



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

JULIANA NERY PEREIRA

O brincar e a identidade de gênero: brinquedos e brincadeiras como  
instrumentos na formação da identidade da criança

CAMPINA GRANDE-PB

2012

JULIANA NERY PEREIRA

O brincar e a identidade de gênero: brinquedos e brincadeiras como instrumentos na formação da identidade da criança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Bacharel/Licenciado em Psicologia.

Orientador (a): Elianne Madza de Almeida Cunha Prado.

CAMPINA GRANDE- PB

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

P436b      Pereira, Juliana Nery.  
              O brincar e a identidade de gênero [manuscrito]: brinquedos e brincadeiras como instrumento na formação da identidade da criança. / Juliana Nery Pereira. – 2012.  
              38 f.: il.: color.

              Digitado.  
              Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2012.  
              “Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ma. Elianne Madza de Almeida Cunha Prado, Departamento de Educação”.

              1. Identidade de gênero. 2. Brincadeiras. 3. Crianças. I. Título.

21. ed. CDD 150

JULIANA NERY PEREIRA

O brincar e a identidade de gênero: brinquedos e brincadeiras como instrumentos na formação da identidade da criança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Psicologia.

Aprovada em 10 / 07 / 12.



Profª Ms Elianne Madza de Almeida Cunha Prado / UEPB

Orientadora



Profª Ms Maria José Cabral de Oliveira / UEPB

Examinadora



Profª Esp. Diana Guimarães Silva / UEPB

Examinadora

## O brincar e a identidade de gênero: brinquedos e brincadeiras como instrumentos na formação da identidade da criança

PEREIRA, Juliana Nery<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal investigar a formação da identidade de gênero e sua manifestação no brincar de crianças. Para isso buscou-se apoio em várias teorias que investigam a constituição da identidade de gênero: a teoria Biossocial; a teoria da Aprendizagem Social; a teoria Psicodinâmica; a teoria Cognitiva. Também foram utilizados autores que discorrem sobre o brincar, importante atividade para o desenvolvimento de crianças. Foi realizado um levantamento de estudos publicados nos últimos anos que relacionam identidade de gênero no intuito de perceber como esta temática vem sendo trabalhada no Brasil. A partir do exame da produção científica a respeito da relação entre brincar e identidade de gênero, montou-se um pequeno experimento envolvendo a classificação de brinquedos e brincadeiras conforme o gênero do brincante. Participaram deste experimento crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. Pôde-se confirmar a consolidação da estereotipia de gênero nessa fase, na qual as crianças são capazes de categorizar objetos com base nos padrões socioculturais tidos como apropriados para um ou outro gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade de gênero, gênero, brincar, categorização.

A identidade de gênero consiste na “autoconsciência e sentimento que o indivíduo tem de pertencer a um ou a outro sexo” (FAGUNDES, 1998), é o senso de masculinidade ou feminilidade, o sentimento pessoal de pertencimento a uma categoria de gênero; e sua constituição vai se definido no decorrer da vida do indivíduo, iniciando bem cedo, desde sua vida intrauterina, quando forma-se o sexo biológico e os pais começam a criar projetos para o bebê que chegará. Depois que o bebê nasce, as manifestações de gênero podem ocorrer em diferentes contextos, e o brincar aparece como uma possibilidade.

---

<sup>1</sup> Graduanda em psicologia. E-mail para contato: juliana.nery85@gmail.com

Este artigo tem como objetivo investigar a participação do brincar na construção da identidade de gênero pela criança, entendendo-se o brincar como atividade própria da infância, que auxilia a criança no seu desenvolvimento.

Para investigar esta temática que articula a formação de gênero e suas implicações no brincar de crianças, este artigo destina-se a um levantamento teórico dessa temática. Dividindo-se em três partes: a primeira parte destina-se a descrever a gênese da formação da identidade de gênero na ótica de vários autores; a segunda parte faz um delineamento do conceito “brincar” de forma geral e apoiado em teóricos tidos como referência na área; a terceira parte faz um levantamento de estudos realizados, nos últimos seis anos, sobre a relação existente entre brincar e identidade de gênero; finalizando o artigo, a título de ilustração, traz-se a apresentação de uma pequena experiência realizada com crianças, na qual as mesmas classificam brinquedos segundo a categoria de gênero, deixando margens para futuros trabalhos empíricos.

## **1. A Formação da Identidade de Gênero**

A constituição da identidade é um processo que implica no autoconceito que o indivíduo possui de si e as atribuições que o meio vai transmitindo. De acordo com Michael Cole & Sheila Cole (2003, p. 392), “o autoconceito é a maneira como as crianças veem a si mesmas em relação às outras pessoas”. Esta categoria vai se estruturando no decorrer das interações que o sujeito vai estabelecendo com as pessoas do seu convívio.

Durante as relações sociais um fator torna-se evidência, que é a identificação, esta pode ser definida segundo Biaggio (1976, p. 230) como “a tendência de uma pessoa para reproduzir as ações, atitudes, ou respostas emocionais de modelos reais ou simbólicos” (BANDURA e WALTERS apud ÂNGELA BIAGGIO, 1976, p.230). Ou seja, a criança a partir da sua identificação na sua teia de relações sociais vai incorporando representações do meio onde está inserido.

Por exemplo, antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como ‘filho’, membro de uma determinada família; posteriormente, essa representação é assimilada pelo indivíduo de tal forma

que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social como filho daquela família (CIAMPA, 1985, p.65).

E assim vai se construindo a identidade, que segundo o dicionário Aurélio, diz respeito aos caracteres próprios de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc. E algumas dessas características estão imbricadas de um valor simbólico, como um sobrenome que carrega implicitamente valor, a tradição de determinada família. Outras características são generalistas e influenciadas pelas representações da sociedade. Por exemplo, a categoria sexo feminino é mais frágil enquanto o sexo masculino é o mais forte. Estereótipos que permeiam o imaginário ditando atitudes esperadas, consideradas adequadas em moldes impostos pelo social.

Em relação à identidade de sexo ou de gênero, para Kolony, Masters e Johnson (1982, p. 84), pode ser entendida, como “O modo segundo o qual as pessoas se sentem acerca de suas individualidades enquanto homens e mulheres, inclusive suas ambivalências em suas auto-percepções” (KOLONY, MASTERS e JOHNSON apud CANELLA, 1997, p.84).

A construção da identidade de gênero começa cedo e os pais são peças fundamentais nesse contexto, desde o momento quando eles escolhem a cor das roupas apropriadas ao gênero e objetos que formarão o enxoval do bebê, direcionando, assim, o lugar que julgam adequados para a menina ou menino que chegará em breve. Os pais criam expectativas sobre o futuro de seus filhos, que serão esportistas, médicos ou outras personalidades que acreditam ser importantes. Estas aspirações sinalizam a maneira como os pais moldam a experiência de seus filhos de acordo com o que julgam ser o melhor.

Para compreender melhor a construção da identidade de gênero pela criança, é necessário examinar diferentes posicionamentos teóricos que abordam o desenvolvimento dos papéis de gênero.

A teoria Biossocial propõe a interação dos fatores biológicos e as forças sociais no direcionamento do desenvolvimento da criança, enfatizando a formação do embrião durante a gestação em três eventos distintos. O primeiro evento é a herança do cromossomo x que formará os ovários e a herança do cromossomo y na formação dos testículos. O segundo evento destaca sobre os testículos formados

secretarem dois hormônios: testosterona que estimula o desenvolvimento do sistema reprodutor interno masculino e a substância inibidora müllerium (MIS) que inibe o desenvolvimento dos órgãos femininos. O terceiro evento destaca que a ausência de testosterona ou se herda um transtorno recessivo raro, chamado síndrome da feminilização testicular (TFS) formarão genitálias externas análogas aos lábios e o clitóris (MONEY e EHRHARDT apud SHAFFER, 2009, p. 471).

Esses eventos ressaltam a influência biológica durante a gestação do bebê e as implicações na sua formação. Mas existem os fatores sociais que, em combinação com os fatores biológicos, interferem no desenvolvimento. Quando a criança nasce lhe é atribuído um sexo de acordo com a aparência da genitália. E o processo de educação será guiado pelas expectativas comportamentais apropriadas ao sexo da criança. Segundo Shaffer (2009, p.471), “Se as genitálias não forem normais, fazendo que ele ou ela seja rotulado erroneamente como membro do outro sexo, esse rótulo incorreto poderá afetar seu desenvolvimento futuro”.

A perspectiva psicodinâmica de Sigmund Freud descreve a formação da identidade de meninos e meninas por processos diferenciados. Com os meninos a identificação com sua identidade de gênero ocorre por meio da diferenciação.

[...] os meninos precisam reorganizar mentalmente suas ligações emocionais, distanciando-se de suas mães e se tornando mais ligados aos seus pais. Em outras palavras, precisam *diferenciar-se* de suas mães e se *ligar* a seus pais. Esse processo é orientado por emoções sociais complexas, como a culpa e a inveja (COLE, M. E COLE, S. 2003, p.396).

Com as meninas o processo de identificação ocorre pela afiliação. A menina descobre que não tem um pênis e comparando com o aparelho do menino sente-se “inferior”, nivelando-se ao aparelho da mãe. A noção freudiana desenvolve diversas sugestões para a associação da menina ao papel da mãe.

Os teóricos da aprendizagem social defendem a ideia de que a identificação do papel sexual ocorre por observação e imitação. Ou seja, as crianças observam os comportamentos masculinos e femininos apreendendo os que são adequados para reproduzi-los. Segundo esse enfoque, a aprendizagem por observação evoca os seguintes fatores: a) Disponibilidade – o comportamento a ser aprendido pela criança deve estar disponível onde ela está; b) Atenção – as crianças precisam estar atentas aos comportamentos para que tenham condições de reproduzi-los; c)

Memória – faz-se necessário guardar os comportamentos observados, uma boa estratégia é nomear eventos modelados, pois a fixação será mais duradora; d) Reprodução motora – para que seja possível a criança imitar o que foi observado têm que está dentro de suas capacidades físicas se for complexo demais ela não terá êxito; e) Motivação – para que ocorra a imitação e a aprendizagem o observador deve perceber alguma recompensa ao que foi observado (BANDURA apud COLE M. e COLE S.2003, p.398-399).

O reforço tem uma relevância nessa perspectiva, pois a partir do momento que a criança é recompensada por determinada escolha a tendência em repeti-la é bem maior. Seja um elogio, um sorriso que expresse aprovação ou qualquer outra atitude positiva que a impulsionará a repetição; gestos de reprovação também funcionam como reforço, sendo neste caso para inibir o comportamento observado.

A criança internaliza valores e condutas que apreende no meio em que vive, seja por reforço, observação e/ou imitação. Em suas vivências cotidianas, ela observa as atividades desenvolvidas, como por exemplo, a mãe nos cuidados domésticos: que pode ser preparando os seus alimentos, organizando e providenciando suas roupas, auxiliando-a na realização de suas próprias atividades, entre outras possíveis tarefas que a figura feminina desempenha.

Lopes (2000, p. 68) ressalta que “A representação social do indivíduo reflete a sua realidade, o conjunto de conhecimentos que lhe é apresentado e são apropriadas na forma de representação mental [...]”. O meio onde a criança vive propicia a modelação de atitudes que vão sendo internalizadas e por meio de outras variáveis vai interferindo na formação do pensamento infantil. Nesse contexto, entra em ação a capacidade cognitiva, tipicamente humana, que é focalizada na perspectiva cognitiva.

Nessa visão, proposta por Lawrence Kohlberg (1966), a criança adquire uma compreensão sobre identidade de gênero passando por três estágios que, quando cumpridos, lhe permitirão ter uma consciência da categoria de gênero a que pertence. As crianças não são meramente influenciadas pelo meio social em que vivem; elas não recebem passivamente os direcionamentos impostos pelo ambiente social, pois têm objetivos próprios. À medida que vão fazendo suas escolhas vão

impondo suas preferências, seus próprios padrões singulares no seu desenvolvimento social.

Kohlberg defende que a criança passa por três fases ao adquirir a compreensão sobre feminino e o masculino. Estas fases são: Identidade de Gênero Básica; Estabilidade de Gênero e Constância de Gênero.

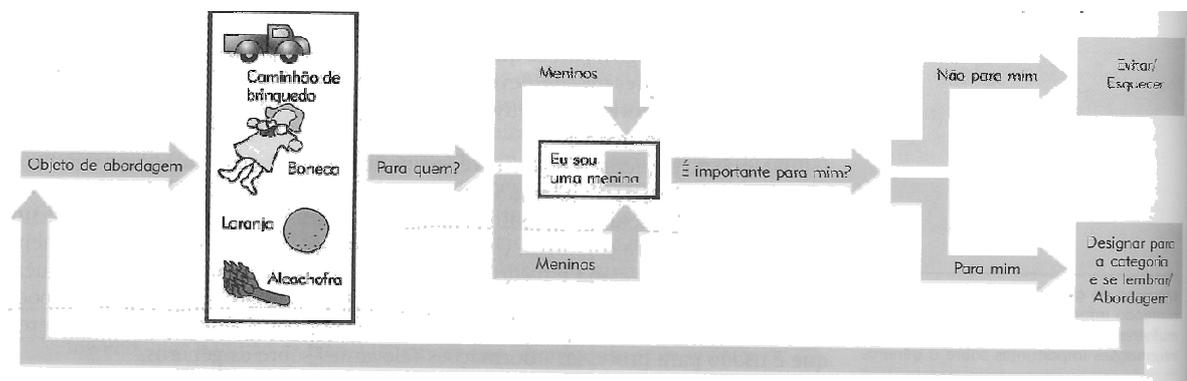
De acordo com Hidalgo e Palacios (2004), a consciência de pertencimento a determinado gênero vai se estabelecendo gradualmente, obedecendo aos estágios elencados a seguir:

- 1) Primeiro meninos e meninas, aos três de idade em média, tornam-se capazes de se identificarem pertencentes a um grupo e também reconhecem e rotulam o gênero de outras pessoas, o que caracteriza a fase de *identidade de gênero básica* (HIDALGO & PALACIOS, 2004, p.196).
- 2) Após esse processo, meninos e meninas descobrem que o gênero permanece ao longo do tempo. Ou seja, com o passar dos anos meninas se transformarão em mulheres e meninos se transformarão em homens. Porém, essa ideia não está sólida deixando-se influenciar pelas características externas. Pensando, por exemplo, que uma menina poderia se transformar em homem se cortasse o cabelo e vestisse roupas masculinas. Esta fase em que se tem consciência que o sexo permanece o mesmo com o tempo assinala a *estabilidade de gênero*, que ocorre entre os quatro e cinco anos de idade aproximadamente (HIDALGO & PALACIOS, 2004, p.196).
- 3) Finalmente, meninas e meninos percebem que o gênero é um traço invariável e mesmo que mudem características externas permanecerão congruentes com seu sexo. Ou seja, meninas continuam meninas ainda que cortem seu cabelo e vistam roupas masculinas. Adquirindo consciência da *constância de gênero*, em torno dos cinco e sete anos (HIDALGO & PALACIOS, 2004, p.197).

Cabe ressaltar, nessa perspectiva, que o fator idade se trata de uma média aproximada podendo sofrer alterações de acordo com os estímulos no meio social, mas a ordem dos acontecimentos é invariável, pois se trata de um contínuo no desenvolvimento da criança. Esses estágios vão acontecendo naturalmente durante

a vida da criança que, com o passar do tempo e o desenrolar das experiências sociais, torna-se mais consciente do seu pertencimento a uma categoria feminina ou masculina.

A teoria de esquema de gênero (COLE & COLE, 2003) defende que a criança estabelece uma identidade de gênero que funciona como fator motivacional para aprender sobre sexos e absorver informações em esquemas de gênero, que atuam como um conjunto de informações organizadas de crenças e valores sobre o menino e a menina. Essa vertente assinala que a criança prestará maior atenção à sua categoria de gênero, e que as informações contidas nesses esquemas mentais a auxiliarão nas suas escolhas. As meninas terão em suas mentes objetos, comportamentos e regras específicas ao gênero feminino, e os meninos ao gênero masculino. Uma menina, por exemplo, ao ver uma boneca em sua mente terá um esquema sendo ela menina será importante essa boneca e associará a ela está boneca como pertencente ao gênero feminino seguindo um esquema semelhante ao que a figura abaixo mostra.



Fonte: Cole & Cole, 2003, p. 402

É notável que as diferenças de gênero vão se tornando mais marcantes à medida que meninos e meninas vão tomando consciência do gênero ao qual pertencem e os valores que a sociedade atribui aos integrantes de cada categoria sexual, os papéis exercidos por cada categoria.

Essa questão de papéis sociais permeia a construção sociocultural atribuída ao homem e a mulher, que vai se modificando ao longo do tempo na história evolutiva. Os nossos ancestrais desempenhavam funções caracterizadas pelo sexo. Por exemplo, ao homem cabia a caça pelo alimento e a proteção da família

enquanto que a mulher cuidava das crianças pequenas e preparava a comida. Hoje, no século XXI, essas atribuições sofreram alterações nessas demarcações. Contudo, ainda permanecem algumas características, e estas características socioculturais, presentes no ambiente onde a criança interage, influenciam na formação de seus papéis.

Vygotsky considera de fundamental importância as origens sociais e culturais na elaboração das funções psíquicas superiores, ou seja, a origem do conhecimento humano está relacionado às influências sócio-históricas no qual o indivíduo se desenvolve (LOPES, 2000, p. 58).

Nesse contexto, diversos autores discorrem sobre as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, percebidas em estudos realizados nas áreas de desenvolvimento biológico (ação dos hormônios), cognitivo, emocional e social. Estudos comprovam, por exemplo, que as meninas têm uma ligeira vantagem linguística enquanto que os meninos levam vantagem em habilidades espaciais e matemáticas. As meninas expressam mais emoção e sentimentos ao passo que os meninos são mais agressivos tanto verbalmente como fisicamente (HIDALGO & PALACIOS, 2004, p.195-196). São comuns, por exemplo, os relatos que meninas desenvolvem mais habilidades para fala enquanto que os meninos desenvolvem-se melhor em cálculos e esse fato repercute até na faculdade; percebe-se, com frequência, nos cursos da área de exatas como matemática, física, engenharia, a predominância do público masculino.

Esses padrões comportamentais, além de influências culturais e sociais, sofrem efeitos dos hormônios no desenvolvimento do cérebro:

Evidências acumuladas recentemente, entretanto, sugerem que os efeitos dos hormônios sexuais na organização cerebral ocorre tão precocemente na vida que, desde o início, o meio age sobre cérebros organizados de forma diferente em meninos e meninas (KIMURA, 2004, p. 34).

Kimura (2004) reforça a ideia de que a base biológica contribui de forma marcante no desenvolvimento de habilidades entre os sexos, evidenciando as diferenças sexuais e sua influência no comportamento de homens e mulheres em padrões cognitivos. Em testes de lógica e matemática que envolva o espacial os homens têm mais probabilidades que a mulher. E em habilidades linguísticas que envolvam detalhes as mulheres se sobressaem em relação aos homens.

Sendo um dos aspectos do desenvolvimento sociocognitivo, a construção da identidade de gênero recebe influência das pessoas, dos objetos e das atividades experimentadas no meio social, e é construída ativamente pelo sujeito por meio da internalização, como processo cognitivo. As representações sociais, seus códigos e regras relacionados à identidade de gênero, são vivenciados pela criança de várias formas e uma delas, se não a mais importante, é o brincar, entendido como a atividade própria da infância, que será examinada nesse segundo momento do artigo.

## 2. O brincar

O brincar é uma atividade que auxilia no desenvolvimento da criança, brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também, por que na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolve atenção, concentração e muitas outras habilidades. Buscando o significado da palavra brincar vão-se encontrar divergências em seu significado etimológico.

Há controvérsias sobre a origem de brincar. Poderia ser do alemão *blinken*, brilhar, cintilar, com evolução para o sentido de agitar-se, semelhante à palavra latina *caruscare*, brilhar, luzir. No espanhol a palavra correspondente seria *juguete*, deriva de *juego*, originário do latim *jocus*, significando gracejo, graça, pilhéria. De forma semelhante, o termo francês *jouet* deriva de *jouer*, que surgiu do latim *jocare*, gracejar, zombar. O termo italiano *gioco* vem do latim *jocus*. (ROSA e NISIO, 2009, p. 37).

Independente do significado da palavra, a ação do brincar expressa uma ação da criança que a auxilia em vários aspectos. Brincando a criança se estrutura, descarrega tensões e atinge o campo da imaginação onde os anseios não realizáveis podem ser realizados. Cerisara (1998) ressalta que “Vygotsky já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras” (CERISARA, 1998, p. 129).

A criança quando brinca busca satisfazer desejos e, para atingir este objetivo, cria situações imaginárias, nas quais pode assumir papéis que reproduzem o comportamento de adultos que ela observa. Ao brincar de casinha uma menina está reproduzindo atitudes que ela vê em seu contexto, incorporando regras implícitas do seu convívio que são culturalmente construídas. Assim a criança está criando uma situação imaginária na qual desempenha papéis que deseja. Segundo Vygotsky (1991),

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p.106).

A imaginação é um processo psicológico especificamente humano, de atividade consciente. A criança pode, através dessa situação, utilizando o brinquedo, atingir dimensões abstratas, atribuir significados aos objetos. Para Vygotsky (1991), “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (p. 111).

A criança imersa no universo da imaginação, com o auxílio do brinquedo, pode atingir várias realidades criadas a partir de seus anseios. Podendo ir além das barreiras reais de idade, atingindo novas habilidades que ainda não tinham sido descobertas, mas existiam em potencial.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

De acordo com Brougère (2006), o brinquedo é um objeto marcado pelo domínio do valor simbólico sobre a função é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume. Um exemplo é a boneca bebê que desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Nessa brincadeira de boneca-bebê está implícito o papel de mãe que a criança vai internalizando ao brincar com a boneca; a

representação de um papel social feminino (de ser mãe e cuidadora do bebê), tido como adequado, que exige determinadas atitudes modeladas socialmente. Nesse contexto, o ato de brincar de boneca, socialmente atribuído ao gênero feminino, é tido como inadequado para o gênero masculino segundo os padrões sociais previamente determinados no decurso das categorias de gênero, como visto no item anterior.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de duplo processo: ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade e depende de percepções próprias do adulto, que incorpora memórias do seu tempo de criança (KISHIMOTO, 1997, p.24).

Nesse sentido, Brougère (2006) destaca que o brinquedo possui uma dimensão tridimensional: imagem (uma indústria da imagem especialmente sob a pressão da mídia que transmite a ideia da criança ideal); função (a utilidade que esse objeto detém) e social (projeto adulto destinado às crianças composto de representações e valores construídos socialmente e culturalmente). Portanto, o brinquedo incorpora essas três dimensões: da mídia que busca a imagem da criança considerada ideal endereçando um forte simbolismo aos brinquedos que são produzidos para as crianças; a função que configura a funcionalidade do objeto se para construção, diversão ou outro fim que se destine o brinquedo; e o fator social que são as representações do adulto para a criança via o brinquedo, ou seja, uma boneca destina-se às meninas, pois no nível de construção de valores culturalmente formados foi concebido desta forma.

O brinquedo também auxilia na construção de suas relações de posse, de utilização, de perda que se projetará em sua vida adulta. Brougère (2006) ressalta que o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial. A primeira relação diz respeito à experiência de posse e das negociações com os outros, uma criança que ganhou um carrinho possui efetivamente aquele objeto de maneira clara e objetiva o carrinho lhe pertence desenvolvendo a experiência de possuir; Outro nível refere-se à criança se situar no universo de consumo, a criança está imersa em uma situação que têm que conciliar o desejo de possuir um objeto e sua limitação financeira, por exemplo deseja possuir um jogo no valor acima do seu disponível e vai ter que lidar com essa situação; O nível de “doação” e “contra doação” estabelece-se no ato de presentear, pois quem presenteia projeta uma

determinada ideia e quem recebe absorve esta representação; E um último nível é o investimento afetivo de exploração e descoberta. Ou seja, um ursinho de pelúcia dentre tantos ursinhos que a criança possui pode-se destacar um que tenha recebido de sua mãe que será depositado um valor diferencial.

Em todas essas dimensões predomina o conteúdo simbólico do objeto *brinquedo*, tornando-se essencial para dar sentido à relação que se estabelece. E a interação lúdica é de relevante importância na construção de inter-relações. Sendo um momento em que a criança apropria-se dos conteúdos disponíveis.

Segundo Friedmann (1992) a atividade lúdica possui cinco aspectos, quais sejam: a) *O tempo e o espaço*: a criança dispõe de tempo para brincar? Ela brinca na escola e fora dela? Brinca na rua, frequenta parques ou praças? E em casa têm um lugar que ela possa brincar; b) *Os jogadores*: a criança brinca sozinha ou com pares, ela tem oportunidade de brincar com outras crianças de idades diferentes mais velhos ou mais novos, a interação é muito importante para a troca de papéis e colocar-se no lugar do outro; c) *Os objetos e/ou brinquedos*: os objetos com que brincam podem ser desde simples elementos da natureza até os mais sofisticados brinquedos que aparecem nos mais diversos contextos – na família, na escola, no contexto psicológico – e podem estimular desde a autonomia ou associação do coletivo possuem um “eco” dos padrões culturais; d) *As ações do sujeito*: que podem ser físicas e mentais e vão evoluindo em acordo com a capacidade de abstração; e) *Uma relação meios/fins*: é importante definir se a brincadeira se constitui num meio para atingir fins pedagógicos ou se acontece com um fim em si mesma, por divertimento.

Esses aspectos ampliam a dimensão do brincar e os objetos, quando são brinquedos, são vetores sociais que precisam ser observados de perto pelos responsáveis da criança para não estimularem aspectos negativos.

Os brinquedos também são portadores de significados que permeiam o imaginário propagado por meios de comunicação e comercializados pela mídia. Esses meios incentivam o consumo entre as crianças que, ao acompanharem a programação, especialmente os desenhos animados, ficam desejando ter aqueles brinquedos. De acordo com Kishimoto (1997),

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos (KISHIMOTO, 1997, p.22).

Nesse mesmo sentido, Brougère (2006) descreve sobre o exemplo dos bonecos fantásticos para ilustrar o imaginário presente no brinquedo. Trata-se de um conjunto de bonecos guerreiros de um seriado da televisão que tem o mesmo nome dos bonecos. A interação lúdica, tal como as crianças constroem, varia de acordo com as idades e as situações que surgem durante a brincadeira. Em uma situação coletiva com crianças de mais de cinco anos, por exemplo, percebem-se traços característicos e circunstâncias compatíveis com o universo vinculado à televisão, isso acontece pelo simples motivo de ser nesta faixa etária que a criança desperta o interesse por esse tipo de atividade (assistir TV), estimulada diretamente pelas pessoas com quem convive, e/ou por meio da observação do comportamento dessas pessoas.

Sobre a influência do fator idade na construção imaginária da criança e sua manipulação com o brinquedo, Kishimoto (1997, p.24) esclarece que “No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominante elementos da realidade”. Por não ter um discernimento efetivo de reproduzir o que recebe torna-se necessário o acompanhamento de pais ou responsáveis.

Retomando a temática anteriormente levantada, sobre os programas de televisão, suscita-se algumas reflexões acerca da influência da mídia na formação das crianças: que valores estão sendo transmitidos e que códigos sociais estão sendo impressos? Faz-se necessário dedicar mais tempo e atenção ao que as crianças estão absorvendo, e acompanhá-las nesses momentos.

Cunha (1992) faz uma importante ressalva ao bom uso do tempo destinado a momentos para brincar, pois se sabendo que a brincadeira auxilia no desenvolvimento do ser humano, incluindo a construção de valores – que se modificam conforme a época – pode-se perceber, dentro do contexto utilitarista da sociedade moderna, uma maior preocupação com o produto do ser humano e não com sua realização pessoal: não há tempo, não há clima, não é prioridade. É

importante separar os momentos adequados para cada atividade, que a criança assista à televisão, mas também tenha um espaço para brincar e, principalmente, que todas essas atividades sejam devidamente acompanhadas para saber o que está sendo apreendido pelas mensagens transmitidas pela mídia, pelos brinquedos e pelas brincadeiras.

Esse momento compartilhado entre o brincante e um adulto que acompanha a brincadeira possibilita outras consequências. Brougère (2006) destaca que por meio da interação com os brinquedos cria possibilidades de duas ações ao mesmo tempo: manipular os códigos socioculturais e projetar por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. Sendo o brinquedo um importante mediador entre a cultura e a criança. E a brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura e limitação no tempo.

Nessa conjuntura, as brincadeiras que os pais tiveram acesso em sua infância podem ser transmitidas aos seus filhos, sem limites de épocas. O pião, por exemplo, é um objeto utilizado há muito tempo e ainda encanta muitas crianças, rompendo com fronteiras do tempo. Conforme Friedmann (1992) destaca,

A brincadeira constitui-se, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra [...] (FRIEDMANN, 1992, p.26).

Esse caráter integrador das experiências infantis proporcionado pelo brincar reforça a premissa de que brinquedos e brincadeiras estão presentes em vários aspectos da vida da criança, subsidiando-a a organizar sentimentos, aliviar tensões, adquirir regras, valores, a interagir com seus pares, a adquirir novos conhecimentos e comportamentos, além de ser uma importante ferramenta ao pensamento infantil. Sendo assim,

Se a brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, quando estas podem estar pensando/imaginando/ vivendo suas relações familiares, as relações de trabalho, a língua, a fala, o corpo, a escrita, para citar alguns dos temas mais importantes, então esta brincadeira se transforma em fator educativo [...] (WAJSKOP, 2005, p. 37).

Nessa perspectiva, podem-se destacar algumas variações nas modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil. Kishimoto (2003) ressalta quatro tipos de brincadeiras: a) uma possível conotação se dá quando a brincadeira assume a função lúdica e educativa, neste contexto o brinquedo propicia diversão em situações que variam de prazer a desprazer, quando escolhido voluntariamente, assim como ensina qualquer coisa que adicione aos conhecimentos do indivíduo; b) outra modalidade diz respeito às brincadeiras tradicionais infantis que absorvem a mentalidade popular expressando-se, sobretudo, pela oralidade; c) existem também as brincadeiras de faz de conta, nas quais a dimensão simbólica que envolve o imaginário fica bem evidente. As crianças a partir de suas vivências na família, na escola, com seus pares e em todo o seu círculo de relacionamento constroem essas situações imaginárias; d) por último as brincadeiras de construção, que enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades que se desenvolvem em complexidade de acordo com o desenvolvimento da criança.

Como se pode perceber, ao final dessa apreciação do brincar como instrumento para o desenvolvimento sociocognitivo, os brinquedos e as brincadeiras são objetos e atividades tipicamente infantis, que influenciam no processo global de formação da criança e que revelam direcionamentos para a menina e para o menino quanto às expectativas de papel social, adequado conforme o gênero atribuído a partir do sexo biológico. Esse direcionamento se dá por meio das cores, formas e ações proporcionadas pelo brinquedo/ brincadeira, que revelam categorias definidas socialmente como pertencentes ao gênero feminino ou ao gênero masculino.

Nesse contexto, surgem questionamentos sobre a participação do brincar na construção da identidade de gênero pela criança:

- As crianças de fato manifestam preferências por brinquedos tipificados pelo grupo social como sendo apropriados à sua categoria sexual?
- As crianças manifestam preferência por companheiros do mesmo gênero para brincar?
- As crianças conseguem categorizar os brinquedos conforme o gênero?
- Nessa categorização fica evidente a estereotipia de gênero, conforme os padrões socialmente aceitáveis?

O item que segue focará a atenção na discussão dessas questões, no intuito de respondê-las ou de gerar novas inquietações acerca da temática, como prevê o valor heurístico da ciência.

### **3. Relação entre identidade de Gênero e Brincar**

Na tentativa de responder às questões levantadas no item anterior, recorre-se a uma revisão da literatura produzida no Brasil a partir de estudos empíricos acerca da temática central deste trabalho: a relação entre o brincar e a gênese da identidade de gênero na criança. Para conhecer as publicações brasileiras nessa área, foi consultada a base eletrônica “Scientific Electronic Library Online – SCIELO” ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)), e selecionados quatro trabalhos realizados do ano de 2006 até os dias atuais.

Nesse levantamento objetivou-se comparar os resultados das pesquisas, privilegiando-se a descrição metodológica do estudo realizado, para uma possível correlação com o levantamento bibliográfico feito neste trabalho.

O primeiro artigo intitulado “Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca” (WANDERLIND et al, 2006), relata dois estudos que foram realizados no ano de 2006 em brinquedotecas no estado de Santa Catarina, do qual participaram meninos e meninas. O primeiro estudo teve a participação de 19 crianças entre 5 e 6 anos (10 meninas e 9 meninos) do ensino infantil em uma brinquedoteca da creche que frequentavam. E do segundo estudo participaram 24 crianças com idade entre 7 e 10 anos (11 meninas e 13 meninos), que cursavam ensino fundamental e frequentavam a brinquedoteca da instituição que estudavam. Em ambos os estudos foram realizadas observações diretas, sendo seis observações de cinco minutos para cada criança, totalizando 30 minutos por criança nas brinquedotecas. Para o procedimento de observação de brincadeira livre das crianças, construiu-se um protocolo composto por categorias comportamentais quais sejam: Tipo de Interação (ou ausência dela); Composição grupal segundo o gênero; Tipo de brinquedo; Tipo de brincadeira. Estes itens foram preenchidos após os dados de identificação – nome, grupo, série e sexo.

No primeiro estudo constatou-se que 53% das meninas brincaram sozinhas; 37% em díades e 10% em grupo. Enquanto que 48% dos meninos brincaram sozinhos; 33% em díades e 19% em grupos. Quanto à interação entre os sexos observou-se que 66% das brincadeiras envolvem o mesmo sexo enquanto que 44% são grupos mistos. Durante o período em que as crianças estavam na brinquedoteca foi registrado 82% do tempo brincando e 18% em outros comportamentos. , as meninas se envolveram em 61,5% dos intervalos em brincadeiras realísticas e 38,5% no faz-de-conta. No caso dos meninos, 86% de suas participações foram em brincadeiras realísticas e 14% no faz-de-conta. A utilização de brinquedos de acordo com o test-t revelou que as meninas preferem brinquedos relacionados ao desenvolvimento afetivo e os meninos preferem brinquedos que reproduzem o mundo técnico.

O segundo estudo revelou as seguintes características: 21% das brincadeiras das meninas foram solitárias; 22% em díades e 57% em grupo. Para os meninos foram observado que 17% brincavam sozinhos, 31% em díades e 52% em grupo. Enquanto que as brincadeiras de interação entre o gênero mostrou que 77% eram do mesmo sexo e 33% eram mistas. Com relação às brincadeiras escolhidas mostrou que os meninos passaram 40% dos intervalos de tempo com brincadeiras de faz-de-conta; 38% realistas e 22% brincadeiras turbulentas. Para as meninas aconteceu que 59% do tempo observado com brincadeiras de faz-de-conta, 36% brincadeiras realistas e 5% brincadeiras turbulentas. Utilizando o test-t os resultados mostraram que os meninos brincaram mais sem brinquedos e com brinquedos da categoria relacionada ao desenvolvimento criativo, enquanto que as meninas brincaram mais com brinquedos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Este estudo revelou que quanto mais idade a criança tem, mais ela brinca em grupo. E as brincadeiras realizadas por meninos e meninas revelam algo exposto neste levantamento bibliográfico que os meninos têm comportamentos mais agressivos – no caso de brincadeiras turbulentas apresentadas – e as meninas têm maior tendência em habilidades afetivas, preferindo brinquedos que exploram essa capacidade. Outra característica que esse estudo reforçou se refere à capacidade da imaginação ir se desenvolvendo com passar do tempo: constatou-se, nesse

sentido, um aumento significativo na preferência das crianças mais velhas em brincadeiras de faz de conta – que exigem capacidade de imaginação.

O segundo artigo pesquisado, que têm como título “Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar” (CORDAZZO e VIEIRA, 2008), se propôs a investigar as relações de gênero existentes nas brincadeiras de crianças com idade entre 6 e 10 anos de idade, que frequentavam uma escola da rede privada de Florianópolis. Participaram deste experimento duzentas e treze crianças, sendo cento e sete meninos e cento e seis meninas.

A coleta foi composta por duas etapas: uma de entrevistas e a outra de observações diretas. Na primeira etapa a pesquisadora foi nas salas de aula e solicitou que as crianças, seguindo a ordem da disposição das carteiras, apontassem uma brincadeira que gostavam de forma que não podia repetir a brincadeira já mencionada por um colega e, à medida que iam dizendo, escrevia-se no quadro. Também eram solicitadas às crianças que relatassem as características e funcionalidades de cada brincadeira.

Em um segundo momento as crianças receberam uma folha na qual estavam impressas as brincadeiras citadas por elas e ao lado de cada brincadeira tinha um quadrado que deveria ser pintado segundo julgamento de pertencimento a uma categoria de gênero: brinquedos/brincadeiras para meninos com a cor azul, para meninas com a cor rosa e para ambos com a cor verde.

As observações diretas aconteceram durante o intervalo, com duração de quinze minutos, conduzidas por formulário preenchido por todos os eventos que conduziam a uma situação de brincar, descrevendo cada evento, número de participantes, sexo e idade. Foram realizadas 25 observações com 138 eventos registrados.

Para a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas foram divididas em categorias, de acordo com as suas similaridades. Para tanto as categorias de brincadeiras relatadas nas entrevistas foram: jogos de perseguir, procurar e pegar; jogos de correr e pular; jogos de atirar; jogos de agilidade, destreza e força; brincadeiras de roda; jogos de adivinhar; jogos de faz-de-conta; brinquedos

construídos; jogos eletrônicos; jogos de mesa; modalidades esportivas; jogos de raciocínio; e jogos na água. Foi feito um levantamento da frequência e da porcentagem das brincadeiras classificadas pelas crianças nas entrevistas e também nos eventos registrados durante as observações.

Na primeira fase, constatou-se que alguns tipos de brincadeiras não modificam conforme a idade, sendo recorrente para todas as faixas etárias; por exemplo, os jogos eletrônicos, algumas modalidades esportivas, os jogos de faz de conta, os jogos de perseguir, procurar e pegar e os jogos de correr e pular. Enquanto que os jogos de raciocínio foram citados apenas pelas crianças das terceiras e quartas séries.

Na segunda fase, elaboraram-se duas tabelas para cada turma contendo as respostas dos meninos e das meninas, sendo consideradas brincadeiras estereotipadas as respostas que ultrapassaram 70% do total analisado. As meninas classificaram as seguintes brincadeiras como masculinas: bola de gude, carrinho, futebol, futebol de botão, pião e algumas brincadeiras de faz de conta que imitam alguns heróis, tais como exército e Homem Aranha. E classificaram como femininas: amarelinha, bambolê, boneca, cabeleireiro, casinha, e maquiagem. As demais brincadeiras foram classificadas como misto ou teve uma distribuição equilibrada entre as crianças. Os meninos classificaram como brincadeiras masculinas: basquete, bola de gude, bonecos de guerra, boxe, caçador, capoeira, carrinho, exército, futebol, futebol de botão, guitarra, Homem Aranha, polícia e ladrão, skate e surfe. As brincadeiras consideradas pelos meninos como femininas foram: bambolê, boneca, casinha e maquiagem.

Fazendo um percentual das respostas apresentadas pelas meninas demonstra-se pouca estereotipia por parte das meninas visto que o número de brincadeiras consideradas exclusivas de meninos ou de meninas não ultrapassa 9% das citadas, estabelecendo-se essa mesma estimativa para todas as séries (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup>), o que demonstra certa estabilidade na estereotipia no decorrer da idade das meninas. Houve predomínio das respostas mistas, ou seja, que classifica as brincadeiras cabíveis tanto para meninos como meninas. Já analisando as respostas dos meninos, percebe-se que eles demarcam as brincadeiras exclusivamente

masculinas numa estimativa de 18,6% demonstrando um nível de estereotipia maior que o demarcada pelas meninas.

Para se analisar os dados obtidos nas observações diretas formaram-se dois grupos: o primeiro composto pelos alunos das 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> séries e o segundo grupo formado pelos alunos das 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> séries. Registrou-se uma preferência das meninas por brincarem de pega-pega e os meninos de futebol. Nas brincadeiras mistas apareceram as mesmas opções, porém em desigualdade de proporções. Enquanto apareciam dez a quinze meninos no jogo de futebol aparecia uma ou duas meninas. Cabe ressaltar o perfil dessas meninas, geralmente, eram mais altas que os meninos e vestiam uma camisa de time de futebol. Dando margem para se interpretar que tinham que se apresentar assim para serem aceitas no grupo dos meninos.

Percebe-se que a presença de estereótipos na fase infantil é bem pequena o que reforça a ideia das representações que vão sendo construído sócio e culturalmente absorvido no decorrer da vida.

O terceiro artigo analisado, “Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca” (Kishimoto e Ono, 2006), descreve uma pesquisa qualitativa etnográfica com crianças de 2 a 10 anos de idade, frequentadoras da brinquedoteca da Faculdade de Educação da USP, utilizando-se de diário de bordo, filmagens, transcrições de episódios de brincadeiras e relatos.

As pesquisadoras frequentaram durante um ano, uma vez por semana, a brinquedoteca, não interagindo com o grupo, fazendo registros no diário e filmagens que variavam em intervalos de um a vinte minutos, totalizando 468 minutos – sendo selecionados e analisados 242 episódios, de um minuto cada.

Em 89 dos episódios filmados há registros que evidenciam que as meninas preferem a área da cozinha sendo utilizado por 288 meninas (78,26%) e 80 meninos (21,74%). Esse percentual já indica um avanço na questão da equidade nas formas de brincar. O canto do dormitório registrada a presença maior de meninas 66 meninas (77,65%) e 19 meninos (22,35%). Esse espaço pode-se inferir nos cuidados domésticos, cuidados com o bebê. Em 24 transcrições, no canto do

dormitório há 79 meninas (96,34%) e apenas 3 meninos (3,66%) brincam com bonecos. Na maioria das vezes as meninas brincam com bonecas no dormitório e os poucos meninos brincam com o Batman e Homem aranha fazendo-os voar e lutar um contra o outro.

No episódio 163 registra que três meninos ocupam a área da cozinha, um menino penteia os cabelos da boneca. A análise de 21 transcrições, segundo a pesquisadora, indica que apenas meninos brincam com carrinhos, o que mostra um estereótipo radical de uso do brinquedo, mas o skate é compartilhado por cinco meninas (33,33%) e dez meninos (66,67%).

Na análise de 70 episódios, 70 meninas (92,11%) e seis meninos (7,89%) utilizam as fantasias femininas – as fantasias masculinas são preferidas por 44 meninos (97,78%) e apenas uma menina (2,22%). Alguns episódios mostram que meninos usam artigos femininos como perucas, coroas e despertam risos, dado que sinaliza certo número de escolhas dos meninos por artigos femininos. Registrou-se outros exemplos de desconstrução de gênero: um menino e uma menina brincavam de futebol de botão; no par misto, com 8 anos, a menina fantasia-se de Homem Aranha para, depois, brincar de futebol de botão. Trata-se de uma fantasia e uma brincadeira tida como masculina realizada por uma menina.

Na maioria das vezes, durante as brincadeiras, as meninas adotam papéis de personagens bons, como fada, princesa. Os meninos, de maus. Há exceções, quando uma menina (8 anos) faz a ladra, assumindo o papel típico dos meninos, que preferem os malfeitores.

As brincadeiras de luta são protagonizadas por 13 meninos (86,67%) e duas meninas (13,33%). Entre as crianças da fase infantil (4 a 6 anos), neste estudo, apenas meninos partilham das brincadeiras de luta.

No canto de construção, o número de meninos é maior do que o de meninas: 50 meninos (72,46%) e 19 meninas (27,54%) brincam com: carrinhos, caminhões, tratores, guindastes, blocos de vários tamanhos e de diferentes materiais, miniaturas de super-heróis, animais e carros de plástico, brinquedos Lego e outros de encaixe e superposição.

Esses episódios registrados mostram que as crianças têm uma forte influência social, estabelecendo o lugar para o feminino e o lugar para o masculino. Porém também se percebe que as crianças quebram paradigmas quando meninos brincam com bonecas, ou meninas assumem personagens tidos como masculinos, demonstrando que se posicionar frente às brincadeiras é romper com barreiras sociais.

O quarto artigo, intitulado “Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar” (BECKEMANN et al, 2010), apoiado na Psicologia Evolucionista, investigou as diferenças de gênero presentes nas brincadeiras infantis. Este estudo foi realizado em duas fases. Na fase 1 ocorreram as observações com 73 alunos (sendo 41 do sexo masculino e 32 do sexo feminino) com idades entre 6 e 7 anos, regularmente matriculados em uma escola particular da cidade de Belém, Pará. E na fase 2 aconteceram as entrevistas com 21 alunos (sendo 12 do sexo masculino e 11 do feminino) que frequentam a mesma instituição. A pesquisa foi conduzida no ambiente escolar.

Sobre a fase de observações, inicialmente foram realizadas três sessões de aproximadamente 30 minutos cada. Após as sessões iniciais, foram filmadas quatro sessões de aproximadamente 30 minutos cada, uma por semana durante o recreio. Foi contabilizado, a cada minuto, o número de ocorrências de cada categoria comportamental apenas por pessoas do sexo feminino, registrando o grupo com o qual interagiu. Depois repetiu o mesmo procedimento para os participantes do sexo masculino.

Na segunda fase foram realizadas entrevistas individuais com os 21 participantes, utilizando o questionário de classificação de brincadeiras, dividido em duas partes; a primeira parte contemplava as seguintes questões: 1. Qual sua brincadeira predileta? 2. Por quê? 3. Onde você costuma brincar disso? 4. Com quem você costuma brincar disso? Essas perguntas eram repetidas para as quatro brincadeiras escolhidas como prediletas.

A segunda parte da lista continha nove comportamentos selecionados a partir dos resultados da Fase 1, sendo três mais frequentes entre meninos (correr, brincar de luta, brincar na oca), três mais frequentes entre meninas (conversar, gangorrear e

dançar) e três mais frequentes para ambos (brincar no Gira-Gira, cavar a areia e brincar de pega-pega). Era lido um comportamento e feitas três perguntas ao participante: 1. Quem faz mais isso é menino, menina ou os dois? 2. Por quê? 3. Você faz isso?

Na Fase 1, as três sessões de registro cursivo possibilitaram a criação de categorias sendo registradas 65 categorias de comportamentais diferentes, e foram analisadas apenas aquelas com frequência superior a 10 ocorrências para qualquer sexo, totalizando 21 categorias. Foi calculado, então, para cada categoria, se esta ocorria predominantemente em participantes do sexo feminino (compondo a macrocategoria "Feminino"), do sexo masculino (compondo a macrocategoria "Masculino") ou se não predominava em nenhum dos casos (compondo a macrocategoria "Geral"). Para ser incluída em cada categoria, era necessário que mais de 70% das ocorrências fossem registradas naquele grupo específico.

Na macrocategoria "Feminino", foram inseridas sete categorias. Destas, três estão relacionadas diretamente à interação social: "gangorrear"; "sentar um atrás do outro"; "falar com o observador"; "ser girado estando sentado". Duas indicam a busca por interação e/ou contato: "sentar no banco das professoras" e "balançar no banco das professoras". A categoria "sentar no alto do Gira-Gira", também inserida nesta categoria, implica habilidade motora e de equilíbrio refinados.

Na macrocategoria "Masculino" foram inseridas apenas duas categorias: "brincar com o observador" e "brincar de luta". As brincadeiras com o observador ocorriam principalmente quando os participantes do sexo masculino estavam correndo e interagem a partir de brincadeiras agitadas (como pulos, gritos, caretas, etc.), como foi observado em 87% das interações.

Na macrocategoria "Geral" foram inseridas 12 categorias. Este elevado número de categorias demonstra que a maioria das atividades é desempenhada por participantes de ambos os sexos.

Na Fase 2, foram analisadas as 21 entrevistas, sendo 11 com participantes do sexo feminino e 10 com o sexo masculino. Na pergunta sobre as brincadeiras prediletas, foram classificadas como "outros" todas as brincadeiras que foram

mencionadas por apenas um participante. Das 25 brincadeiras inseridas nesta legenda, apenas duas apareceram tanto para o sexo feminino quanto para o masculino ("cartas" e "quebra-cabeça"). Quanto à variabilidade, o sexo masculino apresentou um maior número de brincadeiras, sendo 50% das respostas diferentes entre si (ver televisão; ben-dez (relógio); memória; luta; jacaré; iô-iô; garrafão; galo; cobra grande; casinha; bicicleta; balanço; ação). O sexo feminino obteve 39% de respostas diferentes (pular; patins; pata cega; nadar; elástico; dentro e fora; correr e comidinha).

Quando questionados quanto ao porquê de preferirem de tais brincadeiras, os participantes demonstraram dificuldade em explicar. Aproximadamente metade das respostas foi descritiva da ação, seguida da resposta "porque gostam" (30% das situações) e "porque é fácil" ou "porque ganham" (10% das vezes). No sexo masculino observou-se ainda a resposta "porque é coisa de menino" enquanto que no sexo feminino apareceram respostas de competição e estética.

Os locais citados pelos participantes como aqueles onde ocorrem as brincadeiras favoritas foram: casa, escola, rua, casa da avó, fazenda/sítio, karatê e praia. De forma compatível com a amostra - crianças urbanas de classe média - percebeu-se a predominância da casa e da escola. Quando instigados com quem costumam brincar das brincadeiras citadas como preferidas, os participantes tenderam a citar pares da mesma faixa etária (95% das respostas) e do mesmo sexo (78% das respostas femininas e 55% das masculinas).

A segunda etapa da entrevista consistiu na classificação das brincadeiras: conversar; gangorrear e Dançar (Femininos, conforme a Fase1); correr, lutar e brincar na oca (Masculinos); e brincar no gira-gira; cavar areia e brincar de pega (Gerais). As respostas fornecidas pelas crianças demonstraram predominância da classificação Geral (55% das respostas), sendo 25% do total das respostas atribuindo brincadeiras às meninas e 20% aos meninos. As três categorias mais classificadas como "Gerais" foram o "brincar de pega" (86% das respostas), o "brincar no gira-gira" (81%) e o "gangorrear" (80%).

De acordo com relato destas pesquisas alguns itens foram verificados que corroboram com as teorias utilizadas sobre identidade de gênero e brincar.

Inicialmente, pode-se destacar que a adoção de muitos padrões de interação e tipos de brincadeiras é potencialmente similar entre os sexos, mas práticas culturais de segregação intensificam diferenças existentes, como foi pontuado que o fator cultural e social influencia a adoção de papéis de gênero, sendo transmitidos principalmente pela família e os pais como principais agentes na formação da identidade de gênero. Quanto às preferências de brincadeiras, os meninos sinalizam brincadeiras mais turbulentas, dado já verificado em pesquisas anteriores e também mostrado no referencial teórico como tendência do gênero masculino, na mesma medida em que as meninas sinalizam maior tendência a desenvolver brincadeiras que identificam o papel social da mulher ligado à maternidade e aos cuidados com a casa. Dados que reforçam a contribuição do fator sociocultural na construção da identidade de gênero pela criança.

### **3.1 A categorização de brinquedos conforme o gênero: um pequeno experimento**

A partir da análise dos artigos, sentiu-se a necessidade de ilustrar essa revisão de literatura sobre o brincar como recurso para a formação da identidade de gênero pela criança. Optou-se por replicar um experimento apresentado no artigo “Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar”, de Beckemann et al, 2010, que consistia em categorizar brinquedos e brincadeiras como apropriadas para meninos, para meninas ou para ambos.

O experimento original foi realizado no estado do Pará, em escola da rede privada de ensino, com crianças na faixa etária de 6 a 7 anos. Nessa replicação, além da mudança geográfica, decidiu-se por mudar também o contexto socioeconômico das crianças participantes que, nesse caso, são oriundas da rede pública de ensino. A faixa etária foi um pouco ampliada – 6 a 8 anos, devido à variação de idade das crianças na turma disponibilizada para o trabalho.

Participaram deste estudo 22 crianças, sendo 11 meninas e 11 meninos, que estudam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irmã Joaquina Sampaio no turno da tarde. Esta escola situa-se em São José da Mata, distrito do município de Campina Grande, no estado da Paraíba, sendo frequentada por alunos que moram nessa localidade que demonstra ser de baixo nível socioeconômico.

O estudo foi dividido em dois momentos. No dia 04 de junho de 2012 a pesquisadora dirigiu-se à instituição, se apresentando como concluinte do curso de Formação em Psicologia da UEPB, explicou o objetivo do estudo e pediu autorização à diretora da instituição que atendeu prontamente à solicitação e a encaminhou à professora do 2º ano do ensino fundamental, que permitiu a realização da pesquisa em sua sala de aula.

A investigação seguiu o seguinte procedimento: Conversa com os alunos sobre se eles gostavam de brincar e sobre brincadeiras, até criar um clima propício para a atividade. Em seguida perguntou-se a cada criança, seguindo a disposição das carteiras, de que elas gostavam de brincar e, à medida que respondiam, as respostas eram anotadas no quadro, de forma que uma brincadeira não podia aparecer mais de uma vez. As crianças participaram espontaneamente, houve algumas que ficaram resistentes sem querer falar e foram respeitadas, não sendo obrigadas a falarem. Quando as crianças terminaram de falar, a pesquisadora agradeceu a participação e informou que voltaria para dar continuidade na conversa que havia sido iniciada. Os brinquedos e as brincadeiras citadas foram devidamente anotadas e digitadas em forma de questionário para serem aplicadas em outro dia.

No dia 06 de junho de 2012 a pesquisadora retornou à escola com os questionários a serem preenchidos. Os questionários continham os brinquedos e as brincadeiras apontadas pelas crianças e uma legenda sinalizando três cores que deveriam ser relacionadas com as brincadeiras, da seguinte forma: a cor rosa para as brincadeiras que julgassem apropriadas apenas para meninas; a cor azul para as que julgassem apenas meninos e a cor verde para brincadeiras destinadas tanto para meninos quanto para meninas. Em uma sala reservada, que a escola disponibilizou, convocou-se individualmente as 22 crianças, uma por vez para aplicação do questionário.

As figuras 1, 2, 3 e 4 demonstram uma representação gráfica das respostas das crianças no que diz respeito ao julgamento dos brinquedos e brincadeiras conforme o gênero do brincante. Nas figuras 1 e 2 são demonstradas as opiniões das meninas e nas figuras 3 e 4 as opiniões.

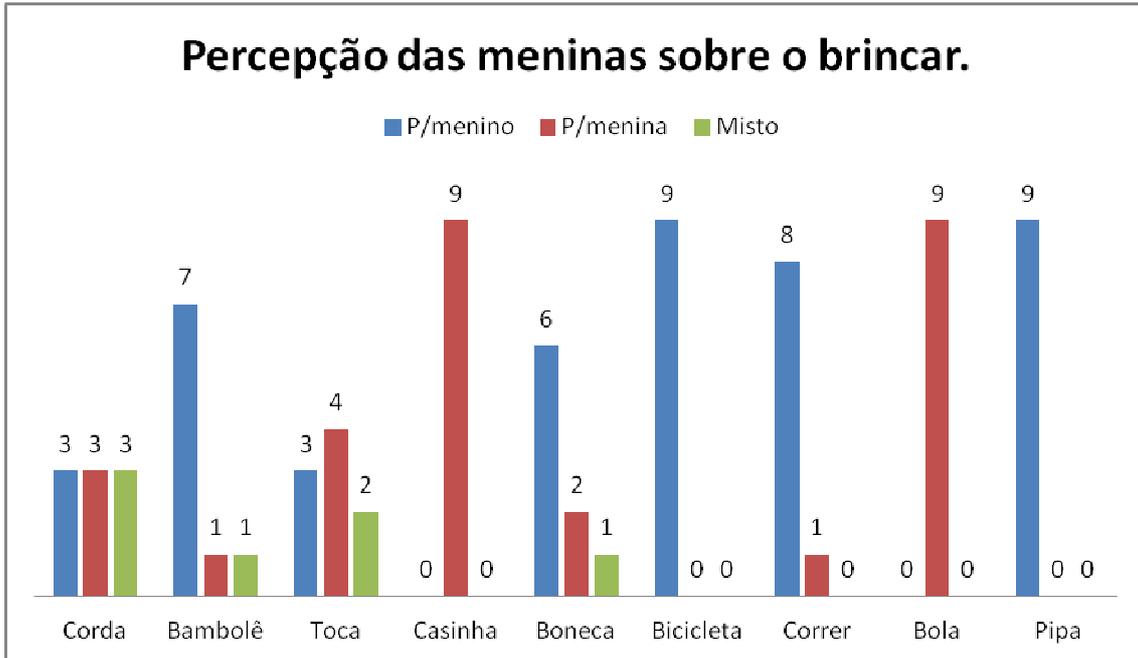


Figura 1

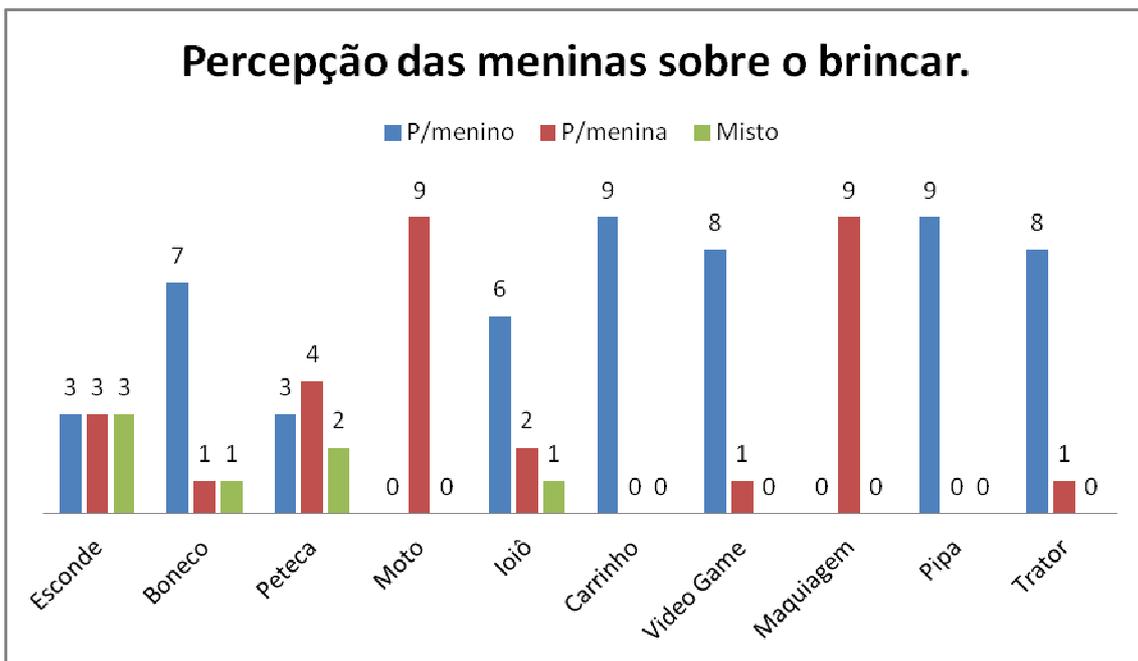


Figura 2

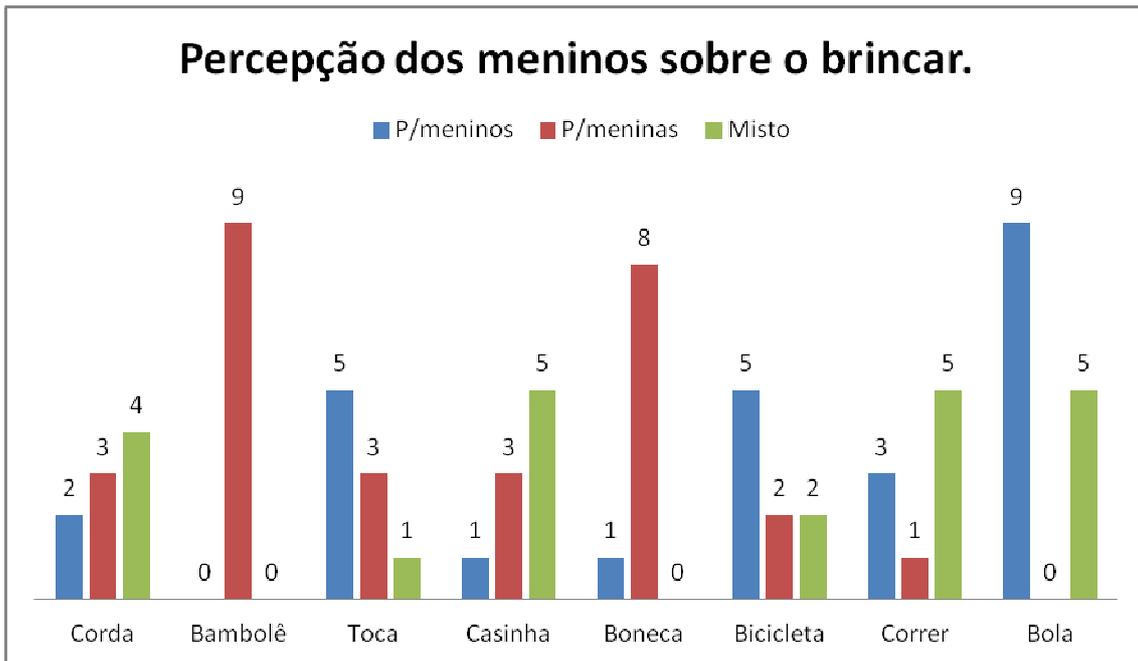


Figura 3

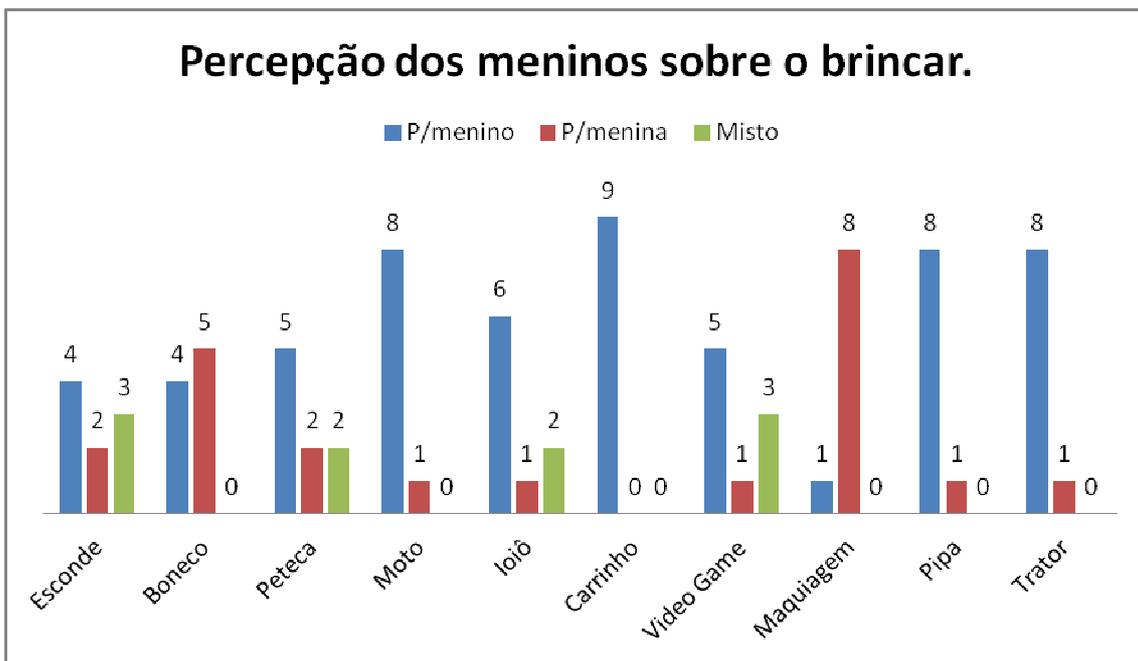


Figura 4

O gráfico demonstra as brincadeiras apontadas pelas crianças e as cores indicam a classificação do gênero, o número indica a quantidade de classificações que as crianças destinaram para cada brincadeira. Como demonstrativo da consciência de gênero que eles detêm com idade entre 6 e 8 anos.

De acordo com os gráficos, a proposta da teoria de Lawrence Kohlberg na qual as crianças adquirem a constância da identidade de gênero se confirma quando meninos e meninas caracterizam brincadeiras para meninos e meninas. Por exemplo, meninas definem brincar de bola somente para meninos e meninos confirmam destinando a bola como somente para meninos. E outras categorias como a maquiagem e casinha representadas como na maioria para meninas nas percepções dos dois gêneros o que confirmam uma consciência do papel de gênero circunscrito em suas escolhas.

#### **4. Considerações Finais**

O presente trabalho contribuiu para a uma correlação entre o referencial teórico sobre formação de gênero na infância e sobre o papel do brincar nesse processo.

Um fator considerado relevante, durante a análise da literatura, foi a influência do contexto sociocultural na construção do papel de gênero e suas sugestões no comportamento manifesto durante o brincar. As brincadeiras preferidas por meninos e meninas expressam implicitamente papéis sociais: de mãe, de profissões escolhidas, de espaço ocupado enquanto feminino e masculino na sociedade.

As ideias de pertencimento a uma categoria de gênero começa cedo e reflete-se em ações no contexto escolar, nas interações com os colegas, nos brinquedos escolhidos durante as brincadeiras. O papel de educadores é relevante nessa construção, bem como a proposta metodológica têm contribuições no que diz respeito se fornece espaço ao brincar na grade curricular e como esse brincar é concebido, se permitem brincar livremente ou induzem determinadas brincadeiras ou

até se não proporcionam um espaço para as crianças desenvolverem atividades lúdicas.

Todos esses fatores influenciam direta ou indiretamente na construção da percepção de si enquanto meninas ou meninos. E muitos comportamentos vão sendo apreendidos, incorporados ou abandonados de acordo com suas vivências em seu contexto social e cultural. A atividade realizada na escola contribuiu para melhor compreender essa construção da identidade de gênero e percebê-la claramente nas indicações das crianças quando classificam brinquedos e brincadeiras.

## RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo investigar la formación de la identidad de género y su manifestación en el juego de los niños. Por eso fue propuesto apoyarse en teorías que investigan la formación de la identidad de género: la teoría biosocial; la teoría del aprendizaje social; la teoría psicodinámica; la teoría cognitiva. También fueron usados autores que discuten sobre el jugar, importante actividad para el desarrollo de niños. Fui realizado una encuesta de los estudios publicados en los últimos años que relacionan identidad de género con el fin de entender como esa temática ha sido trabajada en Brasil. A partir del examen de la producción científica sobre la relación entre jugar y identidad de género fue montado un pequeño experimento que implica la clasificación de juguetes y juegos como el género de la persona que juega. Participaron de ese experimento niños de 6 a 8 años. Hemos podido confirmar la consolidación de la estereotipia de género en esta fase, en la que los niños son capaces de clasificar objetos en función de los patrones sociales y culturales, considerados como apropiados para uno u otro género.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad de género. Género. Jugar. Clasificación.

## 5. REFERÊNCIAS

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura; Revisão técnica e visão brasileira adaptada por Gisela Wajskop**. 6. ed. São Paulo: cortez, 2006.

CANELLA, Paulo. Identidade de Gênero. **Revista do Mestrado em Sexologia da UGF**. Rio de Janeiro. n. 2.p.80-88,1997.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 123-138.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; Lane, Silva T. M. (Orgs). **Psicologia Social O homem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 58-75.

COLE Michael. COLE, Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte. VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Net**. Porto Alegre, jan. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300004&lang=pt) Acesso em: 25 mai.2012.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: ADRIANA, Friedmann et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FAGUNDES, T. C. P. C. “Menina não entra, menina não pode” O lúdico e a construção da identidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. V.9, nº1, p. 57-69, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Rio Grande do sul. n 27. p. 8-10, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. . In: ADRIANA, Friedmann et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os seis anos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 181-198.

KIMURA, Doreen. Diferenças Cerebrais. **Segredos da mente**. São Paulo. n. 4. p. 34-35, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes,1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072008000300011&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000300011&lang=pt)> Acesso em: 25 mai.2012.

LOPES, Zaira de Almeida. **Meninas para um lado, meninos para o outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

MENEZES, Aline B. de Castro. BRITO, Regina C. Souza. FIGUEIRA, Renata Almeida. BENTES, Tatiana Frazão. MONTEIRO, Eline Freire. SANTOS, Marina Cunha. Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar. **Net**. Natal, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2010000100011&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2010000100011&lang=pt)> Acesso em: 25 mai.2012.

ROSA, Adriana P. NISIO, Josiane Di. **Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização**. 9. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

WANDERLIND, Fernanda. MARTINS, Gabriela Dal Forno. HANSEN, Janete. MAFIOLETTI, Macarini. VIEIRA, Mauro Luis. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200014&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200014&lang=pt)>. Acesso em: 25 mai.2012.