		(100.1)		(151.7)			
Motivos vocacionais	1	.6%	15	9.3%	3	1.2%	19	3.4%
	(5.4)		(5.4)		(8.2)			
Motivos temperamentais	11	6.8%	17	10.6%	61	25.0%	89	15.7%
	(25.3)		(25.3)		(38.4)			
Motivos sexuais	1	.6%	2	1.2%	45	18.4%	48	8.5%
	(13.7)		(13.7)		(20.7)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

L. *Casamento*. As diferenças observadas, no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 117.912$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 13 e o gráfico 6 documentam e ilustram os resultados obtidos.

Tabela 13. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não responde	48 (18.5)	29.8%	12 (18.5)	7.5%	5 (28.0)	2%	65	11.5%
Razões biológicas	90 (79.4)	55.9%	87 (79.4)	54.0%	102 (120.3)	41.8%	279	49.3%
Razões afectivas	23 (62.6)	14.3%	62 (62.6)	38.5%	135 (94.8)	55.3%	220	38.9%
Razões económicas	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.4)	.4%	1	.2%
Mistura de argumentos categorizados	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.4)	.4%	1	.2%
Total	161	100%	161	100%	161	100%	566	100%

A percentagem de “*não respostas*” diminui com o aumento da idade, acontecendo o contrário com a percentagem de respostas na categoria de “*razões afectivas*”. As “*razões biológicas*” ocorrem para todos os grupos, diminuindo com a idade, ao contrário das “*razões afectivas*” que aumentam.

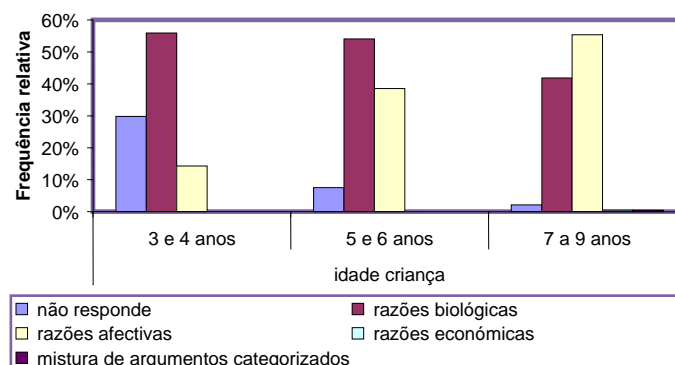


Gráfico 6. Crenças de casamento, por grupos de idade

M. *Fecundação*. As diferenças observadas no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 345.105$ ;  $p = .000$ ). A categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” surge apenas entre os 3 e 6 anos; a percentagem da categoria de respostas “*pré existência*” diminui com o aumento da idade; as “*explicações causais*” surgem mais entre os 3 e 6 anos, sendo a sua percentagem superior para o grupo de 5 - 6 anos; a categoria de respostas “*explicações pré-*

*biológicas de nível 1*” surge mais entre os 5 e 9 anos, sendo a sua percentagem superior para os 7 a 9 anos; as “*explicações pré-biológicas de nível 2*” surgem entre os 7 e 9 anos e as “*explicações biológicas*” surgem apenas para os 7 a 9 anos. A tabela 14 e o gráfico 7 ilustram os resultados obtidos.

Tabela 14. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não sabe - não responde	24 (10.5)	14.9%	13 (10.5)	8.1%	0 (16.0)	.0%	37	6.5%
Pré existência	77 (34.7)	47.8%	36 (34.7)	22.4%	9 (52.6)	3.7%	122	21.6%
Explicações causais	56 (48.4)	34.8%	74 (48.4)	46.0%	40 (73.3)	16.4%	170	30%
Explicações pré-biológicas – nível 1	4 (33.0)	2.5%	37 (33.0)	23.0%	75 (50.0)	30.7%	116	20.5%
Explicações pré biológicas – nível 2	0 (10.2)	.0%	1 (10.2)	.6%	35 (15.5)	14.3%	36	6.4%
Explicações biológicas – nível 1	0 (10.2)	.0%	0 (10.2)	.0%	36 (15.5)	14.8%	36	6.4%
Explicações biológicas – nível 2	0 (13.9)	.0%	0 (13.9)	.0%	49 (21.1)	20.1%	49	8.7%
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

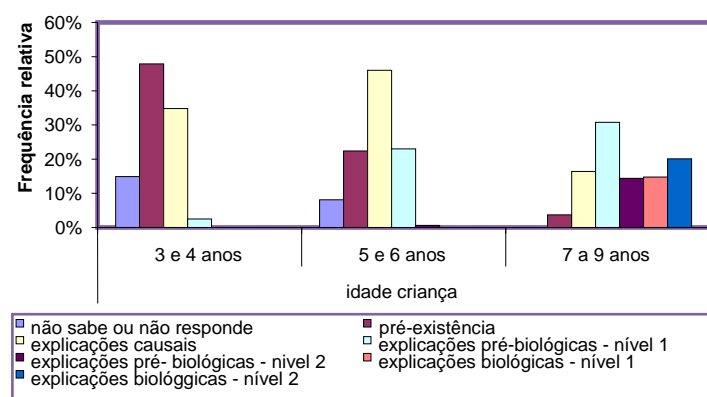


Gráfico 7. Crenças de fecundação, por grupos de idade

*N. Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* A percentagem da categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” é superior no grupo dos 3 - 4 anos; a categoria de “*respostas assexuais*” ocorre mais entre os 3 e 6 anos e a sua percentagem diminui com o aumento da idade. As respostas “*não sexuais*” surgem em percentagem superior no grupo de 5 - 6 anos; as respostas “*sexuais centradas na mãe*” surgem entre os 5 e 9 anos; a percentagem de respostas “*sexuais centradas no pai*” é superior no grupo de 7 e 9 anos; surgindo apenas a categoria de respostas “*sexuais centradas nos dois*” entre os 7 e 9 anos. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 337.330$ ;  $p = .000$ ) (tabela 15, gráfico 8).



Tabela 15. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não sabe - não responde	60	37.3%	28	17.4%	2	.8%	90	15.9%
	(25.6)		(25.6)		(38.8)			
Respostas assexuais	37	23%	17	10.6%	7	2.9%	61	10.8%
	(17.4)		(17.4)		(26.3)			
Respostas não sexuais	62	38.5%	78	48.4%	36	14.8%	176	31.1%
	(50.1)		(50.1)		(75.9)			
Respostas sexuais - centradas na mãe	0	.0%	6	3.7%	14	5.7%	20	3.5%
	(5.7)		(5.7)		(8.6)			
Respostas sexuais centradas no pai	2	1.2%	32	19.9%	124	50.8%	158	27.9%
	(44.9)		(44.9)		(68.1)			
Respostas sexuais centradas nos dois	0	.0%	0	.0%	61	25.0%	61	10.8%
	(17.4)		(17.4)		(26.3)			
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>	<b>566</b>	<b>100%</b>

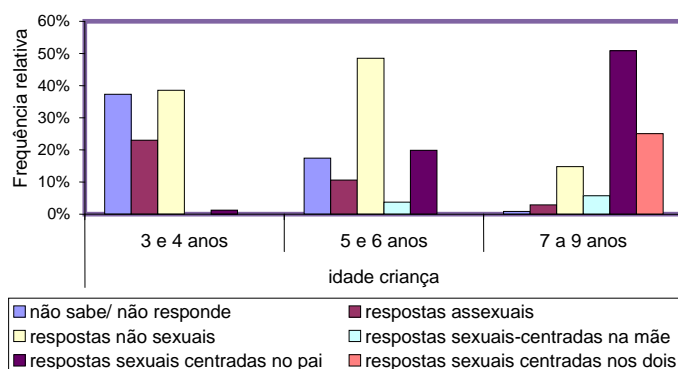


Gráfico 8. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por grupos de idade

O. *Relação entre casamento e fecundação.* As diferenças observadas no relacionamento estatístico com a idade são significativas ( $\chi^2_6 = 229.513$ ;  $p = .000$ ). A tabela 16 e o gráfico 9 registam e ilustram os resultados obtidos.

Tabela 16. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não responde - não sabe	33	20.5%	4	2.5%	1	.4%	38	6.7%
	(10.8)		(10.8)		(16.4)			
Relação causal	128	79.5%	147	91.3%	118	48.4%	393	69.4%
	(111.8)		(111.8)		(169.4)			
Relação convencional	0	.0%	7	4.3%	78	32.0%	85	15.0%
	(24.2)		(24.2)		(36.6)			
Diferenciam casamento de reprodução	0	.0%	3	1.9%	47	19.3%	50	8.8%
	(14.2)		(14.2)		(21.6)			
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	<b>161</b>	<b>100%</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>	<b>566</b>	<b>100%</b>

A categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” apresenta uma percentagem superior entre os 3 e 4 anos; a percentagem de respostas na categoria “*relação causal*” é elevada até aos 6 anos, diminuindo com o aumento de idade; a categoria de respostas “*relação convencional*” e “*diferenciam casamento de reprodução*” surgem em percentagens superiores entre os 7 a 9 anos,

*P. Sintomas de Gravidez.* A percentagem da categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” é superior no grupo dos 3 e 4 anos; a percentagem da categoria de respostas “*percepção de sintomas físicos*” diminui com o aumento da idade; a percentagem da categoria de respostas “*percepção de variáveis sociais*” aumenta com o aumento da idade, surgindo apenas as categorias de respostas “*integração coerente de alguns factores*” e “*explicação correcta*” entre os 7 a 9 anos. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 236.320$ ;  $p = .000$ ) (tabela 17, gráfico 9).

Tabela 17. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não sabe - não responde	32	19.9%	2	1.2%	0	.0%	34	6.0%
	(9.7)		(9.7)		(14.7)			
Percepção de sintomas físicos	120	74.5%	108	67.1%	77	31.6%	305	53.9%
	(86.8)		(86.8)		(131.5)			
Percepção de variáveis sociais	9	5.6%	50	31.1%	109	44.7%	168	29.7%
	(47.8)		(47.8)		(72.4)			
Integração coerente de alguns factores	0	.0%	0	.0%	34	13.9%	34	6.0%
	(9.7)		(9.7)		(14.7)			
Explicação correcta	0	.05	1	.6%	24	9.8%	25	4.4%
	(7.1)		(7.1)		(10.8)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

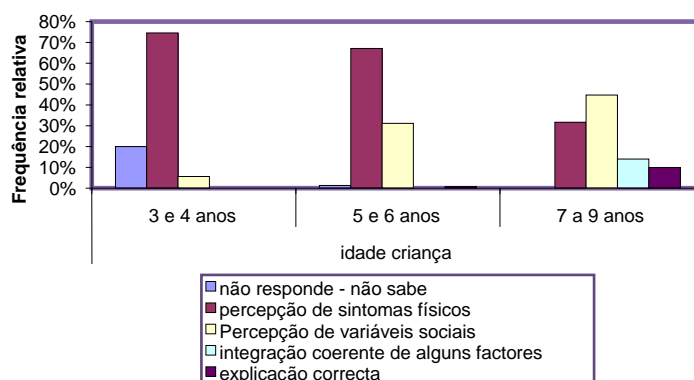


Gráfico 9. Sintomas de gravidez, por grupos de idade

*Q. Tempo de Gestação.* A percentagem da categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” diminui com o aumento da idade, o mesmo acontecendo com a percentagem da categoria de “*respostas ao acaso*”; a “*resposta precisa*” ocorre entre os 5 e 9 anos e a sua percentagem aumenta com

o aumento da idade, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 175.819$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 18 documenta os resultados obtidos.

Tabela 18. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não responde - não sabe	114	70.8%	96	59.6%	84	34.4%	294	51.9%
	(83.6)		(83.6)		(126.7)			
Resposta ao acaso	47	29.2%	42	26.1%	23	9.4%	112	19.8%
	(31.9)		(31.9)		(48.3)			
Resposta aproximada	0	.0%	3	1.9%	8	3.3%	11	1.9%
	(3.1)		(3.1)		(4.7)			
Resposta precisa	0	.0%	20	12.4%	129	52.9%	149	26.3%
	(42.4)		(42.4)		(64.2)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

R. *Desenvolvimento Intra-Uterino*. As diferenças observadas no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 227.520$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 19, gráfico 10).

Tabela 19. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não sabe - não responde	88	54.7%	55	34.2%	30	12.3%	173	30.6%
	(49.2)		(49.2)		(74.6)			
Desconhece desenvolvimento intra-uterino	61	37.9%	14	8.7%	1	.4%	76	13.4%
	(21.6)		(21.6)		(32.8)			
Menciona desenvolvimento intra-uterino	12	7.5%	92	57.1%	206	84.4%	310	54.8%
	(88.2)		(88.2)		(133.6)			
Explica desenvolvimento intra-uterino	0	.0%	0	.0%	7	2.9%	7	1.2%
	(2.0)		(2.0)		(3.0)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

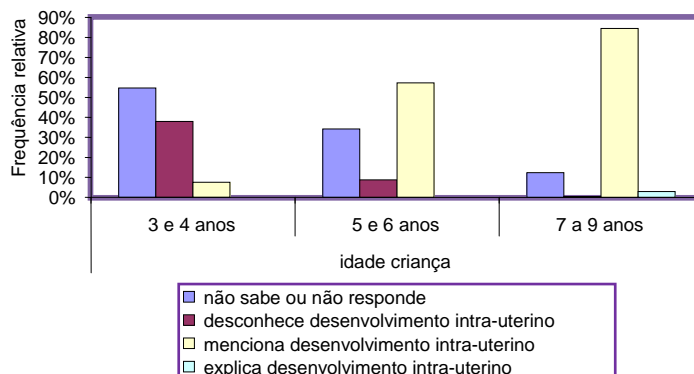


Gráfico 10. Desenvolvimento intra-uterino, por grupos de idade

A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” diminui com o aumento da idade; a categoria de respostas “*desconhece o desenvolvimento intra-uterino*” é superior entre os 3 e os 4 anos e a sua percentagem diminui com o aumento da idade; a categoria de resposta “*menciona o desenvolvimento intra-uterino*” ocorre entre os 3 e 9 anos e a sua percentagem aumenta com o aumento da idade; a resposta “*explica o desenvolvimento intra-uterino*” ocorre só para os grupos de idade de 7 a 9 anos.

*Nascimento.* As diferenças observadas no relacionamento com a idade são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 240.954$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 20. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a idade por grupos

	3 - 4 Anos		5 - 6 Anos		7 - 9 Anos		Total	
Não sabe - não responde	16	9.9%	0	.0%	0	.0%	16	2.8%
	(4.6)		(4.6)		(6.9)			
Menciona um canal de nascimento	19	11.8%	2	1.2%	0	.0%	21	3.7%
	(6.0)		(6.0)		(9.1)			
Menciona nascimento por cesariana	123	76.4%	126	78.3%	89	36.5%	338	59.7%
	(96.1)		(96.1)		(145.7)			
Menciona parto e/ou cesariana	3	1.9%	33	20.5%	151	61.9%	187	33.0%
	(53.2)		(53.2)		(80.6)			
Explica nascimento por parto e cesariana	0	.0%	0	.0%	4	1.6%	4	.7%
	(1.1)		(1.1)		(1.7)			
Total	161	100%	161	100%	244	100%	566	100%

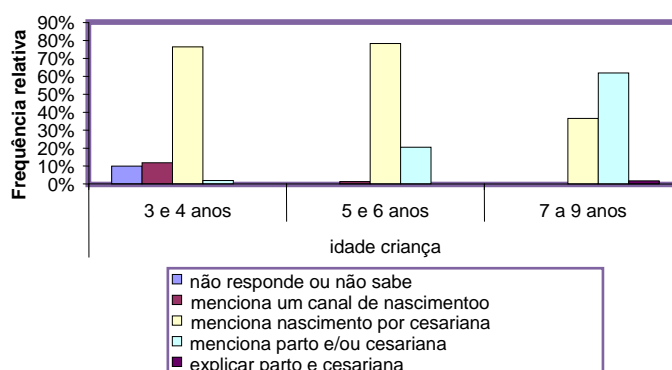


Gráfico 11. Nascimento, por grupos de idade

Como podemos constatar na tabela 20 e no gráfico 11, a resposta “*não sabe / não responde*” surge só para os 3 e 4 anos; a percentagem da categoria de resposta “*menciona um canal de nascimento*” é superior no grupo de 3 - 4 anos; a percentagem da categoria de resposta “*menciona nascimento por cesariana*” surge em percentagens semelhantes até aos 6 anos, diminuindo com o aumento da idade; a percentagem da categoria de resposta “*menciona nascimento por parto e/ou*

*cesariana*” aumenta com o aumento da idade, ocorrendo apenas a explicação do nascimento por “*parto e cesariana*” no grupo dos 7 aos 9 anos em percentagem baixa.

### 6.1.3. Conclusões

Todas as crenças de identidade sexual (*conhecimento das diferenças genitais; nomes utilizados crianças para os genitais; conservação da identidade sexual em perguntas de conservação verbalizada e em figuras com contradição: constância genital*) e de papel de género (*tipificação de papéis sexuais: número de respostas tipificadas convencionalmente e argumentos de tipificação, preferência de brinquedos tipificados, preferência de amigos, argumentos de escolha da preferência de amigos, escolha de género e argumentos de escolha de género*) estão relacionadas, significativamente, com a idade das crianças por grupos.

Também a totalidade das crenças de *casamento, fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação, relação entre casamento e fecundação, gravidez (sintomas, tempo de gestação, desenvolvimento intra-uterino) e nascimento* estão relacionadas com a idade das crianças por grupos.

Concluimos pois, que para todas as crenças consideradas existe uma relação significativa entre a idade das crianças e o processo evolutivo das suas crenças afectivo sexuais, acompanhando a evolução na idade o processo de evolução das crenças, pelo que se verifica a hipótese 1.

## 6.2. Hipótese 2. a): Nível Sócio Económico e Processo Evolutivo das Crenças Afetivo Sexuais Infantis.

### 6.2.1. Dados Descritivos

Relembramos que, na amostra, o nível baixo apresenta um peso que é o dobro dos níveis médio e alto, por não ter sido possível encontrar em meio rural crianças pertencentes a níveis sócio económicos médios e altos pelo que, no meio referido, entrevistámos apenas crianças de nível sócio económico baixo. O gráfico 12 mostra a distribuição das crianças, por níveis sócio económicos.

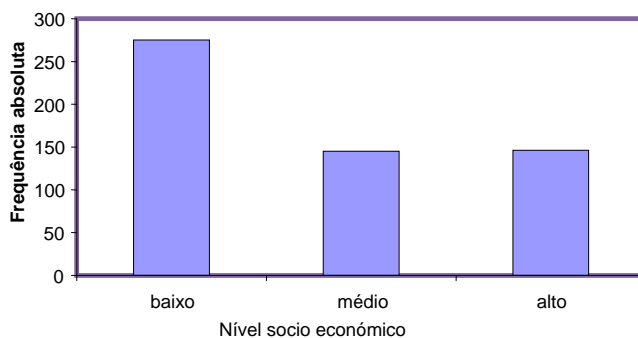


Gráfico 12. Caracterização da amostra, por nível sócio económico

### 6.2.2. Contrastes Estatísticos

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* O relacionamento estatístico com o nível sócio económico é significativo ( $\chi^2_6 = 16.842$ ;  $p = .005$ , por simulação de Monte Carlo). Os resultados encontram-se documentados na tabela 21 e ilustrados no gráfico 13.

Tabela 21. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Identifica algumas figuras dos 2 sexos	1	.4%	0	.0%	0	.0%	1	.2%
	(.5)		(.3)		(.3)			
Identifica os 2 sexos sem explicação	25	9.1%	8	5.5%	4	2.7%	37	6.5%
	(18.0)		(9.5)		(9.5)			
Identifica os 2 sexos - explicação cultural	115	41.8%	45	31.0%	48	32.9%	208	36.7%
	(101.1)		(53.3)		(53.7)			
Identifica os 2 sexos - explicação genital	134	48.7%	92	63.4%	94	64.4%	320	56.5%
	(155.5)		(82.0)		(82.5)			
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

A percentagem da categoria “*identificação correcta sem explicação*” diminui com o aumento do nível sócio económico; a percentagem da categoria “*identificação correcta com explicação cultural*” é inferior para os níveis médio e alto sendo superior para os níveis médio e alto, a percentagem da categoria “*identificação correcta com explicação genital*”.

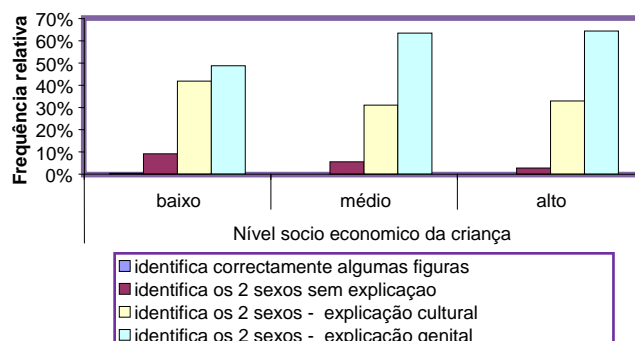


Gráfico 13. Conhecimento das diferenças genitais, por nível sócio económico

B. *Nomes Utilizados para os Genitais*. A percentagem do “*uso de diminutivos*” diminui com o aumento do nível sócio económico, aumentando a percentagem do “*uso do nome correcto*” (tabela 22). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 62.271$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 22. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo	Médio	Alto	Total			
Usa diminutivos para os genitais	241 (207.5)	87.6%	103 (109.4)	71.0%	83 (110.1)	56.8%	427 75.4%
Usa nome correcto genital masculino	20 (19.4)	7.3%	9 (10.2)	6.2%	11 (10.3)	7.5%	40 7.1%
Usa nome correcto genital feminino	1 (1.5)	.4%	1 (.8)	.7%	1 (.8)	.7%	3 .5%
Usa nomes correctos para os genitais	13 (46.6)	4.7%	32 (24.6)	22.1%	51 (24.8)	34.9%	96 17.0%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566 100%

C. *Conservação de Identidade Sexual Verbalizada*. O relacionamento com o nível sócio económico é estatisticamente significativo ( $\chi^2_4 = 25.603$ ;  $p = .000$ ).

A percentagem da categoria “*não conservador*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico; a percentagem da categoria “*intermédio*” é superior para o nível médio, aumentando a

percentagem da categoria de “conservador” com o aumento do nível sócio económico. A tabela 23 e o gráfico 14 documentam e ilustram os resultados.

Tabela 23. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não conservador	140	50.9%	53	36.6%	52	35.6%	245	43.3%
	(119.0)		(62.8)		(63.2)			
Intermédio	19	6.9%	26	17.9%	10	6.8%	55	9.7%
	(26.7)		(14.1)		(14.2)			
Conservador	116	42.2%	66	45.5%	84	57.5%	266	47%
	(129.2)		(68.1)		(68.6)			
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

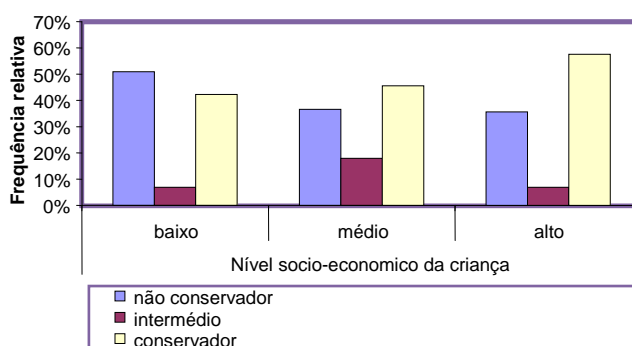


Gráfico 14. Conservação de identidade sexual verbalizada, por nível sócio económico

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)*. As diferenças observadas, no relacionamento com o nível sócio económico são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 36.442$ ;  $p = .000$ ) (tabela 24, gráfico 15).

Tabela 24. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Identidade por papel - cabeça	88	32.0%	28	19.3%	33	22.6%	149	26.3%
	(72.4)		(38.2)		(38.4)			
Identidade por papel - descobre erro	73	26.5%	55	37.9%	40	27.4%	168	29.7%
	(81.6)		(43.0)		(43.3)			
Identidade por genitais - descobre erro	98	35.6%	44	30.35	43	29.5%	185	32.7%
	(89.9)		(47.4)		(47.7)			
Não pode ser - erro	16	5.8%	15	10.3%	22	15.1%	53	9.4%
	(25.8)		(13.6)		(13.7)			
Identidade por genitais - relativiza papel	0	.0%	3	2.1%	8	5.5%	11	1.9%
	(5.3)		(2.8)		(2.8)			
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%



A percentagem da categoria de respostas “*identidade por papel*” diminui para os níveis médio e alto; a “*mesma identidade, mas com descoberta de erro*” apresenta uma percentagem superior para o nível médio; a categoria de “*identidade por genitais, mas descobre o erro*” (aquisição de constância genital) varia pouco; a percentagem da categoria “*não pode ser - erro*” aumenta com o aumento do estatuto socioeconómico e a categoria “*identidade por genitais relativizando o papel*” ocorre apenas para os níveis médio e alto.

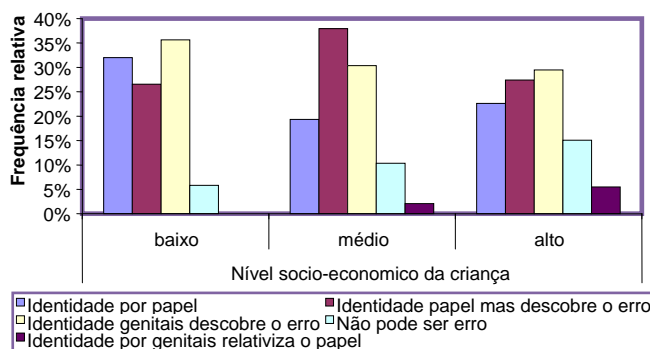


Gráfico 15. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição, por nível sócio económico.

*E. Tipificação de Papéis de Género: Número de Respostas Convencionais.* A percentagem de “*todas as respostas convencionais*” e de “*nenhuma resposta convencional*” diminui com o aumento do estatuto socioeconómico, acontecendo o contrário com “*quatro e cinco respostas convencionais*”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 318.727$ ;  $p = .000$ ) (tabela 25).

Tabela 25. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Uma	1 (1.9)	.4%	1 (1.0)	.7%	2 (1.0)	1.4%	4 (1.9)	.7%
Duas	2 (2.9)	.7%	1 (1.5)	.7%	3 (1.5)	2.1%	6 (2.9)	1.1%
Três	1 (4.4)	.4%	3 (2.3)	2.1%	5 (2.3)	3.4%	9 (4.4)	1.6%
Quatro	0 (43.2)	.0%	21 (22.8)	14.5%	68 (23.0)	46.6%	89 (43.2)	15.7%
Cinco	4 (45.7)	1.5%	50 (24.1)	34.5%	40 (24.2)	27.4%	94 (45.7)	16.6%
Seis: todas as respostas	213 (137.0)	77.5%	53 (72.2)	36.6%	16 (72.7)	11.0%	282 (137.0)	49.8%
Nenhuma resposta convencional	54 (39.8)	19.6%	16 (21.0)	11.0%	12 (21.2)	8.2%	82 (39.8)	14.5%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

F. *Argumentos de Tipificação.* As diferenças comprovadas no relacionamento com o nível sócio económico ( $\chi^2_6 = 190.394$ ;  $p = .000$ ) são estatisticamente significativas. (tabela 26). A percentagem da resposta “*sem argumento*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico, acontecendo o contrário com a categoria “*mistura de argumentos*”.

Tabela 26. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não argumenta	103 (62.7)	37.5%	26 (33.0)	17.9%	0 (33.3)	.0%	129	22.8%
Utiliza argumentos convencionais	141 (151.6)	51.3%	100 (79.9)	69.0%	71 (80.5)	48.6%	312	55.1%
Utiliza mistura de argumentos	10 (40.8)	3.6%	8 (21.5)	5.5%	66 (21.7)	45.2%	84	14.8%
Utiliza argumentos não convencionais	21 (19.9)	7.6%	11 (10.5)	7.6%	9 (10.6)	6.2%	41	7.2%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados.* A percentagem da categoria “*totalmente feminino*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico e a percentagem da categoria “*mistura com tendência feminina*” aumenta. A tabela 27 ilustra os resultados. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 28.835$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 27. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Totalmente masculino	120 (120.5)	43.6%	61 (63.5)	42.1%	67 (64.0)	45.9%	248	43.8%
Totalmente feminino	89 (69.0)	32.4%	33 (36.4)	22.8%	20 (36.6)	13.7%	142	25.1%
Mistura com tendência masculina	46 (50.5)	16.7%	29 (26.6)	20%	29 (26.8)	19.9%	104	18.4%
Mistura com tendência feminina	20 (35.0)	7.3%	22 (18.4)	15.2%	30 (18.6)	20.5%	72	12.7%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

I. *Argumentos de Escolha de Amigos.* O relacionamento estatístico com o nível sócio económico é significativo ( $\chi^2_8 = 45.784$ ;  $p = .000$ ). A tabela 28 e o gráfico 16 documentam e ilustram os resultados.

A categoria de resposta “*não justifica*” surge apenas no nível sócio económico baixo; a percentagem da categoria de respostas “*identidade de actividades e interesses*” é superior para os níveis

médio e alto; a percentagem da categoria de respostas “*identidade de comportamentos*” é superior no nível médio; as respostas na categoria “*pressão social*” surgem apenas nos níveis extremos.

Tabela 28. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não justifica	40 (21.4)	14.5%	2 (11.3)	1.4%	2 (11.3)	1.4%	44	7.8%
Identidade de actividades e interesses	182 (196.3)	66.2%	111 (103.5)	76.6%	111 (104.2)	76.0%	404	71.4%
Identidade de comportamentos	38 (46.6)	13.8%	32 (24.6)	22.1%	26 (24.8)	17.8%	96	17.0%
Pressão social	14 (10.2)	5.1%	0 (5.4)	.0%	7 (5.4)	4.8%	21	3.7%
Atracção sexual	1 (.5)	.4%	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

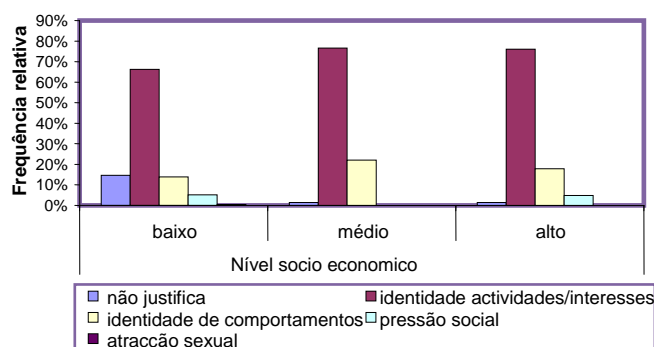


Gráfico 16. Argumentos de escolha de amigos, por nível sócio económico

J. *Escolha de Género*. A ausência de respostas surge apenas no nível sócio económico médio, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 17.666$ ;  $p = .004$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 29 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 29. Escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não responde	0 (2.4)	.0%	5 (1.3)	3.4%	0 (1.3)	.0%	5	.9%
Do mesmo sexo	265 (261.9)	96.4%	134 (138.1)	92.4%	140 (139.0)	95.9%	539	95.2%
De sexo diferente	10 (10.2)	3.6%	6 (5.4)	4.1%	5 (5.4)	3.4%	21	3.7%
Indiferente	0 (.5)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.3)	.7%	1	.2%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

K. *Argumentos de Escolha de Género.* A percentagem de respostas “sem argumentação” diminui com o aumento do estatuto sócio económico, acontecendo o inverso com a argumentação na categoria de “motivos temperamentais” cuja percentagem aumenta à medida que o nível sócio económico aumenta também (tabela 30). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 25.464$ ;  $p = .001$ ).

Tabela 30. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não argumenta	39 (28.2)	14.2%	14 (14.9)	9.7%	5 (15.0)	3.4%	58	10.2%
Motivos recreativos	177 (171.0)	64.4%	85 (90.2)	58.6%	90 (90.8)	61.6%	352	62.2%
Motivos vocacionais	11 (9.2)	4.0%	3 (4.9)	2.1%	5 (4.9)	3.4%	19	3.4%
Motivos temperamentais	28 (43.2)	10.2%	27 (22.8)	18.6%	34 (23.0)	23.3%	89	15.7%
Motivos sexuais	20 (23.3)	7.3%	16 (12.3)	11.0%	12 (12.4)	8.2%	48	8.5%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

L. *Casamento.* A percentagem de “não respostas” diminui com o aumento do estatuto sócio económico, acontecendo o contrário com a percentagem de “razões afectivas” sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 55.321$ ;  $p = .000$ ). A tabela 31 e o gráfico 17 registam os resultados de prova obtidos.

Tabela 31. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não sabe ou não responde	53 (31.6)	19.3%	8 (16.7)	5.5%	4 (16.8)	2.7%	65	11.5%
Razões biológicas	142 (135.6)	51.6%	77 (71.5)	53.1%	60 (72.0)	41.1%	279	49.3%
Razões afectivas	80 (106.9)	29.1%	58 (56.4)	40.0%	82 (56.7)	56.2%	220	38.9%
Razões económicas	0 (.5)	.0%	1 (.3)	.7%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Mistura de argumentos categorizados	0 (.5)	.0%	1 (.3)	.7%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Total	245	100%	145	100%	146	100%	566	100%

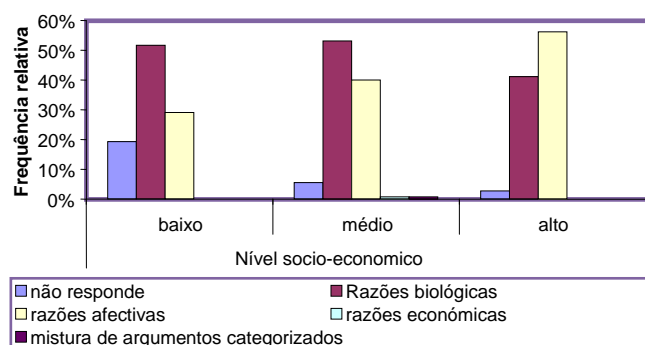


Gráfico 17. Crenças de casamento, por nível sócio económico

M. *Fecundação*. O relacionamento com o nível sócio económico é estatisticamente significativo ( $\chi^2_{10} = 38.642$ ;  $p = .000$ ) (tabela 32, gráfico 18).

Tabela 32. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico.

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não sabe ou não responde	30	10.9%	5	3.4%	2	1.4%	37	6.5%
Pré existência	69	25.1%	38	26.2%	15	10.3%	122	21.6%
Explicações causais	76	27.6%	38	26.2%	56	38.4%	170	30%
Explicações pré-biológicas - nível 1	46	16.7%	33	22.8%	37	25.3%	116	20.5%
Explicações pré - biológicas - nível 2	28	10.2%	4	2.8%	4	2.7%	36	6.4%
Explicações biológicas - nível 1	12	4.4%	8	5.5%	16	11.0%	36	6.4%
Explicações biológicas - nível 2	14	5.1%	19	13.1%	16	11.0%	49	8.7%
Total	245	100%	145	100%	146	100%	566	100%

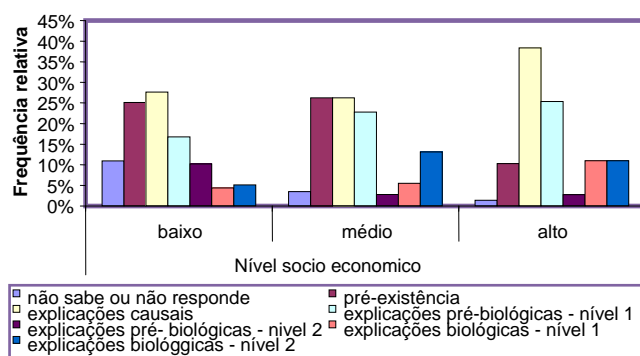


Gráfico 18. Crenças de fecundação, por nível sócio económico

A percentagem da categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” e “*pré existência*” diminui com o aumento do nível sócio económico; a percentagem de respostas na categoria “*explicações causais*” aumenta para o nível alto; a percentagem da categoria “*explicações pré biológicas, nível 1*” aumenta com o aumento do nível sócio económico; a percentagem de “*explicações pré biológicas, nível 2*” diminui com o aumento do nível sócio económico; a percentagem de “*explicações biológicas, nível 1*” aumenta com o aumento do nível sócio económico e a percentagem de “*explicações biológicas, nível 2*” aumenta para os níveis médio e alto.

*N. Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é superior para o nível médio; a percentagem da categoria de “*respostas assexuais*” é superior para o nível baixo, acontecendo o mesmo para as categorias de “*respostas não sexuais*” e “*respostas sexuais centradas na mãe*” a percentagem de “*respostas sexuais centradas no pai*” e de “*respostas sexuais centradas nos dois*” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico (tabela 33, gráfico 19). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 38.642$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 33. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não sabe - não responde	46 (43.7)	16.7%	36 (23.1)	24.8%	8 (23.2)	5.5%	99	15.9%
Respostas assexuais	35 (29.6)	12.7%	12 (15.6)	8.3%	14 (15.7)	9.6%	61	10.8%
Respostas não sexuais	93 (85.5)	33.8%	32 (45.1)	22.1%	51 (45.4)	34.9%	176	31.1%
Respostas sexuais - centradas na mãe	13 (9.7)	4.7%	3 (5.1)	2.1%	4 (5.2)	2.7%	20	3.5%
Respostas sexuais – centradas no pai	71 (76.8)	25.8%	42 (40.5)	29.0%	45 (40.8)	30.8%	158	27.9%
Respostas sexuais – centradas nos dois	17 (29.6)	6.2%	20 (15.6)	13.8%	24 (15.7)	16.4%	61	10.8%
Total	245	100%	145	100%	146	100%	566	100%

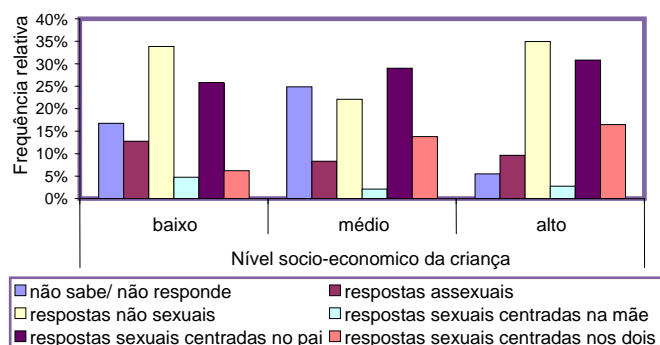


Gráfico 19. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por nível sócio económico

O. *Relação entre Casamento e Fecundação*. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 33.668$ ;  $p = .000$ ) (tabela 34). A percentagem da categoria “*não sabe ou não responde*” é superior para os níveis baixo e médio, diminuindo com o aumento do estatuto sócio económico; a percentagem de respostas na categoria “*relação causal*” e “*relação convencional*” varia pouco com o aumento do estatuto sócio económico; aumentando a percentagem da categoria de respostas “*diferenciam casamento de reprodução*” com o aumento do estatuto sócio económico.

Tabela 34. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não responde - não sabe	33 (18.5)	12%	5 (9.7)	3.4%	0 (9.8)	.0%	38	6.7%
Relação causal	189 (190.9)	68.7%	102 (100.7)	70.3%	102 (101.4)	69.9%	393	69.4%
Relação convencional	39 (41.3)	14.2%	23 (21.8)	15.9%	23 (21.9)	15.8%	85	15%
Diferenciam casamento de fecundação	14 (24.3)	5.1%	15 (12.8)	10.3%	21 (12.9)	14.4%	50	8.8%
Total	245	100%	145	100%	146	100%	566	100%

P. *Sintomas de Gravidez*. As diferenças observadas no relacionamento com o nível sócio económico são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 39.822$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 35. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não responde - não sabe	22 (16.5)	8.0%	11 (8.7)	7.6%	1 (8.8)	.7%	34	6.0%
Percepção de sintomas físicos	172 (148.2)	62.5%	64 (78.1)	44.1%	69 (78.7)	47.3%	305	53.9%
Percepção de variáveis sociais	64 (81.6)	23.3%	53 (43.0)	36.6%	51 (43.3)	34.9%	168	29.7%
Integração coerente de alguns factores	12 (16.5)	4.4%	11 (8.7)	7.6%	11 (8.8)	7.5%	34	6.0%
Explicação correcta	5 (12.1)	1.8%	6 (6.4)	4.1%	14 (6.4)	9.6%	25	4.4%
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

Os resultados estão documentados na tabela 35 e ilustrados no gráfico 20. A categoria de resposta “*não sabe - não responde*” apresenta percentagens superiores para os níveis baixo e médio; a percentagem da categoria de respostas “*percepção de sintomas físicos*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico; a categoria de respostas “*percepção de variáveis sociais*” apresenta percentagem superior para os níveis médio e alto; aumentando a percentagem das categorias de

resposta “*integração coerente de algumas variáveis*” e “*explicação correcta*” com o aumento do nível sócio económico.

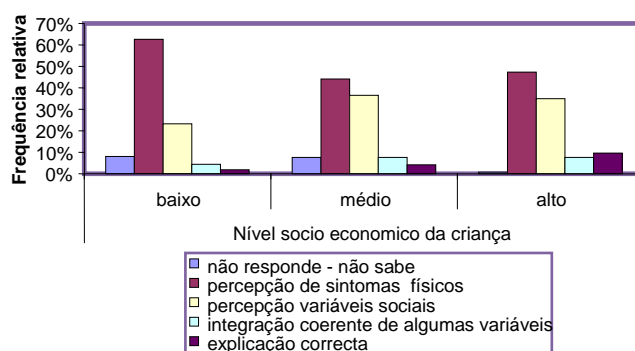


Gráfico 20. Sintomas de gravidez, por nível sócio económico

*Q. Tempo de Gestação.* O relacionamento com o nível sócio económico é estatisticamente significativo ( $\chi^2_6 = 34.935$ ;  $p = .000$ ). A percentagem da categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” diminui com o aumento do nível sócio económico; aumentando a percentagem da categoria de “*resposta precisa*” com o aumento do estatuto sócio económico (tabela 36).

Tabela 36. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não responde - não sabe	173 (142.8)	62.9%	67 (75.3)	46.2%	54 (75.8)	37.0%	294	51.9%
Resposta ao acaso	52 (54.4)	18.9%	29 (28.7)	20%	31 (28.9)	21.2%	112	19.8%
Resposta aproximada	3 (5.3)	1.1%	4 (2.8)	2.8%	4 (2.8)	2.7%	11	1.9%
Resposta precisa	47 (72.4)	17.1%	45 (38.2)	31%	57 (38.4)	39.0%	149	26.3%
Total	245	100%	145	100%	146	100%	566	100%

*R. Desenvolvimento Intra-uterino.* O valor de prova ( $\chi^2_6 = 83.175$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) mostra a existência de relacionamento estatístico significativo com o nível sócio económico. A percentagem da categoria de resposta “*não sabe - não responde*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico; a percentagem da categoria de resposta “*desconhece o desenvolvimento intra-uterino*” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico; a percentagem das respostas na categoria “*menciona o desenvolvimento intra-uterino*” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico, ocorrendo apenas para o nível alto a categoria de resposta “*explica o desenvolvimento intra-uterino*”. A tabela 37 e o gráfico 21 ilustram os resultados obtidos.



Tabela 37. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não sabe - não responde	124	45.1%	38	26.2%	11	7.5%	173	30.6%
	(84.1)		(44.3)		(44.6)			
Desconhece desenvolvimento intra-uterino	25	9.1%	16	11.0%	35	24.0%	76	13.4%
	(36.9)		(19.5)		(19.6)			
Menciona desenvolvimento intra-uterino	126	45.8%	90	62.1%	94	64.4%	310	54,8%
	(150.6)		(79.4)		(80.0)			
Explica desenvolvimento intra-uterino	0	. 0%	1	. 7%	6	4.1%	7	1.2%
	(3.4)		(1.8)		(1.8)			
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

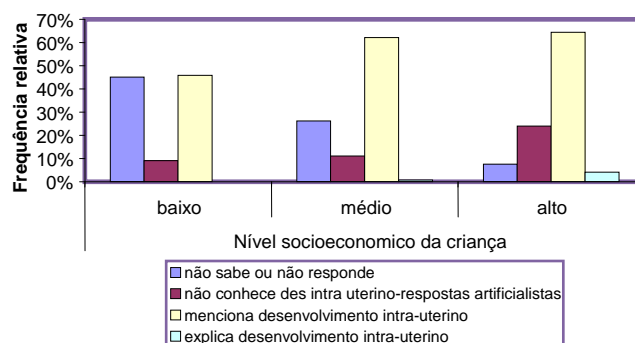


Gráfico 21. Desenvolvimento intra-uterino por nível sócio económico

*S. Nascimento.* As diferenças observadas no relacionamento com o nível sócio económico são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 28.928$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo). Os resultados obtidos estão documentados na tabela 38 e ilustrados no gráfico 22.

Tabela 38. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível sócio económico

	Baixo		Médio		Alto		Total	
Não responde - não sabe	14	5.1%	1	. 7%	1	. 7%	16	2.8%
	(7.8)		(4.1)		(4.1)			
Menciona um canal de nascimento	8	2.9%	5	3.4%	8	5.5%	21	3.7%
	(10.2)		(5.4)		(5.4)			
Menciona nascimento por cesariana	178	64.7%	88	60.7%	72	49.3%	338	59.7%
	(164.2)		(86.6)		(87.2)			
Menciona parto e/ou cesariana	75	27.3%	48	33.1%	64	43.8%	187	33.0%
	(90.9)		(47.9)		(48.2)			
Explica parto e/ou cesariana	0	. 0%	3	2.1%	1	. 7%	4	. 7%
	(1.9)		(1.0)		(1.0)			
Total	275	100%	145	100%	146	100%	566	100%

A categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” surge apenas para o nível sócio económico baixo; a categoria de resposta “*menciona um canal de nascimento qualquer*” ocorre para todos os níveis; a percentagem da categoria de resposta “*menciona nascimento por cesariana*” diminui com o aumento do estatuto sócio económico e a percentagem das respostas na categoria “*menciona nascimento por parto e/ou cesariana*” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico. A categoria de resposta com “*explicação de parto e cesariana*” surge apenas no nível médio.

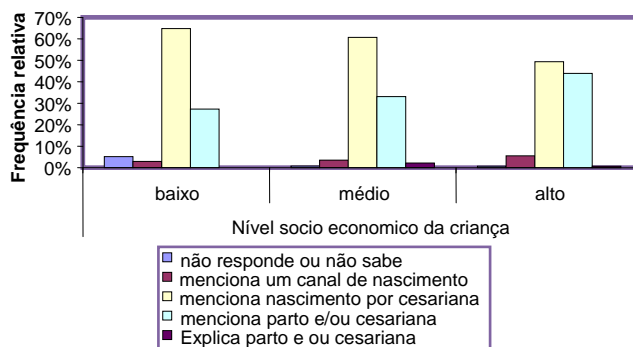


Gráfico 22. Nascimento, por nível sócio económico

### 6.2.3. Conclusões

As crenças de identidade sexual e papel de género que descrevemos: *conhecimento das diferenças genitais, nomes usados para os genitais; conservação da identidade sexual verbalizada; conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância sexual); tipificação de papéis de género em número de respostas convencionais e argumentos de justificação; preferência de brinquedos tipificados; argumentos de escolha para a preferência amigos; escolha de género e argumentos da escolha* estão relacionadas significativamente com o nível sócio económico das crianças.

A mesma relação se verifica para as crenças de *casamento, fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação, relação entre casamento e fecundação; gravidez (sintomas; tempo de gestação; desenvolvimento intra-uterino) e nascimento*. Nos dois casos se verifica que a evolução do nível sócio económico acompanha a evolução das crenças.

Para a totalidade das crenças referidas, a evolução no nível sócio económico acompanha o processo de elaboração das mesmas. Verifica-se a hipótese 2.a): existe uma relação significativa entre o nível sócio económico das crianças e o processo evolutivo das suas crenças afetivo sexuais.

### 6.3. Hipótese 2. b): Estrutura Familiar e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

#### 6.3.1. Dados Descritivos

Conforme verificamos na tabela 39, a estrutura convencional (85.7%), predomina face à não convencional (14.3%).

Tabela 39. Caracterização da amostra, por estrutura familiar

	N	%
Convencional	485	85.7
Não convencional	81	14.3
	566	100.0

#### 6.3.2. Contrastes Estatísticos

*E. Tipificação de Papéis de Género: Número de Respostas Convencionais.* O relacionamento com a estrutura familiar é estatisticamente significativo ( $\chi^2_6 = 480.602$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 40. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a estrutura familiar

	Convencional		Não convencional		Total	
Uma	4	.8%	0	.0%	4	.7%
	(3.4)		(.6)			
Duas	6	1.2%	0	.0%	6	1.1%
	(5.1)		(.9)			
Três	9	1.9%	0	.0%	9	1.6%
	(7.7)		(1.3)			
Quatro	89	18.4%	0	.0%	89	15.7%
	(76.3)		(12.7)			
Cinco	94	19.4%	0	.0%	94	16.6%
	(80.5)		(13.5)			
Seis: todas as respostas	277	57.1%	5	6.2%	282	49.8%
	(241.6)		(40.4)			
Nenhuma resposta convencional	6	1.2%	76	93.8%	82	14.5%
	(70.3)		(11.7)			
Total	485	100%	81	100%	566	100%

Constatamos que a percentagem da categoria de “nenhuma resposta convencional” é muito superior para a estrutura familiar não convencional; acontecendo o contrário com as restantes categorias de respostas (tabela 40).

F. *Argumentos de Tipificação*. As diferenças observadas no relacionamento com a estrutura familiar são estatisticamente significativas ( $\chi^2_3 = 86.189$ ;  $p = .000$ ). A tabela 41 documenta os resultados.

Tabela 41. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a estrutura familiar

	Convencional		Não convencional		Total	
Não argumenta	116 (110.5)	23.9%	13 (18.5)	16.0%	129	22.8%
Utiliza argumentos convencionais	286 (267.3)	59.0%	26 (44.7)	32.1%	312	55.1%
Utiliza mistura de argumentos	67 (72.0)	13.8%	17 (12.0)	21%	84	14.8%
Utiliza argumentos não convencionais	16 (35.1)	3.3%	25 (5.9)	30.9%	41	7.2%
Total	485	100%	81	100%	566	100%

A percentagem das categorias de resposta “*não argumenta*” e “*utiliza argumentos convencionais*” é superior para a estrutura familiar convencional, acontecendo o contrário com as restantes categorias de argumentos (gráfico 23).

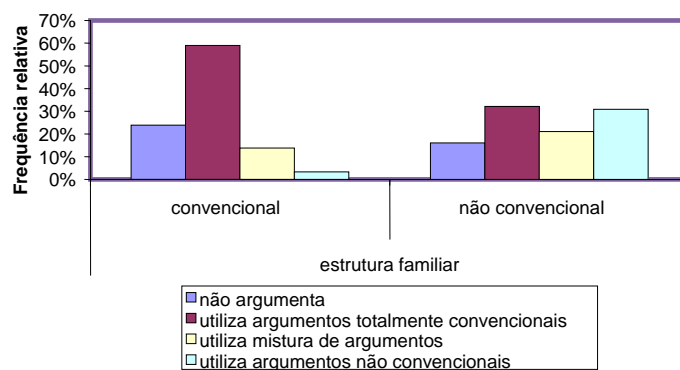


Gráfico 23. Argumentos de tipificação, por estrutura familiar

### 6.3.3. Conclusões

De todas as crenças consideradas, apenas as referentes à tipificação de papéis de género (*número de respostas convencionais e argumentos de tipificação*) estão relacionadas de forma significativa com a estrutura familiar. Não se verifica a hipótese 2.b), pois não existe uma relação significativa entre a estrutura familiar das crianças e o processo evolutivo das suas crenças afectivo sexuais, excepto para a tipificação dos papéis sexuais.

## 6.4. Hipótese 2.c): Existência de Irmãos e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

### 6.4.1. Dados Descritivos

Com o objectivo de reduzir as categorias inicialmente consideradas, por não nos parecer essencial discriminar o sexo dos irmãos, recodificámos a variável existência de irmãos. O gráfico 24 mostra a distribuição relativa à frequência das crianças pelas categorias consideradas, referentes à existência de irmãos, após a recodificação referida.

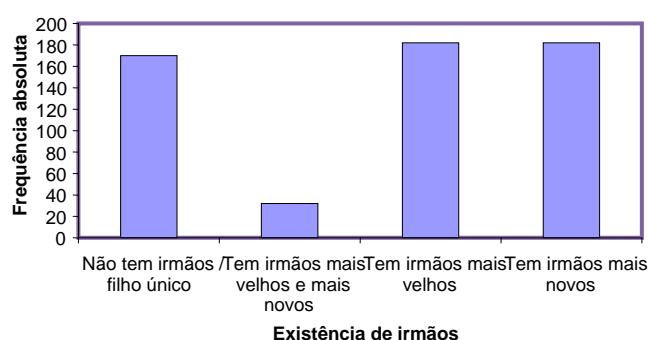


Gráfico 24. Caracterização da amostra por existência de irmãos

As classes com maior frequência são constituídas pelas categorias respeitantes a ter apenas irmãos mais novos ou mais velhos e a de ser filho único. A categoria relativa a ter irmãos mais novos e mais velhos é a menos frequente.

### 6.4.2. Contrastes Estatísticos

Relembramos que, nesta hipótese, por suspeitarmos que a idade das crianças poderia influenciar os resultados obtidos globalmente, controlámos em simultâneo a variável idade, por grupos.

*B. Nomes Usados Para os Genitais.* Apenas no grupo de idades dos 7 - 9 anos o relacionamento com a existência de irmãos é significativo ( $\chi^2_9 = 27.798$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo). Nesta classe etária o “*uso do nome correcto*” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos, seguidos dos que não têm irmãos e dos que têm irmãos mais novos. A tabela 42 e o gráfico 25 documentam e ilustram os resultados obtidos

Tabela 42. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo 7 - 9 anos

	Não tem		Mais velhos e				Total		
	Não tem	Mais novos	Mais velhos	Mais novos	Mais velhos	Mais novos			
Usa diminutivos	24 (25.5)	53.3%	18 (10.2)	100%	28 (37.9)	41.8%	68 (64.5)	59.6%	138 56.6%
Nome correcto genital masculino.	7 (6.3)	15.6%	0 (2.5)	.0%	8 (9.3)	11.9%	19 (15.9)	16.7%	34 13.9%
Nome correcto genital feminino.	1 (.4)	2.2%	0 (.1)	.0%	0 (.5)	.0%	1 (.9)	.9%	2 .8%
Usa nomes correctos	13 (12.9)	28.9%	0 (5.2)	.0%	31 (19.2)	46.3%	26 (32.7)	22.8%	7 28.7%
Total	45	100%	18	100%	67	100%	114	100%	244 100%

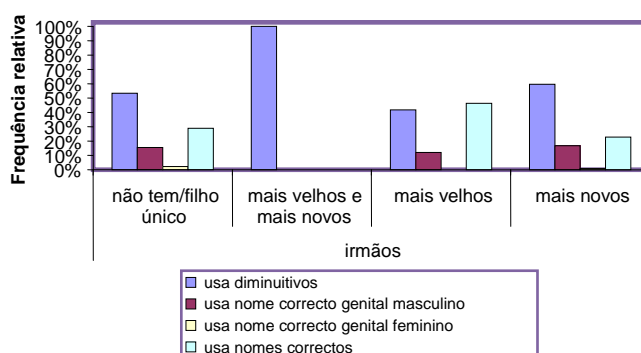


Gráfico 25. Nomes utilizados para os genitais, por existência de irmãos, no grupo de 7 - 9 anos

*E. Tipificação de Papéis de Género: Número de Respostas Convencionais.* Apenas na classe etária dos 7-9 anos, as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{15} = 31.204$ ;  $p = .013$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 43).

Tabela 43. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 7 - 9 anos

	Não tem		Mais velhos e				Total		
	Não tem	Mais novos	Mais velhos	Mais novos	Mais velhos	Mais novos			
Duas	1 (.4)	2.2%	0 (.1)	.0%	1 (.5)	1.5%	0 (.9)	.0%	2 .8%
Três	0 (.4)	.0%	0 (.1)	.0%	2 (.5)	3.0%	0 (.9)	.0%	2 .8%
Quatro	11 (9.2)	24.4%	0 (3.7)	.0%	17 (13.7)	25.4%	22 (23.4)	19.3%	50 20.5%
Cinco	13 (9.6)	28.9%	1 (3.8)	5.6%	16 (14.3)	23.9%	22 (24.3)	19.3%	52 21.3%
Seis vezes - todas as respostas	13 (19.2)	28.9%	16 (7.7)	88.9%	25 (28.6)	37.3%	50 (48.6)	43.9%	104 42.6%
Nenhuma resposta convencional	7 (6.3)	15.6%	1 (2.5)	5.6%	6 (9.3)	9.0%	20 (15.9)	17.5%	34 13.9%
Total	45	100%	18	100%	67	100%	114	100%	244 100%

Neste grupo, a categoria de “*todas as respostas convencionais*” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos, acontecendo o contrário com as categorias de respostas “*quatro e cinco vezes convencional*” e “*nenhuma vez convencional*”.

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados*. O relacionamento estatístico com a existência de irmãos, na classe etária dos 3 - 4 anos, é estatisticamente significativo ( $\chi^2_9 = 16.744$ ;  $p = .047$ , por simulação de Monte Carlo), documentando a tabela 44 os resultados obtidos. Apenas para esta classe etária, a resposta “*totalmente feminino*” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos, acontecendo o contrário com a resposta “*totalmente masculino*”.

Tabela 44. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 3 - 4 anos.

	Não tem		Mais velhos e Mais novos				Total		
Totalmente masculino	25 (25.2)	32.1%	0 (1.6)	.0%	21 (20.7)	32.8%	6 (4.5)	42.9%	52 32.3%
Totalmente feminino	6 (11.6)	7.7%	3 (.7)	60%	13 (9.5)	20.3%	2 (2.1)	14.3%	24 14.9%
Mistura com tendência masculina	34 (27.1)	43.6%	1 (1.7)	20%	17 (22.3)	26.6%	4 (4.9)	28.6%	56 34.8%
Mistura com tendência feminina	13 (14.0)	16.7%	1 (.9)	20%	13 (11.5)	20.3%	2 (2.5)	14.3%	29 18%
Total	78	100%	5	100%	64	100%	14	100%	161 100%

J. *Escolha de Género*. Apenas para a classe etária 3 - 4 anos existe relacionamento estatístico significativo ( $\chi^2_6 = 15.920$ ;  $p = .027$ , por simulação de Monte Carlo), com a existência de irmãos, comprovando-se que a resposta “*de sexo diferente*” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos. A tabela 45 ilustra os resultados.

Tabela 45. Escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 3 - 4 anos

	Não tem		Mais velhos e Mais novos				Total		
Não responde	4 (2.4)	5.1%	0 (.2)	.0%	1 (2.0)	1.6%	0 (.4)	.0%	5 3.1%
Do mesmo sexo	61 (67.3)	78.2%	3 (4.3)	60%	62 (55.3)	96.9%	13 (12.1)	92.9%	139 86.3%
De sexo diferente	13 (8.2)	16.7%	2 (.5)	40%	1 (6.8)	1.6%	1 (1.5)	7.1%	17 10.6%
Total	78	100%	5	100%	64	100%	14	100%	161 100%

N. *Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação*. Apenas no grupo dos 5 - 6 anos, o relacionamento com a existência de irmãos é estatisticamente significativo ( $\chi^2_{12} = 21.528$ ;  $p = .043$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 46, gráfico 26).

Tabela 46. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos, no grupo de 5 - 6 anos

	Não tem		Mais velhos e Mais novos				Total		
	Observado	%	Observado	%	Observado	%	Observado	%	
Não sabe - não responde	11 (8.2)	23.4%	0 (1.6)	.0%	9 (8.9)	17.6%	8 (9.4)	14.8%	28 17.4%
Respostas assexuais	6 (5.0)	12.8%	1 (1.0)	11.1%	6 (5.4)	11.8%	4 (5.7)	7.4%	17 10.6%
Respostas não sexuais	19 (22.8)	40.4%	7 (4.4)	77.8%	27 (24.7)	52.9%	25 (26.2)	46.3%	78 48.4%
Respostas sexuais centradas na mãe	1 (1.8)	2.1%	0 (.3)	.0%	5 (1.9)	9.8%	0 (2.0)	.0%	6 3.7%
Respostas sexuais centradas no pai	10 (9.3)	21.3%	1 (1.8)	11.1%	4 (10.1)	7.8%	17 (10.7)	31.5%	32 19.9%
Total	47	100%	9	100%	51	100%	54	100%	161 100%

Neste grupo, a categoria de “*respostas não sexuais*”, apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos, acontecendo o contrário com a categoria de resposta “*não sabe ou não responde*”. As “*respostas sexuais centradas no pai*”, apresentam percentagem superior para os que têm irmãos mais novos, e as “*respostas sexuais centradas na mãe*” apresentam percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos.

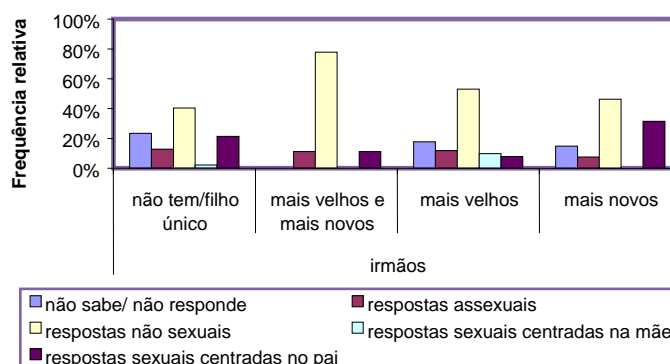


Gráfico 26. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por existência de irmãos, no grupo de 5 - 6 anos

P. *Tempo de Gestação*. Apenas para a classe etária dos 7-9 anos existe relacionamento estatístico significativo com a existência de irmãos ( $\chi^2_9 = 23.629$ ;  $p = .006$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 47 documenta os resultados obtidos. Nesta classe etária, a categoria de



“resposta precisa” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos ou mais novos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Tabela 47. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com a existência de irmãos no grupo de 7 - 9 anos.

	Não tem		Mais velhos e Mais novos		Mais velhos		Mais novos		Total	
	Não responde - não sabe	14 (15.5)	31.1%	8 (6.2)	44.4%	17 (23.1)	25.4%	45 (39.2)	39.5%	84
Resposta ao acaso	6 (4.2)	13.3%	5 (1.7)	27.8%	5 (6.3)	7.5%	7 (10.7)	6.1%	23	9.4%
Resposta aproximada	4 (1.5)	8.9%	1 (.6)	5.6%	2 (2.2)	3.0%	1 (3.7)	.9%	8	3.3%
Resposta precisa	21 (23.8)	46.7%	4 (9.5)	22.2%	43 (35.4)	64.2%	61 (60.3)	53.5%	129	52.9%
Total	45	100%	18	100%	67	100%	114	100%	244	100%

### 6.4.3. Conclusões

Após o controlo da idade por grupos, face aos resultados obtidos globalmente para a variável existência de irmãos verificámos que, de forma geral as crenças afectivo sexuais não estão relacionadas com a existência de irmãos, sendo controladas pela idade, salvo algumas excepções que acontecem para algumas crenças e para alguns grupos de idade.

No domínio das crenças de identidade sexual e papel de género, as crenças relativas aos *nomes usados para os genitais (no grupo de idades dos 7 aos 9 anos); ao número de respostas tipificadas convencionalmente (na classe etária 7-9 anos); á preferência de brinquedos tipificados (na classe etária dos 3-4 anos) e à pergunta de escolha de género (na classe etária 3-4 anos) estão relacionadas de forma significativa com a existência de irmãos*. Relativamente às crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento apenas uma crença de fecundação (*os papéis da mãe e do pai na fecundação na classe etária 5-6 anos) e gravidez (tempo de gestação para a classe etária dos 7-9 anos) mostram relacionamento significativo com a existência de irmãos*. Verificámos que, para as crenças referidas e idades assinaladas, a existência de irmãos está associada a crenças mais evoluídas ou mais diferenciadas.

Concluimos, pois, que não se verifica a hipótese 2.c) ou seja, não existe uma relação significativa entre a existência de irmãos das crianças e o processo evolutivo das suas crenças afectivo sexuais, pois a idade é que as condiciona, visto que não se verificam relações significativas dentro de cada classe etária, com apenas algumas excepções.

### 6.5. Hipótese 3: Sexo e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

#### 6.5.1. Dados Descritivos

A tabela 48 mostra a distribuição das crianças por sexos, podendo constatar-se que é equilibrada, sendo a percentagem de rapazes e raparigas praticamente igual.

Tabela 48. Caracterização da amostra, por sexo

	N	%
Masculino	284	50.2
Feminino	282	49.8
Total	566	100.0

#### 6.5.2. Contrastes Estatísticos

*B. Nomes Usados Para os Genitais.* A percentagem do uso de “*nome correcto*” para os genitais é superior para as raparigas, comprovando-se que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_3 = 31.834$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 49, gráfico 27).

Tabela 49. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Usa diminutivos ambos genitais	224	78.9%	203	72.0%	427	75.4%
	(214.3)		(212.7)			
Usa nome correcto genital masculino	31	10.9%	9	3.2%	40	7.1%
	(20.1)		(19.9)			
Usa nome correcto genital feminino	2	.7%	1	.4%	3	.5%
	(1.5)		(1.5)			
Usa nome correcto ambos genitais	27	9.5%	69	24.5%	96	17.0%
	(48.2)		(47.8)			
Total	284	100%	282	100%	566	100%

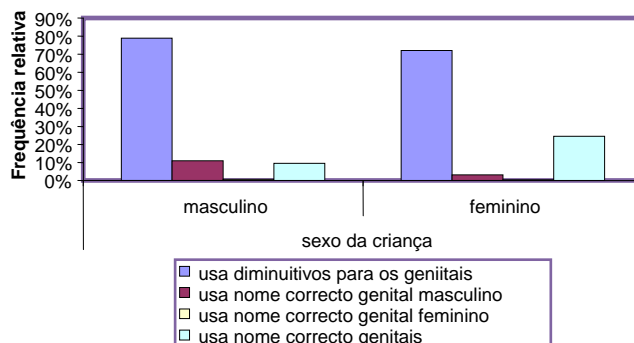


Gráfico 27. Nomes usados para os genitais, por sexo.

E. *Preferência de Brinquedos Tipificados*. A categoria de resposta “totalmente masculino” apenas ocorre e predomina nos rapazes; a percentagem da categoria de resposta “misturas” é superior nas raparigas, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_3 = 463.917$ ;  $p = .000$ ) (tabela 50).

Tabela 50. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Totalmente masculino	247	87%	1	.4%	248	43.8%
	(124.4)		(123.6)			
Totalmente feminino	0	.0%	142	50.4%	142	25.1%
	(71.3)		(70.7)			
Mistura com tendência masculina	36	12.7%	68	24.1%	104	18.4%
	(52.2)		(51.8)			
Mistura com tendência feminina	1	.4%	71	25.2%	72	12.7%
	(36.1)		(35.9)			
Total	284	100%	282	100%	566	100%

G. *Argumentos de Escolha de Amigos*. As diferenças observadas no relacionamento com o sexo são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 59.034$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 51. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Não justifica	24	8.5%	20	7.1%	44	7.8%
	(22.1)		(21.9)			
Identidade de actividades/interesses	237	83.5%	167	59.2%	404	71.4%
	(202.7)		(201.3)			
Identidade de comportamentos	18	6.3%	78	27.7%	96	17.0%
	(48.2)		(47.8)			
Pressão social	4	1.4%	17	6.0%	21	3.7%
	(10.5)		(10.5)			
Atração sexual	1	.4%	0	.0%	1	.2%
	(.5)		(.5)			
Total	284	100%	282	100%	566	100%

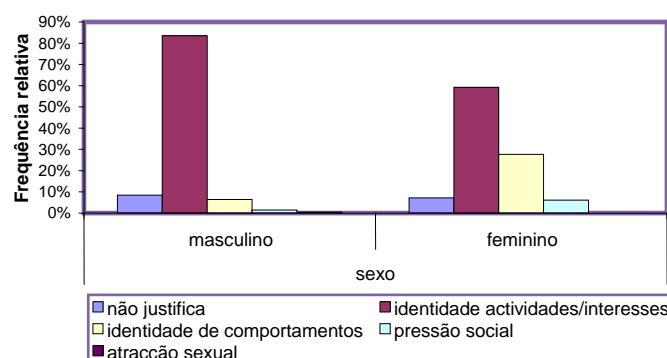


Gráfico 28. Argumentos de escolha de amigos, por sexo.

Como constatamos na tabela 51e no gráfico 28, a categoria de resposta “*identidade de actividades e interesses*” apresenta uma percentagem superior nos rapazes, sendo superior nas raparigas a percentagem das categorias “*identidade de comportamentos*” e “*pressão social*”.

L. *Casamento*. Tal como documentado na tabela 52 e ilustrado no gráfico 29, a percentagem da categoria de respostas “*razões biológicas*” é superior nos rapazes e a percentagem de respostas na categoria “*razões afectivas*” é superior nas raparigas, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 16.164$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 52. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Não responde - não sabe	37 (32.6)	13%	28 (32.4)	9.9%	65	11.5%
Razões biológicas	158 (140.0)	55.6%	121 (139.0)	42.9%	279	49.3%
Razões afectivas	89 (110.4)	31.3%	131 (109.6)	46.5%	220	38.9%
Razões económicas	0 (.5)	.0%	1 (.5)	.4%	1	.2%
Mistura de argumentos categorizados	0 (.5)	.0%	1 (.5)	.4%	1	.2%
Total	284	100%	282	100%	566	100%

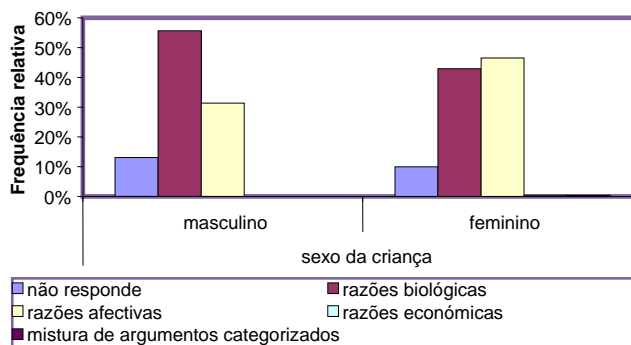


Gráfico 29. Crenças de casamento, por sexo

P. *Sintomas de Gravidez*. A percentagem da categoria de resposta “*sintomas físicos*” é superior nos rapazes e a percentagem da categoria de resposta “*explicação correcta*” é superior nas raparigas, sendo as diferenças observadas significativas ( $\chi^2_4 = 10.428$ ;  $p = .034$ ), encontrando-se documentadas e ilustradas na tabela 53 e no gráfico 30.

Tabela 53. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Não responde - não sabe	18	6.3%	16	5.7%	34	6.0%
	(17.1)		(16.9)			
Percepção de sintomas físicos	166	58.5%	139	49.3%	305	53.9%
	(153.0)		(152.0)			
Percepção de variáveis sociais	77	27.1%	91	32.3%	168	29.7%
	(84.3)		(83.7)			
Integração coerente de alguns factores	17	6.0%	17	6.0%	34	6.0%
	(17.1)		(16.9)			
Explicação correcta	6	2.1%	19	6.7%	25	4.4%
	(12.5)		(12.5)			
Total	284	100%	282	100%	566	100%

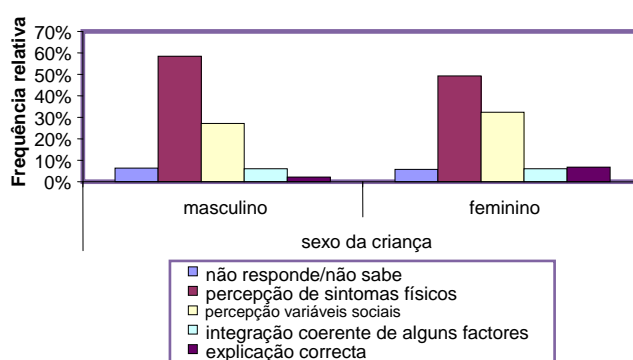


Gráfico 30. Sintomas de gravidez, por sexo

*Q. Tempo de Gestação.* A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” é superior para os rapazes; a percentagem de “*respostas precisas*” é superior para as raparigas. A tabela 54 documenta os resultados obtidos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_3 = 13.024$ ;  $p = .005$ ).

Tabela 54. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o sexo

	Masculino		Feminino		Total	
Não responde - não sabe	159	56.0%	135	47.9%	294	51.9%
	(147.5)		(146.5)			
Resposta ao acaso	50	17.6%	62	22.0%	112	19.8%
	(56.2)		(55.8)			
Resposta aproximada	10	3.5%	1	.4%	11	1.9%
	(5.5)		(5.5)			
Resposta precisa	65	22.9%	84	29.8%	149	26.3%
	(74.8)		(74.2)			
Total	284	100%	282	100%	566	100%

### **6.5.3. Conclusões**

Das crenças de identidade sexual e papel de género consideradas, apenas as referentes aos *nomes usados para os genitais, à preferência de brinquedos tipificados e aos argumentos de escolha de amigos* estão relacionadas significativamente com o sexo das crianças. De forma geral, as crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento não estão relacionadas com o sexo, exceptuando-se as crenças referentes ao *casamento, aos sintomas de gravidez e tempo de gestação*. Apenas para os casos referenciados, as crenças das raparigas são mais evoluídas que as dos rapazes.

Assim, consideramos que se verifica a hipótese 3: não existe uma relação significativa entre o sexo das crianças e o processo evolutivo das suas crenças afectivo sexuais, excepto esporadicamente para algumas variáveis.

## 6.6. Hipótese 4: Nível de Conservação Cognitiva e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis

### 6.6.1. Dados Descritivos

A maioria das crianças da amostra é não conservadora, sendo cerca de 30% os conservadores. O gráfico 31 ilustra a distribuição obtida.

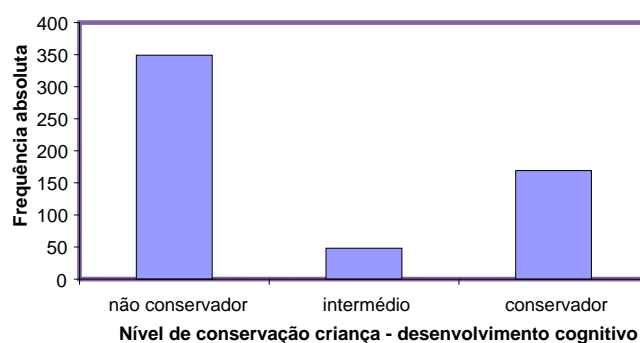


Gráfico 31. Caracterização da amostra por nível de desenvolvimento cognitivo

### 6.6.2. Contrastes Estatísticos

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* A percentagem de “*identificação com explicações culturais*” é superior para os não conservadores, a percentagem de “*identificação com explicações genitais*” é superior para os intermédios e conservadores. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 254.289$ ;  $p = .000$ ). A tabela 55 e o gráfico 32 documentam e ilustram os valores de frequência obtidos, para as categorias de resposta consideradas.

Tabela 55. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador	Intermédio	Conservador	Total
Identifica algumas figuras	1 (.6)	0 (.1)	0 (.3)	1 .2%
Identifica os 2 sexos sem explicação	37 (22.8)	0 (3.1)	0 (11.0)	37 6.5%
Identifica os 2 sexos - explicação cultural	205 (128.3)	3 (17.6)	0 (62.1)	208 36.7%
Identifica os 2 sexos - explicação genital	106 (197.3)	45 (27.1)	169 (95.5)	320 56.5%
Total	349	48	169	566 100%

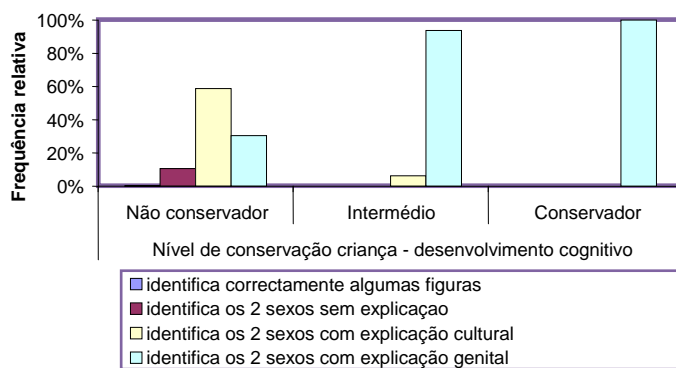


Gráfico 32. Conhecimento das diferenças genitais, por nível de desenvolvimento cognitivo.

B. *Nomes Utilizados Para os Genitais.* Tal como observamos na tabela 56, a percentagem do “uso de diminutivos” é superior para os não conservadores e intermédios, a percentagem do uso do “nome correcto” é superior para os conservadores; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 123.762$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 56. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Usa diminutivos ambos genitais	313	89.7%	38	79.2%	76	45.0%	427	75.4%
	(263.3)		(36.2)		(127.5)			
Usa nome correcto genital masculino	9	2.6%	3	6.3%	28	16.6%	40	7.1%
	(24.7)		(3.4)		(11.9)			
Usa nome correcto genital feminino	1	.3%	0	.0%	2	1.2%	3	.5%
	(1.8)		(.3)		(.9)			
Usa nomes correctos genitais	26	7.4%	7	14.6%	63	37.3%	96	17%
	(59.2)		(8.1)		(28.7)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

C. *Conservação de Identidade Sexual Verbalizada.* O relacionamento estatístico com o nível de desenvolvimento cognitivo é significativo ( $\chi^2_4 = 351.512$ ;  $p = .000$ ). A tabela 57 e o gráfico 33 documentam e ilustram os resultados obtidos.

Tabela 57. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não conservador	242	69.3%	3	6.3%	0	.0%	245	43.3%
	(151.1)		(20.8)		(73.2)			
Intermédio	50	14.3%	5	10.4%	0	.0%	55	9.7%
	(33.9)		(4.7)		(16.4)			
Conservador	57	16.3%	40	83.3%	169	100%	266	47%
	(164.0)		(22.6)		(79.4)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%



A percentagem de “*não conservador*” é superior para os não conservadores, a percentagem de “*conservador*” é superior para os intermédios e conservadores e a percentagem de “*intermédios*” é superior para os não conservadores, sendo as diferenças observadas significativas.

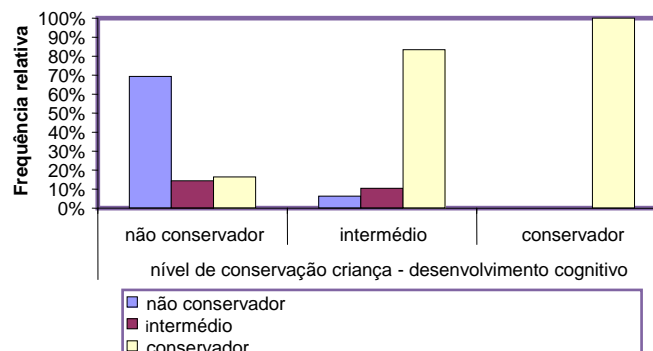


Gráfico 33. Conservação de identidade sexual verbalizada, por nível de desenvolvimento cognitivo

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)*. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 406.682$ ;  $p = .000$ ) (tabela 58, gráfico 34).

Tabela 58. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância sexual): frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Identidade por papel - cabeça	149	4.7%	0	.0%	0	.0%	149	26.3%
	(91.9)		(12.6)		(44.5)			
Identidade por papel - descobre erro	158	45.3%	10	20.8%	0	.0%	168	29.7%
	(103.6)		(14.2)		(50.2)			
Identidade por genitais - descobre erro	42	12.0%	30	62.5%	113	66.9%	185	32.7%
	(114.1)		(15.7)		(55.2)			
Não pode ser - erro	0	.0%	8	16.7%	45	26.6%	53	9.4%
	(32.7)		(4.5)		(15.8)			
Identidade por genitais - relativiza papel	0	.0%	0	.0%	11	6.5%	11	1.9%
	(6.8)		(.9)		(3.3)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

A percentagem de “*identidade por papel*” é superior para os não conservadores, a “*identidade por papel com descoberta do erro*” diminui para os intermédios e não existe nos conservadores. A percentagem de “*identidade por genitais, mas descobre o erro*” (constância genital) aumenta muito dos não conservadores para os intermédios, continuando a aumentar para os conservadores. A categoria de “*não pode ser - erro*” é superior para os conservadores e a “*identidade por genitais, relativizando o papel*” existe apenas nos conservadores.

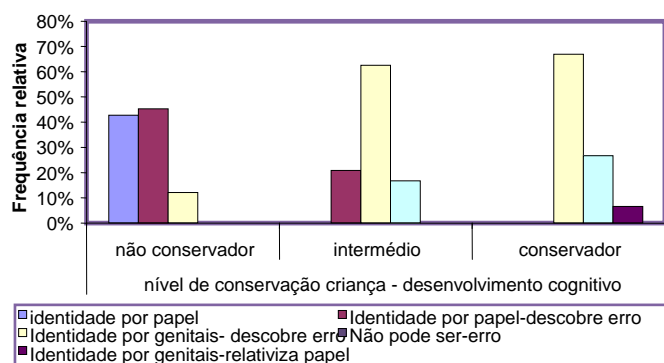


Gráfico 34. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por nível de desenvolvimento cognitivo.

E. *Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais*. A percentagem de “todas as respostas convencionais” é superior para os não conservadores e inferior para os conservadores, acontecendo o contrário com as respostas “quatro e cinco vezes”, sendo as diferenças observadas, estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 56.278$ ;  $p = .000$ ). Os resultados obtidos encontram-se registados na tabela 59.

Tabela 59. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Uma	4	1.1%	0	.0%	0	.0%	4	.7%
	(2.5)		(.3)		(1.2)			
Duas	4	1.1%	0	.0%	2	1.2%	6	1.1%
	(3.7)		(.5)		(1.8)			
Três	7	2.0%	0	.0%	2	1.2%	9	1.6%
	(5.5)		(.8)		(2.7)			
Quatro	36	10.3%	6	12.5%	47	27.8%	89	15.7%
	(54.9)		(7.5)		(26.6)			
Cinco	41	11.7%	11	22.9%	42	24.9%	94	16.6%
	(58.0)		(8.0)		(28.1)			
Seis vezes: todas as respostas	203	58.2%	25	52.1%	54	32.0%	242	49.8%
	(173.9)		(23.9)		(84.2)			
Nenhuma resposta convencional	54	15.5%	6	12.5%	22	13.0%	82	14.5%
	(50.6)		(7.0)		(24.5)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

F. *Argumentos de Tipificação*. A percentagem de argumentos “mistos” é superior para os conservadores e inferior para os intermédios, o mesmo acontecendo com os “argumentos não convencionais”. A percentagem de “argumentos convencionais” é superior no grupo dos intermédios,

diminuindo nos conservadores. A tabela 60 documenta os resultados obtidos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 26.142$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 60. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não argumenta	94	26.9%	12	25.0%	23	13.6%	129	22.8%
	(79.5)		(10.9)		(38.5)			
Utiliza argumentos convencionais	187	53.6%	31	64.6%	94	55.6%	312	55.1%
	(192.4)		(26.5)		(93.2)			
Utiliza mistura de argumentos	40	11.5%	3	6.3%	41	24.3%	84	14.8%
	(51.8)		(7.1)		(25.1)			
Utiliza argumentos não convencionais	28	8.0%	2	4.2%	11	6.5%	41	7.2%
	(25.3)		(3.5)		(12.2)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados*. A tabela 61 documenta os resultados de prova obtidos. A percentagem da escolha “mistura com tendência feminina e mistura com tendência masculina” é superior para os não conservadores, a percentagem de escolha “totalmente feminino” é superior para os intermédios e a percentagem de “totalmente masculino” é superior para os conservadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 12.831$ ;  $p = .046$ ).

Tabela 61. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Totalmente masculino	144	41.3%	19	39.6%	85	50.3%	248	43.8%
	(152.9)		(21.0)		(74.0)			
Totalmente feminino	83	23.8%	19	39.6%	40	23.7%	142	25.1%
	(87.6)		(12.0)		(42.4)			
Mistura tendência masculina	75	21.5%	4	8.3%	25	14.8%	104	18.4%
	(64.1)		(8.8)		(31.1)			
Mistura tendência feminina	47	13.5%	6	12.5%	19	11.2%	72	12.7%
	(44.4)		(6.1)		(21.5)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

H. *Preferência de Amigos*. Existem diferenças estatisticamente significativas no relacionamento com o nível de desenvolvimento cognitivo ( $\chi^2_4 = 14.332$ ;  $p = .009$ ). A tabela 62 ilustra os resultados obtidos.

A percentagem de escolha de amigos “do mesmo sexo” é superior para os conservadores, sendo a percentagem de escolha de amigos “de sexo diferente” superior para os não conservadores e intermédios. A escolha na categoria de “indiferente” ocorre apenas para os não conservadores.

Tabela 62. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Do mesmo sexo	305	87.4%	43	89.6%	164	97.0%	512	90.5%
	(315.7)		(43.4)		(152.9)			
De sexo diferente	35	10.0%	5	10.4%	5	3.0%	45	8.0%
	(27.7)		(3.8)		(13.4)			
Indiferente	9	2.6%	0	.0%	0	.0%	9	1.6%
	(5.5)		(.8)		(2.7)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

I. *Argumentos de Escolha de Amigos*. A percentagem das categorias de resposta “*não justifica*” e “*identidade de actividades*” é superior para os não conservadores; a percentagem de argumentos por “*identidade de comportamentos*” é superior para os conservadores. As respostas na categoria de “*pressão social*” existem nos três grupos, sendo a sua percentagem superior nos intermédios. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 72.729$ ;  $p = .000$ ) (tabela 63 e gráfico 35).

Tabela 63. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não justifica	44	12.6%	0	.0%	0	.0%	44	7.8%
	(27.1)		(3.7)		(13.1)			
Identidade actividades interesses	258	73.9%	33	68.8%	113	66.9%	404	71.4%
	(249.1)		(34.3)		(120.6)			
Identidade de comportamentos	34	9.7%	10	20.8%	52	30.8%	96	17.0%
	(59.2)		(8.1)		(28.7)			
Pressão social	13	3.7%	4	8.3%	4	2.4%	21	3.7%
	(12.9)		(1.8)		(6.3)			
Atracção sexual	0	.0%	1	2.1%	0	.0%	1	.2%
	(.6)		(.1)		(.3)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

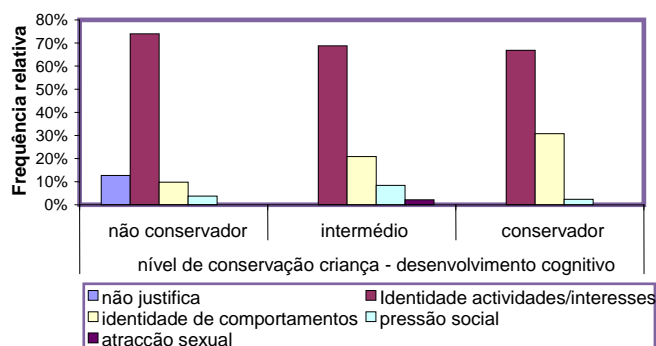


Gráfico 35. Argumentos de escolha de amigos, por nível de desenvolvimento cognitivo.

K. *Argumentos de Escolha de Género.* As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 112.645$ ;  $p = .000$ ) encontrando-se os resultados obtidos registados na tabela 64. A percentagem de “*não argumentação*” é superior para os não conservadores; a percentagem de “*motivos temperamentais*” aumenta dos não conservadores para os intermédios e conservadores, sendo superior para os intermédios; a percentagem dos “*motivos sexuais*” é superior para os conservadores.

Tabela 64. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não argumenta	58	16.6%	0	.0%	0	.0%	58	10.2%
	(35.8)		(4.9)		(17.3)			
Motivos recreativos	234	67%	29	60.4%	89	52.7%	352	62.2%
	(217.0)		(29.9)		(105.1)			
Motivos vocacionais	16	4.7%	1	2.1%	2	1.2%	19	3.4%
	(11.7)		(1.6)		(5.7)			
Motivos temperamentais	33	9.5%	13	27.1%	43	25.4%	89	15.7%
	(54.9)		(7.5)		(26.6)			
Motivos sexuais	8	2.3%	5	10.4%	35	20.7%	48	8.5%
	(29.6)		(4.1)		(14.3)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

L. *Casamento.* O relacionamento observado com o nível de desenvolvimento cognitivo é estatisticamente significativo ( $\chi^2_8 = 82.703$ ;  $p = .000$ ) (tabela 65, gráfico 36).

A percentagem de “*ausência de resposta*” e de “*razões biológicas*” é superior para os não conservadores, sendo a percentagem de resposta “*razões afectivas*” superior para os conservadores.

Tabela 65. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não responde	62	17.8%	2	4.2%	1	.6%	65	11.5%
	(40.1)		(5.5)		(19.4)			
Razões biológicas	194	55.6%	24	50.0%	61	36.1%	279	49.3%
	(172.0)		(23.7)		(83.3)			
Razões afectivas	93	26.6%	22	45.8%	105	62.1%	220	38.9%
	(135.7)		(18.7)		(65.7)			
Razões económicas	0	.0%	0	.0%	1	.6%	1	.2%
	(.6)		(.1)		(.3)			
Mistura de argumentos	0	.0%	0	.0%	1	.6%	1	.2%
	(.6)		(.1)		(.3)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

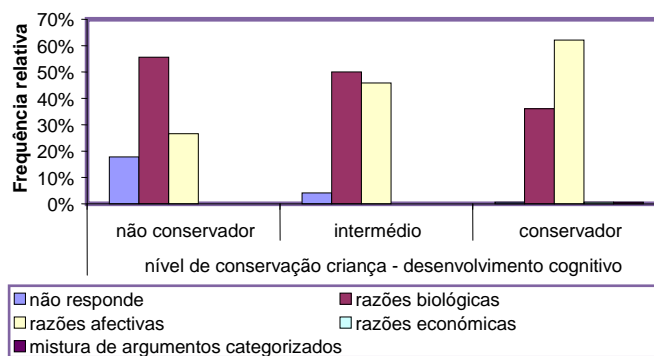


Gráfico 36. Crenças de casamento, por nível de desenvolvimento cognitivo.

M. *Fecundação*. As diferenças observadas, no relacionamento com o nível de desenvolvimento cognitivo são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 379.249$ ;  $p = .000$ ). Na tabela 66 e no gráfico 37 encontram-se registados e ilustrados os resultados de prova obtidos.

Tabela 66. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não sabe ou não responde	37	10.6%	0	.0%	0	.0%	37	6.5%
	(22.8)		(3.1)		(11.0)			
Pré-existência	117	33.5%	3	6.3%	2	1.2%	122	212.6%
	(75.2)		(10.3)		(36.4)			
Explicações causais	149	42.7%	13	27.1%	8	4.7%	170	30%
	(104.8)		(14.4)		(50.8)			
Explicações pré-biológicas	44	12.6%	23	47.9%	49	29.0%	116	20.5%
	(71.5)		(9.8)		(34.6)			
Explicações pré biológicas - nível 2	2	.6%	4	8.3%	30	17.8%	36	6.4%
	(22.2)		(3.1)		(10.7)			
Explicações biológicas - nível 1	0	.0%	3	6.3%	33	19.5%	36	6.4%
	(22.2)		(3.1)		(10.7)			
Explicações biológicas - nível 2	0	.0%	2	4.2%	47	27.8%	49	8.7%
	(30.2)		(4.2)		(14.6)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

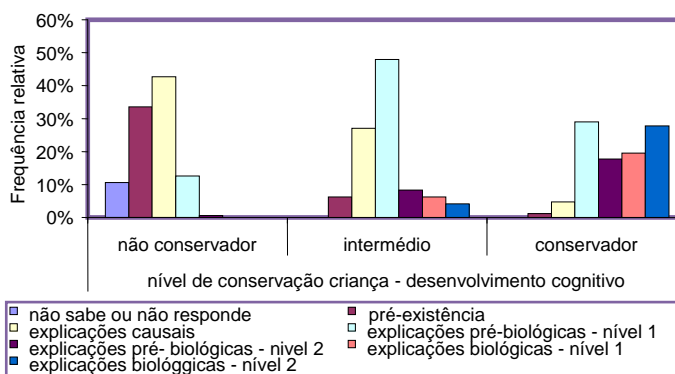


Gráfico 37. Crenças de fecundação, por nível de desenvolvimento cognitivo.

A percentagem de “ausência de respostas” é superior para os não conservadores, o mesmo acontecendo com as respostas nas categorias de “preexistência” e “explicações causais” a percentagem das “explicações pré biológicas de nível 1” é superior para os intermédios, sendo a percentagem das explicações “pré biológicas de nível 2” e “biológicas” superior para os conservadores.

N. *Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação*. A percentagem das categorias “não sabe ou não responde”, “respostas assexuais” e “não sexuais” é superior para os não conservadores; a percentagem de “respostas sexuais centradas no pai” é superior para os intermédios e conservadores, sendo superior para os conservadores a percentagem de respostas “sexuais centradas nos dois”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 362.331$ ;  $p = .000$ ) (tabela 67, gráfico 38).

Tabela 67. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não sabe/ não responde	90	25.8%	0	.0%	0	.0%	90	15.9%
	(55.5)		(7.6)		(26.9)			
Respostas assexuais	55	15.8%	3	6.3%	3	1.8%	61	10.8%
	(37.6)		(5.2)		(18.2)			
Respostas não sexuais	159	45.6%	13	27.1%	4	2.4%	176	31.1%
	(108.5)		(14.9)		(52.6)			
Respostas sexuais - centradas mãe	8	2.3%	1	2.1%	11	6.5%	20	3.5%
	(12.3)		(1.7)		(6.0)			
Respostas sexuais - centradas pai	37	10.6%	25	52.1%	96	56.8%	158	27.9%
	(97.4)		(13.4)		(47.2)			
Respostas sexuais centradas nos dois	0	.0%	6	12.5%	55	32.5%	61	10.8%
	(37.6)		(5.2)		(18.2)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

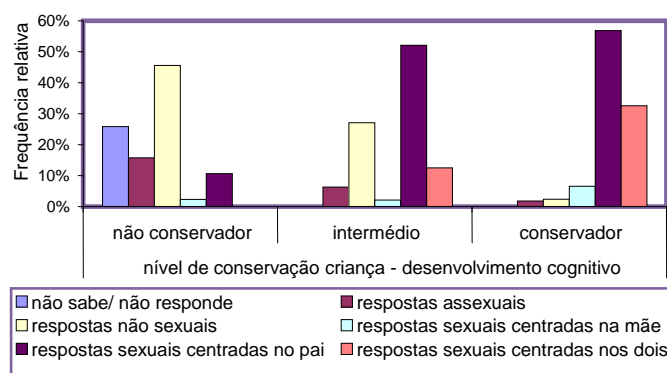


Gráfico 38. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por nível de desenvolvimento cognitivo

O. *Relação entre Casamento e Fecundação*. Na tabela 68, encontram-se registados os resultados obtidos para as várias categorias de resposta. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 243.940$ ;  $p = .000$ ). A percentagem da “ausência de respostas” e do estabelecimento de “relações causais” é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas com estabelecimento de “relações convencional” e de “diferenciação entre casamento de reprodução” é superior para os conservadores.

Tabela 68. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não responde/ não sabe	37	10.6%	0	.0%	1	.6%	38	6.7%
	(23.4)		(3.2)		(11.3)			
Relação causal	299	85.7%	36	75.0%	58	34.3%	393	69.4%
	(242.3)		(33.3)		(117.3)			
Relação convencional	9	2.6%	7	14.6%	69	40.8%	85	15.0%
	(52.4)		(7.2)		(25.4)			
Diferenciam casamento reprodução	4	1.1%	5	10.4%	41	24.3%	50	8.8%
	(30.8)		(4.2)		(14.9)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

P. *Sintomas de Gravidez*. Os resultados observados e os esperados nas várias categorias de resposta encontram-se registados na tabela 69 e ilustrados no gráfico 39.

Tabela 69. Sintomas de gravidez. Frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não responde/ não sabe	34	9.7%	0	.0%	0	.0%	34	6.0%
	(21.0)		(2.9)		(10.2)			
Percepção de sintomas físicos	251	71.9%	21	43.8%	33	19.5%	305	53.9%
	(188.1)		(25.9)		(91.1)			
Percepções variáveis sociais	63	18.1%	22	45.8%	83	49.1%	168	29.7%
	(103.6)		(14.2)		(50.2)			
Integração de algumas variáveis	0	.0%	5	10.4%	29	17.2%	34	6.0%
	(21.0)		(2.9)		(10.2)			
Explicação correcta	1	.3%	0	.0%	24	14.2%	25	4.4%
	(15.4)		(2.1)		(7.5)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

A percentagem de “ausência de respostas” e de respostas com “percepção de sintomas físicos” é superior para os não conservadores; a percentagem de “percepção de variáveis sociais, de integração de algumas variáveis e de explicação correcta” é superior para os conservadores, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 231.502$ ;  $p = .000$ ).



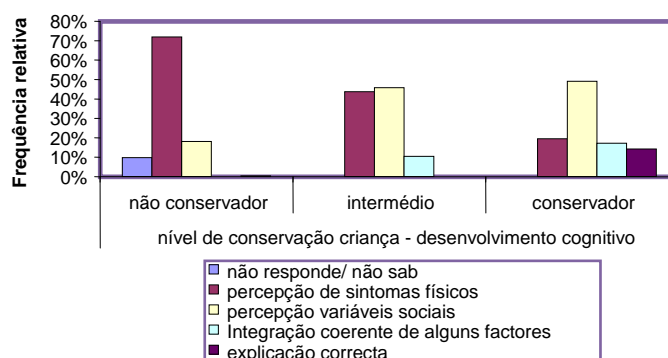


Gráfico 39. Sintomas de gravidez, por nível de desenvolvimento cognitivo.

*Q. Tempo de Gestação.* A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é superior para os não conservadores; as “*respostas ao acaso*” surgem em maior percentagem para os não conservadores e intermédios, as “*respostas aproximadas*” surgem apenas para os intermédios e conservadores e a percentagem de “*respostas precisas*” é superior para os conservadores. As diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 212.793$ ;  $p = .000$ ), encontrando-se documentadas na tabela 70.

Tabela 70. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não responde ou não sabe	232	66.5%	19	39.6%	43	25.4%	294	51.9%
	(181.3)		(24.9)		(87.8)			
Resposta ao acaso	89	25.5%	13	27.1%	10	5.9%	112	19.8%
	(69.1)		(9.5)		(33.4)			
Resposta aproximada	3	.9%	2	4.2%	6	3.6%	11	1.9%
	(6.8)		(.9)		(3.3)			
Resposta precisa	25	7.2%	14	29.2%	110	65.1%	149	26.3%
	(91.9)		(12.6)		(44.5)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

*R. Desenvolvimento Intra-Uterino.* A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” e “*desconhece o desenvolvimento intra-uterino*” é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas com “*menção ao desenvolvimento intra-uterino*” é superior para os intermédios e conservadores, ocorrendo apenas a resposta com “*explicação de desenvolvimento*” nos conservadores. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 164.253$ ;  $p = .000$ ) (tabela 71, gráfico 40).

Tabela 71. Desenvolvimento intra-uterino frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não sabe ou não responde	149	42.7%	5	10.4%	19	11.2%	173	30.6%
	(106.7)		(14.7)		(51.7)			
Desconhece desenv. intra-uterino	75	21.5%	0	.0%	1	.6%	76	13.4%
	(46.9)		(6.4)		(22.7)			
Menciona desenv. intra-uterino	125	35.8%	43	89.6%	142	84.0%	310	54.8%
	(191.1)		(26.3)		(92.6)			
Explica desenv. intra-uterino	0	.0%	0	.0%	7	4.1%	7	1.2%
	(4.3)		(.6)		(2.1)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

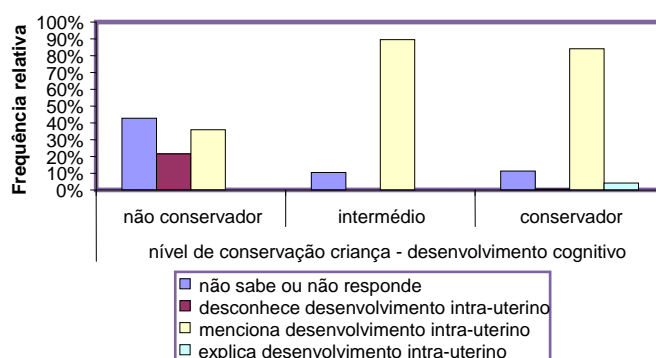


Gráfico 40. Desenvolvimento intra-uterino, por nível de desenvolvimento cognitivo.

*S. Nascimento.* A percentagem da resposta “*menciona um canal de nascimento qualquer*” ocorre apenas nos não conservadores; a resposta relativa ao “*nascimento por cesariana*” é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas referentes ao “*nascimento por parto e cesariana*” é superior para os conservadores; a percentagem de “*explicação de nascimento por parto e cesariana*” ocorre apenas nos conservadores. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 196.457$ ;  $p = .000$ ) (tabela 72, gráfico 41).

Tabela 72. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo.

	Não conservador		Intermédio		Conservador		Total	
Não responde ou não sabe	16	4.6%	0	.0%	0	.0%	16	2.8%
	(9.9)		(1.4)		(4.8)			
Menciona um canal de nascimento	21	6.0%	0	.0%	0	.0%	21	3.7%
	(12.9)		(1.8)		(6.3)			
Menciona nascimento cesariana	266	76.2%	27	56.3%	45	26.6%	338	59.7%
	(208.4)		(28.7)		(100.9)			
Menciona parto e/ou cesariana	46	13.2%	21	43.8%	120	71.0%	187	33.0%
	(115.3)		(15.9)		(55.8)			
Explica nascimento por parto e cesariana	0	.0%	0	.0%	4	2.4%	4	.07%
	(2.5)		(.3)		(1.2)			
Total	349	100%	48	100%	169	100%	566	100%

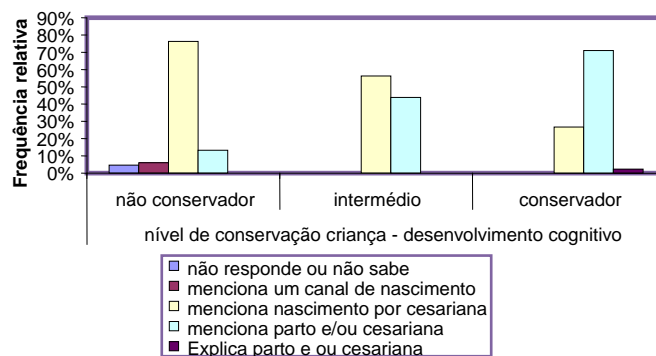


Gráfico 41. Nascimento, por nível de desenvolvimento cognitivo.

### 6.6.3. Conclusões

As crenças de identidade sexual e de papel de género (*conhecimento das diferenças genitais; nomes utilizados pelas crianças para os genitais; conservação da identidade sexual em perguntas de conservação verbalizada e em figuras com contradição; tipificação de papéis sexuais: número de vezes em que a criança foi convencional e argumentos de tipificação; preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos; argumentos de escolha da preferência de amigos; argumentos de resposta para a pergunta de escolha de género*) e de casamento, fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação, relação entre casamento e fecundação, gravidez (*sintomas; tempo de gestação; desenvolvimento intra uterino*) e nascimento, estão relacionadas de forma significativa com o nível de desenvolvimento cognitivo entendido em termos piagetianos. Existe apenas uma excepção para a escolha de género.

Verifica-se, pois, que existe uma relação significativa entre o desenvolvimento cognitivo e as crenças afectivos sexuais, pelo que se verifica a hipótese 4) ou seja, as crianças conservadoras a nível de quantidades contínuas e descontínuas relativamente ao desenvolvimento cognitivo têm crenças afectivo sexuais mais evoluídas que as crianças não conservadoras.

## 6.7. Hipótese 5. a): Tempo de Televisão Diário e Processo Evolutivo das Crenças Afetivo Sexuais Infantis.

### 6.7.1. Dados Descritivos

Com o objectivo de obtermos menos categorias do que as inicialmente consideradas, recodificámos a variável horas de TV vistas diariamente pelas crianças, nas categorias assinaladas. No gráfico 42, encontra-se o registo da frequência das crianças relativamente ao tempo que, diariamente, vêm televisão. A maioria das crianças vê televisão, diariamente, entre 2 a 3 horas, seguindo-se o grupo das crianças que, diariamente, vêm 1 hora ou menos.

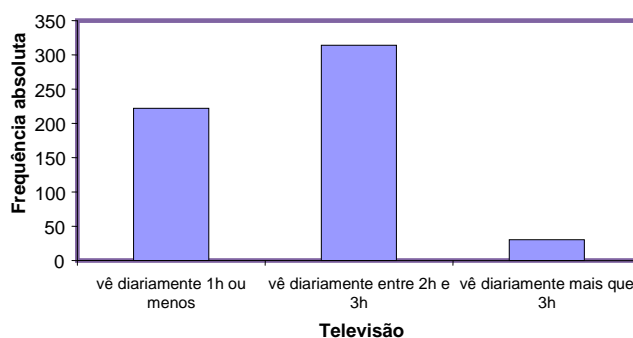


Gráfico 42. Caracterização da amostra, por tempo de televisão diário

### 6.7.2. Contrastes Estatísticos

Nesta hipótese, por suspeitarmos que os resultados obtidos na análise fossem influenciados pela idade das crianças, controlámos a idade das crianças por grupos. Assim, realizámos provas de Qui quadrado para comprovar as relações existentes entre as crenças afetivo sexuais das crianças e as horas de TV vistas diariamente para a amostra global e para os grupos de idade em simultâneo.

*B. Nomes Usados Para os Genitais.* Apenas na classe etária dos 7-9 anos existe relacionamento estatístico com o tempo de TV diário. Neste grupo, o uso de “*nomes correctos*” para os genitais apresenta uma percentagem superior para os que vêem menos TV, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 16.073$ ;  $p = .015$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 73).

Tabela 73. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tempo de TV, no grupo de 7-9 anos

	1h ou menos		Entre 2h e 3h		Mais que 3h		Total	
Usa diminutivos para os genitais	52	51.5%	79	61.2%	7	50.0%	138	56.6%
	(57.1)		(73.0)		(7.9)			
Usa nome correcto genital masculino	10	9.9%	22	17.1%	2	14.3%	34	13.9%
	(14.1)		(18.0)		(2.0)			
Usa nome correcto genital feminino	1	1,0%	0	. 0%	1	7.1%	2	. 8%
	(. 8)		(1.1)		(. 1)			
Usa nomes correctos para os genitais	38	37.6%	28	21.7%	4	28.6%	70	28.7%
	(29.0)		(37.0)		(4.0)			
Total	101	100%	129	100%	14	100%	244	100%

C. *Conservação da Identidade Sexual Verbalizada*. Existe relacionamento significativo com o tempo de TV diário, apenas para a classe etária 5-6 anos ( $\chi^2_4 = 14.897$ ;  $p = .005$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 74 e o gráfico 43 ilustram os resultados obtidos.

Tabela 74. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tempo de TV, no grupo de 5 - 6 anos

	1h ou menos		Entre 2h e 3h		Mais que 3h		Total	
Não conservador	28	50.9%	48	49.0%	1	12.5%	77	47.8%
	(26.3)		(46.9)		(3.8)			
Intermédio	15	27.3%	33	33.7%	1	12.5%	49	30.4%
	(16.7)		(29.8)		(2.4)			
Conservador	12	21.8%	17	17.3%	6	75.0%	35	21.7%
	(12.0)		(21.3)		(1.7)			
Total	55	100%	98	100%	8	100%	161	100%

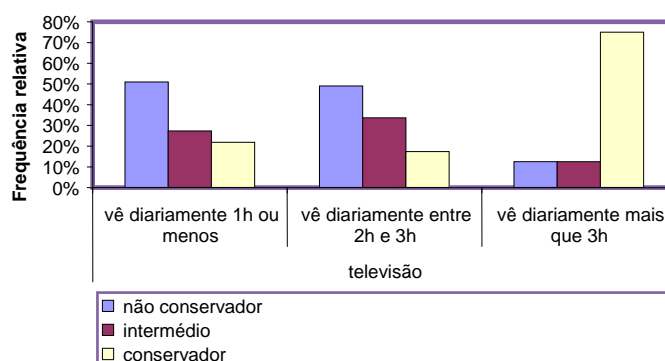


Gráfico 43. Conservação de identidade sexual verbalizada, por tempo de TV, no grupo de 5 - 6 anos

Nesta classe etária, a categoria de “conservador” apresenta uma percentagem superior para os que vêem mais TV, a categoria de “não conservador” apresenta uma percentagem superior para os que vêem menos TV e a percentagem da categoria de “intermédio” é superior para os que vêem entre 2 a 3 horas de TV, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

### **6.7.3. Conclusões**

Após o controlo da idade por grupos, nos resultados obtidos globalmente para a variável horas de TV diárias verificámos que, de forma geral, as crenças afectivo sexuais são controladas pela idade, não estando relacionadas significativamente com as horas de TV diárias, salvo algumas excepções que acontecem para algumas crenças e para alguns grupos de idade.

Apenas as crenças referentes aos *nomes utilizados para os genitais no grupo dos 7-9 anos e à conservação da identidade sexual verbalizada para a classe etária 5-6 anos*, no domínio das crenças de Identidade Sexual e Papel de Género consideradas, mostram uma relação significativa com o tempo de TV visto diariamente. As crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento também não estão relacionadas com o tempo de TV visto diariamente.

Não se verifica a Hipótese 5.a): não existe uma relação significativa entre o tempo que as crianças vêem diariamente TV e as suas crenças afectivo sexuais nos aspectos considerados, excepto para os nomes dos genitais e para a conservação da identidade sexual verbalizada, visto que não se verificam relações significativas dentro de cada classe etária, que existem apenas para as excepções mencionadas.

## 6.8. Hipótese 5. b): Tipo de Programas de Desenhos Animados e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

### 6.8.1 Dados Descritivos

O gráfico 44 apresenta a distribuição das crianças pelas categorias de programas de desenhos animados consideradas.

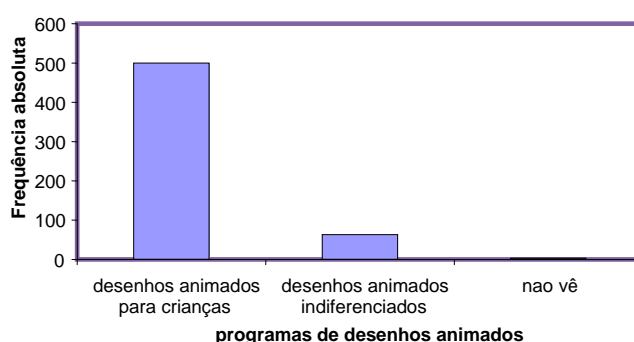


Gráfico 44. Caracterização da amostra, por tipo de programas de desenhos animados

A grande maioria das crianças da amostra vê desenhos animados para crianças, diminuindo a frequência para as crianças que vêem desenhos animados indiferenciados. Os programas de desenhos animados apresentam uma categoria apenas com 3 observações, correspondente aos que não vêem desenhos animados, que será retirada da análise, devido à sua muito reduzida dimensão. Serão analisadas apenas as outras duas categorias.

### 6.8.2 Contrastes Estatísticos

Nesta hipótese, por suspeitarmos que a idade das crianças poderia influenciar os resultados obtidos para a amostra global, procedemos ao controle da idade por grupos. Assim, realizámos provas de Qui quadrado para comprovar as relações existentes entre as crenças afectivo sexuais das crianças e as horas de TV vistas diariamente para a amostra global e para os grupos de idade em simultâneo.

I. *Argumentos de Escolha de Amigos.* Apenas no grupo etário dos 3-4 anos existe relacionamento estatístico significativo, com os programas de desenhos animados. Nesta classe etária, a categoria de respostas “*identidade de actividades e interesses*” apresenta uma percentagem

superior para os que vêem desenhos animados para crianças, apresentando a categoria de resposta “*identidade de comportamentos*” uma percentagem superior para os que vêem desenhos animados indiferenciados, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_3 = 8.740$ ;  $p = .039$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 75 e o gráfico 45 registam e ilustram os resultados obtidos

Tabela 75. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de desenhos animados, no grupo de 3 - 4 anos

	Crianças		Indiferenciados		Total	
Não justifica	27 (28.7)	17.5%	3 (1.3)	42.9%	30	18.6%
Identidade de actividades e interesses	114 (111.0)	74.0%	2 (5.0)	28.6%	116	72%
Identidade de comportamentos	10 (11.5)	6.5%	2 (.5)	28.6%	12	7.5%
Pressão social	3 (2.9)	1.9%	0 (.1)	.0%	3	1.9%
Total	154	100%	7	100%	161	100%

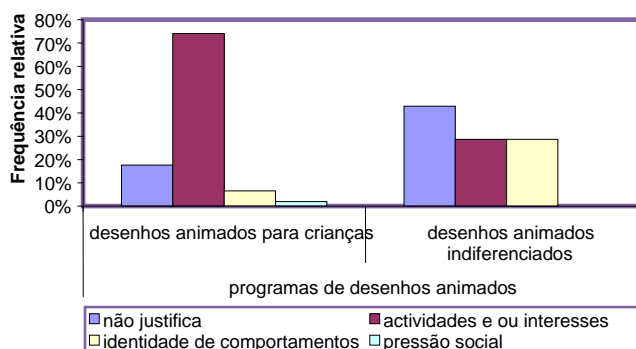


Gráfico 45. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de desenhos animados, no grupo de 3 - 4 anos

L. *Casamento*. Na classe etária 3 - 4 anos, o relacionamento com os programas de desenhos animados é estatisticamente significativo ( $\chi^2_2 = 6.366$ ;  $p = .038$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 76 e o gráfico 46 ilustram os resultados obtidos.

Tabela 76. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de desenhos animados no grupo de 3 - 4 anos

	Crianças		Indiferenciados		Total	
Não responde	48 (45.9)	31.2%	0 (2.1)	.0%	48	29.8%
Razões biológicas	86 (86.1)	55.8%	4 (3.9)	57.1%	90	55.9%
Razões afectivas	20 (22.0)	13.0%	3 (1.0)	42.9%	23	14.3%
Total	154	100%	7	100%	161	100%



Nesta classe etária, as respostas nas categorias “razões biológicas” e “razões afectivas” apresentam percentagens superiores para os que vêem desenhos animados indiferenciados e percentagens inferiores para os que vêem desenhos animados para crianças, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

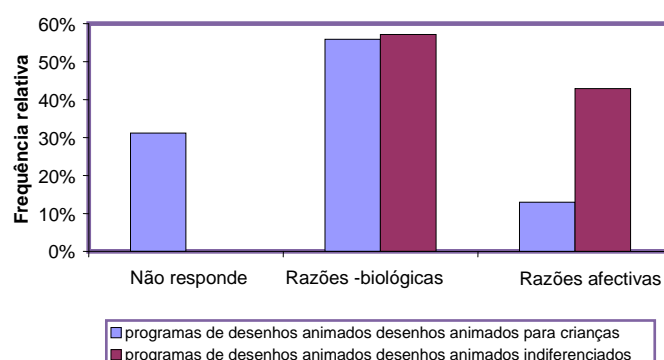


Gráfico 46. Crenças de casamento, por tipo de desenhos animados no grupo de 3 - 4 anos

### 6.8.3. Conclusões

Após o controlo da idade por grupos, nos resultados obtidos globalmente para a variável programas de desenhos animados preferidos pelas crianças verificámos que, de forma geral, as crenças afectivo sexuais são controladas pela idade (visto que não se verificam relações significativas dentro de cada classe etária, com muito raras excepções), não estando relacionadas significativamente com os programas de desenhos animados, salvo algumas excepções que acontecem apenas para algumas crenças e para alguns grupos de idade.

As crenças de identidade sexual e de papel sexual não estão relacionadas de forma significativa com os programas de desenhos animados, sendo a única excepção os *argumentos de escolha para a preferência de amigos, na classe etária 3-4 anos*. As crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento também não estão relacionadas com os programas de desenhos animados, acontecendo a única excepção para as crenças de *casamento na classe etária dos 3-4 anos*. Consideramos, assim, que não se verifica a hipótese 4.b), pelo que não existe uma relação significativa entre as crenças afectivo sexuais das crianças e os programas de desenhos animados preferidos das crianças.

## 6.9. Hipótese 5. c): Tipo de Novelas Televisivas e Processo Evolutivo das Crenças Afetivo Sexuais Infantis.

### 6.9.1. Dados Descritivos

A maioria das crianças vê novelas juvenis (sendo as mais referidas a Floribella e Morangos com Açúcar). O gráfico 47 ilustra a distribuição obtida, por tipo de novelas que costumam ver.

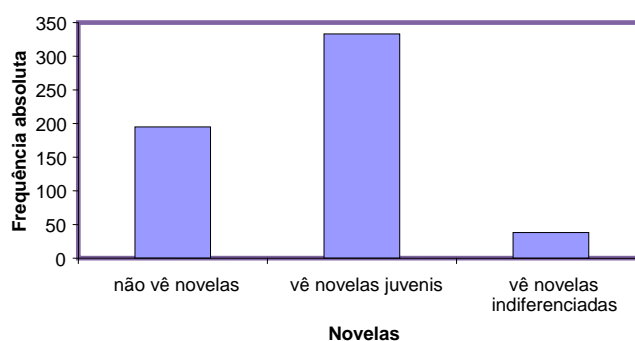


Gráfico 47. Caracterização da amostra, por tipo de novelas visionadas

### 6.9.2. Contrastes Estatísticos

Nesta hipótese, por suspeitarmos que a idade poderia influenciar os resultados obtidos para toda a amostra, controlámos a idade das crianças por grupos, em simultâneo.

*B. Nomes Usados Para os Genitais.* Na classe etária 7-9 anos observam-se diferenças significativas ( $\chi^2_6 = 43.174$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo), no relacionamento com o tipo de novelas.

Tabela 77. Nomes utilizados pela criança para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Usa diminutivos genitais	44 (36.2)	68.8%	90 (88.2)	57.7%	4 (13.6)	16.7%	138	56.6%
Nome correcto genital masculino	10 (8.9)	15.6%	23 (21.7)	14.7%	1 (3.3)	4.2%	34	13.9%
Nome correcto genital feminino	2 (.5)	3.1%	0 (1.3)	.0%	0 (.2)	.0%	2	.8%
Usa nomes correctos para os genitais	8 (18.4)	12.5%	43 (44.8)	27.6%	19 (6.9)	6.9%	70	28.7%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

Nesta classe etária (tabela 77), o “uso de diminutivos” apresenta uma percentagem superior para os que não vêem novelas, apresentando o “uso de nome correcto” uma percentagem superior para os que vêem novelas juvenis.

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)*. Na classe etária dos 7-9 anos, a categoria de respostas “identidade por genitais, mas descobre o erro” apresenta percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, ao contrário das categorias de respostas “não pode ser / erro” e “identidade por genitais relativizando o papel” que apresentam percentagens superiores para os que vêem novelas indiferenciadas, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 22.716$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 78, gráfico 48).

Tabela 78. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Identidade papel - descobre o erro	1 (3.7)	1.6%	13 (9.0)	8.3%	0 (1.4)	.0%	14	5.7%
Identidade genitais - descobre o erro	47 (43.5)	73.4%	109 (106.1)	69.9%	10 (16.3)	41.7%	166	68%
Não pode ser - erro	15 (13.9)	23.4%	28 (33.9)	17.9%	10 (5.2)	41.7%	53	21.7%
Identidade genitais - relativiza papel	1 (2.9)	1.6%	6 (7.0)	3.8%	4 (1.1)	16.7%	11	4.5%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

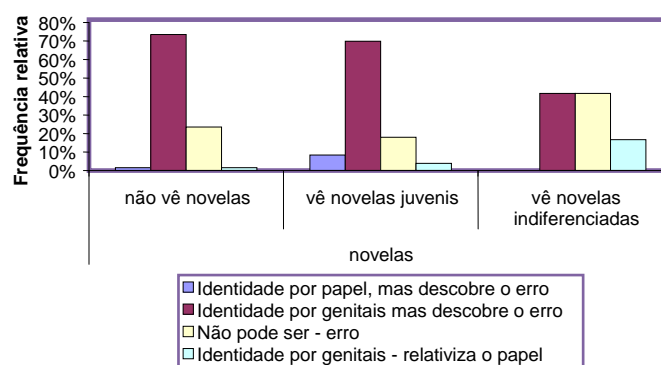


Gráfico 48. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

E. *Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais*. Existe relacionamento estatístico significativo com o tipo de novelas para os três grupos de idade considerados, pelo que a idade não influencia os resultados obtidos para a amostra global. A tabela 79 documenta os

resultados obtidos para a classe etária dos 3-4 anos ( $\chi^2_{12} = 36.190$ ;  $p = .018$ , por simulação de Monte Carlo). Neste grupo de idades, a categoria de “todas as respostas convencionais” apresenta percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, apresentando a categoria de “nenhuma resposta convencional” percentagem superior para os que não vêem novelas. “Cinco respostas convencionais” apresenta uma percentagem superior para os que vêem novelas indiferenciadas, seguidos dos que vêem novelas juvenis, sendo as diferenças significativas.

Tabela 79. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Uma	1 (1.0)	1.3%	1 (1.0)	1.3%	0 (.0)	.0%	2	1.2%
Duas	2 (1.5)	2.6%	1 (1.5)	1.3%	0 (.1)	.0%	3	1.9%
Três	3 (1.5)	3.8%	0 (1.5)	.0%	0 (.1)	.0%	3	1.9%
Quatro	9 (6.3)	11.5%	4 (6.5)	5.0%	0 (.2)	.0%	13	8.1%
Cinco	4 (7.8)	5.1%	9 (8.0)	11.3%	3 (.3)	100%	16	9.9%
Seis: todas as respostas	47 (48.9)	60.3%	54 (50.2)	67.5%	0 (1.9)	.0%	101	62.7%
Nenhuma resposta convencional	12 (11.1)	15.4%	11 (11.4)	13.8%	0 (.4)	.0%	23	14.3%
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

No grupo de 5-6 anos (tabela 80), as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 31.187$ ;  $p = .009$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 80. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Uma	0 (.7)	.0%	2 (1.2)	2.1%	0 (.1)	.0%	2	1.2%
Duas	0 (.3)	.0%	1 (.6)	1.0%	0 (.1)	.0%	1	.6%
Três	0 (1.3)	.0%	4 (2.4)	4.1%	0 (.3)	.0%	4	2.5%
Quatro	8 (8.6)	15.1%	13 (15.7)	13.4%	5 (1.8)	45.5%	26	16.1%
Cinco	5 (8.6)	9.4%	16 (15.7)	16.5%	5 (1.8)	45.5%	26	16.1%
Seis: todas as respostas	25 (25.3)	47.2%	51 (46.4)	52.6%	1 (5.3)	9.1%	77	47.8%
Nenhuma resposta convencional	15 (8.2)	28.3%	10 (15.1)	10.3%	0 (1.7)	.0%	25	15.5%
Total	53	100%	97	100%	11	100%	161	100%

Neste grupo, a categoria “nenhuma resposta convencional” apresenta percentagem superior para os que não vêem novelas; a categoria “todas as respostas convencionais” apresenta percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas e “quatro e cinco respostas convencionais” apresentam percentagens superiores para os que vêem novelas indiferenciadas.

Na classe etária dos 7-9 anos (tabela 81), a categoria “nenhuma resposta convencional” apresenta uma percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas; “todas as respostas convencionais” apresenta uma percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, “quatro e cinco respostas convencionais” apresenta percentagem superior para os que vêem novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_{10} = 24.780$ ;  $p = .014$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 81. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Duas	2 (.5)	3.1%	0 (1.3)	.0%	0 (.2)	.0%	2 (.7)	.8%
Três	0 (.5)	.0%	1 (1.3)	.6%	1 (.2)	4.2%	2 (.7)	.8%
Quatro	8 (13.1)	12.5%	32 (32.0)	20.5%	10 (4.9)	41.7%	50 (18.0)	20.5%
Cinco	14 (13.6)	21.9%	31 (33.2)	19.9%	7 (5.1)	29.2%	52 (18.6)	21.3%
Seis: todas as respostas	27 (27.3)	42.2%	73 (66.5)	46.8%	4 (10.2)	16.7%	104 (36.0)	42.6%
Nenhuma resposta convencional	13 (8.9)	20.3%	19 (21.7)	12.2%	2 (3.3)	8.3%	34 (12.1)	13.9%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

F. *Argumentos de Tipificação.* Apenas na classe etária dos 3-4 anos (tabela 82), o relacionamento com o tipo de novelas é estatisticamente significativo ( $\chi^2_6 = 37.707$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Neste grupo, a percentagem da categoria de respostas “mistura de argumentos” é superior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem de “argumentos convencionais” diminui, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Tabela 82. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não argumenta	19	24.4%	28	35.0%	0	.0%	47	29.2%
	(22.8)		(23.4)		(.9)			
Argumentos convencionais	45	57.7%	37	46.3%	0	.0%	82	50.9%
	(39.7)		(40.7)		(1.5)			
Mistura de argumentos	4	5.1%	6	7.5%	3	100%	13	8.1%
	(6.3)		(6.5)		(.2)			
Argumentos não convencionais	10	12.8%	9	11.3%	0	.0%	19	11.8%
	(9.2)		(9.4)		(.4)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

*G. Preferência de Brinquedos Tipificados.* Apenas no grupo de grupo de 7-9 anos (tabela 83), a percentagem da categoria de respostas “*totalmente masculino*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria “*misturas*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_6 = 38.632$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 83. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Totalmente masculino	36	56.3%	82	52.6%	2	8.3%	120	49.2%
	(31.5)		(76.7)		(11.8)			
Totalmente feminino	16	25.0%	48	30.8%	6	25.0%	70	28.7%
	(18.4)		(44.8)		(6.9)			
Mistura - tendência masculina	10	15.6%	11	7.1%	8	33.3%	29	11.9%
	(7.6)		(18.5)		(2.9)			
Mistura - tendência feminina	2	3.1%	15	9.6%	8	33.3%	25	10.2%
	(6.6)		(16.0)		(2.5)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

*I. Argumentos de Escolha de Amigos.* Existe relacionamento estatístico significativo com o tipo de novelas para todas as classes etárias.

Tabela 84. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não justifica	14	17.9%	16	20.0%	0	.0%	30	18.6%
	(14.5)		(14.9)		(.6)			
Identidade de actividades	56	71.8%	58	72.5%	2	66.7%	116	72.0%
	(56.2)		(57.6)		(2.2)			
Identidade de comportamentos	8	10.3%	4	5.0%	0	.0%	12	7.5%
	(5.8)		(6.0)		(.2)			
Pressão social	0	.0%	2	2.5%	1	33.3%	3	1.9%
	(1.5)		(1.5)		(.1)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

No grupo dos 3 - 4 anos, a percentagem das respostas “sem justificação” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem da categoria de respostas “pressão social” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. As diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 19.938$ ;  $p = .033$ , por simulação de Monte Carlo).

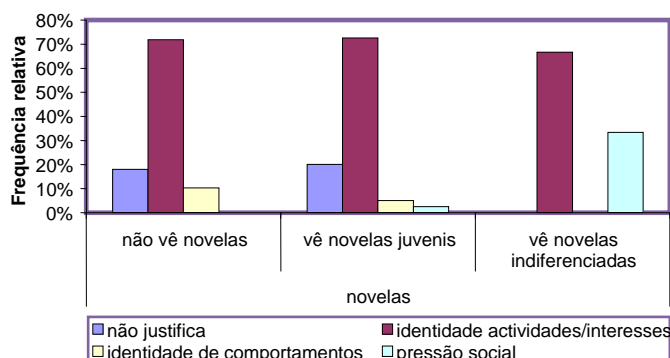


Gráfico 49. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

Também no grupo de 5 - 6 anos (tabela 85, gráfico 50), as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 19.039$ ;  $p = .018$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 85. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não justifica	4	7.5%	10	10.3%	0	.0%	14	8.7%
	(4.6)		(8.4)		(1.0)			
Identidade de actividades	44	83%	70	72.2%	10	90.9%	124	77%
	(40.8)		(74.7)		(8.5)			
Identidade de comportamentos	5	9.4%	17	17.5%	0	.0%	22	13.7%
	(7.2)		(13.3)		(1.5)			
Pressão social	0	.0%	0	.0%	1	9.1%	1	.6%
	(.3)		(.6)		(.1)			
Total	53	100%	97	100%	11	100%	161	100%

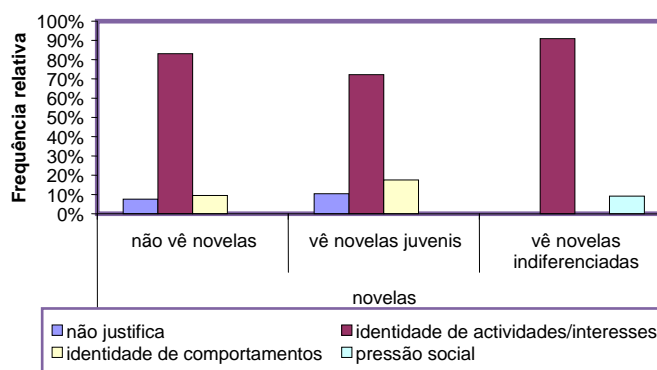


Gráfico 50. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos

Neste grupo, a percentagem das respostas nas categorias “*não justifica*” e “*identidade de comportamentos*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da resposta “*pressão social*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

A tabela 86 e o gráfico 51 documentam os resultados obtidos para o grupo dos 7-9 anos. Neste grupo, constatamos que a percentagem das respostas nas categorias “*identidade de actividades e interesses*” e “*pressão social*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de respostas “*identidade de comportamentos*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_6 = 22.679$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 86. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Identidade de actividades	41	64.1%	114	73.1%	9	37.5%	164	67.2%
	(43.0)		(104.9)		(16.1)			
Identidade de comportamentos	16	25.0%	31	19.9%	15	62.5%	62	25.4%
	(16.3)		(39.6)		(6.1)			
Pressão social	7	10.9%	10	6.4%	0	.0%	17	7.0%
	(4.5)		(10.9)		(1.7)			
Atracção sexual	0	.0%	1	.6%	0	.0%	1	.4%
	(.3)		(.6)		(.1)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

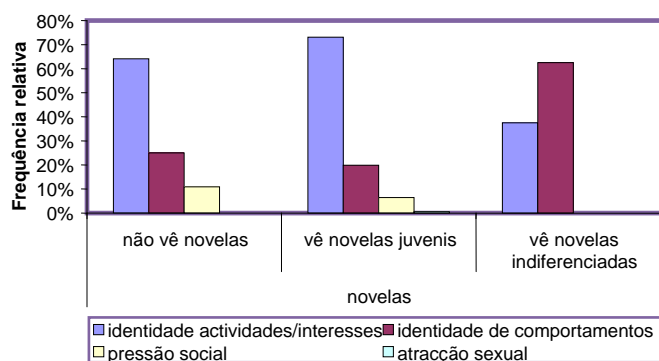


Gráfico 51. Argumentos de escolha de amigos, por tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos

K. *Argumentos de escolha de género.* Apenas no grupo de 7-9 anos, existem diferenças estatisticamente significativas no relacionamento com as novelas ( $\chi^2_6 = 23.751$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo), verificando-se que a categoria de respostas “*motivos recreativos*” apresenta percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, apresentando as



categorias “*motivos temperamentais*” e “*motivos sexuais*” percentagens superiores para os que vêem novelas indiferenciadas.

Tabela 87. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Motivos recreativos	44 (35.4)	68.8%	87 (86.3)	55.8%	4 (13.3)	16.7%	135	55.3%
Motivos vocacionais	0 (.8)	.0%	3 (1.9)	1.9%	0 (.3)	.0%	3	1.2%
Motivos temperamentais	8 (16.0)	12.5%	41 (39.0)	26.3%	12 (6.0)	50%	61	25%
Motivos sexuais	12 (11.8)	18.8%	25 (28.8)	16%	8 (4.4)	33.3%	45	18.4%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

L. *Casamento*. Existe relacionamento estatístico significativo com o tipo de novelas nos três grupos de idade considerados. No grupo dos 3-4 anos, a percentagem das categorias de resposta “*não sabe ou não responde*” e “*razões biológicas*” é inferior para os que vêem novelas indiferenciadas e a percentagem das respostas “*razões afectivas*” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_6 = 17.215$ ;  $p = .027$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 88, gráfico 52).

Tabela 88. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde	24 (23.3)	30.8%	24 (23.9)	30.0%	0 (.9)	.0%	48	29.8%
Razões biológicas	40 (43.6)	51.3%	49 (44.7)	61.3%	1 (1.7)	33.3%	90	55.9%
Razões afectivas	14 (11.1)	17.9%	7 (11.4)	8.8%	2 (.4)	66.7%	23	14.3%
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

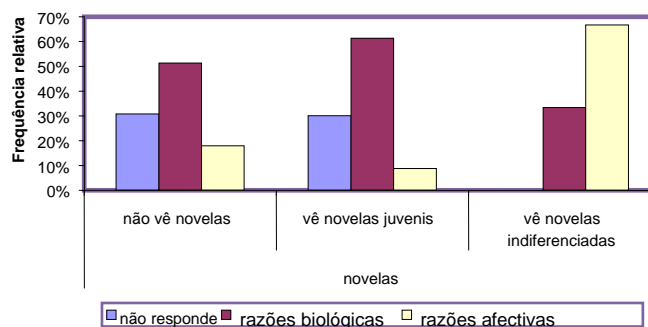


Gráfico 52. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

No grupo dos 5-6 anos, a percentagem de respostas nas categorias “*não responde*” e “*razões biológicas*” é inferior para os que vêem novelas indiferenciadas enquanto a percentagem de respostas na categoria “*razões afectivas*” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 9.71$ ;  $p = .263$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 89, gráfico 53).

Tabela 89. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde	4	7.5%	8	8.2%	0	.0%	12	7.5%
	(4.0)		(7.2)		(.8)			
Razões biológicas	29	54.7%	56	57.7%	2	18.2%	87	54.0%
	(28.6)		(52.4)		(5.9)			
Razões afectivas	20	37.7%	33	34.0%	9	81.8%	62	38.5%
	(20.4)		(37.4)		(4.2)			
Total	53	100%	97	100%	11	100%	161	100%

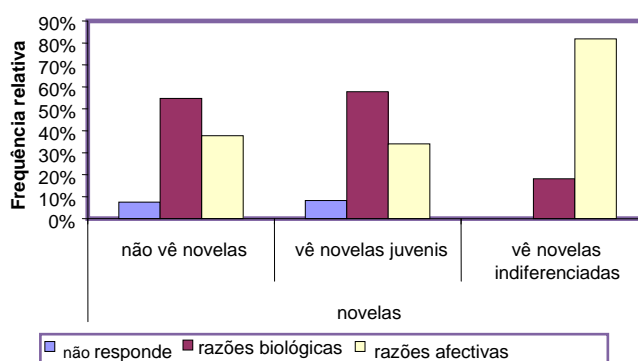


Gráfico 53. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 5 - 6 anos

No grupo de 7-9 anos, as diferenças observadas são também estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 30.843$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 90, gráfico 54).

Tabela 90. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde	1	1.6%	4	2.6%	0	.0%	5	2.0%
	(1.3)		(3.2)		(.5)			
Razões biológicas	24	37.5%	75	48.1%	3	12.5%	102	41.8%
	(26.8)		(65.2)		(10.0)			
Razões afectivas	39	60.9%	76	48.7%	20	83.3%	135	55.3%
	(35.4)		(86.3)		(13.3)			
Razões económicas	0	.0%	0	.0%	1	4.2%	1	.4%
	(.3)		(.6)		(.1)			
Mistura de argumentos categorizados	0	.0%	1	.6%	0	.0%	1	.4%
	(.3)		(.6)		(.1)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

Neste grupo, a percentagem das respostas na categoria “razões biológicas” é inferior para os que vêem novelas indiferenciadas e a percentagem da categoria de resposta “razões afectivas” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas.

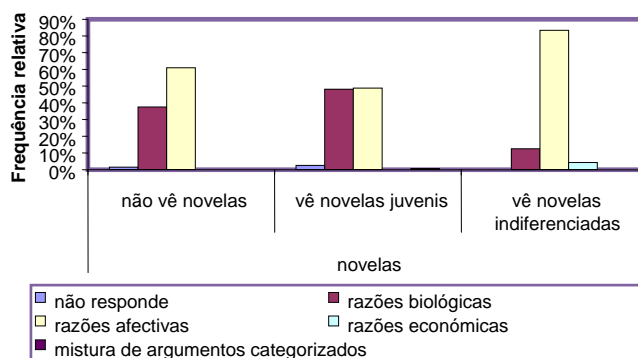


Gráfico 54. Crenças de casamento, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

*M. Fecundação.* Apenas no grupo de 3-4 anos (tabela 91, gráfico 55), as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 17.215$ ;  $p = .027$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 91. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não sabe - não responde	9	11.5%	15	18.8%	0	.0%	24	14.9%
	(11.6)		(11.9)		(.4)			
Pré existência	42	53.8%	35	43.8%	0	.0%	77	47.8%
	(37.3)		(38.3)		(1.4)			
Explicações causais	25	32.1%	29	36.3%	2	66.7%	56	34.8%
	(27.1)		(27.8)		(1.0)			
Explicações pré-biológicas - nível 1	2	2.6%	1	1.3%	1	33.3%	4	2.5%
	(1.9)		(2.0)		(.1)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

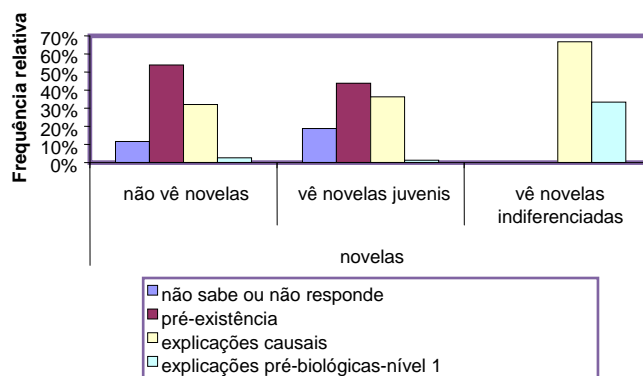


Gráfico 55. Crenças de fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

Verifica-se neste grupo, que a percentagem da resposta “*não sabe*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das categorias de respostas “*explicações causais*” e “*pré-biológicas de nível 1*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

No grupo de 7-9 anos, a percentagem das respostas de categoria “*explicações causais*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das respostas na categoria “*explicações biológicas, nível 2*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_{10} = 30.843$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 92, gráfico 56).

Tabela 92. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Preexistência	4 (2.4)	6.3%	5 (5.8)	3.2%	0 (.9)	.0%	9	3.7%
Explicações causais	10 (10.5)	15.6%	30 (25.6)	19.2%	0 (3.9)	.0%	40	16.4%
Explicações pré-biológicas - nível 1	18 (19.7)	28.1%	52 (48.0)	33.3%	5 (7.4)	20.8%	75	30.7%
Explicações pré biológicas - nível 2	13 (9.2)	20.3%	20 (22.4)	12.8%	2 (3.4)	8.3%	35	14.3%
Explicações biológicas - nível 1	11 (9.4)	17.2%	22 (23.0)	14.1%	3 (3.5)	12.5%	36	14.8%
Explicações biológicas - nível 2	8 (12.9)	12.5%	27 (31.3)	17.3%	14 (4.8)	58.3%	49	20.1%
Total	64	100%	156	100%	244	100%	244	100%

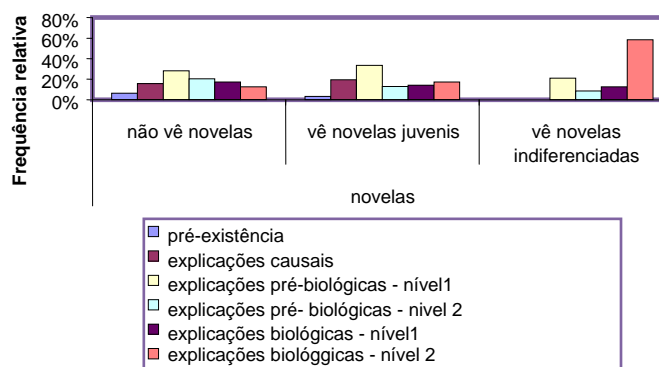


Gráfico 56. Crenças de fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

*N. Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* Apenas nos grupos de 3-4 anos e 7-9 anos existe relacionamento estatístico significativo com o tipo de novelas. No grupo de 3-4 anos, a percentagem da categoria “*respostas assexuais*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de “*respostas sexuais centradas no pai*” é superior para quem vê

novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_6 = 28.339$ ;  $p = .028$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 93, gráfico 57).

Tabela 93. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não sabe - não responde	32	41.0%	27	33.8%	1	33.3%	60	37.3%
	(29.1)		(29.8)		(1.1)			
Respostas assexuais	15	19.2%	22	27.5%	0	.0%	37	23%
	(17.9)		(18.4)		(.7)			
Respostas não sexuais	30	38.5%	31	38.8%	1	33.3%	62	38.5%
	(30.0)		(30.8)		(1.2)			
Respostas sexuais, centradas no pai	1	1.3%	0	.0%	1	33.3%	2	1.2%
	(1.0)		(1.0)		(.0)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

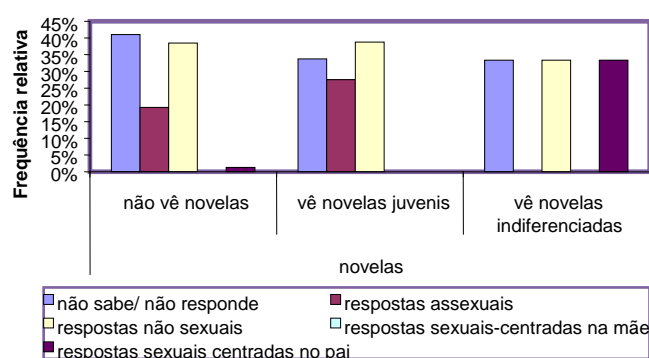


Gráfico 57. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 3-4 anos

No grupo de 7-9 anos, a tabela 94 e o gráfico 58 documentam e ilustram os resultados obtidos na prova efectuada ( $\chi^2_{10} = 27.139$ ;  $p = .006$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 94. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não sabe - não responde	1	1.6%	1	.6%	0	.0%	2	.8%
	(.5)		(1.3)		(.2)			
Respostas assexuais	4	6.3%	3	1.9%	0	.0%	7	2.9%
	(1.8)		(4.5)		(.7)			
Respostas não sexuais	8	12.5%	28	17.9%	0	.0%	36	14.8%
	(9.4)		(23.0)		(3.5)			
Respostas sexuais - centradas na mãe	5	7.8%	9	5.8%	0	.0%	14	5.7%
	(3.7)		(9.0)		(1.4)			
Respostas sexuais - centradas no pai	32	50.0%	83	53.2%	9	37.5%	124	50.8%
	(32.5)		(79.3)		(12.2)			
Respostas sexuais - centradas nos dois	14	21.9%	32	20.5%	15	62.5%	61	25.0%
	(16.0)		(39.0)		(6.0)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

Neste grupo de idades, a percentagem das categorias de “respostas assexuais”, “respostas não sexuais”, “sexuais centradas na mãe” e “sexuais centradas no pai” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem das “respostas sexuais centradas nos dois” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas.

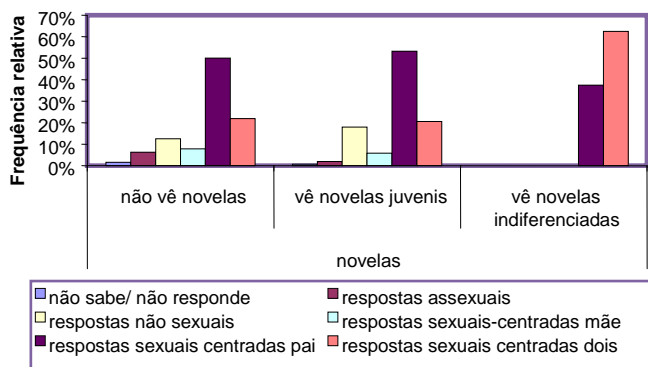


Gráfico 58. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos

P. *Sintomas de Gravidez*. Apenas nas classes etárias 3-4 anos e 7-9 anos se comprovam relacionamentos estatisticamente significativos com o tipo de novelas, sem influência da idade.

Tabela 95. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde - não sabe	18	23.1%	14	17.5%	0	.0%	32	19.9%
	(15.5)		(15.9)		(.6)			
Percepção de sintomas físicos	57	73.1%	62	77.5%	1	33.3%	120	74.5%
	(58.1)		(59.6)		(2.2)			
Percepção de variáveis sociais	3	3.8%	4	5.0%	2	66.7%	9	5.6%
	(4.4)		(4.5)		(.2)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

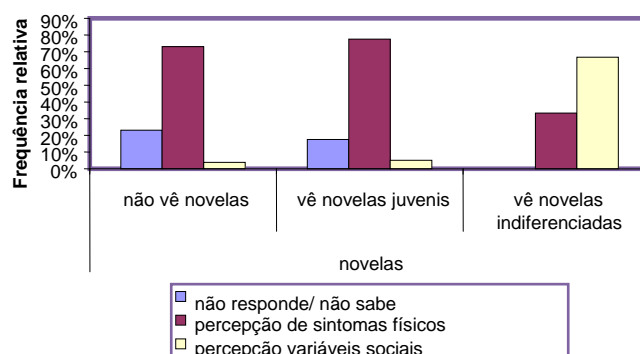


Gráfico 59. Sintomas de gravidez, por tipo de novelas, no grupo de 3-4 anos

No grupo de 3-4 anos (tabela 95, gráfico 59), a percentagem das categorias de respostas “*não sabe*” e “*sintomas físicos*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem da categoria de respostas “*percepção de variáveis sociais*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças significativas ( $\chi^2_4 = 22.519$ ;  $p = .006$ , por simulação de Monte Carlo).

No grupo de 7-9 anos, verifica-se que a percentagem da categoria de respostas “*sintomas físicos*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem das respostas nas categorias “*integração coerente de alguns factores*” e “*explicação correcta*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 15.331$ ;  $p = .018$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 96, gráfico 60).

Tabela 96. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Percepção de sintomas físicos	25	39.1%	51	32.7%	1	4.2%	77	31.6%
	(20.2)		(49.2)		(7.6)			
Percepção de variáveis sociais	27	42.2%	71	45.5%	11	45.8%	109	44.7%
	(28.6)		(69.7)		(10.7)			
Integração coerente factores	6	9.4%	21	13.5%	7	29.2%	34	13.9%
	(8.9)		(21.7)		(3.3)			
Explicação correcta	6	9.4%	13	8.3%	5	20.8%	24	9.8%
	(6.3)		(15.3)		(2.4)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

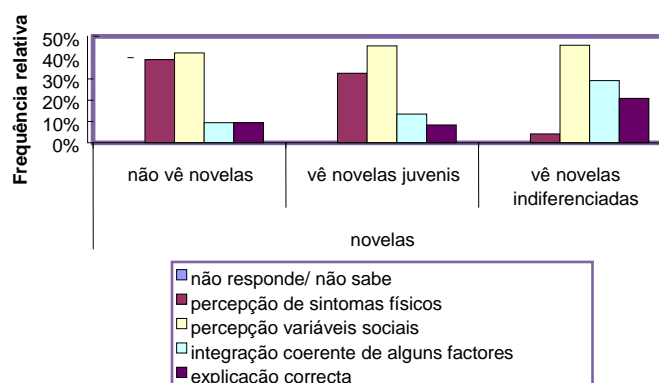


Gráfico 60. Sintomas de gravidez, por tipo de novelas, no grupo de 7-9 anos

*Q. Tempo de Gestação.* Apenas para o grupo de idades dos 7-9 anos, existe um relacionamento estatístico significativo com o tipo de novelas, sem que a idade influencie os resultados obtidos para a amostra global. Nesta classe etária (tabela 97), a percentagem das categorias de respostas “*não sabe*”, “*resposta ao acaso*” e “*resposta aproximada*” é inferior para quem vê

novelas indiferenciadas enquanto a percentagem da categoria “resposta precisa” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, sendo as diferenças observadas, estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 17.555$ ;  $p = .010$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 97. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde - não sabe	21 (22.0)	32.8%	61 (53.7)	39.1%	2 (8.3)	8.3%	84	34.4%
Resposta ao acaso	6 (6.0)	9.4%	17 (14.7)	10.9%	0 (2.3)	.0%	23	9.4%
Resposta aproximada	2 (2.1)	3.1%	6 (5.1)	3.8%	0 (.8)	.0%	8	3.3%
Resposta precisa	35 (33.8)	54.7%	72 (82.5)	46.2%	22 (12.7)	91.7%	129	59.2%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

R. *Desenvolvimento Intra-Uterino*. Apenas para a classe etária 7-9 anos existe relacionamento estatisticamente significativo com o tipo de novelas ( $\chi^2_6 = 32.447$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 98 e o gráfico 61 registam e ilustram os resultados obtidos, para as várias categorias de resposta consideradas.

Tabela 98. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não sabe - não responde	6 (7.9)	9.4%	24 (19.2)	15.4%	0 (3.0)	.0%	30	12.3%
Desconhece desenvolvimento intra-uterino	0 (.3)	.0%	0 (.6)	.0%	1 (.1)	.4%	1	.4%
Menciona desenvolvimento intra-uterino	58 (54.0)	90.6%	129 (131.7)	82.7%	19 (20.3)	84.4%	206	84.4%
Explica desenvolvimento intra-uterino	0 (1.8)	.0%	3 (4.5)	1.9%	4 (.7)	2.9%	7	2.9%
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

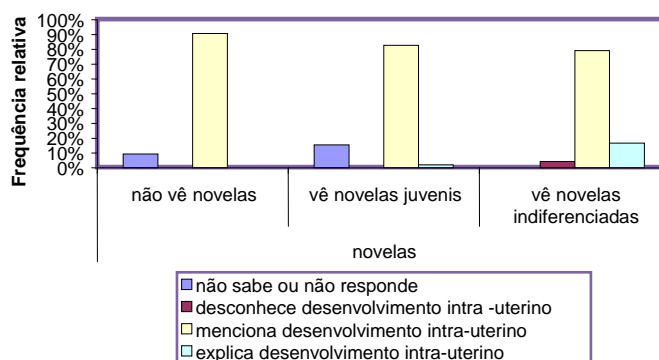


Gráfico 61. Desenvolvimento intra-uterino, por tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos



Nesta classe etária a percentagem da resposta “*não sabe*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas enquanto a percentagem da categoria de resposta “*explica desenvolvimento intra-uterino*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

*S. Nascimento.* Apenas nas classes etárias dos 3-4 anos e 7-9 anos existe uma relação de significância estatística com o tipo de novelas, pelo que, apenas nestes grupos, a idade não influencia os resultados obtidos para a amostra global.

Na classe etária dos 3-4 anos, a percentagem da categoria de resposta “*menciona um canal de nascimento*” é superior para quem não vê novelas; a percentagem da categoria “*menciona nascimento por cesariana*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas e a percentagem da categoria “*menciona nascimento por parto e ou cesariana*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 22.218$ ;  $p = .005$ , por simulação de Monte Carlo) encontrando-se documentadas na tabela 99 e ilustradas no gráfico 62.

Tabela 99. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 3 - 4 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Não responde - não sabe	6	7.7%	10	12.5%	0	.0%	16	9.9%
	(7.8)		(8.0)		(.3)			
Menciona um canal de nascimento	15	19.2%	4	5.0%	0	.0%	19	11.8%
	(9.2)		(9.4)		(.4)			
Menciona nascimento por cesariana	57	73.1%	64	80.0%	2	66.7%	123	76.4%
	(59.6)		(61.1)		(2.3)			
Menciona parto e/ou cesariana	0	.0%	2	2.5%	1	33.3%	3	1.9%
	(1.5)		(1.5)		(.1)			
Total	78	100%	80	100%	3	100%	161	100%

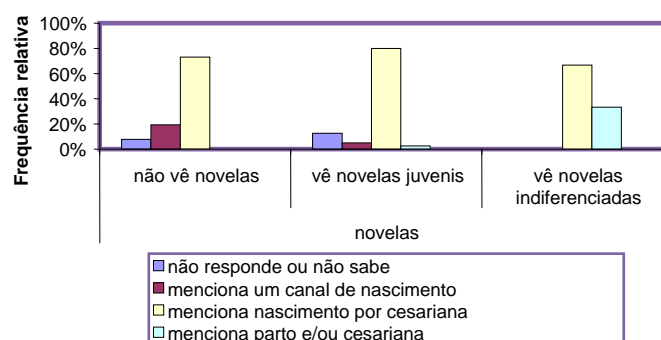


Gráfico 62. Nascimento, por tipo de novelas, no grupo de 3-4 anos

Na classe etária dos 7-9 anos, a percentagem da categoria de respostas “*menciona parto e ou cesariana*” é inferior para quem vê novelas juvenis; a percentagem da categoria “*menciona nascimento por cesariana*” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas e a percentagem da categoria “*menciona nascimento por parto e ou cesariana*” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 12.050$ ;  $p = .019$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 100, gráfico 63).

Tabela 100. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com o tipo de novelas, no grupo de 7 - 9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Menciona nascimento por cesariana	18	28.1%	67	42.9%	4	16.7%	89	36.5%
	(23.3)		(56.9)		(8.8)			
Menciona parto e ou cesariana	46	71.9%	85	54.5%	20	83.3%	151	61.9%
	(39.6)		(96.5)		(14.9)			
Explica nascimento parto e cesariana	0	.0%	4	2.6%	0	.0%	4	1.6%
	(1.0)		(2.6)		(.4)			
Total	64	100%	156	100%	24	100%	244	100%

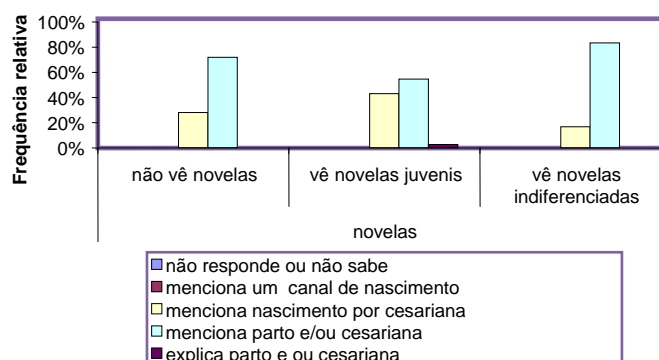


Gráfico 63. Nascimento, por tipo de novelas, no grupo de 7- 9 anos

### 6.9.3. Conclusões

Após o controlo da idade por grupos, nos resultados obtidos globalmente para o relacionamento com o tipo de novelas a que as crianças assistem na TV, verificámos que as relações significativas obtidas para a amostra global se mantêm para um ou vários grupos de idade.

As crenças de identidade sexual (*nomes usados para os genitais, na classe etária 7-9 anos e conservação da identidade sexual em figuras com contradição para a classe etária 7-9 anos*) e de papel de género (*tipificação de papéis sexuais: número de respostas convencionais, para todos os grupos de idade*

*considerados; argumentos de tipificação para a classe etária 3-4 anos; preferência de brinquedos tipificados para a classe etária 7-9 anos; argumentos de escolha para a preferência de amigos, para todos os grupos de idade considerados e argumentos de escolha para a pergunta de constância de gênero, para a classe etária 7-9 anos)* estão relacionadas, significativamente, com o tipo de novelas vistas pelas crianças, sendo mais evoluídas as crenças das crianças que vêm novelas indiferenciadas.

As crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento (*fecundação, para os grupos de idades 3-4 anos e 7-9 anos; os papéis da mãe e do pai na reprodução, para os grupos de idades 3-4 anos e 7-9 anos; sintomas de gravidez, para os grupos de idades 3-4 anos e 7-9 anos; tempo de gestação para os grupos de idades 7-9 anos; desenvolvimento intra-uterino para o grupo de idade 7-9 anos e nascimento para os grupos de idades 3-4 anos e 7-9 anos)* estão também relacionadas de forma significativa com o tipo de novelas vistas pelas crianças, verificando-se maior evolução nas crenças das crianças que vêm novelas indiferenciadas.

Verifica-se, pois, que existe uma relação significativa entre o tipo de novelas e as crenças afectivos sexuais. Na maioria das situações essa relação também se verifica para uma ou mais classes etárias. Verifica-se a Hipótese 4.c): o tipo de novelas influencia de forma significativa as características específicas, relativas ao grau de elaboração das crenças afectivo sexuais infantis.

## 6.10. Hipótese 6. a): Conhecimentos dos Pais em Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.

### 6.10.1. Dados Descritivos

Com o objectivo de agruparmos os pais das crianças entrevistadas em grupos homogéneos, relativamente às pontuações reais, que obtiveram na Escala de Conhecimentos do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância, recodificámos esta variável, considerando três grupos: o grupo de pontuações baixas, que corresponde a todos os valores abaixo do percentis 33; o grupo de pontuações intermédias, que corresponde a todos os valores compreendidos entre o percentis 33 e o percentis 66 e o grupo de pontuações altas, que corresponde a todas as pontuações que superem o percentil 66. Apresentamos no gráfico 64, a distribuição dos pais pelas categorias da escala de conhecimentos consideradas:

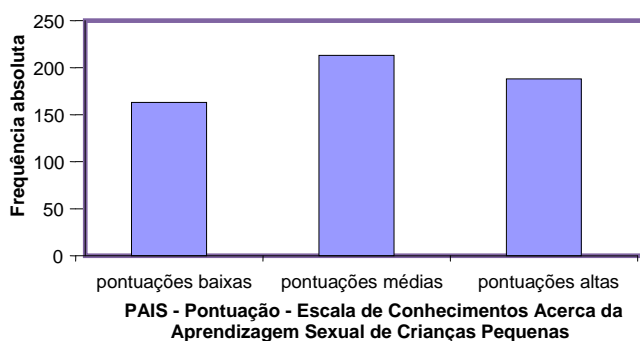


Gráfico 64. Pontuações dos pais na escala de conhecimentos de aprendizagem sexual na infância

### 6.10.2 Contrastes Estatísticos

*B. Nomes Utilizados Para os Genitais.* As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 49.353$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 101. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Usa diminutivos para os genitais	137	84%	177	83.1%	111	59%	425	75.4%
	(122.8)		(160.5)		(141.7)			
Usa nome correcto genital masculino	11	6.7%	14	6.6%	15	8.0%	40	7.1%
	(11.6)		(15.1)		(13.3)			
Usa nome correcto genital feminino	1	.6%	0	.0%	2	1.0%	3	.5%
	(.9)		(1.1)		(1.0)			
Usa nome correcto para os genitais	14	8.6%	22	10.3%	60	32%	96	17%
	(27.7)		(36.3)		(32.0)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

Tal como observamos na tabela 101, a percentagem do “*uso de diminutivos*” diminui, nos filhos, com o aumento das pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos; a percentagem do “*uso do nome correcto*” é superior para as pontuações altas.

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (constância Sexual)*. A categoria de respostas “*identidade por genitais, mas descobre o erro*” apresenta percentagem superior nos filhos de pais com pontuações médias; a percentagem das categorias de respostas “*não pode ser - erro*” e “*identidade por genitais relativizando o papel*” é superior nos filhos de pais com pontuações altas. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 22.843$ ;  $p = .004$ ) (tabela 102, gráfico 65).

Tabela 102. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Identidade por papel - cabeça	40	24.5%	63	29.6%	46	24.5%	149	26.4%
	(43.1)		(56.3)		(49.7)			
Identidade por papel - descobre erro	50	30.7%	61	28.6%	55	29.3%	166	29.4%
	(48.0)		(62.7)		(55.3)			
Identidade por genitais - descobre erro	55	33.7%	78	36.6%	52	27.7%	185	32.8%
	(53.5)		(69.9)		(61.7)			
Não pode ser - erro	17	10.4%	9	4.2%	27	14.4%	53	9.4%
	(15.3)		(20.0)		(17.7)			
Identidade genitais - relativiza papel	1	.6%	2	.9%	8	4.3%	11	2%
	(3.2)		(4.2)		(3.7)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

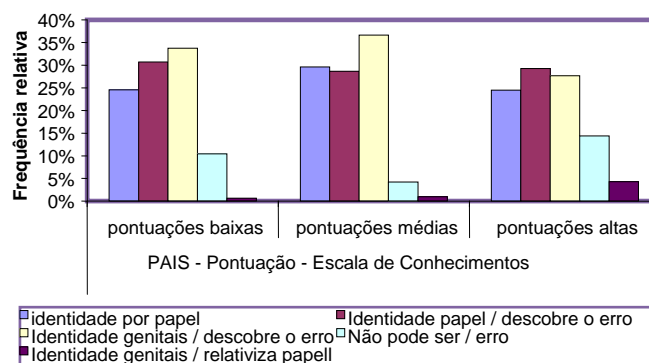


Gráfico 65. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos.

E. *Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais*. A percentagem de “*todas as respostas convencionais*” diminui, nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de “*nenhuma resposta convencional*” é superior para os filhos de pais com pontuações médias, observando-se também que a percentagem de “*quatro e cinco respostas convencionais*” é superior para os filhos de pais com pontuações altas, sendo as diferenças estatisticamente significativas,

encontrando-se documentados na tabela 103 os resultados obtidos ( $\chi^2_{12} = 170.619$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 103. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Uma	2 (1.2)	1.2%	0 (1.5)	.0%	2 (1.3)	1.1%	4 (2.0)	.7%
Duas	0 (1.7)	.0%	3 (2.3)	1.4%	3 (2.0)	1.6%	6 (3.7)	1.1%
Três	2 (2.6)	1.2%	1 (3.4)	.5%	6 (3.0)	3.2%	9 (4.6)	1.6%
Quatro	8 (25.7)	4.9%	10 (33.6)	4.7%	71 (29.7)	37.8%	89 (45.0)	15.8%
Cinco	17 (27.2)	10.4%	29 (35.5)	13.6%	48 (31.3)	25.5%	94 (50.0)	16.7%
Seis: todas as respostas	116 (80.9)	71.2%	125 (105.7)	58.7%	39 (93.3)	20.7%	280 (143.9)	49.6%
Nenhuma resposta convencional	18 (23.7)	11.0%	45 (31.0)	21.1%	19 (27.3)	10.1%	82 (43.0)	14.5%
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

F. *Argumentos de Tipificação.* As diferenças comprovadas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 121.461$ ;  $p = .000$ ), encontrando-se documentadas na tabela 104.

Tabela 104. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	52 (37.3)	31.9%	65 (48.7)	30.5%	12 (43.0)	6.4%	129 (69.0)	22.9%
Utiliza argumentos convencionais	93 (89.6)	30.5%	120 (117.1)	56.3%	97 (103.3)	51.6%	310 (169.0)	55%
Utiliza mistura de argumentos	4 (24.3)	56.3%	12 (31.7)	5.6%	68 (28.0)	36.2%	84 (41.0)	14.9%
Argumento não convencionais	14 (11.8)	5.6%	16 (15.5)	7.5%	11 (13.7)	5.9%	41 (21.0)	7.3%
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

A percentagem da categoria de resposta “*não argumenta*” diminui, nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria “*utiliza argumentos convencionais*” é inferior para os filhos dos pais com pontuações baixas; a percentagem da resposta “*mistura de argumentos*” é superior para os filhos de pais com pontuações baixas, sendo a percentagem de “*argumentos não convencionais*” superior para os filhos de pais com pontuações médias, na escala de conhecimentos.

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados*. A percentagem da categoria de respostas “*totalmente masculino*” e “*totalmente feminino*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas; a percentagem das respostas na categoria “*mistura*” é superior nos filhos de pais com pontuações altas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 26.868$ ;  $p = .000$ ), resumindo a tabela 105 os resultados obtidos.

Tabela 105. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Totalmente masculino	72 (71.7)	44.2%	96 (93.7)	45.1%	80 (82.7)	42.6%	248	44.0%
Totalmente feminino	48 (41.0)	29.4%	66 (53.6)	31.0%	28 (47.3)	14.9%	142	25.2%
Mistura com tendência masculina	28 (29.8)	17.2%	32 (38.9)	15.0%	43 (34.3)	22.9%	103	18.3%
Mistura com tendência feminina	15 (20.5)	9.2%	19 (26.8)	8.9%	37 (23.7)	19.7%	71	12.6%
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

I. *Argumentos de Escolha de Amigos*. O relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos é estatisticamente significativo ( $\chi^2_8 = 15.739$ ;  $p = .046$ ).

Tabela 106. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não justifica	16 (12.7)	9.8%	24 (16.6)	11.3%	4 (14.7)	2.1%	44	7.8%
Identidade de actividades	112 (116.5)	68.7%	145 (152.2)	68.1%	146 (134.3)	77.7%	403	71.5%
Identidade de comportamentos	30 (27.5)	18.4%	34 (35.9)	16.0%	31 (31.7)	16.5%	95	16.8%
Pressão social	5 (6.1)	3.1%	9 (7.9)	4.2%	7 (7.0)	3.7%	21	3.7%
Atração sexual	0 (.3)	.0%	1 (.4)	.5%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

Constatamos na tabela 106 que a percentagem das respostas “*sem justificação*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas; a percentagem da categoria de respostas “*identidade de actividades e interesses*” é superior nos filhos de pais com pontuações altas. O gráfico 66 ilustra os resultados obtidos.

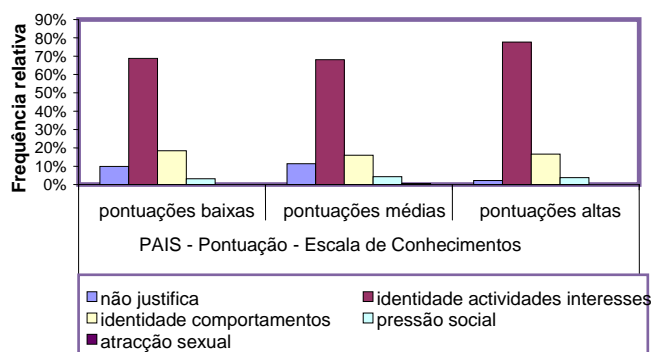


Gráfico 66. Argumentos de escolha de amigos, por: pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

K. *Escolha de Género: Argumentos de Escolha.* A percentagem da categoria de resposta “*não argumenta*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria de resposta “*motivos recreativos*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias, acontecendo o mesmo para os “*motivos vocacionais*”; a percentagem da categoria de resposta “*motivos temperamentais*” é superior para os filhos de pais com pontuações altas; ocorrendo percentagem superior de “*motivos sexuais*” nos filhos de pais com pontuações médias. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 20.503$ ;  $p = .009$ ) documentando a tabela 107 os resultados obtidos.

Tabela 107. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	27	16.6%	20	9.4%	10	5.3%	57	10.1%
	(16.5)		(21.5)		(19.0)			
Motivos recreativos	98	60.1%	138	64.8%	115	61.2%	351	62.2%
	(101.4)		(132.6)		(117.0)			
Motivos vocacionais	3	1.8%	10	4.7%	6	3.2%	19	3.4%
	(5.5)		(7.2)		(6.3)			
Motivos temperamentais	24	14.7%	25	11.7%	40	21.3%	89	15.8%
	(25.7)		(33.6)		(29.7)			
Motivos sexuais	11	6.7%	20	9.4%	17	9.0%	48	8.5%
	(13.9)		(18.1)		(16.0)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

L. *Casamento.* A percentagem da categoria de resposta “*não sabe ou responde*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria “*razões biológicas*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas sendo superior para este grupo a percentagem da categoria “*razões afectivas*”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 26.689$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 108, gráfico 67).



Tabela 108. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde	27	16.6%	27	12.7%	10	5.3%	64	11.3%
	(18.5)		(24.2)		(21.3)			
Razões biológicas	84	51.5%	114	53.5%	81	43.1%	279	49.5%
	(80.6)		(105.4)		(93.0)			
Razões afectivas	52	31.9%	72	33.8%	95	50.5%	219	38.8%
	(63.3)		(82.7)		(73.0)			
Razões económicas	0	.0%	0	.0%	1	.5%	1	.2%
	(.3)		(.4)		(.3)			
Mistura de argumentos categorizados	0	.0%	0	.0%	1	.5%	1	.2%
	(.3)		(.4)		(.3)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

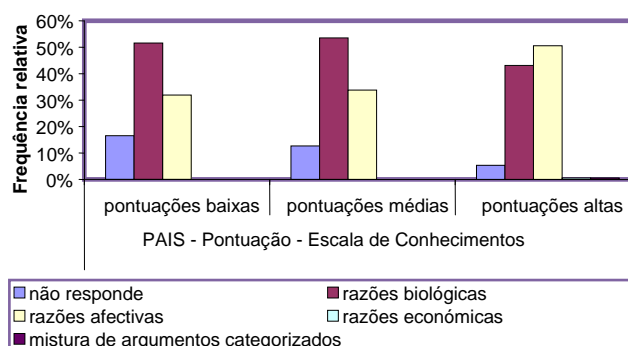


Gráfico 67. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

*M. Fecundação.* As diferenças observadas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 41.929$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 109. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe ou não responde	14	8.6%	19	8.9%	4	2.1%	37	6.6%
	(10.7)		(14.0)		(12.3)			
Pré - existência	40	24.5%	56	26.3%	25	13.3%	121	21.5%
	(35.0)		(45.7)		(40.3)			
Explicações causais	38	23.3%	62	29.1%	69	36.7%	169	30%
	(48.8)		(63.8)		(56.3)			
Explicações pré-biológicas - nível 1	37	22.7%	35	16.4%	44	23.4%	116	20.6%
	(33.5)		(43.8)		(38.7)			
Explicações pré biológicas - nível 2	14	8.6%	17	8.0%	5	2.7%	36	6.4%
	(10.4)		(13.6)		(12.0)			
Explicações biológicas - nível 1	11	6.7%	8	3.8%	17	9.0%	36	6.4%
	(10.4)		(13.6)		(12.0)			
Explicações biológicas - nível 2	9	5.5%	16	7.5%	24	12.8%	49	8.7%
	(14.2)		(18.5)		(16.3)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

A tabela 109 e o gráfico 68 ilustram os resultados. A percentagem das categorias “*não sabe ou não responde*” e “*pré-existência*” é inferior nos filhos de pais com pontuações altas; a percentagem da categoria de respostas “*explicações causais*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria “*explicações pré-biológicas de nível 1*” é inferior para os filhos de pais com pontuações médias; a percentagem das “*explicações pré-biológicas de nível 2*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas sendo superior a percentagem das “*explicações biológicas de nível 1*” e “*explicações biológicas de nível 2*” nos filhos de pais com pontuações altas.

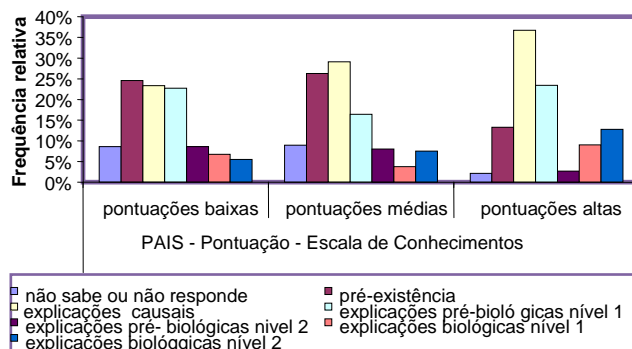


Gráfico 68. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

*N. Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* O relacionamento estatístico com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos é significativo ( $\chi^2_{10} = 27.796$ ;  $p = .002$ ). A tabela 110 e o gráfico 69 ilustram os resultados obtidos.

Tabela 110. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	35	21.5%	40	18.8%	14	7.4%	89	15.8%
	(25.7)		(33.6)		(29.7)			
Respostas assexuais	14	8.6%	26	12.2%	21	11.2%	61	10.8%
	(17.6)		(23.0)		(20.3)			
Respostas não sexuais	41	25.2%	71	33.3%	63	33.5%	175	31.0%
	(50.6)		(66.1)		(58.3)			
Respostas sexuais - centradas na mãe	8	4.9%	7	3.3%	5	2.7%	20	3.5%
	(5.8)		(7.6)		(6.7)			
Respostas sexuais - centradas no pai	53	32.5%	50	23.5%	55	29.3%	158	28.0%
	(45.7)		(59.7)		(52.7)			
Respostas sexuais - centradas nos dois	12	7.4%	19	8.9%	30	16.0%	61	10.8%
	(17.6)		(23.0)		(20.3)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

A percentagem da categoria de resposta “*não sabe ou não responde*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria “*respostas assexuais*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas acontecendo o mesmo com a percentagem das categorias “*respostas não sexuais*” e das “*respostas sexuais centradas na mãe*”. A percentagem das “*respostas sexuais centradas no pai*” é inferior nos filhos dos pais com pontuações médias aumentando a percentagem das “*respostas sexuais centradas nos dois*” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

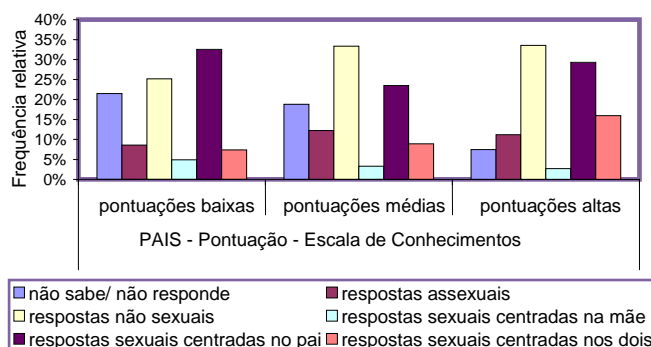


Gráfico 69. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

O. *Relação entre Casamento e Fecundação.* A percentagem da categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas, sendo superior nestes a percentagem da categoria de respostas “*diferenciam casamento de reprodução*”. As diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 15.760$ ;  $p = .015$ ) (tabela 111).

Tabela 111. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	13	8.0%	20	9.4%	5	2.7%	38	6.7%
	(11.0)		(14.4)		(12.7)			
Relação causal	113	69.3%	151	70.9%	127	67.6%	391	69.3%
	(113.0)		(147.7)		(130.3)			
Relação convencional	26	16.0%	29	13.6%	30	16.0%	85	15.1%
	(24.6)		(32.1)		(28.3)			
Diferenciam casamento reprodução	11	6.7%	13	6.1%	26	13.8%	50	8.9%
	(14.5)		(18.9)		(16.7)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

P. *Sintomas de Gravidez.* A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é inferior nos filhos de pais com pontuações altas; a percentagem da categoria de respostas “*percepção de sintomas físicos*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo superior a percentagem das categorias de respostas “*percepção de variáveis sociais*”, “*integração coerente de algumas variáveis*” e

“*explicação correcta*” nos filhos dos pais com pontuações altas. As diferenças observadas são significativas ( $\chi^2_8 = 23.470$ ;  $p = .003$ ) (tabela 112 e o gráfico 70).

Tabela 112. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	9	5.5%	19	8.9%	5	2.7%	33	5.9%
	(9.5)		(12.5)		(11.0)			
Percepção de sintomas físicos	94	57.7%	121	56.8%	89	47.3%	304	53.9%
	(87.9)		(114.8)		(101.3)			
Percepção de variáveis sociais	45	27.6%	59	27.7%	64	34.0%	168	29.8%
	(48.6)		(63.4)		(56.0)			
Integração coerente alguns factores	12	7.4%	7	3.3%	15	8.0%	34	.6%
	(9.8)		(12.8)		(11.3)			
Explicação correcta	3	1.8%	7	3.3%	15	8.0%	25	4.4%
	(7.2)		(9.4)		(8.3)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

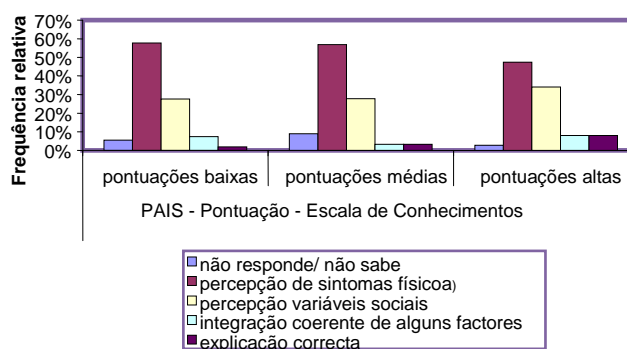


Gráfico 70. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

*Q. Tempo de Gestação.* A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas, sendo superior nestes, a percentagem de “*respostas precisas*”. As diferenças são significativas ( $\chi^2_6 = 28.588$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 113. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	92	56.4%	127	59.6%	73	38.8%	292	51.8%
	(84.4)		(110.3)		(97.3)			
Resposta ao acaso	32	19.6%	43	20.2%	37	19.7%	112	19.9%
	(32.4)		(42.3)		(37.3)			
Resposta aproximada	4	2.5%	1	.5%	6	3.2%	11	2.0%
	(3.2)		(4.2)		(3.7)			
Resposta precisa	35	21.5%	42	19.7%	72	38.3%	149	26.4%
	(43.1)		(56.3)		(49.7)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

R. *Desenvolvimento Intra-Uterino*. A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas; a percentagem de respostas “*desconhece o desenvolvimento intra-uterino*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de respostas “*menciona o desenvolvimento intra-uterino*” é superior nos filhos de pais com pontuações altas, ocorrendo apenas nestes a categoria de resposta “*explica o desenvolvimento intra-uterino*”. As diferenças são significativas ( $\chi^2_6 = 58.745$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 114, gráfico 71).

Tabela 114. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	65 (49.4)	39.9%	82 (64.6)	38.5%	24 (57.0)	12.8%	171	30.3%
Desconhece desenvolvimento intra-uterino	13 (22.0)	8.0%	23 (28.7)	10.8%	40 (25.3)	21.3%	76	13.5%
Menciona desenvolvimento intra-uterino	85 (89.6)	52.1%	108 (117.1)	50.7%	117 (103.3)	62.2%	310	55%
Explica desenvolvimento intra-uterino	0 (2.0)	.0%	0 (2.6)	.0%	7 (2.3)	3.7%	7	1.2%
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

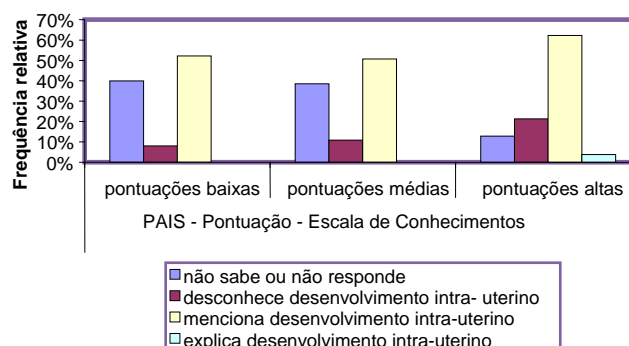


Gráfico 71. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

S. *Nascimento*. A categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” ocorre apenas nos filhos de pais com pontuações médias e baixas; a percentagem da categoria de respostas “*menciona um canal de nascimento qualquer*” ocorre apenas nos filhos de pais com pontuações médias e altas. A percentagem da resposta “*menciona nascimento por cesariana*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo a percentagem da resposta “*menciona nascimento por parto e/ou cesariana*” superior nos filhos de pais com pontuações altas. As diferenças observadas são significativas

( $\chi^2_8 = 19.812$ ;  $p = .008$ , por simulação de Monte Carlo), documentando a tabela 115 e o gráfico 72 os resultados obtidos.

Tabela 115. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	5	3.1%	10	4.7%	1	.5%	16	2.8%
	(4.6)		(6.0)		(5.3)			
Menciona um canal de nascimento	2	1.2%	9	4.2%	10	5.3%	21	3.7%
	(6.1)		(7.9)		(7.0)			
Menciona nascimento por cesariana	110	67.5%	127	59.6%	99	52.7%	336	59.6%
	(97.1)		(126.9)		(112.0)			
Menciona parto e/ou cesariana	46	28.2%	65	30.5%	76	40.4%	187	33.2%
	(54.0)		(70.6)		(62.3)			
Explica parto e/ou cesariana	0	.0%	2	.9%	2	1.1%	4	.7%
	(1.2)		(1.5)		(1.3)			
Total	163	100%	213	100%	188	100%	564	100%

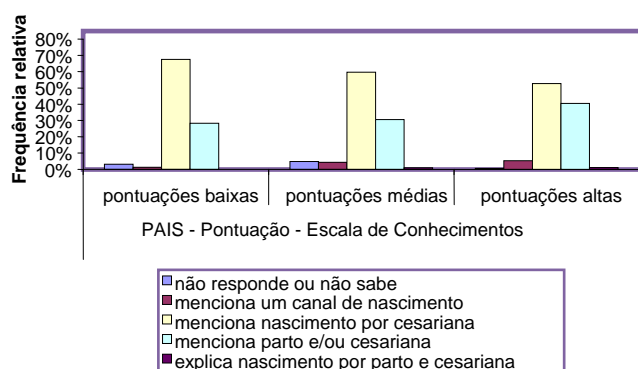


Gráfico 72. Nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos

### 6.10.3 Conclusões

As crenças de identidade sexual e papel de género (*nomes utilizados para os genitais; conservação da identidade sexual em figuras com contradição; tipificação de papéis sexuais: número de respostas convencionais e argumentos de tipificação; preferência de brinquedos tipificados; argumentos de escolha da preferência de amigos; e argumentos de escolha da pergunta de constância de género*) estão relacionadas de forma significativa com as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância.

Também as crenças de *casamento; fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação, relação entre casamento e fecundação, gravidez (sintomas; tempo de gestação; desenvolvimento intra-uterino) e nascimento* estão relacionadas, significativamente, com as pontuações obtidas pelos pais na escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância.

Verifica-se uma relação significativa entre as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância e as crenças de identidade sexual, papel sexual e casamento, fecundação, gravidez e nascimento, para a maioria das variáveis que integram estas crenças, comprovando-se que o aumento dos conhecimentos dos pais acompanha a evolução das crenças dos filhos. Verifica-se a hipótese 5.a).

## **6.11. Hipótese 6. b): Atitudes dos Pais Face à Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.**

### **6.11.1 Dados Descritivos**

Recodificámos a variável pontuações obtidas na Escala de Atitudes do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância, considerando três grupos: o grupo de pontuações baixas (valores de todas as pontuações abaixo do percentis 33); o grupo de pontuações intermédias (valores de todas as pontuações, compreendidas entre os percentis 33 e 66) e o grupo de pontuações altas (valores de todas as pontuações que superem o percentil 66). Apresentamos no gráfico 73, a distribuição dos pais pelos grupos considerados de acordo com as pontuações obtidas na Escala de Atitudes:

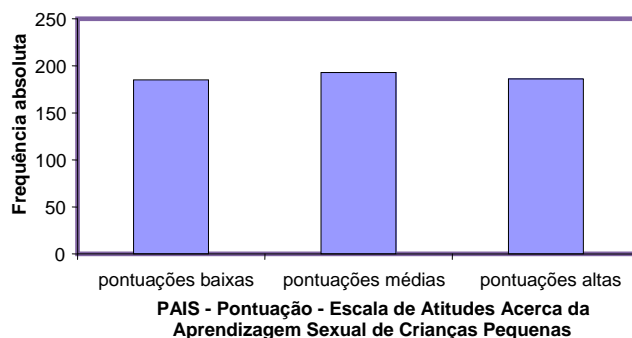


Gráfico 73. Pontuações dos pais na escala de atitudes de aprendizagem sexual na infância

### **6.11.2. Contrastes Estatísticos**

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* O relacionamento existente é estatisticamente significativo ( $\chi^2_6 = 19.618$ ;  $p = .001$ , por simulação de Monte Carlo).

A tabela 116 e o gráfico 74 resumem os resultados obtidos. A percentagem da categoria de respostas “*identificação correcta sem explicação*” e “*identificação correcta com explicações culturais*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais enquanto a percentagem da categoria de resposta “*identificação correcta com explicações genitais*” aumenta.



Tabela 116. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Identifica algumas figuras	0	.0%	1	.5%	0	.0%	1	.2%
	(.3)		(.3)		(.3)			
Identifica os 2 sexos - sem explicação	21	11.4%	12	6.2%	4	2.2%	37	6.6%
	(12.1)		(12.7)		(12.2)			
Identifica os 2 sexos - explicação papel	72	38.9%	74	38.3%	60	32.3%	206	36.5%
	(67.6)		(70.5)		(67.9)			
Identifica os 2 sexos - explicação genital	92	49.7%	106	54.9%	122	65.6%	320	56.7%
	(105.0)		(109.5)		(105.5)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

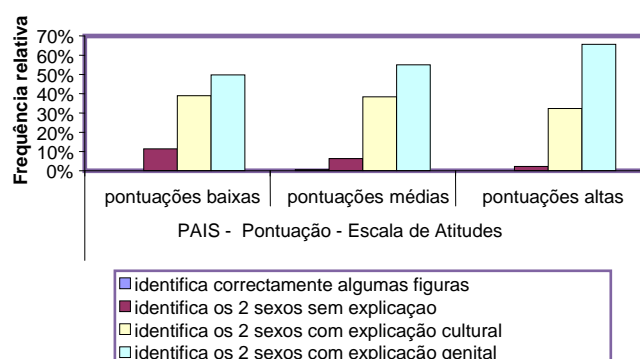


Gráfico 74. Conhecimento das diferenças genitais, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

B. *Nomes Utilizados Para os Genitais*. A percentagem do “uso de diminutivos” diminui nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais, aumentando a percentagem do “uso do nome correcto”, com o aumento das pontuações dos pais (tabela 117). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 71.058$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Tabela 117. Nomes utilizados para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Usa diminutivos para os genitais	170	91.9%	148	76.7%	107	57.5%	425	75.4%
	(139.4)		(145.4)		(140.2)			
Nome correcto genital masculino	8	4.3%	17	8.8%	15	8.1%	40	7.1%
	(13.1)		(13.7)		(13.2)			
Nome correcto genital feminino	0	.0%	2	1.0%	1	.5%	3	.5%
	(1.0)		(1.0)		(1.0)			
Usa nomes correctos genitais	7	3.8%	26	13.5%	63	33.9%	96	17.0%
	(31.5)		(32.9)		(31.7)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

C. *Conservação da Identidade Sexual Verbalizada*. A percentagem da categoria de “não conservador” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da

categoria de “*intermédio*” ocorre menos nos filhos de pais com pontuações baixas, ocorrendo uma percentagem superior da categoria de “*conservador*” nos filhos de pais com pontuações altas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 11.941$ ;  $p = .018$ ) (tabela 118, gráfico 76).

Tabela 118. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não conservador	93 (79.7)	50.3%	86 (83.2)	44.6%	64 (80.1)	34.4%	243	43.1%
Intermédio	14 (18.0)	7.6%	23 (18.8)	11.9%	18 (18.1)	9.7%	55	9.8%
Conservador	78 (87.3)	42.2%	84 (91.0)	43.5%	104 (87.7)	55.9%	266	47.2%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

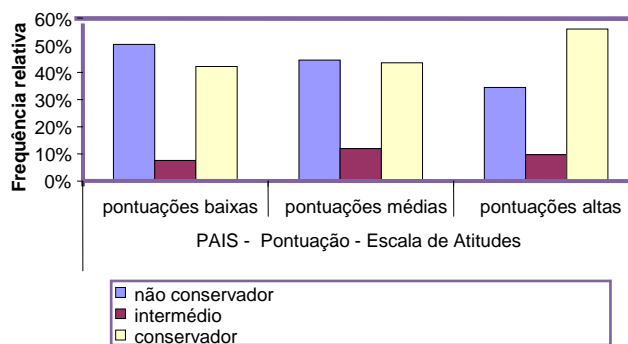


Gráfico 75. Conservação de identidade sexual verbalizada, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

#### *D. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual).*

Comprovámos diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 25.138$ ;  $p = .001$ ), no relacionamento das variáveis. A tabela 119 e o gráfico 76 ilustram os resultados obtidos. A percentagem da categoria de respostas “*identidade por papel*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a categoria de respostas “*identidade por genitais, mas descobre o erro*” (aquisição de constância genital) apresenta percentagem superior nos filhos de pais com pontuações baixas. A percentagem das categorias de resposta “*não pode ser / erro*” e “*identidade por genitais relativizando o papel*” aumenta nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais.

Tabela 119. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Identidade por papel	59	31.9%	49	25.4%	41	22.0%	149	26.4%
	(48.9)		(51.0)		(49.1)			
Identidade por papel - descobre erro	49	26.5%	63	32.6%	54	29.0%	166	29.4%
	(54.5)		(56.8)		(54.7)			
Identidade por genitais - descobre erro	68	36.8%	59	30.6%	58	31.2%	185	33.8%
	(60.7)		(63.3)		(61.0)			
Não pode ser - erro	9	4.9%	20	10.4%	24	12.9%	53	9.4%
	(17.4)		(18.1)		(17.5)			
Identidade por genitais - relativiza papel	0	.0%	2	1.0%	9	4.8%	11	2.0%
	(3.6)		(3.8)		(3.6)			
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>186</b>	<b>100%</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>

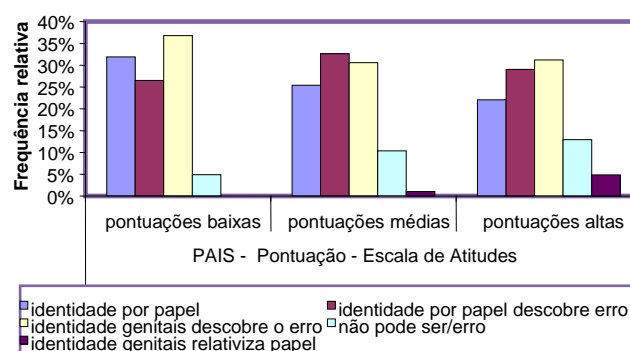


Gráfico 76. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

*E. Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais.* As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 253.141$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo)

Tabela 120. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Uma	0	.0%	2	1.0%	2	1.1%	4	.7%
	(1.3)		(1.4)		(1.3)			
Duas	1	.5%	2	1.0%	3	1.6%	6	1.1%
	(2.0)		(2.1)		(2.0)			
Três	1	.5%	2	1.0%	6	3.2%	9	1.6%
	(3.0)		(3.1)		(3.0)			
Quatro	1	.5%	17	8.8%	71	38.2%	89	15.8%
	(29.2)		(30.5)		(29.4)			
Cinco	3	1.6%	32	16.6%	59	31.7%	94	16.7%
	(30.8)		(32.2)		(31.0)			
Seis: todas as respostas	156	84.3%	93	95.8%	31	16.7%	280	49.6%
	(91.8)		(95.8)		(92.3)			
Nenhuma resposta convencional	23	12.4%	45	23.3%	14	7.5%	82	14.5%
	(26.9)		(28.1)		(27.0)			
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>186</b>	<b>100%</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>

Conforme documentado na tabela 120, a percentagem de “todas as respostas convencionais” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de “nenhuma resposta convencional” é superior para os filhos de pais com pontuações médias sendo a percentagem de “quatro e cinco respostas convencionais” superior para os filhos de pais com pontuações altas.

F. *Argumentos de Tipificação.* Como podemos observar na tabela 121, a percentagem da resposta “não argumenta” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de “argumentos convencionais” é superior nos filhos de pais com pontuações médias, aumentando a percentagem da “mistura de argumentos” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais e sendo superior, a percentagem de “argumentos não convencionais” nos filhos de pais com pontuações médias. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 143.157$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 121. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	78 (42.3)	42.2%	44 (44.1)	22.8%	7 (42.5)	3.8%	129	22.9%
Utiliza argumentos convencionais	94 (101.7)	50.8%	113 (106.1)	58.5%	103 (102.2)	55.4%	310	55.0%
Utiliza mistura de argumentos	4 (27.6)	2.2%	15 (28.7)	7.8%	65 (27.7)	34.9%	84	14.9%
Argumentos não convencionais	9 (13.4)	4.9%	21 (14.0)	10.9%	11 (13.5)	5.9%	41	7.3%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados.* Na tabela 122, estão registados os resultados da prova efectuada sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 18.981$ ;  $p = .004$ ).

Tabela 122. Preferência de brinquedos tipificados frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Totalmente masculino	78 (81.3)	42.2%	85 (84.9)	44.0%	85 (81.8)	45.7%	248	44%
Totalmente feminino	62 (46.6)	33.5%	48 (48.6)	24.9%	32 (46.8)	17.2%	142	25.2%
Mistura com tendência masculina	31 (33.8)	16.8%	37 (35.2)	19.2%	35 (34.0)	18.8%	103	18.3%
Mistura com tendência feminina	14 (23.3)	7.6%	23 (24.3)	11.9%	34 (23.4)	18.3%	71	12.6%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

A percentagem da resposta “*totalmente masculino*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da escolha referente a “*mistura*” é superior para os filhos de pais com pontuações altas; a percentagem da escolha “*totalmente feminino*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

H. *Preferência de Amigos*. A percentagem da resposta “*do mesmo sexo*” é inferior nos filhos dos pais com pontuações médias, sendo superior, para o mesmo grupo, a percentagem da resposta “*de sexo diferente*”. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 13.506$ ;  $p = .009$ , por simulação de Monte Carlo). A tabela 123 documenta os resultados obtidos.

Tabela 123. Preferência de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Do mesmo sexo	171 (167.3)	92.4%	167 (174.5)	86.5%	172 (168.2)	92.5%	510	90.4%
De sexo diferente	8 (14.8)	4.3%	23 (15.4)	11.9%	14 (14.8)	7.5%	45	8.0%
Indiferente	6 (3.0)	3.2%	3 (3.1)	1.6%	0 (3.0)	.0%	9	1.6%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

I. *Argumentos de Escolha de Amigos*. O relacionamento estatístico com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes é significativo ( $\chi^2_8 = 32.915$ ;  $p = .000$ ). A tabela 124 e o gráfico 77 documentam e ilustram os resultados obtidos na prova efectuada.

Tabela 124. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não justifica	29 (14.4)	15.7%	12 (15.1)	6.2%	3 (14.5)	1.6%	44	7.8%
Identidade de actividades/interesses	128 (132.2)	69.2%	131 (137.9)	67.9%	144 (132.9)	77.4%	403	71.5%
Identidade de comportamentos	22 (31.2)	11.9%	41 (32.5)	21.2%	32 (31.3)	17.2%	95	16.8%
Pressão social	6 (6.9)	3.2%	8 (7.2)	4.1%	7 (6.9)	3.8%	21	3.7%
Atração sexual	0 (.3)	.0%	1 (.3)	.5%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

A percentagem da resposta “*não justifica*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria “*identidade de actividades ou interesses*” é superior

para os filhos de pais com pontuações altas, sendo superior para os filhos de pais com pontuações médias a percentagem da categoria de “*identidade de comportamentos*”.

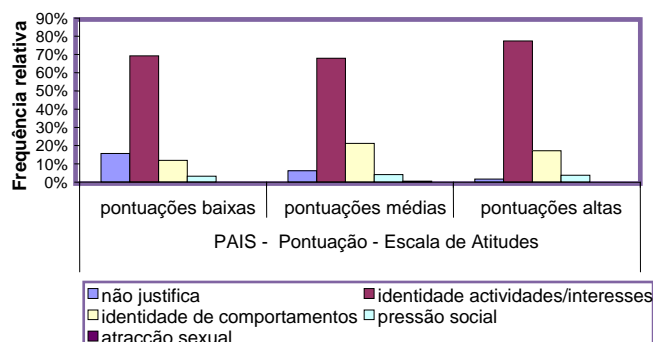


Gráfico 77. Argumentos de escolha de amigos, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

K. *Argumentos de Escolha de Género*. A percentagem da “*não argumentação*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; os “*motivos recreativos*” ocorrem em maior percentagem nos filhos de pais com pontuações baixas; os “*motivos vocacionais*” ocorrem em maior percentagem para os filhos de pais com pontuações médias. Os “*motivos temperamentais*” aumentam em percentagem no grupo de filhos de pais com pontuações altas, ocorrendo os “*motivos sexuais*” em menor percentagem nos filhos de pais com pontuações baixas (tabela 125). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 32.878$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 125. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	28	15.1%	23	11.9%	6	3.2%	57	10.1%
	(18.7)		(19.5)		(18.8)			
Motivos recreativos	126	68.1%	112	58.0%	113	60.8%	351	62.2%
	(115.1)		(120.1)		(115.8)			
Motivos vocacionais	5	2.7%	9	4.7%	5	2.7%	19	3.4%
	(6.2)		(6.5)		(6.3)			
Motivos temperamentais	17	9.2%	29	15.0%	43	23.1%	89	15.8%
	(29.2)		(30.5)		(29.4)			
Motivos sexuais	9	4.9%	20	10.4%	19	10.2%	48	8.5%
	(15.7)		(16.4)		(15.8)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

L. *Casamento*. Existe relacionamento estatístico significativo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes ( $\chi^2_8 = 47.972$ ;  $p = .000$ ). A percentagem da categoria de respostas “*não sabe ou não responde*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a

percentagem da categoria de “razões biológicas” é inferior nos filhos de pais com pontuações altas, aumentando, nos filhos, a percentagem de respostas na categoria “razões afectivas” com o aumento das pontuações dos pais (tabela 126, gráfico 78).

Tabela 126. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde	39 (21.0)	21.1%	17 (21.9)	8.8%	8 (21.1)	4.3%	64	11.3%
Razões biológicas	97 (91.5)	52.4%	103 (95.5)	53.4%	79 (92.0)	42.5%	279	49.5%
Razões afectivas	49 (71.8)	26.5%	72 (74.9)	37.3%	98 (72.2)	52.7%	219	38.8%
Razões económicas	0 (.3)	.0%	1 (.3)	.5%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Mistura de argumentos	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.3)	.5%	1	.0%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

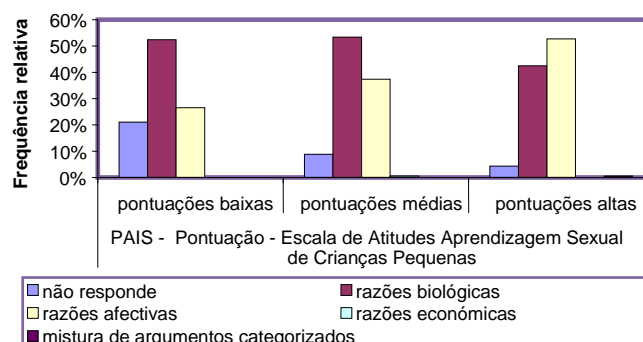


Gráfico 78. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

*M. Fecundação.* Existem diferenças estatisticamente significativas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes ( $\chi^2_{12} = 56.757$ ;  $p = .000$ ).

Os resultados estão registados na tabela 127 e ilustrados no gráfico 79. A percentagem das categorias de respostas “*não sabe ou não responde*” e “*preexistência*” é inferior nos filhos de pais com as pontuações altas; a percentagem das “*explicações causais*” é superior para as pontuações altas. A percentagem das “*explicações pré-biológicas de nível 1*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, diminuindo nestes, a percentagem das “*explicações pré-biológicas de nível 2*”. A percentagem das “*explicações biológicas de nível 1*” e “*explicações biológicas de nível 2*” aumenta, nos filhos com o aumento das pontuações dos pais

Tabela 127. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	23 (12.1)	12.4%	11 (12.7)	5.7%	3 (12.2)	1.6%	37	6.6%
Preexistência	45 (39.7)	24.3%	51 (41.4)	26.4%	25 (39.9)	13.4%	121	21.5%
Explicações causais	50 (55.4)	27%	53 (57.8)	27.5%	66 (55.7)	35.5%	169	30.0%
Explicações pré-biológicas - nível 1	31 (38.0)	16.8%	39 (39.7)	20.2%	46 (38.3)	24.7%	116	20.6%
Explicações pré biológicas - nível 2	22 (11.8)	11.9%	8 (12.3)	4.1%	6 (11.9)	3.2%	36	6.4%
Explicações biológicas - nível 1	7 (11.8)	3.8%	13 (12.3)	6.7%	16 (11.9)	8.6%	36	6.4%
Explicações biológicas - nível 2	7 (16.1)	3.8%	18 (16.8)	9.3%	24 (16.2)	12.9%	49	8.7%
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>186</b>	<b>100%</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>

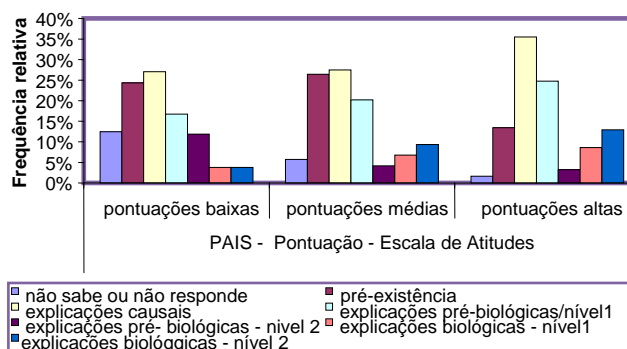


Gráfico 79. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

N. *Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação*. A tabela 128 e o gráfico 80 ilustram os resultados obtidos na prova efectuada.

Tabela 128. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	36 (29.2)	19.5%	41 (30.5)	21.2%	12 (29.4)	6.5%	89	15.8%
Respostas assexuais	25 (20.0)	13.5%	14 (20.9)	7.3%	22 (20.1)	11.8%	61	10.8%
Respostas não sexuais	56 (57.4)	30.3%	60 (59.9)	31.1%	59 (57.7)	31.7%	175	31%
Respostas sexuais centradas na mãe	13 (6.6)	7.0%	3 (6.8)	1.6%	4 (6.6)	2.2%	20	3.5%
Respostas sexuais centradas no pai	46 (51.8)	24.9%	54 (54.1)	28.0%	58 (52.1)	31.2%	158	28.0%
Respostas sexuais centradas nos dois	9 (20.0)	4.9%	21 (20.9)	10.9%	31 (20.1)	16.7%	61	10.8%
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>186</b>	<b>100%</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>



A percentagem da categoria “*não sabe ou não responde*” é inferior nos filhos dos pais com pontuações altas; a percentagem das “*respostas assexuais*” é inferior para os filhos de pais com pontuações médias. A percentagem das “*respostas sexuais centradas na mãe*” é superior nos filhos de pais com pontuações baixas, aumentando a percentagem das “*respostas sexuais centradas no pai*” e das “*respostas sexuais centradas nos dois*” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 42.012$ ;  $p = .000$ ).

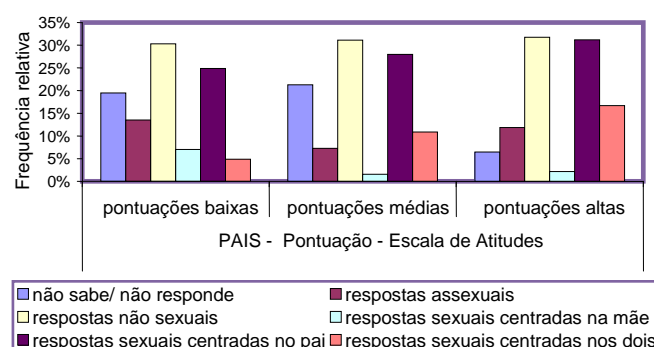


Gráfico 80. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

O. *Relação entre Casamento e Fecundação*. A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas, sendo superior, neste grupo, a percentagem de respostas de “*diferenciação entre casamento e reprodução*”. O estabelecimento de “*relação convencional*” é superior nos filhos dos pais com pontuações médias, existindo nos três grupos, com pouca variação, a categoria de “*relação causal*” (tabela 129). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 36.415$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 129. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	23	12.4%	14	7.3%	1	.5%	38	6.7%
	(12.5)		(13.0)		(12.5)			
Relação causal	128	69.2%	131	67.9%	132	71.0%	391	69.3%
	(128.3)		(133.8)		(128.9)			
Relação convencional	26	14.1%	35	18.1%	24	12.9%	85	15.1%
	(27.9)		(29.1)		(28.0)			
Diferenciam casamento fecundação	8	4.3%	13	6.7%	29	15.6%	50	8.9%
	(16.4)		(17.1)		(16.5)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

P. *Sintomas de Gravidez*. A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é superior para os filhos de pais com pontuações médias, diminuindo a percentagem de respostas “*percepção de*

*sintomas físicos*” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais. A percentagem de respostas “*percepção de variáveis sociais*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais. A percentagem de respostas na categoria “*integração coerente de algumas variáveis*” é superior para os filhos de pais com pontuações médias, sendo superior nos filhos de pais com pontuações altas a percentagem da “*explicação correcta*”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 46.889$ ;  $p = .000$ ), encontrando-se resumidas na tabela 130 e no gráfico 81.

Tabela 130. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	10	5.4%	20	10.4%	3	1.6%	33	5.9%
	(10.8)		(11.3)		(10.9)			
Percepção de sintomas físicos	125	67.6%	92	47.7%	87	46.8%	304	53.9%
	(99.7)		(104.0)		(100.3)			
Percepções variáveis sociais	39	21.1%	61	31.6%	68	36.6%	168	29.8%
	(55.1)		(57.5)		(55.4)			
Integração coerente alguns factores	7	3.8%	16	8.3%	11	5.9%	34	6%
	(11.2)		(11.6)		(11.2)			
Explicação correcta	4	2.2%	4	2.1%	17	9.1%	25	4.4%
	(8.2)		(8.6)		(8.2)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

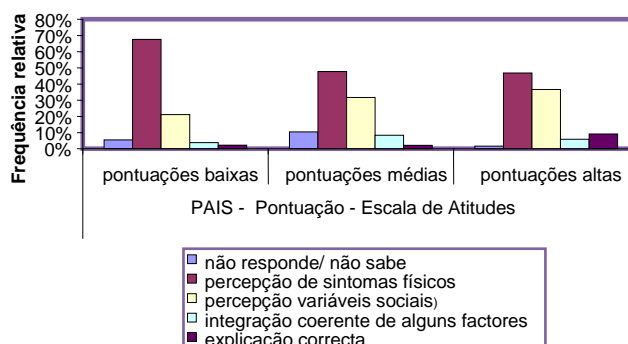


Gráfico 81. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

*Q. Tempo de Gestação.* As diferenças observadas no relacionamento com as pontuações dos pais são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 32.968$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

Conforme documentado na tabela 131, a percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” diminui nos filhos com o aumento de pontuações dos pais, aumentando a percentagem de “*respostas precisas*” com o aumento de pontuações dos pais.

Tabela 131. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde ou não sabe	117 (95.8)	63.2%	104 (99.9)	53.9%	71 (96.3)	38.2%	292	51.8%
Resposta ao acaso	39 (36.7)	21.1%	33 (38.3)	17.1%	40 (36.9)	21.5%	112	19.9%
Resposta aproximada	2 (3.6)	1.1%	3 (3.8)	1.6%	6 (3.6)	3.2%	11	2.0%
Resposta precisa	27 (48.9)	14.6%	53 (51.0)	27.5%	69 (49.1)	37.1%	149	26.4%
Total	185	100%	193	100%	166	100%	564	100%

R. *Desenvolvimento Intra-Uterino*. A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; aumentando nos filhos a percentagem de respostas “*menciona o desenvolvimento intra-uterino*” com o aumento das pontuações dos pais. A resposta com “*explicação de desenvolvimento intra-uterino*” ocorre só para os filhos de pais com pontuações altas. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 75.524$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo), documentando a tabela 132 os resultados, ilustrados no gráfico 82.

Tabela 132. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	91 (56.1)	49.2%	61 (58.5)	31.6%	19 (56.4)	10.2%	171	30.3%
Desconhece desenv intra-uterino	12 (24.9)	6.5%	27 (26.0)	14.0%	37 (25.1)	19.9%	76	13.5%
Menciona desenv intra-uterino	82 (101.7)	44.3%	103 (106.1)	53.4%	125 (102.2)	67.2%	310	55.0%
Explica desenv intra-uterino	0 (2.3)	.0%	2 (2.4)	1.0%	5 (2.3)	2.7%	7	1.2%
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

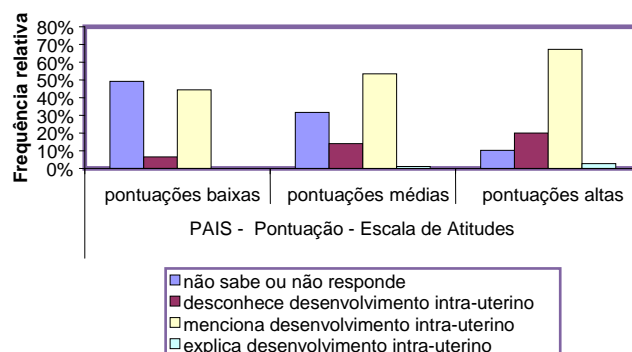


Gráfico 82. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

5. *Nascimento*. A percentagem da resposta “*menciona nascimento por cesariana*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo superior a percentagem da resposta “*menciona nascimento por parto e/ou cesariana*” nos filhos de pais com pontuações altas. A explicação do nascimento por parto e ou cesariana ocorre apenas em filhos de pais com pontuações altas. As diferenças observadas e referidas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 29.473$ ;  $p = .000$ ), encontrando-se registadas na tabela 133 e ilustradas no gráfico 83.

Tabela 133. Nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde ou não sabe	11	5.9%	4	2.1%	1	.5%	16	2.8%
	(5.2)		(5.5)		(5.3)			
Menciona um canal de nascimento	3	1.6%	7	3.6%	11	5.9%	21	3.7%
	(6.9)		(7.2)		(6.9)			
Menciona nascimento por cesariana	121	65.4%	122	63.2%	93	50.0%	336	59.6%
	(110.2)		(115.0)		(110.8)			
Menciona parto e/ou cesariana	50	27.0%	59	30.6%	78	41.9%	187	33.2%
	(61.3)		(64.0)		(61.7)			
Explica parto e/ou cesariana	0	.0%	1	.5%	3	1.6%	4	.7%
	(1.3)		(1.4)		(1.3)			
Total	185	100%	193	100%	186	100%	564	100%

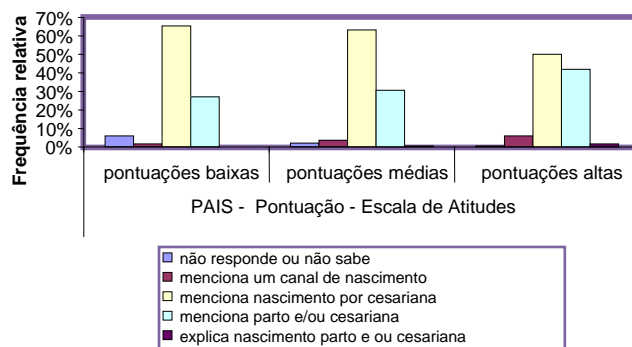


Gráfico 83. Nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes

### 6.11.3. Conclusões

As crenças de Identidade Sexual e de Papel Sexual consideradas (*conhecimento das diferenças genitais; nomes utilizados para os genitais; conservação da identidade sexual verbalizada; conservação da identidade sexual em figuras com contradição; tipificação de papéis sexuais; número de respostas convencionais; argumentos de tipificação; preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos; argumentos de escolha de*

*amigos; escolha de género; argumentos de escolha de género*) estão relacionadas, significativamente, com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.

As crenças de *casamento; fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação; relação entre casamento e fecundação; gravidez (sintomas; tempo de gestação; desenvolvimento intra-uterino) e nascimento* estão relacionados de forma significativa com as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes.

Concluimos, pois, que existe uma forte associação entre as pontuações obtidas pelos pais na escala de atitudes e as crenças afectivo sexuais dos seus filhos. Verifica-se a hipótese 5.b) pois os filhos dos pais com atitudes mais positivas (pontuações mais altas na Escala de Atitudes do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância) têm crenças afectivo sexuais mais elaboradas.

## **6.12. Hipótese 6. c): Grau de Conforto dos Pais em Temáticas de Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.**

### **6.12.1 Dados Descritivos**

Visando agrupar os pais das crianças entrevistadas em grupos homogêneos, relativamente às pontuações reais que obtiveram na Escala de Grau de Conforto do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância, recodificámos esta variável considerando três grupos, utilizando o critério já descrito para as escalas anteriores. O gráfico 84 ilustra a distribuição dos pais pelas categorias consideradas na Escala de Grau de Conforto.

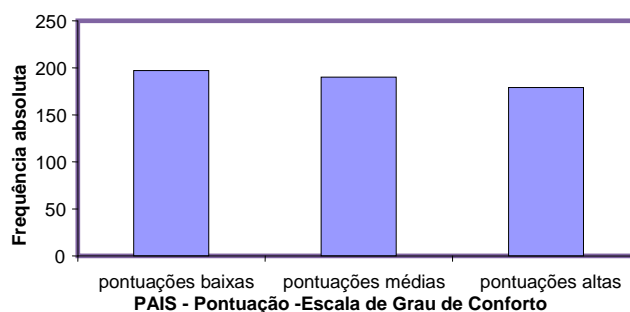


Gráfico 84. Pontuações dos pais na Escala de Conforto de Aprendizagem Sexual na Infância

Relembramos que esta escala apresenta uma pontuação inversa pelo que ao grupo de pontuações baixas correspondem graus de conforto elevados e ao grupo de pontuações altas correspondem graus de conforto baixos.

### **6.12.2. Contrastes Estatísticos**

*A. Conhecimento das Diferenças Genitais.* Observam-se diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 13.339$ ;  $p = .023$ , por simulação de Monte Carlo) no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto (tabela 134, gráfico 85). A percentagem da categoria de respostas “*identificação correcta sem explicação*” aumenta, nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da “*identificação correcta com explicações culturais*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias. A percentagem da resposta “*identificação correcta com explicações genitais*” é superior nos filhos de pais com pontuações baixas.

Tabela 134. Conhecimento das diferenças genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Identifica algumas figuras	0	.0%	1	.5%	0	.0%	1	.2%
	(.3)		(.3)		(.3)			
Identifica os 2 sexos sem explicação	6	3.0%	13	6.8%	18	10.1%	37	6.5%
	(12.9)		(12.4)		(11.7)			
Identifica os 2 sexos explicação papel	65	33.0%	76	40.0%	67	37.4%	208	36.7%
	(72.4)		(69.8)		(65.8)			
Identifica os 2 sexos explicação genital	126	64.0%	100	52.6%	94	52.5%	320	56.5%
	(111.4)		(107.4)		(101.2)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

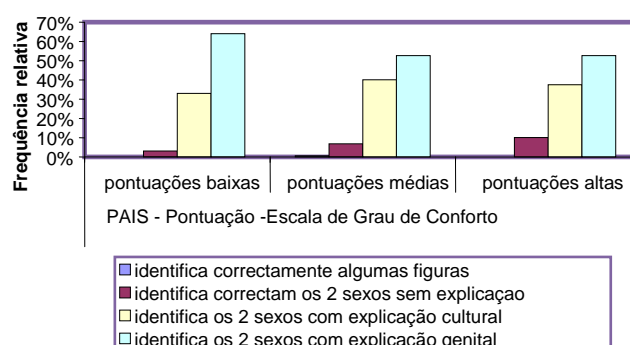


Gráfico 85. Conhecimento das diferenças genitais, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

B. *Nomes Utilizados para os Genitais.* A percentagem do “uso de diminutivos” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, diminuindo a percentagem do “uso do nome correcto” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 61.020$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 135).

Tabela 135. Nomes utilizados pela criança para os genitais: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Usa diminutivos para os genitais	119	60.4%	145	76.3%	163	91.1%	427	75.4%
	(148.6)		(143.3)		(135.0)			
Nome correcto genital masculino	14	7.1%	17	8.9%	9	5.0%	40	7.1%
	(13.9)		(13.4)		(12.7)			
Nome correcto genital feminino	1	.5%	2	1.1%	0	.0%	3	.5%
	(1.0)		(1.0)		(.9)			
Usa nomes correctos genitais	63	32.0%	26	13.7%	7	3.9%	96	17.0%
	(33.4)		(32.2)		(30.4)			
Total	187	100%	190	100%	179	100%	566	100%

C. *Conservação da Identidade Sexual Verbalizada*. As diferenças observadas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto são estatisticamente significativas  $\chi^2_4 = 11.461$ ;  $p = .022$ , encontrando-se os resultados registados na tabela 136 e ilustrados no gráfico 86.

Tabela 136. Conservação de identidade sexual verbalizada: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não conservador	71 (85.3)	36%	89 (82.2)	46.8%	85 (77.5)	47.5%	245	43.3%
Intermédio	16 (19.1)	8.1%	24 (18.5)	12.6%	15 (17.4)	8.4%	55	9.7%
Conservador	110 (92.6)	55.8%	77 (89.3)	40.5%	79 (84.1)	44.1%	266	47.0%
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

A percentagem da categoria de “*não conservador*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem da categoria de “*intermédio*” ocorre mais nos filhos de pais com pontuações médias, ocorrendo maior percentagem da categoria de “*conservador*” no grupo de filhos cujos pais têm pontuações baixas.

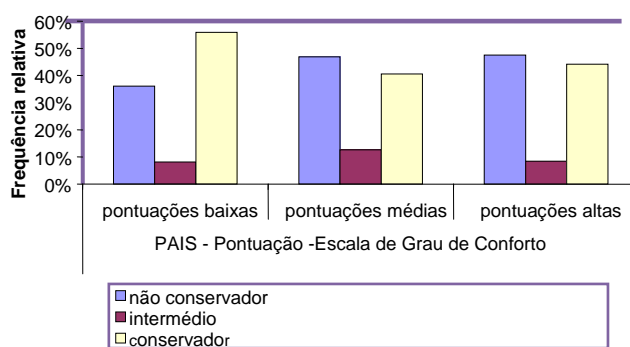


Gráfico 86. Conservação de identidade sexual verbalizada, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

D. *Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual)*. Existe relacionamento estatisticamente significativo ( $\chi^2_8 = 34.045$ ;  $p = .000$ ) com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto. Os resultados obtidos estão documentados na tabela 137 e no gráfico 87.



A percentagem da categoria de respostas “*identidade por papel*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria de respostas “*identidade por papel, mas descobre o erro*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias. A categoria “*identidade por genitais, mas descobre o erro*” apresenta percentagem superior nos filhos cujos pais obtiveram pontuações altas. A percentagem das categorias de respostas “*não pode ser / erro*” e “*identidade por genitais relativizando o papel*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

Tabela 137. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Identidade por papel - cabeça	45	22.8%	49	25.8%	55	30.7%	149	26.3%
	(51.9)		(50.0)		(47.1)			
Identidade por papel - descobre o erro	55	27.9%	68	35.8%	45	25.1%	168	29.7%
	(58.5)		(56.4)		(53.1)			
Identidade por genitais - descobre erro	60	30.5%	54	28.4%	71	39.7%	185	32.7%
	(64.4)		(62.1)		(58.5)			
Não pode ser - erro	27	13.7%	18	9.5%	8	4.5%	53	9.4%
	(18.4)		(17.8)		(16.8)			
Identidade por genitais relativiza papel	10	5.1%	1	.5%	0	.0%	11	1.9%
	(3.8)		(3.7)		(3.5)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	564	100%

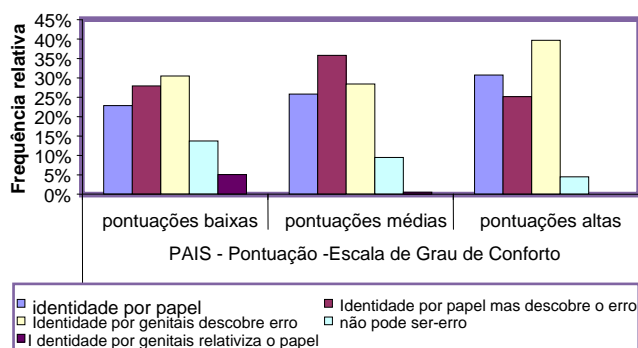


Gráfico 87. Conservação da identidade sexual em figuras com contradição, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

*E. Tipificação de Papéis Sexuais: Número de Respostas Convencionais.* As diferenças observadas são significativas ( $\chi^2_8 = 34.045$ ;  $p = .000$ ) encontrando-se registadas na tabela 138. A percentagem de “*todas as respostas convencionais*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de “*nenhuma resposta convencional*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias, observando-se também que a percentagem de “*quatro e cinco respostas convencionais*” é superior para os filhos de pais com pontuações baixas.

Tabela 138. Número de respostas tipificadas convencionalmente: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Uma	2	1.0%	2	1.1%	0	.0%	4	.7%
	(1.4)		(1.3)		(1.3)			
Duas	4	2.0%	2	1.1%	0	.0%	6	1.1%
	(2.1)		(2.0)		(1.9)			
Três	6	3.0%	2	1.1%	1	.6%	9	1.6%
	(3.1)		(3.0)		(2.8)			
Quatro	76	38.6%	12	6.3%	1	.6%	89	15.7%
	(31.0)		(29.9)		(28.1)			
Cinco	57	28.9%	29	15.3%	8	4.5%	94	16.6%
	(32.7)		(31.6)		(29.7)			
Seis: todas as respostas	36	18.3%	95	50.0%	151	84.4%	282	49.8%
	(98.2)		(94.7)		(89.2)			
Nenhuma resposta convencional	16	8.1%	48	25.3%	18	10.1%	82	14.5%
	(28.5)		(27.5)		(25.9)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

F. *Argumentos de Tipificação.* A percentagem da categoria de resposta “*não argumenta*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem da categoria de “*argumentos convencionais*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem da “*mistura de argumentos*” diminui com o aumento das pontuações, sendo superior nos filhos dos pais com pontuações médias a percentagem da categoria de “*argumentos não convencionais*”. As diferenças são significativas ( $\chi^2_6 = 136.340$ ;  $p = .000$ ) (tabela 139).

Tabela 139. Argumentos de tipificação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	12	6.1%	49	25.8%	68	38.0%	129	22.8%
	(44.9)		(43.3)		(40.8)			
Utiliza argumentos convencionais	104	52.8%	106	55.8%	102	57.0%	312	55.1%
	(108.6)		(104.7)		(98.7)			
Utiliza mistura de argumentos	69	35.0%	13	6.8%	2	1.1%	84	14.8%
	(29.2)		(28.2)		(26.6)			
Utiliza argumentos não convencionais	12	6.1%	22	11.6%	7	3.9%	41	7.2%
	(14.3)		(13.8)		(13.0)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

G. *Preferência de Brinquedos Tipificados.* A percentagem da escolha “*totalmente masculino*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias; a percentagem da escolha “*totalmente feminino*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo superior para os filhos de pais com pontuações baixas a percentagem da categoria de escolha “*mistura*”. As diferenças observadas são significativas ( $\chi^2_6 = 21.887$ ;  $p = .001$ ) (tabela 140).

Tabela 140. Preferência de brinquedos tipificados: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Totalmente masculino	82	41.6%	90	47.4%	76	42.5%	248	43.8
	(86.3)		(83.3)		(78.4)			
Totalmente feminino	38	19.3%	44	23.2%	60	33.5%	142	25.1%
	(49.4)		(47.7)		(44.9)			
Mistura com tendência masculina	38	19.3%	36	18.9%	30	16.8%	104	18.4%
	(36.2)		(34.9)		(32.9)			
Mistura com tendência feminina	39	19.8%	20	10.5%	13	7.3%	72	12.7%
	(25.1)		(24.2)		(22.8)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

I. *Argumentos de Escolha de Amigos*. O relacionamento estatístico comprovado com as pontuações dos pais na escala de grau de conforto é significativo ( $\chi^2_8 = 29.699$ ;  $p = .001$ ) (tabela 141, gráfico 88).

Tabela 141. Argumentos de escolha de amigos: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não justifica	3	1.5%	13	6.8%	28	15.6%	44	7.8%
	(15.3)		(14.8)		(13.9)			
Identidade actividades interesses	151	76.6%	135	71.1%	118	65.9%	404	71.4%
	(140.6)		(135.6)		(127.8)			
Identidade de comportamentos	36	18.3%	35	18.4%	25	14.0%	96	17.0%
	(33.4)		(32.2)		(30.4)			
Pressão social	7	3.6%	6	3.2%	8	4.5%	21	3.7%
	(7.3)		(7.0)		(6.6)			
Atracção sexual	0	.0%	1	.5%	0	.0%	1	.2%
	(.3)		(.3)		(.3)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

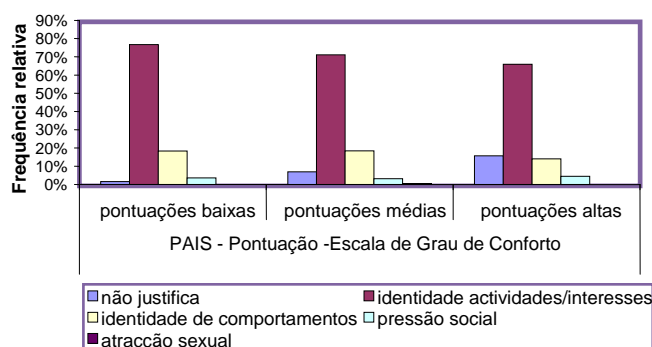


Gráfico 88. Argumentos de escolha de amigos, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

A percentagem das respostas “*não justifica*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; diminuindo a percentagem das respostas na categoria “*identidade de actividades*”

ou interesses”; a percentagem das respostas na categoria “*identidade de comportamentos*” é inferior para os filhos de pais com pontuações altas.

K. *Argumentos de Escolha de Género.* A percentagem das respostas “*sem argumentação*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas; as respostas na categoria “*motivos recreativos*” ocorrem em percentagem superior para os filhos de pais com pontuações altas; a percentagem das respostas na categoria “*motivos vocacionais*” é superior nos filhos de pais com pontuações médias; a percentagem da categoria “*motivos temperamentais*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo a percentagem das respostas na categoria “*motivos sexuais*” inferior nos filhos de pais com pontuações altas (tabela 142). As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 30.559$ ;  $p = .000$ ).

Tabela 142. Argumentos de escolha de género: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não argumenta	8 (20.2)	4.1%	24 (19.5)	12.6%	26 (18.3)	14.5%	58	10.2%
Motivos recreativos	121 (122.5)	61.4%	110 (118.2)	57.9%	121 (111.3)	67.6%	352	62.2%
Motivos vocacionais	5 (6.6)	2.5%	11 (6.4)	5.8%	3 (6.0)	1.7%	19	3.4%
Motivos temperamentais	45 (31.0)	22.8%	26 (29.9)	13.7%	18 (28.1)	10.1%	89	15.7%
Motivos sexuais	18 (16.7)	9.1%	19 (16.1)	10.0%	11 (15.2)	6.1%	48	8.5%
Total	197	100%	190	100%	170	100%	566	100%

L. *Casamento.* Comprovámos diferenças estatisticamente significativas no relacionamento das variáveis ( $\chi^2_8 = 41.590$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 143, gráfico 89).

Tabela 143. Crenças de casamento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde	8 (22.6)	4.1%	22 (21.8)	11.6%	35 (20.6)	19.6%	65	11.5%
Razões biológicas	86 (97.1)	43.7%	97 (93.7)	51.1%	96 (88.2)	53.6%	279	49.3%
Razões afectivas	102 (76.6)	51.8%	71 (73.9)	37.4%	47 (69.6)	26.3%	220	38.9%
Razões económicas	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1 (.3)	.6%	1	.2%
Mistura de argumentos categorizados	1 (.3)	.5%	0 (.3)	.0%	0 (.3)	.0%	1	.2%
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

A percentagem de “*não respostas*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a percentagem de “*razões biológicas*” é inferior para os filhos de pais com pontuações baixas e a percentagem de “*razões afectivas*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

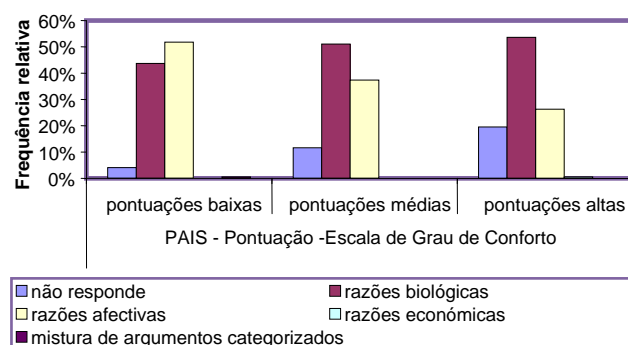


Gráfico 89. Crenças de casamento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

*M. Fecundação.* Comprovámos diferenças estatisticamente significativas, no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto são ( $\chi^2_{12} = 59.552$ ;  $p = .000$ ). A tabela 144 e o gráfico 90 resumem os resultados obtidos.

Tabela 144. Crenças de fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	3	1.5%	11	5.8%	23	12.8%	37	6.5%
	(12.9)		(12.4)		(11.7)			
Pré-existência	30	15.2%	54	28.4%	38	21.2%	122	21.6%
	(42.5)		(41.0)		(38.6)			
Explicações causais	70	35.5%	49	25.8%	51	28.5%	170	30.0%
	(59.2)		(57.1)		(53.8)			
Explicações pré-biológicas – nível 1	47	23.9%	41	21.6%	28	15.6%	116	20.5%
	(40.4)		(38.9)		(36.7)			
Explicações pré biológicas - nível 2	6	3.0%	7	3.7%	23	12.8%	36	6.4%
	(12.5)		(12.1)		(11.4)			
Explicações biológicas - nível 1	17	8.6%	11	5.8%	8	4.5%	49	8.7%
	(12.5)		(12.1)		(11.4)			
Explicações biológicas - nível 2	24	12.2%	17	8.9%	8	4.5%	49	8.7%
	(17.1)		(16.4)		(15.5)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

A percentagem das respostas nas categorias “*não sabe ou não responde*” e “*pré-existência*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem das respostas na categoria “*explicações causais*” é superior para os filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem das respostas na categoria “*explicações pré-biológicas de nível 1*” diminui nos filhos com o aumento das

pontuações dos pais, aumentando a percentagem das respostas na categoria “*explicações pré-biológicas de nível 2*”. A percentagem das respostas nas categorias “*explicações biológicas de nível 1*” e “*explicações biológicas de nível 2*” é superior nos filhos de pais com pontuações baixas.

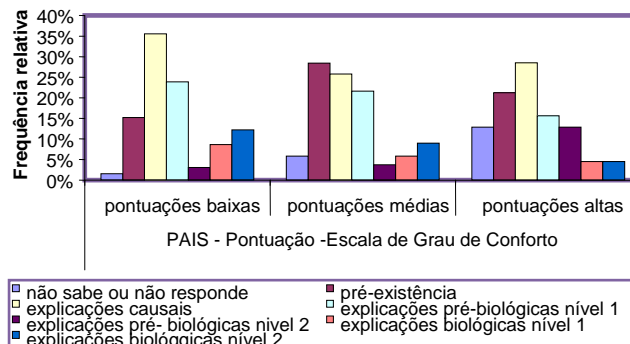


Gráfico 90. Crenças de fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

N. *Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação*. As diferenças observadas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{10} = 34.613$ ;  $p = .000$ ). A tabela 145 e o gráfico 91 documentam os resultados obtidos na prova efectuada.

Tabela 145. Papéis do pai e da mãe na fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	17	8.6%	37	19.5%	36	20.1%	90	15.9%
	(31.3)		(30.2)		(28.5)			
Respostas assexuais	22	11.2%	14	7.4%	25	14.0%	61	10.8%
	(21.2)		(20.5)		(19.3)			
Respostas não sexuais	62	31.5%	65	34.2%	49	27.4%	176	31.1%
	(61.3)		(59.1)		(55.7)			
Respostas sexuais - centradas na mãe	4	2.0%	5	2.6%	11	6.1%	20	3.5%
	(7.0)		(6.7)		(6.3)			
Respostas sexuais - centradas no pai	57	28.9%	54	28.4%	47	26.3%	158	27.9%
	(55.0)		(53.0)		(50.0)			
Respostas sexuais - centradas nos dois	35	17.8%	15	7.9%	11	6.1%	61	10.8%
	(21.2)		(20.5)		(19.3)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem de “*respostas assexuais*” é superior nos filhos de pais com pontuações altas; a percentagem de “*respostas sexuais centradas na mãe*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo a percentagem das categorias “*respostas sexuais centradas no pai*” e das “*respostas sexuais centradas nos dois*” superior nos filhos de pais com pontuações baixas.

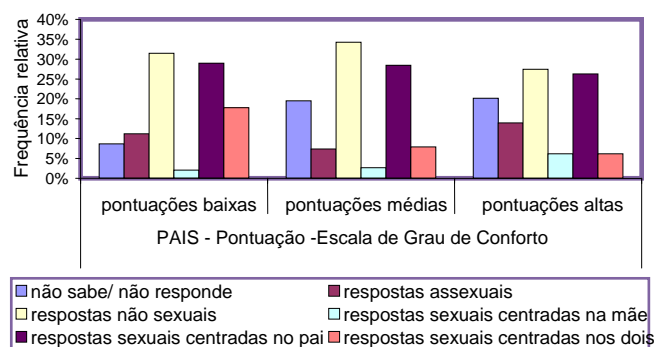


Gráfico 91. Papéis do pai e da mãe na fecundação, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

O. *Relação entre Casamento e Fecundação.* Constatamos que a percentagem das respostas “*não sabe ou não responde*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, diminuindo a percentagem de respostas na categoria “*diferenciam casamento de reprodução*”. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 31.720$ ;  $p = .000$ ) resumindo a tabela 146, os resultados obtidos.

Tabela 146. Relação entre casamento e fecundação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	1	.5%	15	7.9%	22	12.3%	38	6.7%
	(13.2)		(12.8)		(12.0)			
Relação causal	141	71.6%	129	67.9%	123	68.7%	393	69.4%
	(136.8)		(131.9)		(124.3)			
Relação convencional	28	14.2%	29	15.3%	28	15.6%	85	15.0%
	(29.6)		(28.5)		(26.9)			
Diferenciam casamento fecundação	27	13.7%	17	8.9%	6	3.4%	50	8.8%
	(17.4)		(16.8)		(15.8)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

P. *Sintomas de Gravidez.* A percentagem da resposta “*não sabe ou não responde*” é inferior para os filhos de pais com pontuações baixas; a percentagem da categoria de respostas “*percepção de sintomas físicos*” aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, diminuindo a percentagem da categoria de respostas na categoria de “*percepção de variáveis sociais*”; a categoria de “*integração coerente de alguns factores*” é inferior nos filhos de pais com pontuações altas, sendo a percentagem da categoria de respostas “*explicação correcta*” superior nos filhos de pais com pontuações baixas. As diferenças são estatisticamente significativas ( $\chi^2_8 = 23.641$ ;  $p = .003$ ), encontrando-se resumidas na tabela 147 e no gráfico 92.

Tabela 147. Sintomas de gravidez: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	8	4.1%	13	6.8%	13	7.3%	34	6.0%
	(11.8)		(11.4)		(10.8)			
Percepção de sintomas físicos	88	44.7%	103	54.2%	114	63.7%	305	53.9%
	(106.2)		(102.4)		(96.5)			
Percepção de variáveis sociais	73	37.1%	56	29.5%	39	21.8%	168	29.7%
	(58.5)		(56.4)		(53.1)			
Integração coerente alguns factores	13	6.6%	13	6.8%	8	4.5%	34	6.0%
	(11.8)		(11.4)		(10.8)			
Explicação correcta	15	7.6%	5	2.6%	5	2.8%	25	4.4%
	(8.7)		(8.4)		(7.9)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

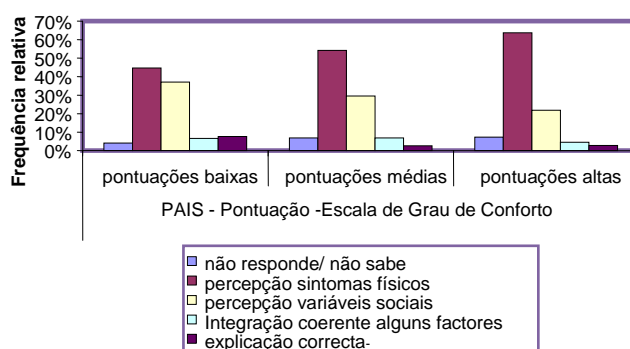


Gráfico 92. Sintomas de gravidez, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

*Q. Tempo de Gestação.* A tabela 148 documenta os resultados obtidos nas diversas categorias de resposta de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto.

Tabela 148. Tempo de gestação: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	78	39.6%	105	55.3%	111	62%	294	51.9%
	(102.3)		(98.7)		(93.0)			
Resposta ao acaso	44	22.3%	32	16.8%	36	20.1%	112	18.8%
	(39.0)		(37.6)		(35.4)			
Resposta aproximada	6	3.0%	3	1.6%	2	1.1%	11	1.9%
	(3.8)		(3.7)		(3.5)			
Resposta precisa	69	35.0%	50	26.3%	30	16.8%	149	26.3%
	(51.9)		(50.0)		(47.1)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%



A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” aumenta nos filhos com o aumento de pontuações dos pais, diminuindo a percentagem de “*respostas precisas*”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_6 = 25.045$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo).

R. *Desenvolvimento Intra-Uterino*. A percentagem de respostas “*não sabe ou não responde*” aumenta nos filhos com o aumento de pontuações dos pais, diminuindo a percentagem da categoria de respostas “*desconhece o desenvolvimento intra-uterino*”; a percentagem da categoria “*menciona desenvolvimento intra-uterino*” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais e a categoria de resposta “*explica o desenvolvimento intra-uterino*” ocorre só nos filhos de pais com pontuações baixas. As diferenças observadas são significativas ( $\chi^2_6 = 70.700$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) (tabela 149, gráfico 93).

Tabela 149. Desenvolvimento intra-uterino: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não sabe - não responde	22	11.2%	68	35.8%	83	46.4%	173	30.6%
	(60.2)		(58.1)		(54.7)			
Desconhece desenvolvimento intra-uterino	42	21.3%	23	12.1%	11	6.1%	76	13.4%
	(26.5)		(25.5)		(24.0)			
Menciona desenvolvimento intra-uterino	127	64.5%	98	51.6%	85	47.5%	310	54.8%
	(107.9)		(104.1)		(98.0)			
Explica desenvolvimento intra-uterino	6	3.0%	1	.5%	0	.0%	7	1.2%
	(2.4)		(2.3)		(2.2)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

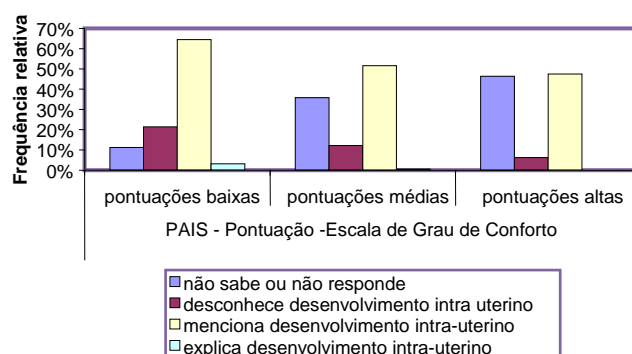


Gráfico 93. Desenvolvimento intra-uterino, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

S. *Nascimento*. As diferenças observadas no relacionamento estatístico com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto são significativas ( $\chi^2_8 = 22.433$ ;  $p = .004$ ). A tabela 150 e o gráfico 94 documentam e ilustram os resultados.

A percentagem das respostas na categoria “*menciona nascimento por cesariana*” é inferior nos filhos de pais com pontuações baixas, sendo a percentagem das respostas na categoria “*menciona nascimento por parto e/ou cesariana*” superior para os filhos de pais com pontuações baixas.

Tabela 150. Crenças de nascimento: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis), de acordo com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

	Baixas		Médias		Altas		Total	
Não responde - não sabe	2	1.0%	4	2.1%	10	5.6%	16	2.8%
	(5.6)		(5.4)		(5.1)			
Menciona um canal de nascimento	11	5.6%	4	2.1%	6	3.4%	21	3.7%
	(7.3)		(7.0)		(6.6)			
Menciona nascimento por cesariana	101	51.3%	126	66.3%	111	62%	338	59.7%
	(117.6)		(113.5)		(106.9)			
Menciona parto e/ou cesariana	81	41.1%	54	28.4%	52	29.1%	187	33.0%
	(65.1)		(62.8)		(59.1)			
Explica parto e/ou cesariana	2	1.0%	2	1.1%	0	.0%	4	.7%
	(1.4)		(1.3)		(1.3)			
Total	197	100%	190	100%	179	100%	566	100%

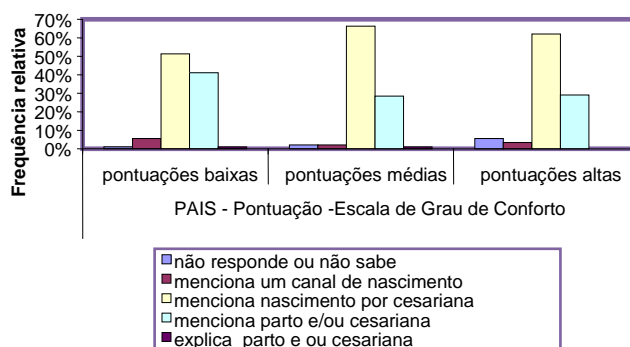


Gráfico 94. Crenças de nascimento, por pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto

### 6.12.3. Conclusões

As crenças de Identidade Sexual (*conhecimento das diferenças genitais; nomes utilizados para os genitais; conservação da identidade sexual verbalizada; conservação da identidade sexual em figuras com contradição*) estão relacionadas de forma significativa com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto, correspondendo de forma geral as crenças mais elaboradas aos filhos dos pais com pontuações mais baixas (maior grau de conforto) na escala de grau de conforto.

As crenças de Papel de Género (*tipificação de papéis sexuais: número de respostas convencionais e argumentos de tipificação; preferência de brinquedos tipificados; argumentos de escolha de amigos; argumentos de*

*escolha de género*) estão relacionadas, significativamente, com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto para quase todas as crenças consideradas.

As crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento estão também relacionadas de forma significativa com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto, para todas as variáveis consideradas (*casamento, fecundação, papéis da mãe e do pai na fecundação, relação entre casamento e fecundação, gravidez: sintomas; tempo de gestação; desenvolvimento intra-uterino e nascimento*).

Verifica-se uma relação significativa entre as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto e quase todas as variáveis das crenças afectivo sexuais. Verifica-se a hipótese 5.c): os filhos dos pais com graus de conforto mais elevados (pontuações mais baixas) na Escala de Grau de Conforto do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância têm crenças afectivo sexuais mais elaboradas.

### **6.13. Hipótese 7: Factores Associados ao Processo Evolutivo das Crenças Afetivo Sexuais Infantis**

#### **6.13.1. Dados Descritivos**

Utilizámos todas as variáveis relativas às crenças afetivo sexuais consideradas para aplicar a análise de clusters e assim identificarmos grupos de elementos da amostra homogéneos no que diz respeito às variáveis em análise, neste caso, as determinantes das crenças afetivo sexuais.

O método de agrupamento dos elementos da amostra em *clusters* (*Cluster Method*), que demonstrou ser mais adequado foi o *Método Within-Groups Linkage*, que origina um agrupamento apropriado em três clusters, garantindo que ambos apresentem dimensões significativas. No que diz respeito à forma como são medidas as “distâncias” entre elementos da amostra utilizámos a Distância Euclidiana ao Quadrado (*Squared Euclidian Distance*).

O agrupamento foi realizado em três clusters cuja distribuição de frequências é a registada na tabela 151.

Tabela 151. Caracterização dos clusters: frequências absolutas e relativas

	N	%
Cluster 1	296	52.3
Cluster 2	127	22.4
Cluster 3	143	25.3
Total	566	100.0

O Cluster 1 apresenta 296 elementos da amostra, pouco mais de metade; o Cluster 2 apresenta 127 elementos da amostra, pouco menos de um quarto e o Cluster 3 apresenta 143 elementos da amostra, cerca de um quarto da amostra.

Todas as crenças afetivo sexuais das crianças estão relacionadas com os clusters de forma estatisticamente significativa. Podemos afirmar, genericamente, que o cluster 1 apresenta crenças menos elaboradas e o cluster 3 apresenta crenças mais elaboradas.

### 6.13.2. Contrastes Estatísticos

Comprovámos a relação existente entre a constituição dos clusters e as variáveis independentes do nosso estudo através de provas de Qui quadrado, cujos resultados obtidos, para as relações significativas, apresentamos em tabelas de contingência.

#### 6.13.2.1. Caracterização dos Clusters

*A. Idade.* As diferenças observadas no relacionamento com os clusters são estatisticamente significativas ( $\chi^2_{12} = 467.158$ ;  $p = .000$ ). No cluster 1 predominam as idades mais baixas, no cluster 2 e no cluster 3 as idades mais elevadas (tabela 152).

Tabela 152. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a idade por grupos

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
3 - 4 Anos	161 (84.2)	54.4%	0 (36.1)	.0%	0 (40.7)	.0%	161	28.4%
5 - 6 Anos	122 (84.2)	41.2%	23 (36.1)	18.1%	16 (40.7)	11.2%	161	28.4%
7 - 9 Anos	13 (127.6)	4.4%	104 (54.7)	81.95%	127 (61.6)	88.8%	244	43.1%
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

*B. Nível Sócio Económico.* O relacionamento com os clusters é estatisticamente significativo ( $\chi^2_4 = 49.831$ ;  $p = .000$ ). No cluster 1 e 2 predomina o nível baixo e no cluster 3 o nível alto. A tabela 153 documenta os resultados obtidos.

Tabela 153. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível socioeconómico

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Baixo	158 (143.8)	53.4%	80 (61.7)	63.0%	37 (69.5)	25.9%	275	48.6%
Médio	76 (75.8)	25.7%	26 (32.5)	20.5%	43 (36.6)	30.1%	145	25.6%
Alto	62 (76.4)	20.9%	21 (32.8)	16.5%	63 (36.9)	44.1%	146	25.8%
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

*C. Meio de Residência.* No cluster 1 e 2 o meio rural apresenta maior percentagem que no cluster 3, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_2 = 23.075$ ;  $p = .000$ ). Na tabela 154, encontram-se registados os resultados obtidos.

Tabela 154. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o meio de residência

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Urbano	217	73.3%	89	70.1%	131	91.6%	437	77.2%
	(228.5)		(98.1)		(110.4)			
Rural	79	26.7%	38	29.9%	12	8.4%	129	22.8%
	(67.5)		(28.9)		(32.6)			
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

*D. Estrutura Familiar.* As diferenças observadas no relacionamento estatístico com os clusters são estatisticamente significativas ( $\chi^2_2 = 16.478$ ;  $p = .000$ ). A estrutura não convencional apresenta maior percentagem no cluster 2 e menor no cluster 3 (tabela 155).

Tabela 155. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a estrutura familiar

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Convencional	254	85.8%	97	76.4%	134	93.7%	485	85.7%
	(253.6)		(108.8)		(122.5)			
Não convencional	42	14.2%	30	23.6%	9	6.3%	81	14.3%
	(42.4)		(18.2)		(20.5)			
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

*E. Existência de Irmãos.* Apenas na classe dos 7-9 anos existe relação estatística significativa ( $\chi^2_2 = 16.478$ ;  $p = .000$ , por simulação de Monte Carlo) com a existência de irmãos. A tabela 156 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 156. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a existência de irmãos no grupo de 7-9 anos

	Não tem		Mais velhos				Total			
			Mais novos		Mais velhos					
Cluster 1	2	4.4%	2	11.1%	3	4.5%	6	5.3%	13	100%
	(2.4)		(1.0)		(3.6)		(6.1)			
Cluster 2	15	33.3%	12	66.7%	21	31.3%	56	49.1%	104	100%
	(19.2)		(7.7)		(28.6)		(48.6)			
Cluster 3	28	62.2%	4	22.2%	43	64.2%	52	45.6%	127	100%
	(23.4)		(9.4)		(34.9)		(59.3)			
Total	45	100%	18	100%	67	100%	114	100%	244	100%

No cluster 1 predomina a categoria “irmãos mais velhos e mais novos”; no cluster 2 predomina a categoria “irmãos mais velhos e mais novos” e no cluster 3 predomina a categoria “irmãos mais velhos”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

F. *Sexo*. Apesar de existir predominância clara do sexo feminino nos clusters 2 e 3, as diferenças no relacionamento estatístico com o sexo ( $\chi^2_2 = 4.516$ ;  $p = .105$ ) não são significativas.

G. *Nível de Desenvolvimento Cognitivo*. A percentagem de não conservadores diminui do cluster 1 para o 3; a percentagem de conservadores aumenta do cluster 1 para o 3; sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 397.043$ ;  $p = .000$ ). A tabela 157 ilustra a distribuição obtida.

Tabela 157. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Não conservador	288	97.3%	45	35.4%	16	11.2%	349	61.7%
	(182.5)		(78.3)		(88.2)			
Intermédio	8	2.7%	29	22.8%	11	7.7%	48	8.5%
	(25.1)		(10.8)		(12.1)			
Conservador	0	.0%	53	41.7%	116	81.1%	169	29.9%
	(88.4)		(37.9)		(42.7)			
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

H. *Televisão: Horas Diárias*. Apenas para o grupo de 5-6 anos existe relacionamento estatístico significativo ( $\chi^2_4 = 12.736$ ;  $p = .016$ ) com o número de horas diárias de televisão. Para esta faixa etária, no cluster 1 predominam as categorias “1h ou menos” e “entre 2h e 3h”; no cluster 2 predomina a categoria “mais que 3h” seguida da categoria “1h ou menos” e no cluster 3 predomina a categoria “mais que 3h” (tabela 158).

Tabela 158. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com as horas de TV no grupo de 5-6 anos

	1h ou menos		Entre 2h e 3h		Mais que 3h		Total	
Cluster 1	43	78.2%	77	78.6%	2	25.0%	122	75.8%
	(41.7)		(74.3)		(6.1)			
Cluster 2	8	14,5%	12	12.2%	3	37.5%	23	14.3%
	(7.9)		(14.0)		(1.1)			
Cluster 3	4	7.3%	9	9.2%	3	37.5%	16	9.9%
	(5.5)		(9.7)		(.8)			
Total	55	100%	98	100%	8	100%	161	100%

I. *Televisão: Programas de Desenhos Animados*. O relacionamento estatístico significativo com os programas de desenhos animados que se verifica para a amostra global ( $\chi^2_2 = 10.608$ ;  $p = .005$ ) não existe dentro dos grupos de idade ( $p > 0.05$ ) pelo que não existe uma relação entre os clusters

e os programas de desenhos animados dentro de cada faixa etária, sendo a idade que influencia os resultados obtidos para toda a amostra.

*J. Televisão: Tipo de Novelas.* Apenas na classe etária dos 7-9 anos existe uma relação estatística significativa ( $\chi^2_4 = 27.927$ ;  $p = .000$ ) com o tipo de novelas. A tabela 159 ilustra os resultados obtidos.

Tabela 159. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com o tipo de novelas no grupo de 7-9 anos

	Não vê novelas		Novelas juvenis		Indiferenciadas		Total	
Cluster 1	1 (3.4)	7.7%	12 (8.3)	92.3%	0 (1.3)	.0%	13	100%
Cluster 2	31 (27.3)	29.8%	73 (66.5)	70.2%	0 (10.2)	.0%	104	100%
Cluster 3	32 (33.3)	25.2%	71 (81.2)	55.9%	24 (12.5)	18.9%	127	100%
Total	64	26.2%	156	63.9%	24	9.8%	244	100%

A categoria “não vê novelas” apresenta maior percentagem no cluster 2 e 3 e menor no cluster 1; a categoria “vê novelas juvenis” apresenta maior percentagem no cluster 1 e a categoria “vê novelas indiferenciadas” apresenta maior percentagem no cluster 3.

*K. Pais: Pontuações Obtidas na Escala de Conhecimentos do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância.* As diferenças observadas no relacionamento com as pontuações obtidas pelos pais na escala de conhecimentos são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 35.823$ ;  $p = .000$ ). Como verificamos na tabela 160, no cluster 1 e no cluster 2 predominam as pontuações médias e no cluster 3 predominam as pontuações altas.

Tabela 160. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na escala de conhecimentos

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Pontuações baixas	88 (85.0)	29.9%	44 (36.7)	34.6%	31 (41.3)	21.7%	163	28.9%
Pontuações médias	118 (111.0)	40.1%	58 (48.0)	45.7%	37 (54.0)	25.9%	213	37.8%
Pontuações altas	88 (98.0)	29.9%	25 (42.3)	19.7%	75 (47.7)	52.4%	188	33.3%
Total	294	100%	127	100%	143	100%	564	100%



L. Pais: Pontuações Obtidas na Escala de Atitudes do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância. As diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $\chi^2_4 = 38.993$ ;  $p = .000$ ). No cluster 1 e no cluster 2 predominam as pontuações baixas seguidas das médias, no cluster 3 predominam as pontuações altas (tabela 161).

Tabela 161. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na escala de atitudes

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Pontuações baixas	107 (96.4)	36.4%	52 (41.7)	40.9%	26 (46.9)	18.2%	185	32.8%
Pontuações médias	106 (100.6)	36.1%	46 (43.5)	36.2%	41 (48.9)	28.7%	193	34.2%
Pontuações altas	81 (97.0)	27.6%	29 (41.9)	22.8%	76 (47.2)	53.1%	186	33.0%
Total	294	100%	127	100%	143	100%	564	100%

M. Pais: Pontuações obtidas na Escala de Grau de Conforto do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância. Existe relacionamento estatisticamente significativo ( $\chi^2_4 = 39.332$ ;  $p = .000$ ) com as pontuações obtidas pelos pais na escala de grau de conforto. Os resultados estão registados na tabela 162. (Relembramos que nesta escala a pontuação é inversa). No cluster 1 predominam as pontuações médias, no cluster 2 predominam as pontuações altas (graus de conforto baixos) e no cluster 3 predominam as pontuações baixas (graus de conforto altos).

Tabela 162. Caracterização dos clusters: frequências observadas e esperadas (entre parêntesis) de acordo com a pontuação obtida pelos pais na Escala de Grau de Conforto

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Total	
Pontuações baixas	87 (103.0)	29.4%	31 (44.2)	24.4%	79 (49.8)	55.2%	197	34.8%
Pontuações médias	109 (99.4)	36.8%	43 (42.6)	33.9%	38 (48.0)	26.6%	190	33.6%
Pontuações altas	100 (93.6)	33.8%	53 (40.2)	41.7%	26 (45.2)	18.2%	179	31.6%
Total	296	100%	127	100%	143	100%	566	100%

### 6.13.2.2. Conclusão sobre os clusters

As variáveis independentes que apresentam relacionamento estatístico significativo com a caracterização de clusters são: idade da criança por grupos; nível socioeconómico da criança; meio de residência; estrutura familiar da criança; existência de irmãos (apenas na classe dos 7-9

anos); horas de televisão diárias (apenas para o grupo de 5-6 anos); tipo de novelas televisivas (apenas na classe etária 7-9 anos); pontuações obtidas pelos pais na Escala de Conhecimentos do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância; pontuações obtidas pelos pais na Escala de Atitudes do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância; pontuações obtidas pelos pais na Escala de Grau de Conforto do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância.

## CAPÍTULO 7. SISTEMATIZAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, começaremos por apresentar, a título de síntese, um quadro geral dos resultados obtidos e descritos. Procederemos de seguida, com a caracterização geral das categorias de resposta obtidas, que nos permitirá ter uma visão global e abrangente da distribuição das mesmas na amostra, após o que analisaremos os processos evolutivos e de diferenciação detectados nas crenças afectivo sexuais infantis analisadas, bem como os factores associados a tais processos.

### 7.1. Síntese

Visando uma apreensão global dos resultados obtidos, apresentamos de seguida um quadro esquemático para as associações obtidas entre todas as crenças analisadas e as variáveis consideradas. Assinalamos com x as relações significativas comprovadas.

Tabela 163: Sistematização de resultados

	Sócio demográficas				D. Cognitivo			Televisão		País		
	Idade	Sexo	Nse	Família	Irmãos	Nível	Horas	Programas	Novelas	Conhec.	Atitudes	Conforto
<b>A.</b>	X		X			X					X	X
<b>B.</b>	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X
<b>C.</b>	X		X			X	X				X	X
<b>D.</b>	X		X			X			X	X	X	X
<b>E.</b>	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
<b>F.</b>	X		X	X		X			X	X	X	X
<b>G.</b>	X	X	X		X	X			X	X	X	X
<b>H.</b>	X					X					X	
<b>I.</b>	X		X			X		X	X	X	X	X
<b>J.</b>	X		X		X							
<b>K.</b>	X		X			X			X	X	X	X
<b>L.</b>	X	X	X			X		X	X	X	X	X
<b>M.</b>	X		X			X			X	X	X	X
<b>N.</b>	X		X		X	X			X	X	X	X
<b>O.</b>	X		X			X				X	X	X
<b>P.</b>	X	X	X		X	X			X	X	X	X
<b>Q.</b>	X	X	X			X			X	X	X	X
<b>R.</b>	X		X			X			X	X	X	X
<b>S.</b>	X		X			X			X	X	X	X

Relembramos que: A. Discriminação de figuras sexuais; B. Nomes utilizados para os genitais; C. Conservação da Identidade Sexual verbalizada; D. Conservação da Identidade Sexual em Figuras com contradição; E. Tipificação de papéis sexuais: Número de respostas convencionais; F. Tipificação de papéis sexuais: Argumentos de tipificação; G. Preferência de brinquedos tipificados; H. Preferência de amigos; I. Preferência de amigos: Argumentos de escolha; J. Pergunta de constância de género; K. Pergunta de constância de género: Argumentos de escolha; L. Casamento; M. Fecundação; N. Os papéis da mãe e do pai na fecundação; O. Relação entre casamento e fecundação; P. Sintomas de gravidez; Q. Tempo de gestação; R. Desenvolvimento intra-uterino; S. Nascimento.

## **7.2. Caracterização Geral das Categorias de Resposta Obtidas**

Relativamente à *discriminação de figuras sexuais*, a maioria das crianças da amostra (56.5%), “identificou correctamente os 2 sexos com explicação genital” embora muitas delas, tivessem dado “explicações culturais” (29.7%) e algumas identificassem apenas correctamente os 2 sexos “sem explicação” (6.5%). A grande maioria usou “diminutivos” para *nomear ambos os genitais* (75.4%), seguindo-se o uso do “nome correcto para ambos genitais” (17.0%) e o uso do “nome correcto para o genital masculino” (7.1%), tendo sido muito pouco representada, a categoria referente ao uso do “nome correcto do genital feminino” (.5%).

No domínio da *conservação da identidade sexual verbalizada*, a categoria de “conservadores” (47.0%) e de “não conservadores” (43.3%) apresentaram um peso semelhante, apresentando a categoria de “intermédio” um peso inferior (9.7%). Relativamente à *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a resposta maioritária foi relativa a “identidade por genitais com descoberta do erro” (32.7%), seguida de “identidade por papel com descoberta do erro” (29.7%), de “identidade por papel” (26.3%), de “não pode ser/erro” (9.4%) e de “identidade por genitais relativizando o papel” (1.9%).

Quanto à *tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de tipificação)*, a categoria que dominou na amostra, foi a de “todas as respostas convencionais” (49.8%), seguida de “cinco e quatro respostas convencionais” (16.6% e 15.7%) e de “nenhuma” (14.5%). Quanto aos argumentos de justificação, exceptuando as crianças que não argumentaram (22.8%),

---

prevaleceram na amostra os “argumentos convencionais” (55.1%), a que se seguiram a “mistura de argumentos” (14.8%) e os “argumentos não convencionais” (7.2%).

Quanto à *preferência de brinquedos tipificados*, a maioria preferiu brinquedos “totalmente masculinos” (43.8%), seguindo-se os que preferiram brinquedos “totalmente femininos” (25.1%), os que escolheram “mistura com tendência masculina” (18.4%) e “mistura com tendência feminina” (12.7%). No domínio da *preferência de amigos e argumentos de escolha*, a grande maioria escolheu amigos do mesmo sexo (90.5%), sendo poucos os que escolheram brincar com amigos de sexo diferente (8.0%), e ainda menos os que fizeram uma escolha indiferente (1.6%). Algumas crianças não argumentaram as suas escolhas (7.8%). A grande maioria argumentou com “identidade de actividades e interesses” (71.4%), seguindo-se a argumentação por “identidade de comportamentos” (17.0%), por “pressão social” (3.7%) e por “atração sexual” (. 2%). Quanto à *escolha de género e argumentos de escolha*, a maioria (95.2%) respondeu que se pudesse escolhia ser do mesmo sexo, sendo muito baixa a percentagem da escolha de um sexo diferente (3.7%) e ainda mais baixa, a escolha indiferente (. 2%). Os argumentos mais utilizados foram os “motivos recreativos” (62.2%), seguindo-se os “temperamentais” (15.7%), os “sexuais” (8.5%) e os “vocacionais” (3.4%).

As respostas mais referidas, como justificação para o *casamento*, foram as referentes a “razões biológicas” (49.3%), seguidas pelas “razões afectivas” (38.9%). As “razões económicas” e a “mistura de argumentos categorizados” foram quase inexistentes (. 2%). Nas crenças de *fecundação*, as categorias de resposta mais referidas foram as “explicações causais” (30%), seguidas das de “preexistência” (21.6%) e das “explicações pré biológicas de nível 1” (20.5%). Como respostas menos frequentes, surgiram as “explicações biológicas de nível 2” (8.7%) e as “explicações pré biológicas de nível 2”, em igualdade com as “biológicas de nível 1” (6.4%). Nas crenças referentes aos *papéis da mãe e do pai na fecundação*, as respostas mais referidas foram as “não sexuais” (31.1%), seguidas das “respostas sexuais centradas no pai” (27.9%). Com menor frequência surgiram as respostas “assexuais” (10.8%), as “sexuais centradas nos dois” (10.8%) e as “sexuais centradas na mãe” (3.5%).

A categoria de resposta mais referida, quanto à *relação entre casamento e fecundação*, foi a referente ao estabelecimento de “relação causal” (69.4%), a que se seguiu, a relativa ao estabelecimento de “relação convencional” (15%) e a de “diferenciação entre casamento e reprodução” (8.8%).

Para explicar os *sintomas de gravidez*, a resposta mais referida, foi a “percepção de sintomas físicos” (53.9%), seguida da “percepção de sintomas sociais” (29.7%). Seguiram-se as explicações com “integração coerente de alguns factores” (6%) e as “explicações correctas” (4.4%). A categoria de resposta mais frequente, quanto ao *tempo de gestação* foi “não sabe ou não responde” (51.9%), seguida da “resposta precisa” (26.3%). Com menor frequência surgiram as “respostas ao acaso” (19.8%) e as “respostas aproximadas” (1.9%). Relativamente ao *desenvolvimento intra-uterino*, a resposta mais referida foi a categorizada como “menciona desenvolvimento intra-uterino” (54.8%), seguida de “não sabe ou não responde” (30.6%), de “desconhece desenvolvimento intra-uterino” (13.4%) e de “explica o desenvolvimento intra-uterino” (1.2%). A resposta mais referida, para explicar o *nascimento* foi “nascimento por cesariana” (59.7%), seguida de “nascimento por parto e/ou cesariana” (33%). Com frequência muito baixa, surgiram as categorias de resposta “menciona o canal de nascimento qualquer” (3.7%) e “explica parto e cesariana” (.7%).

### **7.3. Processos Evolutivos e de Diferenciação das Crenças Afectivo Sexuais Infantis e Factores Associados**

Através da análise de frequências e percentagens das várias categorias de respostas, e da análise estatística realizada, comprovámos a existência de percursos evolutivos ou de diferenciação nas várias crenças analisadas, sob a associação com diversos factores.

#### **7.3.1. Idade**

Tal como esperávamos, a idade é determinante no processo de construção e elaboração das crenças afectivo sexuais consideradas, verificando-se que existem diferenças significativas no relacionamento dos grupos de idade, com as categorias evolutivas das crenças. Para todas as crenças analisadas, comprova-se que a evolução na idade acompanha o processo de evolução das crenças. A ausência de respostas ou de argumentos de justificação das mesmas situa-se maioritariamente no grupo dos 3-4 anos, diminuindo significativamente a sua percentagem com o aumento de idade.

*Descriminação de Figuras Sexuais.* Todas as crianças (com uma única excepção no grupo de 3 e 4 anos) distinguem correctamente os 2 sexos, situando-se as diferenças, nos argumentos que utilizam na justificação das escolhas. A identificação correcta dos 2 sexos, sem explicação, ocorre apenas no grupo de 3 - 4 anos (23%), a identificação dos 2 sexos com explicações culturais ou de

---

papel verifica-se dos 3-4 aos 7-9 anos, diminuindo sempre a sua percentagem (76.4% para os 3-4 anos; 48.4%, para os 5-6 anos e 2.9% para os 7-9 anos) e a identificação dos 2 sexos com explicações genitais surge aos 5-6 anos, aumentando a sua percentagem com a idade (51.6% para os 5-6 anos e 97.1% para os 7-9 anos).

Comprovámos, pois, que os argumentos referidos começam por ser de papel (cabelo, barba, penteado), caminhando progressivamente, com a idade, para argumentos genitais. Todas as crianças entrevistadas seguiram este processo de diferenciação sem que nenhuma tivesse realizado o inverso.

*Nomes Utilizados Para os Genitais.* Apesar do uso de diminutivos ocorrer em todas as idades, a sua percentagem diminui com o aumento da idade (98.8% para os 3-4 anos, 80.7% para os 5-6 anos e 56.6% para os 7-9 anos). O uso do nome correcto ocorre dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento da idade (15.5% para os 5-6 anos e 28.7 % para os 7-9 anos). O processo evolutivo encontrado diz respeito ao conhecimento e utilização gradual dos seus nomes correctos.

*Conservação da Identidade Sexual Verbalizada.* A percentagem da categoria de “não conservador” é superior no grupo dos 3 aos 4 anos, diminuindo acentuadamente, no grupo dos 5 e 6 anos, existindo apenas em percentagem baixa, no grupo dos 7 aos 9 anos (100% para os 3-4 anos; 47.8% para os 5-6 anos e 2.9% para os 7-9 anos). Comprovámos que as crianças, neste período, se identificam com o seu próprio sexo, dizendo que são rapazes ou raparigas e que vão ser como as mães ou como os pais, usando argumentos de papel, rótulos e características culturais. Consideram que a sua identidade pode mudar se quiserem, bastando vestirem roupa característica do sexo oposto, para a mudança de identidade acontecer, sendo reversível quando tirarem a roupa e voltarem a vestir a sua. *“Eu sou uma menina porque ando sempre com fitas no cabelo e com mochilas de menina; vou ser sempre menina e mulher porque vou ter mamas grandes como a mãe; vestida de rapaz sou menina porque me conhecem a cara; as meninas são sempre mães” (6 anos, rapariga) / “Eu sou menina porque tenho rabo e quando for grande vou ser como a mãe; se quiser quando for grande posso ser rapaz porque sou grande e posso vestir roupa como a do papá” (3 anos, rapariga).*

A percentagem da categoria de “intermédio” é superior no grupo dos 5 aos 6 anos (30.4%), não existindo no grupo dos 3-4 anos, e existindo em percentagem baixa no grupo dos 7

aos 9 anos (2.5%). Estas crianças conservam a sua identidade, desde que não exista contradição sugerida, sendo ainda susceptíveis a ela e não lhe resistindo de forma consistente. *“Eu sou rapaz porque nasci rapaz e só posso ser homem quando crescer porque tenho pilinha como o pai! vestido de menina fico menina com totós e saia; se quiser não posso ser mulher porque sou rapaz e só posso ser homem”* (7 anos, rapaz) / *“Eu sou rapaz porque nasci do sexo masculino e vou ser sempre homem porque nasci rapaz; se me vestir de menina fico menina porque vesti a saia; se quiser não posso ser mulher porque vou ser homem com piloca!”* (7 anos, rapaz).

A categoria de “conservador” ocorre entre os 5 e os 9 anos, aumentando a sua percentagem com o aumento de idade (21.7% para os 5-6 anos e 94.7% para os 7-9 anos). Neste período, as crianças, identificam-se com o seu próprio sexo, utilizando argumentos genitais e resistindo à contradição, afirmando de forma convincente e determinada, que os genitais são determinantes e que a identidade não muda com a roupa ou com o papel. *“Eu sou rapaz porque nasci com pilinha e estou vestido de rapaz; se me vestir de menina fico rapaz na mesma porque a pilinha é fixa; não se tira e põe; só posso ser homem porque só se pode mudar de sexo com uma operação e eu nunca quero fazer”* (7 anos, rapaz) / *“Sou menina porque sou do sexo feminino e se me vestir de rapaz não mudo de sexo, é claro porque ninguém muda de sexo; vou ser mulher e nunca posso ser homem porque o sexo com que nascemos é para sempre”* (8 anos, rapariga).

Assim, comprovámos que a progressão na aquisição da conservação da identidade sexual verbalizada evolui da não conservação da identidade sexual (100% no grupo dos 3-4 anos), até à sua conservação (94.7% no grupo dos 7-9 anos), passando por um período intermediário (30.4%, no grupo dos 5-6 anos). Das crianças entrevistadas nenhuma realizou o processo inverso.

*Conservação da Identidade Sexual em Figuras com Contradição (Constância Sexual).* A “identidade por papel” ocorre dos 3 aos 6 anos, diminuindo a sua percentagem com o aumento da idade (70.2% para os 3-4 anos; 22.4% para os 5-6 anos e 0% para os 7-9 anos). *“É um homem porque tem barbas, esta é uma mulher porque tem cabelo de mulher”* (5 anos, rapaz) / *“É um homem...tem barbas e bigode como os homens; é mulher...tem cabelo como o das mães”* (3 anos, rapaz). A mesma identidade, mas com descoberta de erro, apresenta percentagem superior no grupo dos 5-6 anos (29.8% para os 3-4 anos; 65.8% para os 5-6 anos e 5.7% para os 7-9 anos). *“Eu vejo que este é um homem porque tem bigode e barba, mas há duas coisas que não estão bem, é o pipi e as maminhas que não são daqui; agora aqui é uma mulher com cabelos grandes aos caracóis e também tem dois erros, tem pêlos no peito e pilinha, também não pode”*



*(4 anos, rapariga) / “Estes desenhos não estão bem; este homem (porque tem barbas) não pode ter maminhas nem pipi e esta mulher (caracóis) não pode ter pilinba porque assim não dá certo; os homens têm pilinba e as mulheres pipi” (4 anos, rapariga).*

A “identidade por genitais, com descoberta do erro” (aquisição de constância sexual), ocorre dos 5 aos 9 anos, aumentando a sua percentagem para as idades superiores (11.8% para os 5-6 anos e 68% para os 7-9 anos). *“Esta é mulher porque tem bexiga e mamas mas tem a cabeça errada porque as mulheres não têm barba; este é um homem porque tem pénis, mas esta cabeça de senhora está mal” (9 anos, rapariga) / “Esta figura é de uma mulher porque tem vagina e mamas mas tem a cabeça errada porque isto é uma cabeça de homem (barba); e este é um homem porque tem um pénis mas também tem a cabeça errada (caracóis)” (8 anos, rapariga).*

As categorias de resposta “não pode ser / erro” e “identidade por genitais relativizando o papel”, ocorrem apenas no grupo dos 7- 9 anos (21.7% e 4.5% respectivamente). *“Isto é impossível! Ninguém tem corpo de mulher e cara de homem e ninguém tem corpo de homem e cara de mulher; só mesmo nestes bonecos” (8 anos, rapaz) / “mau...isto não é nada nem pode ser...; os corpos não combinam com as cabeças; está tudo mal; esta mulher nunca na vida pode ter barba e este homem também é impossível ter esta cara e este cabelo; para ser possível temos que trocar as cabeças” (8 anos, rapaz) / “Isto é uma mulher porque tem vagina e mamas e isto é um homem porque tem pénis; as cabeças não interessam” (8 anos, rapariga) / “Isto é uma mulher; ninguém duvida; é só olhar para a vagina e mamas; isto não pode ser outra coisa senão um homem, porque tem pénis” (9 anos, rapariga).*

Os resultados obtidos, comprovam que, a conservação da identidade sexual em figuras com contradição (aquisição de constância sexual), é mais tardia, que a conservação verbalizada. Dos 21.7% conservadores, no grupo de 5-6 anos, nas provas de identidade sexual verbalizada, apenas 11.8%, responderam na categoria de identidade por genitais, com descoberta do erro. Da mesma forma, dos 94.7% conservadores, no grupo dos 7-9 anos, apenas 68%, fizeram identidade por genitais, descobrindo a contradição. Estes dados comprovam que muitas crianças resistem já à contradição verbalizada, não resistindo, momentos a seguir, à contradição expressa nos puzzles que lhes mostrávamos, sendo apenas posteriormente que afirmam não poder existir a situação caricaturada na figura, de um corpo de mulher com cabeça de homem ou vice-versa.

Comprovámos, pois, que na conservação da identidade sexual em figuras com contradição, existe um processo evolutivo (que acompanha a idade), da ausência de conservação face à contradição (presente nas categorias de identidade de papel sem descoberta de erro e identidade de papel com descoberta de erro), à conservação progressiva, da constância genital, face à contradição (presente nas categorias de identidade por genitais com descoberta de erro, afirmação da impossibilidade da contradição e identidade por genitais com relativização do papel).

*Tipificação de Papéis de Género (número de respostas convencionais e argumentos de justificação). A percentagem da categoria “todas as respostas convencionais”, diminui com o aumento da idade (62.7% para os 3-4 anos; 47.8% para os 5-6 anos e 42.6% para os 7-9 anos), aumentando as categoria de quatro (8.1% para os 3-4 anos; 16.1 % para os 5-6 anos e 20.5% para os 7-9 anos) e cinco respostas convencionais (9.9% para os 3-4 anos; 16.1 % para os 5-6 anos e 21.3 % para os 7 a 9 anos). Quanto aos argumentos de tipificação, a percentagem da utilização de “argumentos convencionais”, aumenta com a idade (50.9% para os 3-4 anos; 55.3% para os 5-6 anos e 57.8% para os 7-9 anos), embora, como referimos no ponto anterior, o número de todas as respostas convencionais, diminua. “As mães tratam melhor da casa e dos filhos e são mais rápidas porque estão mais habituadas; os pais além de não gostarem também não querem porque acham que são coisas de mulheres; gostam de carros, oficinas e de ler o jornal” (9 anos, rapariga) / “Os pais são mais fortes e conduzem com mais força; as mães são mais fracas e têm que fazer as coisas que não precisam de tanta força; os pais quando não conduzem ou não trabalham ficam em casa a ver TV e as mães estão sempre a tratar da casa e dos filhos” (8 anos, rapaz).*

Comprovámos que, a categoria de resposta “mistura de argumentos” embora ocorra em menor percentagem que a categoria anterior aumenta também com a idade (8.1% para os 3-4 anos; 15.5% para os 5-6 anos e 18.9% para os 7-9 anos). *“Eu vejo muitos homens a conduzir mas as mães também podem conduzir; a mãe tem mais jeito para fazer o almoço e para lavar a loiça porque ela faz tudo; dos filhos tomam conta os dois e dão colo; também já vi muitos homens a comprar o jornal mas também já vi muitas mulheres” (4 anos, rapariga) / “As mães é que arrumam a casa e fazem o almoço e tratam dos filhos e os pais é que conduzem porque são homens, mas na minha casa é a mãe que faz tudo e na casa do pai é o pai que faz tudo porque eles se separaram” (5 anos, rapariga).*

Os argumentos “não convencionais” diminuem com a idade (11.8% para os 3-4 anos; 5.6% para os 5-6 anos e 5.3% para os 7-9 anos). *“Tanto podem conduzir o pai como a mãe porque sabem*

---

*os dois e fazer a comida também; a loiça também lava o pai porque a mãe vai para a sala e tratam os dois de mim; a mãe é que leva o carro à oficina porque é ela que o estraga” (4 anos, rapaz) / “Cada um deve fazer o que gosta sem estar a pensar se é homem ou mulher; normalmente as mães fazem mais as tarefas da casa mas é porque querem e os pais devem partilhar” (9 anos, rapariga).*

*Preferência de Brinquedos Tipificados.* Existem diferenças a assinalar quanto à preferência de brinquedos tipificados. Muitas das crianças entrevistadas, acompanharam as suas escolhas com comentários depreciativos em relação aos brinquedos próprios do sexo oposto (*eu não sou nenhum maricas para escolher bonecas e cozinhas...isso é de menina...!*). A percentagem da escolha “totalmente masculino” (32.3%, para os 3-4 anos; 47.2%, para os 5-6 anos e 49.2%, para os 7-9 anos) e “totalmente feminino” (14.9% para os 3-4 anos; 29.8% para os 5-6 anos e 28.7% para os 7-9 anos) aumenta com o aumento da idade; as escolhas referentes a “mistura com tendência masculina” são superiores para os 3 e 4 anos (34.8% para os 3-4 anos; 11.8% para os 5-6 anos e 11.9% para os 7-9 anos), o mesmo acontecendo com a categoria “mistura com tendência feminina” (20.5% para os 3-4 anos; 11.2% para os 5-6 anos e 10.2% para os 7-9 anos). Verificámos pois, que as escolhas das crianças tenderam a mudar, evoluindo progressivamente da escolha indiferenciada de brinquedos mistos quanto à sua convencionalidade, para brinquedos tipificados como masculinos ou femininos.

*Preferência de Amigos e Argumentos de Escolha.* A escolha de amigos “do mesmo sexo” aumenta com o aumento da idade (77.6% para os 3-4 anos; 95.0% para os 5-6 anos e 95.9% para os 7-9 anos), acontecendo o contrário com a escolha de amigos “de sexo diferente” (17.4% para os 3-4 anos; 4.3% para os 5-6 anos e 4.1 % para os 7-9 anos). A escolha indiferente existe apenas no grupo de 3-4 e de 5-6 anos (5% e 6%). Isto significa que as crianças pequenas brincam indiscriminadamente com ambos os sexos, verificando-se progressivamente (apenas a partir dos 5-6 anos) a preferência de amigos do mesmo sexo.

Embora existindo em todos os grupos de idade, a categoria de “identidade de actividades ou interesses”, diminui particularmente no grupo de 7-9 anos (72% para os 3-4 anos; 77% para os 5-6 anos e 67.2% para os 7-9 anos). *“Gosto mais de brincar com rapazes porque eu também sou rapaz e os nossos jogos são muito mais fixos que os das meninas ” (6 anos, rapaz) / “Gosto mais de brincar com meninas porque gostamos das mesmas coisas: bonecas, barbies e cozinhas e temos conversas de meninas sobre roupas e penteados” (7 anos, rapariga)*

A justificação por “identidade de comportamentos” aumenta com a idade (7.5% para os 3-4 anos; 13.7% para os 5-6 anos e 25.4% para os 7-9 anos), acontecendo o mesmo, embora com menos peso, com a justificação por “pressão social” (1.9% para os 3-4 anos; 6% para os 5-6 anos e 7.0 % para os 7-9 anos). *“Prefiro brincar com meninas porque estou mais à vontade com elas e somos mais sossegadas ” (9 anos, rapariga) / “Gosto mais de brincar com meninas porque as meninas são mais bem-dispostas que os meninos...são mais alegres” (7 anos, rapariga) / “Porque as meninas são menos rabugentas e os rapazes são muito chatos” (5 anos, rapariga) / “Como eu sou menina a mãe só me deixa brincar com meninas e ir para a casa delas brincar” (4 anos, rapariga).*

Verificámos pois que as diferenças encontradas quanto à argumentação utilizada na justificação das suas preferências, dizem respeito à diferenciação entre argumentos baseados em tipos de brincadeiras, brinquedos e jogos e argumentos centrados em maneiras de ser ou de estar próprias do sexo escolhido e embora em menor grau, pressão social (sob a forma de sugestão) que atribuem a pais e a professores.

*Escolha de Género e Argumentos de Escolha.* Existem diferenças quanto á escolha do mesmo ou de outro sexo. A maioria das crianças quando lhes perguntámos *“se pudesses escolher o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga? Porquê?”*, escolheu o próprio género. A escolha de um género diferente apresenta percentagens relevantes, apenas para os 3 e 4 anos (10.6%). Existe uma tendência, crescente com a idade, para a escolha do mesmo género (86.3% para os 3-4 anos; 99.4% para os 5-6 anos e 98.4% para os 7-9 anos).

Quanto aos motivos apresentados, comprovámos que, os motivos “recreativos” foram os dominantes e se verificam para todas as idades (63.4% para os 3-4 anos; 71.4% para os 5-6 anos e 55.3% para os 7-9 anos). *“Escolhia ser rapaz porque os rapazes gostam mais de desporto e eu gosto de jogar futebol e conversar sobre desporto ” (9 anos, rapaz) / “Queria ser menina porque as brincadeiras das meninas são diferentes e eu gosto muito de brincar às mães...às irmãs...às professoras” (9 anos, rapariga).*

Os motivos “vocacionais” ocorreram em percentagem superior, no grupo de 5-6 anos (9.3% para os 5-6 anos e 1.2% para os 7-9 anos). *“Queria ser rapaz para ser polícia ” (3 anos, rapaz) / “Queria ser menina porque vou ser cabeleireira ” (4 anos, rapariga).*

Os motivos “temperamentais” (6.8% para os 3-4 anos; 10.6% para os 5-6 anos e 25% para os 7-9 anos) e os motivos “sexuais” ocorreram em percentagem superior dos 7 aos 9 anos (1.2% para os 5-6 anos e 18.4% para os 7-9 anos). *“Queria ser menina porque as meninas são mais de confiança que os rapazes; outro dia contámos uma coisa aos rapazes e eles foram logo a espalhar e se contarmos às meninas elas guardam segredo ” (8 anos, rapariga) / “Queria ser menina porque as meninas têm assim coisas especiais; são mais sensíveis mais delicadas e gostam mais de conversar que os rapazes” (9 anos, rapariga) / “Queria ser rapaz porque ao menos assim não tinha que ter um bebé para nascer como as mulheres; não queria porque dói muito a sair ” (8 anos, rapaz) / “Queria ser rapaz porque se o que eu mais gosto é de raparigas se fosse rapariga eu tinha o mesmo pensamento e o mesmo gosto e depois tinha que ser lésbico e não queria mesmo nada; eu não posso passar sem gostar de raparigas ” (8 anos, rapaz).*

Os dados referidos permitem comprovar, que existe diferenciação (acompanhada de progressão), de motivos relacionados com jogos e brincadeiras (próprios de cada género) para motivos centrados em comportamentos, (referidos como próprios para cada género se comportar) e para motivos “sexuais”. Estes aparecem “ditos” sobretudo na possibilidade de as meninas poderem ter, quererem ter e gostarem de vir a ter, quando crescerem, bebés para cuidar.

*Casamento.* A percentagem de respostas na categoria de “razões biológicas” existiu em todos os grupos, diminuindo sobretudo, no grupo de 7-9 anos (55.9% para os 3-4 anos; 54% para os 5-6 anos e 41.8% para os 7-9 anos). *“Casam-se porque já namoraram muito tempo e já têm a certeza que querem ter uma família e então casam-se e têm filhos” (6 anos, rapariga) / “Casam-se porque querem fazer a festa na missa e irem para a casa deles e terem um bebé” (5 anos, rapaz) / “Casam-se porque querem ter filhos; fazem uma festa, comem, bebem, os noivos ficam casados vão para casa e já podem dormir os dois” (6 anos, rapariga).*

As “razões afectivas” aumentaram com o aumento da idade (14.3% para os 3-4 anos; 38.5% para os 5-6 anos e 55% para os 7-9 anos). *“Casam-se porque se amam; para se casarem vão á igreja vestidos de noivos e depois há uma cerimónia e depois vai-se para o restaurante, come-se, canta-se e dança-se e depois já ficam casados ” (7 anos, rapariga) / “Casam-se porque sentem que se amam e pensam que é para toda a vida, mas às vezes enganam-se; os meus pais também pensavam que queriam ficar juntos para sempre e depois separaram-se ” (7 anos, rapaz).*

Comprovamos assim que existem diferenças nos motivos apresentados, como explicação para o casamento, existindo um processo de diferenciação no sentido da evolução dos motivos que categorizámos como “razões biológicas” (ligados sobretudo à percepção de que as pessoas se casam para terem filhos), que prevalecem no grupo dos 3-4 anos, para os de categoria afectiva (nos quais o amor é referido como fundamental e necessário), que prevalecem no grupo dos 7 aos 9 anos.

*Fecundação.* A percentagem da categoria de respostas “pré existência” diminui com o aumento da idade (47.8% para os 3-4 anos; 22.4 % para os 5-6 anos e 3.7 % para os 7-9 anos). “*Os bebés nascem na barriga das mães quando as mães nascem mas a barriga só cresce quando as mães se casam*” (4 anos, rapariga) / “*Foi o Jesus que me pôs na barriga da mãe*” (3 anos, rapariga).

As “explicações causais” surgem mais entre os 3 e 6 anos, sendo a sua percentagem superior para o grupo de 5 - 6 anos (34.8% para os 3-4 anos; 46 % para os 5-6 anos e 16.4% para os 7-9 anos). Como causas comuns, apresentam o casamento como explicação suficiente; a ingestão de alimentos; o beijo sobretudo explicado como sendo na boca, ou a teoria da semente (muito vulgarizada, sobretudo até aos 6 anos). “*Os pais vão ao médico; ele põe uma semente na barriga da mãe; a mãe volta para casa e depois vai lá quando for altura do bebé nascer para o tirar*” (6 anos, rapaz) / “*Os pais é que fazem os filhos, não os compram; o pai dá uma semente à mãe; ele põe a semente no prato da mãe e depois a mãe come-a e fica com um bebé na barriga*” (6 anos, rapariga)

A categoria de respostas “explicações pré-biológicas de nível 1” surge mais entre os 5 e 9 anos, (2.5% para os 3-4 anos; 23.0 % para os 5-6 anos e 30.7% para os 7-9 anos) sendo a sua percentagem superior para os 7- 9 anos. “*Os pais fazem amor, dão beijinhos e abraços e também fazem amor com o pénis e a vagina porque se faz amor com o corpo todo; às vezes até dão trincas na orelha mas muito devagarinho; o pai põe o pénis junto da vagina da mãe e depois começa a formar-se o bebé*” (8 anos, rapariga) / “*Os pais fazem amor; o papá tem um saquinho ao pé da pilinha com umas sementes e depois quando está muito juntinho da mãe põe as sementes com a pilinha na barriga da mãe; depois forma-se um ovo que vai abrindo e aparece o bebé pequenino*” (5 anos, rapariga).

As “explicações pré-biológicas de nível 2” surgem entre os 7 e 9 anos (14.3%) e as “explicações biológicas de nível 1 e 2” surgem apenas para os 7 a 9 anos (14.8 % e 20.1%, respectivamente). “*Os pais fazem os filhos quando namoram na cama para fazer sexo; fazer sexo é meter o*

*pénis do pai na vagina da mãe ” (8 anos, rapaz) / “Os pais namoram na cama; fazem sexo; a pilinha do pai vai para dentro do pipi da mãe e ficam a namorar um bocado” (8 anos, rapaz) / “Os pais fazem amor e namoram na cama; as mulheres têm um óvulo no pipi e têm dois tubos que vão do pipi para a barriga; depois há uma "cena" do pai que entra para ao pé dos tubos; acho que é o espermatozóide; quando o óvulo se parte ao meio formam-se gémeos ” (8 anos, rapaz) / “Os pais fazem sexo; eles vão para a cama despidos e do pénis do pai saiem muitos espermatozóides; são muitos, até parecem foguetes mas só um é que entra na barriga da mãe pela vagina para fazer o filho” (8 anos, rapaz) / “Os pais fazem sexo; ficam juntinhos, abraçam-se beijam-se e o espermatozóide sai do pénis do pai e entra na vagina da mãe e vai à procura do óvulo; juntam-se e às vezes dá origem a um bebé que se começa a desenvolver no útero da mãe” (8 anos, rapaz) / “Os pais fazem sexo para ter filhos; o pai põe um espermatozóide que sai do pénis na vagina da mãe depois o espermatozóide vai encontrar-se com o óvulo da mãe; quando o encontra formam um ovo e o bebé começa a formar-se” (8 anos, rapariga).*

Comprovámos assim a existência de diferenças nas crenças de fecundação, verificando-se um padrão evolutivo seguido por todas as crianças entrevistadas, que caminham inicialmente, de explicações de pré existência (simplesmente a criança esteve sempre na barriga da mãe porque sempre existiu e já lá estava), para explicações causais em que reconhecem já uma causa com vários níveis de elaboração através da qual explicam “como são feitos os bebés”. As crianças caminham de seguida, para as explicações pré biológicas de nível 1 em que referem que os pais fazem sexo ou amor, mas em que não conhecem, nem de forma elementar, aspectos de fertilização. Surgem progressivamente explicações mais elaboradas com noções de fertilização, de início como adição de espermatozóide e óvulo, depois como fusão, mas sem no entanto, explicarem completamente o processo de fecundação na sua totalidade.

*Papéis do Pai e da Mãe na Fecundação.* As “respostas assexuais” ocorrem mais entre os 3 e 6 anos e a sua percentagem diminui com o aumento da idade (23% para os 3-4 anos; 10.6 % para os 5-6 anos e 2.9% para os 7-9 anos). Nestas primeiras explicações as crianças simplesmente não lhes atribuem papel nenhum, porque não é preciso fazer nada; o bebé já vem feito. “O pai não tem que fazer nada e a mãe também não porque os bebés nascem na barriga” (5 anos, rapariga). As respostas “não sexuais” surgem em percentagem superior no grupo de 5 - 6 anos (38.5% para os 3-4 anos; 48.4% para os 5-6 anos e 14.8% para os 7-9 anos. Agora, a mãe precisa de dar de comer ao bebé e o pai precisa de levar a mãe a comprar a roupa para ele ou de a levar ao médico. “A mãe tem que comer e o pai não tem que fazer nada; só tem que ajudar a mãe para ela não se cansar” (6 anos, rapaz) / “A mãe precisa do pai para ir com ela ao médico pôr o bebé na barriga” (3 anos, rapariga).

As respostas “sexuais centradas na mãe” surgem entre os 5 e 9 anos (3.7 % para os 5-6 anos e 5.7% para os 7-9 anos). *“São os dois que namoram mas a mãe é muito importante porque fica com o bebé na barriga” (6 anos, rapariga) / “Para fazer o filho é mais importante a mãe porque ela é que tem o ovo na barriga que vai formar o bebé” (9 anos, rapariga)*. A percentagem de respostas “sexuais centradas no pai” é superior no grupo de 7 e 9 anos (1.2% para os 3-4 anos; 19.9% para os 5-6 anos e 50.8% para os 7-9 anos). *“É o pai mais importante porque é ele que faz sexo com a mãe e lhe põe o filho na barriga” (9 anos, rapaz) / “É o pai que mete o "coiso" na barriga da mãe; a mãe não tem que fazer nada” (7 anos, rapaz)*.

Quando surgem as primeiras explicações de natureza sexual, as crianças atribuem papéis separados a cada um dos progenitores com actividade centrada na mãe porque ela é que tem o filho na barriga e por isso é mais importante, ou no pai porque ele é que tem o espermatozóide, porque ele é mais activo a fazer sexo ou amor sendo por isso mais importante. Neste âmbito são mais vulgares as explicações centradas na actividade do pai que na mãe.

A categoria de respostas “sexuais centradas nos dois” surge apenas entre os 7 e 9 anos. (25%). Estas são as que surgem em último lugar, percebendo nelas as crianças, a complementaridade sexual do pai e da mãe e referindo sempre a necessidade do espermatozóide e do óvulo na fecundação. *“Só os dois é que podem fazer o filho em conjunto; nenhum pode fazer amor sozinho... é claro!” (8 anos, rapariga) / “Eu acho que são os dois importantes a fazer o filho porque nem a mãe nem o pai conseguem fazer o filho sozinhos; a célula do pai precisa de encontrar a da mãe e a da mãe precisa de encontrar a do pai” (8 anos, rapaz)*.

Comprovámos assim, em todas as crianças entrevistadas a existência de níveis evolutivos progressivos, para explicarem o papel do pai e da mãe na fecundação. Neste percurso evolutivo, as crenças das crianças diferenciam-se de níveis assexuais e não sexuais, para níveis pré sexuais e sexuais em que centram a actividade progressivamente na mãe, no pai ou nos dois.

*Relação entre Casamento e Fecundação.* A primeira relação que as crianças estabelecem entre casamento e fecundação é uma relação causal, diremos mesmo que de causalidade estrita *(o pai e a mãe têm que casar porque senão não podem ter o filho, nem estar com o filhos, nem morar com o filho... e o filho quer a mãe e o pai)*. / *“Os pais têm que casar porque só depois de meterem a aliança é que podem namorar para ter filhos; antes não podem porque os solteiros não têm filhos” (6 anos, rapariga) / “Os pais têm que casar porque*



---

*só podem fazer sexo depois do casamento; eu vi numa novela que um rapaz queria antes do casamento e a rapariga não quis e ele ficou aborrecido” (8 anos, rapariga).* A percentagem da categoria de respostas “relação causal” diminui para o grupo de 7-9 anos (79.5% para os 3-4 anos; 91.3 % para os 5-6 anos e 48.4% para os 7-9 anos).

A categoria de resposta “relação convencional” (4.3% para os 5-6 anos e 32% para os 7-9 anos) não surge no grupo de 3- 4 anos e surge em percentagem superior, entre os 7 e 9 anos. Nesta fase, as crianças estabelecem um tipo de relação convencional, em que não estabelecem um nexo de causalidade directa, mas consideram que, se não é necessário, é melhor que se casem, porque é assim que deve ser e que costuma ser já que as pessoas primeiro devem casar e só depois ter filhos, dando variadas razões para tal, desde o facto de os pais deles não aprovarem o nascimento de um bebé sem estarem casados até ao facto de o pai poder abandonar a mãe senão estiverem casados. *“Os pais só casam se querem mas é melhor porque se não estão casados o pai pode andar com outra mulher e depois a mulher verdadeira sabe e tem que ficar com o filho sozinha” (9 anos, rapaz) / “Os pais não têm que casar porque podem não querer casar, mas acho melhor que queiram casar antes de ter filhos porque se sentem mais unidos e a hipótese de o pai abandonar a mãe é menor” (9 anos, rapariga).*

A categoria de resposta “diferenciação entre casamento fecundação” apresenta percentagem baixa no grupo dos 5-6 anos e superior entre os 7 e 9 anos (1.9% para os 5-6 anos e 19.3% para os 7-9 anos). Geralmente, só após passarem pelas explicações precedentes, as crianças se distanciam da relação causal e convencional, para diferenciarem de forma clara, casamento de fecundação e considerarem que são dois processos que podem ser independentes e que ter um filho não implica casamento, nem casamento implica ter um filho, já que *“as pessoas podem ter filhos sem se casarem ... basta fazer sexo ou amor e podem estar casadas sem ter filhos... usam preservativo ou tomam pílula (8 anos, rapaz) ” / “Os pais não têm que casar porque enquanto namoram também podem ir para a cama e fazer amor; é indiferente; eles é que escolhem; o importante é que se amem e amem o filho” (8 anos, rapaz) / “Os pais não têm que casar para terem filhos porque sem estarem casados também podem fazer amor; eles é que escolhem; os meus pais amam-se e não estão casados” (9 anos, rapariga).*

As diferenças encontradas residem pois, no estabelecimento de nexos causais, convencionais ou de diferenciação clara entre os dois processos, verificando-se evolução na ordem referida.

*Sintomas de Gravidez:* A categoria de respostas “percepção de sintomas físicos” diminui com o aumento da idade (74.5% para os 3-4 anos; 67.1% para os 5-6 anos e 31.6% para os 7-9 anos). As primeiras explicações dadas pelas crianças referem-se ao que é visível: o aumento da barriga. “*A mãe sabe que está grávida porque a barriga fica grande e a blusa deixa de lhe servir*” (8 anos, rapariga) / “*A barriga cresce e ela começa logo a ver que a roupa não lhe serve*” (9 anos, rapaz). Progressivamente as suas explicações distanciam-se para a percepção de variáveis mais sociais e menos visíveis como a ida ao médico. A categoria de respostas “percepção de variáveis sociais” aumenta com o aumento da idade (5.6% para os 3-4 anos; 31.1% para os 5-6 anos e 44.7 % para os 7-9 anos). “*A mãe fica enjoada e às vezes deita um bocadinho de sangue do pipi; depois vai ao médico faz análises e o médico é que diz se está grávida ou não*” (7 anos, rapariga) / “*Primeiro a mãe fica enjoada e desconfiada e depois vai ao médico; se estiver grávida a barriga começa a crescer-lhe*” (8 anos, rapariga) As categorias de respostas “integração coerente de alguns factores” e “explicação correcta”, surgem apenas, entre os 7 a 9 anos (13.9% e 9.8% respectivamente).

Após a passagem por um período que abrange a integração coerente de alguns factores que articulam entre si e que permitem uma explicação parcial (necessidade de análises, ecografias, tonturas, náuseas, etc. “*Quando as mães ficam grávidas ficam com menos apetite e enjoadas; depois a barriga começa a crescer*” (7 anos, rapaz) - “*A mãe começa a sentir-se esquisita; enjoada...com mais sono e fome...e tem que ir fazer análises para ver se está grávida*” (9 anos, rapariga), as crianças, tornam-se capazes de relacionar a ausência do período menstrual, com o verdadeiro sintoma de gravidez. “*Primeiro deixa de ter período e dói-lhe a barriga, fica mal disposta e às vezes vomita; ela vai ao médico para ver o que tem e ele diz se está grávida ou não*” (7 anos, rapaz) “*A mãe deixa de ter período e começa a ter enjoos...fica desconfiada e vai ao médico; ele faz análises e ecografia e diz se está ou não grávida*” (9 anos, rapariga).

A progressão que encontramos diz respeito à diferenciação ordenada entre a percepção de sintomas físicos, a percepção de variáveis sociais, a explicação parcial (articulação de alguns factores) e a explicação total.

*Tempo de Gestação.* A percentagem da categoria de “respostas ao acaso” diminui com o aumento da idade (29.2% para os 3-4 anos; 26.1% para os 5-6 anos e 9.4% para os 7-9 anos); a resposta aproximada surge entre os 5 e os 9 anos (1.9% para os 5-6 anos e 3.3% para os 7-9 anos), o mesmo ocorrendo com a “resposta precisa” cuja percentagem, dos 5 e 9 anos, aumenta com a idade (12.4% para os 5-6 anos e 52.9% para os 7-9 anos).

Comprovámos assim, a existência de um processo de diferenciação evolutiva, iniciado com respostas ao acaso *“Acho... estive na barriga da mãe 6 dias” (5 anos, rapariga) / “Muito tempo...muitos dias” (8 anos, rapariga)*, no sentido de uma aproximação progressiva ao tempo correcto de gestação *“Acho que para aí uns sete meses” (7 anos, rapariga) / “7 ou 8 meses” (7 anos, rapaz)*, sendo algumas crianças capazes de referir o tempo de gravidez em semanas e de adiantar pormenores como por exemplo a partir de quantos meses é que os bebés podem nascer. *“9 Meses normalmente, mas a partir dos 7 meses já podem nascer; eu nasci de 7 meses; fui prematura ” (9 anos, rapariga); - “O tempo conta-se em semanas; está lá 36 semanas” (8 anos, rapaz)*

*Desenvolvimento Intra-Uterino.* A categoria de respostas “desconhece o desenvolvimento intra-uterino”, é superior entre os 3 e 4 anos e a sua percentagem diminui com o aumento da idade (37.9% para os 3-4 anos; 8.7% para os 5-6 anos e 4% para os 7-9 anos). As primeiras explicações que as crianças dão para o que faz o bebé na barriga da mãe, são normalmente de desconhecimento do desenvolvimento intra-uterino encerrando descrições de grande fantasia (na barriga da mãe existe tudo, desde biberões a sanitas, e às vezes até brinquedos!), o mesmo acontecendo com as explicações acerca de que faz o bebé na barriga da mãe (chora porque quer vir para fora; chora porque quer ver a mãe, chora porque está escuro!). *“Bebe água que a mãe lhe dá com um biberão; come papa e brinca com a mãe ” (3 anos, rapariga) / “O bebé come quando tem fome e bebe porque na barriga há pratos e copos pequeninos e também nada porque há lá piscina ” (4 anos, rapaz)*

A categoria de resposta “menciona o desenvolvimento intra-uterino” ocorre entre os 3 e 9 anos e a sua percentagem aumenta com o aumento da idade (7.5% para os 3-4 anos; 57.1 % para os 5-6 anos e 84.4% para os 7-9 anos). Lenta e progressivamente as crianças mencionam de forma elementar conhecimento de desenvolvimento intra-uterino, referindo a alimentação através do “tubinho” que “prende” o bebé à mãe. *“As mães comem e os filhos comem o mesmo; a comida vai pelo umbigo da mãe por um tipo tubo até ao umbigo do bebé; o que não é bom a mãe deita fora pelas fezes e o que é bom vai para o sangue alimentar o corpo todo e vai para o filho que está dentro de um saco” (9 anos, rapaz) / “O bebé alimenta-se e desenvolve-se e vai formando os órgãos; a mãe ingere comida saudável para o alimentar através de um cordão; na barriga da mãe também há água e uma coisa tipo esponja para o proteger se a mãe cair” (9 anos, rapariga)*

Seguem-se explicações cada vez mais elaboradas, em que as crianças vão juntando conhecimentos geralmente referentes ao conteúdo do que passa pelo “tubinho” (referindo coisas

boas que vão para o bebé e coisas más que vão para as fezes da mãe). Referem ainda a necessidade de inclusão de vitaminas na alimentação da mãe; necessidade de repouso e de sono; o meio aquático (como a água que existe na barriga onde o bebé nada); a placenta, que nomeiam como uma espécie de esponja que protege o bebé e evitando que se magoe, etc. Respostas com “explicação de desenvolvimento intra-uterino” (explicação do desenvolvimento intra-uterino com articulação de factores coerentes e conhecimento razoável) ocorrem, em percentagem baixa e só para os grupos de idade de 7 a 9 anos (2.9 %). *“O bebé na barriga da mãe está num saco que tem água, oxigénio e alimentos; ele está lá 9 meses porque tem que formar os órgãos, os ossos...tudo até poder nascer; está ligado à mãe pelo cordão umbilical que é por onde recebe os alimentos bons e as vitaminas ” (9 anos, rapariga) / “Quando o bebé se forma ele fica num saco com água que rebenta quando nasce; o bebé tem que se formar durante 9 meses; desenvolve-se através do cordão umbilical que o liga à mãe e lhe dá o que precisa para crescer e o protege” (9 anos, rapariga).*

Assim, as diferenças verificadas apontam para a progressão evolutiva de níveis de desconhecimento, para níveis de conhecimento gradual que vão desde a simples menção de um ou dois factores de desenvolvimento, até explicações mais ou menos elaboradas, sem no entanto chegarem a ser completas.

*Nascimento.* A percentagem da categoria de resposta “menciona um canal de nascimento” é superior no grupo de 3 - 4 anos (11.8% para os 3-4 anos e 1.2% para os 5-6 anos). As primeiras explicações que as crianças dão referem-se a um canal de nascimento qualquer: a boca, o ânus, o umbigo ou uma abertura na barriga. A saída do bebé pela barriga que o médico abre com uma faca ou uma tesoura e cose com umas linhas é também vulgar como explicação inicial ou primária. Normalmente as crenças de nascimento estão associadas às crenças de fecundação. Se a criança disse que o bebé entrou para a barriga da mãe porque a mãe comeu muito então nada mais prático para ela que dizer que sai pelo ânus (*“pelo rabinho quando a mãe vai à casa de banho e puxa”*). O mesmo acontece se entrou numa semente pela boca. *“Nasci pelo rabo da mãe quando ela puxou muito ” (3 anos, rapaz) / “Os bebés nascem pelo rabo da mãe mas é preciso ir ao doutor para tirar o bebé senão não sai” (4 anos, rapariga) - “Quando já estão grandes os bebés nascem pelo rabo da mãe ” (3 anos, rapaz).*

A percentagem da categoria de resposta “menciona nascimento por cesariana”, que ocorre em percentagens elevadas até aos 6 anos, diminui muito para o grupo dos 7-9 anos (76.4%

---

para os 3-4 anos; 78.3 % para os 5-6 anos e 36.5% para os 7-9 anos). *“Os bebés nascem pela barriga; a mãe sente-se mal porque lhe dói a barriga e se não for para o hospital a barriga rebenta e a mãe morre; o doutor abre a barriga e tira o filho” (5 anos, rapaz) / “Os bebés nascem pela barriga das mães; abrem a barriga com uns materiais que há no hospital, tiram o bebé, lavam-no para tirarem o sangue; ele começa a chorar um bocadinho e depois voltam a coser a barriga da mãe, mas não lhe dói porque está a dormir” (7 anos, rapariga).*

A percentagem da categoria de resposta “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” aumenta com o aumento da idade (1.9% para os 3-4 anos; 25.0% para os 5-6 anos e 61.9% para os 7-9 anos). Geralmente depois do nascimento explicado por cesariana, surge o conhecimento do nascimento por parto, mas apontado sempre, depois da cesariana. Uma criança referiu-nos até *que queria ter um bebé quando fosse grande mas que não queria por parto porque devia doer muito... devia ser melhor cesariana... até porque a vagina era muito estreita. “Os bebés nascem às vezes pelo pipi e outras vezes pela barriga; as mães têm que ir para o hospital; a mim disseram-me que as meninas nascem todos pelo pipi e os rapazes pela barriga mas não sei se é assim; também nunca pensei muito nisso” (7 anos, rapariga) / “Os bebés nascem pela barriga ou pela choquinha da mãe; ela tem que fazer força e mexer-se na cama para cima e para baixo; depois metem-lhe na barriga uma ligadura para não deitar sangue; é mais fácil pela choquinha porque já é aberta e não é preciso descoser” (8 anos, rapaz)*

A resposta com explicação completa de parto ou cesariana surge em percentagem reduzida apenas no grupo dos 7-9 anos (1.6%). Surgem crenças a este respeito com graus diferentes de elaboração, chegando algumas a mencionar explicações básicas acerca de o bebé nascer de parto ou cesariana, mas muito poucas a explicar o mecanismo do nascimento por parto ou cesariana. *“Eu nasci pela vagina; quando a mãe estava com as dores todas o pai levou-a para o hospital ela puxou e eu nasci; quando os bebés são muito grandes podem ter que nascer pela barriga; ninguém nasce por ovos, só os animais” (8 anos, rapaz) / “Os bebés nascem pela vagina ou pela barriga; eu nasci pela vagina; nascem pela barriga quando são muito grandes mas é mais natural pela vagina porque a barriga tem que se cortar e a vagina não” (8 anos, rapariga).*

Comprovámos assim a existência de um percurso evolutivo desde crenças intuitivas de um canal de nascimento qualquer, a crenças de explicação de nascimento por cesariana, evoluindo para explicações de parto e ou cesariana com graus de elaboração progressivos, da simples menção à explicação.

### **7.3.2. Nível Sócio Económico**

As crenças afectivo sexuais infantis estão relacionadas, quase na totalidade dos domínios considerados, com o nível sócio económico, correspondendo aos níveis sócio económicos mais elevados crenças mais evoluídas. Para todas as crenças analisadas, a ausência de respostas ou de argumentação, situa-se maioritariamente no nível baixo ou médio, diminuindo significativamente a sua percentagem com o aumento do estatuto socioeconómico.

Na *discriminação de figuras sexuais*, a identificação correcta sem explicação diminui com o aumento do nível sócio económico, sendo a identificação correcta com explicação genital, superior nos níveis médio e alto. Quanto aos *nomes usados para os genitais*, a percentagem do uso de diminutivos, diminui com o aumento do nível sócio económico, aumentando a percentagem do uso do seu nome correcto. No domínio da *Conservação da Identidade Sexual Verbalizada*, a percentagem da categoria de “não conservador”, diminui com o aumento do estatuto sócio económico, sendo superior a percentagem da categoria de “intermédio”, para o nível médio, aumentando a percentagem da categoria de “conservador”, com o aumento do nível sócio económico. Relativamente à *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a percentagem da categoria de respostas “identidade por papel” diminui para os níveis médio e alto; a mesma identidade, mas com descoberta de erro apresenta uma percentagem superior para o nível médio; a categoria de “identidade por genitais, mas descobre o erro” varia pouco, aumentando a percentagem da categoria “não pode ser - erro” com o aumento do estatuto socioeconómico, ocorrendo a categoria de “identidade por genitais relativizando o papel” apenas nos níveis médio e alto.

Nas questões de *tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de tipificação)*, a percentagem de “todas as respostas convencionais” diminui com o aumento do estatuto socioeconómico, acontecendo o contrário com as restantes respostas. Com o aumento do estatuto sócio económico, aumenta a categoria de “mistura de argumentos”. Quanto à *preferência de brinquedos tipificados*, a escolha da categoria “totalmente feminino”, diminui com o aumento do estatuto sócio económico e a percentagem da categoria “mistura com tendência feminina” aumenta. Para os *argumentos de escolha da preferência de amigos*, a categoria de “identidade de actividades e interesses” é superior nos níveis médio e alto, sendo superior a argumentação por “identidade de comportamentos”, no nível médio. As respostas na categoria “pressão social” surgem apenas nos níveis extremos. No que respeita aos *argumentos de escolha de género*, a

---

argumentação na categoria de “motivos temperamentais” aumenta à medida que o nível sócio económico aumenta também.

Nos motivos apresentados para o *casamento*, a percentagem de “razões afectivas” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico. No domínio das crenças de *fecundação*, a percentagem da categoria de “pré existência” diminui com o aumento do nível sócio económico; a percentagem de respostas na categoria “explicações causais” aumenta para o nível alto; a percentagem da categoria “explicações pré biológicas, nível 1” aumenta com o aumento do nível sócio económico. A percentagem de “explicações pré biológicas de nível 2” é superior para o nível médio, a percentagem de “explicações biológicas de nível 1” aumenta com o aumento do nível sócio económico, sendo superior a percentagem de “explicações biológicas de nível 2” nos níveis médio e alto. Quanto aos *papéis da mãe e do pai na reprodução*, a percentagem de “respostas assexuais”, “respostas não sexuais” e “respostas sexuais centradas na mãe” é superior no nível baixo, variando pouco as “respostas sexuais centradas no pai” com o aumento do estatuto sócio económico, sendo superior para os níveis médio e alto a percentagem da categoria de “respostas sexuais centradas nos dois”.

No que respeita à *relação entre casamento e fecundação*, a percentagem da categoria “relação causal” diminui com o aumento do estatuto sócio económico; a percentagem da categoria de respostas “relação convencional” varia pouco com o aumento do estatuto sócio económico, aumentando a percentagem da categoria de respostas “diferenciam casamento de reprodução”, com o aumento do estatuto sócio económico.

Quanto aos *sintomas de gravidez*, a percentagem da categoria de respostas “percepção de sintomas físicos” diminui com o aumento do estatuto sócio económico; a categoria de respostas “percepção de variáveis sociais” apresenta percentagem superior para os níveis médio e alto; aumentando a percentagem das categorias de resposta “integração coerente de algumas variáveis” e “explicação correcta” com o aumento do nível sócio económico. A percentagem da categoria de “resposta precisa”, no conhecimento do *tempo de gestação* aumenta com o aumento do estatuto sócio económico. No âmbito do desenvolvimento *intra-uterino*, a percentagem das respostas na categoria “menciona o desenvolvimento intra-uterino” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico, ocorrendo apenas para o nível alto a categoria de resposta “explica o desenvolvimento intra-uterino”. Nas crenças referentes ao *nascimento*, a categoria de resposta “menciona um canal de nascimento qualquer” ocorre para todos os níveis; a percentagem da

categoria de resposta “menciona nascimento por cesariana” diminui com o aumento do estatuto sócio económico e a percentagem das respostas na categoria “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” aumenta com o aumento do estatuto sócio económico.

### **7.3.3. Estrutura Familiar**

De forma geral, as crenças afetivo sexuais infantis não estão relacionadas com a estrutura familiar, acontecendo a única excepção para as crenças de *tipificação de papéis de género (numero de respostas convencionais e argumentos de justificação)*. A percentagem da categoria de “nenhuma resposta convencional” é muito superior para a estrutura familiar não convencional; acontecendo o contrário com as restantes categorias de respostas. Quanto aos argumentos empregues, a percentagem de respostas sem argumento e com utilização de argumentos convencionais é superior para a estrutura familiar convencional, acontecendo o contrário com as restantes categorias de argumentos.

### **7.3.4. Existência de Irmãos**

A existência de irmãos está associada apenas a algumas das crenças afetivo sexuais infantis para alguns grupos de idade, correspondendo, as crenças mais elaboradas às crianças que têm irmãos (mais velhos, mais novos e mais velhos e mais novos).

No domínio dos *nomes usados para os genitais*, apenas na classe etária dos 7-9 anos o uso do nome correcto apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos. Também nesta classe etária, relativamente ao *número de respostas convencionais (tipificação de papéis de género)*, a categoria de “todas as respostas convencionais” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos, acontecendo o contrário com as categorias de respostas “quatro e cinco vezes convencional” e “nenhuma vez convencional”.

No grupo dos 3-4 anos, relativamente à *preferência de brinquedos tipificados*, a resposta “totalmente feminino” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos, acontecendo o contrário com a resposta “totalmente masculino”. Ainda neste grupo, quanto à *escolha de género*, a resposta “de sexo diferente” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos.



---

No que se refere aos *papéis da mãe e do pai na fecundação*, apenas na classe etária dos 5-6 anos, a categoria de “respostas não sexuais” apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos e mais novos; as “respostas sexuais centradas na mãe” e as “respostas sexuais centradas no pai” apresentam percentagens superiores para os que têm irmãos mais velhos ou mais novos. Na classe etária dos 7-9 anos, a categoria de “resposta precisa”, para o *tempo de gestação*, apresenta uma percentagem superior para os que têm irmãos mais velhos ou mais novos.

### 7.3.5. Nível de Desenvolvimento Cognitivo em Termos Piagetianos

De forma geral, as crianças conservadoras a nível de quantidades contínuas e descontínuas relativamente ao desenvolvimento cognitivo, têm crenças afectivo sexuais mais evoluídas do que as crianças não conservadoras. A ausência de respostas é superior nos não conservadores.

Relativamente ao *conhecimento das diferenças genitais*, a percentagem de identificação com explicações culturais é superior para os não conservadores, sendo superior para os intermédios e conservadores a percentagem de identificação com explicações genitais. No tópico referente aos *nomes utilizados para os genitais*, a percentagem do uso de diminutivos é superior para os não conservadores e intermédios, sendo superior para os conservadores a percentagem do uso do nome correcto. A percentagem de não conservador, relativamente à *permanência de conservação de identidade sexual*, é superior para os não conservadores, enquanto a percentagem de conservador é superior para os intermédios e conservadores. No âmbito da *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a percentagem de “identidade por papel” é superior para os não conservadores, a “identidade por papel com descoberta do erro”; diminui para os intermédios e não existe nos conservadores. A percentagem de “identidade por genitais, mas descobre o erro” (constância genital), aumenta muito dos não conservadores para os intermédios, continuando a aumentar para os conservadores. A categoria de “não pode ser - erro” é superior para os conservadores e a “identidade por genitais, relativizando o papel” existe apenas nos conservadores.

Nas questões de *tipificação de papéis sexuais (número de respostas convencionais e argumentos utilizados)*, a percentagem de todas as respostas convencionais é superior para os não conservadores e inferior para os conservadores, acontecendo o contrário com as respostas quatro e cinco vezes. A percentagem de argumentos mistos é superior para os conservadores,

acontecendo o contrário com os argumentos convencionais. Na *preferência de brinquedos tipificados*, a percentagem da escolha “mistura com tendência feminina” e “mistura com tendência masculina”, é superior para os não conservadores, a percentagem de “totalmente feminino” é superior para os intermédios; a percentagem da escolha “totalmente masculino” é superior para os conservadores.

Quanto à *preferência de amigos e argumentos de escolha*, a percentagem de escolha de amigos do mesmo sexo é superior para os conservadores, sendo a percentagem de escolha de amigos de sexo diferente superior para os não conservadores e intermédios e ocorrendo a escolha na categoria de indiferente apenas para os não conservadores. Quanto aos *argumentos de escolha*, a percentagem de “identidade de actividades” é superior para os não conservadores, enquanto a percentagem de “identidade de comportamentos” é superior para os conservadores. Os argumentos, na categoria de “pressão social existem nos três grupos, sendo a sua percentagem superior nos intermédios. Em relação aos *argumentos de escolha de género*, a percentagem de motivos temperamentais é superior para os intermédios, sendo a percentagem de motivos sexuais superior para os conservadores.

A percentagem de razões sócio biológicas, como motivo para o *casamento*, é superior para os não conservadores e a percentagem de razões afectivas superior para os conservadores. Nas crenças de *fecundação*, a percentagem das respostas de “preexistência” e “explicações causais”, é superior nos não conservadores; a percentagem de “explicações pré biológicas de nível 1” é superior para os intermédios; a percentagem das “explicações pré biológicas de nível 2” e “biológicas” é superior para os conservadores. Relativamente aos *papéis da mãe e do pai na reprodução*, a percentagem das respostas “assexuais” e “não sexuais” é superior nos não conservadores; a percentagem de “respostas sexuais centradas no pai” é superior para os intermédios e conservadores, sendo a percentagem de “respostas sexuais centradas nos dois”, superior para os conservadores. No tópico acerca da *relação entre casamento e fecundação*, a percentagem das “respostas causais” é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas com estabelecimento de relação convencional e de diferenciação entre casamento de reprodução é superior para os conservadores.

Relativamente ao conhecimento dos *sintomas de gravidez*, a percentagem da percepção de sintomas físicos é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas percepção de variáveis sociais, integração e explicação correcta é superior para os conservadores. A

---

percentagem de respostas ao acaso quanto ao *tempo de gestação*, surgem em maior percentagem para os não conservadores e intermédios, as respostas aproximadas surgem apenas para os intermédios e conservadores e a percentagem de respostas precisas é superior para os conservadores. A percentagem de desconhecimento de *desenvolvimento intra-uterino* é superior para os não conservadores, a percentagem de respostas com menção ao desenvolvimento intra-uterino é superior para os intermédios e conservadores, ocorrendo apenas a resposta com explicação de desenvolvimento, nos conservadores. Nas crenças acerca do *nascimento*, a percentagem da resposta menciona um canal de nascimento qualquer ocorre apenas nos não conservadores; a resposta relativa ao nascimento por cesariana é superior para os não conservadores; a percentagem de respostas referentes ao nascimento por parto e cesariana é superior para os conservadores; a percentagem de explicação de nascimento por parto e cesariana ocorre apenas nos conservadores.

### 7.3.6. Sexo

Na generalidade, as crenças afectivo sexuais infantis nos domínios considerados, não estão relacionadas com o sexo, exceptuando-se algumas crenças pontuais, para as quais o relacionamento com o sexo é significativo, verificando-se diferenças entre as crenças dos rapazes e raparigas. De forma geral, a ausência de respostas é superior no sexo masculino, sendo as crenças do sexo feminino mais elaboradas.

No domínio dos *nomes usados para os genitais*, a percentagem do uso de nome correcto para os genitais é superior para as raparigas. Relativamente à *preferência de brinquedos tipificados*, a escolha da categoria “totalmente masculino”, predomina nos rapazes; a percentagem da escolha na categoria “misturas” é superior nas raparigas, o que significa que a preferência dos brinquedos tipificados é mais clara e consistente nos rapazes. As raparigas brincam com mais frequência com brinquedos de rapazes. A categoria de resposta “identidade de actividades e interesses”, como argumento de *escolha da preferência de amigos*, apresenta uma percentagem superior nos rapazes, enquanto a percentagem das categorias “identidade de comportamentos” e “pressão social” é superior nas raparigas.

Nas crenças relativas ao *casamento*, a percentagem da categoria de respostas “razões biológicas” é superior nos rapazes e a percentagem de respostas na categoria “razões afectivas” é superior nas raparigas. Relativamente aos *sintomas de gravidez*, a percentagem da categoria de

resposta “sintomas físicos” é superior nos rapazes e a percentagem da categoria de resposta “explicação correcta” é superior nas raparigas. A percentagem de “respostas precisas” quanto ao *tempo de gestação* é superior também nas raparigas.

### **7.3.7. Televisão**

#### **7.3.7.1. Tempo de Televisão Diário**

Genericamente as crenças afetivo sexuais infantis não estão relacionadas com as horas de TV diárias vistas pelas crianças, sendo controladas pela idade, salvo duas excepções que acontecem para os nomes utilizados para os genitais no grupo dos 7-9 anos e para a conservação da identidade sexual verbalizada na classe etária 5-6 anos.

Na classe etária 7-9 anos, o uso de *nomes correctos para os genitais* apresenta uma percentagem superior para os que vêem menos TV. No grupo dos 5-6 anos, relativamente à *conservação da identidade sexual verbalizada*, a categoria de “conservador” apresenta uma percentagem superior para os que vêem mais TV, a categoria de “não conservador” apresenta uma percentagem superior para os que vêem menos TV, e a percentagem da categoria de “intermédio” é superior para os que vêem entre 2 a 3 horas de TV.

#### **7.3.7.2. Tipo de Programas de Desenhos Animados**

De forma geral as crenças afetivo sexuais infantis nos domínios considerados são controladas pela idade, não estando relacionadas com os programas de desenhos animados, acontecendo algumas excepções para algumas crenças e para alguns grupos de idade. Estas excepções acontecem apenas na classe etária 3-4 anos, para os argumentos de escolha para a preferência de amigos e para as crenças referentes ao casamento. Para estas crenças existe relação com o tipo de programas de desenhos animados, correspondendo as crenças mais elaboradas às crianças que vêem desenhos animados indiferenciados face às que vêem desenhos animados infantis.

Assim, neste grupo de idades, quanto aos *argumentos de escolha na preferência de amigos*, a justificação por “identidade de actividades e interesses” apresenta uma percentagem superior para os que vêem desenhos animados para crianças, apresentando a justificação por “identidade de comportamentos” uma percentagem superior para os que vêem desenhos animados

---

indiferenciados. Também neste grupo, em relação às crenças de *casamento*, tanto a categoria de “razões biológicas” como a categoria de “razões afectivas” apresentam percentagens superiores para os que vêem desenhos animados indiferenciados e percentagens inferiores para os que vêem desenhos animados para crianças.

### 7.3.7.3. Tipo de Novelas

A grande maioria das crenças afectivo sexuais infantis consideradas estão relacionadas com o tipo de novelas vistas pelas crianças para um ou vários grupos de idade, comprovando-se que as crianças que vêem novelas indiferenciadas têm crenças afectivo sexuais mais evoluídas nos domínios considerados que as crianças que vêem novelas juvenis ou que não vêem novelas.

Quanto aos *nomes usados para os genitais*, no grupo dos 7-9 anos, o uso de diminutivos apresenta uma percentagem superior para os que não vêem novelas, apresentando o uso de nome correcto uma percentagem superior para os que vêem novelas juvenis. Neste grupo, em relação à *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a categoria de respostas “identidade por genitais, mas descobre o erro” apresenta uma percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas; as categorias de respostas “não pode ser - erro” e “identidade por genitais relativizando o papel”, apresentam percentagens superiores para os que vêem novelas indiferenciadas.

Nas questões de *tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de justificação)*, relativamente ao *número de respostas convencionais*, em todos os grupos de idade considerados, a categoria de “todas as respostas convencionais” apresenta uma percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, “quatro e cinco respostas convencionais” apresentam uma percentagem superior para os que vêem novelas indiferenciadas. Em relação aos *argumentos de justificação* empregues, apenas na classe etária dos 3-4 anos, a percentagem de “mistura de argumentos” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem de “argumentos convencionais” diminui.

Na preferência de *brinquedos tipificados*, no grupo de idades de 7-9 anos, a percentagem da escolha “totalmente masculino” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da escolha “mistura” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. No grupo dos 3-4 anos, quanto aos *argumentos de escolha na preferência de amigos*, a percentagem das respostas

sem justificação é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de respostas “pressão social” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

No grupo dos 5-6 anos, a percentagem das respostas nas categorias “não justifica” e “identidade de comportamentos” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da resposta “pressão social” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. No grupo dos 7-9 anos, a percentagem das respostas nas categorias “identidade de actividades e interesses” e “pressão social” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de respostas “identidade de comportamentos” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. No que diz respeito aos *argumentos de escolha de género*, no grupo dos 7-9 anos, os “motivos recreativos” apresentam percentagem inferior para os que vêem novelas indiferenciadas, apresentando os “motivos temperamentais” e “motivos sexuais”, percentagens superiores para os mesmos.

Em todos os grupos de idade considerados, a percentagem das “razões biológicas”, como explicação para o *casamento*, é inferior para os que vêem novelas indiferenciadas e a percentagem da “razões afectivas” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas.

No grupo dos 3-4 anos, relativamente às crenças de *fecundação*, a percentagem da resposta “não sabe” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das categorias de respostas “explicações causais” e “pré-biológicas - nível 1” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. No grupo dos 7-9 anos a percentagem das respostas de categoria “explicações causais” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das respostas na categoria “explicações biológicas, nível 2” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. Quanto aos *papéis da mãe e do pai na fecundação*, no grupo dos 3-4 anos, a percentagem das “respostas assexuais” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de “respostas sexuais centradas no pai” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. Na classe etária dos 7-9 anos, a percentagem de “respostas assexuais”, “não sexuais”, “sexuais centradas na mãe” e “sexuais centradas no pai” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das “respostas sexuais centradas nos dois” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

Na classe etária dos 3-4 anos, no que diz respeito aos *sintomas de gravidez*, a percentagem da categoria de respostas “percepção de sintomas físicos” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria de respostas “percepção de variáveis sociais” é superior. No grupo dos 7-9 anos a percentagem da categoria de respostas “sintomas físicos” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem das respostas nas categorias “integração coerente de alguns factores” e “explicação correcta” é superior. Na classe etária dos 7-9 anos, quanto ao conhecimento do *tempo de gestação*, a percentagem das categorias de “resposta ao acaso” e “resposta aproximada” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas, enquanto a percentagem da categoria “resposta precisa” é superior. No tópico relativo ao conhecimento do *desenvolvimento intra-uterino*, na classe etária dos 7-9 anos, a percentagem da categoria de resposta “explica desenvolvimento intra-uterino” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

Quanto às crenças acerca do *nascimento*, na classe etária dos 3-4 anos, a percentagem da categoria de resposta “menciona um canal de nascimento” é superior para quem não vê novelas; a percentagem da categoria “menciona nascimento por cesariana” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas e a percentagem da categoria “menciona nascimento por parto e/ ou cesariana” é superior para quem vê novelas indiferenciadas. No grupo dos 7-9 anos a percentagem da categoria de respostas “menciona parto e/ou cesariana” é inferior para quem vê novelas juvenis; a percentagem da categoria “menciona nascimento por cesariana” é inferior para quem vê novelas indiferenciadas e a percentagem da categoria “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” é superior para quem vê novelas indiferenciadas.

### **7.3.8. Conhecimentos, Atitudes e Graus de Conforto dos Pais Relativos à Aprendizagem Sexual na Infância**

#### **7.3.8.1. Conhecimentos**

A maioria (quase a totalidade) das crenças afectivo sexuais infantis, nos domínios considerados, estão relacionadas com as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Conhecimentos de Aprendizagem Sexual na Infância. A percentagem da ausência de resposta e ou argumentação diminui nos filhos com o aumento dos conhecimentos dos pais relativos à aprendizagem sexual na infância, correspondendo as crenças mais evoluídas aos filhos de pais com mais conhecimentos (pontuações mais altas na escala referida).

Relativamente aos *nomes utilizados pela criança para os genitais*, a utilização de diminutivos, diminui nos filhos com o aumento dos conhecimentos dos pais, sendo superior a percentagem do uso do nome correcto nos filhos de pais com mais conhecimentos de aprendizagem sexual na infância. No domínio da *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a categoria de respostas “identidade por genitais, mas descobre o erro” apresenta percentagem superior nos filhos de pais com conhecimentos médios, sendo superior a percentagem das categorias de respostas “não pode ser - erro” e “identidade por genitais relativizando o papel”, nos filhos de pais com mais conhecimentos.

Quanto à *tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de justificação)* relativamente ao *número de respostas*, a categoria de “todas as respostas convencionais”, diminui com o aumento de conhecimentos dos pais, sendo superior a percentagem de “nenhuma resposta convencional”, nos filhos dos pais com conhecimentos médios; observando-se também que a percentagem de “quatro e cinco respostas convencionais” é superior para os filhos de pais com conhecimentos elevados. Em relação *aos argumentos de justificação*, a utilização de argumentos convencionais, é superior para os filhos de pais com conhecimentos elevados, sendo superior a percentagem da resposta “mistura de argumentos”, nos filhos de pais com poucos conhecimentos.

No que diz respeito à *preferência de brinquedos tipificados*, a escolha “totalmente masculino” e “totalmente feminino” é inferior nos filhos de pais com conhecimentos elevados, sendo a percentagem da escolha nas categorias “mistura” superior. Relativamente aos *argumentos de escolha na preferência de amigos*, a percentagem da categoria de respostas “identidade de actividades e interesses” é superior para os filhos de pais com mais conhecimentos. Nos *argumentos de escolha de género* a argumentação por “motivos recreativos” e “motivos vocacionais” é superior para os filhos de pais com conhecimentos médios. A categoria de resposta “motivos temperamentais” é superior para os filhos de pais com pontuações altas. Os “motivos sexuais” ocorrem mais para os filhos de pais com conhecimentos médios.

Nas crenças relativas ao *casamento*, a resposta na categoria de “razões biológicas” é inferior para os filhos de pais com conhecimentos elevados, sendo superior para este grupo a percentagem da categoria “razões afectivas”.



---

Quanto às crenças de *fecundação*, a percentagem da categoria de respostas “pré-existência” é inferior para os filhos de pais com conhecimentos elevados; a percentagem da categoria de “explicações causais” aumenta nos filhos, com o aumento dos conhecimentos dos pais; a percentagem da categoria “explicações pré-biológicas – nível 1”, é inferior para os filhos de pais com conhecimentos médios; a percentagem das “explicações pré-biológicas – nível 2” é inferior para os filhos de pais com conhecimentos elevados, sendo superior para estes, a percentagem das “explicações biológicas – nível 1” e “explicações biológicas – nível 2”. No tópico referente aos *papéis da mãe e do pai na fecundação*, a percentagem da categoria “respostas assexuais” é inferior para os filhos de pais com poucos conhecimentos, acontecendo o mesmo com a percentagem de “respostas não sexuais” e de “respostas sexuais centradas na mãe”. A percentagem das “respostas sexuais centradas no pai” é inferior para os filhos de pais com conhecimentos médios, aumentando a percentagem das “respostas sexuais centradas nos dois” nos filhos, com o aumento de conhecimentos dos pais.

Em relação às crenças relativas à *relação entre casamento e fecundação*, as respostas de categoria “diferenciam casamento de reprodução”, é superior para os filhos de pais com pontuações altas.

A categoria de respostas “percepção de sintomas físicos”, como *sintomas de gravidez*, diminui nos filhos com o aumento de conhecimentos dos pais, sendo superior a percentagem das categorias de respostas “percepção de variáveis sociais”, “integração coerente de algumas variáveis” e “explicação correcta” para os filhos de pais com conhecimentos elevados. A percentagem de “respostas precisas” relativas ao *tempo de gestação* é superior para os filhos de pais com conhecimentos elevados. Nas crenças acerca do conhecimento do *desenvolvimento intra-uterino*, a percentagem de respostas “menciona o desenvolvimento intra-uterino” é superior para os filhos de pais com conhecimentos elevados. A categoria de resposta “explica o desenvolvimento intra-uterino” ocorre apenas nos filhos de pais com conhecimentos elevados.

Relativamente às explicações para o *nascimento*, a categoria de respostas “menciona um canal de nascimento qualquer” ocorre apenas nos filhos de pais com conhecimentos médios e elevados. A percentagem da resposta “menciona nascimento por cesariana” diminui nos filhos com o aumento de conhecimentos dos pais e a percentagem da resposta “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” é superior nos filhos de pais com conhecimentos elevados.

### **7.3.8.2. Atitudes**

Todas as crenças afectivo sexuais infantis, nos domínios considerados estão relacionadas com as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Atitudes de Aprendizagem Sexual na Infância. Verificámos que a percentagem da ausência de resposta ou de argumentação diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais e que os filhos de pais com pontuações médias e altas na Escala de Atitudes de Aprendizagem Sexual na Infância têm crenças mais evoluídas.

Relativamente à *discriminação de figuras sexuais*, a categoria de “identificação correcta sem explicação” e “identificação correcta com explicações culturais” diminui nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais, aumentando a percentagem de “identificação correcta com explicações genitais” com o aumento das pontuações dos pais. O uso de diminutivos, nos *nomes utilizados para os genitais*, diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, aumentando o uso do nome correcto com o aumento das pontuações dos pais.

No domínio da *conservação da identidade sexual verbalizada*, a percentagem da categoria de “não conservador” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; ocorrendo menor percentagem da categoria de “intermédio” nos filhos de pais com pontuações baixas e uma percentagem superior da categoria de “conservador” nos filhos de pais com pontuações altas. Para a *conservação da identidade sexual em figuras com contradição*, a percentagem da categoria de respostas “identidade por papel” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a categoria de respostas “identidade por genitais, mas descobre o erro” apresenta uma percentagem superior nos filhos dos pais com pontuações baixas. A percentagem das categorias de resposta “não pode ser / erro” e “identidade por genitais relativizando o papel” (níveis altos de constância sexual), aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

Nas *questões relativas à tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de justificação)*, a categoria de “todas as respostas convencionais”, diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, aumentando a percentagem de “nenhuma resposta convencional” para os filhos de pais com pontuações médias. A percentagem de “quatro e cinco respostas convencionais” é superior para os filhos de pais com pontuações altas. Relativamente aos *argumentos de justificação*, a utilização de “argumentos convencionais”, é superior nos filhos dos pais com pontuações médias, aumentando a percentagem da resposta “mistura de argumentos”

---

nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais. A percentagem da resposta “argumentos não convencionais” é superior para os filhos dos pais com pontuações médias.

Quanto á *preferência de brinquedos tipificados*, a escolha na categoria “totalmente masculino”, aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais; a escolha “mistura” é superior para os filhos de pais com pontuações altas; a escolha da categoria “totalmente feminino” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais. Em relação á *preferência de amigos e argumentos de escolha*, a escolha de amigos “do mesmo sexo” é inferior para os filhos de pais com pontuações médias, sendo superior para este grupo, a escolha de amigos “de sexo diferente”. Em relação aos argumentos de justificação, a categoria de resposta “identidade de actividades ou interesses”, mostra percentagem superior nos filhos de pais com pontuações altas, sendo superior para os filhos de pais com pontuações médias, a percentagem da categoria de resposta “identidade de comportamentos”. Os “motivos recreativos” como *argumentos de escolha de género* ocorrem mais nos filhos de pais com pontuações baixas, ocorrendo os “motivos vocacionais” em maior percentagem para as pontuações médias. Os “motivos temperamentais” aumentam nos filhos de pais com pontuações altas, ocorrendo em menor percentagem os “motivos sexuais” para os filhos de pais com pontuações baixas.

A categoria de respostas “razões biológicas”, como motivo para o *casamento*, apresenta percentagem inferior para os filhos de pais com pontuações altas, aumentando a categoria de respostas “razões afectivas” nos filhos com o aumento das pontuações dos pais.

A categoria de respostas “preexistência”, nas crenças de *fecundação*, é inferior para os filhos de pais com pontuações altas, sendo superior nestes, a percentagem de “explicações causais”. As “explicações pré-biológicas: nível 1” aumentam nos filhos, com o aumento das pontuações dos pais, diminuindo as “explicações pré-biológicas: nível 2”. A percentagem das “explicações biológicas: nível 1” e “explicações biológicas: nível 2” aumenta com o aumento das pontuações dos pais.

Quanto aos *papéis da mãe e do pai na reprodução*, as “respostas assexuais” são inferiores, nos filhos dos pais com pontuações médias. As “respostas sexuais centradas na mãe” ocorrem mais nos filhos dos pais com pontuações baixas. As “respostas sexuais centradas no pai” e as “respostas sexuais centradas nos dois” aumentam nos filhos com o aumento das pontuações dos

pais. No que respeita à *relação entre casamento e fecundação* as respostas na categoria “diferencia casamento de reprodução” ocorrem em percentagem superior, para os filhos dos pais com pontuações altas.

As respostas na categoria de “percepção de sintomas físicos” na explicação dos *sintomas de gravidez* diminuem com o aumento das pontuações dos pais. A “percepção de variáveis sociais” aumenta com o aumento das pontuações dos pais. As respostas de “integração coerente de algumas variáveis” apresentam percentagem superior, para os filhos dos pais com pontuações médias e a percentagem das respostas com “explicação correcta” é superior para os filhos dos pais com pontuações altas. As “respostas precisas”, quanto ao *tempo de gestação*, aumentam nos filhos com o aumento de pontuações dos pais. No tópico de *desenvolvimento intra-uterino*, a categoria de respostas “menciona o desenvolvimento intra-uterino”, aumenta nos filhos com o aumento das pontuações dos pais. As respostas com “explicação de desenvolvimento intra-uterino” ocorrem só para os filhos de pais com pontuações altas.

Nas explicações *sobre o nascimento*, as respostas na categoria “menciona nascimento por cesariana” diminui nos filhos com o aumento das pontuações dos pais, sendo superior a percentagem das respostas na categoria de “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” nos filhos de pais com pontuações altas.

### **7.3.8.3. Grau de Conforto**

Quase todas as crenças afectivo sexuais consideradas (com uma única excepção para a preferência de amigos) estão relacionadas com as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Grau de Conforto. Comprovámos que a percentagem da ausência de respostas ou argumentação é superior para graus de conforto baixos (pontuações altas), correspondendo geralmente, maior elaboração das crenças dos filhos, a graus de conforto médios e altos (pontuações baixas) dos pais nesta escala.

Relativamente à *discriminação de figuras sexuais*, a “identificação correcta sem explicação” aumenta nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais; a “identificação correcta com explicações culturais” é superior para os filhos dos pais com graus de conforto médios, sendo a “identificação correcta com explicações genitais”, superior para os filhos de pais com

---

graus de conforto elevados. O uso de diminutivos para os *nomes utilizados para os genitais* aumenta com a diminuição dos graus de conforto dos pais, diminuindo a percentagem do uso do nome correcto.

No domínio da *conservação da identidade sexual verbalizada*, a categoria de “não conservador” é inferior nos filhos dos pais com graus de conforto altos; a categoria de “intermédio” é superior nos filhos dos pais com graus de conforto médios, ocorrendo percentagens superiores da categoria de “conservador”, nos filhos dos pais com graus de conforto altos. Quanto à *conservação da identidade sexual em figuras com contradição (constância sexual)*, a categoria de respostas “identidade por papel” aumenta nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais; a “identidade por papel, mas descobre o erro” é superior nos filhos dos pais com graus de conforto médios, sendo a categoria “identidade por genitais, mas descobre o erro”, superior nos filhos dos pais com graus de conforto baixos. A percentagem das categorias de respostas “não pode ser / erro” e “identidade por genitais relativizando o papel” (níveis altos de constância sexual) aumenta nos filhos com o aumento dos graus de conforto dos pais.

Nas questões de *tipificação de papéis de género (número de respostas convencionais e argumentos de justificação)*, a categoria de “todas as respostas convencionais” aumenta com a diminuição dos graus de conforto dos pais; ocorrendo em maior percentagem a categoria de “nenhuma resposta convencional” para os filhos dos pais graus de conforto médios, observando-se também que a percentagem de “quatro e cinco respostas convencionais” é superior para os filhos dos pais com graus de conforto altos. Em relação aos *argumentos de justificação* empregues, a categoria de “argumentos convencionais” é inferior para os filhos dos pais com graus de conforto altos. A percentagem de “mistura de argumentos” diminui com a diminuição dos graus de conforto dos pais, sendo superior a percentagem de “argumentos não convencionais” nos filhos dos pais com graus de conforto médios.

Quanto à *preferência de brinquedos tipificados*, a escolha de “totalmente masculino” é superior nos filhos dos pais com graus de conforto médios; a escolha “totalmente feminino” aumenta nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais; a escolha “mistura” é superior para os filhos dos pais com graus de conforto altos. Relativamente aos *argumentos de escolha na preferência de amigos* a percentagem da justificação por “identidade de actividades ou interesses” diminui nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais; sendo inferior para os filhos dos pais com graus de conforto baixos, a justificação por “identidade de comportamentos”.

As justificações na categoria de “motivos recreativos” quanto ao domínio dos argumentos *de escolha de género* ocorrem em percentagem superior para os filhos dos pais com graus de conforto baixos. A justificação por “motivos vocacionais” é superior para os filhos dos pais com graus de conforto médios, diminuindo as justificações por “motivos temperamentais” nos filhos de pais com graus de conforto baixos. A percentagem das justificações por “motivos sexuais” diminui para os filhos dos pais com graus de conforto baixos.

As respostas na categoria de “razões biológicas” para explicar o *casamento* ocorrem menos nos filhos de pais com graus de conforto altos; as “razões afectivas” diminuem nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais.

Nas crenças de *fecundação*, a categoria de respostas “pré-existência” ocorre menos nos filhos de pais com graus de conforto altos; a categoria de respostas “explicações causais” apresenta percentagem superior para os filhos dos pais com graus de conforto altos; as respostas na categoria “explicações pré-biológicas de nível 1” diminuem com a diminuição do grau de conforto dos pais; as respostas na categoria “explicações pré-biológicas de nível 2” aumentam nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais. A percentagem das respostas nas categorias “explicações biológicas de nível 1” e “explicações biológicas de nível 2” diminui com a diminuição dos graus de conforto dos pais.

Relativamente aos *papéis da mãe e do pai na reprodução*, a percentagem de “respostas assexuais” é superior para os filhos dos pais com graus de conforto baixos; a percentagem de “respostas sexuais centradas na mãe” aumenta nos filhos com a diminuição do grau de conforto dos pais, sendo superior a percentagem das “respostas sexuais centradas no pai” e das “respostas sexuais centradas nos dois”, nos filhos dos pais com graus de conforto altos. Acerca da *relação entre casamento e fecundação*, as respostas na categoria “diferenciam casamento de reprodução”, diminuem nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais.

As respostas de “percepção de sintomas físicos”, relativamente aos *sintomas de gravidez*, aumentam nos filhos com a diminuição de graus de conforto dos pais; a categoria de respostas “percepção de variáveis sociais” diminui nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais. A categoria de respostas “integração coerente de alguns factores” é inferior para os filhos dos pais com graus de conforto baixos, sendo superior a percentagem da categoria de respostas

“explicação correcta” nos filhos de pais com graus de conforto altos. As “respostas precisas” relativas ao *tempo de gestação* diminuem nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais. Em relação ao conhecimento do *desenvolvimento intra-uterino* a categoria de respostas “desconhece o desenvolvimento intra-uterino”, diminui nos filhos com a diminuição dos graus de conforto dos pais; a categoria “menciona desenvolvimento intra-uterino” diminui com a diminuição do grau de conforto dos pais e a categoria de resposta “explica o desenvolvimento intra-uterino” ocorre só para os filhos de pais com graus de conforto altos.

Nas crenças de *nascimento*, a categoria das respostas “menciona nascimento por cesariana” ocorre em menor percentagem, nos filhos de pais com graus de conforto altos; a percentagem das respostas na categoria “menciona nascimento por parto e/ou cesariana” é superior para os filhos de pais com graus de conforto altos.

#### **7.4. Caracterização dos Clusters**

Relativamente ao grau de elaboração das suas crenças, as crianças agrupam-se em 3 clusters. Comprovámos que o cluster 3 tem crenças afectivo sexuais infantis mais elaboradas em todos os domínios considerados. Comprovámos também que existem diferenças na constituição dos clusters quanto à influência dos diversos factores analisados.

O cluster 3 tem idades mais elevadas, níveis socioeconómicos mais altos, níveis de desenvolvimento cognitivo em termos piagetianos mais elevados, estrutura familiar mais convencional; maior proveniência de meio urbano; irmãos mais velhos (para o grupo de 7 a 9 anos); vê mais horas de televisão diárias (para o grupo de 5-6 anos); vê mais novelas indiferenciadas, apresenta predominância de pais com pontuações altas na escala de conhecimentos e atitudes de aprendizagem sexual na infância e pontuações baixas na escala de grau de conforto (graus de conforto elevados). Como este cluster pode ser considerado como tendo crenças afectivo sexuais mais elaboradas, podemos afirmar que são estas as características que condicionam as crenças afectivo sexuais nos domínios considerados.





## CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O nosso estudo revelou a seguinte estrutura de conhecimento, nos domínios considerados.

As crianças do grupo de 3- 4 anos, identificam correctamente os 2 sexos, com explicações culturais ou de papel (76.4%), utilizam diminutivos para os genitais (98.8%), não conservam a sua identidade nas provas de conservação verbalizada (100%); não resistem à contradição expressa em figuras, definindo a identidade sexual das mesmas, com argumentos de papel (70.2%), descobrindo por vezes o erro que situam nos genitais (29.8%).

Tipificam os papéis de género de forma convencional (62.7%), utilizando como justificação, sobretudo, argumentos convencionais (50.9%). Escolhem brinquedos tipificados, na categoria de “mistura com tendência masculina” (34.8%), “totalmente masculinos” (32.3%), “mistura com tendência feminina” (20.5%) e “totalmente feminino” (14.9%). Preferem amigos “do mesmo sexo” (77.6%) admitindo, no entanto, amigos “de sexo diferente” (17.4%). Justificam as suas preferências, utilizando argumentos de “identidade de actividades ou interesses” (72%). Escolhem ser do mesmo género (86.3%), preferindo apenas alguns (10.6%) ser de género diferente. A maioria argumenta esta escolha, com motivos “recreativos” (63.4%).

Explicam o casamento mediante “razões biológicas” (55.9%), referindo em menor escala, “razões afectivas” (14.3%). Explicam a origem dos bebés através de “pré existência” (47.8%), “explicações causais” (34.8%), e em muito menor grau (2.5%), de “explicações pré-biológicas de nível 1”. Explicam os papéis da mãe e do pai na fecundação, com concepções “não sexuais” (38.5%) e “assexuais” (23%). Entre casamento e fecundação, estabelecem geralmente, relações causais (79.5%). Percepcionam geralmente “sintomas físicos” (74.5%) na detecção da gravidez. Em relação ao tempo de gestação, não sabem, não respondem ou respondem ao acaso” (29.2%). Desconhecem o desenvolvimento intra-uterino (37.9%). Explicam o nascimento, mencionando “cesariana” (76.4%) ou um canal de nascimento” (11.8%).

No grupo de 5-6 anos, as crianças, identificam correctamente os 2 sexos, dando explicações genitais (51.6%) que coexistem, no entanto, com as explicações culturais ou de papel (48.4%), características do período anterior, continuam a utilizar diminutivos para os genitais

(80.7%), não conservam a sua identidade nas provas de conservação verbalizada (47.8%), começando, no entanto, a transitar para o período de conservação intermédia (30.4%) ou mesmo de conservação (21.7%). Não resistem à contradição expressa em figuras, definindo a identidade sexual das mesmas, com argumentos de papel, onde descobrem vulgarmente o erro, que situam nos genitais (65.8%), começando a evoluir, nesta altura, para uma fase em que definem a identidade por genitais e situam o erro na cabeça ou no papel (11.8%). Nas questões de tipificação de papéis de género, utilizam menos que no período anterior, respostas convencionais a todas as perguntas (47.8%), utilizando, no entanto, mais argumentos de tipificação convencionais (55.3%), como justificação das respostas tipificadas.

Escolhem brinquedos “totalmente masculinos” (47.2%), “totalmente femininos” (29.8%); “mistura com tendência masculina” (11.8%) e “mistura com tendência feminina” (11.2%). Acentua-se a tendência de preferirem amigos “do mesmo sexo” (95.0%), admitindo agora, menos amigos “de sexo diferente” (4.3%). Quanto à argumentação utilizada na justificação das suas preferências, continuam a utilizar argumentos de “identidade de actividades ou interesses” (77%), referindo também “identidade de comportamentos” (13.7%). Escolhem ser do mesmo género (99.4%), argumentando com motivos “recreativos” (71.4%), “temperamentais” (10.6%) e “vocacionais” (9.3%).

Explicam o casamento com “razões biológicas” (54%) e “razões afectivas” (38.5%). Nas suas crenças de fecundação predominam as “explicações causais” (46%), existindo ainda explicações de “pré existência” (22.4 %), características da fase anterior, aumentando as “explicações pré-biológicas de nível 1” (23.0%). Explicam os papéis da mãe e do pai neste processo, com concepções “não sexuais” (48.4%), e respostas “sexuais centradas no pai” (19.9%). Entre o casamento e fecundação estabelecem relações causais (91.3%) e convencionais (32%). Como sintomas de gravidez, reconhecem a “percepção de sintomas físicos” (67.1%) e a “percepção de variáveis sociais” (31.1%). Em relação ao tempo de gestação dão “respostas ao acaso” (26.1%), começando a referir “respostas precisas” (12.4%). Mencionam desenvolvimento intra-uterino (57.1%). Quanto às crenças de nascimento, mencionam “nascimento por cesariana” (78.3%), e “mencionam nascimento por parto e/ou cesariana” (25.0%).

As crianças do grupo de 7-9 anos identificam correctamente os 2 sexos, com explicações genitais (97.1%), utilizam diminutivos para os genitais (56.6%), verificando-se já a utilização dos

seus nomes correctos (28.7%) Conservam a sua identidade, nas provas de conservação verbalizada (94.7%); conservam a identidade sexual das figuras com contradição que definem pelos genitais, descobrindo o erro, que situam na cabeça (68%) ou afirmando que não pode ser (21.7%). Às questões de tipificação de papéis de género, respondem ainda menos de forma convencional, a todas as perguntas (42.6%) utilizando, no entanto, mais argumentos convencionais como justificação (57.8%). Escolhem brinquedos “totalmente masculinos” (49.2%), “totalmente femininos” (28.7%), “mistura com tendência masculina” (11.9%) e “mistura com tendência feminina” (10.2%).

Acentuam a preferência de amigos “do mesmo sexo” (95.9%), admitindo menos, amigos “de sexo diferente” (4.1%). Quanto à argumentação utilizada na justificação das suas preferências, utilizam agora menos argumentos de “identidade de actividades ou interesses” (67.2%), e mais “identidade de comportamentos” (25.4%). Escolhem ser do mesmo género (98.4%), argumentando menos com motivos “recreativos” (55.3%) e mais com motivos “temperamentais” (25%), começando a surgir razoavelmente motivos “sexuais” (18.4%).

Explicam o casamento argumentando menos com “razões biológicas” (41.8%) e mais com “razões afectivas” (55%). Como crenças de fecundação predominam, neste grupo, as “explicações pré-biológicas de nível 2” (14.3%) e as “explicações biológicas de nível 1 e 2” (14.8 % e 20.1%). Explicam os papéis da mãe e do pai na fecundação, com respostas “sexuais centradas no pai” (50.8%) e respostas “sexuais centradas nos dois” (25%). Entre o casamento e a fecundação estabelecem relações causais (48.4%) e de “diferenciação clara entre casamento fecundação” (19.3%). Como sintomas de gravidez, reconhecem a “percepção de variáveis sociais” (44.7%), continuando o reconhecimento da “percepção de sintomas físicos” (31.6%), que integram agora de forma coerente com “alguns factores” (13.9%) e “explicação correcta” (9.8%). Em relação ao tempo de gestação dão menos “respostas ao acaso” (9.4%) e mais “respostas precisas” (52.9%). Mostram mais conhecimento do desenvolvimento intra-uterino (84.4%) sendo muito poucos capazes de o explicar (2.9%). Quanto às crenças de nascimento, “mencionam nascimento por cesariana” (36.5%) e “por parto e/ou cesariana” (61.9%), sendo muito poucos, os que explicam o parto e a cesariana (1.6%).

Verificámos que os factores que estão associados com a generalidade das crenças analisadas são: a idade da criança por grupos; o nível socioeconómico; o nível de

desenvolvimento cognitivo; o meio de residência; a estrutura familiar; a existência de irmãos (apenas na classe dos 7-9 anos); as horas de televisão diárias (apenas para o grupo de 5-6 anos); o tipo de novelas televisivas (apenas na classe etária 7-9 anos); as pontuações obtidas pelos pais na Escala de Conhecimentos, Atitudes e Grau de Conforto do Questionário de Aprendizagem Sexual na Infância.

Visando maior clareza na discussão dos resultados obtidos e atendendo ao facto de as investigações anteriores, acerca da mesma temática, não contemplarem em simultâneo, a totalidade de crenças que analisámos, dividiremos a discussão em dois momentos (tal como fizemos na revisão de estudos), correspondendo o primeiro aos resultados obtidos para as crenças de identidade sexual e papel de género e o segundo aos resultados relativos às crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento. Articularemos os seus conteúdos sempre que possível, tentando dar uma visão abrangente da construção do conhecimento sexual infantil nas áreas abordadas.

### **8.1. Crenças de Identidade Sexual e Papel de Género**

Relativamente às crenças de identidade sexual (discriminação de figuras sexuais; nomes utilizados para os genitais; conservação da identidade sexual verbalizada; conservação da identidade sexual em figuras com contradição) e papel de género (tipificação de papéis de género: número de respostas convencionais e argumentos de tipificação; preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos e argumentos de escolha; escolha de género e argumentos de escolha) consideradas, bem como ao seu processo evolutivo, o presente estudo confirma investigações anteriores, que mostram um desenvolvimento progressivo nas crianças acerca da sua compreensão do género (Bem, 1989; Goldman, 1982; 1988; Slaby e Frey 1975, Thompson 1975, Thompson e Bentler, 1971,1973, Gordon *et al.*, 1990, Volbert 1996), comprovando que a aquisição de aspectos fundamentais do papel sexual e da identidade sexual acontece antes dos 3 anos, podendo ser observadas no que as crianças dizem e fazem antes dos 3 anos, embora a diferenciação continue a consolidar-se aproximadamente até aos 5 anos de idade.

De facto, na nossa investigação constatámos que aos 3 anos, ocorreram já os aspectos fundamentais do processo de identidade sexual e do papel de género. Todas as crianças, do grupo dos 3-4 anos, distinguem já, as figuras masculinas das femininas (crianças e adultos), despidas ou

vestidas e diferenciam os seus papéis. Comprovámos que todas as crianças, no processo de diferenciação de figuras, primeiro definem o sexo, baseando-se em características externas (cabelo, roupa...) e só depois atendem a características genitais, a que, de início se mostram alheias. Esta tendência é tão acentuada que, tal como Volbert (1996) consideramos que a excepção nesta idade, será a discriminação por genitais. A este propósito verificámos que as crianças desta idade, conhecem as diferenças genitais, já que nas figuras apenas diferenciadas por características genitais, as identificam correctamente. No entanto, perante figuras discriminadas por características de papel e genitais, justificam sistematicamente, as suas escolhas com as características de papel.

Em relação à conservação da identidade sexual, verificámos que é adquirida na generalidade, por algumas crianças, com pouca resistência à sugestão contrária, entre os 5 e os 6 anos, sendo apenas entre os 6 e os 8 anos, que é adquirida com nítida resistência à sugestão contrária (Bem, 1989; Emmerich, 1982; Emmerich *et al.*, 1977, Gordon *et al.*, 1990; Goldman e Goldman 1982; Lopez, 1984; Marcus e Overton, 1978; McGonaghy, 1979; Money, 1973, Ruble *et al.* 2007; Slaby e Frey, 1975; Thompson, 1975; Thompson e Bentler, 1980, Volbert, 1996). Nas figuras com contradições (cabeça de mulher com corpo de homem e cabeça de homem com corpo de mulher), todas as crianças até aos 6 anos fizeram uma discriminação pela cabeça e só posteriormente afirmaram que estava mal ou que não podia ser, adquirindo apenas nesta fase a verdadeira noção de constância genital. Só entre os 7 e 9 anos, além de reconhecerem o erro, afirmaram que eram os genitais o determinante, tal como referiram outras investigações (Kohlberg, 1966; Emmerich, 1982; Marcus e Overton, 1978; Lopez, 1984).

Quanto aos resultados obtidos para a tipificação de papéis de género, comprovámos particularmente, os resultados obtidos por Goldman (1982; 1988), Lopez (1984) e Maccoby (1999). Através da escolha de amigos, brinquedos e preferência de género, comprovámos que manifestamente, cada género adquire desde cedo, estereótipos comportamentais e temperamentais acerca do seu e do outro género. A preferência de amigos, muda com a idade, verificando-se uma tendência cada vez mais acentuada, para as crianças escolherem amigos e companheiros de jogo do seu sexo. Foram estes também os resultados do estudo dos autores referidos.

Enquanto existem muitas investigações acerca da preferência de amigos, poucas são as que investigam as razões de tal escolha (Goldman, 1982; 1988). Assim, consideramos pertinente no contexto desta temática, a comprovação no nosso estudo, de que a identidade de actividades ou interesses como argumento de escolha diminui com o aumento da idade (particularmente no grupo de 7-9 anos), aumentando a justificação por identidade de comportamentos. Também no estudo de Goldman (1982), a este respeito, as duas justificações mais mencionadas para a escolha dos amigos, foram identidade de actividades ou interesses e identidade de sentimentos, predominando de forma geral a primeira até aos 9 anos, com excepção da Suíça onde predominou a segunda.

Relativamente à questão de escolha acerca da preferência de género, a maior parte das crianças do nosso estudo, escolheu o seu próprio sexo, situando-se as escolhas referentes ao outro sexo, especialmente no grupo de 3-4 anos. Neste ponto afastamo-nos dos resultados obtidos por Goldman (1982) que refere no seu estudo um número elevado de raparigas de aproximadamente 13 anos, que escolheram mudança de sexo, exprimindo desejo de ser rapaz. Talvez as diferenças sejam devidas ao facto de, na nossa amostra as raparigas mais velhas terem no máximo 9 anos, não tendo ainda vivenciado o motivo a que o autor atribuiu a preferência manifestada pelas mesmas de serem rapazes: a experiência da menstruação.

Na justificação da escolha feita, os motivos recreativos foram os dominantes, na nossa amostra, em todos os grupos de idade, seguidos dos temperamentais e dos sexuais, cujo incremento, ocorreu especialmente no grupo dos 7 aos 9 anos. Embora de forma não significativa verificámos que as raparigas têm tendência para dar justificações baseadas na necessidade de serem atractivas, usarem maquilhagem ou batom e terem bebês, utilizando mais cedo e mais frequentemente, argumentos temperamentais que os rapazes. Estes resultados são semelhantes aos obtidos no estudo de Goldman (1982), para a mesma justificação. Comprovámos, tal como o autor, que na justificação das escolhas, as crianças referiram estereótipos de papéis sexuais evidentes, e que os argumentos utilizados para a preferência de amigos, foram os mesmos que utilizaram na justificação da escolha de género.

Verificámos que o sexo está associado com algumas crenças neste domínio. Relativamente aos nomes dos genitais, comprovámos que todas as crianças lhes atribuíram um nome, conhecendo e utilizando mais o nome correcto do genital masculino, tendo as raparigas,

mostrado um conhecimento superior do nome correcto dos genitais, que os rapazes da mesma idade. Estes resultados vão de encontro aos obtidos em investigações anteriores (Bem, 1989, Fraley, Nelson, Wolf e Lozoff, 1991, citados por Volbert, 1996; Gordon *et al.*, 1990; Moore e Kendall, 1971; Volbert, 1996, Pereira, 2003).

Verificámos ainda, que os rapazes tipificam mais a preferência nos brinquedos, brincando as raparigas, com mais frequência com brinquedos de rapazes. Também no que diz respeito à justificação para a preferência de amigos, os rapazes utilizam razões no âmbito da identidade de actividades e interesses, e as raparigas, razões de identidade de sentimentos ou comportamentos. Estes resultados são concordantes com os obtidos por Lopez (1984) e Goldman (1982). Partilhamos a opinião dos autores, ao considerarem que tal, pode ser consequência da atitude educativa dos pais, pois ainda hoje, é mais vulgar um pai comprar brinquedos tipificados de forma indiferenciada para as filhas, do que comprar bonecas para os filhos (Lopez, 1984), existindo também, expectativas diferentes, no tratamento educativo das filhas (Goldman, 1982).

Comprovámos a existência de relações significativas, entre o nível de desenvolvimento cognitivo, o processo de construção da identidade sexual e a aquisição de constância sexual. As crianças não conservadoras, em termos de desenvolvimento cognitivo, entendido em termos piagetianos, diferenciam-se significativamente das crianças intermédias e conservadoras, na elaboração do processo mencionado. As investigações que se basearam na teoria de diferenciação cognitiva, de Kohlberg (1972) no processo de construção de identidade sexual, consideram que as crianças se concebem a si próprias, como possuidoras de uma identidade sexual que não muda, pelos mesmos processos que concebem a identidade invariável dos objectos físicos, sendo a reversibilidade de pensamento, que lhes possibilita entender a invariância subjacente às transformações perceptuais. A construção das noções sexuais infantis, não é um processo independente do desenvolvimento cognitivo, estando em estreita com ele, existindo evidências de que o egocentrismo infantil retarda as aquisições sexuais (Barragan, 1988).

Comprovamos assim, os estudos de Emmerich *et al.* (1977), Goldman e Goldman (1982), Kohlberg (1972), Lopez (1982), McGonaghy (1979), Slaby e Frey (1975) e Thompson, (1975), que encontraram uma progressão desenvolvimental, na compreensão das crianças acerca de género e identidade de género, relacionada com os conceitos piagetianos de desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, as crianças pequenas tendem a ter conceitos incompletos e pouco exactos destes tópicos, enquanto as crianças mais velhas, que são mais capazes de pensar no

abstracto, tendem a ter conceitos mais exactos, sendo capazes de definir as propriedades dos objectos mesmo na sua ausência. (McGonaghy, 1979; Slaby e Frey, 1975; Thompson, 1975).

Consideramos que na base desta relação, está a capacidade de diferenciação e identificação das figuras sexuais, com explicações genitais, que é superior nos intermédios e conservadores, sendo o maior conhecimento das diferenças genitais, que implica que a percentagem de conservadores de identidade sexual verbalizada seja superior nos grupos de intermédios e conservadores em desenvolvimento cognitivo. Pensamos poder apoiar-nos, neste ponto, na opinião de Carey (1985) ao considerar que, ver o género como uma parte da essência biológica de cada pessoa, impulsiona de facto o caminho para a aquisição da constância de género e ainda na opinião de Bem (1989), segundo a qual, o conhecimento das crianças sobre diferenças genitais está relacionado positivamente, com o processo de aquisição de constância de género.

A este respeito, verificámos que no grupo de não conservadores cognitivos, existe predominância do nível de não conservação de identidade sexual, existindo no entanto, alguns intermédios (14.3%) e conservadores (16.3%) de identidade, neste grupo. Pensamos que este facto significa que, embora os dois processos estejam relacionados, existe uma anterioridade temporal ligeira na conservação de identidade sexual face à conservação cognitiva. A capacidade de constância sexual, com resistência dupla à contradição (verbal, face às contradições sugeridas e visual, perante as contradições observadas nos puzzles), aumenta muito, do grupo de não conservadores em nível cognitivo (12%), para os intermédios (79.2%), continuando a aumentar, para os conservadores (100%). Este facto reforça a explicação da anterioridade referida, pois sem ela, esperaríamos que o nível de constância sexual (pelas contradições a que está exposto nos testes) existisse apenas no grupo de conservadores cognitivos, o que não acontece.

O presente estudo comprova ainda, a existência de relações significativas entre o processo de tipificação sexual e o nível de conservação cognitiva. Quanto ao número de respostas convencionais às questões tipificadas, a categoria de todas as respostas convencionais, diminui dos não conservadores onde atinge percentagem superior, para os intermédios, sendo inferior no grupo de conservadores. A percentagem da utilização de argumentos de tipificação mistos e não convencionais é superior nos conservadores, em relação aos grupos de não conservadores e intermédios. Os argumentos convencionais predominam no grupo de intermédios, diminuindo nos conservadores.



Facto curioso é o de ser no grupo de intermédios, que surgem em maior percentagem os argumentos convencionais tipificados e em menor percentagem, os argumentos mistos e não convencionais. Podemos supor que tal aconteça por na ausência da compreensão da natureza imutável da constância sexual, sentirem mais necessidade de tipificarem de forma mais rígida os papéis sexuais, que sobrevalorizam como identidade. Estes argumentos de tipificação (mistos e não convencionais) decrescem por ordem, do grupo dos conservadores para o grupo dos não conservadores e só depois para os intermédios. Ou seja, os conservadores, porque já adquiriram o domínio da invariabilidade da noção de constância sexual, não tipificam tanto os papéis de género (nem em número de respostas nem em argumentos), pois estão conscientes que eles não são determinantes na identidade sexual (sua e dos outros), utilizando como tal, argumentos de tipificação mistos ou não convencionais logo mais flexíveis.

Consideramos pois, que os argumentos de tipificação de papéis sexuais, mais convencionais ou mais rígidos, se associam a fases de não conservação cognitiva e consequentemente de ausência de constância sexual, conduzindo esta, a maior flexibilidade de argumentos tipificados. Investigações recentes (Trautner *et al.* 2005; Ruble *et al.*, 2006; 2007) descrevem conclusões semelhantes para a relação entre as crenças de género e a compreensão da constância sexual.

Os conservadores escolhem em maioria amigos do mesmo sexo, preferência também existente nos intermédios e não conservadores, admitindo estes dois grupos, no entanto, amigos de sexo diferente em percentagens idênticas. Todos os grupos referem como motivos de escolha de amigos, predominantemente identidade de actividades ou interesses, existindo diferença na referência a motivos comportamentais, que aumenta por ordem crescente dos não conservadores para os intermédios e conservadores. De forma muito semelhante, nos argumentos de escolha de género, os motivos recreativos decrescem dos não conservadores para os intermédios e conservadores, contrariamente aos motivos temperamentais, que aumentam, predominando nos intermédios e conservadores. Na nossa opinião, o aumento da referência a motivos de identidade de comportamentos no grupo de intermédios e conservadores cognitivos, está relacionada com sentimentos de pertença e de identidade de género, mais evoluídos (já com domínio da constância genital) que no grupo de não conservadores, a que não são alheias, certamente as capacidades progressivas de descentração cognitiva e de verbalização do pensamento em níveis superiores.

Esta explicação pressupõe a atenção redobrada a modelos do mesmo género, após a aquisição de constância sexual, pelo que apoia pelo menos parcialmente, a teoria de Kohlberg (1966; 1972), promovendo em simultâneo sentimentos de pertença, conexão e avaliação positiva do grupo (Crocker, Major, e Steele, 1998, citados por Ruble *et al.*, 2006).

O grupo onde existe maior referencia a motivos por pressão social, é o de intermédios. Talvez as crianças deste grupo, sejam mais influenciáveis à opinião dos pais e dos professores (fontes de tais pressões no seu ponto de vista), precisamente porque ainda não adquiriram a noção de constância sexual, aceitando mais e melhor a imposição externa. Os motivos sexuais são superiores no grupo dos conservadores, o que sublinha a nosso ver, a sua capacidade de entendimento das diferenças genitais bem como da constância sexual.

Comprovámos que a relação da estrutura familiar com o processo de construção de papéis de género é significativa, o que mostra que as crianças reproduzem os papéis que aprendem na família, sendo através deles que evoluem de forma geral a nível de identidade, papel e conservação. Na estrutura familiar não convencional, as crianças respondem muito menos convencionalmente às questões de tipificação de papéis sexuais, enquanto as crianças com estrutura familiar convencional, argumentam mais de forma convencional. A sua relação com a tipificação dos papéis género, explica-se porque este é um aspecto muito influenciável pelas circunstâncias ambientais, demonstrando-se assim que no mais cultural, a aprendizagem social é definitiva como postulam Bandura y Walter (1968) e Lopez (1984) comprova no seu estudo.

Verificámos que a televisão está associada com as crenças infantis de identidade sexual e papel de género. Esta associação, manifesta-se a nível de tempo de visionamento diário, de programas de desenhos animados preferidos e das novelas vistas diariamente pelas crianças. A associação com o tipo de novelas é a mais abrangente.

Alguns estudos consideram que o aumento de tempo de visualização de TV provoca aumento e reforço de estereótipos de género tradicionais (Durkin, 1985; Gunter, 1995; McGhee e Frueh, 1975, Slaby e Frey 1975; Van Evra, 1990). O estudo de Repetti (1984), citado por Van Evra, contraria estes resultados, ao comprovar que os estereótipos tradicionais diminuem com o aumento de visualização de programas educativos.

No nosso estudo, não obtivemos relação entre o tempo de visionamento de televisão e a tipificação de papéis sexuais. As relações de associação que comprovámos, relativas à tipificação

de papéis sexuais, dizem respeito ao tipo de novelas e não ao tempo de TV. Em todos os grupos de idade considerados, comprovámos que as crianças que vêem novelas indiferenciadas, dão um número menor de respostas convencionais, às questões de tipificação de papéis de género, verificando-se ainda, que no grupo de 3-4 anos, as crianças que vêem novelas indiferenciadas, utilizam mais a mistura de argumentos e menos os argumentos convencionais como justificações. No grupo de 7 a 9 anos, a escolha referente à mistura de brinquedos tipificados, aumenta em relação às crianças da mesma idade que não vêem novelas indiferenciadas, que preferem brinquedos mais tipificados.

Quanto à diminuição do número de respostas convencionais às questões tipificadas, em todos os grupos de idade, pensamos dizer respeito à natureza do conteúdo das novelas, que tentam combater os estereótipos tradicionais de género, apresentando partilha de trabalhos domésticos, do cuidado de crianças, autonomia das mulheres que trabalham, conduzem, dançam e são alegres. Quanto à associação com os argumentos de tipificação mistos, no grupo de 3-4 anos, pensamos estar relacionada, com uma fase de maior tendência para imitação e identificação por similaridade, que em idades posteriores. Esta explicação encontra apoio na teoria de Feilitzen e Linne (1975), citados por Van Evra (1990).

No grupo de 3-4 anos, o tipo de programas de desenhos animados, está associado com os argumentos de escolha na preferência de amigos, verificando-se predomínio de argumentos por “identidade de actividades e interesses” nas crianças que vêem desenhos animados para crianças, e de “identidade de comportamentos” nas que vêem desenhos animados indiferenciados. Ainda neste grupo tais argumentos estão relacionados com tipo de novelas, verificando-se que a percentagem das respostas na categoria de “pressão social” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, o mesmo acontecendo no grupo de 5-6 anos. No grupo de 7-9 anos, as crianças que vêem novelas indiferenciadas, utilizam mais argumentos de “identidade de comportamentos” na justificação de escolha de amigos, e menos “identidade de actividades e interesses” e “pressão social”, verificando-se a mesma situação, na justificação de escolha de género, em que utilizam “motivos temperamentais” e “motivos sexuais”, em percentagens superior relativamente aos “motivos recreativos”.

Encontramos suporte, nos trabalhos de investigação de Slaby e Frey (1975), que sugerem que a aquisição da consistência de género promove atenção redobrada à informação relevante na televisão, bem como nos estudos acerca da relevância da constância de género, na interpretação da informação social sobre o género (Ruble, Balaban, e Cooper, 1981, citados por Durkin, 2005),

usando também a televisão. Através da TV, a criança procura informação, sobre as regras de comportamento, relacionado com o seu próprio género num mecanismo de auto socialização (Durkin, 2005).

No grupo dos 5-6 anos, existe relação entre o tempo de visionamento de TV e a conservação da identidade sexual verbalizada, comprovando-se que as crianças que vêem mais TV mostram uma percentagem superior do nível de “conservador”, seguindo-se a categoria de “intermédio”, para as que vêem entre 2 a 3 horas de TV e a categoria de “não conservador” para os que vêem menos TV. No grupo dos 7-9 anos, em relação à conservação da identidade sexual em figuras com contradição, os níveis de constância sexual são superiores para as crianças que vêem novelas indiferenciadas.

Pensamos que, em primeiro lugar, são as características específicas destes grupos etários, que tornam estas relações possíveis, sendo significativo o facto de não existirem nos outros grupos. Assim, aos 5- 6 anos tal como comprovámos e já referimos, algumas crianças, possuem já capacidade de conservarem a sua identidade nas provas de conservação verbal, tal como no grupo dos 7 aos 9 anos, as crianças são já capazes de compreender a constância sexual, na sua invariância. Nos dois grupos, para os conteúdos referidos, se as crianças ainda não possuem tais capacidades estão pelo menos numa fase intermédia, o que significa estarem a caminho de tais aquisições. Neste contexto, o tempo de visionamento de TV e o tipo de novelas, terão um papel mais incrementador de tais aquisições, nas crianças que considerámos como intermédias, a nível de conservação verbalizada ou constância. Prova disto é que no grupo de 3- 4 anos tal relação não existe, relativamente à conservação da identidade sexual verbalizada (muito menos em relação à constância sexual) nem no grupo de 5-6 anos a relação se verifica para a constância sexual.

Nos dois casos, na nossa opinião, tais aquisições não são possíveis, ou pelo menos, serão muito difíceis de verificar, apenas pela influência da TV (por muito tempo que a criança veja TV, ou assista a novelas indiferenciadas). Consideramos pois, que o tempo de visionamento num grupo, e o tipo de novelas no outro, funcionarão apenas, como fontes de informação ao alcance da criança, capazes de promover aumento de conhecimento, mas não de “inventar” capacidades inexistentes. Em segundo lugar, consideramos que dentro de cada um dos grupos referidos, são as características individuais de cada criança que fazem com que a informação da TV seja assimilada de maneira diferente, promovendo ou facilitando numas a mudança e noutras não.

Pensamos pois, que a relação de associação da TV com crenças infantis de identidade sexual e papel de género é mediada pelo nível de desenvolvimento cognitivo das crianças de forma geral, e pelas características individuais de cada criança, que absorve a informação de forma própria. Concordamos com a opinião de Van Evra (1990), segundo a qual, o impacto entre a TV e as relações de papel de género é mediado pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo. Este nível influencia não só a sua adopção de papéis sexuais, mas também a probabilidade de serem influenciados pela televisão. O nosso ponto de vista situa-se também na linha de Gunter (1995), relativa ao facto de a TV sozinha, não ser responsável pelas perspectivas infantis de género, já que ela é apenas uma variável entre muitas outras de socialização, realizando as crianças, uma interpretação activa das imagens. A definição dos papéis sexuais e estereótipos, que cada criança relaciona com o seu sexo e com o sexo oposto, resultará, pois, da informação apreendida pela criança, inserida numa matriz de factores biológicos, sociais e cognitivos (Durkin, 2005).

A existência de irmãos está também associada com o processo de construção da identidade sexual, na medida em que reforçam o papel socializador da família (Goldman, 1982, 1988; Martinson, 1994).

Importantes neste processo, são ainda os conhecimentos, atitudes e grau de conforto dos pais em aprendizagem sexual na infância. Os filhos de pais com mais conhecimentos, atitudes mais positivas e graus de conforto mais elevados, diferenciam-se positivamente na elaboração superior das suas crenças para a totalidade dos domínios considerados, o que vai de encontro aos resultados de Gordon *et al.* (1990) e Goldman (1982; 1988) relativamente à correlação positiva entre as atitudes dos pais em relação à sexualidade e à educação sexual e o conhecimento sexual dos filhos.

O presente estudo, comprova a importância do nível sócio económico, no processo de construção de identidade sexual e papéis de género. Tal como referimos, a evolução do estatuto sócio económico acompanha o processo de elaboração das crenças consideradas. Partilhamos a opinião de Gordon *et al.*, (1990) acerca da influência da classe social, como sendo resultado de atitudes mais restritivas dos pais, de classe social baixa, quanto à educação sexual dos seus filhos.

## **8.2. Crenças de Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

Quanto às concepções sobre fecundação, comprovámos no presente estudo, que as crianças dos 3 aos 9 anos elaboram as suas teorias, onde evoluem de concepções de pré

existência, para explicações causais (nas quais o casamento, o beijo, a semente, “a comida” entram como explicações principais para a origem do bebé), a que se seguem explicações pré biológicas e biológicas. Todos estes estádios são marcados por uma sequência ordenada a que correspondem diversos graus de elaboração, sob a associação com diversos factores.

Neste contexto, verificámos em concreto, que relativamente à origem dos bebés, no grupo de 3-4 anos predominam crenças de pré existência seguidas de explicações causais. No grupo de 5-6 anos predominam as explicações causais, seguindo-se as pré-biológicas de nível 1 (a criança, alude a fazer amor ou fazer sexo, sem explicitá-lo, ao contacto inter genital, às sementes, sem no entanto explicar a penetração nem a fecundação). No grupo dos 7 a 9 anos predominam as pré-biológicas de nível 1, seguidas das biológicas de nível 2 (explicações em que a criança menciona coito e fertilização), ocorrendo também as pré-biológicas de nível 2 (a criança alude à penetração, mas não explica a fertilização: não menciona a existência de óvulos nem de espermatozóides) e as biológicas de nível 1 (referência à fertilização como processo de adição espermatozóide e óvulo, mas sem fusão).

Os resultados que obtivemos situam-se a nível de terminologia, na linha dos obtidos por Barragan (1988), o que se explica pelo facto de ter sido a categorização do autor, que utilizámos no nosso estudo. A nível de processo evolutivo, para todos os grupos de idade, comprovámos os resultados obtidos em investigações anteriores (Bernstein e Cowan, 1975, Goldman e Goldman, 1982). Comprovámos ainda, estudos realizados anteriormente, relativos à mesma temática, que abrangeram faixas mais específicas e menos abrangentes (Kreitler e Kreitler, 1966; Gordon *et al.*, 1990, Barragan, 1988; Volbert, 1996; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Pereira 2004; Zoldosova e Prokop, 2007).

Genericamente, consideramos terem ocorrido mudanças substanciais, nas crenças infantis acerca desta temática, desde os primeiros estudos realizados. Basta relembrarmos o estudo de Conn (1947), no qual, eram praticamente inexistentes nas crianças até aos 11 anos, respostas que mencionassem contacto genital entre os pais, para explicarem a origem dos bebés. Os dados obtidos, afastam-nos ainda, de alguns estudos anteriores, nos quais se considerava que as crianças de 3 a 6 anos ou não tinham explicações acerca da origem dos bebés (Moore e Kendall, 1971), ou mostravam crenças de preexistência (Cohen e Parker, 1977), quando eram questionados a esse respeito. De facto, no nosso estudo, de todas as crianças entrevistadas, nenhuma referiu a “história da cegonha”, citada como sendo vulgar em crianças nos estudos mais antigos (Bruckner,

---

1968, citado por Volbert, 1996) nem mesmo “a loja de bebês” vulgar nalguns estudos (Bernstein, 1975; 1994; Goldman, 1982), como explicações acerca da fecundação.

Encontrámos na nossa amostra, nos grupos de 3-4 e de 5-6 anos, inúmeras descrições de “*falácia digestiva*” e de “*metáfora agrícola*” na terminologia de Goldman (1982; 1988), como explicações causais para a origem dos bebês. As crianças referem, amiúde, a “história” da semente que o pai põe na mãe ou os alimentos que a mãe tem de engolir para ficar com um bebé na barriga, o que vai de encontro aos estudos de Kreitler e Kreitler (1966). A teoria do beijo, descrita por Freud (1908), como sendo característica da pré adolescência foi também muito referida pelas crianças que entrevistámos, particularmente no grupo dos 3-4 e dos 5-6 anos. A ocorrência deste facto é assinalada também, no estudo de Barragan (1988).

Consideramos que seria inconcebível para os autores de estudos anteriores, que cerca de um quarto das crianças do grupo de 5-6 anos e até algumas crianças do grupo de 3-4 anos (embora em número reduzido), respondessem às questões da origem dos bebês com explicações pré biológicas de nível 1, aludindo ao contacto inter genital, referenciando termos como “fazer amor” ou “fazer sexo” para pôr as sementes. Embora este tipo de explicação apareça nestes grupos é um tipo de explicação incompleta e incipiente, sobretudo verbalizada, sem ser compreendida, pelo que concordamos com autores anteriores (Bernstein e Cowan, 1975; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Goldman e Goldman, 1982; Gordon *et al.*, 1990; Pereira 2004; Volbert, 1996; Zoldosova e Prokop, 2007), que afirmam que até aos 7 anos as crianças não têm conhecimento exacto do processo de concepção.

Uma grande maioria de crianças que dá explicações categorizadas como “pré biológicas de nível 2” refere a penetração, mas não conhece a fecundação. Pensamos que tal aconteça por dificuldades conceptuais. Comprovámos, no nosso estudo que mesmo as crianças dos 7 aos 9 anos, com níveis mais elaborados de crenças de fecundação referem muito mais a adição do espermatozóide e do óvulo do que a sua fusão. Estes factos são também sublinhados em investigações anteriores (Barragan, 1988; Bernstein e Cowan, 1975; Goldman e Goldman, 1982; Jagstaidt, 1984; Zoldosova e Prokop, 2007) que consideram que nesta fase, as crianças são capazes de perceber transmissões genéticas, mas conceptualizam-nas como um processo aditivo em vez de interactivo. Na nossa amostra, as crianças não chegam a elaborar correctamente um

conceito científico da fecundação. Concordamos com os autores referidos, admitindo que tal aconteça por dificuldades cognitivas ou por falta de informação.

No que diz respeito aos papéis atribuídos à mãe e ao pai na fecundação comprovámos que as crianças mais pequenas, geralmente até aos 7 anos, não estabelecem nenhuma relação causal entre o pai e a fecundação, afirmando que o pai não tem de fazer nada ou mencionando responsabilidades sociais do pai, como ganhar dinheiro e ajudar a mãe. São também estes os resultados obtidos por Barragan (1988), Bernstein e Cowan (1975), Brilleslijper-Kater e Baartman (2000), Goldman e Goldman (1982), Jagstaidt (1984), Zoldosova e Prokop (2007). Os estádios descritos no critério de Goldman e Goldman (1982), a este respeito, correspondem aos níveis de respostas assexuais, não sexuais e sexuais. Comprovámos que algumas crianças da nossa amostra atribuem, num período de transição de respostas não sexuais para as sexuais um papel mais activo à mãe, mostrando conhecer aspectos de fecundação, mas insistindo no facto de ser a mãe que tem o filho e que fica com ele na barriga. Estes resultados confirmam a existência do estádio de explicações pré sexuais referido pelo autor citado. Ainda a este respeito verificámos que no grupo de crianças de 7 a 9 anos predominam as “respostas sexuais centradas no pai” face às “respostas sexuais centradas nos dois”. Especialmente para este grupo partilhamos a opinião de Barragan (1988), ao afirmar que estas concepções têm um carácter mais cultural que biológico, sendo reflexo da posição de supremacia do homem.

Tal como assinalado por Freud (1908) verificámos que uma temática muito associada à questão das teorias das crianças acerca da origem dos bebés é a do casamento. A este respeito verificámos, tal como Jagstaidt (1984) e Barragan (1988), o fascínio que a cerimónia e o ritual do casamento encerram sobretudo para as crianças pequenas (festa, vestido, alianças, bolo de noiva, baile, etc.). Verificámos que muitas das crianças referiram o divórcio dos pais, espontaneamente, a este propósito, facto também descrito por Jagstaidt (1984). Contrariamente ao referido no seu estudo não verificámos a existência de estereótipos sexistas de género nas crenças de casamento.

Quanto aos motivos do casamento ou união verificámos que as crianças mais pequenas, até aos 6 anos, se centram em motivos biológicos, ligados à constituição de uma família (onde existem sempre filhos) e as mais velhas, dos 7 aos 9 anos, em motivos afectivos, referindo muito o amor como motivo fundamental da união (as outras opções categorizadas foram pouco ou nada representadas). As crianças mais novas sentem talvez pelo seu egocentrismo, dificuldade em se descentrar dos aspectos biológicos (associados à reprodução) do casamento, sendo fácil e



sobretudo imediato imaginar que o pai e a mãe se casaram para estarem com elas, como vulgarmente dizem, predominando nas mais velhas a visão romântica do amor.

Foram também estas as categorias mais representadas nos estudos de Goldman (1982) e Jagstaidt (1984) nesta temática. Nos resultados obtidos por esta investigadora, aos 9-10 anos, o casamento consiste sobretudo no amor e na vida em conjunto, sendo igualmente apontados motivos familiares (ter filhos) e sentimentais (estarem juntos), privilegiando as crianças de 11 anos a noção de amor, o desejo de viver juntos ficando o objectivo de ter filhos em segundo plano. Nos resultados obtidos por Goldman para os grupos de idade correspondentes aos da nossa amostra (4 a 9 anos), predominaram as razões emocionais dependentes (de alguma forma correspondentes às que considerámos razões afectivas) a que se seguiram as razões sócio biológicas (biológicas no nosso estudo) em rapazes e raparigas. Pensamos que as diferenças nos resultados face à antecipação da idade em que as crianças referem o amor como motivação única (7 a 9 anos no nosso estudo e 9 a 11 no de Jagstaidt) ou à distribuição das duas categorias predominantes por idades (tal como no nosso estudo, as restantes opções de categorização foram pouco representadas ou ocorreram em idades posteriores no estudo de Goldman) seja produto de diferenças culturais (Currier, 1981; Goldman, 1982).

Em consonância com os motivos apresentados pelas crianças para o casamento e como seu corolário lógico surgem as crenças relativas às relações entre o casamento e a fecundação. Tal como referimos predominam, na nossa amostra, os nexos causais, verificando-se percentagens relevantes de crianças que estabelecem relações convencionais ou que diferenciam casamento de fecundação apenas no grupo de 7 a 9 anos. Neste ponto, os nossos resultados distanciam-se dos obtidos por Barragan (1988) que refere na sua investigação com crianças em idade escolar (8 a 11 anos) predomínio de respostas do tipo convencional e de diferenciação entre casamento e reprodução, com prejuízo das respostas denexo causal. Pensamos que as diferenças se relacionam com a idade das crianças e talvez também com diferenças culturais relativamente à instituição casamento na sociedade portuguesa.

Relativamente às crenças referentes aos aspectos de gravidez analisados, o facto de todas as crianças saberem ter estado na barriga da mãe antes de nascerem, contraria a tendência dos estudos mais antigos. Conn (1947) refere a ocorrência das primeiras respostas relativas a este conhecimento apenas depois dos 7 ou 8 anos. Gebhard (1977) refere que muitas crianças antes dos 7 anos mostram já conhecimentos acerca da gravidez. Alguns estudos mais actuais

comprovam, no entanto, que a maioria das crianças depois dos 4 anos demonstra ter alguns conhecimentos referentes á gravidez (Goldman, 1982; Gordon *et al.*, 1990; Volbert, 1996 Zoldosova e Prokop, 2007).

De forma geral, comprovámos que é difícil para as crianças pequenas e médias perceberem a gravidez, no sentido de ser um processo desenrolado no interior do corpo da mãe, que lhes é inacessível, para além da percepção do aumento de volume da barriga ou da percepção dos movimentos do feto se colocarem a mão na barriga de uma grávida numa fase mais avançada da gravidez. Como sintomas de gravidez, até aos 6 anos, as crianças percebem sobretudo sintomas físicos seguidos da percepção de associação a idas ao médico. A integração coerente de vários factores e a explicação correcta ocorrem apenas dos 7 aos 9 anos, o que significa que mesmo neste grupo, são muito poucas as crianças que referem a falta do período menstrual como sintoma. O que referimos é também salientado por Barragan (1988) que associa o desconhecimento da relação entre menstruação e gravidez à dificuldade sentida na compreensão da fecundação que não se limita à fusão do espermatozóide e do óvulo, necessitando de noções biofisiológicas.

Quanto ao tempo de gravidez verificámos que, especialmente até aos 6 anos, existe desconhecimento sob a forma de ausência de respostas e de respostas ao acaso. O conhecimento do tempo aproximado e do tempo preciso de gestação surge apenas de forma progressiva nos grupos de 5-6 anos e 7-9 anos. Pensamos que este facto está relacionado com a dificuldade sentida especialmente pelas crianças mais pequenas, de 3-4 anos, quanto à estruturação conceptual da noção de tempo (Piaget, 1933) que, nessa idade, significa essencialmente presente. Os mesmos resultados foram obtidos nas investigações de Goldman (1982), Pereira (2004) e Zoldosova e Prokop (2007). Goldman (1982) refere acerca do tempo de gravidez a existência de um padrão de evolução, incrementado pela idade, de respostas não realistas para as realistas. O autor associa ou explica as respostas não realistas das crianças mais novas, por ser um período que coincide com um período de desenvolvimento em que a criança ainda não estruturou a noção de tempo.

Relativamente às crenças de desenvolvimento intra-uterino, embora tivéssemos comprovado uma grande percentagem de ausência de respostas para esta questão, bem como de desconhecimento de desenvolvimento intra-uterino, situadas principalmente no grupo dos 3-4

anos, a maioria das crianças da amostra demonstra conhecimento acerca do mesmo, progressivamente, em todos os grupos de idade variando, é claro, por um lado a percentagem de respostas em cada grupo de idades e por outro o grau de elaboração das mesmas. As respostas elaboradas com explicação coerente de vários factores surgem, embora em número reduzido, apenas no grupo de 7-9 anos. Os resultados obtidos estão de forma genérica de acordo com os de outras investigações (Goldman, 1982; Pereira, 2004; Zoldosova e Prokop, 2007; Volbert, 1996). A respeito da dificuldade sentida pelas crianças neste tópico realçamos, tal como os autores citados, a natureza invisível da gravidez e em consequência (o seu pensamento é concreto) as dificuldades que as crianças sentem mesmo quando o processo lhes é explicado em pormenor.

Neste contexto, Goldman (1982) comprova no seu estudo que a evolução na idade acompanha a evolução do pensamento infantil no grau de elaboração das crenças que evoluem de respostas artificialistas a respostas transicionais e a respostas concretas com explicações físicas. Pereira (2005) salienta no seu estudo mudanças conceptuais neste tópico entre os 8 e os 11 anos. O estudo de Zoldosova e Prokop (2007) acerca de desenvolvimento pré natal é intensivo, salientando os autores, com pormenor, as dificuldades das crianças na conceptualização dos aparelhos de funcionamento e órgãos internos, que as crianças têm tendência a perceber sem a noção de todo bem como na associação de crescimento e desenvolvimento do feto.

Para as crenças de nascimento, nas crianças pequenas e médias, comprovámos que a teoria mais vulgar é a da abertura da barriga, havendo diferenças quanto á coexistência de outras categorias de resposta nos grupos referidos. Assim, no grupo de 3-4 anos, coexiste a teoria de nascimento através de uma abertura qualquer (vulgarmente o ânus, a boca e o umbigo) enquanto no grupo de 5-6 anos coexiste a teoria da explicação por parto e ou cesariana. Esta categoria aparece como dominante no grupo dos 7-9 anos, no qual aparece uma percentagem pequena de explicação do nascimento por parto de forma detalhada e elaborada.

Distanciamo-nos de novo dos resultados obtidos em estudos mais antigos como o de Conn (1947), no qual mesmo as crianças entre os 10 e os 12 anos referiam apenas o nascimento através de um corte cirúrgico no estômago/ barriga da mãe, aproximando-se os nossos resultados dos obtidos por Goldman (1982), Kreidler e Kreidler (1966), Moore e Kendall, (1971) e Volbert, (1996) que referem como resposta mais comum, entre os 4 e os 7 anos, a abertura da barriga.

Goldman (1982) interpreta as respostas que envolvem cesariana como meio de nascimento, que surgem, no seu estudo, entre os 5 e os 7 anos, de forma extensiva e predominante, como sendo consistentes com explicações artificialistas, representando uma saída, para as crianças que consideram que o bebé é posto na barriga da mãe pelo médico, necessitando assim de uma segunda operação para sair. O autor interpreta as respostas em que o ânus ou o umbigo são mencionados como aberturas de saída do corpo da mãe, referidas até aos 9 anos (predominando no entanto entre os 5-7 anos, mesmo nas crianças suíças), como suporte da teoria cloacal de Freud sendo também consistentes com a falácia digestiva muito utilizada pelas crianças mais pequenas. Na opinião de Bernstein e Cowan (1975), significa a crença de que a origem do bebé é a comida ingerida pela mãe. Assim, a comida é o bebé e ele sai como a comida normalmente sai, pelo ânus, ficando assim o silogismo completo (Bernstein, 1994).

As respostas realistas de nascimento surgem aos 11 anos para as crianças de língua inglesa e aos 9 anos para crianças suíças (mesmo aos 5 anos, 37% destas crianças dão respostas realistas).

Os resultados que obtivemos estão de acordo com os referidos pelos autores citados, para a explicação do nascimento por cesariana, nesta faixa etária, mas não estão de acordo quanto às teorias de saída pelo ânus que no nosso estudo se situam apenas no grupo de 3-4 anos. No grupo dos 5-6 anos surge já muito a explicação por cesariana e parto, o que também não está contemplado nas teorias de nascimento descritas pelos autores referidos. Em relação aos resultados obtidos por Goldman comprovámos a existência de respostas correspondentes ao nível definido como sendo de realismo em idades mais baixas, já que se situam no grupo dos 7-9 anos. Atribuímos tais diferenças, por um lado a diferenças culturais e por outro a maior atenção que actualmente pais e educadores dão à curiosidade sexual manifestada pelas crianças.

Brilleslijper-Kater e Baartman (2000) referem no seu estudo que as crianças acima dos 4 anos mencionaram espontaneamente a abertura da barriga como forma de nascimento, continuando a preferir tal explicação mesmo quando outra saída lhes era proposta. Também Pereira (2004) comprova, no seu estudo, mudança conceptual nas crenças de nascimento, evoluindo de concepções respeitantes ao nascimento pela barriga (5 aos 8 anos) para concepções de explicação do nascimento por parto, seguidas da noção do nascimento por parto e cesariana (8 aos 11 anos).

Conforme o exposto comprovámos, de certa forma, alguns estudos anteriores relativos ao processo do conhecimento da fecundação, gravidez e nascimento, que mostram que as crianças pequenas e médias (3 a 6 anos) têm um conhecimento incompleto e pouco exacto, aumentando os níveis de conhecimento, nas áreas referidas, para as crianças dos 7 aos 9 anos (Barragan, 1988; Bernstein e Cowan, 1975; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Cohen e Parker, 1977; Goldman e Goldman, 1982; Gordon *et al.*, 1990; Jagstaidt 1984; Kreitler e Kreitler, 1966; Moore e Kendall, 1971; Pereira, 2004; Volbert, 1996; Zoldosova e Prokop, 2007).

Genericamente, verificámos, no presente estudo que as teorias acerca de gravidez e nascimento acompanham as de fecundação, havendo correspondência nítida das mesmas nas diferentes fases evolutivas. A mesma relação se encontra manifesta em trabalhos anteriores (Barragan, 1988; Jagstaidt, 1984, Bernstein e Cowan, 1975, Goldman, 1982).

Comprovámos em todas as crenças relativas à temática do casamento, fecundação, gravidez e nascimento que a sua associação com o nível de desenvolvimento cognitivo, entendido em termos piagetianos, é grande, sendo determinante do seu processo evolutivo e/ou de diferenciação.

Assim, nas crenças de fecundação, enquanto no grupo de não conservadores predominam crenças de preexistência e explicações causais, no grupo de intermédios predominam as explicações pré biológicas de nível 1 (coexistem ainda sobretudo com algumas causais do período anterior) e no grupo de conservadores predominam as explicações pré biológicas de nível 1 em igualdade com as biológicas de nível 2, seguindo-se praticamente com representação igual as biológicas de nível 1 e as pré biológicas de nível 2, por ordem decrescente de representação. Relativamente aos papéis da mãe e do pai na reprodução, nos não conservadores são dominantes as respostas categorizadas como assexuais e não sexuais, enquanto as respostas sexuais centradas no pai são dominantes nos intermédios e conservadores, onde aparecem já respostas sexuais centradas nos dois, mais representadas no grupo de conservadores.

Nas razões que apresentam para o casamento existe diferenciação entre as razões biológicas, superiores nos não conservadores e as razões afectivas, superiores nos conservadores. Concomitantemente, na relação entre casamento e fecundação, as respostas causais surgem como predominantes no grupo de não conservadores, descendo no grupo de intermédios e as respostas

com estabelecimento de relação convencional nos conservadores, nos quais existem já cerca de um quarto de respostas de diferenciação entre casamento de reprodução.

No conhecimento dos sintomas de gravidez, a percepção de sintomas físicos é superior nos não conservadores, existindo em igualdade de representatividade com a percepção de variáveis sociais nos intermédios, aumentando a integração de vários factores e explicação correcta nos conservadores. As respostas ao acaso, quanto ao tempo de gestação, predominam nos não conservadores e intermédios, surgindo as respostas aproximadas praticamente apenas nos intermédios e conservadores, predominando as respostas precisas nos conservadores.

Quanto ao conhecimento do desenvolvimento intra-uterino, nos não conservadores predomina a ausência de resposta, seguida do seu desconhecimento. As respostas com menção de desenvolvimento intra-uterino são muito representadas nos intermédios e conservadores, ocorrendo apenas a resposta com explicação de desenvolvimento nos conservadores. Nas crenças acerca do nascimento, as respostas mencionando um canal de nascimento qualquer ocorrem apenas no grupo de não conservadores, sendo a explicação do nascimento por cesariana a explicação predominante neste grupo. Nos intermédios coexistem quase em igualdade de circunstâncias a referência ao nascimento por cesariana e por parto. Os conservadores respondem quase em maioria, mencionando o parto e cesariana, ocorrendo apenas neste grupo em número reduzido a explicação de nascimento por parto e cesariana.

Assim, as crenças das crianças acerca da concepção, gravidez e nascimento, no período pré operatório (não conservadores) reflectem a ausência da noção de reversibilidade e de conservação da invariabilidade das quantidades na matéria. Isto implica que nesta fase não compreendam o papel complementar do pai e da mãe na concepção e que mostrem muitas dificuldades na compreensão da gravidez, do desenvolvimento intra-uterino ou do nascimento, pois o seu pensamento é concreto e os fenómenos referidos implicam alguma abstracção. As suas teorias reflectem também a sua centração, impedindo-as de aceitar outros pontos de vista ou interpretações que não sejam as suas. É através destas limitações inerentes ao seu tipo de pensamento que constroem as suas teorias. As teorias sexuais das crianças conservadoras são mais elaboradas, porque a aquisição da noção de reversibilidade e de conservação da invariabilidade das quantidades na matéria possibilita que entendam a complementaridade do pai e da mãe na fecundação, bem como as transformações do feto e a sua nutrição. Esta é uma fase

em que o desenvolvimento social (indissociável do cognitivo), facilitado pela coordenação inter individual e individual, possibilita a conquista da objectividade (Jagstaidt, 1984).

Se considerarmos a existência de relações significativas entre o nível de desenvolvimento cognitivo e os processos de construção de identidade sexual e aquisição de constância sexual (tal como anteriormente comprovámos) poderemos estabelecer relações de associação entre o significado desta aquisição, nas crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento. Constatámos anteriormente, que no grupo de não conservadores cognitivos predomina a ausência de não conservação de identidade sexual verbalizada, passando a sua aquisição a predominar no grupo de intermédios cognitivos e sendo total no grupo de conservadores cognitivos. Constatámos ainda que a capacidade de constância sexual com verdadeira resistência às contradições aumenta muito do grupo de não conservadores cognitivos para os intermédios (continuando a aumentar, de forma menos acentuada, para os conservadores). Neste contexto, a variação das categorias de resposta características ou dominantes, no âmbito do casamento, fecundação, gravidez e nascimento, nos grupos de intermédios e conservadores cognitivos está relacionada com a aquisição e domínio da constância sexual.

Situam-se neste contexto as categorias: explicações pré biológicas de nível 1 e 2, e explicações biológicas de nível 1 e 2 (fecundação); respostas sexuais centradas no pai e respostas sexuais centradas nos dois (papel do pai e da mãe na fecundação); diferenciação entre razões biológicas e afectivas (casamento); estabelecimento de relação convencional ou de diferenciação entre casamento de reprodução; integração coerente de algumas variáveis ou explicação correcta para explicar os sintomas de gravidez; diminuição de respostas ao acaso, associadas ao aumento de respostas aproximadas e a respostas precisas, quanto ao tempo de gestação; menção e explicação de desenvolvimento intra-uterino e tendência a mencionar vulgarmente as duas formas possíveis de nascimento (por parto e cesariana), com indícios de explicação do processo. Serão estas, as categorias que implicam a aquisição de constância sexual, que por sua vez está relacionada com a aquisição de conservação cognitiva entendida em termos piagetianos.

Esta relação está presente na teoria de Bernstein e Cowan (1975) acerca da relevância dos conceitos cognitivos, nomeadamente dos conceitos de causalidade e reversibilidade, na compreensão da origem dos bebés, bem como da sequência desenvolvimental em matriz de estrutura de variáveis cognitivas. A este respeito os autores consideram que é apenas quando a criança começa a perceber que os eventos e os fenómenos têm causas que podem começar a

investigar quais são. É só quando a criança reconhece que ela própria e as outras conservam a identidade apesar das transformações devidas ao crescimento que pode começar a pensar sobre as suas origens e as origens dos seus irmãos. Tal como as crianças aprendem a conservar a identidade, elas também desenvolvem o conceito de causalidade. É só quando começam a perceber que a sua identidade é permanente e que os fenómenos têm causas, que podem começar a investigar ou a tentar descobrir quais são essas causas. Mais tarde, elas começam a perceber que o mundo se torna num local organizado pelas pessoas e para as pessoas. As crianças explicam a origem do mundo e das coisas do mundo numa linguagem psicológica e moral (a noite cai, porque temos que dormir). Os diferentes níveis de pensamento das crianças sobre a origem dos bebés mostram como o seu conceito de causalidade se desenvolve desde um começo primitivo, para um entendimento mais harmonioso (Bernstein, 1994).

Comprovámos, pois, os resultados do estudo de Bernstein e Cowan (1975) acerca da relevância dos conceitos cognitivos na compreensão da origem dos bebés, bem como outros estudos que comprovam que o nível de desenvolvimento cognitivo se associa directamente o conhecimento sexual infantil (Barragan, 1988; Bernstein e Cowan, 1975; Brilleslijper-Kater e Baartman, 2000; Goldman e Goldman, 1982; Kreidler e Kreidler, 1966; Moore e Kendall, 1971; Zoldosova e Prokop, 2007).

O nosso estudo está de acordo com a teoria de Carey (1985), pois comprovámos que nos grupos de 3-4 e 5-6 anos, embora as crianças possuam conhecimento vago das temáticas abordadas explicam a origem dos bebés, o papel dos pais, a gravidez e o nascimento, não de um ponto de vista biológico, mas em termos de vontades, crenças e convenções sociais (estarem casados, irem ao hospital, gostarem um do outro, etc.) característicos de um período que a autora denomina de psicologia intuitiva ou ingénua, durante o qual, a compreensão dos vários aspectos de um fenómeno pode ser reduzida a um pequeno número de princípios essenciais explicativos. Apenas por volta dos 9-10 anos o papel compreensivo da teoria comportamental intuitiva será superado pelo conhecimento biológico. Também sob o ponto de vista de Volbert (1996), os estudos acerca do processo de reprodução realizados com as crianças mais velhas, citados acima, suportam esta teoria.

Embora o sexo não esteja associado significativamente com a generalidade das crenças, não havendo por isso diferenças nas respostas de rapazes e de raparigas, comprovámos neste estudo que para as crenças relacionadas com o sexo a ausência de respostas é superior nos



rapazes, situando-se as raparigas em níveis evolutivos superiores. Encontramos igual tendência no estudo de Barragan (1988) relativo às teorias sexuais infantis. Concretamente, nas crenças de casamento comprovámos que as raparigas apresentam maior percentagem de razões afectivas e os rapazes maior percentagem de razões biológicas. Goldman (1982) refere a este respeito que, embora de forma não significativa, mais rapazes de todas as idades responderam nesta categoria em todos os países com excepção da Suíça. Esta predominância pode indicar, na sua opinião, especialmente entre rapazes de 13 anos, necessidade de provar a sua masculinidade tendo filhos. O autor refere ainda que esperava que as raparigas dessem mais respostas sócio biológicas que os rapazes, até porque a família mostra às crianças que ter filhos é um papel social e biológico de mulher.

Comprovámos ainda que as raparigas estão mais informadas quanto aos sintomas de gravidez e que conhecem melhor o tempo de gestação que os rapazes. Também no estudo de Goldman (1982), as raparigas deram respostas realistas mais cedo que os rapazes, o que o autor explica como resultando do facto de elas estarem mais motivadas para a aprendizagem desta área, quer devido ao auto interesse biológico quer à proximidade e identificação com a mãe sobretudo nas raparigas mais pequenas.

Verificámos uma relação de associação com o tipo de novelas, genericamente para todas as crenças abordadas nesta temática, em vários grupos de idade, correspondendo crenças mais evoluídas e ou diferenciadas às crianças que vêem novelas indiferenciadas.

Em todos os grupos de idade considerados, a percentagem das “razões biológicas” como explicação para o *casamento* é inferior para os que vêem novelas indiferenciadas e a percentagem da “razões afectivas” é superior para os que vêem novelas indiferenciadas. Consideramos que a diferenciação de respostas resulta da concepção de amor romântico, foco principal das novelas.

Na nossa opinião, á semelhança do ocorrido para as crenças de identidade sexual e papel de género, o conteúdo do tipo de novelas funcionará como fonte de informação ao alcance da criança, capaz de modificar níveis de conhecimento, mas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, não sendo suficiente para promover mudanças conceptuais.

Esta explicação baseia-se no facto de, por exemplo, no grupo de 3-4 anos o tipo de novelas se relacionar significativamente com as categorias de “explicações causais” e “pré-biológicas de nível 1” (superiores as duas categorias para quem vê novelas indiferenciadas), comparativamente às crenças de pré existência, nas crenças de fecundação, mas não influenciar o tipo de respostas “pré biológicas de nível 2” ou a categoria de “respostas sexuais centradas nos dois” quanto aos papéis do pai e da mãe, já que estes níveis de respostas implicariam características que a criança não adquiriu ainda, como constância sexual genital, ou reversibilidade de pensamento. O mesmo acontece para as crenças de gravidez, onde aumenta a percepção de variáveis sociais neste grupo, mas não aparecem respostas precisas quanto aos sintomas ou ao tempo. Igualmente, nas crenças acerca do nascimento, a percentagem da categoria “menciona nascimento por parto e/ ou cesariana” é superior para quem vê novelas indiferenciadas, não aparecendo, no entanto, respostas correspondentes á sua explicação.

Situação semelhante ocorre no grupo de 7-9 anos, onde o tipo de novelas se mostra como um factor importante na evolução de conhecimentos, aos quais as crianças desta idade já têm acesso pelas suas características (constância sexual genital e reversibilidade de pensamento). Assim, concluímos que as alterações significativas obtidas dentro de cada grupo etário são devidas às características individuais de cada criança, que absorve a informação de maneira própria inserida numa matriz de factores biológicos, sociais e cognitivos (Durkin, 2005).

Verificámos para as crenças de casamento, fecundação, gravidez e nascimento a mesma relação de associação entre os conhecimentos, atitudes e graus de conforto dos pais, relativos à aprendizagem sexual na infância já constatada para as crenças de identidade sexual e papéis sexuais, tendo comprovado que os filhos de pais com mais conhecimentos, atitudes mais positivas e graus de conforto superiores em aprendizagem sexual na infância possuem conhecimentos mais elaborados que os filhos de pais com menos conhecimentos, atitudes menos positivas ou graus de conforto inferiores. Estes resultados comprovam os de Gordon *et al.*, (1990) segundo os quais, as atitudes dos pais em relação á sexualidade e à educação sexual estão positivamente relacionados com algumas áreas do conhecimento sexual dos filhos. Também os estudos de Goldman (1882; 1988) mostram que a educação sexual influencia o nível de conhecimento sexual das crianças.

Para a totalidade das crenças comprovámos a associação com o nível sócio económico, tendo verificado que a progressão deste se associa à progressão na elaboração das crenças afectivo sexuais nos domínios considerados. Estes resultados estão de acordo com os de Gordon *et al.*, (1990) comprovando que as crianças de baixo nível sexual económico demonstram baixo conhecimento sexual, possivelmente influenciadas pelo facto de as suas mães terem atitudes mais restritivas em relação á sexualidade, oferecendo às crianças menos educação sexual em relação às de classes média e alta. Distanciamo-nos dos resultados obtidos por Barragan (1988), em cujo estudo não se verificou relação significativa entre o nível sócio económico e o conhecimento sexual das crianças. Pensamos que tal, pode ser consequência de diferenças culturais ou de diferenças processuais, que podem ter origem em instrumentos diferentes utilizados para avaliar e categorizar o nível sócio económico das crianças que participaram do estudo.

Quando, ao longo da discussão, nos referimos a possíveis diferenças culturais, quisemos dizer que o conhecimento sexual das crianças difere de cultura para cultura (Currier, 1981; Goldman, 1982) sendo, pois, muitos dos estudos existentes apenas aplicáveis em contextos culturais semelhantes aqueles em que foram realizados.

Quanto à relação com a existência de irmãos nas crenças relativas aos papéis da mãe e do pai na fecundação comprovámos que, na classe etária dos 5-6 anos a categoria de “respostas sexuais centradas na mãe” e as “respostas sexuais centradas no pai” apresentam percentagens superiores para os que têm irmãos mais velhos ou mais novos, o mesmo acontecendo na classe etária dos 7-9 anos com a categoria de “resposta precisa” para o conhecimento do tempo de gestação. Estes resultados comprovam o ponto de vista de Goldman (1982; 1988) e Martinson (1994) acerca da importância dos irmãos mais velhos na satisfação da sua curiosidade.

Após a discussão efectuada concluímos que houve mudanças substanciais nas crenças afectivo sexuais infantis analisadas, não tanto em termos de processo de construção, mas em termos das características específicas das crenças dentro de cada estágio descrito, a que na nossa opinião não são alheias a influência da TV, sobretudo do tipo de novelas a que as crianças assistem, nem a atitude de alguns pais manifesta em maiores conhecimentos, em atitudes mais positivas que expressam em graus de conforto maiores perante temáticas relacionadas com a sexualidade infantil. É vulgar as crianças referirem, por exemplo, nas perguntas de conservação de identidade verbalizada (se quiseres, quando cresceres, podes ser...do sexo oposto?), a possibilidade de mudança de sexo através de operação cirúrgica, que viram na TV, ou digam que

o puzzle (particularmente o que mostra uma figura de homem nu, com cara de mulher) é um “gay” porque é um homem com peruca de mulher.

É também usual que nas crenças de fecundação refiram amiúde termos como “fazer amor” ou “fazer sexo”, em verbalismos que não entendem e por isso não são capazes de explicar. Acerca da relação entre casamento e fecundação, algumas crianças referem a independência dos dois processos afirmando que para ter um filho um homem e uma mulher só precisam de fazer sexo sem usarem preservativo.

A informação tem um papel relevante na aquisição do conhecimento sexual infantil, não sendo a televisão a única fonte observável de comportamentos, pelo que, avaliar até onde vai a sua influência é extremamente difícil. As crianças observam e atendem muito às atitudes dos pais, familiares e professores.

Partilhamos o ponto de vista de Lamers-Winkelman (1995) ao afirmar que a transformação de aspectos observados nas suas próprias experiências exige uma operação cognitiva além das potencialidades das crianças pequenas.

Consideramos que as crianças constroem activamente as suas crenças afetivo sexuais, dependendo o conhecimento sexual infantil, genericamente, da sua idade de desenvolvimento e especificamente da qualidade das informações que têm acerca desse processo, bem como das características da sua personalidade.

## CAPÍTULO 9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONCLUSÕES

### 9.1. Limitações do Estudo

Trata-se de um estudo com uma amostra incidental, pelo que não pode ser generalizado. Tentámos realiza-lo de forma mais abrangente, a nível geográfico, alargando-o a outros distritos, mas encontrámos dificuldades a nível regional, pelo que as dificuldades a nível nacional seriam incontornáveis. Os processos burocráticos são morosos e as deslocações seriam incompatíveis com a docência. Pensamos, no entanto, que seria enriquecedor retomar esta temática alargando a amostra a locais diversificados.

Era nossa intenção alargar o leque das crenças analisadas, nomeadamente ao conhecimento do abuso sexual na infância e ao conhecimento do relacionamento sexual adulto, mas encontrámos resistência de pais e professores à natureza da temática, bem como a algumas imagens a utilizar para apoio das perguntas a fazer às crianças. Mesmo em relação ao trabalho realizado encontrámos resistência de todos os docentes de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico da periferia (Guarda Gare), que após terem visionado o questionário a passar aos pais recusaram a colaboração (já autorizada pelo Agrupamento de Escolas) com o argumento de que achavam que o questionário tinha perguntas pouco próprias para os pais responderem. Conscientes das dificuldades a contornar, sugerimos que em estudos futuros, as crenças referidas sejam analisadas.

Tal como referimos, tentámos alargar o estudo a zonas rurais, por pensarmos que a comparação com zonas urbanas seria enriquecedora, mas tal como explicámos, não foi possível encontrar naquelas zonas crianças pertencentes a níveis sócio económicos médios e elevados. Pensamos ser interessante em futuros estudos tentar abranger as zonas referidas, possibilitando uma análise mais total acerca da influência do meio de residência na construção do conhecimento sexual infantil.

Pensamos que os resultados obtidos para a associação com a existência de irmãos foram influenciados, pelo número de categorias utilizadas. Especificamente pensamos que a categoria utilizada de “tem irmãos mais velhos e mais novos”, complexificou um pouco a análise que, na nossa opinião, teria beneficiado com a consideração de apenas três categorias respeitantes a “não

tem irmãos”; “tem irmãos mais novos” e “tem irmãos mais velhos”, sendo dispensável a categoria intermédia de “tem irmãos mais novos e mais velhos”. Para estudos futuros fica a sugestão de aprofundamento da análise respeitante à influência desta variável de socialização no conhecimento sexual infantil.

Achamos que os pais não foram totalmente sinceros nas respostas que deram às questões acerca do número de horas de televisão diárias, nem quanto ao tipo de novelas vistas pelos filhos. Visando contornar tal dificuldade sugerimos que em estudos futuros, tais informações sejam pedidas também às crianças, durante a entrevista, a fim de as confirmar ou não.

Verificámos ainda que os pais de nível sócio económico baixo se refugiaram muito nas opções de resposta “não sei” e “duvido” no questionário de aprendizagem sexual na infância. Sugerimos, assim, que em futuros estudos nacionais se acrescente uma nota ao questionário, pedindo aos pais que evitem a utilização de tais opções, respondendo naquela que julguem ser a mais próxima da sua convicção.

## **9.2. Conclusões**

Era nosso objectivo conhecer o tipo de crenças afectivo sexuais infantis, assim como o processo de evolução das mesmas em função dos conhecimentos, atitudes e grau de conforto sentido pelos pais relativos à sexualidade infantil: analisar as relações existentes entre o processo evolutivo e características de cada estágio das crenças afectivo sexuais infantis relativas a identidade sexual; papel de género; casamento, fecundação, gravidez e nascimento e as variáveis sócio demográficas e de socialização e os conhecimentos, atitudes e grau de conforto dos pais relativamente à aprendizagem sexual infantil.

Em primeiro lugar comprovámos a existência de processos evolutivos ou de diferenciação nas crenças afectivo sexuais infantis analisadas, associados a vários factores.

Em segundo lugar comprovámos que, além da idade, o nível sócio económico, o nível de desenvolvimento cognitivo (entendido em termos piagetianos), os conhecimentos, atitudes e grau de conforto dos pais estão associados, significativamente, às características específicas relativas ao grau de elaboração das crenças afectivo sexuais infantis. Assim, as crianças de nível sócio económico alto, conservadoras a nível de desenvolvimento cognitivo, filhas de pais com mais conhecimentos, atitudes mais positivas e graus de conforto mais elevados em temáticas de

aprendizagem sexual na infância têm crenças com níveis de elaboração superiores às das outras crianças.

Em terceiro lugar, a estrutura familiar, quanto à sua convencionalidade está associada, particularmente às crenças de tipificação de papéis sexuais e aos argumentos de tipificação dos mesmos, sendo as crenças das crianças pertencentes a estruturas familiares convencionais, mais tipificadas no sentido tradicional e as das famílias não convencionais mais flexíveis e menos tipificadas.

Em quarto lugar, a existência de irmãos, apenas para alguns grupos de idade e para algumas das crenças afectivo sexuais analisadas está relacionada, de forma significativa, com as características específicas referentes ao seu grau de elaboração, verificando-se nessas situações que as crianças com irmãos têm níveis de elaboração superiores às das outras crianças.

Em quinto lugar verificámos a existência de padrões evolutivos significativamente semelhantes nas crenças afectivo sexuais das crianças pertencentes aos dois sexos, embora com tendência para que as crenças das raparigas sejam mais evoluídas que as dos rapazes.

Em sexto lugar comprovámos que, especificamente para algumas crenças e alguns grupos de idade, as crianças que vêem durante mais tempo TV, em programação de desenhos animados não especificamente infantis e novelas têm crenças afectivo sexuais mais elaboradas. A associação entre estas crenças e o tipo de novelas, mostrou ser a mais abrangente, comprovando-se que as crianças que vêem novelas indiferenciadas têm crenças afectivo sexuais mais evoluídas que as que vêem novelas juvenis.

Em último lugar gostaríamos de sublinhar a importância das características da personalidade infantil (por exemplo, curiosidade e extroversão) na construção (enquanto apreensão e elaboração) do conhecimento afectivo e sexual, factor chave e explicativo das diferenças manifestadas, em crianças do mesmo grupo de idades. Sublinhamos, finalmente, a matriz de factores biológicos, sociais, cognitivos, motivacionais e educacionais em que se alicerça a construção do seu conhecimento sexual.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E. e BEM, D.J. (1995). *Introdução à Psicologia*. Tradução, Dayse Batista. Artes Médicas: Porto Alegre.

BADINTER, E. (1992). *XY A Identidade Masculina*. Edições ASA: Porto.

BANCROFT, J. (2003). *Sexual Development in Childhood*. Kinsey Institute Series: Bloomington, Indiana, USA.

BANDURA, A. e WALTERS, R. (1965). *Aprendizaje Social y Personalidad*. Alianza U: Madrid.

BARRAGÁN, F. (1988). Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de los adultos sobre la sexualidad y educación sexual: bases para el diseño curricular de la educación sexual en el Ciclo Medio de la EGB. *Tesis Doctoral*, Universidad de La Laguna.

BARRAGÁN, F. (1991). *La Educación Sexual. Guía Teórica y Práctica*. Paidós: Barcelona.

BARRETT, M. e BARROW, E. (2004). *Children's Understanding of Society*. Psychology Press: New York.

BARRETT, M. e BUCHANAN-BARROW, E. (2005). *Children's Understanding of Society*. Psychology Press: New York.

BAS, J., CASTRO, M., MANICH, C., MANTILLA, L., MARGENAT, M., MOIX, M., PÉREZ, C.,RENAU, M., ROS, R., SALZBERG, B., VILASECA, M. (2006). *Enciclopédia dos Pais. Como ser melhores pais*. Parte I. Imprensa Livre, S. A: Rio de Mouro.

BAS, J. (2006). *Comunicação pais filhos*. In J. BAS, M. CASTRO, C. MANICH, L. MANTILLA, M. MARGENAT, M. MOIX, C. PÉREZ, M. RENAU, R. ROS, B. SALZBERG, M. VILASECA (Eds.), *Enciclopédia dos Pais. Como ser melhores pais*. Parte I (pp. 20-26). Imprensa Livre, S. A: Rio de Mouro.

BEACH, F. (1973). *Conduta Sexual*. Fontanela: Barcelona.

BEE, H. (1977). *El desarrollo del Niño*. Harla: México

BEM, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.

BEM, S. L. (1989). Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*, 60, 649 – 662.

BENTOVIM, A. e VIZARD, E. (1988). In A. BENTOVIM, J. ELTON, J. HILDEBRAND, M. TRANTER. e E. VIZARD (EDS), *Child Sexual Abuse Within the Family: Assessment and Treatment*. Hartnolls: Bodmin.

BERNSTEIN, A. (1994). *Flight of the Stork: What Children Think (And When About Sex and Family Building)*. Perspectives. Revised edition: Indianapolis.

BERNSTEIN, A. C., e Cowan, P. A. (1975). Children's concepts of how people get babies. *Child Development*, 46, 77 – 91

BOWLBY, J. (1969). *L'Attachement*. Paris: PUE

BREESE, R. W. (1978). The Application of Piagetian Theory to Sexuality: a Preliminary Exploration. *Adolescence*, 13, 50:269-278

BRILLESLIJPER-KATER, S.N.e BAARTMAN H. E. (2000). What do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years. *Child Abuse Review* Vol. 9: 166–182

BRODERICK, A. V. (1973). Sexual behavior among preadolescents. In A. Juhoz. *Sexual development and behaviour*, The Dorsey Press, pp 21-35: Ontário.

BRUCKNER, H. (1968). *Das Sexualwissen unserer Jugend*. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin.

BUSSEY, K. e BANDURA, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

BUSSEY, K., e BANDURA, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modelling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.

CALDERONE, M. e JOHNSON, E. (1983). *The Family Book About Sexuality*. Bantam Books: New York

CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. MIT Press: Cambridge

CERDA, R. (2001). *Manual de Sexualidade Infantil*. México.

COHEN, e PARKER (1977). Sex Information among nursery-school children. In E. K. OREMLAND e J. D. OREMLAND (Eds.), *The sexual and gender development of young children: The role of the educator* (pp. 181-190). Ballinger Publishing Company: Cambridge.

CONDY, J. (1990). *The Psychology of Television*. Hillsdale: Erlbaum

CONN, J. M. (1947). Children's awareness of the origins of babies. *Journal of Child Psychiatry*, 1, 140-176.

CORDEIRO, M. (2003). Sexualidade. Algumas questões. In E. SÁ., L. LÚCIO, F. GASPAR, O. MASCARENHAS; M. RICO, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.), *Quero-te. Psicologia da sexualidade*. Quarteto Editores: Coimbra.

---

CROCKER, J., MAJOR, B., e STEELE, C. (1998). Social stigma. In D. GILBERT, S. T. FISKE, & G. LINDZEY (Eds.), *Handbook of social psychology* (4ª ed., pp. 504-533) McGraw-Hill: Boston.

CHI, M. T. H. (1978). Knowledge structure and memory development. In R. S. SIEGLER (Eds.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73- 96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DAMON, W. (1977). *The social Word of the child*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

DAMON, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.

DAVIS, C. M.; YARBER, W. L.; BAUSERMAN, R.; SCHREER, G. e DAVIS, S. L. (1998). *Handbook of sexuality-related measures*. Sage Publications: Londres.

DIAS, A.; RAMALHEIRA, C.; MARQUES, L.; SEABRA, M.; ANTUNES, M. (2002). *Educação da Sexualidade no Dia-a-dia da Prática Educativa*. Edições Casa do Professor: Braga.

DUNCAN, P.; REBECCA, R.; CARLSON, J. (2003). Childhood and adolescent sexuality. *The Pediatric Clinics of North America* 50, 765– 780

DURKIN, K. (1985). *Television, Sex Roles and Children*. Open University Press: Milton Keynes.

DURKIN, K. (2005). Children's Understanding of Gender Roles in Society. In M. BARRETTT, e E. BARROW (Eds.), *Children's Understanding of Society*. Psychology Press: New York.

ELIAS, J. e GEBHART, P. (1969). Sexuality and sexual learning in childhood. *Phi Delta Kappan*, 50, 401–405.

EMMERICH, W., e GOLDMAN, K.S. (1972). Boy-girl identity task: Technical report. In V. SHIPMAN (Eds.), *Disadvantaged children and their first school experiences*. Educational Testing Service: Princeton, NJ

EMMERICH, GOLDMAN, KIRSH E SHARABANY (1977). Evidence for a Transitional Phase, in the Development of Gender Constancy. *Child Development*, 48, 930-936.

EMMERICH, W. (1982). Nonmonotonic developmental trends in social cognition: The case of gender identity. In S. STRAUSS (Eds.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 249-269). Academic Press: San Diego.

FÁVERO, M. (2003). *Sexualidade Infantil e Abusos Sexuais a Menores*. Climepsi Editores: Lisboa.

FÁVERO, M. (1996). A Sexualidade Infantil e os Abusos Sexuais a menores, *Sexualidade e Planeamento Familiar*, 11/1, pp. 7-10.

FENICHEL, O. (1982). *Las Etapas y Caracteres de La Sexualidad Infantil. Lecturas de Psicología del Niño*. Alianza: Madrid.

FLAVELL, J. H. (1985). *Cognitive development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.

FLAVELL, J. H., FLAVELL, E. R., e GREEN, F. L. (1983). Development of the appearance–reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95–120.

FLAVELL, J. H. (1986). The development of children’s knowledge about the appearance–reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418–425.

FLAVELL, J.H., GREEN, F.L., WAHL, K.E., e FLAVELL, E.R. (1987). The effects of question clarification and memory aids on young children’s performance on appearance–reality tasks. *Cognitive Development*, 2, 127–144.

FLAVELL, J.H., FLAVELL, E. R., e GREEN, F.L. (1989). A transitional period in the development of the appearance–reality distinction. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 509–526.

FINKELHOR, D. (1980). Sex among sibilings: a survey on prevalence, variety and effects. *Archives of Sexual Behavior*, 19 (3), 171-194.

FINKELHOR, D. (1984). *Child Sexual Abuse: New Theory end Research*. Free Press: New York.

FORTIN, M. (2003). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização* (3ª edição). Lusociência: Loures.

FORD, C. S., e BEACH, F. A. (1951). *Patterns of Sexual Behavior*. Harper and Brothers, Hoeber Medical Division: New York.

FOUCAULT, M. (1978). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI: Madrid.

FRADE, A., MARQUES, A.M., ALVERCA, C., VILAR, M. (2003). *Educação Sexual na Escola*. Guia para Professores, Formadores e Educadores. Texto Editora: Lisboa.

FREUD, S. (1905). *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. Livros do Brasil (1972): Lisboa.

FREUD, S. (1908). *Sexualidad infantil y neurosis*. Alianza: Madrid.

FRIEDRICH, W.N., GRAMBSCH, P., BROUGHTON, D., KUIPER, J. e BEILKE, R. L. (1991). Normative sexual behaviour in children. *Pediatrics*, 88, 456–464.

FRIEDRICH, W.N., GRAMBSCH, P., DAMON, L., HEWITT, S.K., KOVEROLA, C., LANG, R., WOLFE, V. e BROUGHTON, D. (1992). The Child Sexual Behaviour Inventory: normative and clinical comparisons. *Psychological Assessment*, 4, 303–311.

---

FRIEDRICH, W.N., BERLINER, L., BUTLER, J., COHEN, J., DAMON, L. e SHAFRAM, C. (1998). Measurement and assessment tools: child sexual behaviour: an update with the CBSI-3. *The APSAC Advisor*, **9**, 13 – 14.

GASPAR, F. (2003). *Sexualidade, media e infância ou “O desaparecimento da infância”*. In E. SÁ., L. LÚCIO, F. GASPAR, O. MASCARENHAS; M. RICO, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.), *Quero-te. Psicologia da sexualidade*. (pp. 35-40). Quarteto Editora: Coimbra.

GEBHART, R. H. (1977). The acquisition of basic sex information. *The Journal of Sex Research*, **13**, 148–169.

GELMAN, R., e BAILLARGEON, R. (1983). A review of some Piagetian concepts. In J. H. Flavell e E. M. Markman (Eds.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 167-230). New York: Wiley.

GELMAN, R., e GALLISTEL, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Harvard University Press: Cambridge, MA.

GELMAN, S. A., COLLMAN, P., e MACCOBY, E. E. (1986). Inferring properties from categories versus inferring categories from properties: The case of gender. *Child Development*, **57**, 396 404.

GELMAN, S. A. (2003). *The essential child: The origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press: New York.

GESELL, A. (1956). *Psicología Evolutiva de 1 a 16 años*. Paidós. Buenos Aires.

GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. (2002). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que ça marche?*. Delagrave Édition. Paris

GIORDAN, A. (1998). Les conceptions de l'apprenant: un tremplin pour l'apprentissage. In Ruano-Borbalan, J-C. (Eds.). *Éduquer et former*. Éditions Sciences Humaines: Auxerre.

GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. (1999). *Los orígenes del Saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos* (4ª edição). Díada Editora: Sevilha

GLASER, D. e FROCH, S. (1997). *Abuso Sexual de Niños*. Paidós: Buenos Aires.

GOLDMAN, R. e GOLDMAN, J. (1982). *Children's Sexual Thinking*. Routledge and Kegan Paul: London.

GOLDMAN, R. e GOLDMAN, J. (1988). *Show Me Yours: What Children Think About Sex*. Penguin: London.

GORDON, B.; SCHROEDER, C. E ABRAMS, J. (1990). Age and social class differences. In children's knowledge of sexuality. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 33–43.

GORDON, S. e SNYDER, S. V. (1983). Sex education. In C.E. WALKER, e M.C. ROBERTS (Eds), *Handbook of Clinical Child Psychology*. pp. 154–1173. Wiley: New York.

GORDON, B. e SCHROEDER, C. (1995). *Sexuality: A Developmental Approach to Problems*. Plenum Press: New York.

GUNTER, B. e McAleer, J. (1990). *Children and Television*. Routledge: London.

GUNTER, B. (1995). *Television and Gender Representation*. John Libbey: London.

HATANO, G. e TAKAHASHI, K. (2005). The Development of Societal Cognition: A Commentary. In M. BARRETT e E. BARROW (Eds.), *Children's Understanding of Society*. Psychology Press: New York.

HAZAN, C. e SHAVER, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

HUSTON, A. C. (1983). Sex typing. In P.H. MUSSEN (Series Ed.) e E. M. HETHERINGTON (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 388 – 441). Wiley: New York.

HUSTON, A. C. (1985). *The development of sex typing: Themes from recent research*. Developmental Review. Vol. 5, Nº 5, pp. 1-17.

HURLOCK, E. (1982). *Desarrollo del Niño*. McGraw-Hill: Madrid

JAGSTADT, V. (1984). *La Sexualité et l'Enfant*. Delachaux & Niestlé : Neuchatel-Paris

KAMII, C. E DEVRIES, R. (1985). *O Conhecimento Físico na Educação Pré-Escolar. Implicações da Teoria de Piaget*. Artes Médicas: Porto Alegre.

KAPLAN, H. S. (1982). *Transtornos del deseo sexual*. Grijalbo: Barcelona.

KILPATRICK, A. (1992). *Long Range Effects of Child and Adolescent Sexual Experiences: Myths, Mores, and Menaces*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale.

KINSEY, A.C.; POMEROY, W. V.; MARTIN, C. E. (1948). *Sexual behaviour in the human female*. Saunders: Filadelfia.

KINSEY, A. C.; POMEROY, W. V. e MARTIN, C. E. (1953). *Sexual behaviour in the human male*. Saunders: Filadelfia.

KIRBY, D. (1985). *Sex education. A handbook for the evaluation program*. Network Publications: Santa Cruz de Califórnia.

KLEIN, M. e GORDON, S. (1991). Sex education. In C.E. WALKER e M.C. ROBERTS (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*, pp. 933-949. Wiley: New York.

---

KOHLBERG, L. e ULLIAN, D. (1976). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. In R. C. FRIEDMAN, R. M. RICHART e R. I. VANDE WIELE (Eds.), *Sex differences in behavior* (pp. 209-222). Krieger: New York.

KOHLBERG, L. (1972). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativas al papel sexual desde el punto de vista y del desarrollo cognitivo. IN *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Marova: Madrid.

KOHLBERG, L. e ZIGLER, E. (1967). The impact of cognitive maturity upon the development of sex-role attitudes in the years four to eight. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 89-165.

KOHLBERG, L.; POWER, F. E HIGGINS, A. (1997). *La educación moral, según Lawrence Kohlberg*. Editorial Gedisa: Barcelona.

KREITLER, H. e KREITLER, S. (1966). Children's concepts of sexuality and birth. *Child Development*, 37, 363-378.

LAMB, S. e COAKLEY, M. (1993). "Normal" childhood sexual play and games: differentiating play from abuse. *Child Abuse and Neglect*, 17, 512-526.

LAMERS-WINKELMAN, F. (1992). *Kinderen als informanten. (Children as informants)*. In H. BAARTMAN, AND A. VAN MONTFOORT (Eds.), *Kindermishandeling: Resultaten van Multidisciplinair Onderzoek*. Bruna Uitgevers: Utrecht.

LAMERS-WINKELMAN, F. (1995). *Seksueel Misbruik van Jonge Kinderen. (Sexual Abuse of Young Children)*. VU Uitgeverij: Amsterdam.

MARTINSON, F.M. (1981). Eroticism in infancy and childhood. In L.L. CONSTANTINE e F.M. Martinson (Eds), *Children's and Sex: New Findings, New Perspectives*, pp. 23-35. Little Brown: Boston.

LARSSON, I. (2000). Child sexuality and sexual behaviour. *Socialstyrelsen. The National Board Of Health and Welfare*. Art no. 2001-123-20. Translation: Kate Lambert and Stuart Tudball. Swedish version printed in Jan 2000. Art no. 2000-36-001

LEONARD, S. P., e ARCHER, J. (1989). A naturalistic investigation of gender constancy. In three- to four-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 341-346.

LINDBLAD, F.; GUSTAFSSON, P. A.; LARSON, I. e LUNDIN, B. (1995). Preschooler's sexual behavior at day care center's: an epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 19, 569-577.

LÓPEZ, F. (1984). *El apego*. In J. PALACIOS et al. *Psicología evolutiva*, vol. 2. Alianza Universidad: Madrid.

- LÓPEZ, F. (1986) *Lecciones de Sexologia I y II*. Salamanca.
- LÓPEZ, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65-75
- LÓPEZ, F. (1988). *La adquisición de la identidad sexual y de género: I. Infancia-adolescencia*. In FERNANDEZ, J. *Nuevas perspectivas del sexo e del genero*. Pirámide: Madrid.
- LÓPEZ, F. (2005a). *La Educación Sexual*. Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.
- LÓPEZ, F. (2005b). *La Educación Sexual de los hijos*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- LÓPEZ, F. e FUERTES, A. (1989). *Para Comprender a Sexualidade*. APF: Lisboa.
- LÓPEZ, F; GUIJO e DEL CAMPO (2003). Sexualidad prepuberal. *Revista de Terapia Sexual y de Pareja*, 15, 58-89.
- MACCOBY, E. (1990). The role of gender identity and gender constancy. *New Directions for Child Development*. No 47, 5- 20
- MACCOBY, E. (1999). *The Two Sexes. Growing up apart, Coming Together*. Harvard University Press. Cambridge
- MALINOWSKY, B. (1969). *La vida sexual de los salvajes del nordeste de Melanesia*. Morata. Madrid.
- MANTILLA, L. (2006). Rapazes, raparigas: iguais mas diferentes. In J. BAS, M. CASTRO, C. MANICH, L. MANTILLA, M. MARGENAT, M. MOIX, C. PÉREZ, M. RENAU, R. ROS, B. SALZBERG, M. VILASECA (Eds.), *Enciclopédia dos Pais. Como ser melhores pais*. Parte I *Enciclopédia dos Pais. Como ser melhores pais, Parte I*, (pp. 98-101). Imprensa Livre, S. A: Rio de Mouro.
- MARCUS, D. E., e OVERTON, W. F. (1978). The development of cognitive gender constancy and sex role preferences. *Child Development*, 49, 434-444.
- MARGENAT, M. (2006), A Escola, agente socializador. In J. BAS, M. CASTRO, C. MANICH, L. MANTILLA, M. MARGENAT, M. MOIX, C. PÉREZ, M. RENAU, R. ROS, B. SALZBERG, M. VILASECA (Eds.), *Enciclopédia dos Pais. Como ser melhores pais*. Parte I (pp. 48-52). Imprensa Livre, S. A: Rio de Mouro.
- MARQUES, A. M. (1992). Como nascem os bebés? O seu filho explica. *Pais*, nº 19, Maio.
- MARQUES, A. M. ; VILAR, M. e FORRETA, F. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar*. Texto Editora: Lisboa.
- MARTIN, C. L., e HALVERSON, C. F. (1983). Gender constancy: A methodological and theoretical analysis. *Sex Roles*, 9, 775-790.



---

MARTIN, C. L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review*, 13, 118–204.

MARTIN, C. L. (2000). Cognitive theories of gender development. In T. ECKES e H.M. TRAUTNER (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 91– 121). Lawrence Erlbaum Associates Inc.: Mahwah, NJ.

MARTIN, C. L., RUBLE, D. N., e SZKRYBALO, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903 – 933.

MARTINSON, F. M. (1981). Eroticism in infancy and childhood. In L.L. CONSTANTINE AND F.M. MARTINSON (Eds), *Children and Sex: New Findings, New Perspectives*, pp. 23–35 Little, Brown: Boston.

MARTINSON, F. M. (1994). *The Sexual Life of Children*. Bergin e Garvey: New York.

MASCARENHAS, O. (2003). A sexualidade, os media e a infância, In E. SÁ., L. LÚCIO, F. GASPAR, O. MASCARENHAS; M. RICOU, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.), *Quero-te. Psicologia da sexualidade* (pp. 41-45). Quarteto Editora: Coimbra.

MCGONAGHY, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of gender identity. *Child Development*, 50, 1223-1226.

MCCONAGHY, M. J. (1980). The gender understanding of Swedish children. *Child Psychiatry and Human Development*, 11, 19-32.

MILLER, A. (1984). A transitional phase in gender constancy and its relationship to cognitive level and sex identification. *Child Study Journal*, 13, 259-275.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar- linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ministério da Saúde: Lisboa.

MISCHEL, W. (1972). *Las Diferencias Sexuales en la Conducta desde el Punto de Vista del Aprendizaje Social. Desarrollo de las Diferencias Sexuales*. Marova: Madrid.

MONEY, J., HAMPSON, J. G. e HAMPSON, J. L. (1955). Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychological management. *Bulletin John Hopkins Hospital*, 97, 284-300.

MONEY, J. e EHRHARDT, A. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl*. University Press, Johns Hopkins: Baltimore.

MONEY, J. e EHRHARDT, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*. Morata, Madrid.

MONEY, J. (1975). *Asignaturas Sexuales*. ATE: Barcelona.

MOORE, J. E. e KENDALL, D. G. (1971). Children's concepts of reproduction. *The Journal of Sex Research*, 7, 42–61.

MORENO, M. e SASTRE, G. (1980). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Gedisa: Barcelona.

MOSER, C.; KLEINPLATZ, P.; ZUCCARINI, D. WILLIAM E REINER, W. (2004). Situating unusual child and adolescent sexual behavior in context. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 13, 569– 589.

NAGY, M. (1953). Children's birth theories. *Journal of Genetic Psychology*, 83, 217–226.

ORANGE, C. e AMISO, G. (2000). *Child sacrifice: Black america's price of paying the media piper*. London.

PAIVA, J. e Paiva, J. (2002), *Sexualidade e afectos-para pais, professores e educadores*. Plátano Editora, Lisboa.

PAPALIA, (1979). *Psicologia Evolutiva*. Mc Graw Hill: Madrid.

PEREIRA, I. R. (2004). Concepções e Obstáculos de Aprendizagem no Estudo da Reprodução Humana em Crianças do 1º C.E.B. de meio rural. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Estudos da Criança, Promoção da Saúde e do Meio Ambiente, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

PEREIRA, A. (2003). *SPSS. Guia prático de utilização. Análise de dados para ciência e psicologia*. Edições Sílabo: Lisboa.

PERRY, D. G., e BUSSEY, K. (1979). The social learning of sex differences: Imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1699-1712.

PIAGET, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. Dom Quixote. Lisboa.

PIAGET, J. (1967). *O Raciocínio na Criança*. Editora Record. Rio de Janeiro.

PIAGET, J. (1981). *La Representación del Mundo en el niño*: Morata, Madrid.

PIAGET, J. (1982). *El Método Clínico*. Lecturas de Psicología del Niño: Alianza, Madrid.

PIAGET, J., e INHELDER, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic: New York.

PIAGET, J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., pp. 703–732). Wiley. New York.

POSTMAN, N. (1982). *The disappearance of childhood*. Random House. New York.

PRAZERES, V. (2003), A sexualidade e a escola. In E. SÁ., L. LÚCIO, F. GASPAS, O. MASCARENHAS; M. RICO, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.), *Quero-te. Psicologia da sexualidade*. (pp. 87-92.). Quarteto Editora: Coimbra.

---

REISS, M. J. e TUNNICLIFFE, S. D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.

RICOU, M. (2003). Ética, cultura, sexualidade e Internet. In E. SÁ, L. LÚCIO, F. GASPAR, O. MASCARENHAS; M. RICOU, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.). *Quero-te. Psicologia da sexualidade*. (pp. 41-59). Quarteto Editora: Coimbra.

RICHARDSON, J. e SCHUSTER, M. (2004). *Everything You Never Wanted Your Kids to Know about Sex (But Were Afraid they'd Ask): The Secrets to Surviving Your Child's Sexual Development* from Bi, Three Rivers Press: New York

RODRIGUES, J. M. (1994). Conhecimentos e Experiências Sexuais dos Jovens Estudantes do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Viseu.

RONEN, T. (2002). *Cognitive-Constructivist Psychotherapy with Children and Adolescents*. Springer; 1 edition: USA

ROSENFELD, A.; BAILEY, R.; SIEGEL, B. e BAILEY, G. (1986). Determining incestuous contact between parent and child: frequency of children touching parent's genitals in a nonclinical population. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25:481-484.

ROUSSEAU, J. (1990). *Emílio*. Livro IV. Europa América: Lisboa

ROWLANDS, M. (2004). What do children think happens to the food they eat? *Journal of Biological Education*, 38, 167–171.

RUBLE, D. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26, 163 – 214.

RUBLE, D. N., TAYLOR, L., CYPHERS, L., GREULICH, F., LURYE, L. e SHROUT, P. (2007). The Role of Gender Constancy in Early Gender Development. New York University. *Child Development*, Volume 78, Number 4, Pages 1121 – 1136

RUBLE, D. N.; MARTIN, C. e BERENBAUM, S. (2006). Gender development. In W. Damon & R.M. Lerner (Series. Eds.) e N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 858 – 932). Wiley: New York.

RUTTER, M. (1970). Normal Psychosexual Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 11, 259-283.

RUTTER, M. e RUTTER, M. (1993). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. Basic Books: New York.

RYAN, G. (2000). Childhood Sexuality: A Decade of Study. Part I - Research and Curriculum Development. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, No. 1, pp. 33–48.

- RYAN, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational leadership*, 51, 3, 16-18.
- SÁ, E.; LÚCIO, L.; GASPAR, F.; MASCARENHAS, O.; RICO, M., SILVA, J., STILWELL, I., CORDEIRO, M.; PRAZERES, M.; MONTEIRO, C.; MORGADO, J. ; LIMA, M.; FÉLIX, J.; GONÇALVES, R.; CAETANO, J. (2006). *Quero-te. Psicologia da sexualidade*. Quarteto Editora: Coimbra.
- SANDERS, G. e MULLIS, R. (1988). Family Influences on Sexual Attitudes and Knowledge as Reported by College Students. *Adolescence*, 23, 837-845.
- SANDERS, P. e SWINDEN, L. (1995). *Para me conhecer: Para te Conhecer. Estratégias de Educação Sexual para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Associação para o Planeamento da Família: Lisboa.
- SANDFORT, T. e RADEMAKERS J. (2001). *Childhood Sexuality: Normal Sexual Behavior and Development*. The Haworth Press, Inc.: New York, USA.
- SCHINDLER e ALAN, M. (1989). *Too Tall? Too Short? Too Fat? Too Thin?: A Guide to the Growth and Sexual Development of Children*. Hardcover: New York.
- SCHWARTZ, P. e CAPPELLO, D. (2000). *Ten Talks Parents Must Have with Their Children About Sex and Character*. Hyperion: New York.
- SIEGEL, M., e ROBINSON, J. (1987). Order effects in children's gender constancy responses. *Developmental Psychology*, 23 (2), 283-286.
- SIMÕES, M. (1994). Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das M.P.C.R. *Dissertação de doutoramento*. Universidade de Coimbra.
- SLABY, R. G. e FREY, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849 – 856.
- SOLER, L. N. (2003). *Curso de Educacion Afetivo-Sexual. Libro de Exercicios*. Netbiblo. Coruña.
- SOLER, N. (2003). *Curso de Educación Afetivo-Sexual. Libro de teoría*. Netbiblo. Coruña.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Mcgraw-Hill: Alfragide.
- STILWELL, I. (2006), A sexualidade e a escola: a importância de sermos nós próprios. In E. SÁ., L. LÚCIO, F. GASPAR, O. MASCARENHAS; M. RICO, SILVA, J., I. STILWELL, M. CORDEIRO, M. PRAZERES, C. MONTEIRO, J. MORGADO, M. LIMA, J. FÉLIX, R. GONÇALVES, J. CAETANO, J. (Eds.), *Quero-te. Psicologia da sexualidade* (pp. 67-70). Quarteto Editora: Coimbra.

---

TEIXEIRA, F. M. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 22, 507 – 520.

TEIXEIRA, Filomena (1999). *Reprodução Humana e Cultura Científica: um percurso na formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Dissertação de Doutoramento).

TEIXEIRA, Filomena (2002). *Educação em Sexualidade na formação de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico*. In Revista Portuguesa de Formação de professores. Vol.2, 30-31.

THOMPSON, S. e BENTLER, P. (1973). A developmental study of gender constancy and parent preference. *Archives of sexual Behavior*, 2:379-385.

THOMPSON, S. K. (1975). Gender Labels and Early Sex Role Development. *Child Development*, 46, 339-347.

TRAUTNER, H. M., RUBLE, D. N., CYPHERS, L., KIRSTEN, B., BEHRENDT, R., e HARTMANN, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: *Developmental or differential? Infant and Child Development*, 14, 365 – 381.

TUNNICLIFFE, S. D e REISS, M. J. (1999). Building a model of the new environment: how do children see animals? *Journal of Biological Education*, 33, 142 -148.

UNGER, R.K. (1979). Toward a Redefinition of Sex and Gender. *American Psychologist*, 34, 11, pp.1085-94.

VAN EVRA, J. (1990). *Television and Child Development*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale

VILAR, D. (2002). *Falar Disso. A Educação Sexual nas Famílias dos Adolescentes*. Edições Afrontamento: Porto.

VILLAMARZO, P. (1999). *Origen Infantil de la Sexualidad Adulta - enfoque psico dinámico*. Amarú Ediciones: Salamanca.

VOLBERT, R. (1996). Sexual Knowledge of Preschool Children. In SANDFORT, T. E RADEMAKERS, J. (Eds), *Childhood Sexuality: Normal Sexual Behavior and Development*. The Haworth Press, Inc., New York, USA

WARIN, J. (2000). The attainment of self-consistency through gender in young children. *Sex Roles*, 42, 209 – 232.

WATERMAN, J. (1986). Developmental considerations. In K. MACFARLANE E J. WATERMAN (Eds.), *Sexual abuse of young children: Evaluation and Treatment* (pp.15-29). Guildford: New York.

WEHREN, A., e De LISI, R. (1983). The development of gender understanding: Judgments and explanations. *Child Development*, 54, 1568 – 1578.

WIDLOCHER, D. (2004), *Sexualidad infantil y apego*. Siglo XXI Editores, s.a. México.

WITTER, G. P.; OLIVEIRA, F. (1996). *Biblioteconomia e Ciência da Informação: delineamento de teses e dissertações brasileiras*. *Revista Transinformação*, Campinas, v. 8, n. 2, maio/ ago.1996.

WITTER, G.P. (2005). *Metaciência e psicologia*. Campinas: Alínea.

ZAPIAN, J. (2001). *Educación Afetivo Sexual*. Comunicação apresentada no Seminário Educação Sexual: Da Promoção da Saúde à Cidadania. Lisboa, 15 e 16 de Novembro de 2001 [Documento poli - copiado].

ZIMMERMAN T. S. (2004). Integrating Gender and Culture in Parenting. *Journal of Feminist Family Therapy*, Vol. 14, No. 3/4), Haworth Press, USA

ZOLDOSOVA, K. e PROKOP, P. (2007). Primary Pupils' Preconceptions about Child Prenatal Development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 239-246

ZUCKER, K. J., YOANNIDIS, T., E ABRAMOVITCH, R. (2001). The relation between gender labeling and gender constancy in preschool children. *Scandinavian Journal of Sexology*, 4, 107 – 113.

## **ANEXO 1**





Guarda, 20 de Outubro de 2006

Exc. Sr. Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda/ São Miguel/ Sequeira

Sou Professora Adjunta de nomeação definitiva na Escola Superior de Educação da Guarda. Estou a concluir o meu doutoramento na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca na área de Psicologia Evolutiva e da Educação - Sexualidade e Relações Interpessoais. Durante o período de docência, bem como durante o período de investigação, desenvolvi trabalhos no âmbito da sexualidade infantil e educação sexual em crianças de idade pré-escolar. É neste âmbito que sob a orientação de dois catedráticos da universidade referida preparei a minha tese, cuja temática se relaciona com crenças afectivas sexuais infantis e factores que as influenciam.

Neste sentido necessito de entrevistar crianças dos jardins-de-infância e escolas do 1º CEB, pertencentes ao agrupamento a que vossa Ex.<sup>a</sup> preside. As entrevistas irão consistir em interrogar, objectivamente, as crianças acerca do tema referido com o auxílio de imagens. Em anexo junto imagens e guião a serem utilizadas nas entrevistas bem como a carta a enviar aos pais. O método seguido será semelhante ao denominado método clínico de Piaget. Os dados obtidos serão confidenciais.

Penso ser um trabalho útil no âmbito da educação infantil, tanto mais que é pioneiro em Portugal.

Peço a Vossa Excelência se digne autorizar a realização das entrevistas referidas a decorrerem no período de Outubro a Março de 2007 nos jardins-de-infância e escolas citadas.

Com os melhores cumprimentos

Guarda, 20 de Outubro de 2006

Filomena de São José Bolota Velho



## **ANEXO 2**



---

**Aos Pais:**

Sou docente da Escola Superior de Educação da Guarda.

Estou a preparar a minha tese de doutoramento na Universidade de Salamanca, em Psicologia Evolutiva e da Educação - Sexualidade e Relações Interpessoais - e a investigar a temática da sexualidade infantil e educação sexual na infância.

Em concreto proponho-me investigar as crenças infantis (dos 3 aos 9 anos) acerca de identidade sexual (ser menino/ser menina), papel de género (quem faz o quê: conduzir o carro, fazer o almoço, etc., preferência de brinquedos e amizades), fecundação (onde estavas antes de nascer?), gravidez (tempo e sintomas) desenvolvimento intra-uterino (o que faz o bebé na barriga da mãe) e nascimento (como nascem os bebés), bem como alguns factores que influenciam tais crenças, nomeadamente a atitude dos pais e educadores face à sexualidade infantil e educação sexual.

É neste contexto que solicito a vossa disponibilidade e colaboração, autorizando que entreviste o vosso filho, acerca das temáticas acima mencionadas, no pré escola ou escola que frequenta e preenchendo integralmente os questionários que a seguir apresento no sentido de tornar possível a investigação referida.

A vossa participação será anónima e voluntária e os dados recolhidos serão totalmente confidenciais. Para qualquer esclarecimento, não hesitem em contactar-me (tel. 963663266).

-----

Eu -----declaro que autorizo o meu filho/a -----, a participar numa entrevista, de cujo conteúdo tomei conhecimento.

Obrigada pela vossa colaboração.

Novembro 2006

Filomena de São José Bolota Velho



---

Idade da criança que participa neste estudo: \_\_\_\_\_; Sexo da criança \_\_\_\_\_;

Profissão pai: \_\_\_\_\_; Grau Académico pai: \_\_\_\_\_;

Profissão mãe: \_\_\_\_\_; Grau Académico mãe: \_\_\_\_\_;

Estado civil dos pais: \_\_\_\_\_;

Residência familiar:

Meio urbano \_\_\_\_\_

Meio rural \_\_\_\_\_

Com quem vive a criança? \_\_\_\_\_;

A criança tem irmãos? \_\_\_\_\_;

Mais velhos: (indique a idade e o sexo) \_\_\_\_\_

Mais novos: (indique a idade e o sexo) \_\_\_\_\_

A criança vê televisão diariamente? Sim \_\_\_\_\_; Não \_\_\_\_\_

Quantas horas aproximadamente: \_\_\_\_\_

Quais os programas que costuma ver?

Desenhos animados \_\_\_\_ quais os seus preferidos? \_\_\_\_\_

Programas infantis \_\_\_\_ quais os seus preferidos? \_\_\_\_\_

Filmes \_\_\_\_\_ quais os seus preferidos? \_\_\_\_\_

Novelas \_\_\_\_\_ quais as suas preferidas? \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_ quais? \_\_\_\_\_

É costume a criança fazer-lhe perguntas que demonstrem curiosidade sexual? (ex: diferenças genitais entre meninos e meninas; nomes de genitais; como nascem os bebés etc.) Sim \_\_\_\_\_; Não \_\_\_\_\_

Se sim, refira três perguntas que lhe tenham sido colocadas recentemente pela criança:

---

---

Refira ainda a maneira como lhe respondeu:

Abertamente no momento \_\_\_\_;

Mais tarde \_\_\_\_;

Mudou de conversa \_\_\_\_\_;

Mentiu \_\_\_\_\_;

Não respondeu \_\_\_\_\_.

Pensa que deve existir educação sexual na infância? Sim: \_\_\_\_; Não \_\_\_\_

Em caso afirmativo, indique em que faixa etária:

Dos 3 aos 6 anos \_\_\_\_

Dos 6 aos 9 anos \_\_\_\_

Dos 3 aos 9 anos \_\_\_\_

Quem pensa que deve tomá-la a seu cargo: (Pode assinalar mais que uma resposta)

Família \_\_\_\_\_

Pré-escola \_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Assinale os pontos que em seu entender são importantes como conteúdos da educação sexual na infância:

Diferença entre sexos \_\_\_\_\_

Questões de género \_\_\_\_\_

Estrutura e função dos órgãos reprodutores \_\_\_\_\_

Concepção e gravidez \_\_\_\_\_

Mudanças no crescimento \_\_\_\_\_

Relações familiares \_\_\_\_\_

Prevenção do abuso sexual na infância \_\_\_\_\_

Necessidades afectivas \_\_\_\_\_

Emoções e sentimentos \_\_\_\_\_

Relações interpessoais \_\_\_\_\_

Atitudes e valores sócio afectivos \_\_\_\_\_



---

## Questionário de Aprendizagem sexual em Crianças Pequenas

### I – Escala de conhecimentos acerca da aprendizagem sexual em crianças pequenas

Responda por favor de acordo com as seguintes instruções (se estiver inseguro quanto à resposta a dar, responda “não sei”):

- 1 - Totalmente verdadeiro;**
- 2 – Parcialmente verdadeiro;**
- 3 – Parcialmente falso;**
- 4 – Totalmente falso;**
- 5 – Não sei.**

- 1 – A aprendizagem sexual das crianças pequenas pode afectar a maneira como elas vão sentir a sexualidade quando forem adultos. \_\_\_\_\_
- 2 – As crianças têm respostas sexuais semelhantes a erecções (clítoris e pénis) e orgasmos. \_\_\_\_\_
- 3 – Ainda que sem a existência de programas formais, as crianças aprendem na pré-escola acerca de sexualidade. \_\_\_\_\_
- 4 - Não é vulgar as crianças pequenas masturbarem-se. \_\_\_\_\_
- 5 – A maior parte das crianças de idade pré-escolar, sente-se receosa perante a abordagem de temas referentes a sexualidade \_\_\_\_\_
- 6 – Pelos 3 anos de idade a maioria das crianças consegue nomear as diferenças entre o sexo masculino e o feminino. \_\_\_\_\_
- 7 – É normal para as crianças sentirem-se preocupadas com sexo durante um período de tempo \_\_\_\_\_
- 8 – Jogos sexuais naturais e saudáveis ocorrem usualmente entre crianças amigas e companheiras de idades semelhantes. \_\_\_\_\_
- 9 – As crianças só estimulam os seus órgãos genitais depois dos 3 anos de idade. \_\_\_\_\_
- 10 – A vagina das crianças do sexo feminino não é capaz de lubrificação. \_\_\_\_\_
- 11 – A maioria das crianças de 3 e 4 anos de idade não são realmente curiosas acerca das diferenças entre os corpos dos meninos e das meninas. \_\_\_\_\_
- 12 – A imagem corporal pessoal não começa antes dos 4 anos de idade. \_\_\_\_\_
- 13 – As crianças podem ser ensinadas que está certo masturbarem-se em privado mas não em público. \_\_\_\_\_
- 14– As crianças pequenas compreendem melhor a sexualidade humana quando esta se ensina utilizando plantas e animais como exemplos, do que quando se ensina falando apenas acerca de pessoas. \_\_\_\_\_

- 15 – As respostas dos adultos ao comportamento sexual infantil afectam pouco a maneira como as crianças pensam o que o sexo é (“bom” ou “mau”). \_\_\_\_\_
- 16 – Antes de respondermos a perguntas das crianças sobre sexualidade devemos tentar saber o que elas pensam. \_\_\_\_\_
- 17 – Quando respondemos a crianças a questões acerca de sexualidade devemos dar apenas informação e não interferir nos seus sentimentos ou atitudes. \_\_\_\_\_
- 18 – Antes de respondermos a um comportamento sexual infantil devemos tentar saber o que esse comportamento significou para a criança. \_\_\_\_\_
- 19 – O melhor método para lidar com o comportamento sexual das crianças é ignorar esse comportamento. \_\_\_\_\_
- 20 – É muito complicado explicar às crianças de idade pré-escolar como nascem os bebés. \_\_\_\_\_
- 21 – As crianças pequenas que recebem educação sexual apropriada à sua idade são mais facilmente exploradas ou abusadas sexualmente. \_\_\_\_\_

## **II – Escala de atitudes/crenças relativas à aprendizagem sexual em crianças pequenas**

Responda, por favor, escolhendo a opção que melhor representa os seus sentimentos ou ideias acerca das afirmações:

- 1 – Concordo totalmente;**  
**2 – Concordo;**  
**3 – Duvido;**  
**4 – Discordo;**  
**5 – Discordo totalmente**

- 1 - As crianças de idade pré-escolar devem ser protegidas de mensagens de carácter sexual na nossa sociedade. \_\_\_\_\_
- 2 – A biologia é a principal influência nas atitudes e comportamentos sexuais das pessoas. \_\_\_\_\_
- 3 – A masturbação é natural e saudável para as crianças. \_\_\_\_\_
- 4 – A informação sexual é muito complexa para a maior parte das crianças pré-escolares perceberem. \_\_\_\_\_
- 5 – Pais/professores devem ser cuidadosos e não incentivarem muito os meninos a agirem como meninas. \_\_\_\_\_
- 6 – A aprendizagem sexual para crianças pequenas deve ser primeiramente acerca de onde vêm os bebés. \_\_\_\_\_

- 
- 7 – É normal as crianças pequenas serem curiosas acerca de aspectos relacionados com sexualidade. \_\_\_\_\_
- 8 – As crianças recebem mensagens positivas acerca de sexualidade quando os adultos usam diminutivos para os genitais. \_\_\_\_\_
- 9 – A maioria das crianças pré-escolares é muito nova para serem capazes de utilizar nomes correctos para os seus órgãos genitais (ex: pénis, escroto, vulva e clítoris). \_\_\_\_\_
- 10 – É normal para as crianças pré-escolares experimentarem que os seus genitais se sentem bem quando os tocam. \_\_\_\_\_
- 11 – É melhor usar uma linguagem não sexista com crianças pequenas. \_\_\_\_\_
- 12 – As crianças devem sentir-se confortáveis / positivas acerca de sexualidade. \_\_\_\_\_
- 13 – É correcto permitir às crianças pequenas que toquem os seus órgãos genitais quando estão a mudar de roupa (fraldas ou cuecas). \_\_\_\_\_
- 14 - Os professores que têm fortes crenças religiosas acerca de sexo devem ensiná-las às crianças de que cuidam. \_\_\_\_\_
- 15 - É importante começar a discutir abertamente a sexualidade na infância. \_\_\_\_\_
- 16 – Os estereótipos tradicionais acerca de papéis de género desencorajam comportamentos sexuais responsáveis para ambos os géneros. \_\_\_\_\_
- 17 – Detalhes anatómicos em bonecos ou livros ilustrados promovem uma curiosidade sexual não saudável nas crianças pequenas. \_\_\_\_\_
- 18 – Falar acerca de sexualidade com crianças pequenas incentiva-as a experimentarem comportamentos sexuais. \_\_\_\_\_
- 19 – Pais/professores precisam de compreender que as suas atitudes acerca de aspectos de sexualidade podem influenciar as suas crianças. \_\_\_\_\_
- 20 – Pais/professores devem ser cuidadosos para não permitirem que as meninas pequenas ajam demasiado como meninos. \_\_\_\_\_
- 21 – Ver crianças do sexo oposto sem roupa incentiva-as a experimentarem comportamentos sexuais. \_\_\_\_\_
- 22 – Os programas da pré-escola devem dar apenas informação sexual; tratar das atitudes e valores deve ser deixado para os pais. \_\_\_\_\_
- 23 - Os professores da pré-escola devem evitar tocar com afecto as suas crianças. \_\_\_\_\_
- 24 – As crianças têm o direito de escolher quem querem e quem não querem que toque nos seus corpos. \_\_\_\_\_
- 25 – Uma abordagem positiva é melhor do que uma abordagem punitiva quando se lida com comportamentos sexuais infantis (como jogos sexuais e masturbação). \_\_\_\_\_
- 26 – Um programa de sexualidade na primeira infância é adequado se prevenir/impedir somente abusos sexuais. \_\_\_\_\_
-

27 – As crianças devem ser incentivadas a fazer perguntas sobre sexualidade aos seus professores. \_\_\_\_\_

28 – Uma sexualidade saudável no adulto deve demonstrar tolerância para pessoas com valores, estilos de vida e orientações sexuais diferentes. \_\_\_\_\_

### **III – Escala de conforto relativamente à aprendizagem sexual infantil**

Escolha, por favor, a opção que melhor represente o nível de conforto que sente, na interacção com crianças pequenas acerca dos seguintes aspectos de sexualidade:

**1 - Muito confortável;**

**2 – Algo confortável;**

**3 – Algo desconfortável;**

**4 – Muito desconfortável**

1 – Papeis e comportamentos femininos e masculinos. \_\_\_\_\_

2 – Diferenças corporais entre homens e mulheres. \_\_\_\_\_

3 – Nomes de partes do corpo genitais ou “sexuais”. \_\_\_\_\_

4 – Estar parcialmente vestido (ex: fazer topless, nadar nu, etc.). \_\_\_\_\_

5 – Masturbação. \_\_\_\_\_

6 – Jogos sexuais (por exemplo médicos ou mães e pais). \_\_\_\_\_

7 – Como são feitos os bebés. \_\_\_\_\_

8 - Como nascem os bebés. \_\_\_\_\_

9 – Linguagem “sexual” usada (por exemplo: pipi, pilinha, etc.). \_\_\_\_\_

10 – A privacidade dos seus corpos (por exemplo: dando e recebendo permissão para o toque). \_\_\_\_\_

## **ANEXO 3**



## VALORES DE PROVA EFECTUADOS

### Hipótese 1: Idade e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis

#### Identidade Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	409.520(b)	6	.000	<b>.000 **</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	99.649(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	408.947(a)	4	<b>.000 **</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	410.020(b)	4	<b>.000 **</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? porquê?	410.020(c)	4	<b>.000 **</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? Rapaz ou rapariga? Porquê	410.107(d)	6	<b>.000 **</b>	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podés ser mulher/homem?(o contrario da sua identidade)	534.889(e)	8	<b>.000 **</b>	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	527.998(f)	4	<b>.000 **</b>	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	552.730(b)	8	<b>.000 **</b>	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

#### Papel Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	16.676(a)	4	<b>.002 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	6.461(b)	4	<b>.167</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	3.889(c)	4	<b>.421</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	31.081(d)	4	<b>.002 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	4.548(e)	4	<b>.337</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	4.383(f)	4	<b>.357</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional	31.583(g)	12	.002	<b>.001 **</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	20.318(h)	6	<b>.002 **</b>	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	54.232(i)	6	<b>.000 **</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	45.717(j)	4	.000	<b>.000 **</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	78.687(k)	8	<b>.000 **</b>	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	46.121(b)	6	.000	<b>.000 **</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	181.397(c)	8	<b>.000 **</b>	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	117.912(a)	8	.000	<b>.000 **</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebês? -concepções sobre a fecundação	345.106(c)	12	<b>.000 **</b>	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	337.330(d)	10	<b>.000 **</b>	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	236.320(f)	8	<b>.000 **</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebês? Porquê?	229.513(g)	6	<b>.000 **</b>	
As avós, podem ter bebês? Porquê?	212.948(h)	8	<b>.000 **</b>	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	175.819(m)	6	.000	<b>.000 **</b>
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	277.520(n)	6	.000	<b>.000 **</b>
Como é que os bebês nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	240.954(p)	8	.000	<b>.000 **</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Hipótese 2a): Nível Sócio Económico e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais**

**Infantis.**

**Identidade Sexual**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	16.842(b)	6	.010	<b>.005 **</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	67.271(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	25.603(f)	4	<b>.000 **</b>	
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	17.036(a)	4	<b>.002 **</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	15.753(b)	4	<b>.003 **</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	15.753(c)	4	<b>.003 **</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	14.575(d)	6	<b>.024 **</b>	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	17.561(e)	8	<b>.025 **</b>	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	25.603(f)	4	<b>.000 **</b>	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	36.442(a)	8	<b>.000 **</b>	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )



**Papel Sexual**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	142.600(a)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	12.443(a)	4	<b>.014 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	13.089(b)	4	<b>.011 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	245.823(c)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	12.673(d)	4	<b>.013 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	14.777(e)	4	<b>.005 **</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	318.727(f)	12	.000	<b>.000 **</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	190.394(g)	6	<b>.000 **</b>	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	28.835(h)	6	<b>.000 **</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	9.010(i)	4	.061	.059
Amigos preferência - argumentos escolha	45.784(h)	8	<b>.000 **</b>	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	17.666(b)	6	.007	<b>.004 **</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	25.464(c)	8	<b>.001 **</b>	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	55.321(a)	8	.000	<b>.000 **</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	63.598(c)	12	<b>.000 **</b>	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	38.642(d)	10	<b>.000 **</b>	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	39.822(f)	8	<b>.000 **</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	33.668(g)	6	<b>.000 **</b>	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	33.669(h)	8	<b>.000 **</b>	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	34.935(m)	6	<b>.000 **</b>	
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	83.175(n)	6	.000	<b>.000 **</b>
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	28.928(a)	8	.000	<b>.000 **</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Hipótese 2.b): Estrutura Familiar e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.**

**Identidade Sexual**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	.464(b)	3	.927	<b>.881</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	3.097(a)	3	.377	<b>.342</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	.096(a)	2	<b>.953</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	.070(b)	2	<b>.966</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	.070(c)	2	<b>.966</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	.406(d)	3	<b>.939</b>	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	2.170(e)	4	<b>.705</b>	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	.575(f)	2	<b>.750</b>	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	1.628(a)	4	<b>.804</b>	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	1.628(b)	4	<b>.804</b>	

\*\* significante (p<0,05)

**Papel Sexual**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	392.580(a)	2	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	444.073(b)	2	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	436.249(c)	2	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	418.134(d)	2	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	448.693(e)	2	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	449.597(f)	2	<b>.000 **</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	480.602(g)	6	.000	<b>.000 **</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	86.189(h)	3	<b>.000 **</b>	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	3.653(i)	3	<b>.301</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	3.047(j)	2	<b>.218</b>	
Amigos preferência - argumentos escolha	8.544(k)	4	.074	<b>.103</b>
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	1.387(b)	3	.709	<b>.689</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	4.268(c)	4	<b>.371</b>	

\*\* significante (p<0,05)

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	1.717(a)	4	.788	<b>.637</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebês? -concepções sobre a fecundação	8.092(c)	6	<b>.231</b>	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	2.672(d)	5	<b>.750</b>	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	1.657(f)	4	.799	<b>.798</b>
O pai e a mãe têm que casar para ter bebês? porquê?	4.689(g)	3	<b>.196</b>	
As avós, podem ter bebês? Porquê?	3.813(h)	4	<b>.432</b>	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	.930(m)	3	<b>.818</b>	
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	1.132(n)	3	<b>.769</b>	
Como é que os bebês nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	2.458(a)	4	.652	<b>.643</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Hipótese 2.c): Existência de Irmãos e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais

#### Infantis.

#### Identidade Sexual

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	Toda a amostra	77.076(a)	9	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	5.160(b)	6	.523	<b>.358</b>
	5 e 6 anos	4.742(c)	3	.192	<b>.183</b>
	7 a 9 anos	1.244(d)	3	.742	<b>.798</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	Toda a amostra	19.711(a)	9	.020	<b>.025 **</b>
	3 e 4 anos	32.454(b)	6	.000	<b>.063</b>
	5 e 6 anos	8.954(c)	9	.441	<b>.368</b>
	7 a 9 anos	27.798(d)	9	.001	<b>.006 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	76.314(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	5.977(b)	3	.113	<b>.104</b>
	5 e 6 anos	4.126(c)	3	.248	<b>.255</b>
	7 a 9 anos	1.244(d)	3	.742	<b>.794</b>
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	77.218(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	6.926(b)	3	.074	<b>.071</b>
	5 e 6 anos	4.126(c)	3	.248	<b>.249</b>
	7 a 9 anos	1.244(d)	3	.742	<b>.784</b>
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	60.634(a)	9	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	7.112(b)	6	.311	<b>.288</b>
	5 e 6 anos	7.253(c)	9	.611	<b>.613</b>
	7 a 9 anos	5.661(d)	9	.773	<b>.751</b>

Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podés ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	Toda a amostra	85.783(a)	12	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	7.486(b)	9	.587	<b>.480</b>
	5 e 6 anos	11.314(c)	9	.255	<b>.215</b>
	7 a 9 anos	1.244(d)	3	.742	<b>.794</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	Toda a amostra	75.246(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	7.751(c)	6	.257	<b>.258</b>
	7 a 9 anos	8.433(d)	6	.208	<b>.195</b>
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	Toda a amostra	68.977(a)	12	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	6.538(b)	3	.088	<b>.089</b>
	5 e 6 anos	2.501(c)	6	<b>.868</b>	
	7 a 9 anos	4.300(d)	9	.891	<b>.901</b>

Papel Sexual

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	Toda a amostra	23.759(a)	6	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	5.290(b)	6	.507	<b>.517</b>
	5 e 6 anos	8.861(c)	6	.182	<b>.184</b>
	7 a 9 anos	31.451(d)	6	<b>.000 **</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	Toda a amostra	37.635(a)	18	.004	<b>.007 **</b>
	3 e 4 anos	17.615(b)	18	.481	<b>.442</b>
	5 e 6 anos	20.411(c)	18	.310	<b>.286</b>
	7 a 9 anos	31.204(d)	15	.008	<b>.013 **</b>
Preferência de brinquedos tipificados - escolhe 3 com que gostasses de brincar	Toda a amostra	19.280(a)	9	<b>.023 **</b>	
	3 e 4 anos	16.744(a)	9	.053	<b>.047 **</b>
	5 e 6 anos	3.644(c)	9	.933	<b>.946</b>
	7 a 9 anos	5.595(d)	9	<b>.780</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	Toda a amostra	24.667(a)	6	.000	<b>.002 **</b>
	3 e 4 anos	12.480(b)	6	.052	<b>.065</b>
	5 e 6 anos	5.157(c)	6	.524	<b>.375</b>
	7 a 9 anos	4.045(d)	3	.257	<b>.234</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	Toda a amostra	26.618(a)	12	.009	<b>.023 **</b>
	3 e 4 anos	7.747(b)	9	.560	<b>.518</b>
	5 e 6 anos	11.264(c)	9	.258	<b>.221</b>
	7 a 9 anos	5.425(d)	9	.796	<b>.794</b>
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	Toda a amostra	24.679(a)	9	.003	<b>.014 **</b>
	3 e 4 anos	15.920(b)	6	.014	<b>.027 **</b>
	5 e 6 anos	1.994(c)	3	.574	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	.413(d)	3	.938	<b>1.000</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	Toda a amostra	31.057(a)	12	<b>.002 **</b>	
	3 e 4 anos	6.473(b)	12	.890	<b>.762</b>
	5 e 6 anos	16.587(c)	12	.166	<b>.165</b>
	7 a 9 anos	15.326(d)	9	.082	<b>.080</b>

## Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	Toda a amostra	32.475(a)	12	.001	<b>.007 **</b>
	3 e 4 anos	3.178(b)	6	.786	<b>.798</b>
	5 e 6 anos	7.839(c)	6	.250	<b>.241</b>
	7 a 9 anos	16.417(d)	12	.173	<b>.198</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	Toda a amostra	60.875(a)	18	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	16.664(b)	9	.054	<b>.057</b>
	5 e 6 anos	9.212(c)	12	.685	<b>.667</b>
	7 a 9 anos	14.674(d)	15	.475	<b>.481</b>
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	Toda a amostra	59.580(a)	15	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	9.014(b)	9	.436	<b>.399</b>
	5 e 6 anos	21.528(c)	12	.043	<b>.043 **</b>
	7 a 9 anos	22.728(d)	15	.090	<b>.086</b>
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	Toda a amostra	43.003(a)	12	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	4.226(b)	6	.646	<b>.645</b>
	5 e 6 anos	7.421(c)	9	.593	<b>.537</b>
	7 a 9 anos	9.343(d)	9	<b>.406</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? porquê?	Toda a amostra	27.591(a)	9	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	3.116(b)	3	.374	<b>.381</b>
	5 e 6 anos	4.785(c)	9	.853	<b>.866</b>
	7 a 9 anos	12.577(d)	9	.183	<b>.191</b>
As avós, podem ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	37.121(a)	12	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	11.751(b)	9	.228	<b>.205</b>
	5 e 6 anos	4.855(c)	9	.847	<b>.866</b>
	7 a 9 anos	22.387(d)	12	.033	<b>.038 **</b>
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	Toda a amostra	31.185(a)	9	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	2.905(b)	3	.406	<b>.410</b>
	5 e 6 anos	8.724(c)	9	.463	<b>.463</b>
	7 a 9 anos	23.629(d)	9	.005	<b>.006 **</b>
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	Toda a amostra	55.465(a)	9	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	10.876(b)	6	.092	<b>.096</b>
	5 e 6 anos	7.678(c)	6	.263	<b>.266</b>
	7 a 9 anos	15.920(d)	9	.069	<b>.097</b>
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	Toda a amostra	40.447(a)	12	.000	<b>.001 **</b>
	3 e 4 anos	4.933(b)	9	.840	<b>.811</b>
	5 e 6 anos	1.816(c)	6	.936	<b>.945</b>
	7 a 9 anos	8.108(d)	6	.230	<b>.212</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Hipótese 3):Sexo e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

#### Identidade Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	1.249(a)	3	.741	<b>.900</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	31.834(a)	3	.000	<b>.000 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? porquê?	.447(a)	2	<b>.800</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	.662(b)	2	<b>.718</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	.662(c)	2	<b>.718</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	3.239(d)	3	<b>.356</b>	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	1.143(e)	4	<b>.887</b>	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	2.109(f)	2	<b>.348</b>	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem .	6.710(a)	4	<b>.152</b>	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	6.710(b)	4	<b>.152</b>	

\*\* significante (p<0,05)

#### Papel Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	.983(a)	2	<b>.612</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	1.465(b)	2	<b>.481</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	1.811(c)	2	<b>.404</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	1.277(d)	2	<b>.528</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	1.537(e)	2	<b>.464</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	1.409(f)	2	<b>.494</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	3.278(g)	6	.773	<b>.782</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	2.396(h)	3	<b>.494</b>	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	463.917(i)	3	<b>.000 **</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	.691(j)	2	.708	<b>.752</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	59.034(k)	4	<b>.000 **</b>	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	3.617(b)	3	<b>.306</b>	<b>.269</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	8.735(c)	4	<b>.068</b>	

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	16.164(a)	4	.003	<b>.001 **</b>
Onde estavas antes de nascer? onde estão os bebés antes de nascerem?	1.009(b)	1	.315	<b>.498</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	2.853(c)	6	<b>.827</b>	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	6.354(d)	5	<b>.273</b>	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	10.428(f)	4	<b>.034 **</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	3.373(g)	3	<b>.338</b>	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	11.719(h)	4	<b>.020 **</b>	
Um homem/ pai sozinho pode ter um bebé? Porquê?	1.225(i)	3	.747	<b>.742</b>
Uma mulher sozinha pode ter um bebé? Porquê?	.524(j)	3	<b>.914</b>	
Dois homens podem ter um bebé? Porquê?	1.152(k)	2	<b>.562</b>	
Dois mulheres podem ter um bebé? Porquê?	2.221(l)	3	<b>.528</b>	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	13.024(m)	3	<b>.005 **</b>	
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	5.129(n)	3	.163	<b>.159</b>
Como é que os bebés nascem? como é que aparecem fora da barriga das mães?	9.265(p)	4	<b>.055</b>	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Hipótese 4: Nível de Conservação Cognitiva e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

#### Identidade Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	254.289(b)	6	.000	<b>.000 **</b>
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem .	406.682(a)	8	.000 **	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ Cabeça/ cabelo de mulher.	406.682(b)	8	.000 **	
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga?porquê?	252.405(a)	4	.000 **	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? porquê?	252.408(b)	4	.000 **	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? porquê?	252.408(c)	4	.000 **	
Conservação de identidade- p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	348.991(d)	6	.000 **	
Conservação de identidade- p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem?(o contrario da sua identidade)	262.290(e)	8	.000	<b>.000 **</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	351.512(f)	4	.000 **	
Conhecimento da constância sexual genital	349.424(g)	4	.000 **	
Nomes usados pela criança para os genitais	123.762(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	10.632(b)	6	.100	<b>.137</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	112.645(c)	8	.000 **	

**Papel de Género**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais : família 1-quem conduz o carro?	24.140(a)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais : família 2-quem faz o almoço?	6.137(b)	4	.189	
Tipificação de papéis sexuais : família 3-quem lava a louça?	6.755(c)	4	.149	
Tipificação de papéis sexuais : família 4-quem trata mais das crianças?	49.835(d)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais : família 5-quem leva carro a oficina?	5.826(e)	4	.213	
Tipificação de papéis sexuais : família 6- quem vai comprar o jornal?	4.989(f)	4	.288	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	56.278(g)	12	.000	.000 **
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	26.142(h)	6	.000 **	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	12.831(i)	6	.046 **	
Amigos- preferência: com quem gostas mais de brincar?	14.332(j)	4	.006	.009 **
Amigos- preferência - argumentos escolha	72.729(k)	8	.000	.000 **

**Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	82.703(a)	8	.000	.000 **
Onde estavas antes de nascer? onde estão os bebés antes de nascerem?	.623(b)	2	.732	1.000
Como apareceste na barriga da mãe? como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	397.249(c)	12	.000 **	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	362.331(d)	10	.000 **	
A mãe e o pai só fazem amor/ sexo para fazerem/terem bebés? ( apenas quando a criança mencionava espontaneamente a expressão: fazer amor/ sexo)	37.054(e)	8	.000	.000 **
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	231.502(f)	8	.000 **	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? porquê?	243.940(g)	6	.000 **	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	191.804(h)	8	.000 **	
Um homem/ pai sozinho pode ter um bebé? porquê?	299.828(i)	6	.000	.000 **
Uma mulher sozinha pode ter um bebé? Porquê?	316.392(j)	6	.000 **	
Dois homens podem ter um bebé? porquê?	314.001(k)	4	.000 **	
Duas mulheres podem ter um bebé? porquê?	291.542(l)	6	.000 **	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	212.793(m)	6	.000 **	
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	164.253(n)	6	.000	.000 **
Como é que se decide/quem é que decide se o bebé que vai nascer vai ser rapaz ou rapariga?	118.086(o)	6	.000 **	
Como é que os bebés nascem? como é que aparecem fora da barriga das mães?	196.457(p)	8	.000	.000 **



**Hipótese 5.a): Tempo de Televisão Diário e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.**

<b>Identidade Sexual</b>					
	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	Toda a amostra	11.741(a)	6	.068	<b>.080</b>
	3 e 4 anos	2.070(b)	4	.723	<b>.638</b>
	5 e 6 anos	4.367(c)	2	.113	<b>.137</b>
	7 a 9 anos	3.163(d)	2	.206	<b>.177</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	Toda a amostra	11.693(a)	6	.069	<b>.070</b>
	3 e 4 anos	2.292(b)	4	.682	<b>.706</b>
	5 e 6 anos	5.662(c)	6	.462	<b>.365</b>
	7 a 9 anos	16.073(d)	6	.013	<b>.015 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	10.524(a)	4	<b>.032 **</b>	
	3 e 4 anos	.903(b)	2	<b>.637</b>	
	5 e 6 anos	4.263(c)	2	.119	<b>.126</b>
	7 a 9 anos	3.163(d)	2	.206	<b>.171</b>
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	10.244(a)	4	<b>.037 **</b>	
	3 e 4 anos	.841(b)	2	<b>.657</b>	
	5 e 6 anos	4.263(c)	2	.119	<b>.129</b>
	7 a 9 anos	3.163(d)	2	.206	<b>.176</b>
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	Toda a amostra	10.244(a)	4	<b>.037 **</b>	
	3 e 4 anos	.841(b)	2	<b>.657</b>	
	5 e 6 anos	4.263(c)	2	.119	<b>.125</b>
	7 a 9 anos	3.163(d)	2	.206	<b>.171</b>
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	Toda a amostra	19.772(a)	6	<b>.003 **</b>	
	3 e 4 anos	1.713(b)	4	.788	<b>.809</b>
	5 e 6 anos	15.139(c)	6	.019	<b>.021 **</b>
	7 a 9 anos	3.047(d)	6	.803	<b>.748</b>
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podés ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	Toda a amostra	15.458(a)	8	.051	<b>.055</b>
	3 e 4 anos	2.764(b)	6	.838	<b>.819</b>
	5 e 6 anos	5.619(c)	6	.467	<b>.365</b>
	7 a 9 anos	3.163(d)	2	.206	<b>.168</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	Toda a amostra	14.244(a)	4	<b>.007 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	14.897(c)	4	.005	<b>.005 **</b>
	7 a 9 anos	4.897(d)	4	.298	<b>.256</b>
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	Toda a amostra	20.947(a)	8	<b>.007 **</b>	
	3 e 4 anos	.559(b)	2	<b>.756</b>	
	5 e 6 anos	6.839(c)	4	.145	<b>.146</b>
	7 a 9 anos	3.274(d)	6	.774	<b>.786</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Papel Sexual**

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	Toda a amostra	15.406(a)	4	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	2.479(b)	4	.648	<b>.665</b>
	5 e 6 anos	2.720(c)	4	.606	<b>.630</b>
	7 a 9 anos	4.089(d)	4	.394	<b>.395</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	Toda a amostra	10.153(a)	4	.038	<b>.042 **</b>
	3 e 4 anos	1.904(b)	4	.753	<b>.716</b>
	5 e 6 anos	4.156(c)	4	.385	<b>.365</b>
	7 a 9 anos	9.554(d)	4	.049	<b>.054</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	Toda a amostra	9.750(a)	4	.045	<b>.049 **</b>
	3 e 4 anos	3.914(b)	4	.418	<b>.393</b>
	5 e 6 anos	3.230(c)	4	.520	<b>.497</b>
	7 a 9 anos	7.963(d)	4	.093	<b>.097</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	Toda a amostra	17.821(a)	4	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	5.194(b)	4	.268	<b>.256</b>
	5 e 6 anos	3.463(c)	4	.484	<b>.479</b>
	7 a 9 anos	7.090(d)	4	<b>.131</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	Toda a amostra	11.901(a)	4	.018	<b>.022 **</b>
	3 e 4 anos	2.177(b)	4	.703	<b>.665</b>
	5 e 6 anos	2.676(c)	4	.613	<b>.613</b>
	7 a 9 anos	5.012(d)	4	.286	<b>.272</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 6-quem vai comprar o jornal?	Toda a amostra	10.689(a)	4	.030	<b>.036 **</b>
	3 e 4 anos	2.412(b)	4	.660	<b>.639</b>
	5 e 6 anos	3.062(c)	4	.548	<b>.511</b>
	7 a 9 anos	3.614(d)	4	.461	<b>.457</b>
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	Toda a amostra	25.951(a)	12	.011	<b>.020 **</b>
	3 e 4 anos	9.163(b)	12	.689	<b>.665</b>
	5 e 6 anos	8.609(c)	12	.736	<b>.673</b>
	7 a 9 anos	13.223(d)	10	.211	<b>.230</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	Toda a amostra	6.883(a)	6	<b>.332</b>	
	3 e 4 anos	10.128(b)	6	.119	<b>.117</b>
	5 e 6 anos	2.684(c)	6	.847	<b>.860</b>
	7 a 9 anos	11.419(d)	6	.076	<b>.078</b>
Preferência de brinquedos tipificados - escolhe 3 com que gostasses de brincar	Toda a amostra	4.278(a)	6	<b>.639</b>	
	3 e 4 anos	3.773(b)	6	.707	<b>.720</b>
	5 e 6 anos	5.146(c)	6	.525	<b>.522</b>
	7 a 9 anos	6.357(d)	6	.384	<b>.384</b>
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	Toda a amostra	2.012(a)	4	.734	<b>.731</b>
	3 e 4 anos	4.285(b)	4	.369	<b>.337</b>
	5 e 6 anos	1.228(c)	4	.874	<b>.881</b>
	7 a 9 anos	.757(d)	2	.685	<b>.779</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	Toda a amostra	5.852(a)	8	.664	<b>.605</b>
	3 e 4 anos	6.309(b)	6	.390	<b>.400</b>
	5 e 6 anos	5.439(c)	6	.489	<b>.390</b>
	7 a 9 anos	5.113(d)	6	.529	<b>.439</b>

Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	Toda a amostra	10.842(a)	6	.093	<b>.109</b>
	3 e 4 anos	4.664(a)	4	.323	<b>.310</b>
	5 e 6 anos	.647(a)	2	.724	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	3.300(a)	2	.192	<b>.239</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	Toda a amostra	8.665(a)	8	.371	<b>.372</b>
	3 e 4 anos	6.695(b)	8	.570	<b>.414</b>
	5 e 6 anos	6.668(c)	8	.573	<b>.529</b>
	7 a 9 anos	6.680(d)	6	.351	<b>.359</b>

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	Toda a amostra	11.458(a)	8	.177	<b>.159</b>
	3 e 4 anos	2.050(b)	4	.727	<b>.740</b>
	5 e 6 anos	7.365(c)	4	.118	<b>.111</b>
	7 a 9 anos	4.435(d)	8	.816	<b>.735</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	Toda a amostra	21.932(a)	12	<b>.038 **</b>	
	3 e 4 anos	5.518(b)	6	.479	<b>.480</b>
	5 e 6 anos	9.369(c)	8	.312	<b>.260</b>
	7 a 9 anos	9.004(d)	10	.532	<b>.534</b>
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	Toda a amostra	18.009(a)	10	.055	<b>.059</b>
	3 e 4 anos	5.729(b)	6	.454	<b>.429</b>
	5 e 6 anos	6.562(c)	8	.585	<b>.581</b>
	7 a 9 anos	8.526(d)	10	.578	<b>.553</b>
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	Toda a amostra	6.714(a)	8	<b>.568</b>	
	3 e 4 anos	8.588(b)	4	.072	<b>.077</b>
	5 e 6 anos	2.913(c)	6	.820	<b>.731</b>
	7 a 9 anos	6.139(d)	6	.408	<b>.414</b>
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	4.005(a)	6	.676	<b>.680</b>
	3 e 4 anos	4.539(b)	2	<b>.103</b>	
	5 e 6 anos	8.638(c)	6	.195	<b>.188</b>
	7 a 9 anos	3.986(d)	6	.679	<b>.616</b>
As avós, podem ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	14.661(a)	8	<b>.066</b>	
	3 e 4 anos	5.205(b)	6	.518	<b>.440</b>
	5 e 6 anos	7.715(c)	6	.260	<b>.234</b>
	7 a 9 anos	5.326(d)	8	.722	<b>.725</b>
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	Toda a amostra	2.439(a)	6	<b>.875</b>	
	3 e 4 anos	.116(b)	2	<b>.944</b>	
	5 e 6 anos	2.798(c)	6	.834	<b>.832</b>
	7 a 9 anos	5.834(d)	6	.442	<b>.431</b>
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	Toda a amostra	11.941(a)	6	.063	<b>.067</b>
	3 e 4 anos	4.779(b)	4	.311	<b>.303</b>
	5 e 6 anos	3.633(c)	4	.458	<b>.460</b>
	7 a 9 anos	10.608(d)	6	.101	<b>.105</b>

Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	Toda a amostra	9.835(a)	8	.277	<b>.266</b>
	3 e 4 anos	5.088(b)	6	.533	<b>.511</b>
	5 e 6 anos	4.524(c)	4	.340	<b>.304</b>
	7 a 9 anos	3.988(d)	4	.408	<b>.407</b>

\*\* significante (p<0,05)

**Hipótese 5.b): Tipo de Programas de Desenhos Animados e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.**

**Identidade Sexual**

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	Toda a amostra	11.271(a)	3	.010	<b>.026 **</b>
	3 e 4 anos	.169(b)	2	.919	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.150(c)	1	<b>.698</b>	
	7 a 9 anos	1.146(d)	1	.284	<b>.594</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	Toda a amostra	3.155(a)	3	.368	<b>.336</b>
	3 e 4 anos	.092(b)	2	.955	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.578(c)	3	.901	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	.559(d)	3	.906	<b>.955</b>
Conservação de identidade -p1- és rapaz ou rapariga? porquê?	Toda a amostra	11.054(a)	2	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	.100(b)	1	.752	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.110(c)	1	<b>.740</b>	
	7 a 9 anos	1.146(d)	1	.284	<b>.594</b>
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	11.067(a)	2	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	.075(b)	1	.784	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.110(c)	1	<b>.740</b>	
	7 a 9 anos	1.146(d)	1	.284	<b>.594</b>
Conservação de identidade -p3- e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	Toda a amostra	11.067(a)	2	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	.075(b)	1	.784	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.110(c)	1	<b>.740</b>	
	7 a 9 anos	1.146(d)	1	.284	<b>.594</b>
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	Toda a amostra	9.396(a)	3	<b>.024 **</b>	
	3 e 4 anos	.538(b)	2	.764	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.052(c)	3	.997	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	.728(d)	3	.867	<b>1.000</b>
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podés ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	Toda a amostra	11.239(a)	4	<b>.024 **</b>	
	3 e 4 anos	.078(b)	3	.994	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	.335(c)	3	.953	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	1.146(d)	1	.284	<b>.594</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	Toda a amostra	11.302(f)	2	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	.133(a)	2	<b>.936</b>	
	7 a 9 anos	1.148(a)	2	.563	<b>.835</b>

Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem .	Toda a amostra	10.820(a)	4	<b>.029 **</b>	
	3 e 4 anos	.595(b)	1	.440	<b>.675</b>
	5 e 6 anos	.817(c)	2	.665	<b>.710</b>
	7 a 9 anos	1.483(d)	3	.686	<b>.704</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Papel Sexual

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	Toda a amostra	.513(a)	2	<b>.774</b>	
	3 e 4 anos	.080(b)	2	.961	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	1.177(c)	2	.555	<b>.527</b>
	7 a 9 anos	.653(d)	2	<b>.721</b>	
	Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	Toda a amostra	.047(a)	2	<b>.977</b>
3 e 4 anos		.152(b)	2	.927	<b>1.000</b>
5 e 6 anos		.449(c)	2	.799	<b>.884</b>
7 a 9 anos		.030(d)	2	.985	<b>1.000</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?		Toda a amostra	.065(a)	2	<b>.968</b>
	3 e 4 anos	.302(b)	2	.860	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	1.665(c)	2	.435	<b>.438</b>
	7 a 9 anos	.403(d)	2	.817	<b>.863</b>
	Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	Toda a amostra	1.358(a)	2	<b>.507</b>
3 e 4 anos		.071(b)	2	.965	<b>1.000</b>
5 e 6 anos		3.968(c)	2	<b>.137</b>	
7 a 9 anos		1.140(d)	2	<b>.566</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?		Toda a amostra	.040(a)	2	<b>.980</b>
	3 e 4 anos	.152(b)	2	.927	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	1.169(c)	2	.557	<b>.573</b>
	7 a 9 anos	.172(d)	2	.917	<b>1.000</b>
	Tipificação de papéis sexuais: família 6-quem vai comprar o jornal?	Toda a amostra	.049(a)	2	<b>.976</b>
3 e 4 anos		.192(b)	2	.908	<b>1.000</b>
5 e 6 anos		1.535(c)	2	.464	<b>.537</b>
7 a 9 anos		.603(d)	2	.740	<b>.818</b>
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes		Toda a amostra	5.039(a)	6	.539
	3 e 4 anos	3.548(b)	6	.738	<b>.567</b>
	5 e 6 anos	6.346(c)	6	.386	<b>.355</b>
	7 a 9 anos	5.275(d)	5	.383	<b>.341</b>
	Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	Toda a amostra	.520(a)	3	<b>.914</b>
3 e 4 anos		1.790(b)	3	.617	<b>.665</b>
5 e 6 anos		1.649(c)	3	.648	<b>.702</b>
7 a 9 anos		.139(d)	3	<b>.987</b>	
Preferência de brinquedos tipificados - escolhe 3 com que gostasses de brincar		Toda a amostra	2.142(a)	3	<b>.543</b>
	3 e 4 anos	1.086(b)	3	.781	<b>.856</b>
	5 e 6 anos	4.567(c)	3	.206	<b>.197</b>
	7 a 9 anos	2.160(d)	3	.540	<b>.541</b>

Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	Toda a amostra	2.244(a)	2	<b>.326</b>	
	3 e 4 anos	.466(b)	2	.792	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	1.067(c)	2	.586	<b>.647</b>
	7 a 9 anos	.146(d)	1	.703	<b>1.000</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	Toda a amostra	6.452(a)	4	.168	<b>.193</b>
	3 e 4 anos	8.740(b)	3	.033	<b>.039 **</b>
	5 e 6 anos	.576(c)	3	.902	<b>.792</b>
	7 a 9 anos	3.346(d)	3	.341	<b>.340</b>
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	Toda a amostra	3.239(a)	3	.356	<b>.324</b>
	3 e 4 anos	3.719(b)	2	.156	<b>.156</b>
	5 e 6 anos	.128(c)	1	.721	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	.758(d)	1	.384	<b>.620</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	Toda a amostra	12.242(a)	4	<b>.016 **</b>	
	3 e 4 anos	1.691(b)	4	.792	<b>.501</b>
	5 e 6 anos	8.312(c)	4	.081	<b>.151</b>
	7 a 9 anos	.938(d)	3	.816	<b>.869</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

#### **Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento**

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	Toda a amostra	7.824(a)	4	.098	<b>.229</b>
	3 e 4 anos	6.366(a)	2	.041	<b>.038 **</b>
	5 e 6 anos	.115(a)	2	<b>.944</b>	
	7 a 9 anos	1.640(a)	4	.802	<b>.681</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	Toda a amostra	7.587(a)	6	.270	<b>.272</b>
	3 e 4 anos	1.217(b)	3	.749	<b>.791</b>
	5 e 6 anos	1.874(c)	4	.759	<b>.719</b>
	7 a 9 anos	2.235(d)	5	<b>.816</b>	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	Toda a amostra	4.615(a)	5	<b>.465</b>	
	3 e 4 anos	2.081(b)	3	.556	<b>.478</b>
	5 e 6 anos	3.136(c)	4	.535	<b>.568</b>
	7 a 9 anos	1.877(d)	5	.866	<b>.894</b>
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	Toda a amostra	5.223(a)	4	.265	<b>.257</b>
	3 e 4 anos	1.114(b)	2	.573	<b>.563</b>
	5 e 6 anos	4.482(c)	3	.214	<b>.215</b>
	7 a 9 anos	1.975(d)	3	<b>.578</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	9.278(a)	3	<b>.026 **</b>	
	3 e 4 anos	.173(b)	1	.677	<b>1.000</b>
	5 e 6 anos	2.048(c)	3	.563	<b>.573</b>
	7 a 9 anos	3.123(d)	3	.373	<b>.357</b>
As avós, podem ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	6.688(a)	4	<b>.153</b>	
	3 e 4 anos	.624(b)	3	.891	<b>.802</b>
	5 e 6 anos	2.063(c)	3	.559	<b>.485</b>
	7 a 9 anos	1.117(d)	4	.892	<b>.924</b>

Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	Toda a amostra	1.471(a)	3	<b>.689</b>	
	3 e 4 anos	.661(b)	1	.416	<b>.674</b>
	5 e 6 anos	1.693(c)	3	.639	<b>.617</b>
	7 a 9 anos	.499(d)	3	.919	<b>.923</b>
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	Toda a amostra	14.923(a)	3	<b>.002 **</b>	
	3 e 4 anos	.634(b)	2	.728	<b>.827</b>
	5 e 6 anos	2.871(c)	2	<b>.238</b>	
	7 a 9 anos	1.077(d)	3	.783	<b>.808</b>
Como é que se decide/quem é que decide se o bebé que vai nascer vai ser rapaz ou rapariga?	Toda a amostra	12.103(a)	3	<b>.007 **</b>	
	3 e 4 anos	3.017(b)	3	.389	<b>.379</b>
	5 e 6 anos	3.590(c)	3	.309	<b>.271</b>
	7 a 9 anos	4.552(d)	3	.208	<b>.211</b>
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	Toda a amostra	9.047(a)	4	.060	<b>.065</b>
	3 e 4 anos	1.222(b)	3	.748	<b>.698</b>
	5 e 6 anos	2.183(c)	2	.336	<b>.383</b>
	7 a 9 anos	.758(d)	2	.685	<b>.795</b>

\*\* significativa ( $p < 0,05$ )

### Hipótese 5.c): Tipo de Novelas Televisivas e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais Infantis.

#### Identidade Sexual

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	Toda a amostra	19.141(a)	6	.004	<b>.019 **</b>
	3 e 4 anos	3.581(b)	4	.466	<b>.300</b>
	5 e 6 anos	1.229(c)	2	<b>.541</b>	
	7 a 9 anos	1.636(d)	2	.441	<b>.428</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	Toda a amostra	71.515(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	2.077(b)	4	.722	<b>.759</b>
	5 e 6 anos	10.954(c)	6	.090	<b>.128</b>
	7 a 9 anos	43.174(d)	6	.000	<b>.000 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	18.420(a)	4	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	2.014(b)	2	.365	<b>.380</b>
	5 e 6 anos	.998(c)	2	<b>.607</b>	
	7 a 9 anos	1.636(d)	2	.441	<b>.436</b>
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	Toda a amostra	18.510(a)	4	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	2.437(b)	2	.296	<b>.321</b>
	5 e 6 anos	.998(c)	2	<b>.607</b>	
	7 a 9 anos	1.636(d)	2	.441	<b>.431</b>
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	Toda a amostra	18.510(a)	4	<b>.001 **</b>	
	3 e 4 anos	2.437(b)	2	.296	<b>.323</b>
	5 e 6 anos	.998(c)	2	<b>.607</b>	
	7 a 9 anos	1.636(d)	2	.441	<b>.432</b>

Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? Rapaz ou rapariga? Porquê	Toda a amostra	25.824(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	5.982(b)	4	.201	<b>.178</b>
	5 e 6 anos	6.268(c)	6	.394	<b>.392</b>
	7 a 9 anos	7.153(d)	6	.307	<b>.292</b>
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	Toda a amostra	21.739(a)	8	<b>.005 **</b>	
	3 e 4 anos	5.896(b)	6	.435	<b>.307</b>
	5 e 6 anos	2.105(c)	6	.910	<b>.924</b>
	7 a 9 anos	1.636(d)	2	.441	<b>.435</b>
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	Toda a amostra	23.282(a)	4	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	6.915(c)	4	.140	<b>.140</b>
	7 a 9 anos	5.233(d)	4	.264	<b>.246</b>
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem .	Toda a amostra	44.878(a)	8	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	.095(a)	2	.954	<b>.936</b>
	5 e 6 anos	6.113(a)	4	.191	<b>.180</b>
	7 a 9 anos	22.716(a)	6	.001	<b>.001 **</b>
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	Toda a amostra	44.878(a)	8	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	.095(b)	2	.954	<b>.938</b>
	5 e 6 anos	6.113(c)	4	.191	<b>.178</b>
	7 a 9 anos	22.716(d)	6	.001	<b>.002 **</b>

\*\* significante (p<0,05)

### **Papel Sexual**

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	Toda a amostra	15.231(a)	4	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	3.534(b)	4	.473	<b>.428</b>
	5 e 6 anos	6.801(c)	4	.147	<b>.146</b>
	7 a 9 anos	6.180(d)	4	<b>.186</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	Toda a amostra	14.747(a)	4	.005	<b>.007 **</b>
	3 e 4 anos	2.471(b)	4	.650	<b>.499</b>
	5 e 6 anos	7.079(c)	4	.132	<b>.125</b>
	7 a 9 anos	6.097(d)	4	.192	<b>.178</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	Toda a amostra	14.174(a)	4	.007	<b>.010 **</b>
	3 e 4 anos	2.110(b)	4	.716	<b>.598</b>
	5 e 6 anos	7.079(c)	4	.132	<b>.128</b>
	7 a 9 anos	5.522(d)	4	.238	<b>.235</b>
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	Toda a amostra	44.299(a)	4	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	14.302(b)	4	.006	<b>.010 **</b>
	5 e 6 anos	17.190(c)	4	.002	<b>.002 **</b>
	7 a 9 anos	13.791(d)	4	<b>.008 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	Toda a amostra	10.312(a)	4	.035	<b>.039 **</b>
	3 e 4 anos	4.073(b)	4	.396	<b>.307</b>
	5 e 6 anos	9.729(c)	4	.045	<b>.047 **</b>
	7 a 9 anos	4.506(d)	4	.342	<b>.343</b>



Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	Toda a amostra	9.420(a)	4	.041	<b>.043 **</b>
	3 e 4 anos	.912(b)	4	.923	<b>.908</b>
	5 e 6 anos	7.806(c)	4	.099	<b>.097</b>
	7 a 9 anos	3.600(d)	4	.463	<b>.454</b>
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	Toda a amostra	52.982(a)	12	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	35.190(b)	12	.000	<b>.018 **</b>
	5 e 6 anos	31.187(c)	12	.002	<b>.009 **</b>
	7 a 9 anos	24.780(d)	10	.006	<b>.014 **</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	Toda a amostra	19.102(a)	6	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	37.707(b)	6	.000	<b>.000 **</b>
	5 e 6 anos	3.602(c)	6	.730	<b>.748</b>
	7 a 9 anos	9.426(d)	6	.151	<b>.152</b>
Preferência de brinquedos tipificados - escolhe 3 com que gostasses de brincar	Toda a amostra	19.180(a)	6	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	3.704(b)	6	.717	<b>.736</b>
	5 e 6 anos	11.230(c)	6	.082	<b>.079</b>
	7 a 9 anos	38.632(d)	6	<b>.000 **</b>	
Amigos preferênci: com quem gostas mais de brincar?	Toda a amostra	9.058(a)	4	.060	<b>.062</b>
	3 e 4 anos	9.281(b)	4	.054	<b>.058</b>
	5 e 6 anos	4.059(c)	4	.398	<b>.288</b>
	7 a 9 anos	3.589(d)	2	.166	<b>.164</b>
Amigos preferênci - argumentos escolha	Toda a amostra	18.148(a)	8	.020	<b>.053</b>
	3 e 4 anos	19.938(b)	6	.003	<b>.033 **</b>
	5 e 6 anos	19.039(c)	6	.004	<b>.018 **</b>
	7 a 9 anos	22.679(d)	6	.001	<b>.001 **</b>
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	Toda a amostra	13.386(a)	6	.037	<b>.089</b>
	3 e 4 anos	4.530(b)	4	.339	<b>.267</b>
	5 e 6 anos	.664(c)	2	.718	<b>1.000</b>
	7 a 9 anos	1.400(d)	2	.497	<b>.597</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	Toda a amostra	31.212(a)	8	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	8.060(b)	8	.428	<b>.211</b>
	5 e 6 anos	3.824(c)	8	.873	<b>.873</b>
	7 a 9 anos	23.751(d)	6	.001	<b>.001 **</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	Toda a amostra	50.655(a)	8	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	10.110(b)	4	.039	<b>.036 **</b>
	5 e 6 anos	9.643(c)	4	.047	<b>.045 **</b>
	7 a 9 anos	22.179(d)	8	.005	<b>.009 **</b>
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	Toda a amostra	68.515(a)	12	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	17.215(b)	6	.009	<b>.027 **</b>
	5 e 6 anos	9.671(c)	8	.289	<b>.263</b>
	7 a 9 anos	30.843(d)	10	.001	<b>.000 **</b>

O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	Toda a amostra	56.287(a)	10	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	28.339(b)	6	.000	<b>.028 **</b>
	5 e 6 anos	7.756(c)	8	.458	<b>.459</b>
	7 a 9 anos	27.139(d)	10	.002	<b>.006 **</b>
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	Toda a amostra	43.678(f)	8	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	22.519(b)	4	.000	<b>.006 **</b>
	5 e 6 anos	6.409(c)	6	.379	<b>.341</b>
	7 a 9 anos	15.331(d)	6	<b>.018 **</b>	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	26.064(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	.866(b)	2	.648	<b>.704</b>
	5 e 6 anos	4.369(c)	6	.627	<b>.623</b>
	7 a 9 anos	14.362(d)	6	.026	<b>.035 **</b>
As avós, podem ter bebés? Porquê?	Toda a amostra	22.583(a)	8	<b>.004 **</b>	
	3 e 4 anos	3.506(b)	6	.743	<b>.691</b>
	5 e 6 anos	4.775(c)	6	.573	<b>.552</b>
	7 a 9 anos	11.903(d)	8	.156	<b>.148</b>
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	Toda a amostra	38.295(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	.230(b)	2	.892	<b>.877</b>
	5 e 6 anos	8.185(c)	6	.225	<b>.217</b>
	7 a 9 anos	17.555(d)	6	.007	<b>.010 **</b>
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	Toda a amostra	52.735(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	5.086(b)	4	.279	<b>.287</b>
	5 e 6 anos	3.346(c)	4	.502	<b>.490</b>
	7 a 9 anos	32.447(d)	6	.000	<b>.000 **</b>
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	Toda a amostra	41.764(a)	8	.000	<b>.000 **</b>
	3 e 4 anos	26.218(b)	6	.000	<b>.005 **</b>
	5 e 6 anos	4.912(c)	4	.296	<b>.309</b>
	7 a 9 anos	12.050(d)	4	.017	<b>.019 **</b>

\*\* significante (p<0,05)

### **Hipótese 6.a): Conhecimentos dos Pais em Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.**

#### **Identidade Sexual**

	Estadística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	8.508(b)	6	.203	<b>.166</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	49.353(a)	6	<b>.000</b>	<b>.000 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? porquê?	6.654(a)	4	<b>.155</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	5.820(b)	4	<b>.213</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	5.820(c)	4	<b>.213</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê?	8.112(d)	6	<b>.230</b>	

Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	5.865(e)	8	.662
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	7.142(f)	4	.129
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	22.843(a)	8	.004 **
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/cabeça/ cabelo de mulher.	22.843(b)	8	.004 **

### Papel Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	105.939(a)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	16.084(b)	4	.003 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	22.898(c)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	156.406(d)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	19.001(e)	4	.001 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	23.253(f)	4	.000 **	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	170.619(g)	12	.000	.000 **
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	121.461(h)	6	.000 **	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	26.868(i)	6	.000 **	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	3.070(j)	4	.546	.558
Amigos preferência - argumentos escolha	15.739(k)	8	.046 **	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	2.475(b)	6	.871	.974
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	20.503(c)	8	.009 **	

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	26.689(a)	8	.001	.000 **
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	41.929(c)	12	.000 **	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	27.796(d)	10	.002 **	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	23.470(f)	8	.003 **	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	15.760(g)	6	.015 **	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	12.210(h)	8	.142	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	28.588(m)	6	.000	.000 **
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	58.745(n)	6	.000	.000 **
Como é que se decide/quem é que decide se o bebé que vai nascer vai ser rapaz ou rapariga?	22.032(o)	6	.001 **	
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	19.812(p)	8	.011	.008 **

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

**Hipótese 6.b): Atitudes dos Pais Face à Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.**

**Identidade Sexual**

	Estadística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	19.618(b)	6	.003	<b>.001 **</b>
Nomes usados pela criança para os genitais	71.058(a)	6	.000	<b>.000 **</b>
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	18.670(a)	4	<b>.001 **</b>	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	17.300(b)	4	<b>.002 **</b>	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	17.300(c)	4	<b>.002 **</b>	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? Rapaz ou rapariga? Porquê	22.593(d)	6	<b>.001 **</b>	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	24.384(e)	8	<b>.002 **</b>	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	11.941(f)	4	<b>.018 **</b>	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	25.138(a)	8	<b>.001 **</b>	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	25.138(b)	8	<b>.001 **</b>	

\*\* significante (p<0,05)

**Papel Sexual**

	Estadística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	122.883(a)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	21.937(b)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	24.496(c)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	220.816(d)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	25.962(e)	4	<b>.000 **</b>	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	29.239(f)	4	<b>.000 **</b>	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	253.141(g)	12	.000	<b>.000 **</b>
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	143.157(h)	6	<b>.000 **</b>	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	18.981(i)	6	<b>.004 **</b>	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	13.506(j)	4	.009	<b>.009 **</b>
Amigos preferência - argumentos escolha	32.915(k)	8	<b>.000 **</b>	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	7.215(b)	6	.301	<b>.287</b>
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	32.878(c)	8	<b>.000 **</b>	

\*\* significante (p<0,05)

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	47.972(a)	8	.000	.000 **
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebês? -concepções sobre a fecundação	56.757(c)	12	.000 **	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	42.012(d)	10	.000 **	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	46.889(f)	8	.000 **	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebês? Porquê?	36.415(g)	6	.000 **	
As avós, podem ter bebês? Porquê?	24.786(h)	8	.002 **	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	32.968(m)	6	.000	.000 **
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	73.524(n)	6	.000	.000 **
Como é que os bebês nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	29.473(p)	8	.000 **	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

### Hipótese 6.c): Grau de Conforto dos Pais em Temáticas de Aprendizagem Sexual na Infância e Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais dos Filhos.

#### Identidade Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	13.339(b)	6	.038	.023 **
Nomes usados pela criança para os genitais	61.020(a)	6	.000	.000 **
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	12.117(a)	4	.016 **	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	11.107(b)	4	.025 **	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	11.107(c)	4	.025 **	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? Rapaz ou rapariga? Porquê	22.281(d)	6	.001 **	
Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	20.523(e)	8	.009 **	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	11.461(f)	4	.022 **	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	34.045(a)	8	.000 **	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/ cabeça/ cabelo de mulher.	34.045(b)	8	.000 **	

\*\* significante ( $p < 0,05$ )

#### Papel Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	128.584(a)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	26.654(b)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	30.482(c)	4	.000 **	

Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	212.704(d)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	30.218(e)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	32.195(f)	4	.000 **	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	251.462(g)	12	.000	.000 **
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papéis de género tipificados	136.340(h)	6	.000 **	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	21.877(i)	6	.001 **	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	8.898(j)	4	.064	.062
Amigos preferência - argumentos escolha	29.699(k)	8	.000 **	
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	4.951(b)	6	.550	.592
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	30.559(c)	8	.000 **	

\*\* significante (p<0,05)

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	41.590(a)	8	.000	.000 **
Como apareceste na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	59.552(c)	12	.000 **	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	34.613(d)	10	.000 **	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	23.641(f)	8	.003 **	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	31.720(g)	6	.000 **	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	25.968(h)	8	.001 **	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	25.045(m)	6	.000	.000 **
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	70.700(n)	6	.000	.000 **
Como é que se decide/quem é que decide se o bebé que vai nascer vai ser rapaz ou rapariga?	38.336(o)	6	.000 **	
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	22.433(p)	8	.004 **	

\*\* significante (p<0,05)

### Hipótese 7: Factores Associados ao Processo Evolutivo das Crenças Afectivo Sexuais

#### Infantis

##### Identidade Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Conhecimento das diferenças genitais	396.893(b)	6	.000	.000 **
Nomes usados pela criança para os genitais	205.685(a)	6	.000	.000 **
Conservação de identidade -p1 -és rapaz ou rapariga? Porquê?	394.048(a)	4	.000 **	
Conservação de identidade -p2- quando fores maior vais ser rapaz ou rapariga? Porquê?	394.048(b)	4	.000 **	
Conservação de identidade -p3 -e quando fores ainda maior vais ser homem ou mulher? Porquê?	394.048(c)	4	.000 **	
Conservação de identidade p4- e se te vestires de.....(o contrário à sua identidade) então que serás? rapaz ou rapariga? Porquê	550.284(d)	6	.000 **	

Conservação de identidade p5 -se quiseres quando fores maior podes ser mulher/homem? (o contrario da sua identidade)	401.671(e)	8	.000 **	
Permanência de Conservação de Identidade Sexual	551.363(f)	4	.000 **	
Puzzle 1 - corpo com genitais de mulher com cabeça/cara de homem.	534.814(a)	8	.000 **	
Puzzle 2 - corpo com genitais de homem com cara/cabeça/ cabelo de mulher.	534.814(b)	8	.000 **	

\*\* significante (p<0,05)

### Papel Sexual

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Tipificação de papéis sexuais: família 1-quem conduz o carro?	46.057(a)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 2-quem faz o almoço?	21.226(b)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 3-quem lava a louça?	16.148(c)	4	.003 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 4-quem trata mais das crianças?	98.489(d)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 5-quem leva carro a oficina?	25.789(e)	4	.000 **	
Tipificação de papéis sexuais: família 6- quem vai comprar o jornal?	17.310(f)	4	.002 **	
Número de vezes em que a criança foi convencional - de 1 a 6 vezes	130.775(g)	12	.000	.000 **
Argumentos utilizados pela criança na justificação das respostas aos papeis de género tipificados	45.373(h)	6	.000 **	
Preferência de brinquedos tipificados -escolhe 3 com que gostasses de brincar	17.736(i)	6	.007 **	
Amigos preferência: com quem gostas mais de brincar?	16.592(j)	4	.002	.004 **
Amigos preferência - argumentos escolha	95.069(k)	8	.000	.000 **
Pergunta de constância de género -se pudesses escolher agora o teu sexo querias ser rapaz ou rapariga?	15.935(a)	6	.014	.007 **
Argumentos da escolha da criança para a pergunta de constância de género - porquê?	143.799(a)	8	.000 **	

\*\* significante (p<0,05)

### Casamento, Fecundação, Gravidez e Nascimento

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Porque é que as pessoas se casam?	116.101(a)	8	.000	.000 **
Como aparecete na barriga da mãe? Como se fazem os bebés? -concepções sobre a fecundação	361.231(c)	12	.000 **	
O que é preciso a mãe e o pai fazerem para terem um bebé?	358.465(d)	10	.000 **	
Como é que a mãe sabe que vai ter um bebé?	236.464(f)	8	.000 **	
O pai e a mãe têm que casar para ter bebés? Porquê?	233.069(g)	6	.000 **	
As avós, podem ter bebés? Porquê?	227.792(h)	8	.000 **	
Quanto tempo o bebé demora a crescer/ desenvolver-se antes de nascer?	306.908(m)	6	.000 **	
O que faz o bebé enquanto está dentro da barriga da mãe?	246.468(n)	6	.000	.000 **
Como é que os bebés nascem? Como é que aparecem fora da barriga das mães?	200.170(p)	8	.000	.000 **

\*\* significante (p<0,05)

### Caracterização dos Clusters

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Idade criança	467.158(a)	12	<b>.000 **</b>	
Sexo da criança	4.516(b)	2	<b>.105</b>	
Nível socioeconómico da criança	49.831(c)	4	<b>.000 **</b>	
Meio de residência	23.075(d)	2	<b>.000 **</b>	
Estrutura familiar	16.478(e)	2	<b>.000 **</b>	
Pontuação pais escala conhecimentos	35.823	4	<b>.000**</b>	
Pontuação pais escala atitudes	38.993	4	<b>.000**</b>	
Pontuação pais escala grau de conforto	39.332	4	<b>.000**</b>	
Nível de desenvolvimento cognitivo	397.043	4	<b>.000**</b>	

\*\* significante (p<0,05)

### Existência de Irmãos

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Irmãos	Toda a amostra	60.066(a)	6	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	1.806(c)	6	.937	<b>.950</b>
	7 a 9 anos	14.542(d)	6	.024	<b>.025 **</b>

\*\* significante (p<0,05)

### Televisão

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Televisão	Toda a amostra	39.825(a)	8	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	12.736(c)	4	.013	<b>.016 **</b>
	7 a 9 anos	2.129(d)	4	<b>.712</b>	

\*\* significante (p<0,05)

### Programas de desenhos animados

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Programas de desenhos animados	Toda a amostra	10.608(h)	2	<b>.005 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	.396(a)	2	.820	<b>.841</b>
	7 a 9 anos	1.935(a)	2	<b>.380</b>	

\*\* significante (p<0,05)



---

**Novelas**

	Idade	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
Novelas	Toda a amostra	54.962(a)	4	<b>.000 **</b>	
	3 e 4 anos	(b)			
	5 e 6 anos	6.758(c)	4	.149	<b>.135</b>
	7 a 9 anos	27.927(d)	4	.000	<b>.000 **</b>

\*\* significante ( $p < 0,05$ )



## **ANEXO 4**



## Programas de desenhos animados e novelas preferidos e vistos pelas crianças:

### Programas de Desenhos animados preferidos das crianças.

(Os mais referidos são Noddy, Ruça, Oliver e Benji).

	Freq.	%		Freq.	%		Freq.	%
Noddy	64	11.4	Pokemones; Noddy	2	0.4	Noddy; Oliver e Bengi; Wictch	1	0.2
Noddy; Ruça	60	10.7	Tartarugas Ninja	2	0.4	Noddy; Oliver; Bengi; Ursinhos Carinhosos	1	0.2
Oliver e Bengi	59	10.5	A ladra Mimi; Ruça	1	0.2	Noddy; Ruça, Bob Noddy; Ruça; Dó, Ré, Mi	1	0.2
Todos	57	10.1	American Dragan American Dragan; Kim	1	0.2	Noddy; Ruça; Dora Noddy; Ruça; Jardim da Amizade	1	0.2
Noddy; Bob; Ruça	41	7.3	Possible	1	0.2	Noddy; Ruça; Little People	1	0.2
Dora; Bob	35	6.2	Bamblade	1	0.2	Noddy; Ruça; Oliver Noddy; Ruça; Oliver e Bengi	1	0.2
Bob; Dora	23	4.1	Bibi a bruxinha	1	0.2	Noddy; Ruça; Vikings	1	0.2
Dora a exploradora	21	3.7	Bob; Noddy	1	0.2	Noddy; Shreck Noddy; Ursinhos Carinhosos	1	0.2
Noddy; Bob	15	2.7	Bugs Banny	1	0.2	Oliver Benji Oliver e Bengi, Dora; Noddy	1	0.2
Oliver e Bengi; Bob	15	2.7	Canal 2	1	0.2	Oliver e Bengi; Lets Go; Nobita	1	0.2
Ruça; Noddy	12	2.1	Canal Disney	1	0.2	Os Meus Padrinhos São Mágicos II	1	0.2
Ruça; Noddy; Dora	11	2.0	Dó, Ré, Mi; Moby Dick	1	0.2	Os Inventores	1	0.2
Oliver e Bengi; Ruça; Noddy	10	1.8	Dó, Ré, Mi; Noddy Dó,Ré,Mi; Noddy; Oliver	1	0.2	Os Patinhos	1	0.2
Canal Panda	6	1.1	Oliver	1	0.2	Panda Pawer Rangers; Moby Dick	1	0.2
Dora	6	1.1	Dora; Digimon	1	0.2	Power Rangers; Noddy Power Rangers; Rei Leão Ruça, Noddy	1	0.2
Ruça	6	1.1	Dora; Noddy; Bob	1	0.2	Ruça; Noddy	1	0.2
Noddy; Ruça; Bob	5	0.9	Dora; Noddy; Ruça	1	0.2	Ruça; Dora; Maria Vampira	1	0.2
Noddy; Dora	4	0.7	Doutor Cão	1	0.2	Ruça; Noddy; Bob Ruça; Vickie	1	0.2
Noddy; American Dragan	4	0.7	Duarte, Noddy Família Cenoura; Os piratas	1	0.2	Noddy; Jek Gil	1	0.2
Bob	3	0.5	House of Mouse	1	0.2	Noddy; Bengi; Oliver	1	0.2
Noddy, Ruça	3	0.5	Iacari; Powers Rangers	1	0.2	Noddy; Dora; Bob noddy,bob	1	0.2
Pokemones	3	0.5	Inventores	1	0.2	Noddy; Bob	1	0.2
todos	3	0.5	Kim Possible	1	0.2	Noddy; Dora; Bob	1	0.2
Wictch	3	0.5	Kim Possible; Noddy	1	0.2			
American Dragan; Noddy	2	0.4	Mickey; Noddy	1	0.2			
Disney	2	0.4	Noddy, Dora; Bob	1	0.2			
Dó, Ré, Mi	2	0.4	noddy,bob	1	0.2			
Dó,Ré,Mi; Noddy	2	0.4						
Dora Exploradora; Noddy	2	0.4						
Moby Dick	2	0.4						
Noddy, Bob	2	0.4						

Noddy; Heidi	2	0.4	Noddy; Família Cenoura	1	0.2	Homem Aranha		
Noddy; Leopoldina	2	0.4	Noddy; Heidi	1	0.2	Wictch; Kim Possible	1	0.2
			Noddy; Nicleodeon, Bob; Avatar; Kappa			Winx	1	0.2
Noddy; Ruca; Sabrina	2	0.4	Mikey	1	0.2	Winx; Noddy	1	0.2
Oliver; Benfi; Dora	2	0.4	Noddy; Oliver e Bengi	1	0.2	Witts	1	0.2
Total							563	100.0

### Novelas preferidas e vistas diariamente pelas crianças

(As mais referidos são Floribella e Morangos com Açucar).

	Freq.	%		Freq.	%		Freq.	%
Floribella	94	25.4	Doce Fugitiva	11	3.0			
Morangos c/Açucar; Floribella	75	20.3	Floribella; Zinha Moça	2	0.5	Doce Fugitiva; Morangos c/Açucar	1	0.3
Morangos c/Açucar	56	15.1	Morangos C/Açucar, Floribella; Doce Fugitiva	2	0.5	Floribella; Cobras e Lagartos	1	0.3
Floribella; Morangos C/Açucar	47	12.7	Floribella; Morangos c/Açucar	2	0.5	Floribella; Doce Fugitiva Morangos C/Açucar;	1	0.3
Todas	38	10.3	Doce Fugitiva, Floribella; Morangos c/ Açucar	1	0.3	Floribella	1	0.3
Morangos c/Açucar; Doce Fugitiva	37	10.0	Estrelinha	1	0.3			
Total							370	100.0

