

Universidade de São Paulo

Yasmin Ghazzaoui Torres

Dezembro de 2017

Orientação: Cristiane Aun Bertoldi

multi



Jogo infantil para
desconstrução de
estereótipos de gênero

Multi: a children's card game to
deconstruct gender stereotypes

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Torres, Yasmin Ghazzaoui

Multi: jogo infantil para desconstrução de estereótipos de gênero / Yasmin Ghazzaoui Torres; orientadora Cristiane Aun Bertoldi. - São Paulo, 2017.
188p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

1. Gênero (substantivo). 2. Design. 3. Educação. 4. Jogos Educativos. I. Bertoldi, Cristiane Aun, orient. II. Título.

Abstract

TORRES, Y. G. Multi: a Children's card game to Deconstruct Gender Stereotypes. Tese (Bacharelado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 188p.

Faced with the responsibility of a free thematic choice, this final work degree seeks to study how, through Design, it is possible, to promote the debate on gender equity in Brazil. In order to do so, an extensive research was done on related themes, seeking to understand the current state of theories about gender stereotypes and their social implications. Then, knowing that the early years of school age and the educational environment would be a particularly interesting field for the designer's performance in this context, we studied how such stereotypes are assimilated during childhood. Once the thematic clipping of the product - a game for children above 6 years old - the research approaches the specific field of Design, trying to understand how toys currently available in the market reinforce or deny gender stereotypes through their Design projects. Based on the guidelines drawn from the theoretical research, in the last stage of this work, the final product design process is presented, including interviews with professionals, initial drawings, practical tests and prototyping, results analysis and refinements. The work ends with the exhibition of the dynamics and constituent parts of **Multi, a children's card game to deconstruct gender stereotypes**, accompanied by justifications for the choice of its final design.

Key words: Gender; Design; Education; Educational Games.

Resumo

TORRES, Y. G. **Multi: Jogo Infantil para Desconstrução de Estereótipos de Gênero**. Tese (Bacharelado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 188p.

Frente à responsabilidade de uma livre escolha temática, este trabalho de conclusão de curso procura estudar como, através do design, é possível, viável e coerente, promover o debate sobre **equidade de gênero**, no Brasil. Para tanto, realizou-se uma ampla pesquisa de temas correlatos, buscando entender o estado atual das teorias sobre **estereótipos de gênero** e suas implicações sociais. Em seguida, compreendendo que os primeiros anos da idade escolar e o **ambiente educacional** seriam um campo particularmente interessante para a atuação do designer neste contexto, estudou-se sobre como tais estereótipos são assimilados durante a infância. Uma vez efetuado o recorte temático do produto – **um jogo para crianças acima dos 6 anos** de idade – a pesquisa aproxima-se do campo específico do design, procurando entender como os brinquedos disponíveis no mercado atualmente, reforçam ou negam os estereótipos de gênero, através de seu projeto. Com base nas diretrizes retiradas da pesquisa teórica, apresenta-se, na última etapa do trabalho, o processo de projeto do produto final, incluindo entrevistas com profissionais do ramo, desenhos iniciais, prototipação, testes práticos, análise dos resultados e refinamentos. O trabalho encerra-se com a exposição da dinâmica e peças constituintes do **Multi, o jogo de cartas infantil para a desconstrução de estereótipos de gênero**, acompanhadas das justificativas para a escolha de seu desenho final.

Palavras-chave: Gênero; Design; Educação; Jogos Educativos.

Agradecimientos

À professora Cristiane, por me dar todo apoio e por conduzir de modo excepcional esta orientação. Agradeço pela oportunidade de trabalho em conjunto.

À professora Denise, por iniciar comigo esta jornada em 2016 e me proporcionar discussões e reflexões essenciais para o trabalho, acreditando em mim ao longo de todo o projeto.

Ao professor Marcelo, por gentilmente poder cooperar e trazer visões e críticas construtivas ao trabalho.

Ao todos os profissionais, professores das escolas e CCAs que abriram suas portas e que puderam contribuir imensamente para este projeto, especialmente à minha tia Fátima, Jane, Henrique, Lu, Haydeé, Marinês, Márcia, Vivian, Marina e Luciano.

A todas as crianças das escolas e CCA visitados, que pude (e que um dia poderei) encontrar junto deste projeto, que são a causa de tudo isso ter se iniciado. Em especial aos meus primos, Nurah, Maylla e Anuar.

À Malu, pelo suporte emocional, pela oportunidade de participar do projeto do Museu e pela força enorme neste TCC.

Ao Estúdio E (Érica e Evandro), por compartilharem comigo suas experiências e contribuírem imensamente para este trabalho. E ao Evandro por gentilmente aceitar participar da banca avaliadora deste projeto.

À Camilla, Tatiane, Fábio, Ricardo, Cristiane e o Umcomum, que desde 2015 me formam e completam não só como designer, mas, principalmente, como uma pessoa que busca por um mundo melhor. Obrigada por me fazerem provar (na teoria e na prática) que o Design consegue ser usado para gerar impacto positivo e significativo e por se tornarem meus grandes amigos.

A todos os meus amigos que de algum modo participaram desse TCC: pelo apoio de longa data (Larissa, Rafaela, Rafael, Rithy, Giovanna, Diego e Rafinha); pela enorme participação e apoio ao longo de minha graduação (Stephani, Marcus, Janaína, Roberto, Carlos, Alejandro, Beth e Michelle); pela experiência conjunta e enriquecedora na vida pessoal e em projetos que nos fizeram acreditar em nosso potencial como designers e como seres humanos, além de se tornarem grandes amigos (em especial aos amigos do MAH, Henrique, Leo, Eiji e Jun).

Ao Will, pelo amor, companheirismo e parceria indescritíveis ao longo desses seis anos.

À toda a minha família, em especial aos meus pais, Soraya e José, e minha irmã, Tamires, que com o todo o amor do mundo, puderam ser a base, a causa e a motivação de todas as minhas conquistas.

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: Gênero	15
1.1. Panorama	16
1.2. Identidade de gênero	22
1.3. Categorizações de gênero	25
1.3.1. Rotulação de gênero	26
1.3.2. Estereótipo de gênero	27
1.3.3. Teoria do esquema de gênero	29
1.4. Pluralidade e multidimensionalidade	31
Capítulo 2: Educação	34
2.1. Gênero, escola e ensino no Brasil	35
2.1.1. Reflexão introdutória sobre gênero e educação	35
2.1.2. Dados sobre gênero e ensino	35
2.1.3. Reflexões sobre o tema da Educação e sobre este trabalho	40
Capítulo 3: Gênero e Design no mundo infantil	42
3.1. Reflexões iniciais	43
3.2. Gênero, design e infância - origens, correlações e inferências	45
3.2.1. Algumas perspectivas sobre gênero e infância	45
3.2.2. Educação, família e processos de socialização	46
3.3. Reflexões e definição do escopo	47
Capítulo 4: Faixa etária	48
4.1. Definição da faixa etária	49
Capítulo 5: Panorama jogos e brinquedos	54
5.1. Reflexões e referências para embasamento	55

5.1.1. Diferenciação do masculino e feminino nos brinquedos	56
5.1.2. Apontamentos	57
5.2. Análise histórica	59
5.3. Análise atual	62
5.3.1. Lojas online de brinquedos e categorizações	64
5.3.2. Análise sobre alguns brinquedos selecionados	66
5.4. Referências de projetos que abordam gênero e educação	73
5.5. Pesquisa mercadológica em livrarias e lojas de brinquedo	76
5.5.1. Visitas a loja de brinquedos Catavento	76
5.5.2. Visitas a livrarias	77
5.5.3. Conclusões a partir da pesquisa	79
Capítulo 6: Pesquisa a campo	80
6.1. Entrevistas	81
6.2. Visitas	83
6.2.1. EMEF Dilermando dos Santos	83
6.2.2. EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte	85
6.2.3. E.E Luiz Gonzaga Travassos Rosa	85
6.2.4. CCA Maria Leite Caldas	86
6.3. Análise da pesquisa	87
Capítulo 7: Requisitos de projeto	89
7.1. Quanto à temática e dinâmica	90
7.2. Quanto à forma	91
Capítulo 8: Proposta	92
8.1. Geração de ideias: alternativas preliminares	93
8.2. Escolha de proposta	95
8.3. Desenvolvimento	95

8.3.1. Direcionamentos iniciais	95
8.3.2. Desenhos iniciais	96
8.3.3. Categorias de atividades	98
8.3.4. Atividades	100
8.3.5. Ilustrações das cartas	101
8.4. Refinamentos de projeto	105
8.5. Prototipação com usuários: Teste 1	106
Capítulo 9: Projeto	114
9.1. Definições	115
9.1.1. Conceito e conteúdo	115
9.1.2. Dinâmica de jogo	115
9.1.3. Mecânica de jogo	116
9.1.4. Componentes do jogo para os testes	117
9.2. Prototipação com usuários: Teste 2	124
9.3. Prototipação com usuários: Teste 3	130
9.4. Refinamentos e direcionamentos	137
Capítulo 10: Multi, jogo para desconstrução de estereótipos de gênero	138
10.1. Identidade	139
10.1.1. Marca	139
10.1.2. Tipografia do jogo	143
10.1.3. Paleta Cromática jogo e iconografia	144
10.1.4. Linguagem de ilustrações	147
10.1.5. Personagens	147
10.2. Detalhamento do jogo	152
10.2.1. Componentes	152
10.2.2. Materiais	152
Referências bibliográficas	172
Anexos	178

Introdução, objetivos e metodologia

1. A imersão pode ser definida como o “mergulho no contexto” de um projeto. A Imersão visa o entendimento inicial do problema pela equipe de projeto e, caso necessário, seu reenquadramento. Destina-se à identificação das necessidades dos atores (clientes, usuários e beneficiários) envolvidos no projeto e prováveis oportunidades que emergem do entendimento de suas experiências frente ao tema trabalhado. (Texto adaptado de VIANNA; et al., 2012)

2. Design centrado no ser humano.

3. “Design thinking is a human-centered approach to innovation that draws from the designer’s toolkit to integrate the needs of people, the possibilities of technology, and the requirements for business success.” (Tim Brown, president and CEO, IDEO)

4. A definição de empatia, segundo a IDEO é a capacidade de estar ciente, compreender e ter sensibilidade aos sentimentos e pensamentos de outra pessoa sem ter tido a mesma experiência. Disponível em: <<https://ideo.com/news/empathy-on-the-edge>>

Introdução

Ao longo da graduação, aprendeu-se sobre a importância estrutural e metodológica do Design, não só dentro de processos de criação da área, como também da necessidade do intercâmbio deste campo com outras áreas do conhecimento. Um dos principais aprendizados ao longo do curso foi o de que o designer não atua sozinho: no ponto de vista da autora, é necessária a intercambialidade entre diferentes áreas do conhecimento para que se possa produzir resultados efetivos. Dentro disso, pode-se perceber a constante inevitabilidade de estudos adicionais, além daqueles relacionados à área (metodologia, linguagens, tecnologia), sobre diferentes temas, a cada novo projeto.

Um dos conceitos recorrentemente estudados ao longo do curso foi o da *imersão*¹, que é a demanda fundamental dentro da fase de pesquisa de um projeto (e ao longo de todo o seu processo) e que representa o aprofundamento essencial dentro de qualquer iniciativa que envolva o Design. Não só isso, como também concluiu-se que a principal chave de um projeto é o usuário para o qual e com o qual se está projetando. Ou seja, a autora acredita na premissa do *Human-Centered Design*² e no processo do *Design Thinking*³. Estes e outros conceitos difundidos pela empresa IDEO desde 1978, como a já citada multidisciplinaridade, foram essenciais ao longo da formação da autora deste trabalho.

O dever de entender e incluir o usuário em todas as fases do processo criativo, é intrínseco a qualquer projeto, ou seja,

não há produto ou serviço sem usuário - e para além disso, este usuário precisa ser o sujeito principal para todas as etapas de projeto.

Ao longo do curso, o conceito de *empatia*⁴ com o usuário não só guiou os trabalhos de forma metodológica, mas também trouxe um caráter essencialmente mais humano para dentro de todos os projetos (individuais ou em grupo) realizados. Uma preocupação sempre presente foi a respeito dos beneficiários dos projetos, principalmente aqueles para os quais se estava projetando, dando preferência a pessoas em maior vulnerabilidade sócio-cultural.

A primordialidade de realizar trabalhos que respondessem às demandas sócio-culturalmente responsáveis foi se tornando cada dia mais evidente, inclusive por aquilo que entendo como o papel social de um(a) estudante de universidade pública. Projetos que disseminassem respeito, igualdade, equidade, cooperação e colaboração entre pessoas tornaram-se mais atraentes e essenciais ao longo da formação desta autora. Este trabalho de conclusão de curso tem a intenção de estender estes valores e conceitos pessoais a uma sociedade que carece de condições justas e igualitárias. Dentro dele, o foco se volta a desigualdades estruturais que se construíram junto ao desenvolvimento da sociedade, com foco nas diferenças de gênero.

Paralelamente ao curso de design, vários interesses se manifestaram sobre os mais diversos assuntos, e dentre eles, a curiosidade sobre as questões de gênero no Brasil e no

mundo. Em um primeiro momento, surgiu o interesse pelo assunto seguido de estudos desprezíveis, também causado pela vivência cotidiana da autora como sendo uma mulher na sociedade. Aproveitando o momento de realização deste trabalho de conclusão de curso (TCC), percebeu-se que esta seria uma oportunidade para dar continuidade aos estudos, mas de um modo mais aprofundado e também pelo qual se pudesse utilizar dos conhecimentos aprendidos ao longo do curso de Design, em consonância com as pesquisas que se realizaria sobre o tema do “gênero”. O objetivo, seria uma proposta de projeto que contribuísse de alguma forma para uma situação menos desigual entre os gêneros - não obstante o cunho deste projeto (produto, serviço ou gráfico) em um primeiro momento, não tivesse sido ainda definido.

O presente trabalho iniciou-se, portanto, com um interesse particular da autora acerca da questão da (des)igualdade de gênero e das grandes discussões que o assunto vem trazendo à tona nos últimos anos⁵.

Entende-se que este grande tema do *gênero*, entretanto, é bastante complexo e trata conjuntamente de questões políticas, sociais, culturais e históricas. Deste modo, dadas as premissas das possíveis limitações que surgissem (tempo e escopo do projeto de um TCC), o recorte da pesquisa estará sempre focado em aspectos do campo do Design, mas sem deixar de se reportar a estas questões inerentes (e essenciais a uma análise desta escala). É importante destacar que, apesar de propositalmente não salientadas e aprofundadas as discussões acerca desses campos de estudo, as leituras

e pesquisas em áreas complementares exercem um papel fundamental e estão sempre presentes no cerne do projeto.

Tendo o tema inicial definido, pode-se compreender, através de uma percepção reflexiva, de pesquisas em paralelo e pelo interesse pessoal, que seria importante explorar a questão de gênero em um momento de vida do ser humano, no qual os seus processos cognitivos e sua visão de mundo estão em formação. Foi então, acreditando que a educação é a base de criação de uma sociedade mais justa, que definiu-se o nicho dentro do qual se trabalharia: a *quebra de estereótipos de gênero* focada em crianças e em sua educação.

Pode-se inferir com essa escolha, que buscando compreender (numa situação hipotética e ideal) a visão de mundo infantil sobre o conceito do gênero, se poderia estudar como tais conceitos são construídos, quais os diferentes estímulos e quais influências dessa formulação e compreensão dentro da *psiquê* infantil.

Assim, finalmente, poderia-se entender como o **Design pode vir a influir e contribuir com a construção dessa identidade de gênero na infância** e/ou como poderia **ajudar a mudar os efeitos negativos** que os **estereótipos** dessas identidades de gênero podem causar no início e no decorrer da vida de **meninas e meninos**. Sendo assim, através de leituras e pesquisas correlatas, pode-se trabalhar o conceito, a construção e o entendimento de gênero dentro do processo de educação de crianças.

5. “Igualdade de gêneros entra de vez na pauta”. Disponível em : <<http://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/saneamento-basico/violencia-contra-a-mulher/igualdade-de-generos-entra-de-vez-na-pauta>>.

Objetivos

Na segunda metade deste TCC, pode-se estabelecer os principais objetivos da pesquisa e projeto. Definiu-se que o campo do Design abordado para a aplicação de toda a pesquisa seria o de Design de Jogos. O objetivo do projeto foi desenvolver todo o conceito, conteúdo, mecânica, funcionamento, identidade e processos de produção do jogo de cartas para crianças a partir de 6 anos de idade que frequentam as escolas públicas de São Paulo e os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA) que em complemento com as escolas, prestam serviço de lazer e assistência social no contra-turno das mesmas. A principal intenção do projeto foi a de desconstruir, em ações e atividades integracionais e sociais de um jogo, situações em que se manifestam estereótipos relacionados ao gênero, a princípio e como recorte deliberadamente escolhido.

Etapas

A pesquisa, a fim de apresentar de maneira mais lógica e compreensível ao interlocutor, foi dividida em três grandes áreas: Gênero, Educação e Design. Ao longo do texto, esses campos foram comparados, complementados e analisados em conjunto, para um maior aprofundamento no processo da pesquisa e maior aplicabilidade do projeto.

Primeiramente, foi necessário se aproximar da questão de gênero (de modo, como já mencionei, básico e com caráter apenas subsidiário para o projeto de Design) e de como ela

é tratada por pesquisadores e teóricos, para então analisar essas implicações dentro do universo infantil.

Além disso, foi necessário pesquisar sobre os conceitos de *identidade de gênero*, *estereótipo de gênero*, *sexualidade* e outros temas abordados que serão analisados no **Capítulo 1** que trata da temática de “Gênero”.

No **Capítulo 2**, buscou-se informações sobre o universo educacional infantil, seja este em casa, na escola ou até mesmo fora de ambas. Para isso, foram estudados artigos e pesquisas relacionadas ao tema, assim como também foram realizadas pesquisas de campo com professores, teóricos e profissionais da área. Um dos pontos de interesse nesta pesquisa, foi a possibilidade de relacionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as suas realidades com as manifestações cotidianas de objetos, atividades e atitudes dentro do universo infantil, e estudar como os direitos presentes no Estatuto se relacionam ao dia-a-dia de crianças e adolescentes. Essa análise será apresentada no decorrer dos capítulos.

A etapa seguinte da pesquisa refere-se à influência do campo do Design dentro do universo infantil (**Capítulo 3**). Foi necessário compreender e analisar alguns elementos presentes na vida de uma criança (brinquedos, livros, etc) e entender - principalmente do ponto de vista do Design e de sua intersecção com os temas estudados em conjunto (gênero e educação) - como os fatores externos, a sociedade e a cultura constroem os conceitos de gênero nos primeiros anos de um ser humano.

A partir disso, foi recortado o interesse de atuação do projeto para o campo dos **jogos e brinquedos**. No **Capítulo 4**, apresentou-se a justificativa de escolha de faixa-etária do usuário, para em seguida no **Capítulo 5**, se fazer uma breve análise (histórica e atual) de alguns produtos no mercado ou muito conhecidos, que trazem diferentes propostas de abordagem de gênero, a fim de avaliar quais dos elementos que estes artefatos apresentam (desde a embalagem até os seus aspectos simbólicos) que os tornam mais ou menos tendenciosos a segregar os gêneros. Como complemento desta análise, foi realizada uma pesquisa a campo, apresentada no **Capítulo 6**.

Em seguida, após a análise da pesquisa teórica foram delineados requisitos de projeto (**Capítulo 7**). Iniciou-se, no **Capítulo 8**, a fase de geração de alternativas e foram desenhados diversas propostas que foram se refinando e chegando a uma solução mais fechada.

Após alguns testes com um grupo pequeno em espaço doméstico e de dois testes com grupos maiores junto com as crianças do CCA (Centro de Acolhida para Crianças e Adolescentes) Maria Leite Caldas na Zona Sul de São Paulo, pode-se chegar a conclusões e refinamentos no projeto do jogo (**Capítulo 9**). Finalmente, no **Capítulo 10**, é apresentada a solução de projeto do módulo mínimo do jogo de cartas infantil, **Multi**, com suas definições e detalhes e a partir de onde são elaboradas conclusões sobre todo o processo (**Capítulo 11**).

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho baseou-se em pesquisas teóricas bibliográficas; observação não-participativa e participativa em escolas e em atividades realizadas pelo Sesc; entrevistas e conversas com profissionais da área de pedagogia, Design e gênero; visitas a campo em escolas municipais e estaduais, ao CCA Maria Leite, ao Sesc, a livrarias e lojas de brinquedo - e breves análises sobre brinquedos e jogos. Todos esses aspectos foram essenciais para se poder definir o foco e os requisitos para o projeto, além de alternativas iniciais e finalização de projeto.

Capítulo 1

Gênero

1.1. Panorama

1.2. Identidade de gênero

1.3. Categorizações de gênero

1.4. Pluralidade e multidimensionalidade de gênero

1.1. Panorama

A “biologia como destino”⁶

A partir do momento do nascimento (ou até mesmo antes disso), os papéis de gênero, dentro de uma sociedade como a atual se definem a partir do sexo biológico. Frases datadas como “comporte-se como uma menina” ou “menino não chora” constroem um simbolismo acerca da divisão dos gêneros tão consolidada em nossa cultura, que muitas vezes estão disfarçados por dados científicos, crenças ou até mesmo por aspectos subjetivos que sequer se pode perceber em um primeiro momento.

Adrian Forty (2013) ajuda a ter um panorama sobre a situação de homens e mulheres na Inglaterra do século XIX e a partir de onde se datam tais divisões as quais acarretaram em construções sociais que até hoje se experienciam. Forty destaca o seguinte relato para basear a denúncia da ampla diferenciação sexual no design naquele século. Ademais, pode-se acrescentar que a seguinte colocação do autor também terá importância neste capítulo, ao apontar alguns aspectos da consolidação dos papéis de gênero na sociedade e da supressão das mulheres nesses espaços historicamente. O autor relata:

A noção da grande diferença entre os sexos estava associada ao fato de que os homens e as mulheres das classes altas e médias do século XIX se viram levando

existências muito separadas. A exclusão gradual das mulheres de classe média e alta da vida ativa política e comercial a partir do século XVI atingiu um ponto, na metade do século XIX, em que sua vida pública estava restrita às funções “sociais” de receber visitas. Justificava-se esse estado de coisas com a afirmação de que a mulher não era feita para outro tipo de existência devido a sua constituição supostamente frágil e delicada, e seu temperamento sensível e emocional. [...] Em contraste, julgava-se que as qualidades do homem estavam na força, no vigor, no amor da aventura e na capacidade de reprimir a emoção. Essas supostas diferenças, que enganam com a confusão entre as diferenças físicas reais e diferenças psicológicas atribuídas, encontram-se tanto os romances como em obras científicas do século XIX. (FORTY, 2013, p. 94)

Forty traz alguns aspectos que pode-se considerar importantes nesta dissertação, já que revela que algumas supostas diferenças entre os gêneros, na verdade, são características psicológicas erroneamente construídas e atribuídas às mulheres e homens. Além disso, é importante destacar não só tal equívoco, como também em como isso se manifesta no cotidiano (considerando a influência de outras hierarquias que não só às de gênero, como de raça e classe, por exemplo): as mulheres, em nossa cultura, acabam tendo menos oportunidades que os homens, recebendo menores salários⁸, tendo jornadas de trabalho duplas ou triplas⁹, não ocupando cargos altos em empresas ou no setor público igualitariamente¹⁰, não tendo o mesmo acesso e o mesmo

6. (GOLOMBOK e FIVUSH, 1994, tradução nossa)

7. “Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil”. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em 10/04/17.

8. “Mulheres trabalham 7,5 horas a mais que homens devido à dupla jornada”. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/mulheres-trabalham-75-horas-mais-que-homens-devido-dupla-jornada>>. Acesso em 10/04/17.

9. “Mulheres estão em apenas 37% dos cargos de chefia nas empresas.” Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/mulheres-estao-em-37-dos-cargos-de-chefia-nas-empresas-21013908>>. Acesso em 10/04/17.

10. A autora dá o exemplo de Paul Mobins (1901) que, assim como outros autores da época, “argumentava que a incapacidade mental da mulher era uma condição necessária para a sobrevivência da espécie humana, em linha de raciocínio semelhante a Rausch, do século XIX que, em última análise, fundamentava o conceito de instinto maternal na forma de destino biológico único da mulher”.

11. Na edição especial da National Geographic Brasil, “A Revolução do Gênero”, é apresentado o gráfico “Índice Mundial de Disparidade entre os Gêneros”, do Fórum Econômico Mundial (2015), o qual considerou e avaliou índices de saúde, educação, presença no setor produtivo e participação política de ambos os gêneros. (p. 22-23)

direito a espaços públicos, para citar apenas alguns exemplos - isto, levando em conta esses dados são relativos, de acordo com diversas variáveis e ambientes.

Todos esses aspectos (somados a como isso também influencia negativamente a vida dos homens) que mostram na prática como essa desigualdade de gênero se manifesta, foram se consolidando historicamente e culturalmente dentro de várias sociedades. O equívoco, já citado, em atribuir às diferenças biológicas justificativas de uma condição desigual entre os gêneros, por exemplo, é uma problemática que vem sendo combatida ao longo das últimas décadas por alguns grupos da sociedade. Na obra de Maria Helena Fávero, é apontada a importância de se discutir essas atribuições relacionadas à biologia do ser humano:

àquilo que é biologicamente determinado, isto é, o sexo dos indivíduos, são atribuídos diferentes significados, que fundamentam o que deve ser adequado e inadequado para cada um definindo e lhes atribuindo diferentes papéis. Essa questão é fundamental para se discutirem as interações interpessoais entre gêneros [...]. (FÁVERO, 2010, p. 29)

A autora cita o pensamento da historiadora e professora francesa Michele Perrot em sua análise sobre a construção da noção de “profissão feminina”. Em suma, os aspectos os quais essa e outras autoras, inclusive de outras épocas, problematizavam eram: o *patriarcado*, à crença da inferioridade intelectual da mulher (que pôde ser observada em inúmeros estudos desde o século XIX e XX¹⁰) e da noção

do que se entendia como a “natureza feminina” - conceitos que perduram até hoje, tendo como consequência as disparidades de gênero¹¹. Segundo Fávero, sobre estas crenças relacionadas ao papel da mulher na sociedade, Perrot resume:

enraizada no simbólico, no mental, na linguagem, o “ideal”, a noção de “profissão de mulher” é uma construção social ligada à relação entre os sexos. Ela mostra as armadilhas da diferença, inocentada pela natureza, e erigida em princípio organizador, em uma relação desigual (PERROT, 2005, p. 258 *apud* FÁVERO, 2010, p.34).

Ainda segundo Fávero (2010), baseada na análise de Elizabeth Badinter (1985), é então colocado em questão “aquilo que é uma ideia tão comum na nossa sociocultura e que têm inúmeras implicações para as práticas cotidianas e institucionais: o chamado “instinto materno” ou, como aquela autora se refere, o “*mito do amor materno*”.

Sobre a questão específica do papel da mulher como mãe na sociedade vigente, pode-se afirmar, em linhas gerais, que “não é porque as mulheres experienciam a gravidez que elas precisam estar limitadas aos papéis do lar e dos cuidados com os filhos e não é porque os homens não podem dar a luz que eles são incapazes de exercer um papel de cuidados com os filhos” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 1-2, tradução nossa).

Através dessas reflexões, pode-se depreender, portanto, que o corpo não limita as ações de um indivíduo e muito menos que seus papéis na sociedade sejam definidos

através de construções histórico-culturais (ou de explicações biológicas) dados pela mesma. Fávero aponta que, em consonância com a teoria de Piaget, a “adaptação psicológica humana não se restringe apenas à ordem estabelecida, mas também, e sobretudo, à novidade, à mudança, à dificuldade que surge, enfim, à vida que evolui, à sociedade que muda (FÁVERO, 2010, p.45). A autora ainda destaca, que seguindo esse argumento, a humanidade está sempre em busca da reconstrução de significados culturais, ou seja, está apta a buscar novas construções e desenvolvimentos sobre os mesmos ou novos conceitos e, inclusive, aquelas relacionadas ao gênero.

Por conta disso, como visto, muitas e muitos estudiosos que buscam contestar essa realidade foram e são tão importantes para entendermos a relevância de estudos sobre as reconstruções e as novas concepções sobre o conceito de “gênero” para a nossa sociedade e, particularmente, à construção e desenvolvimento deste estudo.

A origem do termo “gênero”

Com um grande número de mulheres entrando na força de trabalho a fim de ajudar o esforço de guerra nos anos 1940, a noção de “biologia como destino” foi desafiada. Foi-se, então, discutido e apontado que as funções reprodutivas e biológicas não necessariamente determinavam os papéis de gênero. (GOLOMBOK & FIVUSH, 1994, p. 1-2, tradução nossa).

Neste período identifica-se um dos primeiros instantes em que se foi apontada a separação daquilo que se entendia por aspectos biológicos e gênero. Dentro da psicologia, medicina e psiquiatria, estudos já apontavam o emprego do termo “gênero” a partir da década de 1950 como sinônimo de *masculino* e *feminino* (LINS; MACHADO & ESCOURA, 2016, p. 26)

Só a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980 que o termo *gênero* veio a ser utilizado pela teoria social, pensado como proposta para ampliar o conceito de feminino e masculino, e propondo novos modos de pensar e entender suas diferenças que não pautadas apenas nos aspectos biológicos (o corpo, a genitália e os hormônios) dos seres humanos (LINS; MACHADO & ESCOURA, 2016, p. 25). Estudiosas orientadas por questões feministas, que pesquisavam sobre a condição feminina e indagavam sobre a origem da desigualdade entre homens e mulheres, “colocaram em questão os paradigmas da “biologização” dos sexos, que viam nas diferenças biológicas uma explicação e uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, construindo um novo campo de estudo: o gênero” (LOURO, 1996, p.34 *apud* FINCO, 2005, p. 5).

O termo *gênero*, que então se popularizou na década de 1990 (depois de muitos anos de estudos, discussões e embates para com o meio acadêmico), vem até hoje sendo utilizado para tratar das questões, por exemplo, de *identidade de gênero* e *estereótipos de gênero*.

Daniela Finco, baseada nas ideias de Joan Scott e de Guacira

12. Margaret Mead, na década de 1930, fez “um estudo que comparou a criação de crianças em três sociedades diferentes na região da Nova Guiné. [...] Mead notou que, em diferentes sociedades e culturas há várias formas de conceber os papéis e o comportamento de homens e mulheres. E, curiosamente, os três casos estudados pela norte-americana não correspondiam às convenções de gênero comuns nos EUA de sua época [...]” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016)

13. Beatriz Lins é doutoranda em antropologia social na USP e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas)

14. Bernardo Machado é doutorando em antropologia social na USP e pesquisador dos núcleos de estudos Etnohistória e Numas.

15. Michele Escoura é doutoranda em ciências sociais na Unicamp e pesquisadora do Numas e do Núcleo de Estudos e Gênero Pagu, da Unicamp

Lopes Louro, afirma que “**gênero é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres**” (FINCO, 2003, p. 91). A distinção sexual, seja ela no âmbito do senso comum ou encoberta pela linguagem científica, serve para compreender - e *justificar* - a desigualdade social entre homens e mulheres (LOURO, 2010, p. 21). Muitos estudos (como, por exemplo, o da antropóloga estadunidense, Margaret Mead¹²) apontam que os comportamentos de gênero variam de acordo com a cultura e a sociedade no qual se manifestam, sendo estes os principais aparatos - e não apenas os biológicos da natureza humana - que justificam as diferenças do que se entende como masculino ou feminino (LINS; MACHADO & ESCOURA, 2016, p. 26).

Relações de poder e hierarquização

Seguindo os conceitos de Mead da década de 1930, que são baseados na cultura e sociedade de um determinado povo, há de se estabelecer uma grande relação entre as estruturas de poder e hierarquização presentes na sociedade ocidental com a construção dos conceitos por trás do que vem sendo, historicamente, entendido como “mulher” e “homem”:

Gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em

nosso corpo e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. (LINS; MACHADO & ESCOURA, 2016, p. 10).

As estruturas de poder e hierarquização oprimem historicamente e culturalmente muitos grupos da sociedade, considerando não só as opressões relacionadas ao gênero. O conceito de poder, na maioria dos casos, está diretamente relacionado à violência e isso se consolidou e se consolida, até hoje, de modo histórico e cultural. Segundo Beatriz Lins¹³, Bernardo Machado¹⁴ e Michele Escoura¹⁵, alguns tipos de violência (sejam elas físicas, psicológicas ou verbais) se associam a ideais e estereótipos de gênero, ou seja, pela simples condição de ser homens ou mulheres, indivíduos têm acesso a diferentes direitos.

Pode-se analisar que as relações de poder e diferentes atitudes entre os gêneros estão presentes na vida de um ser humano desde a infância e são reflexo da diferente criação e oportunidades as quais são dadas a cada gênero. Segundo as autoras Susan Golombok e Robyn Fivush (1994), crianças de idade pré-escolar recebem incentivo diferenciado de jogos, brincadeiras e *sex-typed activities*, ou seja, atividades baseadas em um comportamento que se refere à extensão a qual uma pessoa está em conformidade com os papéis de gênero (masculino ou feminino) prescritos. No Brasil, a situação se assemelha: segundo Daniela Finco (2005) “estudos sobre as relações de gênero e a educação de crianças confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências competências, atributos de

personalidade mais apropriadas para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenas, as normas e padrões estabelecidos”.

Baseadas nas premissas de Jeanne H. Block¹⁶ (1983), as autoras mostram que essa exposição diferencial (de garotos ou garotas) a brinquedos e brincadeiras desiguais, resulta em diferentes atividades e experiências ligadas à resolução de problemas, e que isso tem implicações de longo alcance no desenvolvimento cognitivo e da personalidade de meninos e meninas. Segundo a autora, “enquanto os brinquedos dos meninos incentivam a invenção, a manipulação e a compreensão do mundo físico”, os brinquedos das meninas incentivam “a imitação, a proximidade com o papel das cuidadoras e a compreensão do mundo interpessoal e social” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994) e isto vai fazendo com que estas “aptidões” sejam reforçadas conforme as crianças crescem.

Deste modo, segundo Block (1983 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994), devido à maior oportunidade que meninos têm em explorar o mundo físico, lhes é proporcionado um maior senso de competência e domínio se comparado ao que é proporcionado a meninas. Estas, são criadas de modo mais restritivo e não permissivo, sendo desencorajadas, portanto, a aprender sobre o mundo físico e se desafiar em descobertas e em outras atividades mais ativas e desenvolvimentais (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994). Essa questão será tratada mais a fundo no **Capítulo 3**, em que será discutida a influência dos estereótipos de gênero na criação e diferenciação entre meninos e meninas e como essa diferenciação se

manifesta no mundo infantil - seja através de brinquedos, brincadeiras, atividades e atitudes para com as crianças.

Ao longo do crescimento, homens e mulheres experienciam essas diferentes situações pautadas nos papéis de gênero que são esperados de cada um. Ademais, por meio de pesquisas¹⁷, é curioso observar que, através da similaridade entre características de (ou do que se entende por) “masculinidade” e características utilizadas para parametrizar a auto-estima, não é surpreendente que exista uma forte relação entre ambas (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p.8, tradução nossa). Ou seja, ações e características psicológicas que - no modo tradicional de pensamento - definem o gênero masculino (como ativos, espertos, sinceros e aventureiros) na verdade definem capacidades relacionadas à auto-estima e bom desenvolvimento psicológico.

Assim, traços associados à masculinidade tendem a ser mais recompensados (seja por meio de encorajamento, de maiores salários, da ocupação de cargos e funções tidos como “masculinos”, etc.) do que traços associados à feminilidade e, pelo fato de que “os homens são percebidos com mais positividade em nossa cultura do que as mulheres, traços associados ao gênero masculino são descritos de maneira mais positiva também.” (ASHMORE et al., 1986 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 19-20, tradução nossa). Esse tipo de manifestação dos papéis masculinos e femininos será tratado no Subcapítulo 3.2 - Estereótipo de Gênero.

16. Jeanne H. Block, PhD, era uma especialista em desenvolvimento infantil e professora na *University of California*, em Berkeley.

17. Pesquisas realizadas por TAYLOR & HALL, 1982 e WHITLEY, 1983 (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, tradução nossa) com pessoas andrógenas, mostraram que atitudes com uma escala alta em masculinidade, apenas (ao invés de uma alta escala em masculinidade e feminilidade), é que importava para o bem estar psicológico.

Dicotomias e pluralidades

É interessante observar que todas essas relações de poder (com relação ao gênero, neste caso, mas que também pode ser uma discussão extensível a parâmetros raciais, de classe, etc), de algum modo, em nossa sociedade, são pautados no binarismo e dicotomia entre dois pólos distintos e que, quase sempre, trabalham na oposição de um com o outro:

[...] Na nossa forma usual de compreender e analisar as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros: ou seja, freqüentemente, nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. (Louro, 2000, p.16 *apud* FINCO, 2005, p.15).

A autora Daniela Finco¹⁸, em artigo que traz os resultados finais de sua pesquisa de mestrado, e baseada na obra Currículo, Gênero e Sexualidade (2000) de Guacira Lopes Louro¹⁹, aponta que:

[...] Para a autora [LOURO, 2000], a proposta *desconstrutiva* visa romper com esta forma de pensar. A proposta da desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada pólo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro, mostrar que cada pólo não é único, mas plural; mostrar que cada pólo é internamente fraturado e dividido. A desconstrução destas dicotomias pode ser um dos primeiros passos no questionamento das relações de gênero.” (FINCO, 2005, p. 15)

Não só Louro aponta para a dicotomia nas relações de gênero, como também a historiadora norte-americana Joan Scott. Segundo Finco (2005, p. 15), “Scott (1994) demonstra que o pensamento moderno é marcado por dicotomias[...]. Neste “jogo das dicotomias”, os dois pólos diferem e opõem-se, marcando a superioridade do primeiro elemento. É dentro desta lógica que aprendemos a pensar; a proposta que se coloca é a da desconstrução das dicotomias”. Finco também aponta a necessidade de desconstruir essa lógica binária na apresentação do mundo para as crianças. O tema do binarismo de gênero no universo infantil será aprofundado e melhor analisado mais adiante, no **Capítulo 3**.

Em se tratando de gênero e suas características relacionais, compreende-se, então, que esses aspectos sejam multidimensionais por natureza, ou seja, as construções e idealizações de masculinidade e feminilidade são compostas por muitos traços de personalidade diferentes, que podem se relacionar entre si, em uma variedade de maneiras que depende da pessoa e da situação. (SPENCE, 1984, 1985, 1993 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 8-9, tradução nossa)

Por fim, é importante ressaltar que este estudo terá a premissa de basear em suas análises e, futuramente, suas propostas de projeto, no conceito da diversidade e pluralidade, considerando a todo tempo as desigualdades histórico-culturais apresentadas e com o foco na quebra de estereótipos de gênero, principalmente.

18. Daniela Finco possui doutorado em Educação (2010) na Área de Sociologia da Educação, pela Faculdade de Educação da USP. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, 1ª etapa da educação básica em creches e pré-escolas, Sociologia da Infância, linguagens infantis, culturas infantis, relações de gênero, políticas públicas, direitos humanos e formação de professores.

19. Guacira Lopes Louro é Doutora em Educação e Professora Titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1.2. Identidade de gênero

Tem tanta gente no mundo/ Tão incontável número/ Que o maior extraordinário é a quantidade de jeitos de existir/ Sempre que paro para pensar/ Que cada pessoa tem um vocabulário próprio/ Uma voz irrepetível/ História única, tecido raro/ Ouço uma batida na porta/ Abro para ver quem é/ Descubro que é a parte de mim/ Que sabe navegar pelos incontáveis jeitos de existir [...] (Incontáveis, André Gravatá in: A Importância da Empatia na Educação, 2015)

Antes de iniciar a análise e apontamentos sobre o conceito de *identidade de gênero*, é importante destacar que o foco deste tópico é se voltar à construção dessa identidade ao longo da infância, podendo se relacionar o momento de construção dessa percepção aos outros tópicos que serão analisados ao longo deste trabalho. Serão, também, apresentados rapidamente alguns conceitos básicos que são importantes para o nosso conhecimento do que se entende por identidade de gênero.

O poema de André Gravatá, de maneira lúdica e poética, põe novamente a pluralidade em questão, nos levando a refletir sobre os diversos modos de existir. Como já mencionado, a pluralidade é um conceito essencial para esse trabalho e, pessoalmente, acredito que se alinhe ao conceito de identidade de gênero, que se manifestam das mais variadas formas. Mas antes, cabe apontar algumas definições.

Segundo Maria Alice D'Amorim²⁰, baseada em Rhoda Unger²¹, gênero pode ser definido como “a soma das características psicossociais consideradas apropriadas a cada grupo sexual, sendo a identidade de gênero o conjunto destas expectativas, internalizado pelo indivíduo em resposta aos estímulos biológicos e sociais (Unger, 1979 *apud* D'AMORIM, 1997, p. 121). Sendo assim, podemos entender identidade de gênero em dois níveis: o individual e o coletivo (Maccoby, 1998; Ruble et al., 2004 *apud* Halim & Ruble, 2010, p. 496).

Nível individual

Aqui, pode-se a identidade de gênero como a auto-avaliação e auto-sentimento de uma pessoa como pertencente a uma determinada categoria de gênero. Pode-se dizer que entendemos nossa identidade individual em três estágios, segundo Kellen Reis²²:

A construção da identidade de gênero na socialização se forma em decorrência de três processos básicos: a identificação, a diferenciação e a imitação. Em um primeiro momento ocorre a identificação de gênero, isto é, o que se constitui gênero e a qual gênero eu pertenço, para depois perceber que esse gênero se difere de outros, isto é, qual gênero eu não pertenço e num terceiro momento, ocorre a imitação desse gênero, quando comportamentos, atitudes, concepções e emoções são exteriorizados de modo configurado na identidade de gênero, podendo ser mais ou menos coerente com as expectativas sociais (MUSSEN ;NETTO, 1975; MANNING, 1977; BIAGGIO, 1988 *apud* REIS, 2008, p. 21-22)

20. Aposentada pela Universidade de Brasília, como professora titular no Instituto de Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia Social e da Saúde, com ênfase em Fundamentos e Medidas da Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da ação racional, locus de controle, atitudes e qualidade de vida.

21. Rhoda Unger é PhD pela Universidade de Harvard. É professora emérita de psicologia na Montclair State University e psicóloga social feminista. Suas áreas de pesquisa e atuação são: Psicologia da Mulher e do Gênero; História da Mulher em Psicologia; Teoria Feminista e Metodologia; Epistemologia e ativismo social.

22. Kellen Reis é mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia clínica, saúde, formação, educação, desenvolvimento e social.

23. “Esta área de conhecimento da psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta.” (Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/psicologia-do-desenvolvimento.htm>>)

Nível coletivo

A partir de tais expectativas sociais pode-se, então, compreender com maior clareza o nível coletivo da identidade de gênero. Neste, a identidade não só manifesta a individualidade de cada um mas também se apresenta como uma categoria de identidade social. Neste sentido, ao se identificar com uma categoria social, o indivíduo se relaciona com outros através desta manifestação à qual sua categoria se adequa. Mesmo sem o contato direto com pessoas desta determinada categoria, o indivíduo se identifica com o grupo. (Tajfel & Turner, 1986 *apud* Halim & Ruble, 2010, p. 496, tradução nossa).

A construção da identidade de gênero, seu entendimento e sua relação com o desenvolvimento infantil

Neste item, procurou-se expandir o entendimento de alguns conceitos acima mencionados e, principalmente, compreender como se dá a construção da identidade de gênero a partir do nascimento e ao longo da infância dos seres humanos, buscando diferentes olhares acerca desta construção dentro dos campos da psicologia e pedagogia, a priori. Cabe destacar que apesar da amplitude pretendida pela pesquisa, muitas restrições devem ser levadas em consideração, como por exemplo, a predominância do estudo através de uma perspectiva da cultura ocidental. Sendo assim, podemos seguir com as análises sabendo que se tratam de afirmações, ideias e proposições não absolutas e sem a pretensão de mostrar uma única realidade em comum.

Para início desta análise, é importante destacar a relevância da pesquisa de Golombok e Fivush, já citada anteriormente, que, através de perspectivas e abordagens desenvolvimentistas²³, foca em aspectos sociais e cognitivos e no desenvolvimento da formação da identidade de gênero do momento do nascimento até a vida adulta. Através dela, pode-se, ligeiramente, captar alguns aspectos desse desenvolvimento e analisá-los de modo que pudessem contribuir com a construção deste projeto.

Um outro ponto a ser lembrado, é o entendimento de que, na perspectiva desenvolvimentista, considera-se as crianças não como um reflexo do mundo adulto, mas sim como indivíduos capazes, minimamente autônomos, produtores de cultura e portadores de história própria (FINCO, 2005). Também deve-se manter em mente que nessa percepção, não são apenas os adultos que socializam crianças (pequenas, principalmente), mas as próprias crianças que socializam a elas mesmas e aos seus colegas também (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994). Isto posto, podemos prosseguir com alguns conceitos sobre a construção da identidade de gênero na infância.

Primeiramente, pode-se apreender que a assimilação infantil do gênero varia conforme a idade. Em segundo lugar, o desenvolvimento do “entendimento” de gênero acontece paralelamente ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao crescimento das crianças, aptidões estas que se agregam ao raciocínio sobre (e à associação de) outros aspectos a respeito do mundo. Essas conclusões

são baseadas em teorias com uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo, as quais assumem que o modo como uma criança é capaz de criar sentido sobre o mundo varia qualitativamente ao longo de seu desenvolvimento. Ou seja, o entendimento de uma criança sobre o mundo depende de sua habilidade de compreender informações, fazer inferências lógicas e tirar conclusões: habilidades as quais se desenvolvem ao longo da infância. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 89)

Piaget²⁴ foi um dos primeiros psicólogos a examinar seriamente o modo como crianças pensam e raciocinam. Apesar da necessidade de sua teoria ser reavaliada por evidências empíricas posteriores, “a maioria de suas suposições básicas estava correta” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 90, tradução nossa). Golombok e Fivush baseadas em DeVries (1969) e Piaget (1968) apontam que, na concepção do gênero, é relevante destacar nas descobertas *piagetianas* o fato de que as crianças pequenas tendem a se concentrar na aparência superficial das coisas e não na sua identidade subjacente.

Dentro desta perspectiva, as autoras destacam um outro teórico, Kohlberg²⁵ (1966), que expande as descobertas de Piaget a fim de explicar o conceito de gênero desenvolvido pelas crianças. Baseado em extensivas pesquisas e entrevistas com crianças pequenas, Kohlberg postula que estas se desenvolvem em três estágios no que se trata da compreensão do conceito gênero. Apesar de Kohlberg definir idades para tais fases, estudos posteriores mostram que as idades exatas em que as crianças compreendem diferentes aspectos do

gênero podem variar. As três fases de entendimento de gênero definidas por Kohlberg são:

- Fase 1, **identidade de gênero**: (a partir dos 2 anos de idade) crianças são capazes de rotular a elas mesmas e os outros consistentemente como feminino ou masculino, mas baseiam essas categorizações em características físicas superficiais.
- Fase 2, **estabilidade de gênero**: (dos 3 aos 4 anos de idade) é a compreensão de que você é de determinado gênero ao longo do tempo passado e futuro. Apesar da compreensão da estabilidade temporal, as crianças ainda não entendem que gênero é uma constante e independe de conjunturas ou acontecimentos.
- Fase 3, **constância de gênero**: (aos 5 anos de idade) quando finalmente as crianças progridem a esse estágio, compreendem que gênero é constante independente do tempo e da situação. Nesta fase, crianças já afirmam que o gênero não muda por causa de roupas ou de atividades que determinada pessoa realiza. Elas identificam que gênero é um aspecto subjacente e imutável da identidade.

Kohlberg acreditava que a percepção completa sobre gênero dava-se na obtenção da constância de gênero (terceira fase) por parte das crianças. Entretanto, sabe-

24. Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. (Fonte: Wikipédia)

25. Lawrence Kohlberg (1927-1987) foi um psicólogo estadunidense nascido em Bronxville, Nova Iorque.

se que o entendimento da constância de gênero pelas crianças relaciona-se, apenas e principalmente, ao conhecimento sobre as bases biológicas da identidade de gênero (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994). Além disso, apesar das três fases descritas por Kohlberg permitirem “aos desenvolvimentistas fazerem previsões muito confiáveis sobre o desenvolvimento do *conhecimento* das crianças sobre gênero” nesta fase de suas vidas, sua teoria não se sustenta no que se trata da previsão do *comportamento* de gênero pelas mesmas (BOYD; BEE, 2011, p. 273).

Isto, porque, com base em estudos com crianças na idade pré-escolar (MARTIN; LITTLE, 1990 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 95), pode-se claramente perceber, segundo as autoras, que crianças mostram o “*comportamento* tipificado por sexo” (*sex-typed behavior*) bem antes de *compreenderem* gênero de algum modo sofisticado [possuir algum *conhecimento* sobre gênero]. **Crianças, portanto, podem precisar somente de informações muito básicas sobre o gênero para começar a usá-lo como uma maneira de pensar sobre o mundo** (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994).

Para dar continuidade à discussão, é importante frisar que tais concepções são relevantes a esse estudo na medida em que pode-se compreender que o *comportamento* (e preferência) baseado no gênero acontece antes do *conhecimento* (entendimento do conceito) do que é gênero, e é este um dos pontos relevantes para a discussão e para o projeto que serão desenvolvidos.

Sendo assim, cabe destacar como e quando este comportamento começa a acontecer. Para isso, deve-se entender alguns conceitos sobre a rotulação de gênero, a *teoria do esquema de gênero* e como ocorre a estereotipação de gênero em crianças. Essas ideias podem ser, então, complementares à teoria sociocognitiva apresentada anteriormente.

1.3. Categorizações de gênero

Desde o primeiro dia de vida, bebês estão vivendo em um mundo altamente genderizado. Além disso, os pais e mães parecem ter expectativas muito diferentes sobre um bebê feminino ou um bebê masculino e o modo de como estas crianças deveriam ser e agir. As crianças do sexo feminino são percebidas como mais compassivas e mais vulneráveis do que os bebês do sexo masculino. [...] Além disso, pais e mães assumem que suas filhas serão mais verbais e interessadas em interação social do que seus filhos [...]. (Rubin, Provenzano & Luria, 1974 *apud* GOLOMBOK, FIVUSH, 1994, p. 22, tradução nossa).

As autoras apontam algumas pesquisas que mostram que a interação de adultos com bebês varia de acordo com o sexo das crianças e, em um estudo apresentado, quando o gênero destes bebês não é revelado, as pessoas interagem com estes mas ficam mais desconfortáveis em não saber essa informação. Um outro ponto apresentado é que, mesmo quando crianças e bebês reagem da mesma forma a brinquedos ou estímulos externos, os adultos interpretavam

um mesmo comportamento de modo diferente baseado no sexo do bebê. Segundo as autoras, “[...] quando os pais, mães e outros adultos “vêm” diferenças sexuais em bebês, pode muito bem ser porque eles esperam ver essas diferenças e interpretarão o mesmo comportamento de forma diferente, dependendo do sexo do bebê” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 24).

Segundo Condry e Condry (1976), os realizadores desta última pesquisa mencionada acima, as diferenças de gênero na infância podem estar “nos olhos do observador”. A partir destas análises, pode-se inferir que “essas diferenças no modo em que adultos categorizam e reagem às expressões emocionais dos bebês terá importantes consequências no modo em que as crianças virão a compreender suas próprias experiências emocionais” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 25, tradução nossa). Esse tipo de categorização, não só advindo de pais e mães, mas de toda a sociedade, pode ser entendida como “expectativa de gênero” (LINS; ESCOURA; MACHADO, 2016). As expectativas de gênero, presentes desde o nascimento das pessoas, vai ser um dos marcadores da sociedade sobre como cada gênero deve se comportar.

Quando pensamos em relações de gênero, nos referimos às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas do que é “ser homem” ou “ser mulher”. Embora a reprodução dessas identidades, estereótipos, normas ou expectativas naturalize o que entendemos

como diferenças entre feminilidade e masculinidade, a discussão [...] nos provoca a pensar o quanto as diferenças de gênero são produtos da história e da educação em nossa sociedade. (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p. 24)

Essas próprias expectativas da sociedade para o indivíduo, também podem ser analisadas da perspectiva do indivíduo em relação aos outros. Desse modo, será analisado o conceito da rotulação de gênero, vinculado às definições já citadas anteriormente sobre identidade de gênero.

1.3.1. Rotulação de gênero

Entendemos que o comportamento relacionado ao gênero ocorre em paralelo ao conhecimento sobre o gênero nas crianças. Mais do que isso, o comportamento relacionado a determinado(s) gênero(s) começa a se manifestar antes mesmo de que a criança tenha algum conhecimento pouco ou muito estruturado sobre gênero.

A capacidade de rotular o gênero consistentemente, que se refere apenas à Fase 1 da teoria de Kohlberg (1966), significa que crianças começam a usar gênero como uma categoria de divisão de mundo bem cedo e que elas passam a compreender que esta é uma categoria importante a ser conhecida. Segundo Golombok e Fivush, baseadas em Fagot e Leinbach (1993), crianças começam a rotular-se a si mesmas e as outras (como homens e mulheres ou meninos e meninas) por volta dos 2 ou 3 anos de idade. Assim, a rotulagem de gênero

parece ser um passo importante na compreensão e adoção de algum comportamento tipificado por sexo (*sex-typed behavior*) por parte das crianças. Porém, as crianças mostram mais aspectos do comportamento tipificado de gênero (*gender-typed behavior*) antes mesmo de poderem rotulá-lo consistentemente. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994).

Poder meramente rotular gênero de modo consistente prepara o cenário para a compreensão das crianças sobre gênero, ou seja, a rotulação de gênero é uma forma inicial de entendimento deste conceito, um primeiro passo. O conhecimento sobre gênero desenvolve-se ao longo da primeira infância e conforme aprende-se mais sobre o conceito, seu conhecimento se torna mais organizado (e complexo). Falaremos sobre a complexidade e organização deste conhecimento mais adiante.

Este importante passo de desenvolvimento leva as crianças a participarem em mais atividades tipificadas por sexo, embora deva-se ter em mente que algumas **atividades** tipificadas por sexo, como **escolha de brinquedo**, estão em vigor mesmo **antes que as crianças possam rotular consistentemente o gênero**. (GOLOMBOK, FIVUSH, 1994). Para entendermos quando e como essas atividades se iniciam e passam a acontecer, analisaremos algumas definições, pesquisas e conceitos sobre estereótipo de gênero.

1.3.2. Estereótipo de gênero

Estereótipos são conjuntos organizados de crenças sobre

características de todos os membros de um grupo particular. Um *estereótipo de gênero*, então, é definido como um conjunto de crenças sobre o que significa ser do sexo [ou gênero] feminino ou masculino. Os estereótipos de gênero incluem informações sobre aparência física, atitudes e interesses, traços psicológicos, relações sociais e ocupações. (Ashmore, D. & W., 1986; D. & L, 1984; H. 1985, 1983 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 17, tradução nossa)

Os estereótipos de gênero são crenças sobre as características ou atributos de homens e mulheres que *distinguem* os dois grupos de gênero uns dos outros. Como a identidade de gênero, o desenvolvimento do conhecimento de estereótipos de gênero começa cedo. [...] Crenças pessoais sobre estereótipos de gênero (sobre *quem* - grupo de pessoas - deva fazer o *quê* - determinados tipos de atividades) atingem o seu pico mais rígido em torno dos 5 anos de idade²⁶ e, mais tarde, este ápice se reduz e, portanto, estas “crenças” tornam-se mais flexíveis. Além disso, podem ser observadas algumas diferenças, individuais bem como em grupo, ao longo do processo de desenvolvimento de estereótipos de gênero. (HALIM; RUBLE, 2010, p. 502, tradução nossa)

Pode-se aqui, reunir alguns conceitos depreendidos destas definições. Primeiramente, a estereotipação supõe a distinção entre dois grupos de pessoas: homens e mulheres; distinções estas que, não só representam uma rotulação de gênero mas que, se desencadeiam em uma ampla rede

26. Esta informação é melhor elaborada e explicada no subitem seguinte.

de associações de diferentes domínios - como aparência física, atitudes, atividades, traços psicológicos, relações e ocupações - as quais são atribuídas de forma subjetiva (e de modo automático) a cada gênero.

Em segundo lugar, entende-se que a formação destas crenças ocorre muito cedo, já nos primeiros anos de vida e há algumas variações ao longo de sua formação. Esses dois estilos ou orientações (tipificação feminina ou masculina) em relação - e direcionados - ao mundo “têm implicações em praticamente todos os aspectos do funcionamento psicológico, incluindo desenvolvimento emocional, atividades e amizades, relações íntimas, raciocínio moral e atitudes em relação ao trabalho e à família” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 18, tradução nossa).

Segundo Golombok e Fivush (1994), os estereótipos de gênero se infiltram em vários aspectos da vida e “em uma percepção muito real, eles desempenham um papel em todos os níveis e aspectos do desenvolvimento do gênero”.

Além disso, “os estereótipos de gênero são apenas uma dimensão de nossa compreensão dos outros. Os estereótipos raciais, étnicos e econômicos também desempenham papéis importantes e, em combinação com estereótipos de gênero, muitas vezes produzem padrões complexos de crenças sobre comportamentos e traços” GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 17, tradução nossa).

Isto posto, serão apresentadas em seguida algumas relações entre esta formação e o desenvolvimento cognitivo em

crianças. Assim, poderemos refletir sobre o significado dessas distinções no crescimento infantil e suas implicações.

Sobre o início e desenvolvimento da identidade e dos estereótipos de gênero

De acordo com Halim e Ruble (2010), uma grande mudança acontece na vida das crianças quando elas passam pelo processo de entender as categorias sociais e que elas pertencem a um ou mais desses grupos. Categorizar a si mesmo e aos outros em termos de gênero, como já visto, começa muito cedo e rapidamente. Evidências convergentes sugerem que a identidade de gênero pode começar a emergir entre os 18 e 24 meses de idade, baseados em medidas proverbiais implícitas de reconhecimento de gênero (MARTIM et al, 2002 *apud* HALIM; RUBLE, 2010), como por exemplo as preferências visuais baseadas no gênero, reconhecimento de categorias/rótulos associados a rostos, e associações metafóricas com o gênero.

Entre 27 e 30 meses a maioria das crianças pode acuradamente rotular seu sexo (rotulação de gênero) e colocar uma figura de si mesmo entre outras crianças do mesmo sexo, além disso muitas crianças podem atingir o conhecimento básico de identidade de gênero ainda mais cedo. Já por volta da idade dos 5 anos as crianças espontaneamente categorizam as pessoas por gênero (Bennett, Sani, Hopkins, Agostini, & Mallucchi, 2000 *apud* HALIM; RUBLE, 2010). Um dado curioso, é que entre os 3 e 6 anos de idade, essas crianças são ainda mais fortemente estereotipadas do que adultos. (Signorella, Bigler,

& Liben, 1993; Stern & Karraker, 1989 *apud* GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 27)

Em suma, as crianças aos 2 anos de idade já rotulam a elas mesmas e aos outros consistentemente como homens ou mulheres. Logo após esse período, elas começam a associar traços e comportamentos particulares a um gênero ou outro. Crianças na idade pré escolar não só sabem quais são os estereótipos de gênero culturalmente definidos, como elas também acreditam vigorosamente que esses estereótipos são verdade absoluta.

Pode-se então entender que, em paralelo a essas definições citadas acima junto com as evidências de Kohlberg, os estereótipos de gênero (também já relacionados ao *comportamento* e não só ao *conhecimento* de gênero), se criam antes mas também durante estas faixas etárias. Golombok e Fivush, reforçadas pelos argumentos de Halim e Ruble (2010) mostrados anteriormente, percebem na pesquisa de Urberg (1982) - feita com crianças de 3, 5 e 7 anos - que todas as crianças (das três idades) usaram estereótipos culturais ao assimilar traços e características a mulheres e homens. Entretanto, tais estereótipos pareceram ser mais rígidos aos 5 anos de idade; já aos 7 anos, estes “moldes” tornaram-se mais flexíveis. O conceito da flexibilização de estereótipos de gênero na infância, que parece ser instigante e, portanto, construtivo à presente análise, será discutido em seguida no tópico sobre a Teoria do Esquema de Gênero.

27. O termo será utilizado no capítulo para tratar das diferentes dimensões associadas ao gênero, como os comportamentos, papéis, ocupações, traços, dentre outros.

Na análise de Urberg, também foi possível notar que as **crianças estereotipam outras crianças com maior intensidade e frequência do que a adultos**, apesar destas poderem **identificar mais cedo a diferença entre homens e mulheres do que entre meninos e meninas**. Como expõem as autoras, tendo isto em vista, “uma vez que crianças são capazes de tipificar consistentemente outras crianças como do gênero feminino ou masculino, essa categorização traz consigo uma grande importância e carrega uma grande quantidade de informações”. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 97-98)

1.3.3. Teoria do esquema de gênero

Essencialmente, um *esquema* é um corpo organizado de conhecimento. “Um *esquema* é um padrão ou modelo mental que é usado para processar as informações. Assim como o autoconceito pode ser pensado como um esquema, também o pode a compreensão de gênero da criança”. (BOYD; BEE, 2011, p. 273). A teoria do esquema de gênero descreve e explica o desenvolvimento do conteúdo e a organização do conhecimento de gênero. Essa teoria é conceitualmente similar ao estereótipo de gênero. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 99-100).

“Uma das suposições básicas das teorias do esquema de gênero é que o conhecimento de gênero é multidimensional. Dimensões ou **componentes**²⁷ distintos do conhecimento relacionado ao gênero incluem comportamentos, papéis, ocupações e traços” específicos a determinado gênero. Nosso conhecimento é organizado de forma que o simples fato de

termos a informação sobre o rótulo de gênero de outrem, nos leva a estabelecer claros vínculos entre estes componentes e tal gênero. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 100)

Desenvolvimento da teoria do esquema de gênero

Segundo a teoria, um esquema de gênero começa a se desenvolver no momento em que uma criança começa a compreender as diferenças entre o masculino e feminino, a que gênero ela pertence e, também, quando já é capaz de rotular ambos os grupos com certa consistência - o que ocorre por volta dos 2 ou 3 anos de idade. “Talvez porque o gênero é uma categoria claramente excludente as crianças começam a compreender que esta é uma distinção fundamental e a categoria serve como uma espécie de ímã para novas informações. Depois que a criança estabeleceu um esquema de gênero ao menos primitivo, muitas experiências podem ser assimiladas e ele”. (BOYD, BEE, 2011, p. 273).

À medida que as crianças aprendem mais sobre cada um dos componentes atrelados a cada gênero (comportamentos, papéis, ocupações e traços), elas também começam a organizar seus conhecimentos de maneiras mais complexas. Especificamente, o conhecimento se organiza de tal forma que existem associações dentro e entre componentes. Essas associações dentro de cada componente e entre eles dá a possibilidade de se fazer previsões: saber algo sobre uma pessoa, permite a inferência de outras suposições, tanto dentro da mesma categoria quanto entre as diferentes

categorias de informações. Deste modo, segundo as autoras, “a estrutura dos esquemas de gênero proporcionam um grau excessivo de previsibilidade dada a pouca informação fornecida”. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994)

É a partir destas assimilações entre componentes que, além de compreender, de maneira bem ampla, quais tipos de atividades se adequam a cada gênero, também se estabelecem alguns *scripts* de gênero, ou seja, “sequências inteiras de eventos que são associadas a um determinado gênero”. Dos 4 aos 6 anos, a criança começa a compreender de forma mais complexa os componentes do seu próprio gênero, e é apenas depois, por volta dos 8 aos 10 anos de idade, que a mesma consegue alcançar a mesma complexidade de conhecimento sobre os componentes do gênero oposto (Levy e Fivush, 1993; Martin, Wood e Little, 1990, *apud* BOYD, BEE, 2011, p. 273). Pode-se, portanto, compreender aqui a diferença entre esta e a teoria de Kohlberg: a de que o *comportamento* de gênero pode ocorrer antes e separadamente do *conhecimento* de gênero.

As crianças não precisam entender que o gênero é permanente para formar um esquema de gênero inicial. Quando elas realmente começam a compreender a *constância do gênero*, em torno dos 5 ou 6 anos, elas desenvolvem uma regra mais complexa, ou esquema, quanto ao “que as pessoas que são como eu fazem” e tratam dessa regra da mesma maneira que tratam outras regras - como um absoluto. (BOYD, BEE, 2011, p. 273)

Portanto, crianças de idade pré-escolar confiam quase que exclusivamente na rotulação de gênero e na pouca informação que sabem sobre determinado gênero para fazer suposições e conceber ideias sobre os gêneros - mas já o fazem, antes de terem este conhecimento consolidado. Já **crianças mais velhas**, que começam a fazer predições mais **complexas** consideram também as “**informações contra-estereotípicas**” (*counterstereotypic information*). Deve-se também destacar que mesmo com um conhecimento mais complexo, as crianças podem fazer inferências sobre comportamentos baseados no gênero pautados em informações limitadas e, portanto, não necessariamente verdadeiras (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 103).

Flexibilidade no conhecimento de gênero

Baseadas em Serbin e Sprafkin (1986), Golombok e Fivush (1994) explicam que o conhecimento sobre gênero torna-se cada vez mais flexível pois, “nas fases iniciais de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento, os indivíduos possuem uma quantidade limitada de informações e, portanto, são capazes de utilizá-las apenas de modo restrito” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 106, tradução nossa).

Conforme adquirem informação, o conhecimento desses indivíduos torna-se mais complexo e probabilístico. Isto sugere que no início de seu desenvolvimento, geralmente as crianças usam o gênero de maneira menos flexível, mas conforme a idade avança, elas começam a contar com outros modos de descobrir e desconstruir o mundo.

Em suma, além de crianças mais velhas terem mais conhecimento sobre gênero, elas também veem o gênero através de um viés mais flexível do que crianças mais novas. (Signorella et al., 1993 apud GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 106-107). Esta circunstância nos expõe a relação que o desenvolvimento cognitivo e a forma de compreensão de mundo (mais multidimensional e complexo, conforme a idade de uma criança avança) interfere no - e se estende ao - conhecimento sobre o gênero na infância. Ou seja, gênero não é somente um conceito imposto a elas mas, ao contrário, ao longo de vários estágios de desenvolvimento, as crianças estão, elas mesmas, construindo ativamente o significado de ser e pertencer a determinado gênero (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994), nos trazendo novamente à questão de Daniela Finco sobre as crianças como agentes autoconstrutores de cultura.

1.4. Pluralidade e multidimensionalidade

As construções da masculinidade e da feminilidade são compostas de muitos traços de personalidade diferentes que podem se relacionar entre si em uma variedade de maneiras dependendo da pessoa e da situação (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 9). Gênero e a identidade de gênero atuam não só em diferentes níveis individuais como também tratam de dimensões e estruturas múltiplas de nível social, cultural e político. Ambos, também, coexistindo, interferindo e se interrelacionando.

Como lembra Avtar Brah (1992, p. 137), essas diferentes “estruturas” (ou, se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) — classe, raça, gênero, sexualidade — “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra — é constituída pela outra e constituinte da outra. (LOURO, 2010, p. 54)

Em se tratando do nível individual, deve-se destacar a pluralidade de gênero. Primeiramente, apresenta-se aqui a referência dada pela **Figura 1**, que trata de uma forma didática e também objetiva a pluralidade de gênero.

Esta referência também aponta de maneira simples, porém explicativa, a diferença entre identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual e romântica.

Especialmente sobre identidade e expressão de gênero, observa-se que não há apenas dois pontos, mas sim uma gama entre o feminino e masculino, podendo ser a pessoa pouco ou muito de cada uma destas coordenadas, tendo a propriedade de pertencer a ambos em escalas iguais ou variadas.

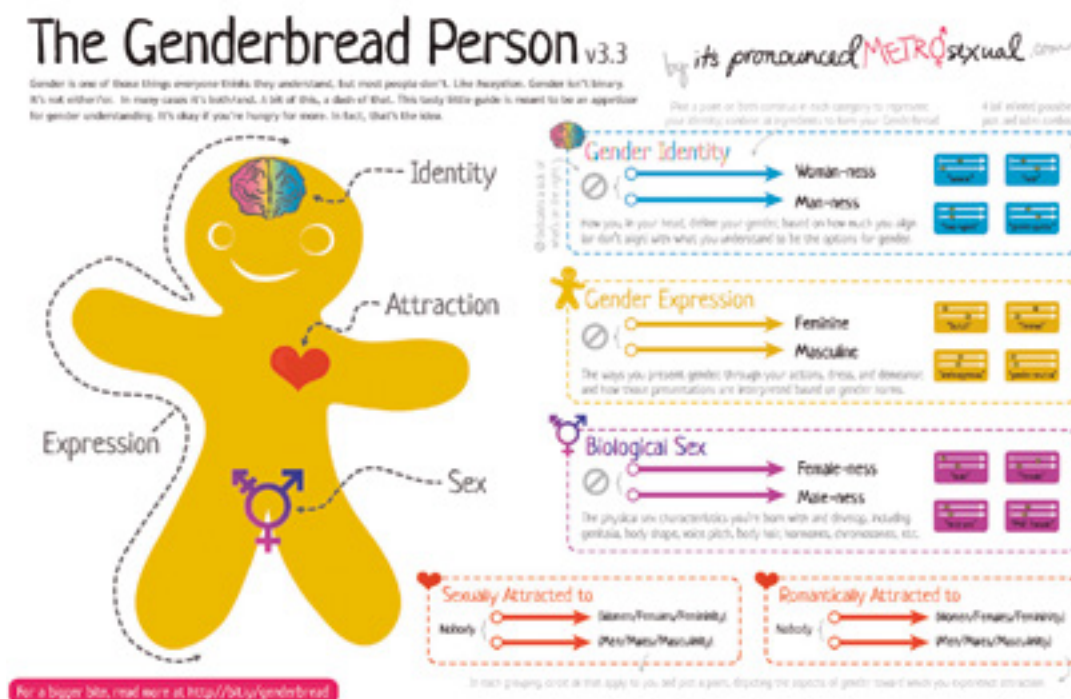
Ao nos referirmos ao nível de sociedade, deve-se reforçar a discussão sobre as dicotomias e o conceito de binaridade de gênero - presente no caráter social, político e cultural (FÁVERO, 2010) - e apontar o quão limitador pode se apresentar este conceito. Como comenta Louro (2010), “cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido”.

Retomando a multiplicidade do ser humano, Louro (2010) também aponta a importância de notarmos a diferença sobre o entendimento da vivência de um indivíduo não como sendo camadas que se somam, mas como marcadores que se interferem e articulam-se entre si:

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que

Figura 1

Infográfico sobre identidade e expressão de gênero e orientação sexual



se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. (LOURO, 2010, p. 51)

Estas diversas formas de existir estão sempre se desconstruindo para se construírem, como cita²⁸ Louro (2010) e é necessário haver o espaço para que estes diferentes grupos alcancem os seus direitos e sua voz na sociedade.

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (LOURO, 2010)

A desigualdade (muitas vezes pautada erroneamente nas diferenças entre os indivíduos) é uma situação que se vê presente e afeta o cotidiano de todos esses grupos.

Reflexões

Na primeira etapa desta pesquisa, buscou-se compreender alguns aspectos a respeito do gênero na sociedade, de um modo geral. O que é, como ele se manifesta, como é desenvolvido, quais suas relações com o coletivo e o indivíduo, qual é sua relação com a infância, dentre outros pontos.

Com este estudo breve, foi necessário aumentar o conhecimento e assimilar alguns aspectos apresentados à proposta de escopo deste estudo, além de associá-los e confrontá-los com ideais pessoais e ideias gerais - pouco desenvolvidas e pré-concebidas - a argumentos de alguns especialistas, teóricos e pesquisadores, complementando assim, esta investigação. A intenção deste levantamento foi a de apresentar raciocínios que pudessem trazer *insights*, reflexões e análises que contribuíssem para com este projeto - que enquanto produto, também terá suas próprias limitações.

A intenção é a de trazer, de modo geral, o respeito ao próximo como pilar central do projeto e analisar as possibilidades de se fazer isto através do campo do Design, dos anos de graduação e deste interesse particular na questão de gênero, que é bastante problematizado, e que é também onde se viu uma oportunidade de projeto e de atuação.

Os próximos passos e estudos, que irão neste mesmo sentido de investigação e aprendizado, complementarão a pesquisa com temas relacionados à intenção inicial deste projeto: a de entender a questão de gênero e sua relação com a educação, trazendo discussões sobre contrastes e insatisfações (históricas, sociais, culturais e políticas) desta relação. Somado a isto, buscou-se entender como o Design pode se unir a esta discussão em formatos palpáveis de projeto, desenhando soluções coerentes e bem elaboradas para possíveis problemas.

28. “Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas — com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução — estão construindo gênero.”

Capítulo 2

Educação

2.1. Gênero, escola e ensino no Brasil

29. É importante ressaltar que, neste estudo, o foco não foi o de apresentar os diferentes métodos de ensino (construtivista, montessoriano, dentre outros), apesar do amplo interesse em fazê-lo. No entanto, foi necessário recortar a abordagem da pesquisa para as suas limitações e para o foco ao qual foi dada, que é, sobretudo, em um sistema de ensino tradicional ocidental.

30. “O que se chama ensino tradicional vem de inúmeras vertentes. Nas escolas laicas, o que predomina é uma tradição conteudista centrada no professor, que é um transmissor de cultura. [...] Esse modelo de ensino foi difundido pelas escolas públicas francesas a partir do Iluminismo (séc. XVIII). (FOLHA UOL).

2.1. Gênero, escola e ensino no Brasil

2.1.1. Reflexão introdutória sobre gênero e educação

Para que se possa entender *gênero* dentro da educação buscou-se, primeiramente, alguns estudos sobre como o gênero se manifesta na escola, na pedagogia e no ambiente educacional. Em segundo lugar, como foco deste estudo, foi explorada a possibilidade da existência de divergências entre os gêneros dentro da Educação - de uma forma geral, mas ao mesmo tempo, tendo em mente que as pesquisas realizadas foram, majoritariamente, baseadas em autores e autoras (LOURO, 2010; FINCO, 2005; REIS, 2008; etc.) que se debruçaram sobre um modelo²⁹ de escola tradicional ocidental³⁰.

Em seguida, foi necessário compreender, também, se esta separação provoca desigualdades entre meninos e meninas e buscar o motivo destas discrepâncias. Além de tudo, procurou-se entender quais desigualdades são essas, como elas se manifestam e quais suas consequências para os pais e mães, familiares, professores/as e, principalmente, alunos e alunas.

2.1.2. Dados sobre gênero e ensino

Para se entender um pouco mais sobre o panorama desta temática, foram consultados alguns dados sobre gênero e suas desigualdades no ensino. Um deles foi a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) demandada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) de 2009, a qual revelou que

“os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais /mães) apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial).”

Sendo que a principal delas que é mais fortemente manifestada é em relação ao gênero (38,2%). O preconceito e discriminação em relação à identidade de gênero também foi analisado (26,1%) - esses índices são considerados sem relacionar a escala de distância social com o grupo discriminado; quando esse índice é analisado, a porcentagem de todas as áreas temáticas analisadas aumenta.

Sendo assim, pode-se dizer que a cultura da discriminação está presente estruturalmente no ambiente de ensino e das escolas no Brasil e que a desigualdade de gênero existe no ambiente escolar. Nota-se que há censura e punição a comportamentos e atitudes “fora da curva” e que a política de não se dialogar sobre estas questões é muito recorrente. Segundo Lins, Machado e Escoura (2016) o “comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero” (p. 19).

Pode-se compreender como são apresentadas as diferentes oportunidades a meninos e meninas no ambiente escolar através do Manifesto pela Igualdade de Gênero na Educação³¹, publicado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). O estudo aponta a alta taxa de evasão escolar e “fracasso” de meninos como consequência dos referenciais de masculinidade difundidos pela sociedade, pautados na agressividade. Não só isso como também são relatados os casos de assédio e violência com as meninas pelos colegas de turma, além da agressão de professoras. O manifesto destaca também a marginalização com relação a pessoas que fogem do padrão estabelecido de heteronormatividade e de gênero.

Daqui, depreendem-se alguns fatores que compõem a desigualdade de gênero no ambiente escolar, sendo eles os referenciais de masculinidade e feminilidade que afetam diretamente, o cotidiano de meninos e meninas³²; a heteronormatização da sociedade, que marginaliza qualquer outra orientação sexual que não se adeque à heterossexualidade, também dentro da escola; a binarização de gênero que, junto à heteronormatividade, exclui a vasta gama de orientações sexuais, identidades e expressões de gênero às quais diferentes crianças possam se identificar e que não se adequam aos dois extremos do feminino e masculino.

2.1.3. Equidade de gênero na educação: algumas definições e estudos

Fúlvia Rosemberg(2001 *apud* FINCO, 2003, p. 91) aponta que “raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional”. Entretanto, isso vem mudando ao longo dos últimos anos com pesquisas científicas e acadêmicas de autores, inclusive no Brasil³³, também através de iniciativas de diferentes partes e entidades da sociedade.

Pode-se destacar alguns comentários sobre a origem da construção social sobre a existência da segregação de gênero na escola. Dentre estes pontos sobre a possível origem de uma separação entre categorias, temos Louro (2010) que comenta: “[...] a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos

31. Sobre o manifesto: “Grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis vêm a público manifestar repúdio à forma deliberadamente distorcida que o conceito de gênero tem sido tratado nas discussões públicas e denunciar a tentativa de grupos conservadores de instaurar um pânico social, banir a noção de “igualdade de gênero” do debate educacional e reificar as desigualdades e violências sofridas por homens e mulheres no espaço escolar”. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.

32. MARTINELLI, A. Meninas começam a duvidar de sua própria capacidade aos 6 anos. Mas não pensam assim sobre os meninos (PESQUISA). Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/01/30/meninas-comecam-a-duvidar-de-sua-propria-capacidade-aos-6-aos_a_21704289/>. Acesso em: 19 maio 2017.

33. DE OLHO NOS PLANOS. Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência à igualdade de gênero (2016). Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>>. Acessado em: 21 maio 2017.

de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO, 2010, p. 57). Comenta que esta separação é, muitas vezes “estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições.” (p. 79).

A autora também relaciona a desigualdade de gênero na educação com as estruturas de poder dentro da escola. “A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são todos campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos”. (LOURO, 2010, p. 84). Esta estruturação pode se manifestar das mais diversas formas no cotidiano da escola. Uma delas é na própria linguagem e tratamento relacionado a meninos e meninas que nela se pautam.

As armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares. Valerie Walkerdine (1995, p. 214), pesquisando sobre meninas e Matemática, traz um interessante depoimento. Relata ela que, em seu estudo, quando os resultados dos alunos e alunas invertia a expectativa (ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassassem e os meninos fossem bem sucedidos), as “explicações” de seus professores e professoras eram bastante distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior de

sua turma, comentavam que ela era “uma trabalhadora muito, muito *esforçada*”; sobre um menino, que “mal sabia escrever seu nome”, diziam que isso ocorria “não porque ele não é inteligente”(…), mas porque não pode sentar-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante”. Segundo Valerie, não apenas nunca se utilizava o adjetivo “brilhante” para as garotas, como também não se supunha que elas tivessem “potencial” (outra palavra utilizada apenas para eles). Além disso, lembra a pesquisadora que as meninas eram, na verdade, “acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem”. “Acusadas” porque isso ocorria num momento em que as modernas teorias psicológicas representavam a criança “normal”, a criança “natural”, como curiosa e lúdica. (LOURO, 2010, p. 68)

Não só a linguagem é um marcador que reforça a desigualdade, mas também, como destaca Louro, os “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (LOURO, 2010, p. 64).

Além destes marcadores onde se institui a intolerância, também observa-se que nos materiais (livros didáticos e paradidáticos, por exemplo) que se usa no ensino, também está presente a discriminação. É a partir deles que se transmitem ideias e princípios e nem sempre as

representações dos diversos gêneros, grupos étnicos e classes sociais são contemplados. Segundo Louro, “ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados”. (LOURO, 2010, p. 70)”.

Com todas estas ferramentas, ideias, conceitos e materiais que estão contemplados no *quê* (conteúdo) e no *como* (modo) se ensina, deve-se estar atento não apenas à mensagem, emissor, contexto ou canal de comunicação, mas também ao receptor e ao código (emitido e recebido). Em outras palavras, como bem pontua Guacira, já numa perspectiva do gênero inserido na educação e nestes códigos mencionados:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos

justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2010, p. 85).

2.1.4. Equidade de gênero na educação: alguns caminhos e objetivos

Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Exigimos que o direito à educação seja garantido a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero precisam ser implementadas (Manifesto pela Igualdade de Gênero na Educação).

Pode-se entender, assim, um pouco mais sobre o que se busca com a equidade de gênero, a inclusão da discussão sobre gêneros e à luta pela não violência. Não se trata apenas de garantir o igual direito à educação para meninos e meninas, mas também a fomentar paridades e praticar a justiça dentro das estruturas e ambientes de

34. Portal UOL Aprendiz. Por que a Educação deve discutir Gênero e Sexualidade. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>>. Acesso em: 25 maio 2017

35. G1. Câmara aprova Plano Municipal de Educação de SP sem palavra gênero. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>>. Acesso em: 25 maio 2017.

36. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-uniao-europeia-lancam-curriculo-e-planos-de-aulas-para-o-ensino-fundamental-sobre-igualdade-de-genero-e-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres-e-meninas/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

ensino. Entidades globais reconhecem a importância da implementação de políticas públicas que adequem e insiram a seus currículos de educação, discussões sobre estes temas e um ensino mais justo. Como exemplo, a ONU Mulheres que “reconhece as instituições de ensino como contextos privilegiados para uma formação integral de meninos e meninas e para o exercício da cidadania, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais”.

Em contraposição à “organização educativa convencional”, novos modelos sob os quais “a situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito detenha, *a priori*, uma experiência, um saber ou uma autoridade maior do que os demais”, Louro expressa que, “[...]como consequência, há a expectativa de que a competição ceda lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as.” (LOURO, 2010, p. 114)

Muitos desses conceitos podem ser observados em iniciativas que cada vez mais fazem parte de políticas pedagógicas, projetos de programas de ensino, etc³⁴. Mas que mesmo em evolução, ainda são poucos em sua quantidade e muitas vezes não muito bem recebidos por alguns núcleos da sociedade³⁵. Além das questões ligadas ao gênero, é importante destacar que junto a essas políticas, muitas outras perspectivas são levadas em consideração, sendo elas raça, etnia, orientação sexual, entre outros.

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões. (LOURO, 2010, p. 85-86)

Deve-se incluir agentes de toda a parte da sociedade e os educadores precisam ser ativos nesta desconstrução dos conceitos de desigualdade de gênero e numa educação mais plural e igualitária. Segundo a ONU Mulheres, “a inclusão de discussões sobre as temáticas de gênero nos currículos” é necessária para a formação de educadores. Com este tipo de ação, se favorecem “análises e processos de reflexão sobre as desigualdades de gênero, étnicorracial, geracional, diversidade sexual, identidade de gênero e as violências.” (ONU MULHERES)³⁶.

2.1.3. Reflexões sobre o tema da Educação e sobre este trabalho

A partir desta breve análise sobre o contexto do gênero na Educação, pode-se refletir sobre alguns pontos que podem ser importantes para o projeto. Relacionou-se alguns dos temas discutidos no Capítulo Gênero, com algumas temáticas educacionais, apesar deste estudo não se aprofundar muito em metodologias de ensino, políticas públicas, projetos políticos pedagógicos e temas que façam parte deste ambiente. Entretanto, foi possível fazer alguns balanços sobre conceitos importantes. Estão listadas abaixo algumas ideias que se pode assimilar a partir das referências com as quais se entrou em contato.

A primeira delas, como menciona Finco (2005), é que **a escola não está neutra na formação dos indivíduos**; ela, em conjunto com outras esferas da vida de uma criança, tem papel fundamental e ativo na construção (subjativa ou não) na identidade dos sujeitos.

Um outro ponto que é importante destacar é a **expectativa de gênero** e como ela se manifesta e pode vir a influenciar a vida das crianças. Esta expectativa é subjativa e esteve presente historicamente, segundo alguns autores, na educação. Conforme relatam as autoras Golombok e Fivush (1994), os pais e mães têm expectativas muito diferentes para suas filhas e seus filhos. “Isto não é uma questão que se resume, simplesmente, a quando um/a ou outro/a atingem são bem sucedidos/as ou não em suas tarefas, mas a razão ou

as atribuições para esse sucesso ou falha também importam.” (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 181, tradução nossa). Segundo as pesquisadoras, “as meninas estão aprendendo que seu sucesso é resultado de esforço e de trabalho duro, visto que os meninos estão aprendendo que seu sucesso se deve ao seu talento e à habilidade”. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 181, tradução nossa). Elas destacam que é importante manter em mente, ao interpretar essas descobertas, que não há diferenças de gênero na inteligência em geral.

A partir das leituras e vivências, acredita-se que estas temáticas e experiências de desigualdades (entre meninas e meninos) existam neste ambiente educacional mas de maneira velada e não assumida, em muitos casos. É, portanto, necessário trazê-las para dentro das propostas pedagógicas, de um modo mais consciente, responsável e estruturado a fim de se explorar e promover a diversidade e respeito entre indivíduos. Como afirma Louro,

[...] situações escolares nas quais é possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que a priori se supõe. Barrie Thorne (1993), em extensa pesquisa etnográfica com crianças pequenas, descreve inúmeras situações de **brinquedos e jogos**³⁷ que subvertem o senso comum de “lados opostos” entre meninos e meninas. Ela reconhece, é verdade, que a situação de escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, mais do que ocorre nas amizades de vizinhança ou nos playgrounds, onde grupos

37. Abordaremos modos nos quais brinquedos e jogos questionam e se inserem na problemática do gênero em tópicos seguintes neste relatório.

mistos são frequentes [...]. A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de “menininha”, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. (LOURO, 2010, p. 81-82)

A partir desta colocação, podemos apreender diversos pontos já abordados aqui. Destaca-se, entretanto, um deles que mais ressalta neste momento: o de que é possível, sim, se questionar a dicotomia (masculino *versus* feminino) e os estereótipos a partir da escola, da educação e também através de brinquedos, jogos ou outros elementos dentro do universo infantil, que serão abordados mais adiante.

Pode-se assumir, portanto, a seguinte premissa: a Educação, em qualquer formato que se apresente (na escola, em casa, com a família, com amigos, em creches ou em centros que

trabalham no contra-turno escolar, através da mídia, etc.), é fundamental para que se possa questionar os estereótipos, papéis e desigualdades de gênero no universo das crianças (e também de adultos).

Confirmou-se, portanto, o **interesse em trabalhar a temática do gênero na esfera da escola e da educação**. Este foi um dos desafios fez a autora deste presente trabalho acreditar ainda mais que o ensino de crianças deva trazer questões sociais (e, neste caso, sobre a construção de indivíduos, suas identidades e suas relações) para dentro da escola. Com isto, o ambiente educacional, seus espaços internos e externos e também os ambientes adjacentes à escola serão elemento chave para este projeto.

A seguir é apresentado, finalmente, o terceiro grande tema que foi importante para complementar esta pesquisa: o *gênero* e o Design vistos pelo recorte do universo infantil. Com isto, buscou-se aprofundar os estudos anteriores, relacioná-los e por fim, chegar a conclusões e reflexões que possam encaminhar de maneira contundente a proposta de projeto.

Capítulo 3

Gênero e Design no contexto infantil

3.1. Reflexões iniciais

3.2. Gênero, design e infância

3.3. Reflexões e definição do escopo

38. Denomina-se aqui como manifestações, as formas e fenômenos as quais os elementos de Design podem refletir algum conceito de gênero dentro do escopo de produtos, atividades, símbolos, etc., presentes no universo infantil.

3.1. Reflexões iniciais

Esta pesquisa, mesmo com os recortes já dados, é bastante densa e ampla. Pode-se perceber, ao longo do processo deste trabalho, que progressivamente se estava entrando em um campo cada vez mais complexo. Com relação a este tópico, que aqui será apresentado, não foi diferente. Analisar o campo do Design através de uma perspectiva de gênero dentro do universo infantil foi um desafio.

No início deste projeto, sem um recorte muito bem definido, partiu-se em busca de diferentes manifestações³⁸ dentro do ambiente que circunda a vida das crianças - o que denomina-se, nesta pesquisa, como **universo infantil** (para esta definição, também baseou-se nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente, que será mencionada adiante).

Esta pesquisa serviria como um dos embasamentos para um melhor recorte do tema e, conseqüentemente, para os requisitos de projeto.

Depois de feito um levantamento bibliográfico sobre os âmbitos que envolvem este universo, partiu-se novamente para as manifestações, nas quais serão destacadas ocorrências mais concretas sobre o que seriam estes artefatos ou atividades que se adequariam aos ambientes do mundo infantil. A partir disso, procurou-se listá-los para ir em busca de um espaço de atuação, e se propondo, assim, algumas possibilidades para aprofundamento de projeto.

3.1.1. Estatuto da Criança e do Adolescente

Para partir de uma problemática sobre a questão do gênero dentro do universo infantil, foi necessário pesquisar referências para, primeiramente, entender quais as brechas criadas por este assunto dentro dos diferentes âmbitos que se incluem nesse universo. Para isso, como mencionado anteriormente, buscou-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para identificar quais os temas abordados pela legislação quando se trata dos direitos da criança e adolescente.

O ECA dispõe os direitos fundamentais destes indivíduos, apresentados no Título II - Direitos Fundamentais, sendo eles:

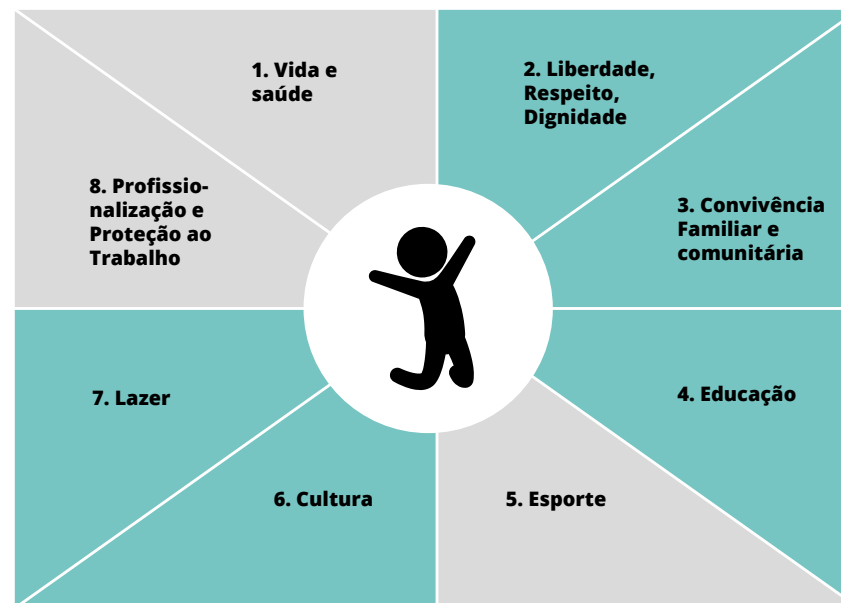
- Direito à Vida e à Saúde;
- Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade;
- Direito à Convivência Familiar e Comunitária;
- Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer;
- Direito à Profissionalização e Proteção do Trabalho.

Conforme cita o Título III - Prevenção, Cap. I - Disposições Gerais, o Artigo 71 dispõe da seguinte afirmação: “Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Dentre os pontos apresentados pude construir através de um infográfico (**Figura 2**), os tópicos que o Estatuto engloba, remanejando-os em formato de itens, como pertencentes aos direitos das crianças e adolescentes.

A partir dele, foram destacados em verde aqueles em que havia interesse em se desenvolver o projeto e que estariam mais próximos à curiosidade desta autora com relação ao tema escolhido para trabalhar neste TCC. Os itens em cinza ficaram definidos como uma possibilidade não prioritária, uma vez que poderão ser abordado em alguns momentos da pesquisa mas não necessariamente terão o foco do projeto.

A partir disto, foram levantados quais produtos ou serviços se encaixavam dentro de cada uma das diretrizes abordadas pelo documento (Figura 3). Assim, levando em consideração as áreas de Design e Gênero, poderia-se direcionar o escopo para onde houvesse uma brecha de atuação. A definição do escopo será apresentada ao final deste capítulo.

Figura 2
O Universo Infantil:
infográfico baseado
no Estatuto da
Criança e do
Adolescente (ECA)



Manifestações para análise

1. Vida e saúde	2. Liberdade, Respeito, Dignidade Vestuário Alimentação Higiene	3. Convivência Familiar e comunitária Parquinhos Cartilhas	4. Educação Materiais didáticos Livros Métodos de ensino Cartilhas Programas Brinquedos
5. Esporte	6 e 7. Cultura e Lazer Brinquedos comerciais Brinquedos educativos Livros Filmes Desenhos Animados Jogos eletrônicos Jogos físicos Aplicativos Videogame Youtube Facebook Espaços na cidade Peças de teatro Cinema Contação de histórias Exposições infantis		8. Profissionalização e Proteção ao Trabalho

Figura 3
Produtos, espaços
ou serviços
para análise de
manifestações
de gênero no
universo infantil:
Infográfico
baseado no
Estatuto da
Criança e do
Adolescente - ECA

3.2. Gênero, design e infância - origens, correlações e inferências

3.2.1. Algumas perspectivas sobre gênero e infância

No momento do nascimento, a partir do anúncio do ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’, os homens e as mulheres são cobertos com expectativas para que sejam diferentes uns dos outros, de todas as maneiras. Estas expectativas refletem diferenças fundamentais entre os sexos? Ou elas mesmas são as causas para que as expectativas de gênero existam? (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 14)

As expectativas presentes desde o nascimento, segundo Reis (2008), manifestam-se “nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, dos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades, brincadeiras e atitudes permitidas” (BELOTTI, 1975; WHITAKER, 1988; COLE; COLE, 2003 *apud* REIS, 2008, p. 31).

Elas influenciam, desde cedo, a vida de meninos e meninas, e são mais ou menos presentes dependendo de outras variáveis (classe, raça, etnia, etc.). Em suma,

[...] as pequenas diferenças biológicas podem vir a ser exageradas por estereótipos culturais, levando a causar diferenças duráveis, as quais observamos nas interações entre meninos e meninas, mais tarde no desenvolvimento. Além disso, adultos e crianças podem, diferencialmente, reforçar comportamentos

agressivos em meninos e meninas (mais naqueles do que nestas), estimulando meninos a continuarem apresentando comportamentos mais agressivos do que as meninas ao longo da infância. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 126, tradução nossa, negrito nosso).

Sendo assim, seja através do reforço e incentivo de adultos com relação às crianças, para que estas brinquem com colegas do mesmo gênero; seja através do estilo de brincadeira que lhes é ensinado ao longo de sua vida como mais adequado ao seu gênero; ou ainda pela complexidade em que se pode chegar com uma determinada brincadeira entre colegas do mesmo gênero, as crianças acabam se envolvendo mais em atividades com colegas do mesmo sexo em muitos casos.

Com estas definições, finalmente, pode-se refletir sobre o quanto as diferenças (presentes sim, entre gêneros, e também entre pessoas suscetíveis a diferentes variáveis sociais) podem ser agravadas por estereótipos culturais, criando, assim, discrepâncias entre o que se entende por pertencer aos gêneros masculino ou feminino, por consequência. Portanto, como Reis (2008) coloca:

[...]Após o nascimento, essas expectativas [do que é ser menino e menina] vão se configurando em uma educação baseada nas diferenças e desigualdades; a educação marcada pelos estereótipos sexuais configura, portanto, uma educação sexista” (MAIA, 2005³⁹; SOUZA, 2006⁴⁰ *apud* REIS, 2008, p. 32).

39. MAIA; A. C. B; MAIA, A. F. (ORG). Sexualidade e Infância. Cadernos CECMCA n. 1. Bauru, Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005.

40. SOUZA, F. C. Meninos e meninas na escola: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

3.2.2. Educação, família e processos de socialização

Segundo Souza (2007), “[...] o gênero articula-se com a educação, e esse processo realiza-se principalmente por duas instituições: a família e a escola” (p. 196). Em seu estudo, a autora analisou a maneira pela qual o gênero interfere no processo de socialização da família e escolar de meninos e meninas. Dentro destes espaços, afirma, “as crianças vão aprendendo determinadas posturas, regras, papéis que foram tradicionalmente cristalizados” (p.196). Reis (2008) também afirma que, “na socialização primária, a família tem um importante papel na constituição de gênero”. (p. 31). Gomes⁴¹ (1994, p. 58 apud Reis, 2008, p. 31), ressalta o papel da família na socialização e formação de identidade de um indivíduo:

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de cada criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro.”

Para Souza (2007), dentro do ambiente familiar são reveladas também algumas relações de poder. De acordo

com a autora e seu estudo, podemos ter uma reflexão bastante importante do ponto de vista das crianças sobre este tipo de contexto:

O processo de socialização das crianças no ambiente familiar mostra como os padrões de gênero são construídos e reproduzidos entre os meninos e as meninas de forma diferenciada, ensinando posturas e ações diferentes para homens e mulheres. Por outro lado, observei que, para as crianças, os papéis de gênero apresentados pelos pais/mães não são neutros, estáveis ou homogêneos, mas são questionados e alterados. Assim, **é também no espaço familiar que os gêneros podem ser confrontados e que as representações estereotipadas podem ser desconstruídas** (SOUZA, 2007,p. 196-197, negrito nosso).

Indo um pouco além do que a autora propõe, pode-se, não apenas entender as crianças como indivíduos ativos “transgressores” e “produtores de cultura” (FINCO, 2005) elas mesmas, mas também trazer a este estudo esta reflexão como uma possibilidade de atuação e como oportunidade de projeto. Ou seja, **se há o questionamento do papel de gênero e dos seus estereótipos no ambiente familiar por parte das crianças, é oportuno e interessante explorar essa abertura.**

41. GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.

3.3. Reflexões e definição do escopo

Dentro das possibilidades listadas pelas várias materializações presentes no universo infantil, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (**Figura 3**), pode-se refletir, a partir da bibliografia estudada e dos pontos levantados, que a oportunidade de projeto estaria em **Brinquedos, Jogos e Brincadeiras** (além de ser umas das áreas de maior interesse durante a graduação da autora deste trabalho).

As autoras e autores mencionados, muitas vezes se referiam ao brinquedo e às brincadeiras como extremamente recorrentes na vida das crianças, principalmente ao que diz respeito à reprodução de estereótipos de gênero. Esta, presente tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Portanto, foi decidido através de discussões, orientações, conversas e referências que o tema de projeto seria: **abordar e propor a desconstrução de estereótipos polarizados de gênero através de um jogo (brinquedo ou brincadeira) para a educação.**

Ainda faltavam ser definidas algumas diretrizes, como, por exemplo, a faixa etária do usuário final deste produto, dado os estudos anteriores com ênfase na educação.

Procedeu-se portanto, para uma análise de estudo de contexto mais direcionada ao universo dos brinquedos, e a conseguinte definição de faixa etária, e posteriormente, a definição de alguns requisitos de projeto que devam ser incorporados à proposta.

Capítulo 4

Público alvo e definição da faixa-etária

Figura 4

Agrupamentos de idades em faixas etárias
com base em diferentes referências

idades referências	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Estágios do Desenvolvimento Infantil (BOYD, BEE, 2011)	Primeira Infância	Segunda Infância				Meninice					
Desenvolvimento Físico (BOYD, BEE, 2011)											
Desenvolvimento Cognitivo (BOYD, BEE, 2011)	Sensório Motor (Piaget)	Estágio Pré-operatório (Piaget)				Estágio Operatório Concreto (Piaget)					
Desenvolvimento Socioemocional (BOYD, BEE, 2011)											
Disney Babble (brinquedos para cada faixa etária)											
LABRIMP, FEUSP (Brincadeiras para cada faixa etária)											
Design de Brinquedos: Estudos dos Brinquedos utilizados nos Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo (MORA, 2006)	S. Motor (Piaget)	Período das operações concretas (Piaget)									
		Sub-período pré-operacional (Piaget)				Sub-período das operações concretas (Piaget)					
	Estágios 1 a 6 (Piaget)	Estágio pré-conceitual (Piaget)		Estágio intuitivo (Piaget)							

4.1. Definição da faixa etária

Apresenta-se aqui a definição da faixa etária deste presente trabalho. A escolha em definir a faixa etária antes de serem analisados os brinquedos comercializados atualmente, foi com a intenção desta análise estar já recortada pelas idades nas qual ao projeto irá atuar.

Buscou-se entender, num primeiro momento, como as idades estão agrupadas (**Figura 4**) em faixas etárias, através de referências bibliográficas (BOYD e BEE, 2011; site do Disney Babble; site do Labrimp e MORA, 2006) e também através de buscas em sites de lojas de brinquedos.

Além disso, foram estudados, nesta análise, os aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais de cada idade e também a categorização dos tipos de brinquedos e brincadeiras adequados a cada faixa-etária, para que esta pudesse, então, ser especificada. Tendo o recorte de idades, poderia-se, enfim, se analisar os brinquedos.

Como pode-se observar, há variação nos agrupamentos e definições de faixas-etárias, dependendo da referência. Entretanto, notamos que todas elas (com exceção da análise de brincadeiras adequadas a cada grupo, segundo o LABRIMP e de MOURA - este, baseado nas Fases de Piaget - mas que não se diferem muito das outras no geral) finalizam um agrupamento ao final dos 5 anos de idade e iniciam outro aos 6 anos, o que coincide com o início do Ensino Fundamental I.

Em seguida, foram analisadas algumas referências bibliográficas que pudessem trazer um maior entendimento das questões limitantes de cada idade. O primeiro fato, trazido no artigo de Kishimoto e Ono (2008), foi o de que

Quanto às atividades lúdicas, as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6 anos. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211)

Ou seja, até os 6 anos de idade as crianças apresentam forte intensidade na separação entre gêneros nas brincadeiras. Ademais, acrescenta-se aqui um dado importante para definição da faixa etária. A professora Carrie Paechter⁴² (2009), explica que

As crianças entre 3 e 6 anos [...] tendem a construir a masculinidade e a feminilidade em termos fortemente opositivos, com barreiras rígidas entre os dois. Sua insegurança sobre a constância de gênero e a necessidade de se estabelecerem como membros legítimos das comunidades infantis de prática de masculinidade e feminilidade significa que elas acham difícil pensar e falar sobre masculinidades e feminilidades como categorias fluidas e superpostas. Elas também ignorarão evidências contrárias à generalização absoluta de seus pontos de vista [...]. **Esforços para dar exemplos contrários às visões estereotipadas podem cair simplesmente no vazio[...]**” (PAECHTER, 2009, p. 86-87, negrito nosso)

Por conta deste dado, notou-se que as crianças com menos de 6 anos de idade, não seriam interessantes de serem abordadas neste projeto. Portanto, com base nesta referência e nas outras anteriormente apresentadas, a faixa etária definida foi a de **6 a 8 anos** de idade. O limite dos 8 anos foi determinado por dois motivos: (a) evitar a perda de foco que poderia vir a ocorrer numa faixa etária muito ampla; (b) a já mencionada flexibilização sobre os conceitos de estereótipos de gênero que nesta idade já se manifesta, possibilitando trabalhar com crianças que acabaram de sair de um período visto como “rígido” neste conceito, e que já possuem uma constância de gênero mais bem elaborada. O escopo de projeto, pode então ser melhor recortado, agora com a faixa-etária do usuário definida: **Abordar e propor a desconstrução de estereótipos de gênero através de um jogo (brinquedo ou brincadeira) na educação que estimule a cooperação nas relações entre crianças de 6 a 8 anos de idade.**

Na **Figura 5**, pode-se observar um infográfico da sobreposição de conceitos sobre as manifestações de gênero em diferentes idades da infância. Estão destacados em negrito a faixa-etária que será trabalhada neste projeto.

Para compor a análise, serão apresentadas algumas características (físicas, cognitivas e socioemocionais) importantes sobre as crianças desta faixa etária (6 a 8 anos), de acordo com as definições de Boyd e Bee (2011) e também segundo Mora (2006). Ambos se baseiam nos conceitos de estruturação das fases definidas por Piaget, com algumas diferenciações. No entanto, estas informações ajudam a elucidar algumas premissas sobre os usuários deste projeto:

42. Professora e chefe de departamento de Estudos Educacionais na Universidade de Goldsmiths (Fonte: <http://www.gold.ac.uk/educational-studies/staff/paechter/>)

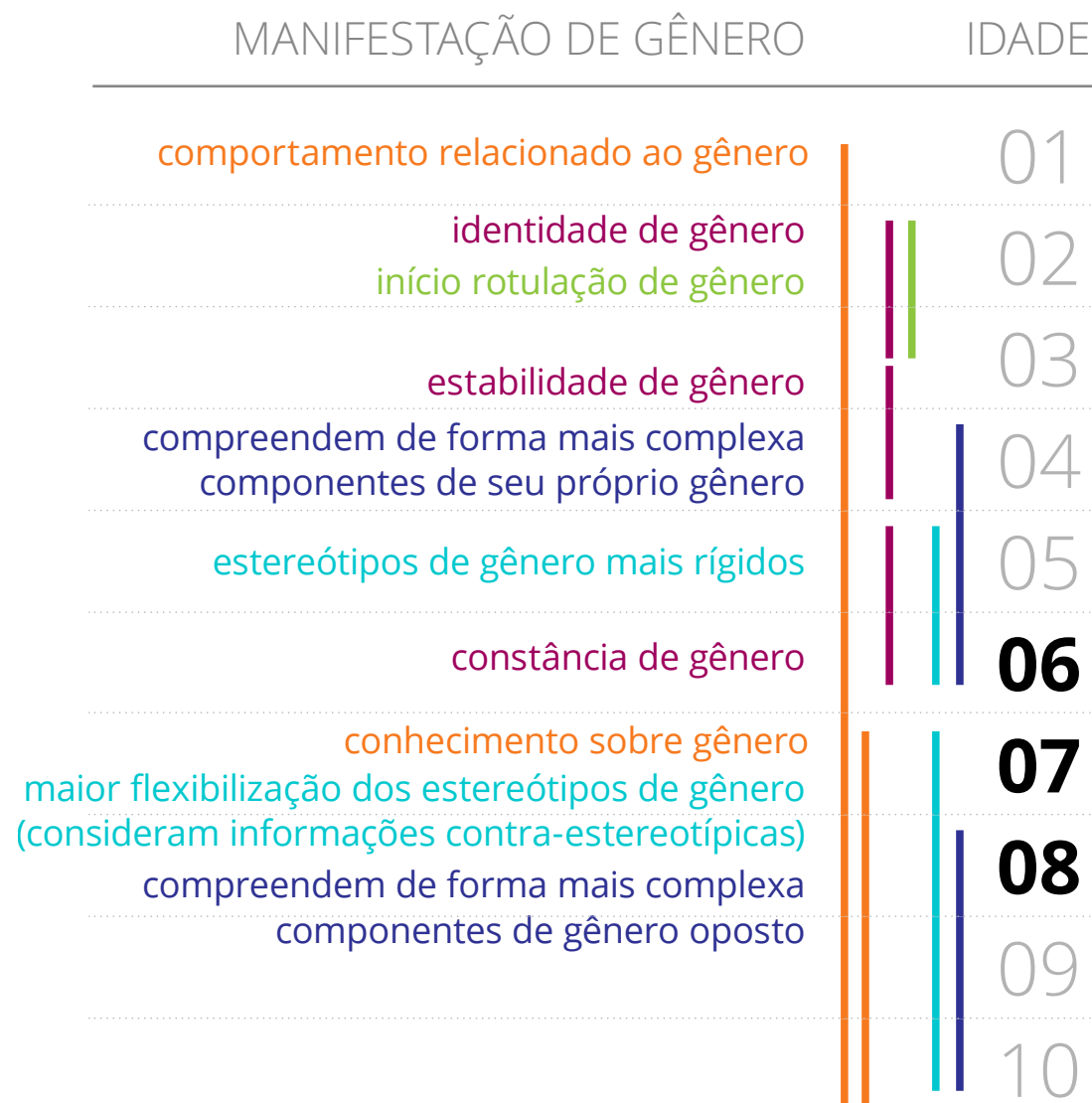
Figura 5

Manifestações de gênero
em crianças de 1 a 10
anos segundo referencial
bibliográfico distinto

LEGENDA

Referencial bibliográfico

- Boyd, Bee (2011)⁷
- Kohlberg (1966)⁸
- Fagot; Leinbach (1993)⁹
- Golombok; Fivush (1994)⁴
- Halim; Ruble (2010)¹⁰



Características físicas (BOYD; BEE, 2011):

- Usa tesouras/outras ferramentas e anda de bicicleta;
- Desenvolve a atenção seletiva e orientação seletiva;
- Percepção e cognição espacial;

Características cognitivas (BOYD; BEE, 2011):

- Percebe a conservação de número, líquido e massa;
- Tem bom raciocínio indutivo e fraco raciocínio dedutivo;
- Melhora da eficiência da memória de trabalho;
- Alcança estágio de discurso interno de Vygotsky.

Características sócio-emocionais (BOYD; BEE, 2011):

- Segregação de gênero rígida nos ambientes sociais [...];
- Relativismo moral de Piaget aos 8 anos;
- Surgimento dos Cinco Grandes traços da personalidade;
- Meninos e meninas interagem de forma diferente com parceiros do mesmo sexo.

Características comportamentais (MORA, 2006)

- As brincadeiras fantasiosas (4-5 anos) dão lugar às imitações da realidade com as quais procuram reproduzir, por exemplo, o dia-a-dia dos afazeres de seus pais e mães. Demonstram maior interesse em entender e imitar com mais detalhes essas atividades;
- Suas atividades passam a ser basicamente em grupo;
- Têm interesse em desmontar e montar brinquedos para ver seu funcionamento interno;
- Realizam montagem de acordo com sua imaginação ou seguindo um modelo simples;
- A partir dos 6, as crianças demonstram maior

interesse nas formas do que nas cores;

- Têm interesse em letras e números e suas sonoridades e formas. Gostam de brinquedos/jogos que relacionam as figuras com palavras (ou letras), e ainda, números com quantidades;
- Aos 6 anos ainda têm certa dificuldade em fazer distinções em letras e números que possuem uma sutil diferença, como entre: p e q; b e d; 3 e E;
- Percepção vai sendo cada vez mais apurada. Percebem detalhes essenciais e prevêm situações futuras;
- Participa de jogos de regras em grupos, com interesse voltado na vitória e competição.

Além disso, a partir do site da Aldeia Escola (que baseia-se em referências bibliográficas de Gessel, Hurlock, Debesse e Moraga para compor sua análise), pode-se entender um pouco mais sobre as características psicológicas específicas de cada idade dentro desta faixa etária:

Traços psicológicos dos 6 anos de idade:

- Nessa idade, a criança é bastante egocêntrica e pede por bastante atenção aos adultos. É bastante sensível a estímulos e gosta de desafios. Segundo o site da Aldeia, ela “eticamente é pouco apta, devido à sua fase evolutiva, que lhe imprime a tentação de enganar, o que é mais notório no campo dos jogos”, por isso é importante propor um projeto que leve em conta esta característica. Fora isso, é uma fase onde ela ainda está se adaptando aos dois mundos aos quais pertence: à casa com a família e à escola. É bastante exploradora:

toca e mexe em todos os materiais e objetos à sua volta. Tem noção de valores como “bom” e ou “mau”, mas de um modo rudimentar, pois os pauta na aprovação ou desaprovação dos pais/mães mas ao mesmo tempo tem certa rejeição à ordens.

Traços psicológicos dos 7 anos de idade:

- Aos 7 anos, a criança é, comparativamente à idade anterior, mais introvertida. Tem um pouco mais de consciência sobre seus atos e suas consequências, por isso pensa mais antes de agir. Procura agradar as pessoas ao seu redor e também se preocupa mais com os outros e é boa ouvinte. Tem menor rejeição às ordens, mas ainda é sensível quanto a elogios e críticas. Teme as situações novas que lhe costumam aparecer na escola. É importante que recebam responsabilidades de acordo com suas possibilidades e limitações.

Traços psicológicos dos 8 anos de idade:

- A criança interessa-se mais sobre o seu próprio corpo e sobre o crescimento. Sente-se consciente de si mesma como pessoa, reconhece algumas das diferenças em relação aos outros e expõe-nas. A sua personalidade é mais expressiva, os seus gestos, são mais seus. Demanda que os adultos façam parte da sua vida de acordo com suas regras, mas ao mesmo tempo se limitam às normas dos demais. As recompensas são bastante úteis nessa idade.

A partir destas definições, pode-se fazer um breve estudo sobre os brinquedos adequados a esta faixa etária que estão hoje presentes no mercado no país e que se pode ter contato, para se entender principalmente sobre:

- As suas principais características (materiais, simbólicas e de fatores imagéticos e texto) relacionadas ao estereótipo de gênero e questões adjacentes;
- Quais elementos e recursos visuais definem a estereotipação de gênero;

Além dos brinquedos tipificados por gênero, a intenção é, também apresentar, brinquedos que quebram com a dicotomia do feminino e masculino, analisando os mesmos fatores acima mencionados. Este estudo dos produtos atuais, será apresentado no capítulo seguinte e será precedido por uma pesquisa bibliográfica e um breve panorama histórico de jogos e brinquedos.

Capítulo 5

Panorama de jogos e brinquedos

5.1. Embasamento

5.2. Análise histórica

5.3. Análise atual

5.4. Referências de projetos

5.5. Pesquisa mercadológica

43. FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

5.1. Reflexões e referências para embasamento

Esta reflexão inicial fala sobre alguns conceitos do que é o brincar, o brinquedo e o jogo, para a partir disso, correlacionar estas ideias à proposta da quebra de estereótipos de gênero na infância. Sobre a sua relação com o aprendizado, as autoras Golombok e Fivush, baseadas em outros autores afirmam que:

o jogo ou a brincadeira pode ser melhor conceituado como a exploração ativa do mundo físico e social, geralmente acompanhada por envolvimento emocional positivo [...]. Além disso, acredita-se que o ato de brincar é uma importante parte do modo de como as crianças adquirem o aprendizado sobre o mundo (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994, p. 113)

Inclui-se a isto o conceito do **lúdico** que muito dialoga com a proposta desta pesquisa e trabalho. Segundo Santos (2010), em artigo que resume sua tese de mestrado “O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem”, o termo:

vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Outro conceito chave desta pesquisa e da proposta de projeto que será delineada, é a da **cooperação**. Sua relação com a brincadeira é essencial e trabalha como um processo no desempenho desta. Como cita Friedman (1996⁴³, p. 41 *apud* SANTOS, 2010, p. 3):

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando, está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

O tema do projeto, portanto, foi acrescido deste conceito: **abordar e propor a desconstrução de estereótipos de gênero através de um brinquedo (e/ou jogo e/ou brincadeira) que estimule a cooperação nas relações entre crianças.**

Cabe refletir sobre as questões culturais, tanto da convivência em grupo e da cooperação, como a dos próprios brinquedos. Finco (2005) lembra que os brinquedos são elementos culturais, “portadores de significados e de um enredo social” e que as crianças, por sua vez, estão “a todos os momentos re-significando e re-criando estes significados.” (p. 11).

Entretanto, é importante lembrar que por conta deste “enredo social” no qual elas estão inseridas e de que os brinquedos fazem parte, apesar de sempre estar recriando e ressignificando situações, muitas de suas vivências também estão, claramente, suscetíveis a outros elementos externos que estão relacionados, inclusive, à sua educação.

Pautada em Whitaker (1995), Reis (2008) reflete sobre estes estímulos externos da educação de crianças e propõe uma reflexão sobre alguns fatores da educação sexista. Dentre eles, o fato de que meninas são mais estimuladas a brincar em espaços restritos e com tarefas tidas como “femininas” (atividades domésticas e maternidade), enquanto meninos são incentivados a brincar em espaços mais amplos, desenvolvendo com mais intensidade a orientação espacial, auto-estima e autoconfiança.

Portanto, como já mencionado, é tão importante quanto falar sobre a subjugação do que se entende como “universo feminino”, dissertar também sobre os conceitos do que se entende como “masculino” e como a educação sexista reflete na vida de meninas e meninos. Tendo isto em vista, pode-se avaliar, por ambos os lados, como estes conceitos estereotipados influenciam a vida das crianças.

Além disso, Reis (2008) destaca que os “estímulos” oferecidos pelos adultos na educação das crianças contribuem muito com esta segregação. Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2010) também reforçam esta afirmação de que a separação do que é feminino ou masculino é estimulada pelos adultos, focando principalmente no núcleo familiar, ao colocarem que as escolhas feitas pelas crianças ao brincarem com brinquedos *de meninos* ou *de meninas*, é reflexo desta situação. Segundo as autoras: “é o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.” (KISHIMOTO, ONO, 2008, p. 210).

5.1.1. Diferenciação do masculino e feminino nos brinquedos

Como já citado anteriormente, algumas diferenciações básicas entre brinquedos estereotipados de meninos e de meninas são que, geralmente, os brinquedos e atividades “para menino” encorajam a manipulação, a invenção e o conhecimento do mundo mais físico. Enquanto isso, os brinquedos e atividades “para menina” encorajam a imitação, proximidade com o papel de “cuidadoras” e um entendimento maior do mundo interpessoal e social. (GOLOMBOK; FIVUSH, 1994).

Por conta disso, podemos relacionar o argumento de Brougère (1999⁴⁴ *apud* KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211), onde destaca que “a cultura lúdica é masculina porque a criança é menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos”. Ou seja, o conceito do que se entende como lúdico aqui (que envolve o conhecimento sobre o mundo, o aprendizado e a brincadeira) reflete-se nas atividades que são mais “aceitas” para meninos do que para meninas. Ainda segundo Brougère, Kishimoto e Ono

Nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo **poder**, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe. “Os meninos valorizam a ação, o ‘fazer’, o

44. BROUGÈRE, G. Les expériences ludiques des filles et des garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (coords.) Filles et garçons jusqu’à l’adolescence. Socialisations différentielles. Paris: L’Harmattan, 1999, p. 199- 222.

‘**poder**’, enquanto as meninas valorizam o ‘**ser**’ e o ‘**ter**’” (Brougère, 2004, p. 297 *apud* KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211, **negrito nosso**)

Com esta colocação, pode-se identificar as segregações que estão presentes na cultura lúdica e ainda relacionar estes argumentos aos de Reis (2008) e de outras e outros autores aqui citados.

Ainda sobre o texto de Kishimoto e Ono (2008), mostra-se que outros autores⁴⁵, somado a isto, também questionam a influência de papéis sociais nos brinquedos que representam os seres humanos (atores sociais), como Barbie, Ken e Action Man “que transmitem significados específicos de gênero, mostrando conexão entre **objetos materiais, imagens e textualidade**”. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211-212, **negrito nosso**)

Com isto, pode-se analisar os brinquedos em sua representação de gênero no mundo infantil. As autoras completam que “os significados sociais potenciais desses personagens diferenciam brinquedos e seus valores para meninas e meninos”.

Daniela Finco aponta que é necessário **desconstruir a lógica binária** (pólos masculino e feminino) **de construção do mundo para as crianças**, e que esta desconstrução surge como uma reflexão sobre como as crianças relacionam-se diante das segregações de gênero na infância. Ela comenta que “enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos,

que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninas e meninos significados excludentes.” (FINCO, 2005) E por isso a importância dessas desconstruções no ambiente lúdico, inclusive.

Kishimoto e Ono também apontam a desconstrução como um dos passos para se buscar a equidade entre os gêneros. Elas comentam que para dar início a este processo, é necessário oferecer um acesso irrestrito aos brinquedos e brincadeiras a meninas e meninos e também estimular as brincadeiras em grupos mistos, dentro dos quais “adquirem-se experiências lúdicas diversas” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 220).

Com isto, pode-se perceber que estas desconstruções fazem parte, não só do questionamento das desigualdades, mas também do processo de transformação, de relações, formação de identidades, discursos e representações da nossa sociedade - processos os quais estão muito presentes e, inclusive, fazem parte da construção do universo lúdico de brinquedos e brincadeiras.

5.1.2. Apontamentos

Seguem aqui alguns apontamentos da bibliografia estudada, então, para a questão do gênero e do brinquedo que são relevantes a esta pesquisa, para poder dar continuidade ao trabalho.

Daniela Finco, ao se referir aos resultados de sua pesquisa

45. CALDAS-COULTHARD, C.R.; VAN LEEUWEN, T. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 4, número especial, 2004.

aponta que, as crianças, vistas como agentes ativos e produtores de cultura, na hora da brincadeira, atuam independentemente de costumes, ideias ou hábitos que possam limitar “suas formas de conhecer e vivenciar o mundo” (FINCO, 2005, p. 13). A autora ainda afirma que as crianças

Ao brincar, fazem escolhas de acordo com aquilo que lhes dê prazer e com curiosidade. Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras. Desse modo, ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, é possível afirmar que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não tem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras (FINCO, 2005, p. 13-14).

Dado isto, deve-se lembrar os diferentes papéis da criança e do adulto em relação aos brinquedos: as primeiras, usuárias destes não necessariamente agem do modo o qual é esperado pelos adultos, que são os consumidores desses produtos e que tem responsabilidade fundamental na criação dessas categorizações.

Ademais, é importante pensar na criança como um usuário ativo (e não passivo) e primário (não secundário, após os pais/mães que são os consumidores) na escolha de suas brincadeiras e seus brinquedos, inclusive no momento de projetar os mesmos. Se isto for levado em conta (que o

“permitido” ou “não permitido” para cada sexo não é muito considerado, na brincadeira, por parte das crianças), pode-se dar os primeiros passos para projetar brinquedos que não segreguem meninos e meninas e que não se baseiem nessas categorizações acima mencionadas. Daniela Finco traz a questão dos brinquedos neutros em discussão:

Segundo a autora (Bellotti, 1975, p.71), a diferenciação com base nos gêneros aparece em evidência quando fala especificamente dos brinquedos. Ela afirma que existem brinquedos neutros, considerados próprios tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não-estruturados, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais... (FINCO, 2005, p. 12)

É interessante trazer a questão dos brinquedos “neutros” para compor um modo de solução de projeto não-segregacionista. Entretanto, nos próximos tópicos desta pesquisa também serão mostradas algumas outras possíveis soluções para que esta separação e limitação da brincadeira não aconteça, do ponto de vista do projeto de brinquedos.

De qualquer modo, deve-se ter em mente após este levantamento que a brincadeira, o brinquedo e os jogos, muito ainda precisam ser questionados quanto às suas limitações de gênero. É necessário refletir como o designer pode contribuir para que a segregação cultural de brinquedos entre meninos e meninas não aconteça e nem

vire um limitante para o brincar lúdico. Kishimoto e Ono propõem uma reflexão sobre o brincar livre das crianças e a relação dos adultos e educadores com essa atividade:

Para a teoria pós-estruturalista feminista de educação e gênero, não basta observar ou brincar, é preciso empenho do adulto para o *estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados*. Para além do jogo livre, trata-se de ação pedagógica intencional, com uma visão pós-estruturalista que procura expor a criança a novos desafios de gênero. A equidade do gênero e do brinquedo como valor educativo parece conflitar com o “espírito do brincar”, construção social de natureza binária e paradoxal [...]. As instituições formais [...] não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas [...]. É possível iniciar a desconstrução de que meninos só brincam com meninos e vice-versa. Nos grupos mistos, adquirem-se experiências lúdicas diversas. (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 220)

Em suma, buscar a equidade de gêneros e a não estereotipação no brincar é uma tarefa complexa (muitas vezes até contraditória) que envolve inúmeras variáveis. Desde o processo de *projetar* o brinquedo até no de *estímulo e ação* para com a brincadeira da criança, é necessária uma visão sistêmica e não restritiva. Kishimoto e Ono (2008) portanto colocam e propõem alguns caminhos no brincar misto que, como já mencionado, é feito através

da desconstrução dos binarismos e é capaz de promover experiências lúdicas diversas a meninos e meninas.

5.2. Análise histórica

Para dar-se início a uma análise histórica dos brinquedos presentes no universo infantil, foi realizado um breve panorama sobre estes artefatos industrializados, principalmente, a partir do período pós-guerra. Com isto, buscou-se ter conhecimento, não só sobre suas embalagens e aspectos visuais, mas também como sobre a simbologia e significado da cultura de cada época foi transmitida através desses brinquedos para as crianças.

Foi observado que sempre houve um reflexo muito forte da representação do papel da mulher na sociedade como materna e delicada, dentre outros tantos estereótipos (com a figura da boneca e seus diversos temas, brincadeiras relacionadas com o cuidado com a casa, maquiagem, etc) em contraponto com os “brinquedos de menino” que se referiam a eles como ativos, aventureiros, criativos e também agressivos. Esse tipo de separação - que sempre esteve presente, mesmo variando-se a intensidade e também havendo algumas exceções ao longo do tempo - reforçava, e reforça ainda, o papel de gênero na sociedade. Isto demonstra que há um reflexo cultural e histórico no universo infantil dos brinquedos ao longo das décadas.

Dentro da análise, poucos foram os brinquedos observados que fugiram à problemática supracitada - influenciados

por diversos fatores - como o Lego, o brinquedo Genius, etc. De qualquer modo, foram levantados por meio de pesquisa digital e visita em campo no Museu da Educação e do Brinquedo (MEB) da Faculdade de Educação da USP, alguns dos brinquedos mais emblemáticos de cada época (**Figura 6**) e foi feito um painel visual e em seguida, reflexões com base na bibliografia estudada sobre suas relações com o gênero e o universo infantil.

Analisando pelo ponto de vista mercadológico e dos projetos gráficos das embalagens, percebeu-se, primeiramente, sobre as cores que eram utilizadas nas décadas de 1950 a 1970, que não eram tão bem demarcadas essas segregações - aqui, a princípio imaginei que isto se dava por conta do pouco estudo acerca do impacto das embalagens sobre o consumidor e também pela influência dos fatores culturais da época e característicos de cada região. Além disso, entretanto, já podiam ser observadas a separação entre as atividades que aqueles brinquedos indicavam para cada gênero.

Buscando referências, pude entender, de modo cronológico algumas questões. Primeiramente, segundo reportagem⁴⁶ de Adriana Terra para o site UOL TAB, baseada na afirmação da pesquisadora Jo Paoletti, autora do livro *"Pink and Blue: Telling the Boys From The Girls"*, ao apontar que

Entre 1920 e 1930, muitas lojas de departamentos voltadas para o público infantil nos EUA tinham o azul como tom predominante na seção das meninas (por ser pacífica, associada ao céu) e o rosa para os meninos (por ser um

tom que vem do vermelho, vibrante). Esse exemplo mostra como funcionam as construções culturais: o tempo e o design fazem tudo parecer muito natural e lógico. Mas não é. Mesmo assim, essas soluções são replicadas mundo afora. (Adriana Terra; TAB UOL)

Segundo Lara Vascounto, em reportagem⁴⁷ para o site Nó de Oito, foi a partir desta época (anos 1930 até 1950) que “o *rosa para meninas e azul para meninos* foi reforçada pelo marketing das lojas”. Neste período a segregação de gênero dos brinquedos foi se reforçando.

Segundo Falkström (2003 *apud* KISHIMOTO;ONO, 2008, p. 215), “nos anos 1960 começam a formar-se os estereótipos: bonecos para meninos e bonecas para meninas”. Entretanto, houve um choque destes estereótipos com algumas correntes feministas da época que questionavam esta segregação, havendo portanto alguns exemplos de quebra com este paradigma. Entretanto, nos anos 80, pode-se observar um grande peso desta segregação tomando conta das embalagens de brinquedos novamente.

Segundo Adriana Terra, “o rosa para as meninas e o azul para os meninos foi uma moda surgida após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e consolidada após a década de 1980”. Ou seja, essa separação histórica foi se desenvolvendo conforme as mudanças e padrões culturais e sociais foram se transformando. Segundo Lara Vascounto, este aumento da separação dos brinquedos por estereótipos de gênero se deu devido a dois fatores:

46. TERRA, Adriana. TAB UOL: Por um Design Unissex. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/design-genero>>. Acesso em: 19 maio 2017.

47. VASCOUTO, L. Por que Brinquedos são Segmentados por Gênero (mas não deveriam)?, 2015. Disponível em: <<http://nodeoito.com/brinquedos-de-menina-e-de-menino/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

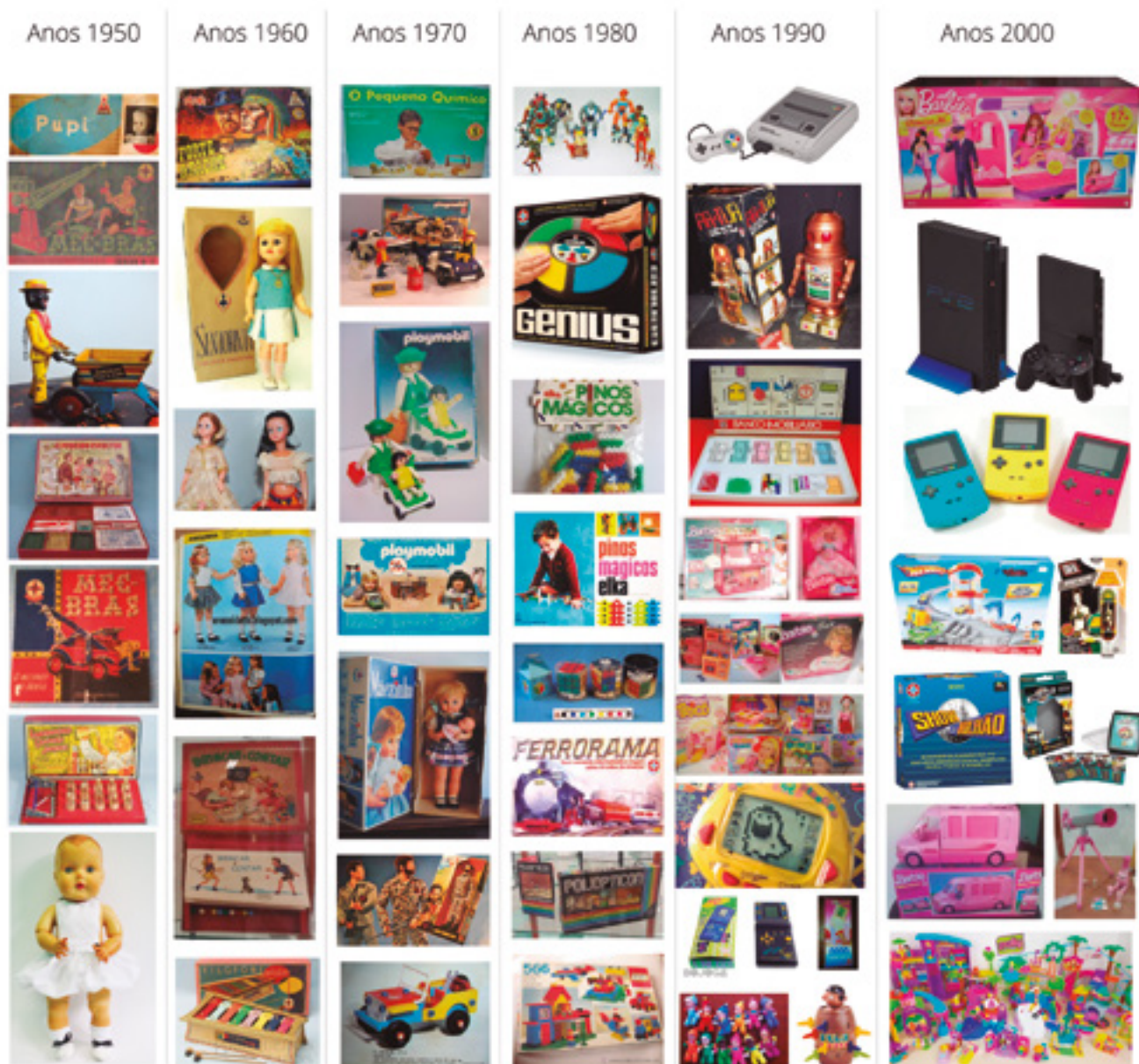


Figura 6

Mapa visual de brinquedos a partir da década de 1950

Em primeiro lugar, houve a popularização do ultrassom. Sabendo o sexo da criança antes do seu nascimento, pela primeira vez os pais tiveram a oportunidade de comprar o enxoval de acordo com essa distinção – fato que não passou batido pela indústria dos brinquedos e produtos infantis. Além disso, mudanças nas leis que limitavam a publicidade direcionada a crianças nos EUA somadas à adesão das massas à TV por assinatura (que permitiu uma segmentação de públicos nunca antes experimentada pela mídia) fizeram com que o marketing descobrisse de repente todo um grupo demográfico altamente lucrativo que foi ignorado durante décadas. (VASCOUTO, 2015, Nó de Oito)

Na década de 1990, em decorrência disto, pode-se observar na pesquisa de levantamento, que o uso das cores - majoritariamente rosa e roxo para segregação de meninas e meninos - dividiram ainda mais os brinquedos entre gêneros. Assim continuaram esses produtos nos anos 2000, onde a segregação por cores e atividades ainda era bastante evidente, agora numa era mais eletrônica.

Pode-se considerar além de todos estes fatores, como aponta Kishimoto e Ono, que a reprodução destes estereótipos, que provém principalmente dos familiares e educadores das crianças, podem ser histórica e culturalmente perpetuados nas embalagens destes brinquedos, por meio da indústria cultural e da mídia (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 215).

5.3. Análise atual

Inicialmente, foram buscadas referências sobre tipos de brinquedos adequados ao público alvo deste projeto. Como pode-se observar na **Figura 7**, foram reunidas informações de diversas fontes sobre os tipos específicos de brinquedos ou brincadeiras para a idade dos 6 aos 8 anos (incluiu-se as crianças de 9 anos pelo fato de que algumas referências consideravam esta idade junto de suas análises).

De modo geral, os brinquedos que mais são adequados a essas idades são os que estimulam o raciocínio lógico, além daqueles que apresentam novos desafios e situações mais complexas das que elas lidavam anteriormente. Jogos de experimentação, construção, criatividade e de competição estão relacionados a esses novos aprendizados que elas já estão aptas a assimilar. Jogos com regras e com maior interação social são bastante estimulantes e recomendáveis nessas idades.

Finalmente, para realizar a análise atual dos brinquedos que estão disponíveis no mercado, procurou-se apresentar alguma diversidade, porém dentro de um número limitado de produtos. Buscou-se descrever, de forma objetiva, algumas impressões que se teve sobre os brinquedos selecionados a partir de questões de gênero levantadas na bibliografia pesquisada. Também foram utilizados alguns critérios já presentes no campo do Design que são comumente pensados ao projetar ou analisar os produtos, como: paleta cromática, informações de texto, informações imagéticas (fotografias ou ilustrações), função do objetivo, formas, e, também os processos de simbolização e subjetivação,

dado um contexto cultural, que derivam destes elementos e preenchem de significados o artefato do brinquedo.

Procurou-se mostrar, de modo breve, o questionamento de como estes brinquedos possuem (ou não) ativa participação de influência na segregação de gênero. Para fundamentar

essa análise, contou-se com o apoio do artigo de Laila Borges e Ana Factum (2014), “*A Relação entre Design e Gênero em Brinquedos Infantis*” que, em suma, traça reflexões, análises e encaminhamentos sobre o papel do designer no projeto de brinquedos infantis para que estes não demarquem a divisão entre os gêneros.

Figura 7
Tipos de brinquedos e brincadeiras para a faixa-etária selecionada

idade referências	06	07	08	09
Disney Babble	Jogos com regras mais complexas, que envolvem experimentação		jogos de experimentação, laboratórios, jogos de construção ou de regras, pebolim, skate, jogos de bola com regras, diabolós, aeromodelos.	
Brincadeiras para cada faixa etária (LABRIMP, FEUSP)	Os jogos motores (de movimento) e os de representação (faz de conta) continuam e se aprimoram. Surgem os jogos coletivos, de campo ou de mesa: jogos de tabuleiro, futebol, brincadeiras de roda.	A criança está apta a participar e se divertir com todos os tipos de jogos aprendidos, mas com graus de dificuldade maiores.		
Cai Cai Balão	Jogos de tabuleiro, bolinhas de gude, pipas, carros de corrida, trens, argila para modelar, pincel, brinquedos de mágica, artigos esportivos, bicicletas, patins, skate, jogos de memória, patinetes, futebol de botão, brinquedos colecionáveis, chaveiros, jogos de cartas, kits, pistas de carrinhos, quebra- cabeças.			
Revista Crescer (Globo)	Até mesmo por estarem na fase de alfabetização e por entender mais a lógica por trás das decisões estratégicas, os jogos de competição passam a ser mais bem aproveitados pelas crianças. Assim, chega de tudo: os de tabuleiro, sorte, estratégia, cartas ou dados são o forte dessa fase. É também nesse período que a imaginação “serve” a outros propósitos: se antes imitam a vida do adulto, agora as bonecas e bonecos representam o que a criança quer ser quando se imagina adulta.			
Pindorama	Nessa idade (5-6), a criançada tem muita energia para gastar. Precisa se comunicar e quer interagir com os amigos. Torna-se capaz de entender e respeitar regras de jogos coletivos, esperar sua vez e jogar para ganhar, mas também aprende a perder. Brinquedos e jogos que envolvem maior socialização e regras mais estabelecidas ganham espaço.	Essa idade é marcada pela entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, no aprendizado mais formal, pois ela já compreende e elabora tudo o que vive e lhe é ensinado. A criança substitui aos poucos o pensamento mágico pelo pensamento lógico.	A diversão e a brincadeira continuam sendo fundamentais em todas as idades. O lazer inteligente proporcionado pelos jogos de tabuleiro e quebra-cabeças é um excelente exercício para a mente e uma ótima maneira de se passar o tempo	
Science4you	Os brinquedos educativos para crianças entre os 6 e 8 anos de idade têm a capacidade de proporcionar momentos de diversão entre os pais e os filhos desenvolvendo uma relação de maior confiança e de aprendizagem no que diz respeito à comunicação. Para crianças entre os 6 e os 8 anos são aconselhados brinquedos que estimulem a criatividade, o raciocínio lógico e os conceitos matemáticos que vão ser ensinados na escola.			

As autoras apontam alguns direcionamentos que podem ser considerados - analisando três soluções que apresentam brinquedos que evitam estereótipos (sendo estes o catálogo de brinquedos da *Top Toy*⁴⁸, o produto *Easy-baken Oven*⁴⁹, e a linha *Goldie Blox*⁵⁰) - ao se projetar iniciativas que rumam a “neutralidade”⁵¹ de gênero. Tais maneiras encontradas por elas para chegar nesse tipo de solução são divididas em três tipos de estratégias (que serão úteis nesta pesquisa como base para análise de alguns brinquedos neste capítulo e também serão importantes ao definir os requisitos e estratégia de projeto):

- Estimular a **utilização** de brinquedos já existentes **por todas** as crianças;
- **Desestimular a divisão** entre brinquedos de meninos e meninas, **evitando utilizar elementos que sejam fortemente associados a um gênero específico**, como cores e formas classificadas como masculinas ou femininas;
- **Estimular a realização de atividades e brincadeiras típicas de um gênero no gênero oposto**. Isso diminui as barreiras entre os gêneros, pois mostra que não existem temáticas ou atividades exclusivas de meninos ou meninas. (BORGES, FACTUM, 2014, p. 94)

5.3.1. Lojas online de brinquedos e categorizações

Foi realizada uma busca online em alguns sites e lojas de brinquedos para, primeiramente, analisar a divisão de setores que se apresentavam nas mesmas e em seguida, entender um pouco melhor sobre quais brinquedos eram indicados à faixa-etária estudada e por fim, selecionando alguns desses produtos para uma reflexão maior.

Os sites pesquisados foram: Ri Happy, que é uma das maiores lojas de brinquedos do país; Toy Mania; Roma Brinquedos; Xalingo Brinquedos; Fnac; Abc Brinquedos Inteligentes; Cai Cai Balão Brinquedos; Gafeti; Casa e Educação; Catavento Brinquedos Educativos; Trenzinho; Pindorama e Cuca Toys Brinquedos.

Os sites que apresentaram a divisão de categorias por gênero (além dos filtros por idade, tipos de atividades, etc.) mais explícitas foram Ri Happy, Roma Brinquedos e Toy Mania, sendo que o site deste último (**Figura 8**), no filtro de busca por idades, direciona o usuário, novamente para a divisão entre gêneros.

O site da Ri Happy também se adequa a esta separação, mas divide as áreas por filtros de idade e “estilos de brincar”. Hoje (se comparada à análise feita por Borges e Factum em 2014 deste mesmo site), a loja online apresenta-se com elementos (cores, textos, e variação de produtos entre um gênero e outro) bem menos demarcados, mas ainda separa fortemente os produtos de meninos e meninas.

48. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/marca-sueca-cria-brinquedos-que-desafiam-estereotipos/>>

49. Disponível em: <<https://www.hasbro.com/en-us/brands/easybake>>

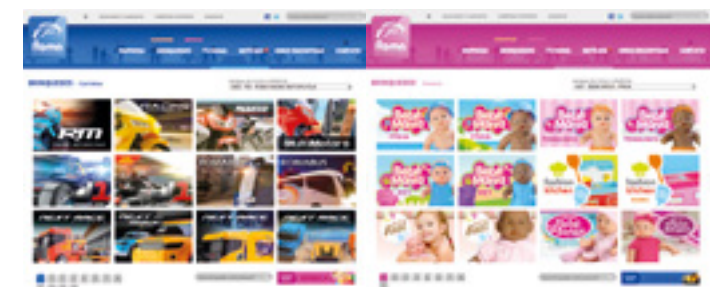
50. Disponível em: <<https://www.goldieblox.com/>>

51. É essencial questionar, inclusive, o conceito de neutralidade. Segundo a Profa. Marinês Ribeiro, cuja entrevista consta mais adiante neste relatório, o conceito de neutralidade pode, na verdade, criar uma “zona de negociação intermediária que geralmente tende para o masculino universal”.

O site da empresa Roma Brinquedos é bastante definido quanto à divisão de gênero, apesar de não usar as palavras “menino” ou “menina”, curiosamente. Mas a sessão dos brinquedos, em seu site, é segregada entre “carrinhos” e “bonecas”. Quando abrimos cada uma delas, podemos ver claramente a divisão entre gêneros, através das cores (azul e rosa) e dos próprios brinquedos que cada uma delas apresenta (Figura 9).

Os demais sites visitados não apresentavam segregação de sessões por gênero e, em sua maioria, mostrava-se a preocupação em categorizar os diferentes tipos de atividade existente para as crianças, inclusive relacionadas aos tipos de aprendizados que se busca. Além da divisão por faixa etária bem definida, que mostra detalhes da importância de diferentes tipos de brinquedos de acordo com as diferentes idades, o que é muito interessante e construtivo para o desenvolvimento infantil.

Foi realizada uma visita em campo na loja Catavento Brinquedos que complementa essa pesquisa e será apresentada mais adiante.



Figuras 8 e 9

Site Toy Mania - Divisão de gênero dentro do filtro de faixa etária e Site da Roma Brinquedos

5.3.2. Análise sobre alguns brinquedos selecionados

Alguns brinquedos específicos foram selecionados para se mostrar a diversidade de estratégias, com relação ao gênero, que podem ser abordadas pelos produtos. De início foram buscados brinquedos que estão atualmente no mercado e também brinquedos bastante consagrados. Para mais, procurou-se trazer algumas referências de brinquedos que abordam o gênero com outras perspectivas, sendo estes mais “neutros” ou, propositalmente, não segregadores.

O primeiro produto importante a esta análise foi o Lego, brinquedo da Lego Group. Segundo vídeo informativo e crítico produzido pelo canal Feminist Frequency⁵², o Lego em seus primórdios era direcionado a meninos e meninas, sem nenhum traço que poderia ser considerado sexista, o produto sempre estimulou - ao longo das três décadas seguintes a aquele período - a cooperação, a brincadeira criativa e a imaginação, além do fato de suas propagandas também incentivarem a brincadeira entre adultos e crianças.

Segundo o canal, que se atém ao recorte cultural dos Estados Unidos, por volta dos anos 1980, as campanhas publicitárias (Figura 10) e direcionamento do produto se focou no mercado majoritariamente masculino, excluindo as garotas das propagandas e, conseqüentemente, criando um marketing cuja brincadeira era quase exclusivamente focado em meninos.

Há pouco tempo nos Estados Unidos, foi lançada uma linha de Lego chamada “Lego Friends” (Figura 11) que recebeu muitas



Figura 10: Campanhas publicitárias Lego, década de 1980

críticas por reforçar os estereótipos de gênero [o mesmo pode-se dizer sobre a linha do Lego Princesas da Disney (Figura 11)]. As outras categorias, como Lego City (Figura 11), a própria parceria com o Minecraft (Figura 11) (e também a maior parte dos produtos da empresa) não focam no público feminino.

Até mesmo na linha Classic (Figura 11) da Lego, encontramos diferenças sutis entre os produtos que, por meio das cores, formas e figuras possíveis de se montar estampadas na caixa, pode-se perceber a leve, porém presente, segregação de público. Em uma delas, há figuras de um dinossauro, foguete e barco, sem a presença das cores rosa e roxo. Já na outra embalagem, encontramos essas duas cores e as figuras sugeridas para a montagem são mais “afetivas” e usam em sua maioria as cores mais “pastéis” de azul, rosa e roxo.

52. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-CrnRxGLn0Bk>>. Acesso em: 5 jun. 2017

53. "Polly Pocket é uma franquia de brinquedos femininos desenvolvida pela Mattel desde 1989" (Fonte: Wikipedia)

Os brinquedos mencionados da Lego, muito hoje se aproximam dos brinquedos já há bastante tempo no mercado que são assumidamente voltados para meninas⁵³ (exemplo do brinquedo Casa da Polly Pocket (**Figura 12**), que sempre apresentou em sua veiculação publicitária, produtos voltados para elas) ou de meninos (como o Jogo Batalha Estelar - Star Wars (**Figura 13**), da Disney, onde na própria embalagem já se direciona ao público masculino).



Figura 11: Linhas Lego: Classic, City, Disney, Minecraft e Friends



Figuras 12 e 13

Casa da Polly Pocket e Jogo Batalha Estelar - Star Wars, da Disney



Uma das estratégias observadas para criar brinquedos para meninos e meninas, ainda segmentando esse mercado e criando produtos distintos a cada um deles, pode ser observada nos brinquedos da linha Nerf Gun (**Figura 14**), da Hasbro. Apesar de serem brinquedos voltados a um público maior do que 8 anos de idade, é interessante analisar como a questão de gênero se manifestou nesses produtos.



Figuras 14 e 15: Nerf Gun, linhas Modulus e Rebelle

Os principais produtos da Nerf, são armas com diferentes funções e suas embalagens trazem a conotação da violência, agressividade e ação. Em (quase) todas as embalagens há fotos de meninos com o brinquedo na mão, e as cores predominantes são o azul, vermelho, laranja, verde, amarelo ou cinza, dependendo da linha - Nitro, Modulus, Elite, Mega, entre outras). Entretanto, uma das linhas apresentadas em seu site é a Nerf Rebelle (**Figura 15**). Esta, direcionada ao público “feminino” traz a foto de uma garota nas embalagens, (com tipos de armas bem menos variadas do que nas outras linhas), e é marcada por uma linguagem visual mais “feminina” dotada de paleta rosa e roxo - tanto na embalagem quanto no brinquedo em si, e que possuem elementos gráficos com formas um pouco mais orgânicas (inclusive na marca e logotipo da linha Rebelle).

Apesar do brinquedo trazer uma temática geralmente não presente em brinquedos femininos, como a ação, a violência e o uso de armas, o caráter dos elementos é ainda claramente segregacionista entre os gêneros. Mesmo incluindo o gênero feminino em brinquedos de caráter masculinos, a empresa fez questão de separá-los, criando armas “femininas” e “masculinas”, ou seja, a segregação ainda existe e reforça muitos estereótipos.

Assim como os brinquedos da Nerf Gun, os famosos carrinhos Hot Wheels (**Figura 16**) sempre se direcionaram ao público masculino. Notou-se que a marca, entretanto, dentro do mercado brasileiro através da empresa Xalingo, trouxe uma nova linha, a Hot Wheels Cidade em Madeira (**Figura 17**).

Figura 16

Hot Wheels
Ultimate Garage



Figura 17

Hot Wheels
Cidade em Madeira



Figuras 18 e 19

Interactive Play
e Lousa e Giz,
Xalingo



Apesar da recomendação de uma faixa etária mais baixa do que a desejada por este projeto, é importante apontar como uma segmentação ou uma linha diferente de um mesmo produto pode se tornar menos segregacionista. Seja pelo material, pelas cores ou pela propaganda não diretiva a um único público, a linha em madeira é interessante pois traz elementos que geralmente se observa em brinquedos para ambos os gêneros. Somando-se as cores mais pastéis e as formas mais orgânicas - geralmente presentes em brinquedos “de meninas” - ao propósito do brinquedo (carrinhos e cidade) e à simbologia histórica e cultural da marca Hot Wheels - relacionadas ao universo “de meninos”-, encontramos uma quebra de paradigmas e estereótipos interessante vinda destes segmentos.

Se partirmos adiante para analisar a fabricante Xalingo, que segundo a matéria especial da Nexo Jornal⁵⁴, vem quebrando alguns padrões segregacionistas geralmente observados nas produtoras de brinquedos. Podemos dizer que esta versão do Hot Wheels Cidade em Madeira teve, portanto, uma mudança intencional de direcionamento.

54. NEXO Jornal. Nem de menino, nem de menina. Apenas Brinquedos. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2016/06/08/Nem-de-menino-nem-de-menina.-Apenas-brinquedos>>. Acesso em: 25 maio 2017.

Segundo Camilo Rocha, do Nexo Jornal (2016), “a empresa de brinquedos gaúcha Xalingo é um exemplo de fabricante que vem apostando em cores menos identificadas com um gênero específico[...]. A empresa afirmou que: — a cor pode inibir a compra de um produto em função somente do gênero da criança”. Podemos observar nas **Figuras 18 e 19**, alguns desses exemplos.

Dois outros brinquedos foram aqui destacados como interessantes de se analisar, dentro desta temática de blocos ou peças “coringas” que possibilitam a criação, construção e uso da imaginação das crianças. Um deles é o Sem Limites (**Figura 20**), jogo da marca Roma Brinquedos, já antes mencionada nesta pesquisa. A proposta do *brincar* deste produto é importante e interessante às crianças de um modo geral. Entretanto, como vimos anteriormente, a empresa opta por segregar seus brinquedos em duas sessões (meninos - carrinhos; meninas - bonecas) e, portanto, não surpreendentemente, o brinquedo Sem Limites (e suas diferentes linhas) encontra-se na sessão dos “meninos” em seu site.



Figura 20: Versões do brinquedo Sem Limites, da Roma Brinquedos

O outro brinquedo que traz a mesma temática, é o estrangeiro Bunchems (Figura 21). Sua divulgação não exclui nenhum gênero, sua comunicação visual é adepta de uma paleta cromática e de formas bem diversificadas, além do fato de seu produto não ser direcionado a um único mercado específico.

Os últimos três brinquedos aqui apresentados foram indicados por diferentes pessoas e vistos em várias referências ao longo desta pesquisa, pelo fato de serem reconhecidamente contra a criação de estereótipos de gênero e/ou, também, mais inclusivos.

A Top Toy (Figura 22 e 23) rompe com o padrão da maioria dos brinquedos seccionados e traz a proposta de envolver tanto meninos como meninas em atividades que, geralmente, são associadas a um determinado gênero.

Como mencionam Borges e Factum (2014) os pontos positivos destes anúncios são que eles não apresentam distinção de gênero em relação aos brinquedos oferecidos e passam, portanto, a mensagem de que qualquer criança (seja ela menina ou menino) possa utilizar estes produtos.

Os brinquedos da Goldie Blox (Figuras 24 e 25) contam com outra abordagem: a fundadora propôs a ideia de incentivar e despertar o interesse das meninas (desde a pré escola - 3 a 5 anos - até o ensino fundamental - 6 a 11 anos) pelo campo da engenharia, área que, geralmente, não demonstra presença significativa de mulheres, além de estimular a imaginação e o desenvolvimento de habilidades espaciais nestas crianças. (BORGES; FACTUM, 2014). Um

de seus pontos negativos, também mostrado pelas autoras Borges e Factum, é o de que apesar da proposta inclusiva, o brinquedo ainda conta com marcadores de gênero bem definidos em sua comunicação visual, como as cores “femininas” e a presença de “personagens amistosos”.

Entretanto, pode-se notar que na análise apresentada em 2014 pela autoras, a embalagem do produto ainda era a primeira mostrada na Figura 24. A nova embalagem apresentada pela Figura 25, demonstra que algumas alterações na comunicação visual foram desenvolvidas e aplicadas em 2015, apresentando esses marcadores de gênero bem menos definidos, se comparados à embalagem anterior.



Figura 21:
Bunchems Mega Pack



Figura 22
Catálogo da Top Toy - Bosch Workbench



Figura 23
Catálogo da Top Toy - Present Workshop



Figura 24

Goldie Blox - Spinning Machine



Figura 25

Goldie Blox - Craft Struction Box

O último produto que se traz a esta análise é o Gizmos & Gadgets Kit (Figura 26) e o STEAM Student Set (Figura 27), da empresa Little Bits (que também tem diversos outros produtos), fundada em 2011 pela engenheira e artista canadense Ayah Bdeir, em Nova Iorque nos Estados Unidos. Dentre os valores declarados pela empresa, está o de Neutralidade de Gênero:

A neutralidade de gênero é um princípio de design que defendemos e mantemos no coração de nossos produtos: em como nós mostramos nossas invenções, nas nossas parcerias e através de nossas mensagens. Acreditamos que é deste modo que conseguiremos atrair (e perpetuar) o interesse de meninas e meninos para as áreas do STEM/STEAM⁵⁵. Como um resultado disso, 30-40% de nossos inventores são garotas - um número que é inédito na tecnologia!. (LITTLE BITS, tradução nossa)⁵⁶

55. STEM é o sigla ou termo usado, em inglês para se referir às áreas de Ciências (Science), Tecnologia (Technologies), Engenharia (Engineering) e Matemática (Mathematics). A sigla STEAM, adotada pela empresa, aborda e inclui o campo das Artes, que segundo eles, é tão crucial quanto os outros domínios.

56. Disponível em: <<https://littlebits.cc/about>>. Acesso em: 6 jun. 2017

Podemos analisar alguns aspectos deste brinquedo antes de chegar às conclusões. Com relação aos valores da empresa, nota-se que há uma preocupação presente na estrutura da companhia, que vêm muito antes do projeto de seus produtos e brinquedos. Além disso, busca-se a integração com conhecimentos acadêmicos aliados a contextos contemporâneos, como a tecnologia. Isto demonstra uma forma de integração e diálogo entre teoria/técnica e prática.

Os produtos da Little Bits, buscam a inclusão de diversos segmentos da sociedade e procuram, além disso, estimular as habilidades, a imaginação, a inventabilidade e a capacidade de criação e de proposição a todas essas pessoas. Ademais, a companhia acredita no poder do jogo e da brincadeira como métodos educacionais comprovados, ou seja, acreditam no brinquedo como produtos e processos pertencentes ao lúdico - aliados ao aprendizado.

A comunicação visual de seus brinquedos se utiliza de elementos não discriminadores entre gênero ou geração por exemplo. São didáticos com relação ao seus usos e suas possibilidades, sem se limitarem ou limitarem aos usuários. A sua comunicação publicitária e marketing fazem questão de expressar os valores inclusivos da empresa em seus produtos.

As cores, formas, elementos gráficos, tipografias, textualidades e fotografias de suas embalagens, especificamente, são funcionais, não preconceituosas ou discriminatórias.

Como já apresentado aqui, os valores considerados por Brougère, (2004, p. 297 apud KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211) - que meninas valorizam o *ser* e *ter* enquanto os meninos valorizam o *poder* e *fazer* - podem muito bem ser aplicados aqui como “medidores” do critério de estereotipação de gênero, já que, com os produtos da empresa, as meninas são incentivadas às ações do *poder* ou *fazer* (e não só a *ser* ou *ter*) - uma das atividades principais propostas pelo brinquedo - bem como os meninos. Levando em conta todos esses variantes, desde os valores da empresa, até a proposta de brinquedo como produto em si que pertence ao mercado contemporâneo, essa referência torna-se, portanto, o estado da arte para esta pesquisa.

Por fim, pode-se compreender que há diferentes abordagens de se criar um brinquedo que não seja segregado por gênero e é interessante considerar todas elas ao se projetar qualquer produto, não só um brinquedo ou jogo. Além disso, cabe a crítica constante que é anterior: o papel social, ético e político do/a designer. Baseadas em Vitor Papanek (1970), Nigel Whiteley (1993; 1998) e Lucy Niemeyer (2002), as autoras Borges e Factum (2014) destacam que “o design responsável prega que a prática do design deve ser pensada prevendo seu impacto no contexto cultural, social, ambiental e político. As questões éticas devem ser levadas em conta ao se projetar um produto”.



Figura 26
Gizmos & Gadgets Kit,
da Little Bits



Figura 27
STEAM Student Set,
da Little Bits



Figura 28

Projeto
Fotográfico "A
Boy Can Too"

5.4.Referências de projetos, jogos ou livros que abordam gênero e educação

Aqui foram destacados projetos de referência dentro dos temas estudados. Eles também desempenharam importante fonte de inspiração para a geração de ideias do produto que será desenvolvido. Dentro da Bibliografia, ao final do caderno, encontram-se referências complementares.



Figura 29

Imagens do
Projeto "Já Falou
com Seu Menino
Hoje?"

5.4.1. Projetos sobre gênero e relações interpessoais

Os projetos que são apresentados trazem diferentes formas de se abordar a temática do gênero com crianças e entre elas. Destaca-se primeiramente o projeto *A Boy Can Too* (**Figura 28**) que trata-se da série de fotografias #aboycantoo do Canadá. Cada uma delas documenta garotos em atividades que eles adoram fazer, por exemplo: dançar, cozinhar, andar de skate, etc. Segundo a criadora do projeto, cada fotografia ajuda a eliminar os preconceitos de gênero.



Figura 30

Kind Campaign

O segundo projeto, *Já falou para seu Menino Hoje?* (**Figura 29**), é uma iniciativa da Escola Arte de Ser (GO) que atua com a proposta de empoderamento do aluno no processo de aprendizagem. Partiu do objetivo de incentivar famílias e educadores a conversar com os meninos sobre equidade de gênero no dia a dia. Nas imagens vemos frases que incentivam os pais, mães e educadores a dialogar com meninos, passando a eles mensagens de apoio e alerta. Além disso, há nesse mesmo projeto, outros interlocutores como as meninas (trazendo empoderamento, como "você não precisa ser uma princesa" e também alertas como "mulheres podem se ajudar e não competir") e os adolescentes.

Há projetos que dialogam também diretamente com as meninas sobre questões de respeito. O *Kind Campaign* (**Figura 30**), é uma organização situada nos EUA, e teve início com um documentário chamado “Finding Kind” que retrata o ambiente de *bullying* entre garotas em escolas americanas. O projeto percorre escolas do país trazendo a consciência e conciliação para os efeitos negativos e duradouros do *bullying* de meninas contra as meninas. Nesta campanha é incentivado o diálogo, respeito, gentileza e bondade entre as crianças e adolescentes, principalmente no ambiente escolar.

Neste ambiente da escola, já no Brasil, também são encontradas iniciativas que promovem a discussão da igualdade de gênero. O projeto da Plan International, *Desafio da Igualdade* (**Figura 31**) busca quebrar com a realidade desigual da vida de meninos e meninas, questionando hábitos e propondo uma mudança nos comportamentos através dos materiais veiculados (vídeos, principalmente).

Ainda dentro do ambiente escolar, temos o projeto *E Se Fosse Você?* (**Figura 32**) que se trata de um jogo de tabuleiro em que o jogador se coloca em situações de conflito envolvendo as diversidades presentes na nossa sociedade - religiosa, étnica, sexual e de gênero.

É importante destacar também alguns livros que tratam da temática do gênero, já que seu interlocutor direto são as próprias crianças na maioria das vezes.

Em pesquisa mercadológica a campo realizada em algumas livrarias da capital de São Paulo (Livraria Cultura, Saraiva e Terminal Barra Funda), que serão apresentadas mais adiante, pode-se observar um enorme número de produtos que trazem questões relacionadas à diversidade e diferenças entre as pessoas, de forma inclusiva.

Além disso, esses livros trazem questionamentos muito interessantes para as crianças de modo divertido e instigante, o que é item essencial para o presente trabalho. A coleção Anti-princesas e Anti-heróis da editora Sur (**Figura 33**) “são obras de cunho biográfico que têm por fim retratar a trajetória e a resistência às adversidades que fizeram dos personagens pessoas inspiradoras. Inspiradoras para uma ação efetiva na busca de melhorias tanto no aspecto cultural como social” através de livros para leitores “meninos e meninas”.

Também foram encontrados livros como *Olívia Não Quer Ser Princesa* (**Figura 34**), *Monstro Rosa* (**Figura 35**) e *Cores* (**Figura 36**). Todos têm uma linguagem simples e têm estas questões de gênero e diversidade como mote principal de suas histórias.

Figura 31
Desafio da Igualdade



Figura 32
Jogo “E Se Fosse Você?”



Figura 33
Livros infantis das coleções
Anti-princesas e Anti-heróis,
Editora Sur



Figura 34, 35 e 36
Livros “Olívia não quer ser
princesa”, “Monstro Rosa” e
“Cores”

5.5. Pesquisa mercadológica em livrarias e lojas de brinquedo

5.5.1. Visitas a loja de brinquedos Catavento

Além da pesquisa em sites de lojas virtuais de brinquedos, apresentada anteriormente, um outro método de levantamento foi a visita presencial nas lojas físicas. Em maio de 2017, visitou-se a loja Catavento Brinquedos Educativos, no bairro de Santana, em São Paulo.

A visita tinha o objetivo de analisar a loja com o foco na temática da estereotipação de gênero em brinquedos e jogos. A autora deste trabalho conversou com a dona da filial, que contou o sobre a Catavento e os brinquedos educativos. A descrição mais detalhada desta visita consta em anexo.

Não foram encontradas sessões divididas por gêneros, de fato, apesar de alguns brinquedos trazerem alguns aspectos de estereotipação, como as cores, os elementos da embalagem e o propósito de atividade do próprio brinquedo.

Entretanto, neste tipo de loja (tanto na análise atual, como na realizada para a disciplina de Design de Brinquedos do curso de Design, em 2015) foi observado que o estímulo dessa divisão entre meninos e meninas é relativamente menor (mas não ausente) do que em grandes redes de loja de brinquedos infantis.

Um momento importante de se destacar na visita foi quando a vendedora mostrou um kit de Brincadeiras Tradicionais, que traz vários brinquedos associados à práticas de atividades “antigas” (bastante buscadas pelo público principal da loja) em uma única embalagem. Entretanto, mesmo estes brinquedos foram separados entre meninos (apesar da embalagem não indicar por escrito, a vendedora me mostra a caixa como sendo para meninos) e meninas, como mostra a **Figura 38**.

No kit destinado aos meninos encontramos os seguintes itens: pião, bolinhas de gude, peteca, corda para pular, bilboquê e iô-iô. Na embalagem das meninas, temos o elástico e corda de pular, “mola mania”, bate bag, elástico e cinco marias. As embalagens são diferenciadas, além dos produtos que elas contém, pelas cores e pelas ilustrações de personagens meninos e meninas em suas respectivas caixas. A crítica aqui, é feita pois, em ambos os produtos, seria possível destinar os mesmos brinquedos tanto para meninos quanto para meninas independente de seu gênero. Foi interessante notar, mesmo nestes artefatos que não trazem “atores sociais” como temática do brinquedo, que ainda assim é feita a segregação.

Figura 37

Loja Catavento
Brinquedos Educativos



Figura 38

Brinquedos tradicionais para
meninos e para meninas
encontrados loja Catavento
Brinquedos Educativos



5.5.2. Visitas a livrarias

Foram realizadas diversas visitas à livrarias em datas variadas ao longo do ano de 2017, dentre elas Cultura, Saraiva, Edusp e a do Terminal Rodoviário Barra Funda. A descrição de algumas delas consta em anexo. Aqui neste subcapítulo serão destacadas as principais impressões com relação aos produtos encontrados nas visitas, já se destacando aqueles que contam com uma abordagem inclusiva a todos os gêneros. Esta breve análise, será voltada principalmente para a Livraria Cultura, do Conjunto Nacional, que continha uma gama bem ampla de livros e brinquedos para a faixa-etária selecionada para este projeto.

Além disto, junto à Proposta de Projeto que será apresentada mais adiante, será relatado o desenvolvimento de uma pesquisa sobre categorias de jogos, brincadeiras e brinquedos. Tendo isto em vista, nesta visita realizada à Livraria também foi importante observar essas divisões e destacá-las neste tópico.

Observou-se que os jogos voltados para a faixa-etária selecionada, continham atividades bastante variadas. As regras apresentadas pelos produtos eram de complexidade baixa (regras simples e não complexas), já que o público inicial de 6 anos ainda estão em fase de alfabetização e ainda possui um raciocínio lógico e dedutivo em estágio inicial de desenvolvimento (BOYD, BEE, 2011).

Muitos jogos são voltados para a percepção visual de elementos, como o *Cara a Cara*, *Cadê, Caça ao Tesouro* e *Dobble*. A associação, também presente no primeiro jogo, aparece em jogos de adivinhação como o AdivinhAção da Game Office, *Jogo da Mímica* da Estrela e Imagem e Ação Junior da Grow. Nestes produtos são desenvolvidas habilidades como a destreza, capacidade de representação (visual e física), agilidade, associação e também o raciocínio. Os jogos clássicos como cartas de baralho comum, *Cai não Cai* e blocos de montar ainda permanecem nas prateleiras. Apesar de haver inúmeras variações com personagens distintos, as versões mais tradicionais ainda podem ser encontradas.

Cabe destacar também, putros tipos de jogos e brincadeiras encontrados na visita que foram muito importantes para o desenvolvimento da proposta desse projeto, que será apresentada mais adiante. Um deles é o livro em formato de cartelas *Abremente* da Catapulta Junior que conta com diversos tipos de perguntas e respostas e propõe o “estímulo dos neurônios” voltado a diferentes faixas-etárias. Além deste, também pode-se encontrar a *Caixinha Antitédio*, um conjunto de cartas que sugerem atividades diversas para crianças sem faixa-etária definida, que vão desde atividades manuais e artesanais até atividades de agilidade e destreza. Por último, o livro *100 Brincadeiras para Fazer ao Ar Livre ou Dentro de Casa* da Editora Girassol também traz o conceito de atividades variadas para serem realizadas pelas crianças, estimulando diferentes estilos de brincadeiras e aptidões.



Figura 39

Brinquedos e jogos encontrados na Livraria Cultura

As embalagens são sempre bastante coloridas e saturadas e todas elas contam com ilustrações, sendo que em algumas há a presença marcante de personagens caricatos. A linguagem de pintura é muitas vezes tridimensional e usa recursos como degradês e gradientes. Porém, alguns deles se utilizam de linguagem bidimensional e de cores chapadas.

De um modo geral, os produtos encontrados contam em sua maioria com regras simples, atividades variadas e não muito complexas, tempo de jogo curto e seu aspecto visual é bastante apelativo para o uso de cores fortes e variadas.

5.5.3. Conclusões a partir da pesquisa

Através de toda a pesquisa realizada, pode-se compreender que a realidade do mercado dos brinquedos infantis é ainda muito carregada de significados segregacionistas em se tratando dos gêneros masculino/feminino e, consequentemente, muito baseada nesta dicotomia. Um gênero acaba, geralmente, tornando-se simbolicamente distinto ao outro, em muitos aspectos, e é muito difícil observar nas prateleiras de grandes lojas de brinquedo, algum produto que fuja destes padrões que segregam de forma desigual (no sentido de que muitos desses brinquedos não oferecerem as mesmas oportunidades de atividades para ambos os gêneros).

Em contraponto a isto, vêm surgindo no mercado cada vez mais brinquedos que questionam a lógica binária e heteronormativa de mundo que se apresenta em relação ao gênero e sexualidade e que trazem novas propostas de produtos.

Estas são consideradas mais “neutras” e/ou mais inclusivas, e variam conforme suas estratégias de atuação, valores de empresa e, consequentemente, das próprias características dos produtos e brinquedos.

Dada esta condição, entende-se que há uma grande abertura para a realização de um projeto de brinquedo que busque romper com estereótipos de gênero e, nesta pesquisa, pode-se buscar diversas formas que produtos e brinquedos vêm realizando esta ação.

Com este trabalho, será proposta, portanto, uma abordagem que estimula o respeito e a diversidade em se tratando de relações interpessoais. Com isto, um dos objetivos do projeto será o de combater estereótipos e propor uma nova forma de olhar para as atividades que, geralmente, são menos ou mais estimuladas às crianças, desde o seu nascimento, pautando-se apenas no fato de serem meninos ou meninas. Para compor a proposta final de projeto, foram feitas entrevistas, visitas a escolas e CCA e observações, apresentadas a seguir.

Capítulo 6

Pesquisa a Campo

6.1. Entrevistas

6.2. Visitas

6.3. Análise da pesquisa

6.1. Entrevistas

Foram realizadas algumas breves conversas e entrevistas com profissionais as quais se pôde entrar em contato ao longo deste trabalho, antes de se realizar uma proposta de projeto, ainda no TCC1. A intenção das entrevistas, era a de que, quando houvesse um recorte de projeto, poderiam ser realizadas conversas que pudessem fundamentar ainda mais este trabalho. Outras destas conversas serão apresentadas mais adiante, no **Capítulo 7**.

No momento em que estas entrevistas foram realizadas, no entanto, ainda não havia recortes muito claros sobre a proposta deste projeto o que acarretou em poucos direcionamentos e também na difícil seleção de profissionais com quem se poderia trocar informações. De qualquer modo, ainda assim, essas conversas foram essenciais para a pesquisa, pois as entrevistadas foram muito solícitas em indicar referências, apontar direcionamentos, conversar sobre possíveis *insights* para o projeto e também mostrar os contrapontos que a pesquisa e ideia para projeto apresentava até aquele momento.

Estão apresentados aqui um resumo de duas conversas com pessoas que, de certa forma, têm relação com o tema do Gênero e/ou Educação, e que trouxeram os apontamentos, contrapontos e *insights* abaixo, de uma forma bem pertinente.

Para estas entrevistas, foi proposta uma solução de apresentação de resultados simplificada para tornar os principais pontos apontados por elas mais objetivos. Todas as informações aqui escritas que façam referências à fala e apresentação destas entrevistadas, foram autorizadas pelas autoras.



Marinês Ribeiro dos Santos

Professora do Departamento Acadêmico de Desenho Industrial e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Pode-se pensar numa perspectiva que não seja heteronormativa.

A pesquisa está muito ampla.

Goldie Blox - brinquedo que busca fomentar a participação das meninas na engenharia e em questões de lógica e matemática.

Precisa definir onde vai atacar, situar isto em algum lugar para conseguir recortar: o que vai abordar das questões de gênero? Para quem é? Que grupo é esse? Como chegar nesse grupo? Como entendê-lo? E ver se o projeto funciona dentro deste.

Às vezes é mais eficaz apostar numa proposta mais radical do que apostar numa ideia de neutro que não mexe com os binarismos.

Pensar em atravessamentos, por exemplo, como meninos podem lidar com coisas tidas como femininas e vice-versa.

Explorar a possibilidade de um jogo ou brinquedo relacionado à ideia do trabalho doméstico ou da divisão de tarefas, que é extremamente desigual.

Dificultaria e deixaria ainda mais complexo o trabalho entrar com o projeto na educação escolar, pois teria que entrar em questões sobre ensino, didática, etc.

Pode-se pensar em algo que possa migrar para a escola, eventualmente, e não necessariamente partir dali daquele ambiente.

Projeto Papel e Caneta (questiona sexismo e desigualdades na publicidade)



Haydée Svab

Engenheira civil na Cia. Metropolitana de São Paulo, mestra em Engenharia de Transportes na Poli-USP, co-fundadora do Grupo de Estudos de Gênero da Poli-USP (PoliGen/USP) e do ASK-AR.

É interessante explorar a questão do “movimento” nos brinquedos (os de menino, geralmente, têm mais e das meninas têm menos).

Dá para explorar bastante a questão das cores e da paleta de cores nos brinquedos (estudos sobre os existentes no mercado e para um novo brinquedo).

Ver perfis diferentes de condições sócio-econômicas, faixa etária de pais/mães, etc., para basear a pesquisa numa diversidade maior de amostra de pais/mães.

Procurar as origens do Lego. Antigamente a sua proposta era a de, além de não ser sexista, trazer os adultos para brincar junto com as crianças.

Toolkit de boas práticas de projeto de produto (ou brinquedo) para designers: guia que buscasse promover a diversidade de gênero através de um conjunto de boas práticas para se fazer um brinquedo.

Goldie Blox, companhia de brinquedos que estimula meninas a participarem de atividades relacionadas à engenharia, matemática, exploração do mundo físico, etc.

Ao projetar um brinquedo, explorar quais materiais vai utilizar, qual contexto da realidade dessas crianças. É interessante que seja observado diversidade de cor, textura, etc. buscando proporcionar uma gama de sensações para essas crianças. Buscar também promover integração. O espaço pedagógico pode ser o espaço certo para se misturar os grupos de meninos e meninas e testar essas práticas.

Livro “Quem Manda Aqui”, que trata de política para crianças. Não se relaciona ao tema do gênero, mas é iniciativa e abordagem interessante para lidar com a infância.

- referências
- considerações
- contrapontos

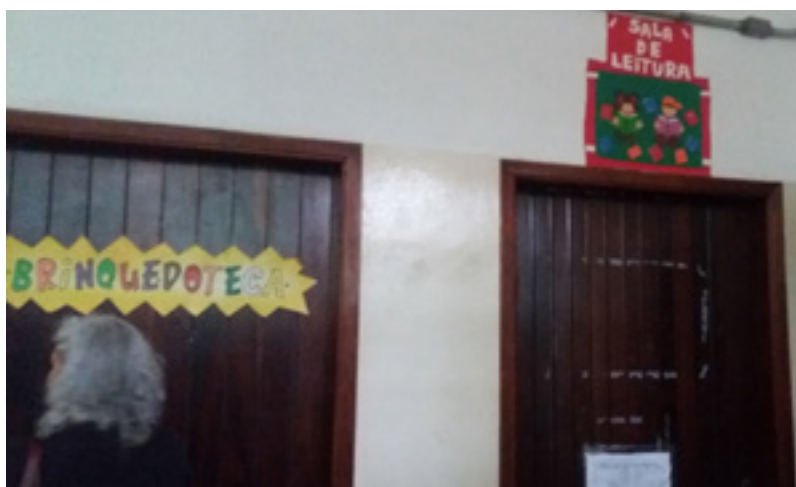
Figuras 40 e 41

Livros paradidáticos
e brinquedos das
salas de aula



Figura 42

Sala da
Brinquedoteca e
de Leitura na EMEF
Dilermando dos
Santos



6.2. Visitas

Foram realizadas visitas a três diferentes escolas da rede pública de ensino, dado o interesse da autora deste trabalho em atuar com o projeto nestes ambientes e com os alunos que frequentam as escolas estaduais e municipais. Foi possível abordar diferentes profissionais, conhecer a realidade e cotidiano das escolas e também avaliar a receptividade ao projeto que estava sendo desenvolvido.

6.2.1. EMEF Dilermando dos Santos

A primeira visita à escola ocorreu em maio de 2017 e a segunda em agosto do mesmo ano. O detalhamento da primeira visita encontra-se em anexo. Serão destacados aqui alguns pontos importantes para este projeto em relação a ambas visitas.

A escola tem alunos do ensino Fundamental I e II e localiza-se na Vila Leopoldina, Zona Oeste de São Paulo. No geral, as salas contam com 20 a 30 crianças. Além das aulas que fazem parte do currículo os alunos também tem aulas extracurriculares (informática, contação de histórias, inglês, artes, etc.), que fazem parte do Programa Territórios do Saber, projeto que traz estas aulas extras aos Ensinos Fundamentais, contando portanto com um regime de período semi integral. Pôde-se assistir a aula de Contação de Histórias, que é ministrada pela professora Fátima.

Nas salas de aula pôde-se observar que havia material disponível para os alunos, inclusive livros paradidáticos e brinquedos (**Figuras 40 e 41**), mas estes últimos estavam guardados e em condições de pouco cuidado. A professora conta que eles não utilizam muito esses materiais e que não há muito tempo hábil para que isso aconteça, além de que os brinquedos não ficam acessíveis às crianças a qualquer momento (apenas os livros), pois ficam dentro de armários.

Também foi possível visitar a Brinquedoteca (**Figuras 43, 44 e 45**) da escola que estava trancada. A professora fala que esse espaço é subutilizado. Além de brinquedos, há também livros paradidáticos dentro dos armários. Ao lado do espaço da Brinquedoteca há também uma Sala de Leitura, que segundo a professora também está sendo praticamente inutilizada.

Pôde-se compreender com a visita, portanto que há espaços físicos para que se realizem atividades extra-curriculares, brincadeiras, atividades lúdicas e complementares, mas pela falta de adequação à grade e ao planejamento curricular que a escola deve seguir, muitas vezes esses espaços são esquecidos ou deixados de lado para que se cumpra tais metas. De qualquer modo, compreende-se que existe a abertura para que se exista atividades externas para as crianças (relacionadas aos conteúdos de aula ou não).

Figuras 43, 44 e 45

Interior da sala da
Brinquedoteca



6.2.2. EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte

A escola municipal se localiza no bairro de Sumaré, onde as aulas acontecem no período da manhã ou da tarde. Foi possível conversar com a coordenadora do colégio, a qual comenta que, pelo fato das crianças não terem aula em período integral, muitas delas frequentam aos CCAs (Centro para Crianças e Adolescentes) da região no contra-turno da escola. Neste momento foi iniciada e destacada a possibilidade de se explorar este tipo de espaço também, além do ambiente escolar para a aplicação deste projeto. A coordenadora sugere que é nestes espaços em que as crianças praticam atividades de lazer e também as atividades em que se desenvolvem o caráter de socialização e afetividade das mesmas.

Além disso, dentro da escola, também existe o espaço da brinquedoteca: uma sala que assim como na Escola Dilermando dos Santos permanece fechado e pouco utilizado. A coordenadora conta que existem diversos problemas que resultam nesta situação e que gostaria muito de poder desenvolver um projeto que revitalizasse e tornasse a Brinquedoteca um local mais habitado pelas crianças.

6.2.3. E.E Luiz Gonzaga Travassos Rosa

Também foi possível conhecer a Escola Estadual Luiz Gonzaga em outubro de 2017, localizada na Vila Andrade, Zona Sul de São Paulo. O detalhamento da visita encontra-se em Anexo. Serão destacados aqui neste tópico as principais considerações que têm valor para o projeto :

- Uma das professoras entrevistadas, diz que com a vigente proposta de não se discutir gênero na escola, o projeto de um jogo que aborde a diversidade é muito bem vindo para dentro do ambiente da educação e bate de frente com esse momento, trazendo assim a discussão à tona.
- Outra professora comenta sobre o Jornal infantil Joca, que traz às crianças - as quais, muitas vezes nunca saíram da comunidade - uma visão de mundo totalmente diferente, e instiga a curiosidade deles sobre o mundo afora. Este é um parâmetro bastante condizente com a presente proposta e será importante de se lembrar quando o jogo estiver sendo projetado. Solicitada para que verificasse as peças iniciais do jogo, afirmou julgá-las interessantes e comentou há abertura para se testar o jogo na escola.
- Na ocasião, também apresentamos a proposta do jogo ao vice diretor, que julgou-a interessante. Também comentou que seria muito bom se o jogo pudesse ser deixado na escola após finalizado, para que possam incluir ao material cotidiano da escola, demonstrando que há interesse por este tipo de atividade e produto.

6.2.4. CCA Maria Leite Caldas

A visita ao CCA Maria Leite ocorreu em outubro de 2017, sendo este já um ambiente de interesse para aplicação do projeto, expandindo-o para além do ambiente escolar, mas mantendo o foco ainda no público alvo desejado, que são as crianças que frequentam as escolas de ensino público.

Foi realizada nesta ocasião uma conversa com o assistente social, Henrique, que também realiza o trabalho de educador sócio-educativo no CCA. Ele interage diretamente com as crianças e participa de maneira ativa na proposição e execução de atividades com as mesmas.

Parte dessa conversa será completada mais adiante no **Capítulo 7**, pois na data a autora deste trabalho já havia desenvolvido algumas peças do jogo, sendo assim houve comentários feitos pelo funcionário do CCA sobre o jogo especificamente, dando sugestões que foram bastante importantes. No mais, também foi conversado sobre o funcionamento do CCA e sobre como é a rotina e o planejamento das atividades dentro do local, que serão apresentados neste tópico.

Sobre o CCA

- Crianças de 6 a 14 anos ficam sempre juntas. A gerente, assistentes sociais, psicólogo(a)s e educadores propositalmente deixam todos unidos para que haja interação. Eles buscam sempre por atividades



Figuras 46, 47 e 48

CCA Maria Leite

que possam ser interessantes para todas as faixas etárias, evitando separá-los. Os mais velhos acabam ficando bem próximos dos mais novos, inclusive se preocupando e cuidando deles. Essa junção de idades acaba sendo uma experiência bastante rica para todos

- Há bastante diálogo e troca com a escola próxima ao CCA. Eles realizam parcerias que estão ao alcance de ambos quando necessário. Quando o CCA propõe atividades, por exemplo, para reunir todos os pais, mães e crianças, a escola cede espaço para que isso aconteça.
- Henrique comenta que anteriormente havia parcerias maiores com a escola dos alunos, inclusive de atividades que se envolviam com Educação, mas a SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social) proibiu que houvessem atividades pedagógicas dentro do CCA, pois essa não é uma área abordada pelo serviço. O CCA ficou mais limitado a proporcionar atividades de lazer e assistência social.
- A abordagem dos funcionários com as crianças é bem afetiva, próxima e sempre optam pelo diálogo. Se consideram a segunda família das crianças e sempre tentam fazer com que elas se abram caso sintam ou percebam que elas possam estar com problemas. Henrique comenta, inclusive, que o ato do “desenhar” é uma forma poderosa e eficiente de se entender o que está se passando com alguma criança.

Sobre as atividades do CCA e planejamento

- Sempre há planejamento quanto aos passeios e atividades realizadas pelo CCA;
- A maioria das atividades que planejam surge de uma necessidade do dia-a-dia, como o caso de uma atividade para tratar de “valores” que aconteceu naquela mesma semana, para se discutir sobre humildade, lealdade, etc.;
- Há uma diversidade bastante grande de atividades como: artesanato, música, construção, desenhos e gincanas;
- As crianças também têm tempo livre no CCA, a agenda não é completamente lotada de atividades planejadas; os funcionários não têm a pretensão de “prender” as crianças apenas nas atividades propostas pelo CCA, querem que elas se sintam bem livres também. No tempo livre, eles jogam videogame, leem, brincam de salão de cabeleireiro, desenharam, jogam jogos de tabuleiro, etc.

6.3. Análise da pesquisa

Pôde-se constatar na pesquisa em campo que há a ainda muitas lacunas no ambiente escolar em se tratando de espaço (físico e simbólico) para a inserção de brincadeiras e jogos lúdicos que contribuam para o ensino dos alunos e alunas, seja ele sobre temas tratados dentro de sala de aula ou sobre temas que tratam de vivências sociais, afetivas e culturais na vida das crianças.

Entretanto, também foi possível observar que existe uma abertura no diálogo com agentes externos à escola (como a autora do presente trabalho) em se receber e conciliar atividades extra-curriculares e complementares, como esta proposta estava sendo encaminhada, no espaço escolar.

Pôde-se perceber que as crianças se interessavam muito por atividades que fugiam da rotina e da “rigidez” da estrutura escolar e que sempre que elas ocorriam, era uma nova forma de se encarar e aprender sobre os mais diversos assuntos.

Durante a pesquisa, definiu-se que seria realizado o projeto de um jogo que dialogasse com os ambientes educacionais e que, principalmente, poderia ser expandido para além da escola (na grade curricular e extra-curricular, principalmente), mas que o foco ainda seriam as crianças que frequentassem os espaços públicos de educação.

Entende-se que os ambientes educacionais não se restringem à escola, dado que na visita ao CCA pôde-se compreender que, mesmo em ambientes que não seguem uma grade curricular e uma proposta “pedagógica” por natureza, o aprendizado é constante e indissociável. Além disso, são nesses ambientes em que as crianças trabalham de maneira muito mais intensa (e somadas a aquelas experiências que se vive na escola) a sua socialização, compreendem diversos valores da vida em sociedade, convivem com as diferenças e diversidade.

Portanto, depreendeu-se destas visitas que o ambiente educacional (ou que educa a criança) é todo aquele em que ela aprende não só um conteúdo, mas que socializa, convive com outras crianças de outras realidades e ganha novas experiências. Pode-se assim compreender um ambiente maior de espaço de projeto, que vai além da escola.

Além destes fatores aqui listados, um outro foi muito importante na pesquisa em campo e bibliográfica sobre brinquedos: a competição. Está listado neste volume o interesse da autora em trabalhar com conceitos de cooperação entre as crianças, sendo esta uma vivência essencial para o *brincar*.

Somado a isto, constatou-se por meio das entrevistas, conversas e pesquisa no geral, que o fator da competitividade muitas vezes traz um maior divertimento para crianças, além de elas também aprenderem a lidar com a perda. Isto foi levado em consideração na hora de elaborar os requisitos e de se projetar, tendo em vista que esse conceito poderia ser trabalhado no projeto em conjunto com conceitos de cooperatividade, sendo que ambos são importantes para o desenvolvimento social infantil. Com base nisto e em todas as pesquisas realizadas até então, serão apresentados os requisitos de projeto.

Capítulo 7

Requisitos de projeto

A partir da faixa-etária já definida (6 a 8 anos) no TCC1, pode-se compreender que os brinquedos voltados a essa idade - diferente dos que são voltados a uma faixa etária menor que estimula ainda o desenvolvimento de aspectos motores- procuram estimular o raciocínio lógico (em consonância com o aprendizado da escrita e leitura, que se inicia nessa idade), a criatividade, a solução de problemas e a importância da interação em grupo. Com isto foram levados em conta estes tipos de estímulo na proposição de um jogo e também as limitações que estas crianças possam apresentar.

7.1. Quanto à temática e dinâmica

Requisitos imprescindíveis

- Ser lúdico e divertido para o público alvo;
- O jogo deve ser utilizado por dois ou mais participantes;
- Estimular a cooperação;
- Trabalhar conceitos de competitividade;
- Ser adequado às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- A temática do jogo deve abordar situações de quebras de estereótipos de gêneros através de atitudes, ações ou atividades;
- Promover o respeito entre as crianças;
- Propor uma situação de equidade entre gêneros no ato do brincar
- Utilizar diferentes tipos de atividades e de brincadeiras;
- Estimular diferentes capacidades e habilidades das crianças.
- Ser aplicado em ambientes educacionais, sejam eles escolas ou espaços frequentados pelos mesmos alunos;
- Propor abordagem de inclusão e de não exclusão.

7.2.Quanto à forma

Requisitos imprescindíveis

- O projeto visual e do produto final deve ser atrativo para as crianças;
- Não reproduzir elementos (cores, formas, etc.) que sejam associados a um gênero específico;
- Possuir comunicação visual (tipografia, formas, composições, paleta cromática, etc.) adequada ao público alvo e faixa-etária;
- As peças do jogo devem ter dimensões e materiais adequados ao público alvo;
- A linguagem escrita deve ser simples e adequada à faixa-etária;
- As regras devem ser de fácil compreensão;

Requisitos desejáveis

- Deve-se evitar o desperdício de material na produção do produto;

Capítulo 8

Proposta de projeto

8.1. Geração de alternativas

8.2. Escolha de proposta

8.3. Desenvolvimento

8.4. Prototipação: Teste 01

8.5. Definições de projeto

8.1. Geração de ideias: alternativas preliminares

Estas alternativas deram início ao processo da criação de um jogo ou brinquedo que propusesse às crianças vivenciar uma experiência de aprendizado, diversão, cooperação e, ao mesmo tempo, as convidasse a vivenciar situações que rompem com estereótipos de gênero. São mostradas aqui, a ideação inicial de duas propostas que precedem a fase de desenvolvimento da proposta de projeto, para que se pudesse entender um pouco dos possíveis caminhos que o projeto poderia tomar.

8.1.1. Jogo cooperativo de atividades e desafios múltiplos

Essa proposta busca propor a exploração de atividades geralmente associadas ao universo masculino ou feminino (por exemplo: mexer com ferramentas ou construir e atividades domésticas ou cuidar dos filhos). A proposta seria a de completar as tarefas ou atividades variadas, e em grupo, para que se chegasse a um determinado objetivo (exemplo: terminar de arrumar a casa antes de sair para trabalhar, preparar os filhos para a escola, consertar a bicicleta ou o carro quebrados, dentre outros).

Devem ser propostos atividades e desafios de tipos variados para que as crianças possam ir executando ao longo do jogo, chegando assim ao objetivo final em conjunto.

Durante o jogo, é importante demonstrar que com o trabalho em equipe e sem distinção de tarefas entre os gêneros se atinge o objetivo final. Esta alternativa, se propõe a mostrar que as atividades e desafios são divertidos, ao mesmo tempo que saber fazê-los é importante para a vida de qualquer pessoa, independente de seu gênero.

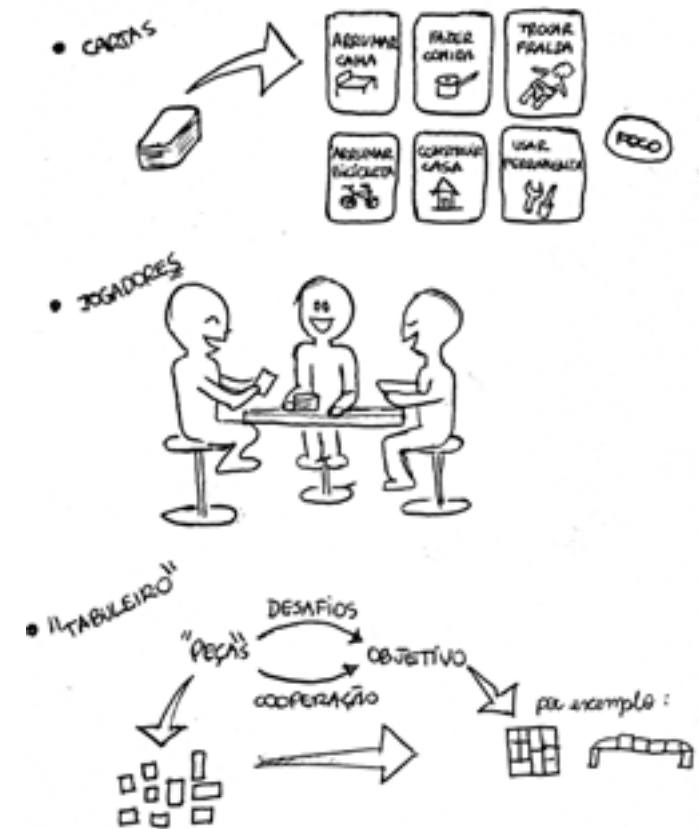


Figura 49

Geração de ideias preliminares (proposta 1)

8.1.2. Brinquedo/jogo para construção de atores sociais, objetos ou elementos que explorem a diversidade

A segunda proposta se utilizaria de materiais básicos e primitivos - e não já pré-moldados ou estruturados -, como madeira, tecido, plástico, fios, borrachas, varetas, etc. para estimular a criatividade, inventividade e exercício de construção. Além disso a proposta consistiria na criação de atores sociais, ou de objetos que possam estar associados a características ligadas ao gênero, dado um determinado contexto, questionando os estereótipos.

Seria necessário criar regras e uma narrativa central para torná-lo interessante às crianças e guiar o decorrer do jogo a algum objetivo final. A proposta inicial, contudo, é reforçar que existem diferenças entre cada um e apresentar às crianças essa diversidade de pessoas, através de personagens, objetos ou narrativas que elas mesmas criariam.

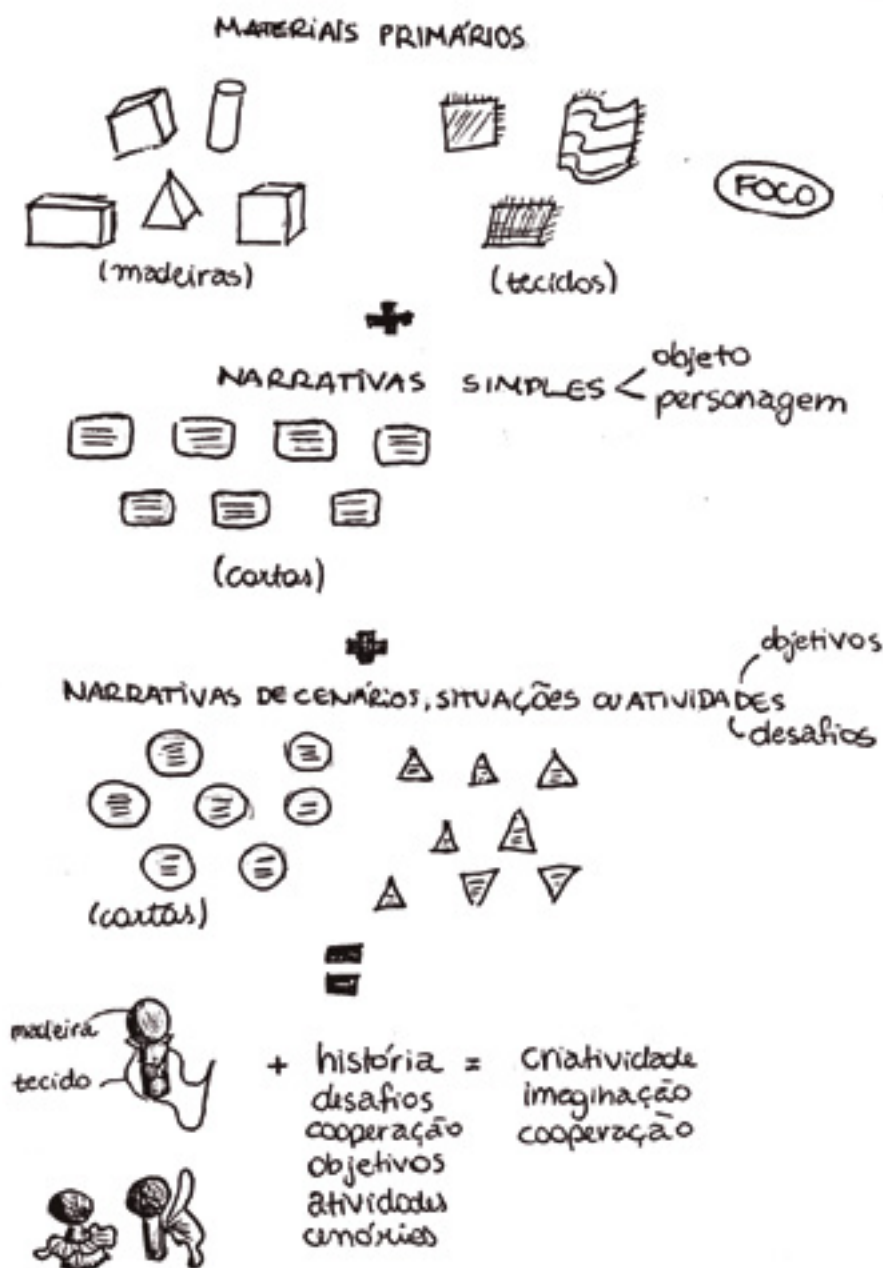


Figura 50

Geração de ideias
preliminares
(proposta 2)

8.2. Escolha de proposta

A primeira alternativa (**jogo cooperativo**) foi escolhida por se acreditar que, com base nas pesquisas realizadas previamente, esta seria uma melhor solução para cumprir com os requisitos de projeto e com toda a proposta pretendida desde o início deste trabalho.

Compreende-se que, desta forma, seria possível explorar diversas atividades em que o jogo serviria como ferramenta de quebra de estereótipos, ao mesmo tempo que estimularia a diversão e o aprendizado. A seguir são apresentados os primeiros desenhos dos componentes e do funcionamento do jogo.

8.3. Desenvolvimento

8.3.1. Direcionamentos iniciais

Para o início do desenvolvimento do jogo, foram reunidas principais características que já haviam sido definidas:

- O jogo deve estimular a cooperação ao mesmo tempo que trabalha conceitos da competitividade, de forma saudável;
- O jogo deve conter diferentes categorias de atividades;
- Sua temática deve ser a de promover a quebra de estereótipos de gênero;
- Deve ser pensado para as atividades extracurriculares da escola ou de espaços adjacentes;
- Público alvo: o mesmo do ambiente acima citado;
- Temática de jogo: abordar questões culturais que apresentem situações de estereótipos de gênero que poderão ser desconstruídas através das atividades propostas pelo jogo (exemplo: atividades domésticas e cuidado com a casa, cuidado com os filhos, profissões, esportes, dentre outros).

A princípio, partiu-se do pressuposto que o jogo contaria com elementos básicos (cartas e tabuleiro), além de elementos de sorte (dados e roleta), além do elemento de medição de tempo (ampulheta). Ainda não se sabia como seria o seu funcionamento. Para isto, foram pensadas propostas para a mecânica do jogo e iniciou-se a fase de geração de alternativas e desenhos.

8.3.2. Desenhos iniciais

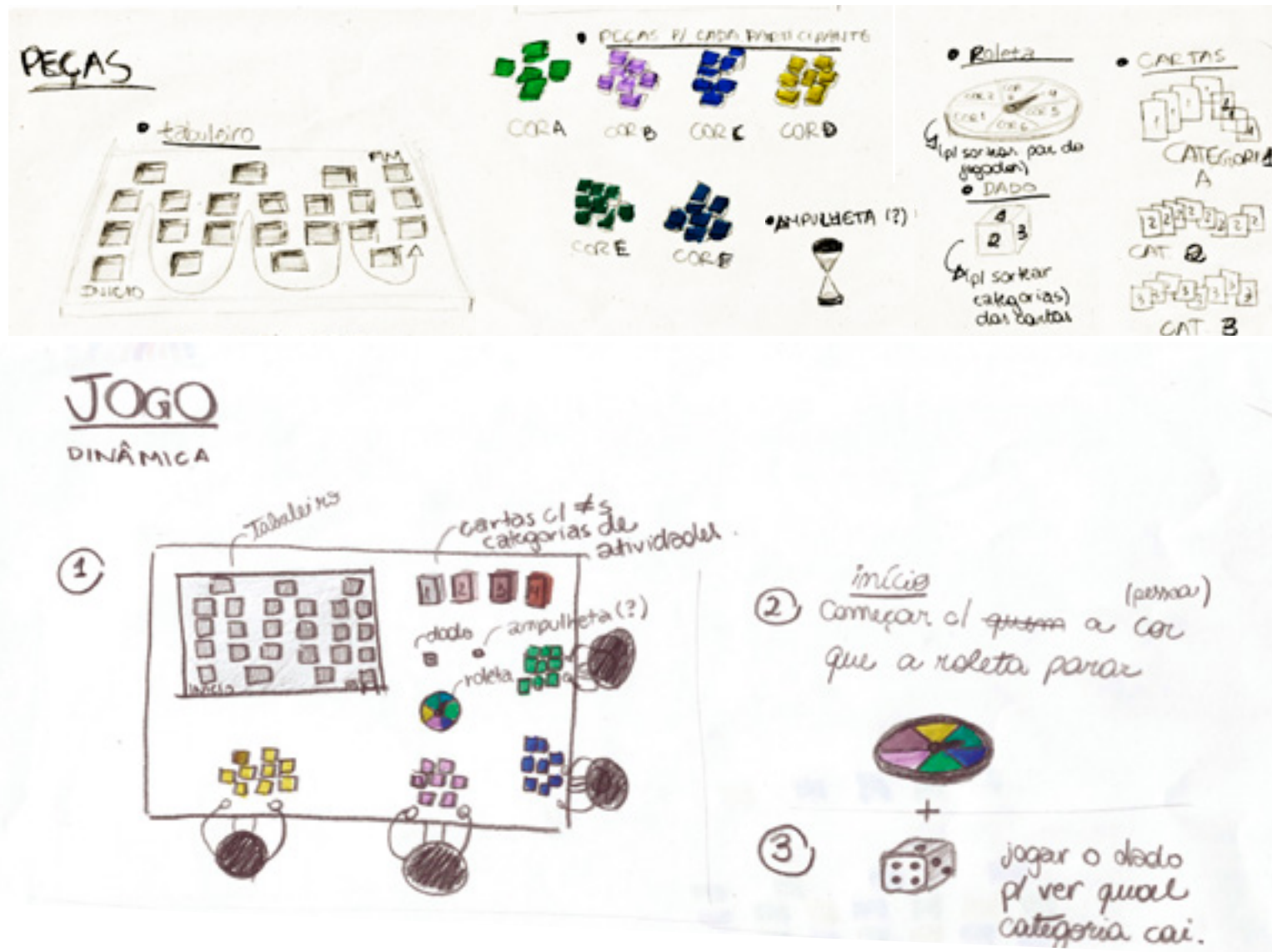
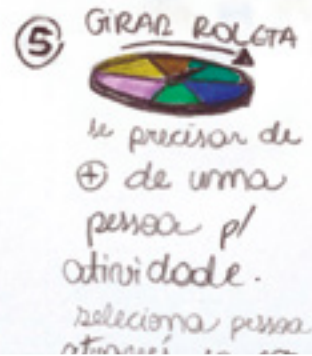


Figura 51

Desenhos iniciais da dinâmica de jogo

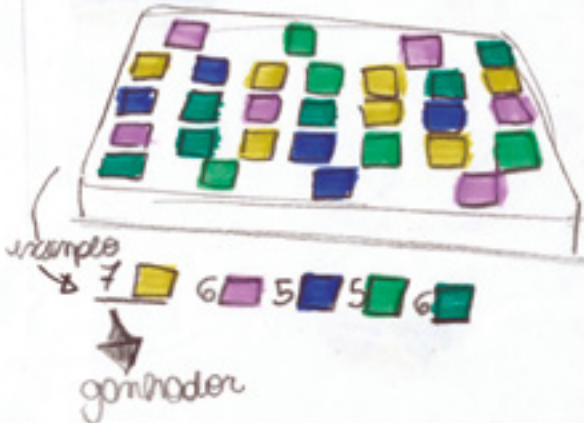


⑦ depois de feita,
completar tabuleiro,
do início cl/peças de
cada que participou



OBS:
O PROXIMO K
sempre é a esq de
quem começa
continuar
e repetir
do item 3 ao 7

⑧ ganha quem tiver +
peças no tabuleiro.



8.3.3. Categorias de atividades

Para que se pudesse propor quais seriam as categorias de atividades das cartas do jogo, foi realizada uma breve pesquisa bibliográfica sobre tipos de brincadeiras, brinquedos e jogos e também sobre as suas conseqüentes relações com o desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades, competências, valores ou funções nas crianças.

É apresentada aqui a representação síntese desta pesquisa sobre categorias, que foram principalmente baseadas na combinação da Classificação Psicológica dos Valores de Desenvolvimento ou Funções Educativas do ICCP, *International Council for Children's Play* (MICHELET, 1992) com a Classificação e Análise de Materiais Lúdicos do Sistema ESAR (GARON, 1992). Em anexo encontra-se o detalhamento de cada uma destas classificações.

A partir desta análise, pode-se chegar a quatro principais tipos de desenvolvimentos e aprendizados considerados relevantes para este projeto e relacioná-los a diferentes tipos de brincadeiras e jogos. Com isto, pode-se ter a base de categorias de atividades para as cartas do jogo e de tipos de habilidades funcionais a serem desenvolvidas pelas mesmas.

Por fim, cabe ressaltar que a importância da variação de atividades para este projeto é a de poder abordar de modos diferentes a quebra do estereótipo de gênero, através de **estímulos distintos** (ações, desafios, perguntas, etc.) às **habilidades variadas do desenvolvimento da criança**.

Valores de desenvolvimento	Tipos de atividades
Desenvolvimento corporal	Atividades físicas e de exercício
Desenvolvimento intelectual	Construção e acoplagem Jogos de regras simples e complexas Jogos de adivinhar e de raciocínio
Desenvolvimento criativo	Atividades criativas (desenhar, pintar, criar, montar)
Desenvolvimento afetivo e social	Jogos em geral Atividades simbólicas Atividades em grupo

Figura 52

Tabela com categorias de atividades e valores do desenvolvimento infantil

Utilizando-se deste direcionamento e com base na pesquisa mercadológica de brinquedos feita anteriormente, pode-se começar a delinear as categorias de brincadeiras e atividades que o jogo possuiria. De início, foram definidas as seguintes categorias: **Adivinhação**, **Desafio**, **Construção** e **Perguntas**. Todas elas visando o desenvolvimento intelectual, mas com estilos de brincadeiras variados e somados a outros tipos de desenvolvimento: físico, criativo, afetivo e social.

Definiu-se que as atividades físicas, se presentes no jogo, seriam mais contidas (que podem ser feitas rapidamente e dentro do local de jogo) e menos expansivas (que precisem de deslocamento ou de espaços muito amplos, como quadras de esporte, por exemplo), assim a dinâmica do mesmo não seria prejudicada, sendo possível executar todas as atividades dentro de espaços como o das salas de aulas, por exemplo).

ADIVINHAÇÃO



DESAFIO



CONSTRUÇÃO



PERGUNTAS

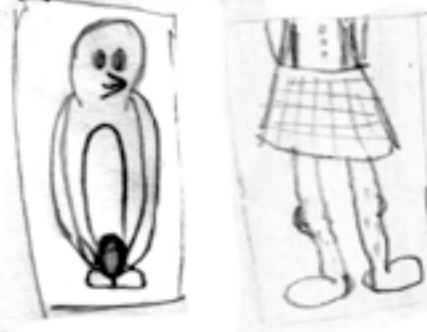


Figura 53

Primeiros esboços de categorias de atividades das cartas

8.3.4. Atividades

Foram geradas diversas ideias de atividades para cada uma das categorias, algumas delas podem ser observadas na **Figura 54**. Em anexo, encontram-se outras atividades desenvolvidas nesta mesma etapa de projeto preliminar.

Nesta fase, ainda estava se desenvolvendo as atividades e alguns dos conceitos de projeto. O estilo de ilustração não estava definido ainda, por isso se trabalhou com vetores. Esta alternativa foi de início descartada por representar uma linguagem mais adulta.

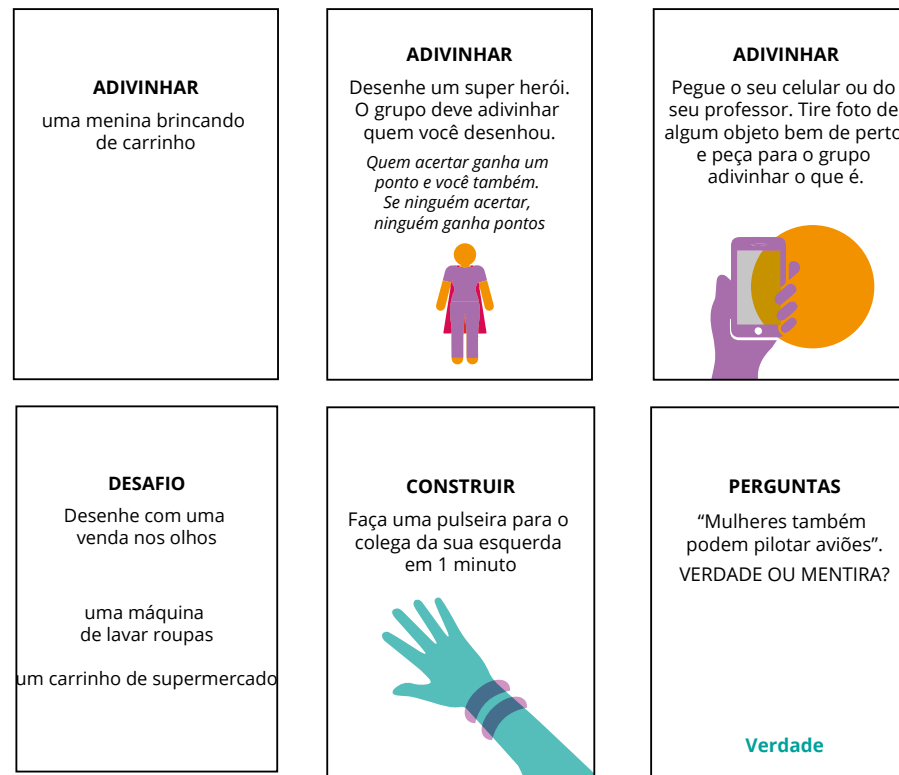


Figura 54

Primeira geração de
alternativas para cartas

Figura 55
Opções preliminares
de ilustração A



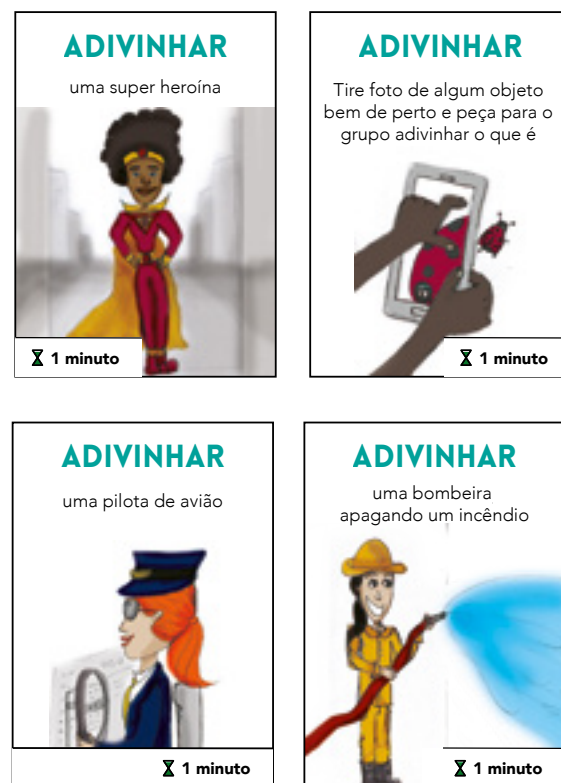
8.3.5. Ilustrações das cartas

Foi definido que as cartas possuiriam ilustrações para que se tornassem mais interessantes para as crianças. Os desenhos são, inclusive, um dos recursos que se utilizou para contemplar a proposta da quebra de estereótipos. Ou seja, por meio da informação passada pelas ilustrações, estaria se usando mais um recurso (neste caso, o visual) para se compor o conceito da quebra do estereótipo de gênero.

É possível observar alguns exemplos nas **Figuras 55 e 56**, onde são mostrados alguns testes de estilo de ilustração. O conteúdo destes desenhos (mulheres pilotando aviões, meninos brincando de casinha, etc.) representa a intenção da presente proposta de projeto.

O estilo de ilustração que foi escolhido foi próximo ao da **Figura 55**, que contém cores chapadas e contornos bem demarcados. A justificativa desta escolha encontra-se mais adiante. Cabe ressaltar, que a outra alternativa (**Figura 56**) que se utilizava de recursos de gradiente, linguagem 3D e contorno pouco marcante, foi descartada por não se assimilar tanto às referências encontradas na pesquisa mercadológica de jogos. Esta alternativa está próxima de ilustrações muito usadas em livros infantis de histórias (e também com um caráter mais adulto) do que os brinquedos e desenhos animados observados na pesquisa.

Figura 56
Opções preliminares
de ilustração B



8.3.6. Feedback sobre a proposta de projeto

Parte da metodologia incluiu consultas a profissionais das áreas de Educação e de Design voltado a este tipo de serviço e produto que o projeto irá abordar. Os comentários dos entrevistados encontram-se abaixo:

A. Henrique, assistente social do CCA Maria Leite • 26/10

As atividades apresentadas a este profissional foram as cartas mostradas nas **Figuras 55 e 56**, além de uma explicação verbal de como funcionaria a atividade.

- É muito importante manter a questão do tempo/cronômetro/**ampulheta** nas atividades, pois isso torna o jogo muito mais dinâmico e desafiador. As crianças adoram esse tipo de atividades contra o tempo;
- Na categoria “Adivinhação”, seria significativo não restringir só à **mímica** ou a **desenho** as representações, pois algumas crianças são bem retraídas para desenhar. Seria interessante elas terem as **duas opções** e escolher entre uma delas;
- Seria atraente para as crianças que se criasse um tema ou **narrativa** geral para o jogo;
- São 30 crianças por turno, então seria mais prático dividir em **grupos maiores** (2 grupos de 15) e não em grupos menores (5 de 6) para facilitar o monitoramento;
- As regras e mecânica do jogo tem que ser fáceis e rápidas de se aprender, não podem ser muito complexas. Eles tem que entender rapidamente como se joga;
- A ideia de colocar uma grande quantidade de diferentes profissões nas cartas e nas atividades para trazer ao conhecimento deles é muito importante, então é legal (e necessário) que se inclua o maior número de profissões nas atividades.
- Henrique sugere que seria interessante se fizéssemos o tabuleiro grande (em E.V.A, por exemplo) no chão do CCA para eles jogarem e sugeriu que os próprios alunos fossem os peões e andassem no tabuleiro. Foi sugerido pela autora deste trabalho, que poderiam ser usados elementos grandes, possivelmente, se fosse interessante, mas que os alunos ficassem livres para fazerem as atividades das cartas pois seria incômodo a eles terem que ficar presos no tabuleiro o tempo todo.

B. Érica Campanha e Evandro Almeida, designers e fundadores do Estúdio E: Design para Educação • 01/11

As atividades mostradas a estes profissionais, foram as mesmas que se encontram em Anexo, na lista preliminar de atividades propostas. Além das cartas apresentadas nas **Figuras 55 e 56**.

- **Dinâmica de jogo**
- Sobre a dinâmica de jogo, é preciso rever a questão da **cooperação**. Se o ganhador for individual, gera-se uma competição que tira o calor da cooperação dentro do grupo. Porém, se o grupo vence, então este é estimulado a trabalhar junto e incentivado a praticar a cooperação;
- A relação entre **competição e cooperação** em um mesmo jogo é complicada. As vezes é necessário que se assuma o jogo como competitivo, sem focar tanto na cooperação. A cooperação pode vir a ser considerada, no entanto, caso a equipe inteira jogue junta;
- Presença do **professor, educador** ou **monitor** é muito importante: nesta idade as crianças precisam de auxílio na leitura as cartas e nas explicações das atividades;
- Foi dada a ideia de gerar um **painel** para a sala, onde cada grupo acumula pontos e todos podem visualizar o andamento do jogo;
- **Conteúdo, atividades e conceitos**
- Verificar a questão da **leitura e escrita** das cartas, pois crianças de 6 anos não estão completamente **alfabetizadas**. Tomar cuidado com a quantidade de texto;
- Pensar no escopo abordado: se a **questão de gênero** vai girar em torno apenas do “feminino-masculino”, ou se isto vai ser expandido para a questão dos transgêneros, agêneros, gêneros não-binários, etc. Talvez essa gama mais ampla de assunto seja muito complexa para uma criança de 6 ou 7 anos. Deve-se deixar bem claro até que ponto será explorada a questão do estereótipo. O tema “homem-mulher” já é bastante relevante;
- A categoria de “**Construção**” mostra-se muito distante do restante e não remete à questão que gostaria de ser tratada. Além disso, do modo em que está escrita, as crianças não conseguirão associar uma informação (construir algo) à outra (quebrar estereótipos de gênero). É necessário que exista este elo, seja por meio da narrativa, da identidade do jogo, etc;
- Para o módulo mínimo, não necessariamente todas as categorias de cartas precisam estar ali, elas podem ser agregadas ao jogo por meio de “expansões” que são somadas ao jogo futuramente;
- Instruções do manual, embalagem e cartas não podem ser muito difíceis, complexas ou longas;

- Baseados na experiência que ambos têm, foi sugerido que se criasse uma outra categoria, na qual a criança possa ver um desenho, por exemplo e criar uma narrativa. Nesta idade as crianças gostam muito de **contar histórias** e isto seria bastante interessante para elas, além de ser um processo muito rico para este projeto. As cartas poderiam ter desenhos (de personagens, objetos e ambientes, por exemplo), palavras, etc. e a contação de história com a combinação de algumas destas cartas (paisagem + personagem + palavra, por exemplo) poderia ser uma nova atividade/categoria;
- Um solução sugerida é que se criem personagens e através deles criar narrativas que conectem estas informações às ações que serão feitas pelas crianças. Pode ser interessante criar textos introdutórios sobre cada um, que estejam na embalagem ou no manual, assim essas informações vão estar disponíveis tanto nas cartas como nestes outros elementos. Os personagens são bastante úteis nas atividades, principalmente nos desafios;
- Com relação à referências de ilustração, é interessante definir a linguagem das mesmas. Algumas referências interessantes são Lynda Barry e Lauren Child;

• **Desenho do serviço**

- A vantagem de se ter um jogo de cartas, apenas, é que se permite uma flexibilidade maior no número de participantes (sejam 2 ou 30 jogando), diferente do tabuleiro que restringe o número de pessoas. Isto deve ser considerado tanto para o ambiente do CCA como no da escola onde há geralmente um número grande de alunos (que varia entre 20 a 40 crianças, geralmente);
- É muito importante pensar no serviço do jogo, fornecedores, produto final, orçamento, espaço de armazenamento e viabilidade de aplicação;
- Em questões de custos para a escola, é interessante pensar no menor possível, por exemplo ao invés de serem vários jogos por sala, é mais viável pensar em um jogo para cada sala. Assim, o gasto é menor, a quantidade de material que esta escola terá que comprar e armazenar, também;
- Considerar que o ambiente das escolas na maioria das vezes não é muito organizado;
- Pensar na praticidade do ponto de vista do professor. Se for muito complexo e der muito trabalho a ele, a probabilidade do jogo ser usado novamente é baixa;
- No ponto de vista do aluno, também é necessário que, além de ser divertido, o jogo seja de fácil compreensão e não seja muito complexo do ponto de vista da dinâmica.

8.4. Refinamentos de projeto

Após o *feedback* destes profissionais, foi possível refinar a proposta de projeto antes do primeiro teste.

- Foram inseridos personagens para a contextualização das atividades da maior parte das cartas. A princípio, estes personagens eram aleatórios e só compunham a narrativa das atividades. Após o primeiro teste, as características destes personagens foram melhor desenvolvidas e foi-se criando uma narrativa mais elaborada para o jogo;
- Como mencionado, o jogo estava sendo projetado como um jogo de tabuleiro. Entretanto, conforme o desenvolvimento do projeto foi avançando, percebeu-se que as **cartas eram a peça principal** do projeto e foi descartado o uso de um tabuleiro;
- Havia uma grande dificuldade da elaboração de atividades na categoria de “Construção”, já que as tarefas pensadas para a mesma tinham duração extensa demais para a dinâmica. Além disso, a relação entre estas atividades e a temática da quebra de estereótipos de gênero estava muito distante. Por isso, foi realizada a eliminação desta categoria e algumas das habilidades que buscavam ser desenvolvidas nesta categoria (como destreza, raciocínio, precisão, manipulação, etc.) foi incorporada à categoria “Desafio” através de atividades mais simples e que exigiam um tempo menor, além de mais praticidade, de execução;
- As ilustrações iniciais foram sendo refinadas e como já mencionado, o estilo visual das mesmas foi baseado em desenhos bidimensionais, com contorno bem demarcado e em cores chapadas sem sombra ou degradê;
- Definiu-se que seria projetado com um **módulo mínimo de jogo**, ou seja, um **jogo-base** no qual seriam desenvolvidas determinadas quantidades de cartas e peças (apresentadas mais adiante). Além disso, esta escolha também possibilita **expansões** (novos elementos agregados) ao jogo, como **categorias, cartas, temáticas, atividades ou personagens novos** que podem ser adicionados posteriormente ao jogo-base.

8.5. Prototipação com usuários: Teste 1

Foi realizado um teste com três crianças no dia 6 de novembro de 2017, dentro de um ambiente doméstico com objetivos de validar as atividades, verificar o tempo gasto para algumas delas e também para verificar a adequação da proposta aos requisitos de projeto.

Apesar do ambiente e da quantidade de participantes serem diferentes dos pretendidos pela autora, a verificação destas informações acima listadas era de suma importância naquela fase do trabalho, para que se pudesse progredir e fazer possíveis ajustes antes de se testar com turmas escolares.

Encontra-se adiante o detalhamento deste primeiro teste realizado, junto com descrição e análise. As cartas elaboradas para este teste podem ser observadas na **Figura 57** das quais apenas algumas foram utilizadas devido ao tempo total limitado de jogo.

Participantes:

- Menina de 6 anos;
- Menino de 9 anos;
- Menina de 11 anos;

Peças:

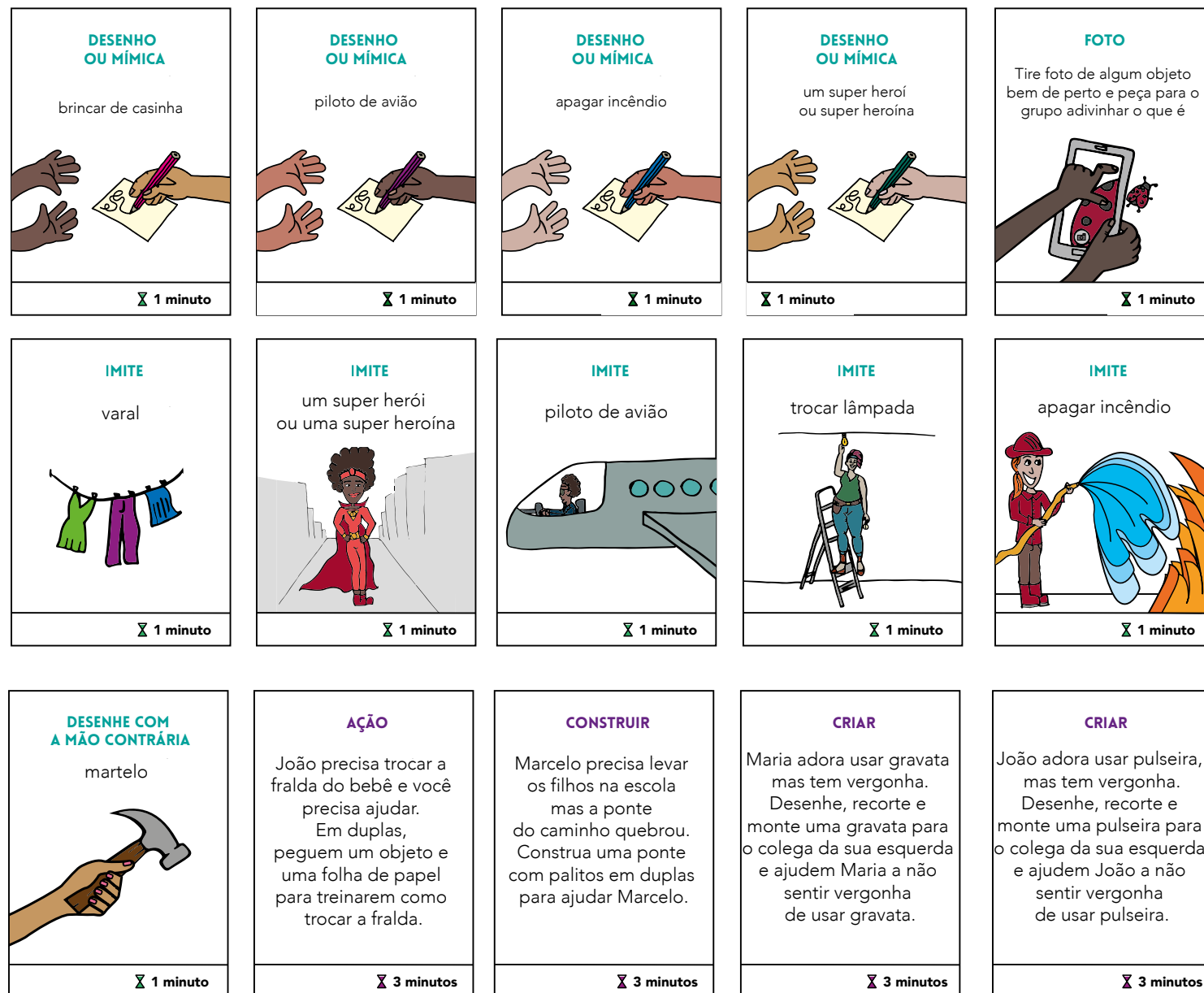
- 1 dado;
- 1 ampulheta (1 minuto);
- 1 roleta com 3 categorias:
- 16 cartas de Adivinhação;
- 14 cartas de Desafio;
- 20 cartas de Perguntas;
- Papéis coloridos adesivados com 1 cor para cada participante marcar seus pontos;
- Canetas coloridas, lápis e folhas em branco
- Palitos de sorvete
- Fita adesiva transparente



Figura 57

Cartas elaboradas
para Teste 1

Figura 57
Cartas elaboradas
para Teste 1



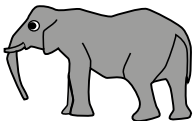
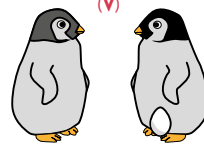
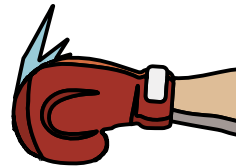
TELEFONE SEM FIO João precisa fazer o almoço. Fale o nome de 3 OBJETOS DE COZINHA até chegar no último da roda. Se acertarem, o grupo ganha 1 ponto. ⌚ 1 minuto	TELEFONE SEM FIO Maria adora desenhos de super-heróis e vilões. Fale o nome de 3 PERSONAGENS de desenho até chegar no último da roda. Se acertarem, o grupo ganha 1 ponto. ⌚ 1 minuto	TELEFONE SEM FIO Andréa quer ser agricultora. Maria quer ser engenharia. Fale o nome de 3 PROFISSÕES que você conhece, até chegar no último da roda. Se acertarem, o grupo ganha 1 ponto. ⌚ 1 minuto	TELEFONE SEM FIO Maria ama jogar futebol. Fale o nome de outros 3 ESPORTES para Maria conhecer, até chegar no último da roda. Se acertarem, o grupo ganha 1 ponto. ⌚ 1 minuto	TELEFONE SEM FIO João adora desenhar vestidos. Fale o nome de outras 3 PEÇAS DE ROUPA para João desenhar, até chegar no último da roda. Se acertarem, o grupo ganha 1 ponto. ⌚ 1 minuto
PALAVRAS SEM FIM: CORES João adora a cor rosa. Quais outras cores João pode gostar? Aumentem o número de cores, falando sempre as cores que disseram antes de você e inventando uma nova. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar! ⌚ 1 minuto	PALAVRAS SEM FIM: NOMES João é melhor amigo de Maria. Quais outros amigos João pode ter? Aumentem o número de nomes, falando sempre aqueles que disseram antes de você e inventando um novo. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar! ⌚ 3 minutos	PALAVRAS SEM FIM: PROFISSÕES Andréa é juíza. Quais outras profissões Andréa pode ser? Aumentem o número de profissões, falando sempre aquelas que disseram antes de você e inventando uma nova. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar! ⌚ 3 minutos	PALAVRAS SEM FIM: ESPORTES Maria ama futebol. Quais outros esportes Maria pode jogar? Aumentem o número de esportes, falando sempre aqueles que disseram antes de você e inventando um novo. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar! ⌚ 3 minutos	PALAVRAS SEM FIM: ROUPAS João foi ao shopping e comprou várias roupas. O que ele pode ter comprado? Aumente o número de roupas, falando sempre aquelas que disseram antes de você e inventando uma nova. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar! ⌚ 3 minutos
VERDADEIRO OU FALSO A líder do grupo de elefantes é a fêmea (V)  ⌚ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO A pinguim mãe bota o ovo e o pinguim pai é quem aquece/choca o ovo até o bebê nascer (V)  ⌚ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO O cavalo marinho macho também engravida e carrega os bebês. (V)  ⌚ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO Existe luta de boxe feminina (V)  ⌚ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO Na Escócia os homens usam saia chamada "kilt" (V)  ⌚ 1 minuto

Figura 57

Cartas elaboradas para Teste 1

VERDADEIRO OU FALSO As jogadoras de futebol da seleção brasileira ganham mais do que a seleção masculina (F) ⌛ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO Nas Olimpíadas, o esporte nado sincronizado é feminino e masculino (F) ⌛ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO Nunca existiram mulheres astronautas (F) ⌛ 1 minuto	VERDADEIRO OU FALSO Homens e mulheres podem ser mecânicos e consertar carros (V) ⌛ 1 minuto	MATEMÁTICA João foi à loja comprar uma boneca. A boneca de pano custa metade do preço de uma boneca de plástico. Qual é a mais barata? (BONECA DE PANO) ⌛ 1 minuto
MATEMÁTICA João tem 5 pares de meias azuis e 4 pares rosas. Maria tem 7 pares de meias verdes e 4 pares de meias rosas. Quantos pares de meias rosas os dois têm no total? 8 PARES ⌛ 1 minuto	PROFISSÕES João adoraria ser dançarino. Em qual dança os dançarinos usam saia de tule e sapatilha de ponta? (BALÉ) ⌛ 1 minuto	PROFISSÕES João gostaria de ser jardineiro ou jornalista quando crescer. Com que letra começa a palavra "jardineiro" e "jornalista"? (J) ⌛ 1 minuto	PROFISSÕES Maria adoraria ser engenheira quando crescer. Com que letra começa a palavra "engenheira"? (E) ⌛ 1 minuto	PROFISSÕES João conheceu uma geóloga, profissional que estuda o solo, em uma viagem que fez com sua família. Com que letra começa a palavra "geóloga"? (G) ⌛ 1 minuto
CULTURA, ESPORTE E LAZER Maria conheceu uma historiadora em uma viagem que fez. Com que letra começa a palavra "historiadora"? (H) ⌛ 1 minuto	CULTURA, ESPORTE E LAZER João adora usar acessórios. Como se chama a jóia que se usa no dedo? (ANEL) ⌛ 1 minuto	CULTURA, ESPORTE E LAZER Maria sabe todas as regras do futebol. E você, sabe o que significa o cartão vermelho no futebol? (QUE O JOGADOR FOI EXPULSO) ⌛ 1 minuto	CULTURA, ESPORTE E LAZER João quer ter muitos filhos quando crescer. Como se chama a cama onde dormem os bebês? (BERÇO) ⌛ 1 minuto	CULTURA, ESPORTE E LAZER Maria adora brincar de ser motorista. Qual meio de transporte é mais rápido: carro, avião ou trem? (AVIÃO) ⌛ 1 minuto

Figura 57
Cartas elaboradas
para Teste 1

Iniciando a partida

Foi realizada uma breve introdução do jogo para as crianças, sobre as três categorias de atividades e que a autora seria a pessoa que conduziria a dinâmica. Assim seria mais fácil explicar as cartas, pois cada uma tinha especificidades quanto às regras de quando poderiam ser lidas em voz alta, com relação ao tempo de duração, e também a quantos deles participariam de cada atividade. O jogo se iniciou com a criança que tirou o maior número nos dados.

Pontos positivos:

- As atividades de Desenho na categoria Adivinhação gerou enorme interesse das crianças de 6 e 9 anos;
- A atividade “Adivinhação: Foto de 5 olhos” foi bastante agradável e divertida. A criança de 6 anos gostou de tirar as fotos. As de 9 e 11 anos também desfrutaram da brincadeira e tiveram igual dificuldade para adivinhar de quem eram os olhos. A pontuação foi balanceada entre todos (das 5 fotos, 2 acertos foram para a de 11 anos; 1 acerto para o de 9 anos e 2 pontos para a de 6 anos - resultado do erro dos outros dois participantes);
- A atividade “Desafio: Telefone sem fio” foi interessante também, mas havia pouco número de crianças para esta brincadeira e a regra de pontuação não foi adequada o que causou alguma discórdia entre os participantes;

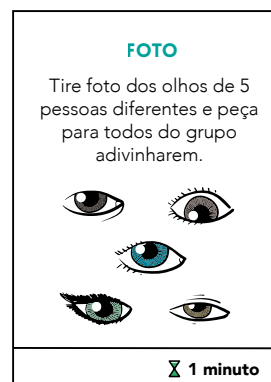
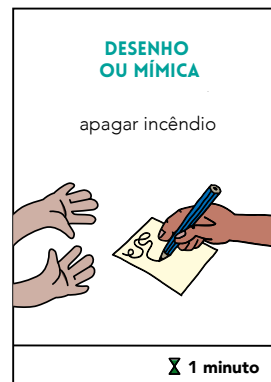


Figura 59

Carta
“Adivinhação:
Foto de 5 olhos”

Figura 58

Cartas de
Adivinhação
utilizadas no jogo

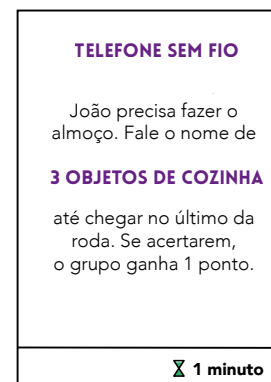


Figura 60

Carta “Desafio:
Telefone sem fio”

PALAVRAS SEM FIM: ROUPAS

João foi ao shopping e comprou várias roupas. O que ele pode ter comprado?

Aumente o número de roupas, falando sempre aquelas que disseram antes de você e inventando uma nova. Não vale esquecer, senão todos ganham ponto menos quem errar!

⌛ 3 minutos

AÇÃO

João precisa trocar a fralda do bebê e você precisa ajudar.

Em duplas, peguem um objeto e uma folha de papel para treinarem como trocar a fralda.

⌛ 3 minutos

CONSTRUIR

Marcelo precisa levar os filhos na escola mas a ponte do caminho quebrou. Construa uma ponte com palitos em duplas para ajudar Marcelo.

⌛ 3 minutos

Figuras 61, 62 e 63

Cartas Desafio:
“Palavras sem fim”,
“Ação” e “Construir”

- A atividade “Desafio: Palavras sem Fim” foi estimulante, mas também teve problemas com a pontuação e tempo de duração, pois não estava claro quem pontuaria e quanto tempo a atividade duraria. Esta continuou até o momento em que a autora disse às crianças que aquela seria a última rodada, e que todos ganhariam pontos - o que também causou discórdia. Nesta atividade, a criança mais nova, inadvertidamente, auxiliava as demais, quando lhes falhava a memória;
- A carta “Desafio: Ação - trocar a fralda do bebê” teve um resultado positivo, feito em menos de 1 minuto e pelo menino de 9 anos que não hesitou em fazê-lo. Pegou o seu boneco, um papel que estava solto e colocou a fralda com fita adesiva num tempo mais curto que o esperado;
- A carta “Desafio: Construir - ponte” instigou a criatividade das crianças e todas se engajaram na construção.

Pontos negativos

- Na categoria de cartas “Palavras sem fim” (**Figura 61**), nem todos entenderam a brincadeira rapidamente, e foi necessário explicar algumas vezes;
- A carta “Pergunta: astronauta” (**Figura 64**), gerou leve confusão na criança de 11 anos. A maturidade de raciocínio do seu nível de desenvolvimento não permitiu a ela que chegasse a um consenso lógico entre as duas palavras de sentido negativo, confundindo-se quanto à exclusão mútua das palavras “nunca” e “falso”, não sabendo responder se era “falso - não existiram mulheres astronautas” ou “falso - mentira que não existiram mulheres astronautas”. Ou seja, a formulação da frase deveria ser simplificada para que não houvesse este tipo de engano;
- As atividades de construção e criação (**Figuras 63 e 65**) destoaram do resto das atividades, pois as crianças quiseram passar mais tempo construindo e criando (ponte: 20min e pulseira: de 5 a 10min). Neste caso, seria interessante se já houvesse alguma base do objeto pronta e só fosse necessário a finalização, mas a construção do início é muito demorada e trabalhosa, além do fato deste não ser um dos objetivos do jogo. Uma alternativa seria simplificar ao máximo a atividade, estabelecendo um tempo limite e deixando claro para as crianças que o objetivo era a realização completa da atividade dentro de determinado tempo e não a qualidade ou acabamento dos objetos;

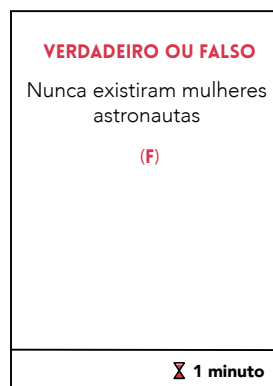


Figura 64

Carta “Perguntas:
astronauta”

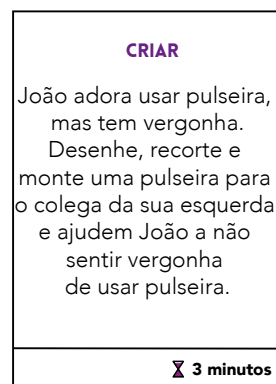


Figura 65

Carta “Desafio:
Criar - pulseira”

Figuras 66 e 67

Teste 1



Figura 68

Solução de marcação
de pontuação
encontrada pelas
crianças



- As histórias de contextualização que havia nas cartas não foram tão relevantes quanto esperado, do modo que foram apresentadas. Possivelmente, pelo fato de não haver ilustração ou pela falta da apresentação dos personagens que constam nas mesmas antes do início da partida;
- O tempo de desenho foi muito longo, mesmo para a criança de 11 anos. Também desenharam antes da ampulheta ser girada para esse tempo ser analisado. O ideal seria que a adivinhação ocorresse ao mesmo tempo do desenho, como nos jogos convencionais. Entretanto quis se analisar o tempo de desenho e pelo fato de não se usar uma ampulheta, as crianças ficaram menos instigadas, propensas a desenhos mais complexos;
- A quantidade de pontos ganhos por carta e o tempo de algumas atividades não foram definidos previamente, pois foi pretendido analisar justamente essas variáveis com estas crianças. Entretanto, isto acabou causando certa confusão entre os participantes;
- Alguns textos não estavam redigidos de maneira clara, e os participantes ficavam confusos e pediam explicação adicional;
- O formato de pontuação individual, e não por grupo, prejudicou muito a dinâmica. A criança de 6 anos manifestou entristecimento e revolta ao perceber-se em desvantagem no jogo, indicando desejo de abandonar a partida.

Capítulo 9

Projeto

9.1. Definições de projeto

9.2. e 9.3. Prototipação: Testes 2 e 3

9.4. Refinamentos

9.1. Definições

9.1.1. Conceito e conteúdo

Com base no Teste 1, foi possível o refinamento das cartas e a mecânica de jogo pode ser melhor desenhada. O foco agora, eram grupos maiores, cuja cooperação interna pudesse ser trabalhada, além da competição entre times.

Definiu-se que os **temas** tratados para o módulo mínimo de jogo seriam os de **esportes, profissões, atividades domésticas e cuidado com os filhos**.

Cabe apontar que a escolha de abordagem do assunto foi a da não imposição e não restrição, além da sutileza em se tratar a temática do gênero. Este tipo de abordagem foi escolhida pelo fato da autora deste trabalho não ter formação adequada tanto para tratar do tema com maior incisão e também por optar em não confrontar de nenhum modo os educadores, famílias e crianças. Ou seja, a abordagem do tema **gênero** foi suave, por meio de ilustrações, contextualizações dos personagens e, principalmente, mostrando a possibilidade que as crianças têm de ser, pensar e de gostar do que quiserem, sejam elas meninas ou meninos.

Foram definidas todas as categorias e subcategorias, algumas das quais já foram apresentadas anteriormente e outras novas que serão apresentadas mais adiante. Porém, a quantidade de cartas para o jogo-base ainda não estava definida. A realização dos testes com crianças do CCA que serão descritos a seguir,

serviu de base para se entender qual a dinâmica de jogo mais adequada para aquele ambiente e, conseqüentemente, quais e quantos seriam os componentes necessários para o jogo.

9.1.2. Dinâmica de jogo

Foi estabelecida previamente à visita para o segundo e terceiro testes, a mecânica de jogo. De início, tinha-se proposto (antes do Teste 1, da primeira visita ao CCA e da conversa com os designers Evandro e Érica) que os grupos fossem pequenos (5 grupos de 6 jogadores, por exemplo) e que cada um deles contasse com um *set* de cartas iguais entre si.

Porém, foi apontado pelas conversas com os profissionais e pelo Teste 1 que isto seria menos viável. Era preciso planejar - se este fosse o caso - como seria a interação entre os grupos pequenos; se o jogo seria o mesmo para todos ou se cada grupo faria categorias de atividades diferentes; e também o que aconteceria se um grupo terminasse o jogo antes do outro.

Por conta destas questões e da indicação dos designers e educadores, o projeto foi direcionado ao trabalho que contemplasse a turma toda (por volta de 30 alunos) e que fosse projetado um único jogo para todos os times.

Com isto, foi desenvolvida a mecânica de jogo que será apresentada a seguir, e que, após a fase de prototipação com os usuários, sofreu alterações de acordo com as demandas observadas e serão apresentadas mais adiante.

9.1.3. Mecânica de jogo

Antes de iniciar

- O monitor deve ler o manual de instruções;
- O monitor deve fazer breve introdução sobre o jogo para as crianças (mencionando os personagens que vão guiar as histórias das atividades, as três categorias de carta, a competição entre grupos, a cooperação dentro de cada time e a vitória do grupo que somar mais pontos);
- Formar grupos (de preferência dois grupos de 15 crianças ou no máximo três grupos de 10);
- Um integrante de cada grupo tem o direito de jogar dois dados. Aquele que tirar a maior pontuação inicia o jogo.

Durante a partida

- O primeiro grupo deve girar a roleta e definir a primeira categoria de carta a ser tirada;
- O mesmo integrante tira a carta e junto com o monitor lê a atividade (em voz alta ou não, dependendo da categoria e subcategoria);

- A atividade deve ser executada e cumprida. O número de participantes de cada atividade e a sua respectiva dinâmica varia conforme a carta;
- Se o grupo cumprir com a atividade, ganha um ponto;
- O grupo seguinte (independentemente do grupo anterior ter pontuado ou não) deve girar a roleta, tirar uma carta, realizar a atividade e assim por diante;

Finalização

- O jogo, nesta fase de projeto, possuía algumas opções de finalização, conforme o andamento da partida e tempo estipulado para a mesma:
 - quando todas as cartas acabassem, o grupo com maior pontuação era o vencedor;
 - a meta de pontuação seria estabelecida no início da partida pelo monitor e o grupo que chegasse neste número de pontos primeiro, seria o ganhador;
 - o monitor definiria durante o jogo o momento de parada e o grupo com mais pontos, seria o vencedor.
- Para finalizar, é perguntado às crianças e aos educadores o que acharam do jogo, sendo este um *feedback* essencial para o trabalho.



9.1.4. Componentes do jogo para os testes

Neste tópico serão apresentados todos os componentes que foram elaborados para os Testes 2 e 3 no CCA Maria Leite. Além disso, também serão apresentados o detalhamento e conteúdo de cada uma das cartas, além da explicação das dinâmicas de cada sub-grupo de atividades presentes nas mesmas.

As cartas foram feitas por impressão a laser em papel offset 75g que revestiu um papel duplex internamente, para maior rigidez. A roleta, de diâmetro 21cm, foi impressa e reforçada da mesma forma. A dimensão escolhida para as cartas foi de 7,8cm x 5cm. Este formato será justificado mais adiante no detalhamento final do projeto, bem como as escolhas de identidade visual do mesmo.

Além dos elementos principais feitos pela autora deste trabalho, também foram incorporados aos componentes de jogo uma ampulheta de 1 minuto e dois dados brancos convencionais.

Figura 69

Componentes do jogo para Testes 2 e 3 no CCA



CARTAS: ADIVINHAÇÃO

DESENHO OU MÍMICA

DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Uma atividade
doméstica que Ceci
aprendeu com sua mãe:

TROCAR LÂMPADA

(DICA: ATIVIDADE DOMÉSTICA)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Uma atividade
doméstica que Ariel
aprendeu com seu pai:

PENDURAR ROUPA
NO VARAL

(DICA: ATIVIDADE DOMÉSTICA)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Uma profissional que
Ariel adoraria conhecer:

MÉDICA

(DICA: PROFISSÃO)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
A super-heroína
favorita de Ariel:

MULHER MARAVILHA

(DICA: SUPER-HEROÍNA)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Atividade que
Ariel adora:

BRINCAR DE CASINHA

(DICA: BRINCADEIRA)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Uma profissão que Ceci
adoraria ter quando crescer

PILOTO DE AVIÃO

(DICA: PROFISSÃO)



DESENHO OU MÍMICA

Contexto:
Uma profissional que Ceci
gostaria muito de conhecer

BOMBEIRA

(DICA: PROFISSÃO)



Esta categoria assemelha-se aos jogos “Imagem e Ação” e “Pictionary”. A criança deve desenhar ou fazer mímica da pessoa/ação da carta. O grupo deve adivinhar a representação no tempo de 1 minuto.

Se acertarem, ganham 1 ponto. Se ninguém adivinhar, o grupo seguinte deve escolher alguém de seu time e esta pessoa deve fazer a mímica ou desenho da mesma carta. Assim por diante até alguém acertar.

Figura 70

Cartas de Adivinhação

(testes 2 e 3)



A criança deve desenhar, com a sua mão que não escreve ou com uma venda nos olhos, a pessoa/ação da carta. O grupo deve adivinhar a representação no tempo de 1 minuto. Se acertarem, ganham 1 ponto. Se ninguém adivinhar, o grupo seguinte deve escolher alguém de seu time e esta pessoa deve fazer a mímica ou desenho da mesma carta. Assim por diante até alguém acertar e pontuar para o grupo.

Um criança de cada grupo deve pegar um celular enquanto as outras ficam de olhos fechados. Elas devem tirar foto de 5 olhos diferentes (de preferência de pessoas de outros grupos ou de adultos). Em seguida, quando todos acabarem, cada criança deve levar para o seu grupo e cada olho adivinhado, gera 1 ponto para o respectivo grupo.



CARTAS: DESAFIO

AÇÃO

AÇÃO

AJUDE ARIEL A
TROCAR A FRALDA
DO IRMÃOZINHO.

Materiais:
- objeto aleatório (bebê)
- Folha de papel (fralda)
- Fita adesiva

⌘1

CRIAÇÃO

CRIAR

Ariel adora pulseiras mas
tem vergonha de usar.

TODOS DEVEM
RECORTAR E COLOCAR
UMA PULSEIRA NO
BRAÇO DO OUTRO.

Materiais:
- 1 Folha de papel para cada
- Fita adesiva/cola

Dica:



⌘2

CRIAR

Ceci adora usar gravatas
mas todos riem dela.

TODOS DEVEM
RECORTAR E COLOCAR
UMA GRAVATA NO
PESCOÇO DO OUTRO.

Materiais:
- 1 Folha de papel para cada
- Fita adesiva/cola

Dica:



⌘2

TELEFONE SEM FIO

TELEFONE SEM FIO

Ceci adora jogar futebol.
Fale o nome de outros

3 ESPORTES

TELEFONE SEM FIO

Ariel adora rosa. Fale o
nome de outras

4 CORES

Cada integrante do grupo deve pegar um objeto e “colocar a fralda” como se fosse um bebê em menos de 1 minuto. O grupo com mais “bebês” de fraldas trocadas, ganha 1 ponto.

Cada participante recebe uma folha de papel, uma tesoura e deve recortar uma pulseira/gravata colocando em um colega do seu grupo. Devem fazer isso em 2 minutos. Ao final do tempo, todos que conseguirem, ganham 1 ponto para o grupo.

Uma criança de cada grupo deve falar no ouvido do professor as três palavras, voltar para seu grupo e começar o telefone sem fio até a última pessoa. Esta deve vir a frente e repetir as três palavras ditas. Os grupos que acertarem ganham 1 ponto.

Figura 71

Cartas de Desafio

(testes 2 e 3)

STOP				PALAVRAS SEM FIM	
STOP Ariel adora cozinhar. Fale o nome de OBJETOS DE COZINHA	STOP Ariel adora desenhar vestidos. Fale o nome de outras ROUPAS OU ACESSÓRIOS	CULTURA, ESPORTE OU LAZER (STOP) Ariel quer ter muitos filhos quando crescer. Fale as coisas que as mães e os pais do bebês precisam fazer quando cuidam deles. DAR MAMADEIRA/CHUPETA TROCAR A FRALDA DAR BANHO BRINCAR ... X1	CULTURA, ESPORTE OU LAZER (STOP) Ariel adora usar acessórios. Escreva o maior número de acessórios que vocês conhecerem. ANEL BRINCO TORNOZELEIRA PULSEIRA COLAR ... X1	PALAVRAS SEM FIM Ceci quer ser engenheira e... PROFISSÕES	PALAVRAS SEM FIM Ariel é o melhor amigo de Ceci e... NOMES PRÓPRIOS

Todos grupos devem fazer a atividade nos seus times. Cada grupo terá 1 minuto para escrever o maior número de palavras (ou situações) que a carta pede. Não podem ser repetidas. O grupo que escrever o maior número de palavras, ganha 1 ponto.

Todos grupos devem fazer a atividade juntos. A pessoa que tirou a carta começa e deve falar a palavra e somar outra. A seguinte deve falar as mesmas palavras ditas pela criança anterior e adicionar mais uma, e assim por diante. Quem esquecer, está fora e a pessoa seguinte deve continuar a brincadeira, até sobrar a última pessoa. O grupo da pessoa que sobrar, ganha um ponto



CARTAS: PERGUNTAS *

CONHECIMENTOS GERAIS (DISSERTATIVAS)

MATEMÁTICA

Ariel foi à loja comprar uma boneca. A boneca de pano custa metade do preço de uma boneca de plástico. Qual é a mais barata?

BONECA DE PANO

⌘1

MATEMÁTICA

Ariel tem 7 pares de meias rosa, Ceci tem 2 pares e Kim tem 5 pares. Quantos pares de meia rosa eles têm no total?

14 PARES DE MEIAS ROSA

⌘1

PROFISSÕES

Ariel adoraria ser dançarino. Em qual dança os dançarinos usam saia de tule e sapatilha de ponta?

BALÉ

⌘1

PROFISSÕES

Kim adoraria ser jardineiro ou jornalista quando crescer. Com que letra começam as palavra "jardineiro" e "jornalista"?

LETRA J

⌘1

CULTURA, ESPORTE OU LAZER

Ceci sabe todas as regras do futebol. E você, sabe o que significa o cartão vermelho no futebol?

O JOGADOR FOI EXPULSO

⌘1

CULTURA, ESPORTE OU LAZER

Ceci adora brincar de ser motorista. Qual meio de transporte é mais rápido: carro, avião, trem ou navio?

AVIÃO

⌘1

PROFISSÕES

Kim viajou nas férias e conheceu uma historiadora. Com que letra começa a palavra "historiadora"?

LETRA H

⌘1

A pergunta deve ser feita pelo monitor e todos têm 1 minuto para pensar em conjunto sobre a resposta certa. Quando o tempo se esgotar, cada grupo tem a chance de dizer a sua resposta. Aqueles grupos que acertarem, ganham 1 ponto.

* Todas as atividades desta categoria foram baseadas no conteúdo e no grau de dificuldade apresentado pelo livro de perguntas e respostas "Abremente" da editora Catapulta, voltado para crianças de 6 e 7 anos, que foi apresentado no Capítulo 5 deste relatório (p. 78).

VERDADEIRO OU FALSO

VERDADEIRO OU FALSO

Ceci adora assistir lutas de boxe. É verdade que existem lutas de boxe feminina?

VERDADEIRO



⌘1

VERDADEIRO OU FALSO

Ceci tem descendência escocesa. Na Escócia os homens usam saia chamada "kilt".

VERDADEIRO



⌘1

VERDADEIRO OU FALSO

Ceci adora astronautas e sonha em ir para o espaço algum dia. É verdade ou mentira que já existiu alguma mulher astronauta?

VERDADEIRO

A primeira foi uma mulher russa, em 1963

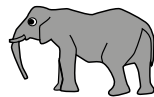
⌘1

A pergunta deve ser feita pelo monitor e todos têm 1 minuto para pensar em conjunto sobre a resposta certa. Quando o tempo se esgotar, cada grupo tem a chance de dizer a sua resposta. Aqueles grupos que acertarem, ganham 1 ponto.

VERDADEIRO OU FALSO

A líder do grupo de elefantes é a fêmea

VERDADEIRO

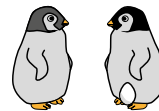


⌘1

VERDADEIRO OU FALSO

A pinguim mãe bota o ovo e o pinguim pai é quem aquece/choca o ovo até o bebê nascer

VERDADEIRO



⌘1

VERDADEIRO OU FALSO

O cavalo marinho macho também engravida e carrega os bebês.

VERDADEIRO



⌘1

Estas cartas haviam sido elaboradas mas não fizeram parte do jogo, por se tratar de assuntos muito distintos (se comparado aos outros) e não ter nenhuma contextualização com os personagens das outras cartas (Ceci, Ariel e Kim). Além disso, a questão de gênero se confundiria com a questão do sexo biológico, o que não é interessante para a temática de jogo baseando-se na pesquisa do TCC1 e do **Capítulo 1: Gênero**.

Figura 72

Cartas de Perguntas
(testes 2 e 3)

9.2. Prototipação com usuários: Teste 2

Número de participantes: variável de 4 a 12 crianças (início com 8 participantes)

Número de grupos: 2

Idades: 6 a 8 anos

Duração: 45 min

Descrição

O jogo contou com a participação de crianças entre 6 e 8 anos. Foi utilizada uma sala do 1º andar do CCA, que é utilizada para diversas atividades, inclusive jogos. Como o horário era de almoço e próximo à saída de algumas das crianças, elas ficaram se revezando e os grupos não foram os mesmos do início ao fim. Contudo foi possível desenvolver a dinâmica ainda assim. A autora do jogo foi responsável por guiar a dinâmica, pois os outros adultos do CCA estavam ocupados. Entretanto, a gerente do serviço estava disponível para dar apoio e foi essencial para organizar as crianças e guiar algumas atividades, já que as regras ainda não tinham sido redigidas em formato de manual ou explicadas detalhadamente a ela antes do início do jogo, apenas de modo geral.

Foi acordado com a gerente do CCA, que dividiríamos os alunos em 2 grupos e não 3, para que pudéssemos ter maior controle sobre eles e porque não teríamos mais um adulto para guiar a dinâmica. Muitas crianças quiseram participar do jogo antes mesmo de ser apresentadas ao

mesmo. A pontuação seria dada por tarefa, e quando o grupo não conseguisse realiza-la, o ponto seria suspenso e não seria dado ao outro grupo. Foi explicado aos jogadores o funcionamento do jogo, e seu entendimento foi imediato.

O jogo teve início com o arremesso de dois dados, por um participante de cada grupo (escolhido aleatoriamente). Aquele que tirou a maior numeração, deu início à partida girando a roleta com as categorias de cartas. Todas as crianças demonstraram interesse em girar a roleta e virar a ampulheta para contar o tempo. Foi necessária a leitura das cartas uma a uma, quando tiradas, tanto para explicar como cada atividade funcionava, e também porque a maioria das crianças ainda não estava completamente alfabetizada.

Ao longo da partida, as crianças demonstraram bastante interesse e se divertiram muito nas atividades. Como o grupo foi mudando, não foi estabelecida uma ordem entre os participantes para definir a vez de cada um de girar a roleta, o que causou alguma desordem. As cartas de Adivinhação precisaram ser acompanhadas de dicas e da explicação detalhada da contextualização já presente na carta.

O jogo não pôde ser concluído, pois as crianças começaram a ir embora por causa de seus horários de saída do CCA, e sendo assim, nenhum time foi o vencedor e não foi decretada a finalização oficial do jogo. Assim sendo, uma das atividades, citadas a abaixo, ficou inconclusa. Uma das crianças demonstrou muito interesse pelo jogo e o elogiou; outras perguntaram se haveria outra oportunidade de jogar

novamente; algumas disseram que gostaram bastante das atividades e que acharam as tarefas divertidas. Algumas das crianças foram questionadas sobre quais tipo de atividades elas mais gostaram, e relataram que as cartas de adivinhação foram as mais “legais”.

Após o término da partida, a gerente do CCA citou que por mais que os adultos talvez não vejam uma reação imediata e grande com relação à questão da quebra de estereótipos de gênero nas crianças, com certeza elas podem ter interiorizado algumas das questões apresentadas, por mais sutis que fossem. A gerente ainda acrescentou que isso geralmente acontece em outras situações, e que é um processo mais demorado.



Figuras 73

Cartas de Adivinhação

Cartas usadas nas rodadas e sua avaliação pela autora

ADIVINHAÇÃO

- **Piloto de avião:** atividade correu tranquilamente. Nesta carta uma criança fez um desenho e em menos de um minuto as outras acertaram seu significado;
- **Pendurar roupa no varal:** a criança fez uma mímica, e foi um pouco mais difícil para acertarem. Foi necessário dar algumas dicas que não estavam na carta. Entretanto, adivinharam em menos de 1 minuto;
- **Foto de 5 mãos diferentes:** esta atividade foi bem divertida e não usual. A criança que tirou a carta desceu ao térreo para tirar foto das mãos de pessoas que não estavam presentes na sala do jogo. Esta tarefa tinha o tempo pré-determinado de 1 minuto (para adivinhação) mas foi gasto um tempo maior (no total, levou por volta de 5 a 7 minutos) não só pela atipicidade do estilo da tarefa, como também porque não se organizou exatamente como ia ser feita a adivinhação. A princípio apenas um grupo adivinharia, antes do outro ter a chance de tentar, mas todas as crianças queriam participar. Então a regra foi mudada “na hora” e cada grupo teve uma chance, de cada vez, de arriscar um nome. Quem acertasse mais, ganharia o ponto da jogada;

- **Brincar de casinha:** Foi feita uma mímica por um menino e também foi necessário dar mais dicas para os outros participantes acertarem. A adivinhação foi feita dentro do tempo estimado;
- **Trocar lâmpada:** Esta atividade também foi realizada por mímica, e as crianças tiveram dificuldade em adivinhar a tarefa realizada pela mãe da personagem Ceci. Com mais algumas dicas, elas conseguiram acertar em 1 minuto;
- **Médica:** nesta tarefa, a mímica foi escolhida e foram necessárias mais dicas para as crianças para que elas adivinhassem qual era a profissão da carta (“cuida de pessoas”, “é uma profissão”, etc.). Duração de menos de 1 minuto, como previsto;
- **Bombeira:** foi realizado um desenho e as crianças adivinharam com tranquilidade.



PERGUNTAS

- **Profissões: Historiadora** - pelo fato das crianças não serem totalmente alfabetizadas, não sabiam que a palavra começava com a letra H. O nível de dificuldade foi adequado a este grupo, diferentemente do resultado do teste seguinte, descrito mais adiante;
- **V ou F: Astronauta** - todas as crianças do grupo erraram a resposta e acreditavam que não houve nenhuma mulher a ir ao espaço, até hoje. Foi explicado a elas que várias mulheres já haviam sido astronautas e elas se mostraram bastante entusiasmadas com a notícia.

DESAFIO

- **Palavras sem fim:** Nomes próprios (não finalizado) - a tarefa foi bastante longa. Foi necessário explicar algumas vezes às crianças qual a mecânica da tarefa, e ir ajudá-las individualmente até compreenderem a atividade. A tarefa foi a última a ser realizada e acabou inconclusa, pois o tempo das crianças havia acabado.

Análise:

A mecânica (jogar dados, girar a roleta, ler a carta, realizar a atividade e ganhar pontos) foi entendida rapidamente. Entretanto, as atividades das cartas precisaram ser explicadas uma a uma, a não ser quando a subcategoria de atividade já tivesse sido jogada. Isso mostrou que era necessária a **interrupção da dinâmica** algumas vezes, **reduzindo a fluidez** e rapidez do jogo;

O fato de que algumas cartas não poderiam ser lidas em voz alta, fez com que estas precisassem ser lidas pelo adulto (e não pela criança). Isso fez com que as crianças não lessem as outras cartas também, pois era preciso averiguar se era permitido mostrar às crianças ou não, além da necessidade de explicar cada tarefa e ler o texto de contextualização onde aparecem os personagens;

Nas atividades de **adivinhação**, algumas crianças demonstraram interesse em **desenhar** (bombeira e piloto de avião) enquanto outras optaram pela **mímica** (pendurar roupas no varal, médica, brincar de casinha e trocar lâmpada). Isto mostra que é interessante **manter a possibilidade de escolha** da criança com o modo de representação ao qual sente-se mais confortável. Esta possibilidade de escolha entre mímica e desenho em nenhum momento demonstrou-se prejudicial;

Mesmo que o jogo não tenha sido concluído, conforme as crianças saíam ou trocavam de times, nenhuma delas desinteressou-se da partida. As outras, que chegavam e uniam-se ao grupo, demonstraram **bastante interesse** pelo jogo;

Pelo fato do **grupo** ser **menor** em comparação com o teste do período vespertino, foi possível conversar e apresentar melhor os **personagens** das cartas. Entretanto estes **não tiveram papel muito relevante** no jogo;

Notou-se que em grupos de até 12 crianças no total, foi possível ter um maior controle sobre a condução da partida como um todo (apesar dos desentendimentos cotidianos causados por fatores externos ao jogo, entre alguns participantes, o que já estava previsto). Pôde-se apresentar os personagens e relembrar de cada um e falar sobre algumas dúvidas e questões que surgiam ao longo da narrativa e da partida;

A atividade **Desafio: Palavras Sem Fim**, foi bastante **demorada** e mesmo com planejamento, não houve grande interesse ou entendimento da atividade. Portanto, não teve o resultado esperado, sendo passível de **modificações** futuras para se adequar melhor ao jogo;

Questões de Português, como da letra inicial da palavra historiadora da categoria de “**Perguntas**”, foram adequadas para a faixa etária de 6 anos, mas mostraram-se demasiado fáceis quando a criança já está alfabetizada (como se observou mais tarde no teste seguinte);

Ao sugerir que as crianças conversassem entre si para chegar a um consenso, na carta de “**Pergunta: verdadeiro ou falso - astronauta**”, uma delas já deu a sua resposta antes mesmo de falar com o grupo, e permaneceu intransigente em realizar o diálogo. Foi dado 1 minuto a elas, que concordaram entre si na resposta final. Esta atividade mostrou que apesar de haver individualidades muito presentes nas atitudes de alguns participantes, todo o resto do **time conseguiu cooperar** e conversar entre si para chegar a um **consenso**, e **este era um dos objetivos do jogo**;

Na carta “**Adivinhação - trocar lâmpada**”, não se sabe se a dificuldade em adivinhar foi por não conhecer a o ato de trocar uma lâmpada, se foi pelo fato de ser realizado por uma mulher (mãe da personagem Ceci) ou se foi pela própria mímica realizada pela criança. O mesmo foi observado na carta “**Adivinhação - pendurar roupa no varal**”;

Nenhuma reação verbal ou facial à carta “**Adivinhação - brincar de casinha**”, realizada pelo personagem masculino Ariel, foi observada. Este pode ter sido tanto um sinal de aceitação da atividade do personagem, como um sinal de estranhamento;

O **objetivo principal do teste, que era o da diversão, foi alcançado**, apesar do tempo escasso e a dinâmica não contar com uma finalização nem com o aprofundamento/diálogo sobre os temas apresentados de estereótipos de gênero - o que não era um objetivo para o momento do teste, mas que seria interessante se tivesse acontecido naturalmente.



Figura 75
Dinâmica com
crianças do CCA:
Teste 2

9.3. Prototipação com usuários: Teste 3

Número de participantes: 18

Número de grupos: 2

Idades:

3 crianças de 6-7 anos;

9 crianças de 8-10 anos;

4 crianças de 11-12 anos;

2 crianças de 13-14 anos;

Duração: 1h15min

Pontuação: 5x4

Descrição

O Teste 3 foi realizado com crianças do período da tarde do mesmo CCA, estas já um pouco mais velhas. Assim como no Teste 2, dividiu-se os grupos em 2 times, agora com 9 integrantes cada, ou 18 no total. Algumas outras crianças não participaram, seja porque não quiseram jogar, mesmo antes de saber as regras, seja porque estavam interessadas numa outra atividade em andamento no CCA. No entanto, foi possível reunir um grupo de crianças e testar a dinâmica com um número de participantes mais próximo daquele para a qual tinha sido planejada. A autora teve o auxílio da educadora que convive diariamente com as crianças e que também participa do planejamento das suas atividades. Entretanto, a educadora não conduziu a atividade, pois seria necessário que ela tivesse conhecimento prévio da dinâmica do jogo, o que não era o caso.

As crianças foram separadas em grupos, divisão feita pela educadora a fim de balancear a idade dos participantes. Foi colocada fita crepe no chão, criando uma divisão entre os grupos e deixando uma área central onde ocorreriam as atividades e ficariam a roleta e as cartas. As crianças desta vez foram enumeradas de 1 a 9, em cada grupo, para que se pudesse criar uma ordem dos participantes para girar a roleta. Também em cada grupo havia um participante denominado “café com leite”, cada um com 6 anos de idade. Isto aconteceu pois havia crianças maiores competitivamente mais capacitadas que aquelas. O jogo correu bem e em quase todos os momentos as crianças demonstraram muito interesse e divertimento. Elas sempre torciam para que “caísse” em alguma categoria, muitas vezes por Adivinhação ou Desafio. Muitas que estavam fora da atividade vieram assistir ao jogo e ficaram curiosas. Entretanto, algumas crianças paravam esporadicamente de prestar atenção para realizar outras tarefas. Somado a isso, também houve a interrupção constante do jogo, pois as crianças estavam muito agitadas e não deixavam a atividade ser explicada, ou conversavam muito entre si

Após o jogo já ter se prolongado por mais de uma hora e aproveitando que os dois times estavam empatados, foi definido entre a autora e a educadora que a última atividade seria a próxima, pois as crianças já estavam demonstrando cansaço, e o tempo de jogo superou o limite acordado com os agentes do CCA. Além disso, as crianças precisavam seguir com outras atividades no Centro. Nesta atividade, a roleta foi girada, porém a carta foi escolhida pela autora

(carta de Adivinhação), para que os dois times pudessem participar simultaneamente. Todas as crianças começaram a prestar atenção na mímica, e eventualmente um time acertou e ganhou a partida, comemorando com gritos de “É Campeão”, cantoria e abraços entre si, além de provocar os colegas do time não ganhador. Foi possível perguntar a algumas crianças o que elas acharam do jogo e a resposta foi que gostaram. As categorias mais divertidas para elas, foram a de Desafio e Adivinhação.



Figura 76

Cartas de
Adivinhação (teste 3)

Cartas usadas nas rodadas e sua avaliação pela autora

ADIVINHAÇÃO

- **Desenho com mão contrária ou venda nos olhos - martelo:** nesta carta, o participante escolheu desenhar com a mão contrária, e o tempo de um minuto foi o suficiente assim como a única dica dada pela carta. Entretanto, o grupo ficou incerto sobre qual ferramenta a mãe da personagem estaria usando dentro de casa. Ao indagarem entre si se o objeto poderia ser um martelo, não demonstraram confiança na resposta. Um deles complementou: “sim, pode ser, porque existem aqueles martelos que se usa em cozinhas para fazer comida, né?”
- **Tanque de lavar roupa:** também ocorreu sem problemas, dentro do tempo estabelecido de 1 minuto
- **Foto dos olhos:** a atividade não foi muito eficiente pois quase todas as crianças estavam participando do jogo e as que estavam de fora, com outras pessoas, estavam no ambiente ao lado. Isto atrapalhou a dinâmica do jogo, pois todos podiam ver de quem estavam tirando fotos. A atividade também demorou bastante e o grupo acertou com muita facilidade de quem eram os olhos fotografados
- **Piloto de avião** (última atividade - desempate): Última atividade realizada pelo grupo como desempate. Por este motivo, duas crianças participaram ao mesmo

tempo e elas escolheram a mímica para representar a carta. Foi perguntado se elas queriam a dica e a educadora disse que seria muito fácil de adivinhar, e que portanto não seria necessário. A atividade levou menos de 1 minuto e concluiu o Teste 2

PERGUNTAS

- Historiadora:** esta atividade demonstrou-se muito fácil para as crianças da faixa etária do grupo, que tinham de 10 anos de idade, em média

DESAFIO

- Pulseira:** Havia dúvidas se a atividade aconteceria em 2 minutos, devido ao resultado do Teste 0. Porém, quando foi explicado às crianças que elas teriam um tempo restrito e que elas precisavam apenas recortar e colar no braço dos colegas as pulseiras, entusiasmaram-se muito, trabalhando em grupo. A atividade correu dentro do tempo esperado, porém não ficou claro se o que se esperava era o maior número de pulseiras por grupo ou se ganharia o grupo que primeiro providenciasse pulseiras para todos seus participantes. Deste modo, os dois grupos ganhariam pontos, pois a atividade não foi explicada adequadamente. Entretanto, a educadora percebeu que nem todos do grupo que não havia sido comunicado corretamente sobre a brincadeira, tinham participado da tarefa, e por isso deu o ponto ao grupo em que todos participaram.

PROFISSÕES

Kim viajou nas férias e conheceu uma historiadora. Com que letra começa a palavra "historiadora"?

LETRA H

1

CRIAR

Ariel adora pulseiras mas tem vergonha de usar.

TODOS DEVEM RECORTAR E COLOCAR UMA PULSEIRA NO BRAÇO DO OUTRO.

Materiais:
 - 1 Folha de papel para cada
 - Fita adesiva/cola

Dica:


2

TELEFONE SEM FIO

Ceci adora jogar futebol. Fale o nome de outros

3 ESPORTES

Figuras 77

Cartas de Perguntas e Desafio: Teste 3

STOP

Ariel adora desenhar vestidos. Fale o nome de outras

ROUPAS OU ACESSÓRIOS

PALAVRAS SEM FIM

Ceci quer ser engenheira e...

PROFISSÕES

- **Stop: roupas e acessórios.** A atividade foi tranquila e gerou um número grande de respostas. Porém, pelo fato da atividade conhecida como “Stop” ser feita apenas com uma letra do alfabeto de cada vez, isto gerou confusão nas crianças. Teve-se que explicar que a proposta era escrever o maior número de palavras, independente da letra que comessem, contanto que fossem roupas ou acessórios. A atividade ocorreu dentro do tempo estimado
- **Telefone sem fio - Esportes:** A tarefa também foi tranquila e com nível de dificuldade bastante fácil
- **Palavras sem fim:** profissões - a atividade demorou cerca de 10 a 15 minutos, pelo fato do grupo ser grande e de muitas crianças demorarem para responder. Foi quase necessário modificar as regras, pois a partir de um momento, as crianças não lembravam mais de quais profissões foram ditas e nem a sua ordem - este pareceu o maior problema. Entretanto, pôde-se concluir a atividade do modo em que começou e um grupo conseguiu pontuar

Análise

Na carta da categoria “**Pergunta: Historiadora**”, apesar do nível de dificuldade ser muito fácil e compensar a atividade da foto dos olhos (que também foi fácil para o time oposto), as crianças dialogaram entre si antes de dar uma resposta final, demonstrando outro **objetivo de jogo alcançado** - assim como no Teste 1 -, que era **promover a cooperação interna de cada time**.

Na carta “**Desafio: Stop - Roupas e Acessórios**” observou-se que a palavra “acessórios” gerou certa confusão em um grupo, que incluiu fone de ouvido como tal. Portanto uma opção futura é suprimir a palavra “acessórios”, mantendo apenas “roupas”. Nesta mesma carta, o nome “Stop” gerou confusão, então seria necessário rever este nome ou escrever uma explicação melhor da atividade

Na atividade “Adivinhação: Martelo” foi muito interessante notar a **discussão** dos participantes do time enquanto tentavam adivinhar. As crianças ficaram incertas sobre o uso do martelo pela mãe da personagem e a resposta lógica para alguns deles foi de que havia martelos na cozinha também. Era exatamente **neste ponto de discussão que a proposta do jogo gostaria de chegar**. O desenvolvimento do diálogo e o questionamento sobre a reação das crianças, a partir deste ponto, foi entendido como uma próxima etapa mais avançada e que não coube para o teste realizado naquele dia (seja por falta de tempo e seja pela falta de preparo e conhecimento profissional da autora

para conduzir um debate sobre este tema complexo e delicado). Anteriormente ao teste, já havia sido estabelecido entre a autora e os coordenadores educacionais, que não se avançaria na discussão por conta destes motivos. Entretanto, atividades como esta demonstraram que o jogo alcançou um de seus objetivos, que era justamente **o questionamento do papel da mulher e do homem em alguns ambientes**, neste caso, o doméstico

Percebeu-se que a dinâmica com um grupo grande torna-se mais complicada, e se não há um planejamento prévio, que conte com tempo hábil para se realizar a atividade, alguns objetivos dos requisitos de projeto ficam pendentes. Neste sentido, é interessante que seja reservado um tempo maior do que o previsto de 40 minutos;

Além disso, o número de participantes também precisa ser cuidadosamente pensado, pois caso haja um número maior do que no teste, é provável que muitas crianças se dispersem, e que se não houver quantidade suficiente de monitores coordenando o jogo, é mais improvável que ele flua e que as atividades sejam feitas;

Foi interessante observar a reação das crianças ao ganhar, pois demonstra que elas tiveram **muito interesse pelo jogo e pela vitória**. Ao comemorar juntas com seu grupo, demonstraram sentimento de **união**, mesmo que durante a partida algumas delas discutissem entre si e houvesse uma rivalidade natural entre os grupos.



Figura 78
Dinâmica com crianças
do CCA: Teste 3

Palavras da
categoria "Stop"
(peças de roupa)

Profissões
da atividade
"Palavras sem Fim"

Bonico
Cabelo
Blusa
Bogate
Camiseta
Lênis
sapatinho
Camisa
Meia
luva
sapatilha
vestido
saia
sai alta

Comiss Calce onca pulleiro loyola lalar
fome de ouvido vestido sapato xano mais
colinho bolote



Desenho da
categoria
Adivinhação:
Bombeira



Desenho da
categoria
Adivinhação:
Piloto de avião



Desenho da
categoria
Adivinhação:
Martelo

Eng
mnd
Polic.
Prof
Dent.
Consultor
Segurança
mecânica

Figura 79

Desenhos e atividades
feitos pelas crianças nos
testes 2 e 3

9.4. Refinamentos e direcionamentos

Os testes foram essenciais para o projeto, trazendo a visão e a **experiência do usuário** para compor o conteúdo do trabalho. A partir da observação e da análise das dinâmicas foi possível aplicar ao jogo o refinamento necessário para que se pudesse desenvolver o módulo-mínimo, mencionado anteriormente.

O **tempo estimado** para o jogo foi muito curto, sendo necessário rever o tempo mínimo de duração, já que a segunda dinâmica teve duração de mais de uma hora.

Além disso, havia a dúvida com relação a criação de um painel para a **pontuação** dos grupos. Porém, este mostrou-se desnecessário já que seria um material a mais para compor o jogo e poderia de certa forma restringir negativamente, conforme fosse planejado, a dinâmica e tempo de duração do jogo. Foi decidido que a marcação de pontos seria uma atividade secundária, fluída e adaptável a cada realidade diferente dos espaços em que se fosse aplicado o jogo. A presença de um painel fixo não se fez necessária durante as partidas de teste.

Por fim, várias atividades foram revistas e readequadas às realidades observadas na fase de prototipação. Além de todo o conteúdo das cartas e do manual de instruções do jogo, foi elaborado o nome e a identidade visual, que serão apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo 10

Multi

Jogo infantil para desconstrução
de estereótipos de gênero

10.1. Marca e identidade visual

10.2. Componentes

10.3. Manual do jogo

10.1. Identidade

10.1.1. Marca

Escolha do nome

Os parâmetros utilizados neste item, para apresentar os valores que nortearam a escolha do nome, foram referidos no trabalho acadêmico *Jogo Lúdico como Elemento de Socialização da Criança* (DHERMER, 2013), conquanto a decisão tenha guiado-se também por outras variáveis e a metodologia sugerida pela autora citada não tenha sido seguida à risca. A apresentação do nome por tais conceitos justifica-se então pelo seu caráter prático e sintético, que julgou-se pertinente a este trabalho.

Conceito

O principal pré-requisito para a escolha do nome do produto partiu de seu maior objetivo enquanto proposta didática e social, ambas resumidas no título deste caderno. Como visto, o questionamento dos estereótipos de gênero e suas ressonâncias na relação entre indivíduo e sociedade, passam pelo entendimento e aceitação da pluralidade como um valor individual positivo, a ser desenvolvido e respeitado. Assim sendo, o nome do jogo deveria, ainda que de forma mais subjetiva que literal, transmitir a ideia de um conjunto das partes diversas de um todo coeso e não hierárquico. Ou seja, **o nome deveria remeter à diversidade de um conjunto, respeitando também a individualidade de cada elemento.**

Como segundo pré-requisito conceitual, cabe citar a necessidade de escolher um nome **divertido**. Por tratar-se de um brinquedo voltado a crianças em idade escolar, que tendem a se desinteressar facilmente pelo que lhes pareça tedioso ou muito complexo, o nome também deveria soar lúdico. Deveria ser, então uma palavra que remetesse facilmente a ideias divertidas, agradáveis e já apropriadas pelo universo infantil, o que nos leva ao terceiro pré-requisito: **a facilidade de compreensão e uso.**

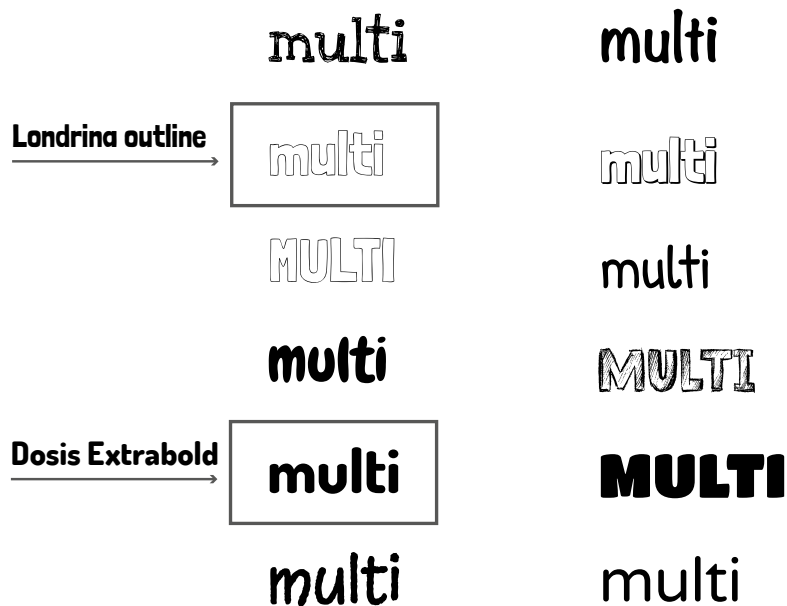
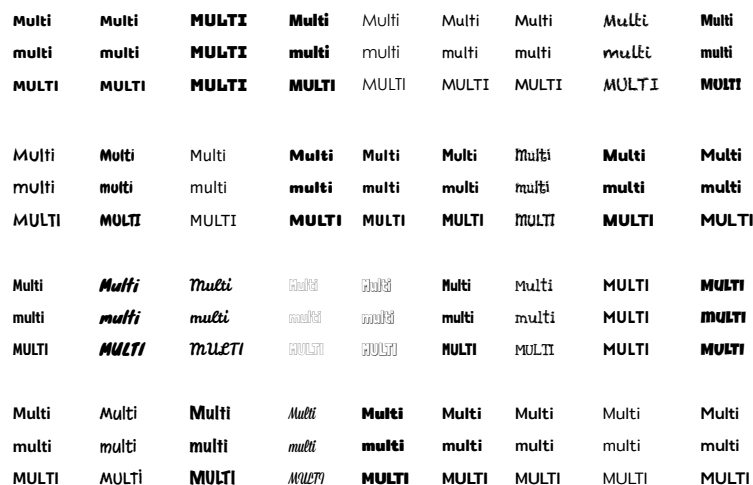
Para que o nome funcione, é necessário que a criança consiga **apropriar-se** dele em níveis diferentes de compreensão e linguagem. Primeiramente pelo **sentido** próprio da palavra - ou pela **sonoridade** que cumpra essa função - a qual deve transmitir parte da ideia principal do jogo. Mas também pela reprodução da palavra, sua pronúncia e expressão gráfica, o que, na prática, se traduz pela busca de palavras curtas, com sílabas de fácil leitura e pronúncia, evitando letras de vocalização variável, como “S” ou “C”, encontros consonantais e cacofonias.

Sob estas premissas - ainda que não estivessem assim organizadas, quando da elaboração das opções - foram elencados diversos nomes possíveis para o brinquedo:

Diver	Mesclado	Joga-junto	Singulares	Identidades
Diverdade	Mescla	Todas joga	Sui generis	Diver-ação
Juntos	Plural	Faz-a-fase	Muitos	Importantes
Unidas	Multiplicidade	Faz-tudo	Únicas/Únicos	Generativo
Sortido	Amizades	Faz-junto	Excêntricos	Humanos
Pluri	Fortes	Joga-tudo	Alternas	Humanas
Divergente	Diversa	Quem-faz-tudo	Alternativas	Atividades
Diversidade	Despertar	Faz-de-tudo	Diversas	Humanaria
Juntação	Gênero	Faz-e-conta	Diversos	Serativo
União	Gender	Todos-podem	Inusitadas	Seramigos
Distinto	Tipos	Todos-por-um	Inédita(s)	Divers
Amálgama	Tal qual	Faz-e-pode	Inédito	Duda e Nico
Multi	Diverso	Pode e Faz	Pessoas inéditas	Tutti
Diveração	Avivar	Incomum	Dinários	Entrementes
Amilhares	Sem caô	Simili	Seres	Todas
Fortes	Uns e todos	Simi	Saberes	Inclua
Uns	Iso	Iso Fun	Diferentes e iguais	Inclui

Figura 80
Geração de
ideias para
nome do jogo

Figura 81
Geração de
ideias para
logotipo do jogo



Por fim, após orientações e conversas externas com outros designers, concluiu-se que a opção que melhor atenderia os conceitos chave seria a palavra **multi**. O prefixo, de origem latina⁵⁹, se adequa muito bem à proposta de significado do jogo, de valorização da pluralidade, e ainda remete à própria dinâmica interna da brincadeira, que envolve atividades e temas bastante variados. Seu uso comum, em conjunto com diversas outras palavras na língua portuguesa, contribui para que seu sentido abstrato seja mais facilmente assimilável pela criança, estimulando sua criatividade e familiaridade com linguagens menos literais. Também, por tratar-se de um prefixo, seu uso como substantivo é inusitado, o que contribui para uma apreensão divertida da palavra e para a memorização do nome. Encerrando os pré-requisitos, sua pronúncia fácil, dissílaba, assim como a grafia simples, tornam bastante satisfatória a escolha deste nome.

Retornando brevemente aos conceitos apresentados por Dhermer (2013) foi feita ainda uma breve verificação da **originalidade** da proposta. Uma pesquisa pelo termo “multi”, no site do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), indica que não há, atualmente, um uso corrente da marca para jogos e brinquedos, salvos dois casos arquivados. Conclui-se que, para fins práticos, o uso da palavra seria, então, legalmente viável. É importante salientar que a autora citada utiliza outra metodologia, bastante diversa e mais qualitativa para a análise do quesito de originalidade, de modo que o exercício apresentado neste parágrafo constitui apenas no reconhecimento de sua importância como parte da metodologia de projeto.

57. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/multi> [consultado em 28-11-2017]

multi multi multi

multi multi multi

multi
Dosis Extrabold

multi

multi

multi

multi

multi

multi

multi

multi

multi

multi

C 62
M 80
multi

C 60
M 80
multi

C 55
M 80
multi

C 60
M 85
multi

C 50
M 80
multi

C 50
M 85
multi

Figura 82
Ideação de
logotipo



Figura 83
Marca final
escolhida

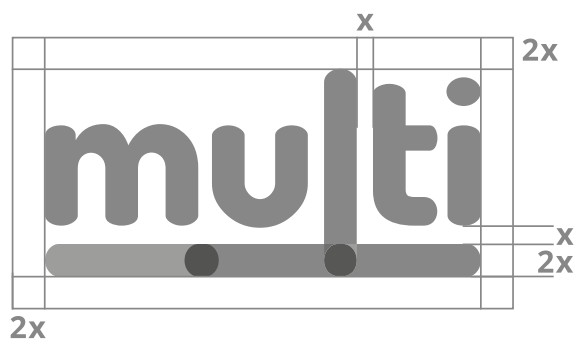


Figura 84
Área de não
interferência

Logotipo

Escolhido o nome, foram realizados diversos estudos de tipografia e cor para o logotipo do jogo (**Figura 82**). Buscou-se uma linguagem simples que pudesse trabalhar o conceito da multiplicidade. Em termos práticos, estava-se buscando uma tipografia arredondada (para dialogar com o público infantil) e geométrica para que se pudesse utilizar de seus elementos para criar o conceito de pluralidade. Através destes recursos visuais e também da utilização da paleta cromática, foi possível propor soluções que remetiam à diversidade e multiplicidade.

10.1.2. Tipografia do jogo

A tipografia escolhida tanto para a marca principal, como para títulos e destaques da identidade visual do jogo é a família tipográfica Dosis. Foram escolhidas fontes de domínio aberto, que podem ser facilmente reproduzidas e adquiridas. Para a marca, é o usado o maior peso de fonte (Dosis Extra Bold) e para títulos e destaques o peso menor (Dosis Bold).

Dosis Extrabold

ABCĆČDĎEFGHIJKLMNOPQRSŠTUVWXYZŽ
abcćčdďefghijklmnopqrsštuvwxyzž1234567890

Dosis Bold

ABCĆČDĎEFGHIJKLMNOPQRSŠTUVWXYZŽ
abcćčdďefghijklmnopqrsštuvwxyzž1234567890

Para textos corridos, a fonte utilizada é a Avenir, desenhada por Adrian Frutiger em 1988. De fácil legibilidade, não serifada e bastante utilizada para compor blocos de texto em design editorial, esta foi uma escolha de tipografia que será usada principalmente nos textos das cartas e do manual.

Avenir Heavy

ABCĆČDĎEFGHIJKLMNOPQRSŠTUVWXYZŽ
abcćčdďefghijklmnopqrsštuvwxyzž1234567890

Avenir Light

ABCĆČDĎEFGHIJKLMNOPQRSŠTUVWXYZŽ
abcćčdďefghijklmnopqrsštuvwxyzž1234567890

10.1.3. Paleta Cromática jogo e iconografia

Para evitar o uso de cores culturalmente determinadas para os gêneros (rosa e azul), conforme requisitos, optou-se pela tríade do círculo cromático desenvolvido por Albert Munsell (SAMARA, 2010) de cores complementares secundárias: laranja, verde e roxo. Cores estas que, culturalmente não são associadas a nenhum gênero específico. Tomou-se o cuidado para nenhuma das cores ficar muito próximas ao rosa e azul. A escolha foi por tons saturados, baseando-se em produtos e marcas já existentes no mercado, como pesquisado anteriormente.

Ao mesmo tempo em que era desenvolvida a paleta, os ícones das categorias de atividade também estavam sendo criados. Elaborou-se diversas combinações entre paletas principais e secundárias além das opções de ícones e sua respectiva linguagem de desenho. Esta, será melhor apresentada no tópico seguinte.

A paleta escolhida foi, como já mencionado, a de tons saturados de verde, roxo e laranja, facilmente diferenciáveis entre si (pensando nas cores como recurso visual de diferenciação entre cada categoria de carta e na identificação rápida e fácil das mesmas pelas crianças). Os ícones se utilizam de cores análogas às principais e compoem a identidade visual do jogo.



Figura 85

Ideação de iconografia

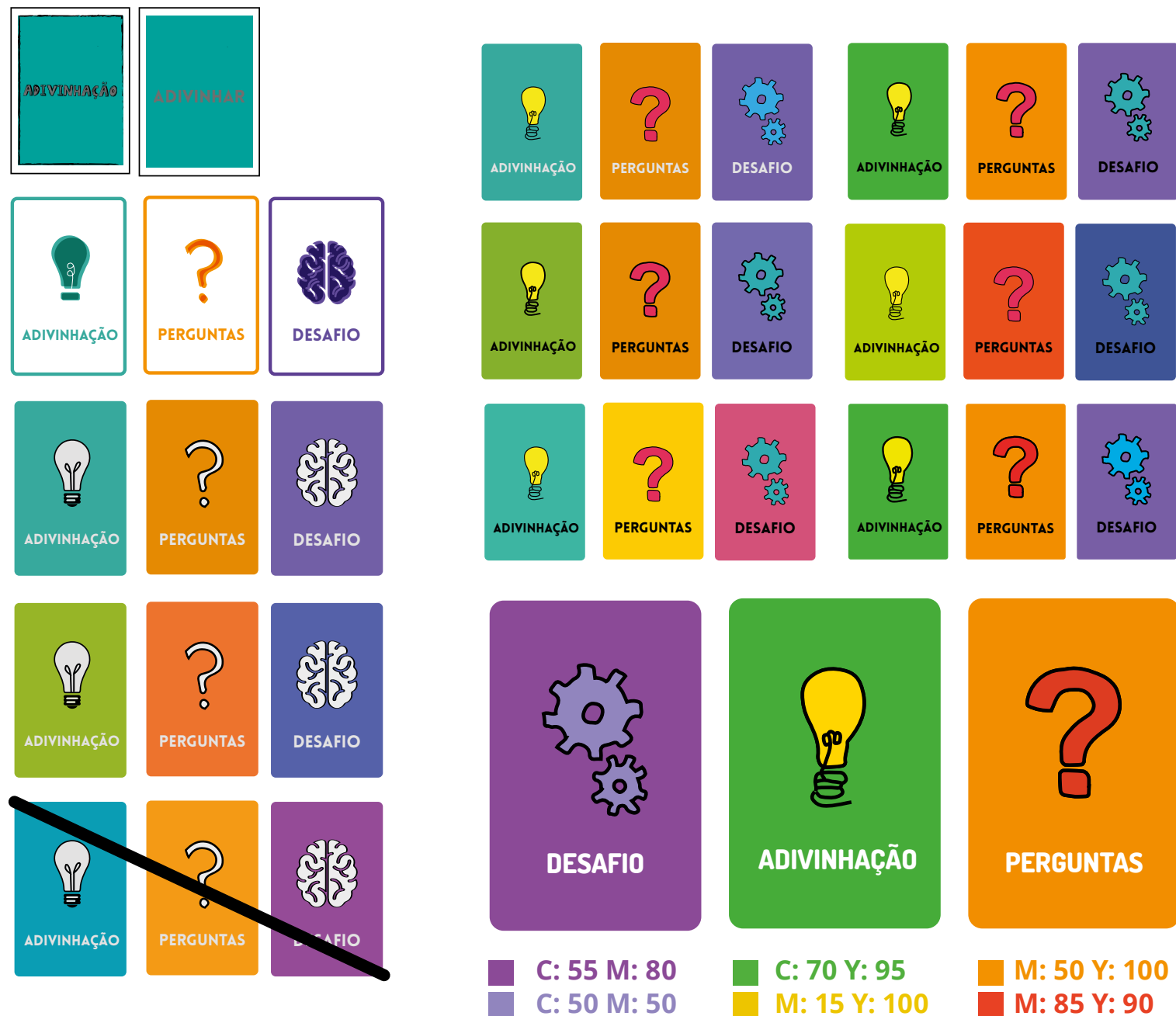


Figura 86
Testes
de paleta
cromática e
iconografia,
abaixo a paleta
principal final



Figura 87

Painel visual com referências de desenhos animados para linguagem de ilustrações (*Charlie e Lola, Meu Amigãozão, Apenas um Show, As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy, O Incrível Mundo de Gumball, A Hora da Aventura, Urso sem Curso, Irmão do Jorel, Clarêncio, o Otimista, Meu Titio Avô*)

10.1.4. Linguagem de ilustrações

Neste item serão apresentados a evolução e desenvolvimento das ilustrações das cartas e manual de jogo. A escolha de linguagem ilustrativa se deu com base em referências do universo infantil, já citadas anteriormente, e também baseando-se, principalmente, na linguagem de desenhos animados mais atuais (**Figura 87**), além da embalagem de jogos e brinquedos ou do estilo ilustrativo de livros infantis.

A escolha foi por **contornos** grossos, pretos e bem demarcados para destacar a figura do fundo, separar visualmente os elementos do desenho e dar um caráter mais infantil às ilustrações, além de remeter aos desenhos das próprias crianças.

A representação **bidimensional** dos personagens e de todos os elementos também somou-se às escolhas de estilo de ilustração. Com isso, o uso de **cores chapadas**, sem gradiente ou sombras foi definido, e a **paleta** cromática **menos saturada**, predominante nas ilustrações das cartas, foi escolhida para que não houvesse conflito visual com as cores fortes e marcantes das categorias das atividades.

O estilo de traço das ilustrações foi escolhido também com base em algumas das referências observadas: não realista e não tão regulares. O propósito destas escolhas é o de **semelhança entre a linguagem** das ilustrações à do **desenho e traçado infantil das próprias crianças**, criando maior **apropriação** do jogo por parte delas e, portanto, maior **proximidade com o público alvo**.

10.1.5. Personagens

Para o módulo mínimo e como escolha de projeto (visando a otimização da produção destas ilustrações) foram desenvolvidos quatro personagens principais: Ceci, Nico, Duda e Kim. Na seleção dos nomes, a princípio, tinha se optado por escolhas neutras (como Ariel, por exemplo).

Porém, foi definido pela autora e pela orientadora deste trabalho, que seria mais interessante ao projeto que os nomes dos personagens tivessem gênero mais bem definido, assim a quebra do estereótipo na leitura das atividades das cartas, por exemplo, seria mais demarcada e causaria o maior impacto pretendido desde o início.

Para isto, na escrita das cartas, foram utilizados sempre que possível artigos femininos e masculinos antes de se referir aos nomes dos personagens.

Além disso, a roupa utilizada pelas crianças nos desenhos é na maior parte do tempo camiseta e bermuda, pois dadas as definições de abordagem neste momento de projeto, os primeiros personagens deveriam ser tratados igualmente.

A possibilidade é que a quantidade de personagens aumente nas possíveis expansões que o jogo poderá vir a receber futuramente e com isso, traga uma maior diversidade para o corpo de pessoas e crianças ilustradas no conjunto.



Figura 89
Estudos iniciais
de ilustração

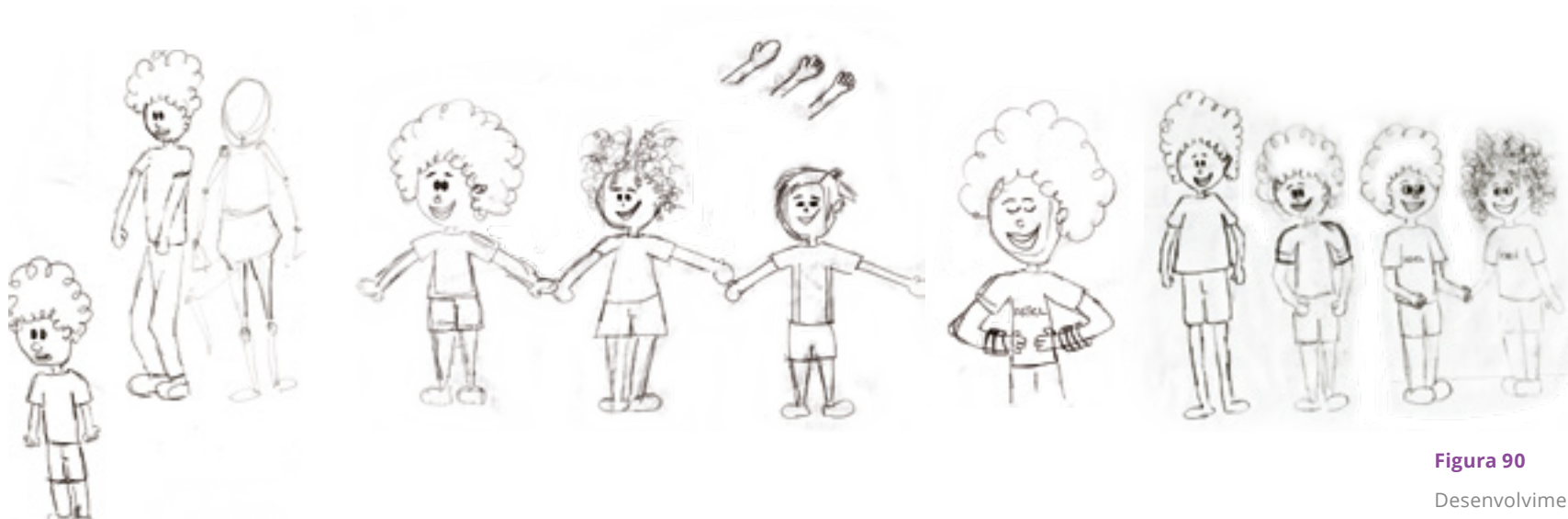


Figura 90
Desenvolvimento
dos estudos iniciais
de ilustração



Figura 91
Estudos iniciais de cor

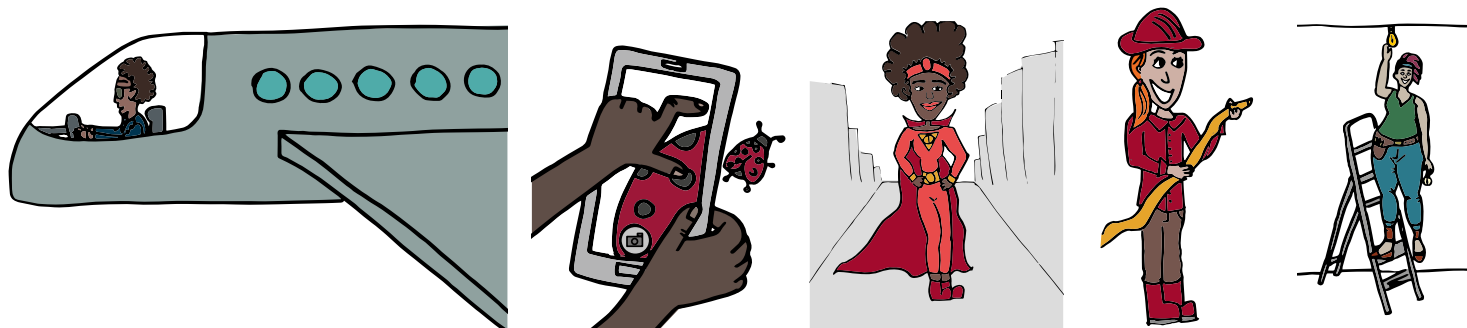


Figura 92
Desenvolvimento
dos estudos de cor

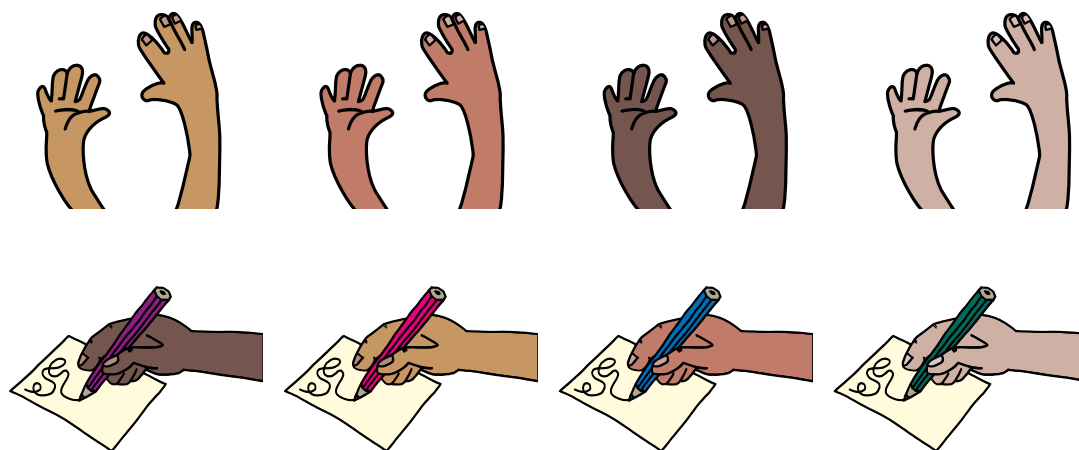
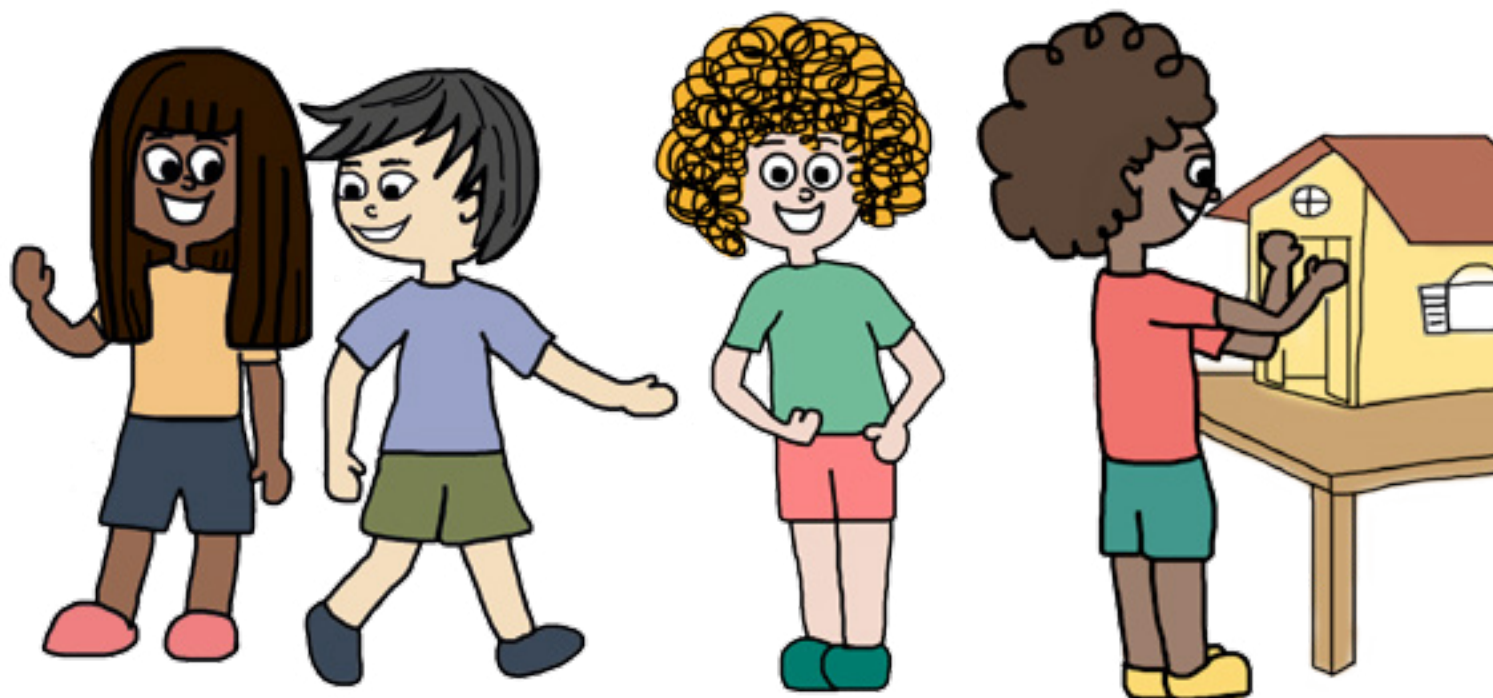
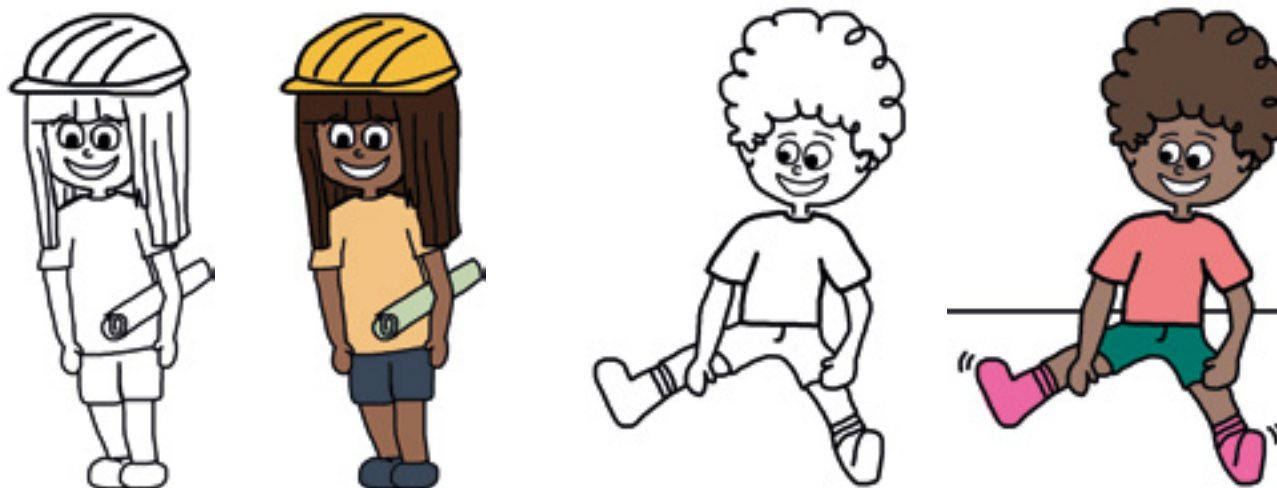


Figura 93
Refinamento dos
estudos de cor e
ilustração

Figura 94
Algumas das
ilustrações
finais do jogo



10.2. Detalhamento do jogo

10.2.1. Componentes

A partir de todo o desdobramento do projeto, pode-se definir todos os componentes e suas quantidades para o módulo mínimo do jogo-base Multi:

- 55 cartas de atividades, sendo 15 da categoria Adivinhação, 20 da categoria Perguntas e 20 de Desafio. Formato das cartas: 7,8 x 5 cm;
- 10 cartas em branco para que as crianças completem com atividades novas. Formato das cartas: 7,8 x 5 cm;
- 4 cartas resposta de Verdadeiro ou Falso. Formato das cartas: 7,8 x 5 cm;
- 1 roleta com as três categorias de atividade, com diâmetro de 20 cm;
- 1 manual de instruções com quatro páginas, formato A5 (14.8 x 21 cm) quando fechado;
- 1 ampulheta de plástico na cor branca (1 minuto);
- 2 dados comuns brancos, 1cm x 1cm;

10.2.2. Materiais

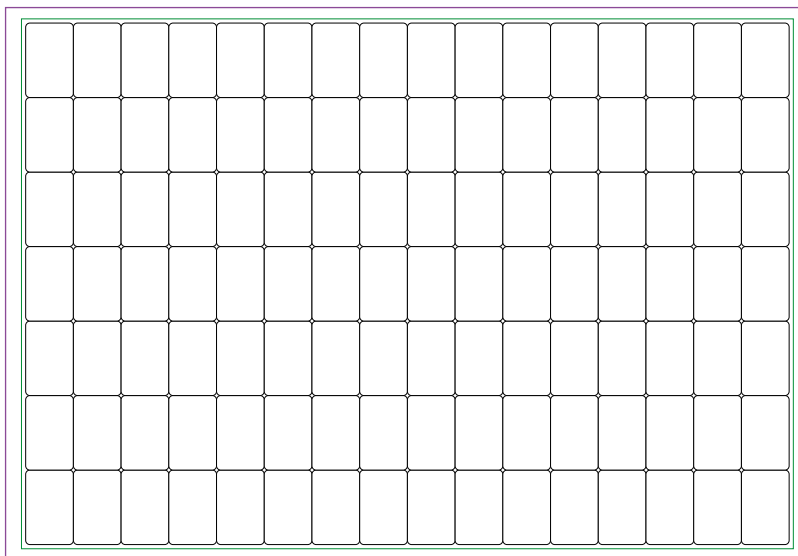
O material das cartas e dos outros elementos foi definido com base em cartas de jogos presentes no mercado (segundo o site Ludopedia). Todas as **cartas** e o **manual** serão produzidos em papel triplex 300g/m² com impressão a laser 4x4 cores, com faca arredondada nos cantos (para maior durabilidade) de raio 5 mm. O estudo de aproveitamento foi feito para otimizar o uso de papel no tamanho industrial (BB, formato 66 x 96 cm) e evitar maiores desperdícios (**Figura 97**).

Foram feitas opções (**Figura 95 e 96**) de aproveitamento com cartas de tamanho padrão de baralho (5,7 x 8,9 cm) e com cartas formato quadrado (7 x 7 cm), além daquelas de formato definido pela autora (5 x 7,8 cm), seguindo a proporção das cartas convencionais, porém com dimensões menores. As últimas se mostraram com menor desperdício de material ao mesmo tempo que comportaram uma quantidade maior de cartas em um mesmo papel, reduzindo portanto o custo de produção.

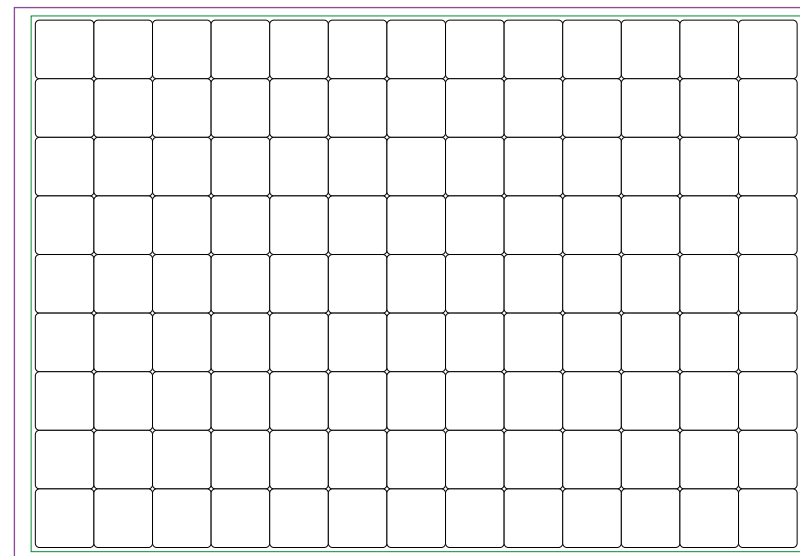
Os fatores que influenciaram a escolha do formato das cartas, além do melhor aproveitamento do papel BB, foram as dimensões da mão das crianças de 6 anos. Segundo Panero (2002), a dimensão da palma da mão (especificamente do local em que se seguram as cartas) de uma criança de 6 anos é de 2.2 polegadas, equivalente a 5,5 centímetros: dimensão máxima para que a largura da carta ficasse acomodada na mão da criança sem desconforto. Foi definido portanto, a largura de 5 centímetros e altura (proporcional à carta de baralho convencional) de 7,8 centímetros.

Figuras 95 e 96
Aproveitamento
do papel industrial
com outras
dimensões de
cartas (5,7x8,9cm
e 7x7cm,
respectivamente).

Cartas de 5,7x8,9cm: total de 112 cartas



Cartas de 7x7cm: total de 117 cartas



Legenda das marcações:

— Sangria de 5mm

— Margens do papel BB (56x96cm)

Cartas de 5x7,8cm: total de 152 cartas

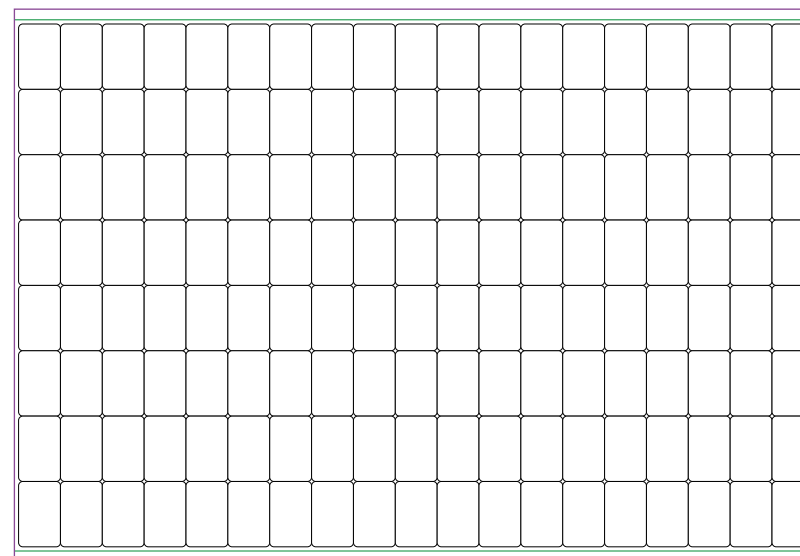


Figura 97

Aproveitamento do
papel industrial com
cartas na dimensão
final escolhida
(5x7,8cm).

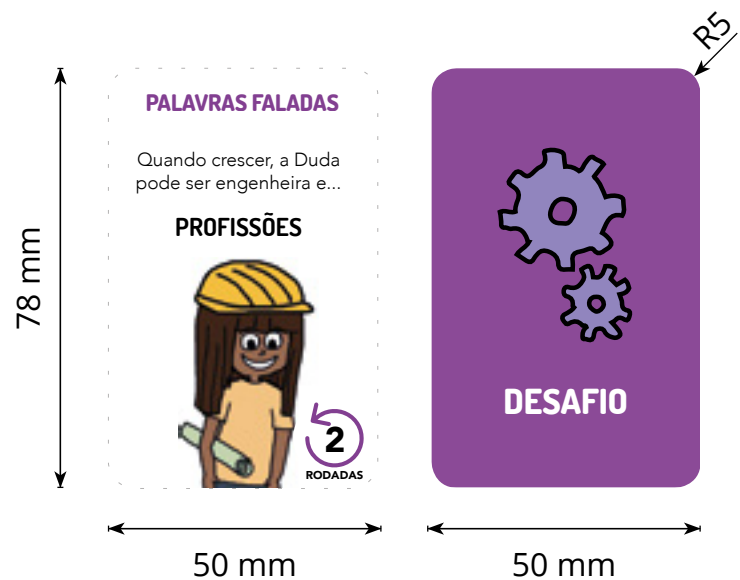


Figura 98
Dimensões frente
e verso das cartas

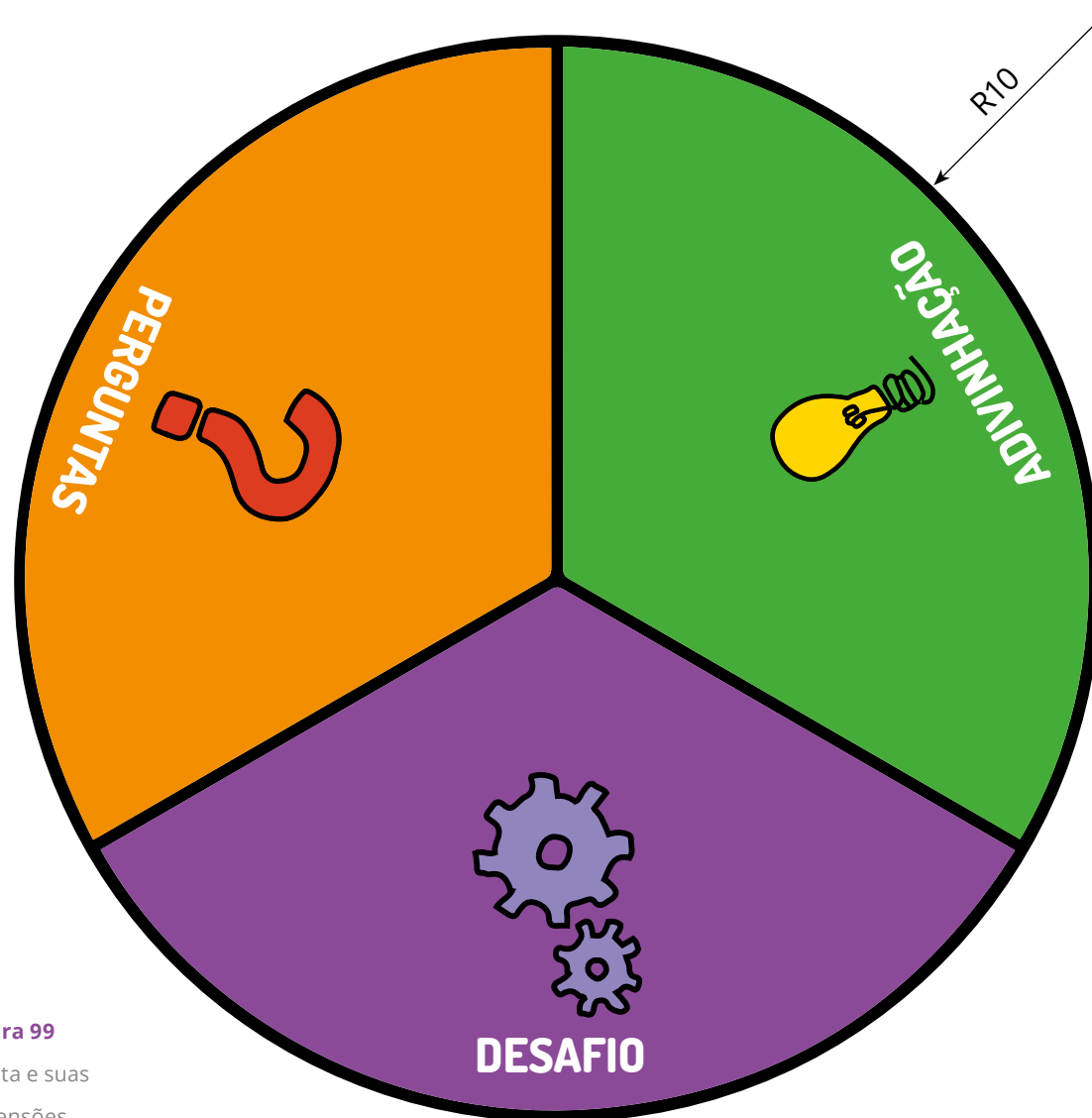


Figura 99
Roleta e suas
dimensões

A roleta (**Figura 99**), por sua vez, será impressa em papel couchê fosco 170g/m² com impressão a laser (4x0), laminação e com acabamento empastado em papel paraná, para maior resistência e durabilidade. O exemplo de aplicação deste acabamento pode ser observado na **Figura 100**.

O manual de instruções do jogo, como já mencionado será impresso nas mesmas conformações que as cartas. As dimensões e layout, encontram-se na **Figura 101**. Todas as cartas finais do jogo encontram-se nas páginas seguintes.



Figura 100
Exemplo de
acabamento do
papel couchê
empastado em
papel paraná.

210 mm

multi

Manual do jogo

Sobre

Este é um jogo que propõe a quebra dos estereótipos de gênero e promove a aceitação da diversidade e das diferenças.

Onde pode ser jogado?

Escolas, centros culturais e de lazer, centros de acolhida, dentre outros.

Para quem é este jogo?

Especialmente crianças a partir de 6 anos. De preferência em grupos que tenham orientação de adultos ou educadores.

COMPONENTES



2 DADOS



1 ROLETA



1 AMPULHETA



55 CARTAS ATIVIDADE



4 CARTAS V OU F



10 CARTAS EM BRANCO

INFORMAÇÕES



O QUE MAIS VOCÊ VAI PRECISAR?



PAPÉIS E LÁPIS



CÂMERA DO CELULAR



FITA ADESIVA



TESOURAS

COMO JOGAR?

Antes do jogo

- A. Formar dois grupos — um jogará contra o outro;
- B. O(a) instrutor(a) deve ler as regras de cada **categoria** antes de iniciar;
- C. Numerar os participantes, esta será a ordem de quem vai girar a roleta;
- D. Cada grupo deve jogar os dois dados. Aquele que tirar a maior pontuação, começa a partida;
- E. O participante número 1 do grupo que ganhou nos dados deve girar a roleta que vai definir qual categoria de carta será a primeira a ser tirada;

Durante o jogo

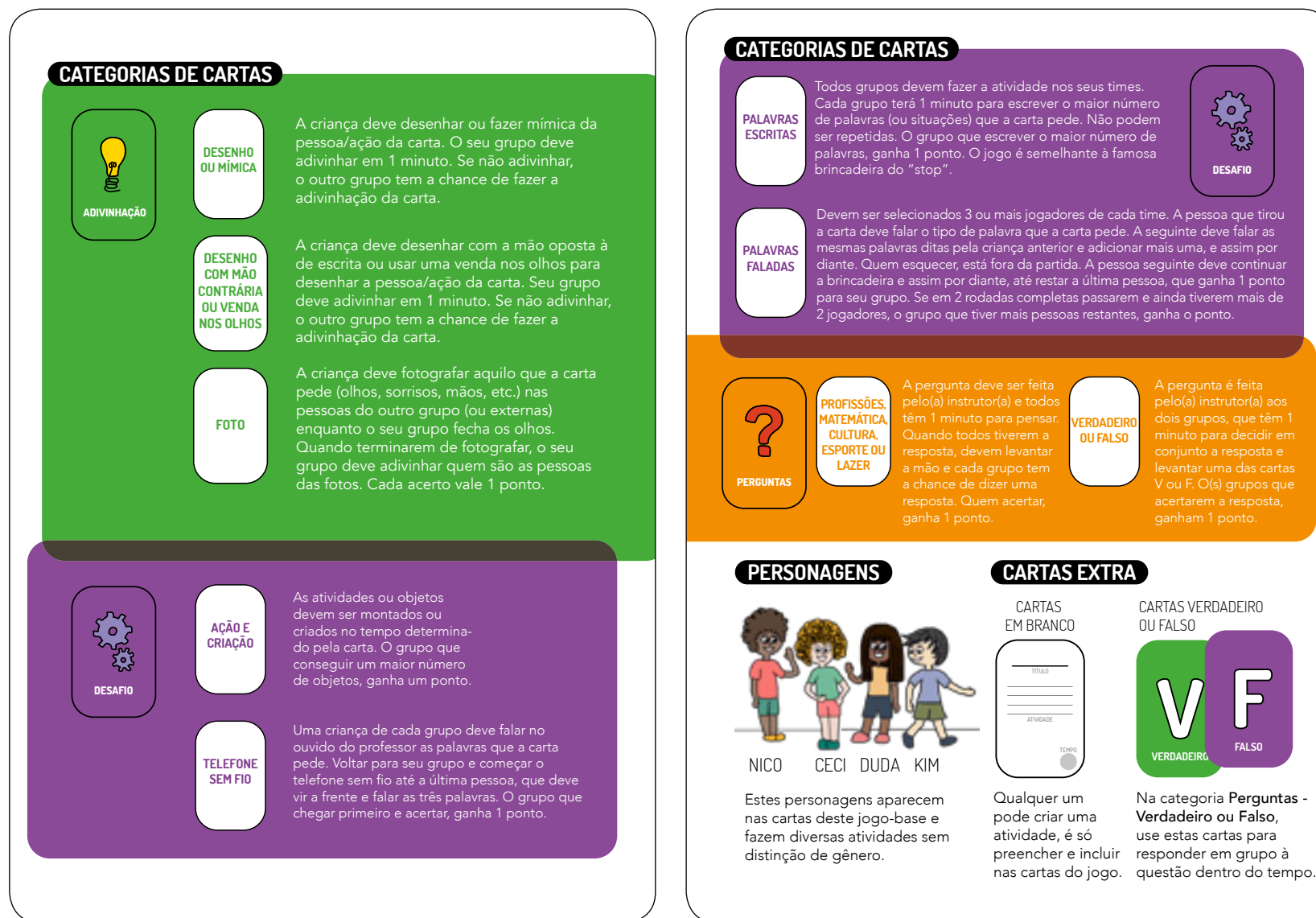
- F. O instrutor deve ler a carta junto com o participante e realizar a tarefa. O funcionamento de cada atividade está explicado no verso deste manual e cada **subcategoria** possui especificações;
- G. Se o grupo realizar a tarefa conforme a carta pedir, pontua;
- H. O próximo grupo gira a roleta, seguindo a ordem de numeração dos participantes. Assim, os grupos terão turnos alternados, independentemente de terem pontuado ou não na rodada anterior;

Finalizando

- I. O jogo termina quando todas as cartas acabarem ou quando o(a) instrutor(a) definir; o jogo também pode terminar quando um grupo alcançar uma determinada pontuação definida pelo(a) instrutor(a);
- J. O grupo vencedor é o que tiver mais pontos.

R5

148 mm



PERSONAGENS



NICO CECI DUDA KIM

Estes personagens aparecem nas cartas deste jogo-base e fazem diversas atividades sem distinção de gênero.

CARTAS EXTRA

CARTAS EM BRANCO



Qualquer um pode criar uma atividade, é só preencher e incluir nas cartas do jogo.

CARTAS VERDADEIRO OU FALSO



Na categoria Perguntas - Verdadeiro ou Falso, use estas cartas para responder em grupo à questão dentro do tempo.

Figura 101
Layout e dimensão
do manual de
instruções

ADIVINHAÇÃO

DESENHO OU MÍMICA

DESENHO OU MÍMICA

Brincadeira favorita do Kim.

BRINCAR DE CASINHA



DESENHO OU MÍMICA

A profissão que Ceci quer ter quando crescer.

PILOTO DE AVIÃO



DESENHO OU MÍMICA

Atividade que a Ceci aprendeu com sua mãe em casa.

TROCAR LÂMPADA



DESENHO OU MÍMICA

Uma atividade doméstica que a Duda aprendeu com seu pai.

PENDURAR ROUPA NO VARAL



DESENHO OU MÍMICA

A profissão da mãe do Nico.

ENCANADORA



MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

DESENHO COM MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

Uma ferramenta que a mãe da Duda usa para consertar coisas.

MARTELO



DESENHO COM MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

Objeto que o pai do Nico tem na lavanderia.

TANQUE DE LAVAR ROUPA



DESENHO COM MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

Atividade doméstica que o Kim divide com a irmã.

LAVAR A LOUÇA



DESENHO COM MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

Uma profissional que o Nico quer conhecer.

BOMBEIRA



DESENHO COM MÃO CONTRÁRIA OU VENDA NOS OLHOS

A profissão da mãe do Kim.

MÉDICA

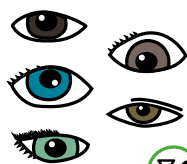


FOTO

DE QUEM É A FOTO?

O Kim adora tirar fotos. Faça como ele e fotografe

5 OLHOS DIFERENTES.



DE QUEM É A FOTO?

Kim adora tirar fotos. Faça como ele e fotografe

5 MÃOS DIFERENTES.



DE QUEM É A FOTO?

A Duda adora tirar fotos. Faça como ela e fotografe

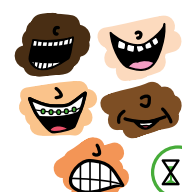
5 CABELOS DIFERENTES.



DE QUEM É A FOTO?

O Nico adora tirar fotos. Faça como ele e fotografe

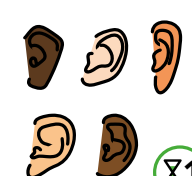
5 SORRISOS DIFERENTES.



DE QUEM É A FOTO?

A Ceci adora tirar fotos. Faça como ela e fotografe

5 ORELHAS DIFERENTES.



DESAFIO

AÇÃO E CRIAÇÃO

AÇÃO E CRIAÇÃO

Ajudem o Nico a **TROCAR A FRALDA** do irmãozinho.

Dica: usem objetos da sala (bebê); papel e fita adesiva



⌘1

AÇÃO E CRIAÇÃO

O Nico adora pulseiras. Recortem e coloquem **PULSEIRAS** nos colegas! O grupo com mais pulseiras, vence!

Dica: usem papel e fita adesiva



⌘2

AÇÃO E CRIAÇÃO

A Duda adora usar gravatas. Recortem e coloquem **GRAVATAS** nos colegas! O grupo com mais gravatas, vence!

Dica: usem papel e fita adesiva



⌘2

AÇÃO E CRIAÇÃO

A Ceci usa muitos colares. Recortem e coloquem **COLARES** nos colegas! O grupo com mais colares, vence!

Dica: usem papel e fita adesiva



⌘2

AÇÃO E CRIAÇÃO

A Ceci quer construir prédios bem altos quando crescer. **EMPLIHEM** o maior número de objetos sem deixar cair. O grupo com a torre mais alta vence!



⌘2

TELEFONE SEM FIO

TELEFONE SEM FIO

O Nico adora roxo. Fale o nome de outras **5 CORES**.



⌘1

TELEFONE SEM FIO

A Ceci adora jogar futebol. Fale o nome de outros **5 ESPORTES**.



⌘1

TELEFONE SEM FIO

O pai do Kim é professor. Fale o nome de **5 OBJETOS DA SALA DE AULA**.



⌘1

TELEFONE SEM FIO

A mãe da Duda é jogadora de basquete. Fale o nome de **4 MULHERES ESPORTISTAS**.



⌘1

TELEFONE SEM FIO

A Ceci quer ser estilista quando crescer. Fale o nome de outras **5 PROFISSÕES**.



⌘1

PALAVRAS FALADAS

PALAVRAS FALADAS

Quando crescer, a Duda pode ser engenheira e...

PROFISSÕES



2

RODADAS

PALAVRAS FALADAS

Nico é o melhor amigo da Ceci e de...

NOMES DE PESSOAS



2

RODADAS

PALAVRAS FALADAS

O Nico sabe jogar futebol e...

ESPORTES



2

RODADAS

PALAVRAS FALADAS

O Nico brinca de casinha e de...

BRINCADEIRAS



2

RODADAS

PALAVRAS FALADAS

O Kim sabe arrumar a cama e...

ATIVIDADES DOMÉSTICAS



2

RODADAS

DESAFIO

PALAVRAS ESCRITAS

PALAVRAS ESCRITAS

O Kim adora cozinhar. Cada grupo deve escrever o maior número de

OBJETOS DE COZINHA.



PALAVRAS ESCRITAS

O Nico gosta de desenhar roupas. Cada grupo deve escrever o maior número de

PEÇAS DE ROUPA E ACESSÓRIOS.



PALAVRAS ESCRITAS

O Nico quer ter muitos filhos quando crescer. Cada grupo deve escrever o maior número de

COISAS DE BEBÊS.



PALAVRAS ESCRITAS

A Ceci conhece poucas artistas. Cada grupo deve escrever o maior número de

MULHERES ARTISTAS.

(TV, cinema, música, pintoras, etc.)



PALAVRAS ESCRITAS

O Kim é fã da Mulher Maravilha. Cada grupo deve escrever o maior número de

HERÓIS E HEROÍNAS.



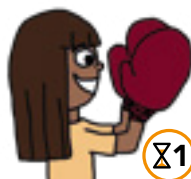
PERGUNTAS

VERDADEIRO OU FALSO

VERDADEIRO OU FALSO

A Duda adora lutas de boxe. Existem lutas de boxe femininas?

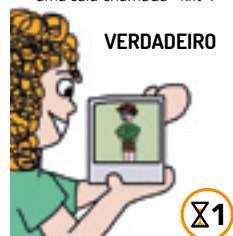
VERDADEIRO



VERDADEIRO OU FALSO

O avô da Ceci é escocês. Na Escócia os homens usam uma saia chamada "kilt".

VERDADEIRO



VERDADEIRO OU FALSO

A Ceci sonha em viajar pelo espaço. Já existiu alguma mulher astronauta?

VERDADEIRO



VERDADEIRO OU FALSO

O Kim quer disputar nado sincronizado nas Olimpíadas, mas ainda não permitem homens nesse esporte, nos Jogos Olímpicos.

VERDADEIRO



VERDADEIRO OU FALSO

Disseram para Duda que existe a Copa do Mundo de Futebol Feminino, mas ela nunca viu passando na TV. Essa competição existe?

VERDADEIRO



MATEMÁTICA

MATEMÁTICA

Nico tem 7 pares de meias rosa, Ceci tem 2 e Kim tem 5. Quantos pares de meia rosa eles têm no total?

14 PARES



MATEMÁTICA

O Kim foi comprar uma boneca. A de pano custa um terço do preço da boneca de plástico. Qual a mais barata?

BONECA DE PANO



MATEMÁTICA

Nas Olimpíadas do colégio, Duda ganhou 15 medalhas, Ceci ganhou 10 a mais que Duda, e Kim duas a menos que Ceci. Quem ganhou mais?

CECI



MATEMÁTICA

Se Ceci tem 14 carrinhos, quantas duplas ela pode formar?

7 DUPLAS



MATEMÁTICA

Kim lavou 5 vezes mais pratos do que o Nico, que lavou 9. Quantos pratos Kim lavou?

45 PRATOS



CULTURA, ESPORTE OU LAZER

CULTURA, ESPORTE OU LAZER

A Ceci gosta de velocidade. O que é mais rápido: carro, avião, trem ou navio?

AVIÃO



CULTURA, ESPORTE OU LAZER

Ceci sabe todas as regras do futebol. E você, sabe o que significa o cartão vermelho?

EXPULSÃO



CULTURA, ESPORTE OU LAZER

Kim torce para o Barcelona. De que país é esse time?

ESPANHA



CULTURA, ESPORTE OU LAZER

A Duda luta capoeira. Qual é o país de origem desta luta?

BRASIL



CULTURA, ESPORTE OU LAZER

Ceci quer ser astronauta. Qual veículo os astronautas usam para viajar no espaço?

FOGUETE



PROFISSÕES

PROFISSÕES

A Duda e o Kim amam dançar. Em qual dança se usa saia de tule e sapatilha de ponta?

BALÉ



PROFISSÕES

O Kim viajou nas férias e conheceu uma historiadora. Com que letra começa a palavra "historiadora"?

LETRA H



PROFISSÕES

A tia de Duda é astrônoma. O que faz essa cientista?

ESTUDA AS ESTRELAS
(o universo, os planetas, etc.)



PROFISSÕES

A irmã da Ceci é programadora. O que ela faz?

DESENVOLVE PROGRAMAS DE COMPUTADOR



PROFISSÕES

O pai da Ceci é pediatra. Este tipo de médico cuida do quê?

CRIANÇAS



VERDADEIRO OU FALSO



CARTAS EM BRANCO

Título

Atividade

Tempo

○

Título

Atividade

Tempo

○





Figura 102

Fotos do modelo 1:1 e com material próximo ao do produto final. As cartas e manual foram feitas por impressão a laser em papel couchê duplo de 250g/m².

A roleta foi impressa em papel couchê de espessura 170g/m², reforçado com papel pluma na parte inferior e a peça giratória foi composta por papel preto *color plus*.





Capítulo 11

Considerações finais

O contato com as crianças (usuários) foi essencial para que se pudesse desenvolver um projeto pautado na realidade destas. A fase de prototipação e testes possibilitou essa troca, fazendo com que trouxesse mais embasamento e contundência para o projeto.

O diálogo com profissionais também foi essencial para que houvesse escolhas e soluções de projetos mais efetivas, e mostra que é de suma importância a troca e participação de pessoas de outras áreas e com mais experiência dentro do projeto. Assim, é possível ter uma visão sistêmica de todo o trabalho, e também contribuir com insumos de outras áreas de conhecimento, essenciais para qualquer projeto.

Como mencionado anteriormente, a abordagem da quebra do estereótipo de gênero para este projeto foi sempre sutil (se optou, por exemplo em colocar uma pulseira no personagem masculino ao invés de colocá-lo num vestido).

Esta foi uma escolha de abordagem de projeto para este TCC, neste momento e para este módulo mínimo. Como mencionado, o jogo permite que “expansões” de novas cartas, atividades, temas e personagens sejam agregadas a este módulo e com isto, a diversidade e profundidade de assuntos poderá ser mais trabalhada.

Para isto, teriam que estar envolvidos no desenvolvimento destes novos conjuntos outros profissionais capacitados para lidar com este tipo de temática (psicólogos, pedagogos, educadores, etc.) o que não foi o caso deste momento de projeto, por isso a escolha deste tipo de abordagem.

Devido ao tempo limitado do TCC, não foi possível realizar melhores refinamentos ao projeto de conteúdo e visual do jogo, além de não ter sido possível desenvolver uma embalagem para o mesmo. Também por conta deste fator não foi possível se realizar outros testes em outros ambientes (escolas, outros CCAs, etc.) e também com a versão final apresentada aqui.

De qualquer modo, entende-se que o resultado do projeto foi satisfatório e a autora deste trabalho sente-se realizada com todo o processo que se pode contemplar dentro da limitação de tempo do TCC. Desde o início desta pesquisa, em julho de 2016, pôde-se avançar bastante no processo. A possibilidade de propor, na prática, um projeto e um produto (que pôde, inclusive, ser testado com os usuários) contemplando a temática de gênero estudada ao longo de todo esse período, foi bastante relevante para a hipótese levantada desde o princípio deste trabalho.

Capítulo 12

Índice de figuras

Figura 1: Infográfico identidade de gênero e orientação sexual

Fonte: <http://itspronouncedmetrosexual.com>

***Figura 2:** Infográfico baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

***Figura 3:** Produtos, espaços ou serviços para análise de manifestações de gênero no universo infantil: Infográfico baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

***Figura 4:** Agrupamentos de idades em faixas etárias com base em diferentes referências

***Figura 5:** Manifestação de gênero em crianças de 1 a 10 anos

Figura 6: Mapa visual de brinquedos históricos

Fonte: Google Imagens

***Figura 7:** Tipos de brinquedos e brincadeiras para a faixa-etária selecionada

Figura 8: Site Toy Mania

Fonte: <http://toymania.com.br/>

Figura 9: Site da Roma Brinquedos

Fonte: <http://www.romajensen.com.br/brinquedos.asp>

Figura 10: Campanhas publicitárias Lego, década de 1980

Fonte: <http://djfood.org/vintage-lego-ads-from-1981/>

Figura 11: Linhas Lego: Classic, City, Disney, Minecraft e Friends

Fonte: <http://www.legobrasil.com.br/>

Figuras 12 e 13: Casa da Polly Pocket e Jogo Batalha Estelar - Star Wars, da Disney

Fonte: <http://imgur.com/GZzmyY2> e <http://rihappy.com.br>

Figuras 14 e 15: Nerf Gun, linhas Modulus e Rebelle

Fonte: <https://nerf.hasbro.com/pt-br/toys-games/>

Figura 16: Hot Wheels Ultimate Garage

Fonte: <http://hotwheels.mattel.com/>

Figura 17: Hot Wheels Cidade em Madeira

Fonte: <http://xalingo.com.br/brinquedos/pt/produtos/licenciados/2257.6/cidade-em-madeira-hot-wheels>

Figuras 18 e 19: Interactive Play e Lousa e Giz, da Xalingo

Fonte: <http://www.xalingo.com.br/brinquedos/pt/produtos/educativos/5310.9/interactive-play-soletrando>

Figura 20: Versões do brinquedo Sem Limites, da Roma Brinquedos

Fonte: <http://sem limite.romajensen.com.br/galeria.php>

Figura 21: Bunchems Mega Pack

Fonte: <http://www.rihappy.com.br/figuras-sortidas-mega-pack-bunchems-coloridos-sunny-5047474/p>

Figura 22 e 23: Catálogos da Top Toy

Fonte: <http://www.hypeness.com.br/2014/02/para-acabar-com-estereotipos-cadeia-de-brinquedos-sueca-cria-catalogos-de-genero-neutro/>

Figura 24 e 25: Goldie Blox

Fonte: <https://www.goldieblox.com/>

Figura 26 e 27: Produtos da Little Bits

Fonte: <https://littlebits.cc/>

Figura 28: Projeto Fotográfico "A Boy Can Too"

Fonte: <https://aboycantoo.wordpress.com/>

Figura 29: Imagens do Projeto "Já Falou com Seu Menino Hoje?"

Fonte: <https://www.facebook.com/jafalouparaseumenino/>

Figura 30: Kind Campaign

Fonte: <https://www.kindcampaign.com/>

Figura 31: Desafio da Igualdade

Fonte: <http://desafiodaigualdade.org/>

Figura 32: Jogo "E Se Fosse Você?"

Fonte: <https://www.facebook.com/esefossevoce.ojogo/>

Figura 33: Livros infantis das coleções Anti-princesas e Anti-heróis, Editora Sur

Fonte: <http://www.surlivro.com.br/>

Figura 34 e 35: Livros "Olívia Não Quer Ser Princesa" e "Monstro Rosa"

<http://www.livrariacultura.com.br>

Figura 36: Livro "Cores"

Fonte: <http://cafecomchocolate.tanlup.com/product/1136924/livro-cores-carol-rossetti>

*** Figura 37:** Loja Catavento Brinquedos Educativos

*** Figura 38:** Brinquedos da Loja Catavento Brinquedos Educativos

*** Figura 39:** Brinquedos e jogos encontrados na Livraria Cultura

*** Figuras 40 e 41:** Livros paradidáticos e brinquedos das salas de aula

*** Figura 42:** Sala da Brinquedoteca e de Leitura na EMEF Dilermando dos Santos

*** Figuras 43, 44 e 45:** Interior da sala da Brinquedoteca

*** Figuras 46, 47 e 48:** CCA Maria Leite

*** Figura 49:** Geração de ideias preliminares (proposta 1)

* Fonte: acervo
pessoal da autora

- * **Figura 50:** Geração de ideias preliminares (proposta 2)
- * **Figura 51:** Desenhos iniciais da dinâmica de jogo
- * **Figura 52:** Tabela com categorias de atividades e valores do desenvolvimento infantil
- * **Figura 53:** Primeiros esboços de categorias de atividades das cartas
- * **Figura 54:** Primeira geração de alternativas para cartas
- * **Figura 55:** Opções preliminares de ilustração A
- * **Figura 56:** Opções preliminares de ilustração B
- * **Figura 57:** Cartas elaboradas para Teste 1
- * **Figura 58:** Cartas de Adivinhação utilizadas no jogo
- * **Figura 59:** Carta “Adivinhação: Foto de 5 olhos”
- * **Figura 60:** Carta “Desafio: Telefone sem fio”
- * **Figuras 61, 62 e 63:** Cartas Desafio: “Palavras sem fim”, “Ação” e “Construir”
- * **Figura 64:** Carta “Perguntas: astronauta”
- * **Figura 65:** Carta “Desafio: Criar - pulseira”
- * **Figuras 66 e 67:** Teste 1
- * **Figura 68:** Solução de marcação de pontuação encontrada pelas crianças
- * **Figura 69:** Componentes do jogo para Testes 2 e 3 no CCA
- * **Figura 70:** Cartas de Adivinhação (testes 2 e 3)
- * **Figura 71:** Cartas de Desafio (testes 2 e 3)
- * **Figura 72:** Cartas de Perguntas (testes 2 e 3)
- * **Figura 73:** Cartas de Adivinhação
- * **Figura 74:** Cartas de Adivinhação, Perguntas e Desafio
- * **Figura 75:** Dinâmica com crianças do CCA: Teste 2
- * **Figura 76:** Cartas de Adivinhação (teste 3)
- * **Figura 77:** Cartas de Perguntas e Desafio (teste 3)
- * **Figura 78:** Dinâmica com crianças do CCA: Teste 3
- * **Figura 79:** Desenhos e atividades feitos pelas crianças nos testes 2 e 3
- * **Figura 80:** Geração de ideias para nome do jogo
- * **Figura 81:** Geração de ideias para logotipo do jogo
- * **Figura 82:** Ideação de logotipo

- * **Figura 83:** Marca final escolhida
- * **Figura 84:** Área de não interferência
- * **Figura 85:** Ideação de iconografia
- * **Figura 86:** Testes de paleta cromática e iconografia
- Figura 87:** Painel visual com referências de desenhos animados
Fonte: Google Imagens
- * **Figura 88 e 89:** Estudos iniciais de ilustração
- * **Figura 90:** Desenvolvimento dos estudos iniciais de ilustração
- * **Figura 91:** Estudos iniciais de cor
- * **Figura 92:** Desenvolvimento dos estudos de cor
- * **Figura 93:** Refinamento dos estudos de cor e ilustração
- * **Figura 94:** Algumas das ilustrações finais do jogo
- * **Figuras 95 e 96:** Aproveitamento do papel industrial com outras dimensões de cartas
- * **Figura 97:** Aproveitamento do papel industrial com cartas na dimensão final escolhida
- * **Figura 98:** Dimensões frente e verso das cartas
- * **Figura 99:** Roleta e suas dimensões
- Figura 100:** Exemplo de acabamento do papel couchê empastado em papel paraná.
Fontes: <http://imagemdigital.com.br> e <http://ramark.com.br>
- * **Figura 101:** Layout e dimensão do manual de instruções
- * **Figura 102:** Fotos do modelo 1:1 e com material próximo ao do produto final.
- Figura 103:** Planta esquemática da Catavento Brinquedos Educativos

* Fonte: acervo pessoal da autora

Capítulo 13

Bibliografía

Referências

Livros e teses

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: Um manifesto. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 96 p.
- BOYD, D; BEE, H. **A criança em crescimento**. Porto Alegre: Porto Alegre Artmed, 2011. (p. 272-278)
- DHERMER, V. L. **Jogo Lúdico como Elemento de Socialização da Criança**. Porto Alegre, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78413/000899067.pdf?sequence=1>.
- FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia do gênero**: Psicobiografia, sociocultura e transformações. 1 ed. Curitiba: UFPR, 2010. 435 p. (p. 13-40)
- FORTY, Adrian. **Objetos de desejo**: Design e sociedade desde 1750. 1 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**: A construção biofísica, linguística, e cultural da simbologia das cores. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2004. 147 p.
- HALIM, M.; RUBLE, D. Gender Identity and Stereotyping in Early and Middle Childhood. In: CHRISLER, J.; MCCREARY, D., Ed(s). **Handbook of Gender Research in Psychology Volume 1: Gender Research in General and Experimental Psychology**. Nova Iorque: Springer-Verlag New York, 2010. p. 495 - 525.
- LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: A questão de gênero na escola. 1ª ed. São Paulo: Reviravolta, 2016. 144 p.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação uma**

perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORA, A. **Design de Brinquedos**: Estudos dos Brinquedos Utilizados nos Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas** – aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009

PANERO, Julius; ZELNIK, M. **Dimensionamento Humano para Espaços Interiores**: Um Livro de Consulta e Referencia para Projetos. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.

REIS, K. C. F. **Infância, gênero e estereótipos sexuais**: Análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos. Bauru: Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, 2008. 118 p.

SAMARA, T. **Elementos do design**: guia de estilo gráfico. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SOUZA, F.C. de. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero**: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas, Araraquara, 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

VIANNA, M. et al. **Design thinking**: Inovação em negócios. 1 ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. 162 p.

Artigos

ARBEX, Cláudia. Um olhar psicopedagógico para a relação professor-aluno atravessada por mitos culturais: implicações na prática educacional. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 15, n. 12, p. 72-87, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542007001100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BORGES, L. R. S.; FACTUM, A. B. S. **A Relação Entre Design e Gênero em Brinquedos Infantis**. Educação Gráfica (Online). ,v.18, p.81 - 97, 2014

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, dez. 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em: 04 nov. 2016.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. In: 28º Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posições**. Campinas: v.14, n.3 (42), set./dez. 2003. p.89-101.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca; Toys, gender and education in a toy library. **Pro-Posições**, v.19, n.3, p.209-223, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a11.pdf>>. Acesso em 15 de maio 2017.

LAMAS, Marília. **Não me Kahlo**: De menina e de menino: gênero e infância. Disponível em: <<http://www.naomekahlo.com/single-post/2017/01/26/De-menina-e-de-menino-g%C3%AAnero-e-inf%C3%A2ncia>>. Acesso em: 27 maio 2017

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 107, p. 187-206, July 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ROCHA, Camilo. Especial Nexo Jornal: **Nem de menino,**

nem de menina. Apenas Brinquedos. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2016/06/08/Nem-de-menino-nem-de-menina.-Apenas-brinquedos>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SANTOS, É. A. C. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Assunção, 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2017.

VASCOUTO, L. **Por que Brinquedos são Segmentados por Gênero (mas não deveriam)?**, 2015. Disponível em: <<http://nodeoito.com/brinquedos-de-menina-e-de-menino/>>. Acesso em: 15 maio 2017.

Sites

APREENDER. **Empreender na aprendizagem**. Disponível em: <<http://aprender.org.br/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALDEIA ESCOLA. **Características psicológicas da criança de 6 e 7 anos**. Disponível em: <<http://educacao.aaldeia.net/psicologia-crianca-67-anos/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

ALDEIA ESCOLA. **Características psicológicas da criança de 8 e 9 anos**. Disponível em: <<http://educacao.aaldeia.net/psicologia-crianca-89-anos/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

CIDADE 50-50. **Todas e todos pela igualdade**. Disponível em: <<http://www.cidade5050.org.br/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

EDUCATE AND CELEBRATE. **Educate and celebrate**. Disponível em: <<http://www.educateandcelebrate.org/resources/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Excelência com equidade**. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/excelencia-com-equidade/>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos - O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A (Org.) O Direito de Brincar: A Brinquedoteca. São Paulo, 1992, p. 171-181.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

GOLDIE BLOX. Disponível em: <<https://www.goldieblox.com/>>. Acesso em 29 maio 2017

INSPIRING THE FUTURE. **Inspiring women**. Disponível em: <<http://www.inspiringthefuture.org/inspiring-women/>>. Acesso em: 27 set. 2016.

IDEO. **About IDEO**. Disponível em: <<https://ideo.com/about>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

LABRIMP - Labrimp - laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LITTLE BITS. Disponível em: <<https://littlebits.cc/>>. Acesso em 1 jun 2017.

LUDOPEDIA. Disponível em: <<https://www.ludopedia.com.br/topico/9800/quais-materiais-utilizar-na-impressao-de-um-card-game>>. Acesso em outubro de 2017.

MENEZES, E.; SANTOS, T. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 13 de nov. 2016.

MICHELET, A. Classificação dos jogos e brinquedos - A classificação I.C.C.P. In: FRIEDMANN, A. (Org.) O Direito de Brincar: A Brinquedoteca. São Paulo, 1992, p.157-168.

ONU MULHERES BRASIL. **Entidade das nações unidas para a igualdade de gênero e empoderamento das mulheres**. Disponível

em: <<http://www.onumulheres.org.br/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

REVISTA CLICHÊ. **Design e gênero: Entrevista Marinês Ribeiro**. Disponível em: <<http://www.revistacliche.com.br/exp/design-e-genero-marines-ribeiro/>>. Acesso em: 16 set. 2016.

SÓ PEDAGOGIA. **Linhas Pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/linhasPedagogicas.php>>. Acesso em 13 nov. 2016.

TOP TOY. Disponível em: <<http://top-toy.com/>>. Acesso em 29 maio 2017.

Notícias

B9. **Audi desafia estereótipo de gênero dos brinquedos com história da boneca que decidiu dirigir**: Na campanha “Cambiemos El Juego”, marca mostra que não existe brinquedo de menina ou de menino. Disponível em: <<http://www.b9.com.br/69297/advertising/audi-desafia-estereotipo-de-genero-dos-brinquedos-com-historia-da-boneca-que-decidiu-dirigir/>>. Acesso em: 28 maio 2017.

CARTA CAPITAL. **Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 17 maio 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS em Educação Integral. **A igualdade de gênero pressupõe uma sociedade justa para meninos e meninas**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/igualdade-de-genero-supoe-uma-sociedade-justa-para-meninos-e-meninas/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. **10 desenhos infantis inteligentes e que promovem a igualdade**. Disponível em:<[174](http://</p></div><div data-bbox=)

www.geledes.org.br/10-desenhos-infantis-inteligentes-e-que-promovem-a-igualdade/#gs.ix7VZBg>. Acesso em: 15 nov. 2016

HUFFPOST BRASIL. **O projeto desta professora sobre equidade de gênero está transformando a vida de alunos do DF.** Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/05/07/o-projeto-desta-professora-sobre-equidade-de-genero-esta-transfo_a_22010848/?utm_hp_ref=br-vozes>. Acesso em: 21 maio 2017.

IMPORTÂNCIA DE BRINCAR - com Adriana Friedmann, A. **Diário na Escola: Diário do Grande ABC**, Santo André. 26 set. 2003, p. 3. Disponível em: <<http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Di%C3%A1rio-na-Escola-A-import%C3%A2ncia-de-brincar.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017

MEIO E MENSAGEM. Gênero vira coisa séria na indústria de brinquedos: bonecas trans e bebês para meninos são alguns exemplos de como as fabricantes vêm investindo em produtos inclusivos. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2017/02/22/como-a-industria-de-brinquedos-esta-lidando-com-a-questao-de-generos.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.

NEXO JORNAL. **As animações que abordam gênero, etnia e orientação sexual sem reproduzir preconceitos.** Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/05/As-anima%C3%A7%C3%B5es-que-abordam-g%C3%AAnero-etnia-e-orienta%C3%A7%C3%A3o-sexual-sem-reproduzir-preconceitos>>. Acesso em: 19 maio 2017.

NOVA ESCOLA. **Colégio pedro ii deixa de ter uniforme de menina ou menino.** Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/490/uniforme-genero-pedro-ii-portaria>>. Acesso em: 20 set. 2016.

NOVA ESCOLA. **Precisamos falar sobre romeo, iana,**

roberta e emilson. a escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos.. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%c3%a9ria&utm_content=link>. Acesso em: 04 nov. 2016.

NÓ DE OITO. **Objetificação masculina não é a mesma coisa que objetificação feminina.** Disponível em: <<http://nodeoito.com/objetificacao-masculina/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

O GLOBO. **Brasil é o pior país da américa do sul para ser menina, diz relatório.** Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-o-pior-pais-da-america-do-sul-para-ser-menina-diz-relatorio-20270607>>. Acesso em: 30 out. 2016.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. **Gênero é o maior motivo de discriminação nas escolas brasileiras.** Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/genero-e-o-maior-motivo-de-discriminacao-nas-escolas-brasileiras/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

OLIVEIRA, Amanda. Projeto da EACH experimenta fazer uma ciência lúdica e multidisciplinar. USP Online Destaque - Educação. Disponível em: <<http://www5.usp.br/97581/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

ONU BRASIL. **Unesco defende educação sexual e de gênero nas escolas para prevenir violência contra mulheres.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-defende-educacao-sexual-e-de-genero-nas-escolas-para-prevenir-violencia-contra-mulheres/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SUPER INTERESSANTE. **Conheça o lado bom da educação pública brasileira.** Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ideias/conheca-o-lado-bom-da-educacao-publica-brasileira/>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

THINK OLGA. **Como o reino unido está promovendo o debate de gênero e sexualidade nas escolas.** Disponível em: <<http://thinkolga.com/2016/10/11/como-debater-genero-e-sexualidade-na-escola-e-deixa-la-mais-lgbt-friendly/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TRUZ, Igor. Pesquisa da FFLCH analisa influência das Princesas da Disney nas meninas. **USP Online Destaque - Comportamento.** Disponível em: <<http://www5.usp.br/22326/pesquisa-da-fflch-analisa-influencia-das-princesas-da-disney-nas-meninas/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

UOL EDUCAÇÃO. **Linhas pedagógicas: veja como elas funcionam [...].** Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2009/08/25/linhas-pedagogicas-veja-como-elas-funcionam-e-qual-tem-mais-a-ver-com-seu-filho.htm>>. Acessado em 14 nov. 2016

Publicações

AÇÃO EDUCATIVA. **Por que discutir gênero na escola?** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/publicacao_porquediscutirgeneronaescola.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL, . **Estatuto da criança e do adolescente:** lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **A importância da pedagogia na educação.** Disponível em: <http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016

FIEP, et al. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar:** Organizadas de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, sócioeconômica e orientação sexual. São

Paulo: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. Tema do fascículo: **A Revolução do Gênero.** São Paulo: ContentStuff, ano 17, n. 202, jan. 2017, 114 p. Edição Especial.

SAVE THE CHILDREN. **Every last girl:** Free to live, free to learn, free from harm. Londres: 2016. Disponível em: <http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/Every_Last_Girl.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017

START EMPATHY, AN INITIATIVE OF ASHOKA. **Toolkit for promoting empathy.** Disponível em: <<https://startempathy.org/resources/toolkit/>>. Acesso em: 03 out. 2016. **TAB UOL. Escola do futuro.** Disponível em: <<http://tab.uol.com.br/escola-do-futuro/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Projetos

A BOY CAN TOO. **A boy can too.** Disponível em: <<https://aboycantoo.wordpress.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

AÇÃO EDUCATIVA. **Caderno Escola Sem Homofobia.** Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ARTE NA CRECHE. **Publicação Virtual Arte na Creche.** Disponível em: <<http://www.artenacreche.org.br/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

CIDADE 50-50. **Cidade 50-50:** todas e todos pela igualdade. Disponível em: <<http://www.cidade5050.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ESCOLA ARTE DE SER. **Já falou para seu menino hoje?.** Disponível em: <<https://www.facebook.com/jafalouparaseumenino/>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

KIND CAMPAIGN. **Awareness and healing to girl-against-**

girl bullying. Disponível em: <<https://www.kindcampaign.com/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

FÁBRICA DE BRINQUEDOS. **Fábrica de Brinquedos:** Brincando de fazer brinquedo. Disponível em: <<http://www.fabricadebrinquedos.com.br/brinquedos.html>>. Acesso em: 23 maio 2017.

FABRINCANDO. **Fabrincando.** Disponível em: <<https://solisluna.com.br/products/fabrincando>>. Acesso em: 29 maio 2017.

FOLHA DE S. PAULO. **Mapa do Brincar.** Disponível em: <<http://mapadobrinca.folha.com.br/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

LET TOYS BE TOYS. **Let Toys be Toys** - For Girls and Boys. Disponível em: <<http://lettoysbetoy.org.uk/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

NICOLAU OS BRINQUEDOS. **Nicolau dos Brinquedos:** Brincando de fazer brinquedos. Disponível em: <<http://nicolaudosbrinquedos.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2017.

ONU BRASIL. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 09 out. 2016.

ONU MULHERES. **He for she.** Disponível em: <<http://www.heforshe.org/pt/take-action/education>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

PLAN INTERNATIONAL. **Desafio da igualdade:** O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância? Disponível em: <<http://desafiodaigualdade.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PROJETO INFÂNCIAS. **Projeto Infâncias.** Disponível em: <<http://projetoinfancias.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2017.

PROJETO MULHERES INSPIRADORAS. **Projeto Mulheres Inspiradoras.** Disponível em: <<https://www.facebook.com/Projeto-Mulheres-Inspiradoras-421879051346074/?fref=ts>>. Acesso em: 21 maio 2017.

STATE OF VICTORIA, Department of Education and Training. **Resilience, Rights and Respectful Relationships.**

Disponível em: <<http://fuse.education.vic.gov.au/ResourcePackage/ByPin?pin=2JZX4R>>. Acesso em: 16 maio 2017.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Território do Brincar:** Um encontro com a criança brasileira. Disponível em: <<http://territoriodobrinca.com.br/o-projeto/>>. Acesso em: 13 maio 2017.

VALENTE NÃO É VIOLENTO, O . **O valente não é violento.** Disponível em: <<http://www.ovalentenaoeviolento.org.br/>>. Acesso em: 07 set. 2016.

Material Audiovisual

Começo da Vida, O. Direção: Estela Renner. Brasil: Netflix, 2016. Documentário, 96'54".

LEGO Friends: LEGO & Gender Part 1. Feminist Frequency. Estados Unidos: 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CrmRxGLn0Bk>>. Acesso em: 4 jun. 2017. 10'30".

LEGO Boys Club: LEGO & Gender Part 2, The. Feminist Frequency. Estados Unidos: 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oe65EGkB9kA>>. Acesso em: 4 jun. 2017. 13'42".

Quando Sinto que Já Sei. Direção: Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Produção executiva: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes. Brasil: Despertar Filmes, 2014. Documentário, 78'.

Inspiring The Future: Redraw the Balance. Produção: MullenLowe Group. Londres: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA>>. Acesso em 2 mar. 2017. 2'07".

The Mask You Live In. Direção: Jennifer Siebel Newsom. Estados Unidos. Netflix, 2015. Documentário. Duração 97'

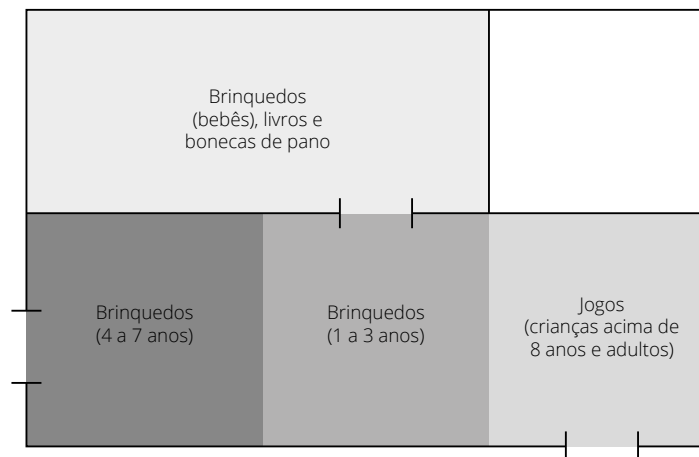
Capítulo 14

Anexos

14.1. Visita à loja Catavento Brinquedos Educativos

Em conversa com a dona da filial Catavento, pode-se compreender melhor como era a estruturação do espaço e qual o público frequentador do estabelecimento. Ela conta que na loja dividem-se os brinquedos por sessões relacionadas à faixa etária, como se pode observar na Imagem 11. Próxima à entrada, ficam os jogos para crianças mais velhas (a partir dos 8 anos de idade, em média) e adultos. Na parte central, encontram-se os brinquedos para crianças de 1 a 3 anos, aproximadamente. Mais ao fundo, estão os brinquedos para crianças que tenham por volta de 4 a 7 anos. Num outro ambiente da loja, estão os livros, as bonecas e os brinquedos para bebês.

Figura 103
Planta esquemática da
Catavento Brinquedos
Educativos



A dona do estabelecimento, também comentou que o grande público que frequenta a loja, é o de pais e mães que buscam resgatar para seus filhos e filhas, as atividades de sua infância. Os principais tipos de brinquedo que ali se encontram, diferenciam-se das lojas convencionais, justamente, por trazerem a nostalgia de antigamente e pelo fato de, ainda, se ter brinquedos artesanais à venda, geralmente feitos em madeira e que faziam parte da infância destes adultos.

O grande foco da loja é, então o resgate da infância, a partir de brinquedos e brincadeiras “tradicionais” e até as brincadeiras de rua, como o carrinho de rolimã, carrinho de madeira, marionetes, mini fogão e mini armários de madeira, dentre outros. Ela também destaca os jogos de tabuleiro, bastante presentes, e que têm também bastante procura, tais como o Banco Imobiliário, Jogo da Vida, Xadrez, Damas, Detetive, etc.

Além destes, há também os brinquedos educativos/ pedagógicos, que estimulam o aprendizado a partir da diversão e brincadeira, e portanto, podem ser também considerados lúdicos. Os brinquedos não foram analisados um a um, mas foram notados alguns pontos negativos, como já mencionados. Apesar dos pontos positivos que comparativamente essas lojas trazem em relação às grandes redes de comercialização de brinquedos e com relação à sua proposta ao mesmo tempo inovadora (ao quebrar alguns paradigmas) e tradicional (ao se propor a recriar algumas situações, brincadeiras e brinquedos de décadas passadas).

14.2. Visita escolas

14.2.1. Visita EMEF Dilermando Santos

A visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilermando Dias dos Santos, foi realizada no dia 22 de maio de 2017, acompanhada por Fátima Ghazzaoui (Mestre em Teoria Literária pela FFLCH-USP (2003) e atual doutoranda na mesma instituição), professora desde 2007 nesta escola localizada na Vila Leopoldina, na cidade de São Paulo (SP) e a visita foi autorizada pelo vice-diretor. A professora participa e desenvolve um trabalho no Projeto Território do Saber para os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I com a atividade de Contação de História semanalmente, além de dar aula de Português para o Ensino Fundamental II na mesma instituição.

Ao chegar, pudemos entrar em contato com algumas crianças que já aguardavam pela aula de atividade extracurricular da professora. Essas aulas têm variados temas, sendo eles Informática, Educação Física, Sala de Leitura, Contação de Histórias, entre outros, além do currículo tradicional de matérias (Português, História, Matemática, Ciências, etc.) e ocorrem no intervalo das atividades letivas.

As crianças (em pouco número pois, no dia da visita, muitas estavam ausentes) num total de 9 (sendo 5 meninas e 4 meninos), brincavam ativamente antes do início da aula. Elas são do 2º ano do Ensino Fundamental I e

têm em média 7 anos de idade. Pode-se perceber que elas se dividiam em grupos de meninos, que brincavam com cards e também de brincadeiras nas quais corriam bastante, e de meninas, que se dividiam em dois grupos, duas delas brincando com livros da instituição, alternando esta brincadeira com outras mais ativas (como correr pela sala) e outras três que aguardavam o início da aula nas carteiras à frente da sala conversando entre si, sem interagir com atividades de muita ação.

Um dos pontos que mais se pode aproveitar da visita, além da própria aula, foi o intervalo entre as atividades, onde foi possível conversar com algumas das crianças brevemente, fazendo perguntas simples e rápidas, podendo assim conhecer um pouco mais sobre o seu universo. Ao se perguntar para as meninas da sala qual a sua cor favorita, no caminho entre a sala de aula e o parquinho da escola, duas delas responderam vermelho, uma respondeu rosa, outra roxo e a última disse que adorava verde-água. Ao se perguntar sobre o que elas gostavam de brincar, foram levantadas atividades como esconde-esconde, pega-pega, pular elástico, nadar em um piscina, dentre outros, ou seja, atividades bem ativas e que não necessariamente se relacionam a um nicho “estereotipado” de brinquedos femininos. Segundo Daniela Finco (2005), essas atividades que “transgridem” os limites do que é considerado adequado a cada gênero, são essenciais para que se possa apresentar um ambiente que traga o “diferente” e que se torne mais propício a ser menos desigual para crianças de todos os gêneros.

Um dos meninos conta que adora brincar de Minecraft pois é uma atividade em que se pode “construir muita coisa como casas, prédios e carros”. Outro, mostra suas cartas (cards) do jogo Minecraft e também menciona que adora brincar com estes.

No ambiente do parquinho da escola, ambos os gêneros não se limitam quanto às brincadeiras, mas eles acabam na maior parte do tempo, brincando com os colegas do mesmo sexo. Algumas meninas passam a maior parte do tempo na balança, mas outras brincam, sem se limitar a um brinquedo ou outro, escalando, subindo, pulando e alternando entre diversos brinquedos do local. Os meninos também não se limitam a um único brinquedo e usam de variadas formas as estruturas ali presentes, sendo que alguns se mostram mais ativos nos brinquedos e outros um pouco menos. Observa-se, portanto, que, no período que ali se passou (por volta de 40 minutos) as crianças não se limitam a praticar nenhuma das atividades em si, mas elas se segregam entre grupos de meninos e meninas na maior parte do tempo.

14.2.2. Visita Luiz Gonzaga Travassos

- **Aula de Artes - profa. Vivian**

Assisti a duas aulas de artes com a professora Vivian, nas quais a proposta fora que as crianças ouvissem música e desenhassem de acordo com aquilo que sentissem, em um papel craft sobre o chão da sala. A aula do dia anterior, na qual criaram um teatro de sombras e viram uma performance de dança de um grupo, seria referência para essa atividade. A professora queria que as crianças, criassem formas abstratas ou não, de acordo com os sentidos da audição e visão e também de seus sentimentos provocados pela música.

De acordo com Vivian, é difícil conduzir tais atividades, pois geralmente as crianças são muito condicionadas com relação ao comportamento em sala de aula. Elas sentem muita dificuldade em se expressar com tal liberdade. Numa atividade como essa, por exemplo, elas se atêm a apenas um pedaço do papel e desenhavam formas e objetos concretos, como casinhas, carros e pessoas. Apenas uma ou outra criança cria e elabora histórias fantasiosas e abrem-se um pouco mais à proposta do exercício, sem se ater a formas específicas. No entanto, a euforia é bem grande em poder sentar no chão, pintar, desenhar e, acima de tudo, quebrar o protocolo seguido dentro da sala. Tanto nas crianças de primeiro ano quanto nas do segundo.

Vivian também diz que costuma adaptar atividades do 4º e 5º anos (que têm uma apostila de referência) para os pequenos, cuja a proposição de atividades e projetos dentro da sala de aula é mais livre. Ela também comenta a necessidade de ter uma sala específica para as matérias de artes posto que atualmente precisa migrar entre salas e adaptar as atividades a cada espaço.

- **Profa. Mariana, do Ensino Fundamental**

Mariana, que tem experiência ampla, já lecionou nesta e em outras escolas. Foi coordenadora durante dois anos do local e hoje é professora do primeiro ano. Faz mestrado no Mackenzie sobre Artes, Educação e História.

Mariana diz que com a proposta em pauta atualmente, de não se discutir gênero na escola, o projeto de um jogo que aborde a diversidade é bem vindo e coincide com um período de muitos debates sobre o tema, trazendo assim a discussão à tona.

- **Márcia - profa. do Ensino Fundamental**

Márcia conta um pouco sobre sua trajetória, fala sobre o cotidiano muito difícil da maioria dos alunos. Também comenta que muitas vezes ela cria os materiais e não depende da escola para prover esses recursos, pois quase nenhum material é subsidiado.

Márcia também comentou sobre o Jornal Joca (um jornal

feito para crianças, da editora Magia de Ler) que traz às crianças mais velhas (por volta do 5º ano) - as quais, muitas vezes nunca saíram da comunidade - uma visão de mundo totalmente diferente, e instiga a curiosidade deles sobre o mundo afora. Ela fala que esse tipo de estímulo aos jovens é muito bem vindo e traz a eles uma expansão das possibilidades que podem escolher no futuro.

Solicitada para que verificasse as peças iniciais do jogo, afirmou julgá-las interessantes.. Disse que a proposta é importante também, que há abertura para se testar na escola, e comentou que talvez seja interessante aplicar em salas nas quais os alunos já leiam bem (3º ano em diante) para não depender de um mediador a toda hora.

Na ocasião, também apresentamos a proposta do jogo ao vice diretor, que julgou-a interessante. Também comentou que seria muito bom se o jogo pudesse ser deixado na escola após pronto, para que possam incluir ao material cotidiano da escola, demonstrando que há interesse por este tipo de atividade e produto.

14.3. Visitas a Livrarias

14.3.1. Livraria Cultura

Na visita à Livraria no dia 14 de setembro de 2016, pode-se notar que o local é composto por uma gama bastante grande de livros infantis. O acervo é bem diverso e tem seções separadas por assuntos e idade. Não há a segregação das sessões entre gêneros. Há também um espaço físico adequado para a leitura dos mesmos, o que compõem parte da ambientação e proposta da Livraria da experiência de leitura. A Livraria Cultura foi usada como referência não só pela quantidade de produtos mas também pelo seu alcance em larga escala (entretanto, seu público é, geralmente definido, por adultos e crianças de classe média e média alta).

Foi observada na seção infantil a grande diversidade de assuntos e também os livros em destaque nas prateleiras. Estes, abordam temas bastante inclusivos (A Arte de Ser Normal, George, etc.). Também há livros que evidenciam a temática do empoderamento de meninas (A Pequena Guerreira, Capitolina, Diário de uma Princesa Improvável, Coleção Anti Princesas, Pippi Meia Longa, etc.), e outros que mostram aos meninos que eles não precisam seguir o estereótipo do homem agressivo e sem sensibilidade (O Pinguim Azul de Miguel, O Extraordinário, etc.). Foram observados, também, livros que abordam o tema da sexualidade (Apenas um Garoto) e da transgeneridade (Meu Nome é Amanda) além de muitos outros temas que mostram que pessoas têm suas características específicas, podendo ser semelhantes

ou diferentes, (enaltecendo esta última) e dando liberdade à individualidade de cada um, além de livros que buscam trazer a temática da quebra de preconceitos (Um Monstro Rosa, Cecci e o vestido do Max, A Menina da Voz Amarela, O Mundo da Ivy, etc.). Também foram encontrados livros que fogem à temática da diversidade e pluralidade, geralmente vistos em produtos voltados a uma faixa etária menor.

Além da sessão dos livros, pode-se analisar algumas seções de brinquedos. Neste contexto, é muito mais comum observar uma segregação maior entre os gêneros, tendo aspectos visuais e semióticos como marcadores definidos de segregação (cores mais fortes e escuras como o preto, laranja, azul e vermelho para os meninos e rosa e roxo para meninas) além do próprio aspecto funcional dos brinquedos (armas, espadas, jogos de aventura para meninos; e bonecas, castelos, e etc. para meninas). Poucos foram os brinquedos e embalagens que puderam ampliar seu alcance e buscar pelo interesse dos dois gêneros como o Lego, brinquedos da marca 4M - da linha Green Science, Eco Engineering, etc.). Com isto, apesar de apresentar diferenciações de gênero em alguns livros e brinquedos, pode-se ter uma avaliação positiva da visita à Livraria, já que muitos temas de inclusão e diversidade são explorados em seus produtos.

14.3.2. Livraria Edusp, da Biblioteca Brasileira

A visita na livraria da Edusp, no dia 14 de setembro de 2016, na Biblioteca Brasileira José Mindlin, também apresenta acervo

infantil em menor quantidade. Na estante pode-se notar que também há a preocupação em mostrar livros mais relacionados à literatura e sem a fragmentação desigual entre os públicos. Livros como Mafalda, Aisha, Habibi, entre outros que fogem do ideal estereotipado dos gêneros, puderam ser encontrados.

14.3.3. Livraria e Revistaria Estação Barra Funda

A visita foi realizada no dia 17 de setembro de 2016, e pode-se observar que o estabelecimento contava com diversos livros e revistas voltados para o público infanto-juvenil. Na parte de revistas foi possível observar que a separação entre gêneros estava bastante presente e isso deu-se devido ao fato do uso das cores predominantes em cada um desses tipos de produtos. As revistas interativas para os meninos era dotada de cores mais escuras, como preto, azul, vermelho e laranja, e carregadas de simbologias que representam a força e agilidade, enquanto os produtos voltados a meninas eram mais delicados, tanto por conta dos traços, desenhos e temáticas dos jogos e revistas, como também das cores predominantemente rosa e roxo.

A parte dos livros, entretanto, contava com um número bastante grande de exemplares e em sua maioria bem abrangentes e diversos. Pode-se notar certa semelhança em alguns dos livros em destaque se comparados com a Livraria Cultura que eram voltados ao público de faixa-etária pouco mais avançada (7 a 14 anos), abrangendo temáticas diversas (por exemplo, o livro Meu Nome é Amanda). Essa diversidade não era esperada, por se tratar de uma livraria mais popular e de largo alcance. Isso mostra o quanto o assunto da inclusão, diversidade de gênero

e sexualidade, numa escala geral, está presente no dia a dia dos jovens, seja por meio das redes sociais, aplicativos ou também livros, revistas, programas de televisão, etc.

14.4. Lista com ideias de atividades iniciais para cartas do jogo

14.4.1. Categoria Desafio

• Rimas

Começando por você e indo para a esquerda, todos devem falar palavras que rimem com a palavra abaixo. Se alguém errar está fora e o jogo continua até a última pessoa ficar e ganhar 1 ponto):

- João gosta de *cozinhar*
- Maria pilota um *caminhão*
- João gosta de brincar de *boneca*.
- João está na cozinha. Lá ele tem *panela*
- Wilson adora cuidar do seu filho, ele é *paternal*.
- Maria adora brincar de *carrinho*.
- Ruth é uma *engenheira*
- Alexandre dá aula para João. Ele é um *professor*.

• Ação

- Você e o colega da sua esquerda precisam trocar a fralda do bebê. Use algum objeto que está por perto para ser o bebê e algum tecido ou papel para ser a fralda e uma fita para colar.

- Fale em menos de 1min. o nome de 10 personagens de desenhos, se não lembrar, peça ajuda aos seus colegas. Se conseguir, você e quem ajudou ganham 1 ponto.
- Fale em menos de 1 minuto 10 profissões diferentes. Se não lembrar, peça ajuda aos seus colegas. Se conseguir, você e quem ajudou ganham 1 ponto

• **Telefone sem fio**

Falar no ouvido da pessoa da esquerda, peça para ela passar até a última pessoa. Se ela acertar, todos ganham 1 ponto, se ela errar, ninguém ganha pontos

- João precisa fazer o almoço. Fale o nome de 3 objetos de cozinha;
- Maria adora desenhos de super-heróis. fale o nome de 3 personagens de desenho;
- Andrée quer ser agricultora. Fale o nome de outras 3 profissões;
- Juliana ama jogar futebol. Fale o nome de 3 outros esportes;
- Rafael é professor do primeiro ano. Cite 3 objetos da sala de aula;
- Filipo adora vestidos. Cite 3 peças de roupa.

• **Palavras sem Fim**

Deve-se falar a frase e ir completando com o tipo de palavra que a carta pede. Uma pessoa fala uma palavra, a seguinte deve repetir a mesma palavra e acrescentar uma nova e assim por diante.

- João gosta de rosa. *Cores*
- Maria é a melhor amiga de Murilo. *Nomes próprios*
- Andrea é juíza. *Profissões*

- Juliana adora futebol. *Esportes*
- Filipe foi ao shopping e comprou um vestido. *Vestimentas e acessórios*

14.4.2. Categoria Construção

- Construa em grupo uma ponte com gravetos (ou canudos, palitos) em 2 minutos;
- Construa em grupo um berço de papelão em 2 min.;
- Monte em grupo uma cama de papel sulfite em 2 min.;
- Faça um barquinho de papel, todos devem fazer em 2 minutos;
- Crie uma gravata para a pessoa da sua esquerda com papel sulfite em 1 minuto;
- Crie um colar para a pessoa da sua esquerda com papel sulfite em 1 minuto;
- Faça uma pulseira de papel sulfite para a pessoa da sua esquerda em 1 minuto.

14.4.1. Categoria Adivinhação

• **Fotos**

- Pegue o seu celular ou do seu professor. Tire foto de algum objeto bem de perto e peça para o grupo adivinhar o que é;
- Tire foto de 5 olhos diferentes e peça para todos do grupo adivinharem. Cada vez que alguém acertar, ganha 1 ponto;
- Tire foto de 5 mãos diferentes e peça para todos do grupo adivinharem de quem é cada mão. Cada mão acertada, ganham 1 ponto.

- **Desenho**

- Desenhe um homem pendurando roupa no varal
- Desenhe um super herói
- Desenhe uma super heroína
- Uma bombeira apagando um incêndio
- Uma pilota de avião
- Uma médica
- Um enfermeiro
- Um menino brincando de casinha
- Uma menina brincando de carrinho
- Uma mulher dirigindo um caminhão
- Um homem cozinhando

- **Mímica**

- Imite alguém pilotando um avião
- Imite alguém trocando a fralda do bebê
- Imite uma pessoa varrendo o chão
- Imitar uma pessoa trocando a lâmpada
- Imitar um mecânico consertando um carro

- **Desenhe com uma venda nos olhos ou com a mão contrária à que escreve**

- Máquina de lavar roupa
- Ferro de passar
- Panela
- Carro
- Martelo
- Ponte
- Zumbi
- Furadeira

14.4.1. Categoria Perguntas

- **Verdadeiro ou Falso (Natureza)**

- A líder do grupo de elefantes é a fêmea (V)
- A pinguim mãe bota o ovo e o pinguim pai é quem aquece/choca o ovo até o bebê nascer (V)
- O cavalo marinho macho também engravida e carrega os bebês (V).

- **Verdadeiro ou Falso (Esportes)**

- Existe luta de boxe feminina (V)
- As jogadoras de futebol da seleção brasileira ganham mais do que a seleção masculina (F)
- Nas Olimpíadas, o esporte nado sincronizado é feminino e masculino (F)

- **Verdadeiro ou Falso (Cultura)**

- Na Escócia homens usam saias chamadas “kilt” (V)

- **Verdadeiro ou Falso (Profissões)**

- Nunca existiram mulheres astronautas (F)
- Homens e mulheres podem ser mecânicos e consertar carros (V)

- **Dissertativas (Matemática)**

- Uma boneca de pano metade do preço de uma boneca de plástico. Qual é o mais barato? (De pano)
- João tem 5 pares de meias azuis e 4 pares rosas. Joana tem 7 pares de meias verdes e 4 pares de meias rosas. Quantos pares de meias rosas os dois têm no total? (8 pares)

- **Dissertativas (Cultura e esportes)**
 - Em que aparelho elétrico da cozinha se esfriam os alimentos? (geladeira)
 - Em que aparelho elétrico se esquentam os alimentos na cozinha? (forno ou microondas)
 - Como se chama a jóia que se usa no dedo? (anel)
 - O que significa o cartão vermelho no futebol? (O(a) jogador(a) foi expulso)
 - Onde se deve acertar a bola no jogo de basquete? (cesta)
 - Como se chama a cama onde dormem os bebês? (berço)
 - Qual meio de transporte é mais rápido: carro, avião ou trem? (avião)

- **Dissertativas (Natureza)**
 - Onde o canguru leva seus filhotes? (bolsa)

- **Dissertativas (Profissões)**
 - Que nome recebe um músico ou uma musicista que tocam piano? (Pianista)
 - O que um pedreiro faz? (constrói casas, prédios, etc.)
 - Que veículos os astronautas usam? (foguete)
 - Que veículos os lixeiros usam? (caminhão)
 - Que objeto o cabeleireiro usa para cortar? (tesoura)
 - Quem usa saia de tule e sapatilha de ponta? (bailarino e bailarina)
 - Com que letra começa a palavra “jardineiro” e “jornalista”? (J)
 - Com que letra começa a palavra “engenheira”? (E)
 - Com que letra começa a palavra “geólogo”? (G)
 - Com que letra começa a palavra “historiadora”? (H)

