

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

IRIS ARAUJO DOS SANTOS

**Diferenças de Gênero nas Brincadeiras de Crianças em *Sites* e/ou
Aplicativos: Segregação, Estereotipia e Tipificação**

**Salvador
2018**

IRIS ARAUJO DOS SANTOS

**Diferenças de Gênero nas Brincadeiras de Crianças em *Sites* e/ou
Aplicativos: Segregação, Estereotipia e Tipificação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Professora Orientadora: Dra. Ilka Dias Bichara

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Iris

Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças em sites e/ou aplicativos: segregação, estereotipia e tipificação / Iris Santos. -- Salvador, 2018.

151 f. : il

Orientadora: Ilka Dias Bichara.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós- Graduação em Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

1. Brincadeira. 2. Segregação. 3. Estereotipia. 4. Tipificação. 5. Protagonismo infantil. I. Bichara, Ilka Dias. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS EM SITES
E/OU APLICATIVOS: SEGREGAÇÃO, ESTEREOTIPIA E TIPIFICAÇÃO”**

Íris Araújo dos Santos

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ilka Dias Bichara (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Bianca Becker
Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE

Prof. Dr. Fabrício de Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 14 de junho de 2018.

Dedico este trabalho aos meus pais. À minha mãe, Neuza, que ao criar cinco filhos (quatro meninas e um menino) me ensinou desde criança a importância da divisão igualitária de atividades e responsabilidades independente do gênero. A meu pai, Paulino, por me ensinar através do seu exemplo de vida, a jamais desistir de um sonho e sempre superar os obstáculos da vida com humildade, equilíbrio, dedicação e disciplina.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido durante toda minha trajetória até aqui.

Aos meus sobrinhos, Sofia e João Guilherme, pelas constantes demonstrações de carinho e afeto apesar das minhas frequentes ausências.

Ao meu fiel companheiro canino (Scooby), que partiu recentemente, e apesar de já bastante debilitado se manteve por perto até seu último dia de vida.

À minha orientadora, prof^a Ilka Bichara, pela oportunidade dada a desenvolver este trabalho, pela confiança, pelas orientações sempre assertivas e significativas nesses meus primeiros passos como pesquisadora e por transmitir sabedoria e serenidade em momentos de tensão.

À Shiniata (Shini), pela disponibilidade, pelo aprendizado, pelo apoio em situações adversas (para além de questões acadêmicas), pelo acolhimento tão generoso e diria até fraterno e pela bela amizade construída durante este período.

À Vanusa (Ninha), pelo apoio incondicional, por estar sempre presente na minha vida em todos momentos, bons ou ruins, por estar sempre disposta a ajudar no que for preciso.

À Priscila (Pri), por todos os conselhos, pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa, pelo aprendizado, pelo acolhimento e pelos momentos de leveza.

Aos professores do PPGPSI, pelo conhecimento transmitido.

Aos colegas do PPGPSI, pelo compartilhamento de experiências e aprendizado.

À FAPESB, pelo apoio financeiro.

A todos que se mobilizaram na busca por participantes tornado esta pesquisa possível.

Aos pais, por compreenderem a proposta da pesquisa e por permitirem a participação dos seus filhos.

Em especial, às crianças que participaram desta pesquisa, principais responsáveis pelo resultado deste trabalho, por contribuírem com opiniões regadas a leveza e pertinência, por me permitirem conhecer e aprender um pouco mais deste universo infantil.

RESUMO

O gênero é considerado uma importante categoria social que a criança começa a ter contato desde os primeiros anos de vida, tornando-se essencial durante as brincadeiras, pois é partir delas que observa-se as diferenças do brincar entre meninos e meninas, no que se refere a escolha de brinquedos, tipos de brincadeiras e modos de organização quanto a aspectos sociais e espaciais. O reconhecimento destas características torna-se possível, devido a três elementos que possuem uma relação de interdependência para melhor compreensão das diferenças de gênero nas brincadeiras: segregação, estereotipia e tipificação. Diversos estudos sobre brincadeira e gênero em diferentes contextos, revelam que crianças podem apresentar comportamentos distintos devido as particularidades estabelecidas em cada um destes ambientes. Ao considerar a importância das configurações contextuais na construção das identidades de gênero das crianças, as plataformas digitais têm se apresentado como um contexto inovador na promoção das brincadeiras e de novas práticas lúdicas na contemporaneidade. Levando em consideração estas características, as plataformas digitais tornam-se um caminho promissor para novas investigações, pelo fato das crianças acessarem frequentemente jogos presentes em *sites* e aplicativos endereçados para meninos e meninas. A partir da concepção das crianças como sujeitos capazes de se apropriar criativamente da cultura do universo adulto em detrimento de suas próprias culturas, esta pesquisa objetivou analisar como se configuram a segregação estereotipia e tipificação nas brincadeiras em *sites* e aplicativos e de como as crianças ressignificam as tipificações de gênero presentes nos jogos para meninos e meninas. Em relação ao método, este estudo tem caráter exploratório e qualitativo. Assim, visando alcançar o referido objetivo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 12 crianças (6 meninos e 6 meninas), na faixa etária compreendida entre 6 e 11 anos, residentes em bairros periféricos da cidade de Salvador/BA. Os dados coletados foram gravados, posteriormente transcritos e agrupados em categorias conforme o roteiro da entrevista. Os dados analisados demonstram que, crianças que apresentaram discursos menos estereotipados, são oriundos de seus respectivos núcleos familiares, pois possuem comportamentos menos conservadores em relação as diferenças de gênero. Dentre estes participantes, crianças na faixa etária de 7 e 8 anos apresentaram discursos menos estereotipados contrapondo outras pesquisas realizadas, enquanto as crianças de 6 anos demonstraram forte estereotipia em suas narrativas, e as de 9 a 11 anos, apresentaram tendências a discursos flexíveis e menos estereotipados, estando em acordo com as literaturas estudadas. Deste modo, conclui-se que mesmo as crianças estando em meio a explícita tipificação de gênero presente nos *sites* de jogos e aplicativos, apresentaram uma ressignificação cultural através dos seus discursos, confrontando a naturalização de gênero presente nestas plataformas digitais.

Palavras-chave: Brincadeira. Segregação. Estereotipia. Tipificação. Protagonismo infantil

ABSTRACT

Gender is considered an important social category with which the child has contact since her first years. It becomes essential during play time for it is during these moments that one can observe the differences between boys and girls as to the choice of toys, games and social and spacial modes of organization. The recognition of these characteristics is possible due to three inter-related elements which help better understand the gender differences during play time: segregation, stereotyping, typification. Several studies about play and gender in different contexts reveal that children may present different behaviors due to specific aspects present in each of these environments. As one considers the importance of contextual settings in children identity gender forming, digital platforms have been shown to be innovative contexts in promoting games and new ludic practices in recent times. Taking into account these characteristics, digital platforms become a promising way for new investigations since children are frequently involved in websites and apps focused on boys and girls. Starting from the perspective of children as subjects capable of creatively appropriating the culture of adult context instead of their own culture, this research has aimed to analyze segregation, stereotyping and typification of games in websites and apps; and how children resignify gender typifications present in game for boys and girls. Regarding methodology, this study has an exploratory and qualitative features. Thus, in order to reach the above stated objective, a semi-structured interview was used with 12 children, (6 boys and 6 girls), aged between 6 and 11, living in the outskirts of Salvador, Bahia. Data collected were recorded, transcribed and grouped in categories according to the interview script. These analyzed data show that children who present less stereotyped discourse emerge from the of their families members since they have less conservative behavior in relation to gender differences. Among participants, children between 7 and 8 years old presented less stereotyped discourses— which contrasts other studies—, 6-year olds show strong stereotyping in their narratives, and the ones between 9 and 11 showed a tendency towards flexible and less stereotyped discourses confirming the literature examined. My conclusion is that even children who are in contact with explicit gender typification present in websites games and apps present a cultural resignification through their discourse, opposing the naturalization of gender present in these digital platforms.

Keywords: Playtime. Segregation. Stereotyping. Typification. Children protagonism

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Subsistema tecno-ecológico (Johnson & Pupilampu, 2008).....	33
Figura 2: Quadro de tecnologias digitais preferidas pelas crianças	70
Figura 3: Quadro de <i>sites</i> e aplicativos acessados pelas crianças por idade e gênero.....	72
Figura 4: <i>Site Friv</i>	73
Figura 5: Jogos de meninas (<i>Site Friv</i>)	74
Figura 6: Jogos de meninas/ <i>marketing</i> (<i>Site Friv</i>)	74
Figura 7: Jogos de meninos (<i>Site Friv</i>)	75
Figura 8: <i>Site Click Jogos</i>	76
Figura 9: Jogos de meninas (<i>Site Click Jogos</i>)	76
Figura 10: Jogos de beijar (<i>Site Click Jogos</i>)	77
Figura 11: Jogos de futebol (<i>Site Click Jogos</i>)	78
Figura 12: Jogo <i>Soccer dress-up</i>	79
Figura 13: Jogo 2014 <i>World cup hairstyles</i>	79
Figura 14: Jogo <i>soccer game</i> da Polly.....	80
Figura 15: Jogo capoeira <i>fighter 3</i>	81
Figura 16: Jogo <i>Yojimbrawl</i>	81
Figura 17: Jogo <i>Soccer fight</i>	82
Figura 18: Jogo <i>Bully Basher</i>	82
Figura 19: Jogo <i>The brawl - Episode 8</i>	82
Figura 20: Jogo <i>The brawl - Episode 3</i>	82
Figura 21: <i>Epic celeb brawl- Miley Cyrus</i>	83
Figura 22: <i>The brawl- Episode 2</i>	83
Figura 23: Jogo <i>Trump on top</i>	83
Figura 24: Jogo <i>punch Hillary</i>	83
Figura 25: Jogos de carros/corrída (<i>Site Click Jogos</i>).....	86
Figura 26: Jogo <i>super car wash</i>	86
Figura 27: Jogo <i>teen car wash</i>	86
Figura 28: Jogo <i>Ellie bachoretlete Challenge</i>	87
Figura 29: Jogo <i>Bratz kids racing starz</i>	87
Figura 30: Jogo <i>Crazy kiss racer</i>	87

Figura 31: Jogo <i>Heels'n wheels</i>	87
Figura 32: Jogo <i>Garage rush</i>	87
Figura 33: Jogo <i>Shop class slacking</i>	87
Figura 34: Jogo <i>Drive to work</i>	88
Figura 35: Jogo <i>Paparazzi rush</i>	88
Figura 36: Jogo <i>Love rush</i>	88
Figura 37: Jogo <i>Hello Kitty roller race</i>	89
Figura 38: Jogo <i>Crazcile</i>	89
Figura 39: Jogo <i>Clean my pink car 2</i>	89
Figura 40: Jogo <i>Princess car dashboard</i>	89
Figura 41: Jogo <i>Thuck travel</i>	89
Figura 42: Jogo <i>The powerpuff girls rush hour</i>	89
Figura 43: Jogos de cozinhar (<i>Site Click Jogos</i>).....	91
Figura 44: Jogo <i>Tom family Sunday</i>	92
Figura 45: <i>Tom family cooking</i>	92
Figura 46: Jogos de arrumar (<i>Site Click Jogos</i>).....	93
Figura 47: Jogo <i>Tom birthday cleaning</i>	93
Figura 48: Jogo <i>Minion laboratory cleaning</i>	93
Figura 49: Jogos de cuidado (<i>Site Friv</i>)	94
Figura 50: Jogo <i>Ice queen twins Family</i>	95
Figura 51: Jogo <i>Lady Bug twins Family day</i>	95
Figura 52: Jogo <i>Talking Tom at the beach</i>	95
Figura 53: <i>Jogo Baby Tom and Daddy bath time</i>	95
Figura 54: Cozinha Pop Casinha flor.....	97
Figura 55: Jogos de moda (<i>Site Click Jogos</i>).....	98
Figura 56: Bonecas Barbie.....	99
Figura 57: Banheiro do Tom.....	102
Figura 58: Banheiro da Ângela.....	102
Figura 59: Cozinha do Tom.....	103
Figura 60: Cozinha da Ângela.....	103

Figura 61: Sala de estar do Tom.....	104
Figura 62: Varanda da Ângela.....	104
Figura 63: Quadro dos Jogos preferidos das crianças de acordo com o gênero.....	106
Figura 64: Jogo <i>Delicious oxtail soup</i>	108
Figura 65: Jogo Toca kitchen 2.....	108
Figura 66: Jogo Toca Kitchen 2 – Cozinha.....	109
Figura 67: Brinquedo Cozinha top.....	109
Figura 68: Cozinha Mickey Disney.....	110
Figura 69: Cozinha Mini chef.....	110
Figura 70: Decoração feminina do Tom.....	111
Figura 71: Cabelo feminino loiro do Tom.....	111
Figura 72. Quadro de Parceiros/ colaboradores de jogos de acordo com o gênero.....	113
Figura 73: Jogo Roblox.....	117
Figura 74: Álbum do Tom.....	118
Figura 75: Álbum da Ângela.....	118
Figura 76: Página de visita do Tom.....	119
Figura 77: Página de figurinhas da Ângela.....	119
Figura 78: Página de trocar figurinhas da Ângela.....	120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Considerações sobre o brincar a partir da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista	17
1.2 Brincadeira e cultura	21
1.3 Culturas infantis e Sociologia da Infância	23
1.4 Concepções de infâncias a partir do surgimento das mídias	29
1.5 O brincar e as culturas lúdicas na contemporaneidade	35
1.6 Considerações sobre o termo gênero	38
1.7 O papel das agências socializadoras na construção do gênero das crianças	44
1.8 Brincadeira e gênero	52
2. CONTEXTO DA PESQUISA	61
3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	64
4. MÉTODO	66
4.1 Participantes	66
4.2 Instrumento e técnica	66
4.3 Procedimentos de coleta de dados	67
4.4 Procedimentos de análises de dados	68
4.5 Aspectos éticos relevantes	68
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1 Tecnologias digitais utilizadas por crianças	69
5.2 Sites e aplicativos acessados pelas crianças	71
5.2.1 Sites de jogos/aplicativos	73
5.2.1.1 Site Friv	73
5.2.1.2 Site Click jogos	75
5.2.1.3 Análises dos jogos meninos	78
5.2.1.4 Análises dos jogos de meninas	90
5.2.2 Play Store	100
5.2.2.1 Tom e Ângela	101
5.3. Jogos que as crianças costumam jogar/Tipificação de gênero	106
5.4. Parceiros/ colaboradores de jogos	113
5.5. Dialogando com as crianças sobre gênero	122

5.5.1 Estereotípias de gênero: entre o sim, o não e o talvez	122
5.5.2 Segregação de gênero: da manutenção a transgressão de fronteiras	129
5.5.3 Jogos de <i>sites</i> e aplicativos x crianças: apontamentos sobre construção de gênero	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
APÊNDICE I.....	146
APÊNDICE 3	149
APÊNDICE 4	150

APRESENTAÇÃO

A questão das diferenças de gênero entre as crianças tem sido objeto de um número considerável de estudos dentro da literatura no âmbito da Psicologia do desenvolvimento e da Educação (Beraldo, 1993).

Considerando o aparato biológico que constitui a estrutura corpórea de meninos e meninas, Eliot (2013) destaca que pesquisas recentes apontam que as diferenças entre os sexos são mínimas a ponto de não serem consideradas relevantes e determinantes no comportamento futuro das crianças. A plasticidade cerebral, na verdade, é destacada como um fator mais importante neste processo, pela sua capacidade de se remodelar em função das experiências fornecidas pelo ambiente. De modo semelhante, a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (Buss, 1995; Hansen et al., 2007; Luxen, 2007) considera a relação interacionista entre os aspectos filogenéticos, culturais e ontogenéticos como essenciais no tocante ao desenvolvimento de meninos e meninas. Desse modo, é notório que pesquisadores já apresentam tendências de não colocar natureza e ambiente em posições antagônicas, visto a importância observada da relação entre ambos.

No entanto, é visível o investimento de diversas agências socializadoras (família, escola, mídia, etc.) em justificar que os comportamentos e preferências de meninos e meninas são oriundos unicamente do corpo biológico (Finco, 2013; Paechter, 2009; Vianna & Gomes, 2013). Desde do momento que nascem, crianças são tratadas de forma diferente pelos adultos. Assim, à medida que crescem, as crianças vivenciam a normativa de gênero, sobre uma maneira de como operar com as diferenças entre os sexos e são levadas a percebê-las como algo natural e imutável (Vianna & Gomes, 2013).

Os resultados destas vivências normatizantes são percebidos principalmente através das brincadeiras. O brincar compreendido como um comportamento inerente da infância, apresenta duas características principais sob a ótica da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista: a universalidade, partindo do princípio que o brincar é um comportamento filogeneticamente herdado, portanto, todas as crianças brincam; a diversidade, diz respeito aos distintos modos de configurações culturais de um determinado ambiente, o que permite que as brincadeiras apresentem variações de um contexto para outro (Pontes & Magalhães, 2003).

Portanto, as brincadeiras ao apresentarem peculiaridades por conta dos aspectos culturais e ambientais, implicam que concepções de gênero são construídas de formas diferenciadas (Aydtt & Corsaro, 2003). Para Scott (1992) essas diferenças não estão presentes apenas no binarismo de gênero, mas estão também inseridas nas categorias masculino e feminino, pois não há um modo único de ser homem e mulher, mas sim, padrões hegemônicos que reprimem outras formas de expressão das masculinidades e feminilidades.

A respeito das especificidades culturais existentes nos mais diversos contextos, as emergentes interações das ambiências digitais têm se mostrado representativas devido ao frequente acesso das crianças, propiciando a abertura de novos contextos de brincadeiras e o estabelecimento de novas culturas lúdicas na contemporaneidade (Becker, 2017). A partir destas questões, esta pesquisa se debruça na concepção de infância trazida por Corsaro (2011) e Sarmiento (2002, 2003) que consideram as crianças como criativas, protagonistas e produtoras de uma cultura específica originadas das informações vinda no mundo adulto, trazendo como destaque o processo ressignificação das crianças perante a normatização do gênero propagado nos jogos de *sites* e aplicativos, favorecendo uma releitura acerca das masculinidades e feminilidades.

Portanto, a escolha de abordar a temática surge a partir do crescimento significativo do acesso das crianças aos *sites* e aplicativos, pois estes têm se apresentado como mais um contexto que propicia a interatividade do brincar, constituindo uma rede de comunicação, transmissão cultural e sociabilidade (Marsh, 2010; Becker, 2013). Tais evidências apresentam-se como fator preponderante para possíveis análises sobre a importância da relação das crianças com essas ambiências digitais (em especial, os jogos), principalmente no que se refere às diferenças de gênero.

A relevância social deste estudo se faz pertinente pela possibilidade de perceber as transformações constantes nos códigos sociais elaborados pelas crianças, pois estas recriam e constroem práticas culturais de forma lúdica, tendo em vista que os contextos virtuais têm favorecido o desenvolvimento destes costumes (Barra & Sarmiento, 2008). Diante disso, uma série de comportamentos são definidos por suas culturas de pares, tornando-se imprescindível a compreensão de como as estruturas sociais acerca do gênero vão se constituindo e modificando ao longo do tempo e espaço (Aydtt & Corsaro, 2003).

No que concerne ao conhecimento científico, a pesquisa contribuirá para uma maior amplitude no conhecimento teórico da Psicologia, pois os estudos sobre o tema tem sido poucos discutidos, razões que propiciam um maior aprofundamento. Assim, os fatores implicados nas relações entre brincadeiras e gênero devem investigadas de modo a compreender como os brincantes vêm expressando o processo de construção de gênero nos ambientes virtuais, favorecendo uma postura crítica e reflexiva das crianças como co-construtoras da infância e da sociedade (Aydt & Corsaro, 2003; Barra & Sarmiento, 2008).

1. INTRODUÇÃO

1.1 Considerações sobre o brincar a partir da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista

Considerada recente, a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE), é vista por Boyer e Heckhausen (2002) como um dos mais importantes avanços no campo da ciência do comportamento dos últimos anos.

De acordo com Lordelo (2010) a PDE tem como alicerce três premissas fundamentais: a primeira, é que existe uma natureza humana universal; no entanto, essa concepção de universalidade ocorre prioritariamente a partir de mecanismos psicológicos desenvolvidos e não da expressão dos comportamentos culturais. A segunda, parte do pressuposto que os mecanismos psicológicos que orientam o comportamento humano são adaptações, que foram moldadas pela seleção natural ao longo do processo evolutivo. A terceira, parte do princípio que a organização da mente humana é adequada para o modo de vida de caçadores coletores da Pleistoceno (entre, aproximadamente, 2 milhões de anos a doze mil anos atrás, período correspondente a evolução e expansão da espécie *Homo sapiens*) e não necessariamente para os tempos atuais.

Ou seja, os mecanismos psicológicos presentes na espécie humana na atualidade, como as emoções, propensões e preferências (Yamamoto & Moura, 2010), são oriundos do modo de vida dos nossos ancestrais, pois, foram úteis no passado, e assim, contribuíram para que pudessem lidar de forma mais eficiente com os desafios enfrentados durante este período, por exemplo, a sobrevivência e a reprodução (Lopes & Vasconcelos, 2008; Yamamoto & Moura, 2010).

Segundo Lopes e Vasconcelos (2008) a premissa da existência dos mecanismos psicológicos, guiando preferências e atitudes, não invalida a capacidade de aprendizagem. Ao contrário, implica que o ato de aprendizagem parte destes mecanismos psicológicos que foram projetados para operacionalizá-lo. Lordelo (2010) afirma que o processo de aprendizagem é compreendido como o resultado da interação entre os mecanismos psicológicos universais e as circunstâncias ambientais específicas onde cada indivíduo encontra-se inserido.

A partir destas questões, a Psicologia Evolucionista traz para a psicologia uma proposta visando solucionar uma questão que constantemente tem sido debatida: a dicotomia entre biologia e cultura.

A Psicologia Evolucionista propõe uma teoria sobre a natureza da cultura e da biologia e de que maneira estes termos estão relacionados (Lordelo, 2010). Assim, o suposto antagonismo entre diversidade e universalidade humana surge com modelos que incorporam variados níveis de explicação considerando a complexidade cultural como um reflexo da complexidade biológica (Yamamoto & Moura, 2010). Na afirmação de Bussab e Ribeiro (2004) o ser humano é biologicamente cultural.

Dessa forma, a Psicologia Evolucionista indica que a cultura é um produto da evolução, pois precisou de um cérebro capaz de criá-la. Assim, não há conflito entre mecanismos psicológicos universais transmitidos geneticamente e a aquisição da cultura: a aprendizagem de um comportamento torna-se possível somente se houver uma arquitetura biológica disponível (Lordelo, 2010). É importante destacar que a biologia e a cultura evoluíram, apresentando uma circularidade no processo de desenvolvimento, pois o ambiente moderno se modificou radicalmente em relação àquele que seria o berço dessas adaptações, sendo de suma importância questionarmos constantemente se estes mecanismos ainda permanecem, e se nossos comportamentos refletem essas adaptações passadas (Yamamoto & Moura, 2010).

Bussab e Ribeiro (2004) ao afirmarem que a própria cultura é uma característica biológica, destacam outros aspectos como a linguagem, a inteligência, os vínculos afetivos, a estruturação social e o comportamento lúdico. Segundo os autores, os aspectos ontogenéticos e filogenéticos indicam que a cultura humana tornou-se possível devido a construção de vínculos socioafetivos entre os grupos, dentre outras questões, o estabelecimento do jovem, em busca de um adulto como referência, dotado de propensões para a educabilidade, o compartilhamento e a brincadeira.

Dessa forma, a juvenilização da espécie, o prolongamento do período infantil e do brincar (por vezes presente na vida adulta) passaram a ter evidência de tal forma que, estudos realizados buscando compreender a importância adaptativa destas características ocupam um espaço considerável em grande parte das teorias (Morin, 1973 citado em Bussab & Ribeiro, 2004).

A brincadeira, portanto, é reconhecida como parte fundamental e inerente da infância nas diversas esferas socioculturais da sociedade. No cotidiano infantil, ocupa um lugar de destaque constituindo-se como uma atividade do comportamento humano que melhor representa e caracteriza essa etapa do desenvolvimento (Seixas, Becker, & Bichara, 2012).

O brincar pode ser facilmente identificado para quem o observa, mas há dificuldades em estabelecer conceituações operacionais (Pelegriani & Smith, 1998). Por ser um fenômeno complexo, enquadrá-lo em apenas uma definição não contemplaria as variadas dimensões que englobam este comportamento. Contudo, Santos e Bichara (2005) propõem adotar critérios que permitam definir e identificar os comportamentos peculiares desta atividade que são essenciais e servem como direcionamento para pesquisadores obterem informações sobre o brincar.

No que se refere ao comportamento, Bichara (1994) aponta dois aspectos que indicam quando a criança está brincando e do que ela está brincando: a verbalização e o comportamento motor. De acordo com a autora, estas duas características dão indícios se a criança está brincando e também do que ela brinca. Yamamoto e Moura (2010) afirmam que é possível identificar um evento de brincadeira através de pistas faciais e corporais fornecidas pelas crianças como por exemplo, o riso e a descontração.

Uma possibilidade de caracterização do brincar é compreendê-lo como um comportamento que possui um propósito em si mesmo, que surge livremente sem qualquer outra finalidade e sem obrigatoriedade para que se efetive. Ou seja, a brincadeira surge meramente pela vontade da criança em colocá-la em prática. Desse modo, a criança não brinca visando se desenvolver, mas o comportamento do brincar acaba influenciando o desenvolvimento e a aprendizagem (Cordazzo & Vieira, 2008).

A criança, ao nascer, já traz consigo componentes hereditários oriundos da evolução da espécie, dentre os quais, o comportamento do brincar, que está associado aos desenvolvimentos físico, social, emocional e cognitivo das crianças (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009; Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007; Macarini & Vieira, 2006). Dessa forma, o brincar se configura como um repertório comportamental de espécies que possuem longo período de infância e imaturidade protegida com grande propensão para aprendizagem, portanto, tendo um valor funcional e adaptativo para o próprio período da infância (Marques & Bichara, 2011; Morais, 2004).

A brincadeira durante a infância é uma importante estratégia utilizada para desenvolver comportamentos adaptáveis aos ambientes em que as crianças estão inseridas. Assim, elas vivenciam estes ambientes e através das brincadeiras aprendem e praticam os comportamentos adaptáveis correspondente a estes ambientes específicos. A partir das diversificadas formas do brincar é perceptível a plasticidade do comportamento humano desde a tenra infância (Marques & Bichara, 2011). Todavia, na infância, cabe destacar que certos comportamentos (sucção, por exemplo) que parecem ter sido selecionadas com uma finalidade adaptativa para uma fase específica do desenvolvimento, tendem a diminuir ou desaparecer ao longo da vida, portanto, nem sempre possuem uma funcionalidade de preparação para a vida futura (Hansen et. al, 2007; Marques & Bichara, 2011). Esses comportamentos com função adaptativa não são formas imaturas de adaptação adulta que gradativamente assumem uma forma madura, mas estão relacionados a estruturas ou mecanismos que possuem uma finalidade específica para um período particular do desenvolvimento (Marques & Bichara, 2011).

No entanto, cabe destacar que em termos evolutivos, a ludicidade adulta é um comportamento neotênico, ou seja, se integra através da preservação de características infantis que permanece ao longo da fase adulta, com consequências adaptativas essenciais para a espécie como: a constante curiosidade, a inventividade, a expressão artística, a vocação para enfrentar os riscos e o desconhecido (Pereira & Carvalho, 2003).

Sarmento (2003) destaca a diferença entre crianças e adultos no que se refere ao brincar ou a realização de atividades lúdicas. Enquanto a criança brinca de forma contínua e devotadamente, o adulto, divide-se entre as responsabilidades inerentes ao seu período de vida (trabalho, cuidar dos filhos, da casa) e o lazer (jogar futebol, jogar baralho, jogar tênis etc.) já o brincar é o que as crianças fazem de mais importante.

Rabinovich (2003) aponta que o brincar pode ser considerado como um comportamento adaptado e em constante adaptação na espécie. Adaptado por ser percebido ao longo do tempo desde os primórdios da evolução humana, sendo intrínseco a todos os membros da espécie; adaptativo, partindo do pressuposto de que todos da espécie brincam, logo, apresentam variações de como, onde, com que e com quem brincam. Na mesma perspectiva, Pontes e Magalhães (2003) destacam a relação universalidade *versus* diversidade existente no brincar humano. A universalidade se refere ao fato de que todas crianças do mundo brincam; já a diversidade, diz respeito a

maneira, o tipo, a companhia, entre outras características que apresentam variações tanto de um contexto para o outro quanto de criança para criança.

Sobre os aspectos que influenciam o brincar Morais e Otta (2003) trazem o conceito de zona lúdica, condizente com o espaço onde ocorre as brincadeiras, o qual é composto por três elementos: 1) o espaço físico, incluindo suas dimensões e significados; 2) o espaço temporal, correspondente ao tempo dedicado à brincadeira; 3) a criança com suas experiências, seus recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que a cercam.

As autoras afirmam ainda que na zona lúdica podem ser incluídas variáveis que exercem influência sobre o brincar das crianças: acesso a televisão; acesso a variabilidade de diversos tipos de brinquedos; atitudes dos pais e de outros familiares em relação ao brincar (liberdade/restrição para brincar); presença/ausência de irmãos e amigos com quem brincam e representações sociais coletivas.

Um outro conceito análogo ao da zona lúdica, trazido por Winnicott (1975) citado em Rabinovich (2003), “o espaço potencial do brincar”, compreendido como a ideia de oportunidades que podem promover a experenciação do brincar. Tal espaço envolve aspectos como: a crianças e suas características específicas (idade, sexo, habilidades etc.); as características do espaço físico (qualidade e tamanho do espaço) e a organização sociocultural que a criança está inserida (relações parentais, crenças, valores etc.).

Desse modo, apesar da brincadeira ser uma característica universal entre as distintas populações, ela possui aspectos peculiares devido à influência do ambiente físico, social, cultural e às características individuais da criança, portanto, as brincadeiras e os brinquedos possuem uma identidade cultural específicas de um determinado grupo social (Bichara et.al, 2009; Carvalho & Pedrosa, 2002; Pontes & Magalhães, 2003).

1.2 Brincadeira e cultura

Segundo Carvalho (1989) a cultura pode ser designada como o conjunto de ações e resultados de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, promovem a construção identitária de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constituem a identidade de seus membros. Desse modo, a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos, valores e ações

estão imersos em uma série de componentes culturais, apropriando-se desses elementos que a cercam para harmonizá-los com sua própria dinâmica, principalmente através das brincadeiras. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular existente em um dado período, mas com todo seu arcabouço histórico (Brougère, 2010).

A brincadeira apresenta particularidades significativas para a compreensão do universo da criança em si, como por exemplo, as organizações sociais dos grupos de brincadeiras, as regras das brincadeiras, as preferências relacionadas a gênero e a idade, as especificidades da comunicação entre os brincantes e a transmissão da cultura da brincadeira. Essa transmissão se efetiva a priori através da influência da macrocultura, que são um conjunto de hábitos, costumes, crenças e valores construídos, compartilhados e vivenciados por diversas sociedades que, por sua vez, influenciam na constituição da microcultura, compreendida como conjuntos peculiares de significados e valores elaborados e vivenciados por pequenos grupos, nesse caso, os grupos de brinquedo (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Segundo Carvalho e Pontes (2003) as brincadeiras se caracterizam como rituais que são transmitidos, repetidos ou recriados, em contextos socioculturais distintos. A transmissão ocorre via de regra no próprio grupo de brinquedo das crianças mais velhas para as menores, sem a interferência dos adultos. Portanto, para os autores, o grupo de brinquedo (p. 16) “é uma microssociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos continuamente trocados, reformulados, criados, repassados.”

As crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica da macrocultura, desempenhando o papel de agentes de criação e transmissão de cultura das brincadeiras, produzindo microculturas através dos grupos de brinquedo em que se encontram inseridas (Carvalho & Pedrosa, 2002; Pontes & Magalhães, 2003).

A apropriação do mundo externo perpassa por transformações, adaptações, ressignificações transformando-se numa brincadeira. A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura (Brougère, 2010).

1.3 Culturas infantis e Sociologia da Infância

Na antiguidade crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, portanto, não tinham nenhum tipo de tratamento diferenciado tendo inclusive o período da infância reduzido. Na idade média, a ideia persiste visto que neste período não havia o reconhecimento da concepção de infância (Ariès, 1978).

A criança era tida como um tipo de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, quando apresentavam independência física, eram incluídas no mundo adulto. Além disso, a socialização não era controlada pela família, e a educação ocorria através da aprendizagem de tarefas realizadas junto com os adultos (Ariès, 1978).

Na modernidade capitalista, a infância começou a ter existência a partir da divisão de trabalho. Por um lado, vê-se a separação adulto/criança; por outro, a organização de instituições sociais especializadas como escolas e creches. A família tem seu papel redefinido adaptando-se aos moldes da sociedade industrial. É neste momento que as representações e o papel relacionados à infância começam a passar por modificações (Belloni,2009). Sendo assim, a história da infância na modernidade retira as crianças do trabalho e as colocam num processo de escolarização compulsória, a partir daí, a família e a escola passaram a ser instituições delegadas a serem responsáveis pelas crianças (Belloni,2009).

No entanto, é importante destacar que o “sentimento de infância”, de preocupação com a educação moral e pedagógica no meio social surgidos na era moderna, não se estendiam a todas as crianças, pois de acordo com Ariès (1978) a infância não será reconhecida e nem exercida por todas as crianças, até porque nem todas vivem a infância propriamente dita, por conta de questões econômicas e socioculturais.

A partir do século XVIII, no campo científico, ocorre a junção da medicina com a educação, com a evolução da pediatria e a criação da escola de massa. Na final do século XIX para o início do século XX, cresce o campo da Psicologia do Desenvolvimento, voltadas para as questões relacionadas a infância. Só a partir do final do século XX, a infância começa a ser vista como categoria social e objeto de estudo, mas não de forma protagonista.

No intuito de desconstruir estas questões paradigmáticas, desenvolve-se, então, a Sociologia da infância. A Sociologia da Infância (SI) é uma área do conhecimento

consideravelmente nova, portanto, em construção, que surge com o propósito de inserir a infância e a criança como enquanto sujeitos/objetos de conhecimento sociológico (Santana, 2008). Para Sarmiento (2000), a SI é composta por dois objetos de estudo, as crianças e a infância, sendo importante destacar as diferenças entre estes dois conceitos. As crianças são como atores sociais que se tornam objeto de estudo da investigação e a infância é uma categoria estrutural de caráter geracional, construída socialmente. De acordo com o autor, “ a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram” (p. 7), nesse caso, as crianças. Neste campo, as crianças são vistas como sujeito de direitos, cidadãos plenos, consumidores em potencial com peso no mercado e com uma centralidade considerável na família, na escola e na sociedade como um todo. A infância aqui é entendida como uma construção social, sendo assim, há variedade de infâncias, as relações sociais da criança e suas culturas são independentes das perspectivas dos adultos, ou seja, crianças são sujeitos ativos em termos de estruturas e processo sociais (Belloni, 2009).

É importante destacar que apesar da S.I apresentar um escopo teórico voltado para o protagonismo infantil, ainda busca rever em suas bases conceituais aspectos dicotômicos em algumas de suas abordagens, pelo fato de estarem assentadas na visão tradicional da infância, que por sua vez, são oriundas das teorias clássicas da Sociologia, o que já não se aplica e se mostram inadequadas para compreender as novas demandas e a complexa des (ordem) da infância na segunda modernidade (Marchi & Sarmiento, 2007).

Para uma melhor compreensão desta área do conhecimento é fundamental apresentar um panorama crítico acerca das correntes teóricas paradigmáticas que perpassam os estudos da SI. Segundo Marchi e Sarmiento (2007), “ a SI tem estado polarizada por três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica” (p.2). A perspectiva estrutural destaca que a infância é uma categoria geracional, que analisada a partir de uma ótica macroestrutural, relaciona-se com outras gerações. Ainda de acordo com os autores, as temáticas centrais da corrente estrutural são as análises históricas das infâncias, os aspectos demográficos, as políticas públicas, os direitos, a cidadania, entre outros. A realização de pesquisas utilizando dados estatísticos e estudos documentais é frequente na referida abordagem.

Seguindo nesta mesma perspectiva da corrente estrutural, porém enfatizando a infância como uma categoria estrutural e geracional, Qvortrup (2010) considera que a infância se modifica constantemente de igual modo como a adultez e a velhice. Além

dessas transformações serem contínuas, a infância é entendida como uma categoria estrutural. Estrutural no sentido de afirmar que a infância não é transitória e não é um período; é permanente.

Em outras palavras, a infância tanto passa por mudanças constantes como permanece como uma categoria estrutural que todas as crianças vivenciam. A infância existe como um espaço social para recebê-las desde quando nascem, estendendo-se por todo o período da infância. Ao crescer e se tornar adulto, o seu período de infância termina, mas a categoria infância não é encerrada, ao contrário, continua existindo para agregar novas gerações de crianças (Qvortrup, 2010, 2011).

A corrente interpretativa, segundo Marchi e Sarmiento (2007), compõe o maior número de estudos na SI. Tal corrente defende de forma semelhante à corrente estrutural, que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem “processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida” (p.2). A metodologia empregada nesta corrente é a etnografia e os estudos de caso, além disso, são as temáticas mais estudadas na referida abordagem: as culturas das infâncias, as relações entre gerações (inter e intra), bem como as crianças pertencentes às instituições (creches, abrigos, etc.) e as que se encontram nos espaços urbanos,

Já a corrente crítica é considerada uma perspectiva que se encontra à margem se comparada com as correntes estrutural e interpretativa. O paradigma crítico defende a ideia de que “ a infância, é simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão” (Marchi & Sarmiento, 2007, p. 3). Para a corrente crítica, a SI só poderá alcançar seus propósitos se propiciar condições para a “ emancipação social” da infância. A corrente crítica utiliza metodologias como a investigação participativa e a investigação-ação, privilegiando temáticas relacionadas a dominação cultural da infância, as políticas públicas, crianças em situação de vulnerabilidade, marginalizadas pela sociedade (maus-tratos, crianças de rua, por exemplo) e movimento sociais.

A presente pesquisa se fundamenta principalmente na corrente interpretativa, pois busca investigar as produções culturais das crianças em jogos de *sites* e aplicativos, especificando suas preferências e opiniões de acordo com suas concepções de gênero, portanto, sendo fundamental abordar os conceitos de cultura de pares e reprodução

interpretativa proposto por Corsaro (2011) e o estudo das culturas da infância proposta por Sarmiento (2002, 2003).

Corsaro (2011) considera que ao falar sobre cultura infantil é importante dar notoriedade ao papel ativo que a criança possui no contexto em que está inserida bem como nas suas relações sociais, pelo fato da criança apreender e reproduzir da cultura transmitida pelo adulto em detrimento da constituição da sua própria cultura.

Além da transmissão da cultura de adultos para crianças, o autor ainda destaca a importância das crianças que aprendem com outras crianças que encontram-se nos mesmos espaços, estabelecendo a cultura de pares. De acordo com Corsaro (2011) p.151, a cultura de pares “é um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças.”

Corsaro (2011) também traz o conceito de reprodução interpretativa. O próprio autor explicita que o termo “interpretativa” diz respeito aos aspectos inovadores de participação da criança na sociedade, pois as crianças se apropriam de informações do mundo adulto no intuito de atender seus interesses. Já o termo “reprodução” indica que as crianças não se restringem apenas à internalização da cultura, mas também, colaboram de forma ativa para a produção e mudança cultural. A reprodução interpretativa caracteriza-se partindo de três aspectos: a apropriação criativa de informações e conhecimentos originadas do mundo adulto; produção e participação das crianças nas culturas de pares; contribuição à reprodução e ressignificação da cultura adulta. O reconhecimento destes aspectos colabora para a superação (1) da visão tradicional da infância que compreende este período como uma etapa preparatória para o mundo adulto, como também, (2) da visão da criança sendo vista apenas como reprodutora da cultura.

Nessa mesma perspectiva, porém, utilizando outros termos, Sarmiento (2003) aborda sobre o conceito de culturas das infâncias, que é entendido como a capacidade das crianças produzirem de forma sistemática modos de significação do mundo e ação de modo distinto dos adultos. A pluralidade que perpassa o conceito de culturas das infâncias envolve formas e conteúdos das culturas infantis, que são construídas a partir de uma relação de interdependência com relações de classe, gênero e etnia inviabilizando qualquer possibilidade de naturalizar e padronizar um modo único nos modos de percepção, representação e significação do mundo das crianças. O autor também destaca

a “marca” da geração como um componente indispensável nas culturas infantis, pois exprime características específicas relacionadas a situação espaço-temporal e a questões socioculturais e históricas.

No intuito de identificar e compreender o modo como as crianças produzem suas próprias culturas, o autor sugere o estudo da gramática das culturas da infância apontando para quatro dimensões que são as seguintes: a semântica, a sintaxe, a morfologia e a pragmática. A semântica diz respeito ao processo de autonomia na produção de significados e referenciação por parte das crianças. A sintaxe se refere a um conjunto de normas estabelecidas envolvendo a articulação com os elementos simbólicos, ou seja, o modo como as crianças articulam a inter-relação entre os componentes reais e imaginários no mesmo discurso. A morfologia representa o resultado de como se configura os elementos constitutivos das culturas da infância que podem assumir os formatos de brincadeiras, jogos ou gestos. A pragmática remete ao fato de como são constituídas as relações de comunicação entre os pares no momento que estão interagindo.

Além dessas dimensões, Sarmiento (2002) apresenta outras quatro que estruturam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade é considerada o ponto fundamental para as análises das culturas da infância, pois é exatamente na relação com os pares e com os adultos que as crianças se constituem enquanto produtoras de culturas. Ao abordar sobre interatividade, Sarmiento considera crucial recorrer ao conceito de cultura de pares proposto por Corsaro (2011), pois as análises das culturas de pares são vistas como essenciais para compreender o modo como as culturas produzidas pelas crianças são construídas e estabelecidas considerando as peculiaridades de cada contexto.

A segunda dimensão estruturadora é a ludicidade, que está diretamente interligada com a interatividade, pois ao interagir com outras crianças é que se aprende a sociabilidade, ou seja, o lúdico está diretamente relacionado à construção de regras e esquemas de brincadeiras, jogos ou de atividades. Essas ações são tidas como livres, descontraídas e “ não-sérias”, elas são constituídas no contexto onde as crianças estão inseridas, contribuindo para o estreitamento de laços e sentimentos de pertença entre os pares (Huizinga, 2000; Sarmiento, 2002).

A terceira dimensão proposta por Sarmiento (2002) é a fantasia do real, que diz respeito ao modo peculiar com que as crianças transcendem o real reconstruindo para o imaginário, de modo criativo seja através de “ importantes situações e personagens

fantasistas para seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasioso os eventos e situações que ocorrem” (p. 16). De acordo com o autor este reporte imaginário de situações, pessoas, objetos e acontecimentos é um fator central na capacidade de resistência e ressignificação principalmente para crianças que possuem um histórico de situações difíceis presentes nas suas trajetórias de vida (situações de guerra, luto, imigração, por exemplo). Deste modo, é evidente que a fantasia do real é uma característica inerente a todas as crianças e funciona não apenas no diálogo entre elas, mas também na relação com crianças e adultos.

E por fim, a quarta dimensão trazida por Sarmiento (2002) é a reiteração, que está relacionada à não linearidade cronológica das crianças, ou seja, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 17). Assim, a criança reinventa sua temporalidade à medida que, constrói seus fluxos de interação, estruturando ou reestruturando suas rotinas, regras de ritualização de jogos e brincadeiras, modos de comunicação e interação, pactos e códigos grupais.

As culturas das infâncias são, em suma, o resultado da convergência desigual de aspectos que se cruzam, no primeiro momento, nas relações globalmente consideradas; no segundo momento, nas relações inter e intra geracionais. Esta convergência acontece na ação de cada criança nas condições sociais que oferecem a possibilidade da sua constituição enquanto protagonista da sua realidade (Sarmiento, 2003).

O autor ainda afirma que o fato de considerar as crianças como pertencentes a um grupo etário específico, levando em consideração as diversas características identitárias e seus respectivos direitos genuínos, é algo atual, e por isso, a caracteriza como um projeto inacabado da modernidade. Sendo assim, ressalta a importância que os tempos das infâncias são múltiplos, e, portanto, impossível compreendê-las como universal, pois a pluralidade identitária ocasionada pelos efeitos da globalização tem se configurado como a marca preponderante da infância (Sarmiento, 2001).

Ao destacar a infância como múltipla e facetada trazendo a globalização como participante desse processo de construção sociocultural, há de se considerar as mídias como meios que permitem as crianças terem acesso a diversos conteúdos, jogos, informações oferecidas pelas variadas ambiências existentes nas mídias digitais, permitindo a partir dessas vivências a produzirem suas próprias culturas.

1.4 Concepções de infâncias a partir do surgimento das mídias

O *boom* dos meios de comunicação no século XX (jornal, rádio, televisão, telefone etc.), contribuiu para o surgimento do que é denominado cultura das massas (Santaella, 2003). Segundo Costa (2002), as invenções relacionadas à comunicação através do texto escrito começavam a perder espaço para meios de comunicação que incorporam a imagem e/ ou som. Dessa maneira, essas redes de comunicação colaboraram no processo de mudança no mundo e na forma de como se vive nele. As noções de distância e concepções de espaço passaram por um processo de ressignificação, pois cada vez mais os círculos das relações se expandiam através das relações mediadas por jornais, telefone, televisão, substituindo o contato direto no seu cotidiano por informações oriundas destas redes de comunicação até então desconhecidas.

Na segunda metade do século XX, a televisão era considerada a principal mídia do mundo na contemporaneidade e, também, o mais completo meio de comunicação de massa. Tudo isso deve-se a sua linguagem audiovisual, a possibilidade de transmissão de imagens de forma simultânea para os diversos pontos geográficos do mundo. Além disso, a televisão apresenta uma programação diversificada que busca atender aos diversos tipos de público, principalmente as mulheres e crianças, que nesse período permaneciam mais tempo em casa. Sendo assim, uma cultura homogênea e forte passa a se estabelecer no cotidiano das pessoas, criando rituais persistentes de comunicação (Costa, 2002).

No que se refere à relação da criança com a mídia televisiva, Brougère (2010) informa que o desenvolvimento do brinquedo reforça a importância da televisão na brincadeira, pois a indústria produz brinquedos que representam os personagens dos desenhos animados. Para o autor, o brinquedo possibilita à criança sair de uma relação passiva com a televisão para uma relação ativa, e por vezes de (re) criação. Acrescentado o pensamento de Brougère, cabe destacar que para além dos brinquedos e desenhos animados, as crianças também podem em seus momentos de brincadeiras utilizarem outros recursos que não estejam limitados apenas aos brinquedos de personagens infantis, como também podem se apropriar de personagens direcionados para adultos, como novelas, séries etc. Apesar da televisão intervir na brincadeira da criança, isso não implica dizer que ela esteja inerte ao que assiste, pois, as crianças recriam, ressignificam os conteúdos televisivos em prol dos seus interesses enquanto brincantes e mesmo que sua influência fique comprovada, ela não é a única (Brougère, 2010).

Na contramão dessas ideias, o autor Neil Postman (1999), na obra “ O desaparecimento da infância” (citado em Buckingham, 2007), aponta a televisão como a responsável pelo desaparecimento da infância, pelo fato de ser um meio de comunicação acessível a todos, por não ter nenhuma restrição para assisti-la; e por não diferenciar adultos e crianças, ela rompe a fronteira entre a infância e adultez. Na perspectiva do autor, a acessibilidade da televisão, permite que conteúdos do mundo adulto estejam presentes na vida das crianças, e conseqüentemente, provocando a adultização e erotização precoce das crianças, promovendo o desaparecimento da infância.

No entanto, outros estudiosos (Buckingham, 2007; Sarmiento, 2002) argumentam que a infância não está desaparecendo, ao contrário, a infância está se transformando perante as mudanças socioculturais que vêm se configurando no cenário mundial. Sarmiento (2002, p.1) destaca que “[...] Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional [...]”. Sendo assim, Sarmiento aponta para uma reinstitucionalização da infância que englobam transformações nas ideias, representações sociais e papéis no cotidiano das crianças.

Sobre o processo de evolução das mídias, a sociedade midiática sempre buscou superar desafios que ultrapassem a barreira do tempo, espaço e distância. Então, a partir da década de 80, a união entre as telecomunicações e a informática, promove o início de uma nova forma de comunicação que cada vez mais se expande e se renova ao longo dos anos: a era da comunicação digital (Costa, 2002).

Neste novo tempo tecnológico digital, é possível notar que em nenhum outro momento da história da humanidade a circulação das informações foi tão intensa, mas não só as trocas de informações, como também, as novas formas de relações entre as pessoas e com as mídias digitais. O usuário utiliza sua conexão com a rede, as novas concepções de espaço-tempo são experimentadas, as noções de referência em termos de proximidade, vizinhança, amizade e parentesco vêm se reconfigurando (Costa, 2002).

As crianças também vêm se apropriando destas mídias digitais. De acordo com Marsh (2010) os *sites* de jogos virtuais estão se tornando cada vez mais populares. As crianças têm permanecido cada vez mais nos ambientes *online* e este avanço tecnológico tem contribuído de forma significativa para que as crianças promovam mudanças nos aspectos socioculturais no século XXI.

Os jogos, em especial, têm contribuído para mudanças no âmbito da infância e nas interações criança-criança e criança-adulto, favorecendo com a efervescência criativa de novos sentidos da infância, que tem oportunizado às crianças o acesso a novos tipos de experiências promovendo a construção de novos conhecimentos (Ribeiro, 2015).

Segundo Couto (2013) as mudanças ocorridas na infância devem-se a vários fatores como: a acessibilidade a inúmeras manifestações multiculturais; às famílias e às formas de interação com as tecnologias digitais; a relação híbrida entre as brincadeiras tradicionais e os novos modos de brincar; o fascínio e os aspectos lúdicos dos jogos eletrônicos e das redes sociais etc.

Computadores, *tablets*, *smartphones* não causam estranhezas, e com muita “naturalidade” essas crianças descobrem como se comunicar e fazer amizades por meio da conversação *online* e trocas frequentes de mensagens. Aprender, brincar, se comunicar, produzir e difundir narrativas de suas experiências, e desejos e sonhos também fazem parte do mundo infantil conectado. Nesse sentido, para além de qualquer possível sensação de estranheza, essas crianças consideram os dispositivos tecnológicos e as chamadas novas tecnologias digitais como verdadeiras extensões de si mesmas (Couto, 2013).

Para Tapscott (1999) a *internet* possibilita às crianças explorarem o mundo, colocando suas experiências em prática. A brincadeira fornece tempo produtivo, de formas distintas. Durante os jogos de faz de conta, as crianças imitam papéis que muitas vezes são desempenhados pelos adultos ou diversos personagens que podem até mesmo criar, fazendo estas trocas com muita facilidade, pois a *internet* oferece essa possibilidade como em nenhum outro local. É um local onde elas brincam, se divertem, e conseqüentemente, é um lugar onde podem ser crianças (Couto, 2013; Tapscott, 1999).

Na *internet* as crianças são usuárias e ativas. Não observam somente, como também participam. Perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam. (Tapscott, 1999). De acordo com Buckingham (2007) a criança é vista como um consumidor crítico, sofisticado.

É importante destacar que as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais de tal forma que, por vezes, ensinam aos adultos como utilizá-las, por demonstrarem mais habilidades ao manejá-las (Tapscott, 1999). Barra e Sarmiento (2008) justificam essa maior destreza das crianças com relação as mídias digitais, partindo do pressuposto que

as crianças não necessitam abrir mão de conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida como os adultos. Por conta disso, eles podem apresentar uma maior resistência para incorporar no processo de aprendizagem tudo o que é novo e desconhecido. Os autores ainda ressaltam que as crianças nascem e crescem cercadas de informações sem fronteiras, permitindo a construção de uma realidade desprendida de preconceitos históricos, favorecendo que o conhecimento adquirido por elas transcenda a ideia territorialidade.

O fato de as crianças também estarem interagindo na internet construindo seus modos de vida, tem favorecido a constituição de uma *cibercultura* infantil. Segundo Couto (2013) p.901 a *cibercultura*¹ infantil “significa o mundo das crianças conectadas, seus hábitos, ideias e comportamentos como sujeitos que produzem e compartilham informações na rede”. Dizer que a criança é produtora de cultura pode trazer inquietações para muitos adultos, mas não se pode negar que as produções culturais das crianças são oriundas em sua maioria da cultura das mídias digitais (Couto, 2013).

No entanto, alguns autores trazem perspectivas contrárias acerca da relação das crianças com as mídias digitais. Levin e Rosenquest (2001) citado em Marsh (2010) sugerem que dispositivos eletrônicos ameaçam a capacidade das crianças de se envolverem em brincadeiras imaginativas; o Plowman et al. (2008), com a preocupação de que as TICs afetem aspectos socioculturais, cognitivos, causando obesidade, atraso na linguagem e alienação social; e o Palmer (2006) citado em Marsh (2010) que patologiza a relação infância-tecnologia com a ideia de infância tóxica. No entanto, as discussões trazidas pelos referidos autores são teóricas, pois não apresentaram pesquisas empíricas que pudessem comprovar tais afirmações. Marsh (2010) ao citá-los em seu estudo contrapõe e refuta estas ideias, pois sua pesquisa se baseou em dados empíricos realizados com crianças acerca das suas vivências na *internet*.

Contrapondo estas ideias, Tapscott (1999) afirma que o uso das tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, de linguagem e habilidades sociais. Incluindo também, o desenvolvimento da cognição, inteligência,

¹ De acordo com Lévy (1999) p. 17, a *cibercultura* é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*. ”

raciocínio e personalidade. O autor justifica essa possibilidade baseado no fato das crianças estarem ativas, brincando e se divertindo.

Johnson e Pupilampu (2008) levando em consideração o crescente uso das tecnologias digitais pelas crianças, propuseram um refinamento da teoria ecológica de Bronfenbrenner acrescentando o subsistema tecno-ecológico como uma dimensão do microsistema como mostra a figura a seguir:

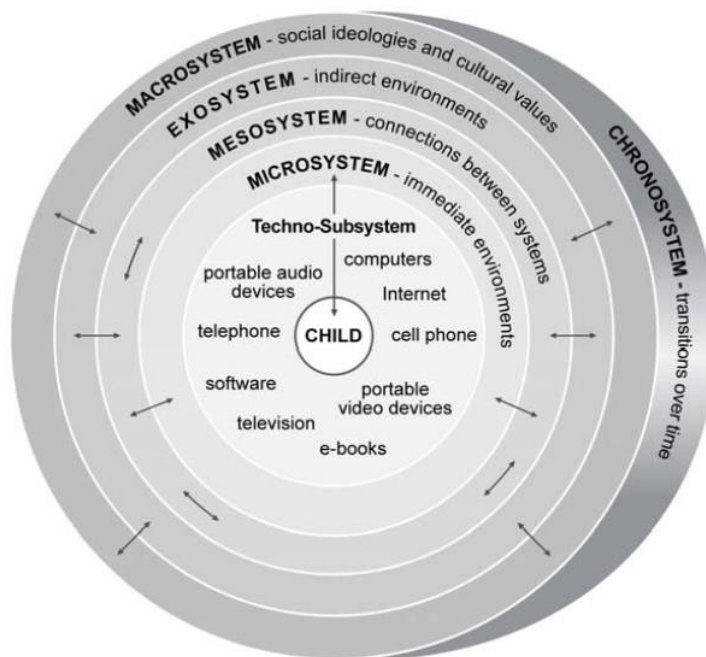


Figura 1: Subsistema tecno-ecológico (Johnson & Pupilampu, 2008)

A teoria ecológica de Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento humano é o resultado da interação do organismo humano e seu meio ambiente. Assim, o ambiente ecológico (como mostra a figura 1) é concebido como um conjunto de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, muito semelhante as bonecas russas, conhecidas como matrioskas (Bronfenbrenner, 2002).

Bronfenbrenner (2002) organizou os contextos de desenvolvimento em cinco sistemas ambientais com influências direcionais dentro e entre os sistemas: O microsistema refere-se ao ambiente mais imediato, e inclui, mais notavelmente, interações domésticas e escolares. O mesossistema é composto de conexões entre dois ou mais ambientes, no qual, a criança participa ativamente (escola, vizinhança, etc.). O

exossistema inclui dois ou mais ambientes onde a criança não está envolvida diretamente (por exemplo, o trabalho dos pais). O macrosistema refere-se ao sistema social, ideologia e valores culturais, que existem nos sistemas anteriormente citados. O cronossistema destaca o efeito do tempo em todos os sistemas em todos processos. O subsistema tecnológico proposto por Johnson e Pupilampu (2008), seria uma dimensão do microsistema, no caso, o subsistema inclui a interação infantil com os vivos (por exemplo, os pares) e o não-vivos (computadores, celulares etc.) que são os diversos recursos tecnológicos. A proposta dos autores em elaborar um subsistema deve-se ao fato da emergência em perceber os efeitos positivos que o uso da *internet* pode promover no processo de desenvolvimento de uma criança a níveis não apenas cognitivos, mas também, interacionais.

Para Barra e Sarmiento (2008) são nessas ambiências digitais que faz sentido compreender as relações entre a infância e as tecnologias de informação e comunicação, pois funcionam como meios de expressão das culturas das infâncias bem como proporcionam momentos de lazer e de brincadeira. Não há como negar a importância das novas tecnologias no que diz respeito às experiências culturais das crianças na atualidade bem como o grande interesse e satisfação das crianças ao utilizarem as tecnologias digitais. É ilegítimo cogitar a possibilidade de excluir as crianças dessas vivências nestes ambientes, mas é importante ter um olhar mais cuidadoso para o comportamento das crianças nessas experiências, atentando para não criar definições por aquilo que não é ou que não tem (Buckingham, 2002; Casas, 2000; Sarmiento citado em Barra & Sarmiento, 2008).

As crianças atualmente se deparam com mudanças realizadas por elas ou para elas, que por sua vez, alteraram as condições sociais a apropriação do “seu” capital cultural e para a produção de suas peculiares percepções sobre o mundo. Então “[...]. Será necessário que os adultos tentem penetrar neste novo universo da infância, que apesar de ter sido construído por eles, não é do seu domínio [...]”, dizem Barra e Sarmiento (2008, p.7).

Apesar de sua importância, as tecnologias digitais e a *internet* não serão os únicos fatores de transformações produzidas na infância na contemporaneidade, no entanto, estes perpassam pelas experiências diárias das crianças e se fazem presentes nos dispositivos, nas produções e nos processos de criação e reelaboração dos saberes infantis (Barra & Sarmiento, 2008).

1.5 O brincar e as culturas lúdicas na contemporaneidade

A infância e os elementos que a constituem, a exemplo do brincar, são constituídos de formas distintas em cada momento histórico. As crianças da “era tecnológica” estão cada vez mais utilizando as mídias digitais em seus momentos de brincadeiras (Francisco & Silva, 2015). Mediante este fato têm sido comuns afirmações de que as brincadeiras tradicionais estão desaparecendo devido a um aumento considerável de acesso das crianças aos jogos eletrônicos, que as crianças vivem isoladas, e o fato de estarem a maior parte do tempo conectadas nos seus dispositivos, tem contribuído para a diminuição do comportamento lúdico entre seus pares.

Segundo Becker (2017) e Couto (2013) nem as brincadeiras tradicionais, nem as ludicidades estão sendo diluídas por conta das tecnologias digitais, tão pouco as crianças deixaram de se relacionar com outras crianças. Na verdade, as práticas lúdicas não foram esquecidas em função das tecnologias digitais por serem vistas como atuais, mas as reconfigurações permitem aparecer outros modos de brincar dando outros significados e sentidos às brincadeiras e à ludicidade. Portanto, não se trata de binarismos, entre uma escolha e outra, colocadas geralmente em polos antagônicos, mas sim de movimentos convergentes.

Em consonância com estas afirmações, Becker (2017) ao realizar uma pesquisa sobre a apropriação criativa das tecnologias digitais feitas com crianças, que desempenharam os papéis tanto de participantes como o de investigadoras, ou seja, além de serem levadas em consideração o discurso produzido por elas, as crianças também participaram do processo de análise dos dados juntamente com a autora. A partir da fala das crianças, constatou-se que para elas, as tecnologias digitais são apenas mais um recurso a ser utilizado em seus momentos de brincadeiras, assim como são utilizados os brinquedos tradicionais, pois o mais importante são esses artefatos (digitais ou não digitais) atenderem às suas necessidades mediante ao que se propõem realizar durante a brincadeira.

Sendo assim, as crianças classificaram os modos como se apropriam das tecnologias digitais de duas formas: a tecnologia como “coisa” e a tecnologia como “meio”. A tecnologia como “coisa” é quando a tecnologia é utilizada como uma espécie

de pivô com a finalidade de corresponder a proposta de uma brincadeira que se pretende efetivar. Por exemplo, em um episódio de observação presente na pesquisa, denominado de “ Filme na televisão”, a criança ao construir o cenário para brincar, atribui ao celular o papel da televisão, que conectado na *internet*, acessa o *Youtube* e coloca um filme para a boneca assistir.

O brinquedo, portanto, pode vir a ser qualquer coisa que sirva como suporte para a realização de uma brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, fabricado por aquele que brinca ou um objeto industrial adaptado para atender à necessidade momentânea de quem brinca (Brougère, 2010; Pereira & Carvalho, 2003). Nesse caso, torna-se um brinquedo, um objeto lúdico que adquire um sentido que só lhe é conferido por aquele que brinca enquanto a brincadeira acontece. No caso das tecnologias digitais, por ser um objeto industrial com determinados aspectos e funções previamente definidas, ao assumir o papel de um brinquedo, passa a ser considerado uma “mídia” que transmite à criança uma série de significados, imagens e representações construídas no contexto social a que pertence (Becker, 2017; Brougère, 2010). A criança está inserida em uma sociedade globalizada e cercada de tecnologias digitais que desenvolve vínculos através dos recursos tecnológicos digitais pelo simples fato desses recursos estarem presentes no seu cotidiano, ou seja, tais recursos tornam-se “brinquedos” providos de valores culturais que propiciam às crianças o acesso às brincadeiras de diversas formas (Becker, 2017; Francisco & Silva, 2015).

Já a tecnologia como “meio” diz respeito a tecnologia com a função de intermediar as interações lúdicas entre seus pares, garantindo a manutenção dos vínculos tanto *online* como *off-line*. Por exemplo, um outro episódio registrado pela pesquisadora, chamado de “ Vídeo da turma da Mônica” onde duas crianças (irmãos) através de um celular produziram simultaneamente um vídeo junto com uma prima, que morava em outro bairro. O vídeo reinterpretava as histórias em quadrinhos da turma da Mônica. O processo de estruturação do vídeo (compartilhamento das cenas, organização das falas) foi feito através do aplicativo *WhatsApp* e a edição através de um aplicativo gratuito de edição de vídeos.

Desse modo, para as crianças, o essencial é escolher uma tecnologia que ofereça a possibilidade de agregar um maior número possível de crianças para que possam brincar juntas. Becker (2017) destaca a importância das estratégias elaboradas pelas crianças ao se apropriarem criativamente das tecnologias digitais para manterem as brincadeiras entre

seus pares, já que uma série de fatores (por exemplo, as restrições para brincarem na rua) nem sempre permite que as crianças brinquem presencialmente. Não faz sentido afirmar que as crianças não brincam e não interagem mais. Percebe-se que o teor de mixagens, dos hibridismos têm sido uma marca presente na sociedade atual, e conseqüentemente, as crianças têm se apropriado dessas características presentes na contemporaneidade, pois apesar de estarem mais conectadas nos seus aparelhos, ao que parece, elas continuam utilizando estratégias tradicionais associadas as brincadeiras, hibridizando brincadeiras tradicionais e contemporâneas. Portanto, esses hibridismos realizados pelas crianças atualizam e permitem diversos modos de ser, de viver e de brincar (Becker, 2017; Couto, 2013). Dessa forma, a visão peculiar das crianças sobre o mundo que as cercam juntamente com os seus conhecimentos prévios adquiridos da sociedade, contribuem para que produzam novas práticas culturais e lúdicas (Becker, 2017; Ribeiro, 2015).

A cultura lúdica, portanto, é compreendida como todo e qualquer movimento que tem como propósito produzir prazer desde de a sua execução, visando diversão de quem a pratica, permitindo que um jogo torne-se realizável (Brougère,1998; Ribeiro, 2015). Desse modo, para caracterizar a cultura lúdica, é necessário perceber aspectos que permitam identificar e interpretar como jogo ações que geralmente poderiam não ser reconhecidas como atividades lúdicas ao serem vistas por outras pessoas. Por exemplo, crianças raramente se enganariam em discernir uma briga de verdade de uma brincadeira de verdade na hora do recreio, portanto, não dispor destes elementos é não poder brincar. Seria como reagir agressivamente a um convite para uma “briga lúdica” (Brougère,1998).

Segundo Brougère (1998) a cultura lúdica é constituída por uma série de esquemas que favorece o início de uma brincadeira, já que seu propósito é construir uma realidade distinta da vivida no cotidiano. Além disso, é composta por estruturas que não estão restritas a jogos com regras. Aquém de um conjunto de regras, o jogo é composto por uma cultura lúdica específica de cada sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica, independentemente de serem jogos tradicionais ou recentes. O fato é que essa cultura de regras apresenta especificidades de acordo com cada grupo que as adota. Desse modo, a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, repleto de diversidades, no intuito de contemplar a constante necessidade de produção de hábitos lúdicos inerentes aos grupos (Brougère,1998). Nesse sentido, o brincar e o jogo, entendidos como uma cultura lúdica, têm propiciado uma concepção no discurso contemporâneo sobre a criança, onde a criança é um agente de transmissão

elaboração e recriação de cultura desse próprio jogo e brincadeira (Carvalho & Pontes, 2003; Ribeiro, 2015).

Sendo as crianças, então, produtoras de cultura, mediante suas vivências e percepções da realidade, elas são capazes de produzir sentidos e significados sobre os jogos acerca das suas experiências cotidianas. É nesse sentido, que é possível refletir não apenas sobre o surgimento de novas infâncias, mas de novas culturas infantis, de novas culturas lúdicas, e também, de novas culturas lúdicas digitais na contemporaneidade (Becker, 2017; Ribeiro, 2015).

1.6 Considerações sobre o termo gênero

Um dos primeiros registros do uso do termo “gênero” parece ter surgido entre as feministas americanas que buscavam modificar as diferenciações sexuais fundamentadas no determinismo biológico para uma perspectiva social. De acordo com Scott (1990) as feministas passaram a utilizá-lo de uma forma mais literal, como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, pois esta referência gramatical evidencia regras da linguagem formal que diz respeito à atribuição ao masculino e o feminino. Uma outra justificativa utilizada pelas feministas ao utilizarem o referido termo, deve-se ao fato de que a produção de estudo femininos era estreitas e isoladas, e, portanto, consideraram pertinente buscar uma noção relacional que pudesse inserir em suas pesquisas estudos sobre os homens, pois seria inviável buscar uma compreensão acerca dos gêneros realizando estudos inteiramente separados.

Além disso, o gênero vinha como uma forma de questionar as concepções normativas acerca das feminilidades (Scott, 1990). Segundo a autora, a utilização do termo gênero tinha como propósito buscar uma legitimidade acadêmica dos estudos feministas na década de 80.

A partir disso, Scott (1990) realiza um estudo crítico acerca das tentativas de historiadores (as) que buscavam teorizar os estudos sobre gênero, que de acordo com a autora, apresentaram formulações fundamentadas em explicações causais e universais, tendo um caráter reducionista e simples demais, sem nenhuma contextualização histórica. Destaca a importância de elaborar teorias que permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, bem como de teorias que quebrem o esboço conceitual de tradições

filosóficas ocidentais que construíram sistematicamente e repetidamente o mundo de uma maneira hierárquica fundada no dualismo que rege nossa forma de pensamento: masculino/feminino, igualdade/diferença, rico/pobre etc.

Desse modo, Scott (1990) propõe que os estudos sobre gênero sejam produzidos não somente a partir da relação entre as experiências femininas e masculinas no passado, mas também a partir da ligação histórica entre o passado e as práticas históricas atuais, questionando como é que o gênero funciona nas relações sociais nas mais diversas sociedades e como é que o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico. A concepção de gênero para Scott (1990) é a priori constituída de duas partes e quatro sub-partes. Ela baseia-se na ligação integral entre duas premissas: o gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (p.21); e o gênero “é uma primeira forma de significar as relações de poder” (p.21).

A compreensão de poder trazida pela autora considera que, ao invés de operar nos indivíduos ou nas instituições, ele perpassa através das relações humanas e nas relações institucionais. Nesta mesma perspectiva Foucault (1987) afirma que o poder é onipresente, pois se produz a cada instante, em toda relação de um ponto a outro. Portanto, o poder está presente em todo lugar porque surge de todas as partes, não é uma estrutura, não é uma instituição, mas trata-se de uma situação estratégica complexa que se estabelece em uma determinada sociedade. O poder, compreendido dessa forma, é essencialmente relacional; ele opera através de interações que são móveis e que estão constantemente em processo de mudança.

Scott (1990) destaca que transformações na organização das relações sociais são condizentes sempre com mudanças nas representações de poder, porém, a direção da mudança nem sempre implica que seguirá um sentido único. Assim, o gênero também é constituído por quatro elementos relacionados entre si: 1) símbolos que evocam múltiplas representações, que são constantemente contraditórias, por exemplo, Eva e Maria como símbolos de mulheres da cultura cristã ocidental, mas que representam papéis antagônicos – Maria como símbolo de purificação e inocência – Eva representando a poluição e corrupção; 2) conceitos normativos que evidenciam interpretações dos sentidos dos símbolos que tentam restringir e conter outras possibilidades metafóricas, como por exemplo, grupos religiosos que visam em suas doutrinas a restauração do papel “tradicional” das mulheres, sendo atribuído como o mais autêntico; 3) aspectos políticos,

bem como de instituições e organizações sociais – aqui é feita uma ressalva que o gênero não é construído apenas através do parentesco, mas também, por meio da economia, da organização política e das mais diversas instâncias da sociedade, que por sua vez, operam de forma ampla e independente do parentesco; 4) identidade subjetiva, que seria um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos relacionados a gênero.

O conceito de gênero, então, passa a ter um caráter social acerca do masculino e do feminino. Isto implica em levar em consideração as diferentes sociedades e seus diferentes momentos históricos. Há uma intenção de endereçar a ótica para um processo de construção e não para condições pré-existentes. O conceito requer que gênero seja pensado de forma pluralizada, destacando que a representatividade e projetos sobre homens e mulheres são diversos. As concepções de gênero não são diferentes apenas na sociedade e na história ao nível macro, pois no interior de núcleos da sociedade é possível encontrar grupos com concepções de gênero que se diferenciam das concepções de gênero hegemônicas (Louro, 1999).

Scott (1992) ao realizar um estudo sobre igualdade *versus* diferença sobre gênero, sugere que se estabeleça uma nova maneira de pensar a diferença, e isso implica rejeitar a ideia de que a igualdade *versus* diferença constitui uma oposição. A autora propõe que ao invés de juntar análises e estratégias desses pares binários como verdadeiros e atemporais, é preciso questionar como a combinação dicotômica de igualdade e diferença funciona. Ao invés de permanecer dentro dos termos do discurso político existente, faz-se necessário sujeitar esses termos a um exame crítico, e assim, realizar uma análise das categorias fixas de gênero como afirmações normativas que organizam a compreensão cultural da diferença sexual. Para isso, é necessário também um exame minucioso sob os termos “homens” e “mulheres”, de como são utilizados mediante a particularidade de cada contexto.

O propósito não é apenas ver as diferenças entre os sexos, mas também formas em que estes trabalham para reprimir as diferenças dentro de cada grupo de gênero. A igualdade construída em cada lado do antagonismo binário, esconde o jogo múltiplo das diferenças e mantém a sua irrelevância e invisibilidade. Ou seja, homens e mulheres – meninos e meninas são diferentes uns dos outros, mas também entre si, dentro dos grupos de gênero. Assim, é estabelecida uma tensão, de um lado, uma noção de igualdade

pautada no campo dos direitos civis e cidadania, e do outro, a diferença que se busca entender as especificidades existentes em cada categoria de gênero (Scott, 1992).

Portanto, de acordo com Scott (1990) as categorias “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias no sentido que elas não têm significado definitivo e transcendente; transbordantes no sentido que mesmo quando essas referências parecem ser fixas, elas compõem dentro delas concepções reprimidas ou não reconhecidas.

Butler (2010) na mesma perspectiva de Scott, busca desconstruir a visão dicotômica na relação sexo/gênero. De acordo com a autora, possivelmente o sexo sempre tenha sido gênero, de tal maneira que a distinção entre sexo e gênero revela-se definitivamente nenhuma, pois talvez o sexo não seja natural, mas tão discursivo e cultural como o gênero. O gênero, portanto, é uma identidade tênue construída no tempo, instituída no espaço externo através de constantes repetições de atitudes. Em outras palavras, o gênero é constantemente mostrado, encenado, no sentido de uma *performance*. As masculinidades e feminilidades, é algo aprendido, que é frequentemente retrabalhado e reconfigurado, além de encenado para si próprio e para os outros. Trata-se de estados ativos, pois não representa apenas o que somos, mas o que fazemos, como nos apresentamos, como pensamos sobre nós mesmos em tempos diversos e locais específicos. A *performance* das masculinidades e feminilidades está relacionada à constante construção e reconstrução da identidade e pode envolver relações de poder diferenciais de maneira que o indivíduo pode exercer um distinto grau de influência e aceitabilidade da *performance* em um determinado ambiente.

Dessa forma, para Butler (2010) e Scott (1990) tanto sexo como gênero são conceitos históricos (no sentido de terem uma história, e portanto, passíveis a uma genealogia) sendo suscetíveis a transformações no tempo e no espaço e conceitos culturais já que a própria divisão entre natureza e cultura constitui uma produção cultural. Além disso, para as autoras, sexo/gênero são formas de saber, ou seja, conhecimentos sobre os corpos, das diferenças sexuais e dos sujeitos sexuados. E uma vez existindo uma relação entre saber e poder, gênero estaria ligado as relações de poder.

No entanto, a sociedade de forma recorrente associa a ideia de gênero ligada à constituição biológica, ou seja, adota a perspectiva binária macho/masculino e fêmea/feminino. De acordo com Jesus (2012) a sociedade transmite a ideia que os órgãos sexuais são capazes de definir se uma pessoa é homem ou mulher. A identificação, os

modos de ser homem ou mulher não são fatores biológicos, mas sim sociais. Essas influências sociais passam despercebidas e acabam transmitindo que o processo de construção da masculinidade e da feminilidade é totalmente biológica naturalizando a concepção de gênero. A diferenciação existente entre homens e mulheres parte de uma construção social, pois desde o nascimento, meninos e meninas são ensinados a se comportar, a se vestir de acordo com o papel de gênero “adequado” para cada sexo. Segundo Goellner (2003) p. 22 “Os indivíduos aprendem desde cedo a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégia sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer.”

Vale ressaltar que não são os cromossomos ou a constituição genital que determina a constituição de uma identidade de gênero, mas a autopercepção de como a pessoa se expressa socialmente. Louro (1999) destaca que não são as características sexuais, mas sim a representatividade, os valores, o que se diz ou se pensa sobre essas características que irão constituir o que é masculino ou feminino em um determinado contexto da sociedade, considerando as configurações sociais e culturais de um dado momento histórico.

A principal intenção em distinguir gênero de sexo é desmistificar o determinismo biológico, a naturalização traduzida no uso dos termos direcionados a diferença sexual, adotando uma perspectiva essencialmente social das distinções baseadas no sexo. A grande questão de recolocar o debate das diferenças de gênero no campo social é esclarecer que as desigualdades não deveriam ser justificadas nas diferenças biológicas (se é que possível serem dissociadas da dimensão social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas formas de representação, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, é a partir dessa conjuntura que são construídas e reproduzidas as relações desiguais de gênero (Louro, 1999).

Ressaltando que a proposta não é negar que o gênero se constrói sobre os corpos sexuados, não se trata de excluir a biologia, mas direcionar para a maneira como as características sexuais são compreendidas, como são representadas e trazidas para a prática social tornando-se parte do processo histórico (Scott, 1990; Butler, 2010). É por estas razões que a presente pesquisa utiliza os referidos estudos feministas, pois permite fazer uma leitura acerca das questões de gênero trazendo componentes socioculturais, sem necessariamente desconsiderar questões biológicas, essa inter-relação entre a

biologia e cultura que a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE) considera de extrema relevância para construção de identidade de gênero, evidenciando que o contexto desempenha um fator importante de como essas identidades são constituídas, ou seja, a apropriação de determinados modelos e papéis de gênero construídos socialmente não se estruturam no determinismo biológico (Jesus, 2012).

Pensar nas atribuições de papéis determinados remete apenas a representação de padrões estabelecidos pela sociedade que definem comportamentos, modos de se relacionar, vestimentas consideradas adequadas para homens e mulheres, havendo expectativas para que correspondam a estes papéis. A discussão de aprendizagem de papéis fundamentado em único modelo que represente o masculino e o feminino, não abre possibilidades de considerar múltiplas maneiras de expressar masculinidades e feminilidades, bem como as complexas relações de poder que (por meio de instituições, discursos, práticas, etc.) buscam estabelecer hierarquias entre os gêneros (Louro, 1999).

O que fica evidente é que o masculino e o feminino só se tornam possíveis quando há uma relação de complementaridade com a heterossexualidade. Quando isso não acontece, é necessário fazer uma intervenção de especialistas com a finalidade de reconfigurar a ordem entre corpo, gênero e sexualidade. Essas concepções polarizadas dos gêneros ocultam a diversidade existente nestes polos. Sendo assim, homens e mulheres que não correspondam à masculinidade e feminilidade enquadradas pela sociedade são considerados diferentes e, frequentemente, são discriminados (Louro, 1999).

Dessa forma, é importante entender gênero como uma construção identitária dos sujeitos. O conceito de identidade em si traz uma complexidade na sua compreensão pelo fato de perceber os sujeitos com identidades plurais; identidades que não são permanentes por se encontrarem em constante transformação, podendo até mesmo, por vezes, ser contraditórias. Portanto, ao afirmar que o gênero se configura como identidade do sujeito, transcende a ideia da mera representação de papéis, assim, o gênero compreendido como parte constituinte do sujeito, possibilita pensar na diversidade de construções identitárias generificadas que podem ser experienciadas e reinventadas, para além de padrões hegemônicos normatizados pela sociedade. (Louro, 1999).

Apesar de gradativas mudanças, o conceito de “visões normativas de feminilidade e masculinidade” é um indicador de que as diversas esferas da sociedade ainda validam

o sistema binário sexo-gênero, promovendo políticas, crenças, valores, pesquisas e diagnósticos que reforçam a normatização do gênero. As áreas do conhecimento sejam de qual seguimento for, possuem uma influência significativa nos modos de pensar e agir de toda uma sociedade e, qualquer que seja o veredito, pode favorecer que as mudanças aconteçam ou não. Os sentidos sobre a masculinidade e feminilidades possuem um caráter diversificado, dinâmico, histórico-cultural dentro de uma ótica que perpassa pelo tempo e espaço. Portanto, o gênero necessita ser redefinido e reestruturado em conjunto com uma visão de igualdade política e social que engloba não só o sexo, mas também outras categorias como classe e etnia de modo que, leve em consideração as particularidades e as distintas necessidades existentes nas categorias homem e mulher.

1.7 O papel das agências socializadoras na construção do gênero das crianças

Quando uma mulher está esperando um bebê, normalmente a primeira coisa que as pessoas desejam saber é o sexo. A atribuição de um sexo para um bebê, passa a ser um momento crucial para a criança, que a inscreve, na maioria das situações, em uma categoria social (menino ou menina) à qual ela passa a pertencer. Assim, é colocadas uma série de expectativas generificadas sobre seu futuro, sobre sua personalidade, habilidades, profissão etc (Eliot, 2013; Paechter, 2009). Uma vez o bebê reconhecido como um menino ou menina, isso afetará imediatamente o modo como será tratado, capacitado, regulando o modo de como deve se comportar e como se sentir.

É notório que meninos e meninas são tratados de forma distintas na sociedade por se acreditar que essas diferenças se estabelecem a partir de um aparato exclusivamente biológico, mas será que essas informações procedem?

Os próprios cientistas já não colocam a natureza e ambiente em polos opostos, pois percebem que estão estreitamente entrelaçados (Eliot, 2013). É importante ressaltar, ao discutir os processos biológicos, que eles são, em si mesmos, construções sociais. Ao avaliarmos o mundo natural, o que compreendemos, o que percebemos e como classificamos é o resultado de concepções construídas pela sociedade ao longo do tempo. Por exemplo, no final do século XVII, as sociedades ocidentais tinham um único modelo sexuado do corpo humano, os órgãos sexuais e reprodutivos masculinos e femininos eram análogos: a vagina era um pênis que entranhou para dentro do corpo devido a temperatura mais baixa das mulheres, acreditava-se que se a temperatura aumentasse, a vagina se

movimentaria para fora, assumindo o formato de um pênis. Os testículos eram o mesmo que ovários; o saco escrotal, o mesmo que o útero, e assim por diante. Os desenhos anatômicos feitos durante um longo período, a vagina era semelhante a um pênis interno, composta com uma estrutura parecida com a de uma glândula. As modificações nos desenhos anatômicos começam a aparecer à medida que as alterações de um sexo para dois passaram a ter mais popularidade no século XVIII (Paechter, 2009).

Obviamente, meninos e meninas são constituídos por diferentes genes e influências hormonais a princípio, o que realmente os predispõe a caminhos um pouco diferentes. No caso das ações hormonais, tais como a testosterona e o estrogênio, são importantes no desenvolvimento das características sexuais e secundárias. O estrogênio e a progesterona são, coloquialmente, conhecidos como hormônios “femininos”, e a testosterona, como “masculino”, apesar de homens e mulheres produzirem estes hormônios, mas em diferentes taxas. Esses hormônios parecem ocasionar efeitos que estão além de órgãos sexuais e reprodutivos. Por exemplo, as possíveis ações da testosterona no desenvolvimento fetal, pois há suposições de que a testosterona, no período pré-natal, direciona os meninos para um brincar mais turbulento e ativo no curso do seu desenvolvimento. No caso das meninas, a ação da testosterona tornaria a menina mais masculinizada, e conseqüentemente, apresentaria comportamentos semelhantes aos dos meninos. No entanto, os poucos estudos realizados afirmaram que, no caso dos meninos, não houve correlação entre os níveis de testosterona e um estilo de brincar mais masculino. Já as meninas, foram encontrados modestos níveis de testosterona no sangue das mães durante a gravidez, o que indica apenas tendências para um brincar mais voltado para as preferências tidas como masculinas (Eliot, 2013).

Mas, para um menino resultar das células XY ou menina das células XX, é necessária uma constante interação com o ambiente, que começa desde o período gestacional e se estende durante toda a infância, que, constantemente, é moldada por uma sociedade marcada pelo gênero. Desse modo, instintos básicos e tendências iniciais da função cerebral se constituem de forma distinta, mas cada um desses traços pode ser amplificado ou modificado por diversos tipos de prática, papéis sociais e reforço aos quais, meninos e meninas estão expostos a partir do nascimento (Eliot, 2013).

Nesta mesma perspectiva, a Psicologia Evolucionista sugere que os distintos papéis assumidos no decorrer da história evolutiva originaram diferentes pressões seletivas, ocasionando o desenvolvimento de habilidades cognitivas especializadas para

cada gênero. Sendo assim, a ideologia dos papéis sexuais e as proposições evolutivas a respeito das diferenças de gênero apresentam caráter heurístico e preditivo (Buss, 1995). Hansen et al. (2007) reiteram que a diferença de gênero tem como fundamento a interdependência das características filogenéticas e culturais do desenvolvimento humano, utilizando a perspectiva interacionista para entender tal fenômeno. Sendo assim, as diferenças de gênero possibilitam que meninos e meninas desenvolvam-se de formas distintas, no entanto, igualmente adaptativas. As crianças adquirem diversas habilidades e, dessa maneira, distinguem seus papéis de gênero.

A cultura e a ontogênese podem minimizar, fortalecer ou inverter as diferenças de gênero, pois a masculinidade e a feminilidade envolvem aspectos culturais essenciais no processo de diferenciação de gênero (Luxen, 2007). Pesquisas comparativas relatam que crianças de diversas culturas constroem comportamentos e concepções de gênero de maneiras distintas, dando indícios que o contexto é um fator que influencia os modos de se constituírem meninos ou meninas, sendo o ponto de partida para realização de estudos que se proponham analisar a construção de gênero entre as crianças (Aydt & Corsaro, 2003).

De acordo com Eliot (2013) pesquisas recentes demonstram que o cérebro de meninos e meninas são mais semelhantes do que suas diferenças comportamentais comumente bem descritas certamente indicariam. Alguns dados revelam diferenças sexuais sutis nos circuitos de processamento sensorial, memória, linguagem e no desenvolvimento do lobo frontal, assim como na rapidez, na eficiência neural, no ritmo de maturação e nos interesses lúdicos. No entanto, a autora destaca a importância de estudar a plasticidade, pois o cérebro muda em resposta às experiências. E, na infância, o cérebro é ainda mais plástico do que em qualquer outra fase da vida.

Os cérebros dos meninos e das meninas não são idênticos desde do início, mas o pleno desenvolvimento das características mentais ditas como masculinas e femininas dependerá da imersão da criança na cultura masculina ou feminina. Todavia, Eliot (2013) faz uma observação que, não é raro encontrar pesquisas onde cientistas afirmam ter descoberto diferenças na estrutura e na função do cérebro – que o cérebro dos meninos é programado para a agressão e o das meninas para a comunicação; que os meninos raciocinam questões matemáticas usando o hipocampo, enquanto as meninas raciocinam matematicamente usando o córtex cerebral; que, nas meninas, o cérebro esquerdo é dominante, enquanto nos meninos, é o direito.

Essas informações, dentre outras, têm se difundido amplamente, mas algumas são falsas e passam a ser propagadas de forma desordenada porque soam verdadeiras, ao que parece, é conveniente que pareçam ser verdadeiras. Outras foram oriundas de estudos únicos ou pesquisadas realizadas com animais, sem que os seus dados tenham sido avaliados de forma crítica, sem qualquer replicação e validação, sem qualquer esclarecimento que algumas dessas pesquisas jamais foram confirmadas com seres humanos. No entanto, essas informações são apresentadas para a sociedade, como fatos comprovados e espetaculares acerca do funcionamento do cérebro, com implicações futuras visíveis no tratamento entre meninos e meninas. Uma outra crítica feita pela autora diz respeito ao uso inadequado e insidioso praticados pelos cientistas na realização de outras pesquisas: a ideia de que as diferenças sexuais no cérebro – a maioria das quais foram realizadas apenas com os adultos – são inatas. A plasticidade foi totalmente ignorada, desconsiderando a importância da capacidade de aprendizagem do cérebro, para promover a perspectiva que as diferenças entre os sexos são fixas, programadas e predeterminadas biologicamente.

Quem pode afirmar que tais diferenças são causadas somente pela natureza e não através da aprendizagem, já que essas comprovações vêm de estudos de homens e mulheres já familiarizados com práticas sociais generificadas?

Observa-se que nessas pesquisas, os dados não são verificados antes de serem amplamente divulgados pela mídia. E por mais que exista a comprovação que as diferenças sexuais entre homens e mulheres sejam mínimas, as manchetes dão maior destaque às diferenças. O ponto é: dados que indicam semelhanças entre os sexos não importam, a questão é encontrar dados, ainda que mínimos, em algum desses achados que, apontem diferenças sexuais e confirmem teorias preexistentes. Em outras palavras, focar nos extremos conduz à padronização e divisão entre os sexos, e conseqüentemente, a naturalização das diferenças (Eliot, 2013).

Segundo Paechter (2009) a naturalização da diferença é circular em seus efeitos. É conveniente que a naturalização hegemônica da diferença seja percebida desde os primeiros dias de vida do bebê. Isso favorece que a divisão entre masculino e feminino seja um processo gradativo desde a nomeação da criança como pertencente ao gênero masculino ou feminino e, assim, reduz o risco de que a naturalização não se perpetue. Assim, estabelecer a noção de diferença também significa que as crianças crescerão com essas diferenças que, introjetadas, intensificam o processo de naturalização do gênero.

No intuito de legitimar essas diferenças, um conjunto de regras que envolve as questões de gênero é difundido pelas diversas instâncias de socialização, por exemplo, a família, a escola, grupos de pares e a mídia. Em geral, a normatização vinculada ao gênero é colocada a priori pelos adultos às crianças por meio de ações previamente definidas e coercitivas; portanto, são conhecimentos e as experiências deles que valem para elas. Nesse caso, configura-se uma relação de poder entre gerações (Vianna & Gomes, 2013).

Nos anos iniciais, a família é central para o desenvolvimento da compreensão infantil do que meninos e meninas fazem e de como essas atividades podem apresentar variações segundo o gênero. Crianças menores demonstram uma forte propensão a generalização e tiram conclusões sobre o masculino e feminino de acordo com o que apreendem no ambiente à sua volta (Paechter, 2009).

Paechter (2009) e Eliot (2013) citam um estudo de Karrater e colaboradores (1995), onde os pais foram solicitados a descrever seus filhos recém-nascidos em vários atributos. Os pesquisadores constataram que os pais das meninas tendiam a descrevê-las como bebês mais bonitos, meigos, frágeis e com feições mais delicadas em comparação aos meninos. E os pais (os homens) tendiam a descrever características mais extremas do que as mães. As evidências que os pais têm diferentes expectativas para bebês diferentes, não são encontradas somente em fontes de pesquisas, mas cotidianamente. Por exemplo, os quartos de bebês de sexo masculino e do sexo feminino são decorados de formas distintas, antes mesmo de nascer, antes mesmo da idade em que as crianças possam expressar suas preferências (Paechter, 2009).

Eliot (2013) também destaca que os pais respondem de forma mais positiva quando uma criança escolhe um brinquedo “adequado” ao seu gênero. É mais provável que fiquem preocupados quando a criança brinca com o tipo “errado” de brinquedo. Os pais (homens), mais uma vez, reagem mais impetuosamente que as mães, principalmente quando veem um filho em alguma brincadeira considerada feminina. De um modo geral, os pais consideram mais aceitável ter uma “filha moleca” do que um “filho efeminado”. Existe uma razão muito óbvia para os pais hesitarem em promover ações que permitam as crianças terem contato com brinquedos ou brincadeiras do gênero oposto: o medo.

Os pais têm receio que se meninos brincarem com brincadeiras de menina, ou vice-versa pode interferir na orientação sexual das crianças. Na verdade, a orientação sexual das crianças não é algo que os pais possam ter controle, mesmo se desejarem. Além

disso, gênero é diferente de orientação sexual, eles podem até estabelecer uma comunicação, mas um aspecto não necessariamente depende do outro (Jesus, 2012). Por conta destas questões, meninos e meninas se diferenciam tanto fisicamente quanto em termos de atitudes, preferências e desejos. Assim, permite que as diferenças sejam mais fortemente reforçadas a ponto de transmitirem a ideia de serem inatas e inevitáveis (Paechter, 2009).

No que se refere aos irmãos, em um arranjo familiar, uma criança pode ter irmãos, irmãs, ambos ou nenhum. Ter irmãos pode ser significativo, principalmente para as crianças mais jovens da família, pois distintos arranjos fraternos pode ter repercussões no processo de constituição de identidade de gênero. Pesquisadores britânicos avaliaram interesses e preferências lúdicas de cerca de cinco mil crianças, algumas com um irmão ou uma irmã (mais velhos), outras sem irmãos. Meninos e meninas demonstraram interesses conforme seus respectivos gêneros. Todavia, os pesquisadores destacaram como interessante a influência dos irmãos mais velhos. As meninas com irmãos mais velhos foram consideravelmente mais masculinas que as filhas únicas, que, por sua vez, foram mais masculinas que as meninas com irmãs mais velhas. Da mesma forma, os meninos com irmãs mais velhas foram mais femininos que os filhos únicos, que, por sua vez, foram mais femininos que os meninos com irmãos mais velhos. Os interesses e características dos irmãos mais velhos não foram avaliados, mas acredita-se que, os irmãos mais velhos raramente veem seus irmãos mais novos como modelos a serem imitados (Eliot, 2013).

Eliot (2013) afirma que crianças com vários irmãos do mesmo gênero, no geral, tendem a ser menos tipificadas sexualmente que as de famílias mais misturadas. Por exemplo, irmãos que apresentam os mais variados tipos níveis de interesses, apesar da mesma criação alicerçada no masculino. É como se as crianças buscassem uma própria identidade conforme crescem. Outro ponto, destacado pela autora é que, crianças de lares com concepções de gênero mais igualitárias apresentam comportamentos e ideias menos conservadores que as de lares mais tradicionais. No entanto, é importante salientar que cada família é diferente, e assim, nem sempre resultados de pesquisas ou suposições de autores se aplicam a todos os arranjos familiares.

Entrar na escola é uma fase importante para as crianças. Para a maioria delas, é a primeira vez que estarão sem a presença dos pais, demais familiares e vizinhos próximos. É possivelmente, a primeira vez que precisam se definir como membros de uma

comunidade sem a intervenção e presença legitimadora de seus pais e outros membros dos seus núcleos familiar e vicinal (Paechter, 2009). O gênero é importante para as crianças pequenas, pois a busca para se estabelecer como um menino ou menina “adequados” ao novo ambiente de convivência é essencial. Assim como em relação a outros aspectos comportamentais, as crianças reúnem indícios sobre o que é aceitável ou não para os adultos e para as outras crianças que encontram, nesse caso específico, os professores e os colegas de classe. Elas esperam que seus comportamentos sejam guiados e corrigidos entre si, para que entre em conformidade com o que é esperado de um menino e uma menina. Por conta disso, as crianças buscam se inserir em grupos na escola que correspondam a sua categoria de gênero (Paechter, 2009).

Já para as crianças maiores as concepções de gênero não costumam ser tão polarizadas. As masculinidades e as feminilidades baseadas nas vivências da sala de aula são constituídas mediante situações em que se espera que as crianças construam suas identidades de gênero não apenas como meninos e meninas, mas como alunos. Professores esperam que alunos sejam comportados e que tirem boas notas, no geral, as meninas costumam ser caracterizadas como alunas obedientes e aplicadas; já os meninos, são taxados geralmente como agitados, indisciplinados e não costumam tirar boas notas. Esse processo resulta em um efeito duplo nos alunos: de um lado, a repressão de concepções extremas da masculinidade e da feminilidade; do outro, a resistência é introduzida como elemento agregador nessas construções. Assim, algumas concepções dessas masculinidades e feminilidades serão construídas através da resistência, outras através da conformidade (Paechter, 2009).

Observa-se também que, práticas e estratégias de organização do cotidiano escolar são caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica, onde o gênero é colocado como um critério para a distribuição e o uso de tempo e espaços. Práticas como a formação de filas e atividades de educação física separadas, escolha de cores para atividades lúdicas ou escolha de brinquedos mostram que os professores reforçam a separação ao elaborarem atividades baseadas nas disputas entre meninos e meninas. Assim, em vez de proporcionar vivências que favoreçam a integração, acabam contribuindo para o aumento da rivalidade entre meninos e meninas (Finco, 2013).

As mídias também têm um papel importante nas construções da masculinidade e feminilidade por parte das crianças. Os meios de comunicação de massa como programas de TV, filmes; as mídias pós massivas como os *sites* e aplicativos de jogos são uma

constante fonte de produzir modos de ser meninos e meninas (Paechter, 2009; Eliot, 2013). Assim, os diversos produtos infantis produzidos no mercado seguem uma concepção tradicional de gênero. Os brinquedos para meninos contemplam uma grande variedade de objetos esportivos, como bolas, armas de água e outros equipamentos para brincar ao ar livre. Já os brinquedos para meninas, predominam as bonecas, *kits* de cozinha, etc (Paechter, 2009).

Becker (2013) ao pesquisar as atividades lúdicas das crianças na *internet*, observou que os *sites* direcionados para os meninos eram compostos por jogos de lutas, carros e corridas, com cores predominantes nos tons de azul, preto e vermelho. Enquanto os *sites* endereçados para as meninas eram compostos por jogos com atividades domésticas e relacionados à moda, com a cor rosa como tom predominante. Portanto, as mídias atuam no intuito de disseminar valores e ideologias dominantes fundamentais para manter e reproduzir as estruturas sociais e assegurar as mudanças necessárias para à abertura de novos mercados (Belloni, 2009).

Como é possível perceber, as agências socializadoras desempenham um importante papel na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminilidades. Todos desempenham graus diferenciados de importância em momentos diversos da vida de uma criança. Essas construções coletivas são importantes por diversos motivos:

Primeiramente, o argumento que os modos como meninos e meninas se comportam são exclusivamente oriundos da biologia; existem variações nestes modos que não derivam diretamente de nossa composição genética ou de influências hormonais. As diferenças de gênero são, nesse aspecto, muito mais uma questão social. Segundo, e igualmente importante, o que é construído coletivamente responsabiliza cada envolvido de alguma forma mediante o que é transmitido. Obviamente que, pelo fato das relações de poder perpassarem os grupos sociais e os processos de construções identitárias, algumas pessoas terão uma influência mais decisiva do que as outras sobre as concepções e identidades de gênero que emergem. Além disso, em virtude da construção da identidade ser contínua e estar em um constante processo de negociação, à medida que as relações de poder se modificam, também são transformadas as maneiras como as masculinidades e feminilidades são produzidas: trata-se de um processo dinâmico. Ao mesmo tempo, todavia, haverá um certo nível de inércia nas relações de gênero em razão da contínua

presença daqueles que investem fortemente para que as concepções tradicionais de gênero sejam mantidas (Finco, 2013; Paechter, 2009; Vianna & Gomes, 2013).

Dessa forma, é essencial problematizar o uso da naturalização das diferenças como justificativa para estabelecer a desigualdade de gênero. Transcender a essa desigualdade nos convida a compreender o caráter social da sua produção, a forma como a sociedade se opõe, hierarquiza e legitima as diferenças entre os sexos, tidas como naturais e, por conseguinte, imutáveis. Do contrário, será impossível construir uma política social igualitária para homens e mulheres (Finco, 2013).

1.8 Brincadeira e gênero

O primeiro indício de diferenciação nas relações das crianças é o crescimento da separação por gênero. Segundo Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara (2006) p.114, gênero são “características, comportamentos e significados culturais a respeito do que é ser feminino ou masculino”. De acordo com os autores, as diferenças de gênero são baseadas nas diferenças biológicas, porém, a forma como se processam são sociais e culturais.

Para Aydt e Corsaro (2003) gênero é a mais importante identidade que a criança aprende a discernir para si própria e para os outros. Há indícios de que esse processo de categorização entre masculino e feminino começa muito cedo nos bebês. Segundo Bichara (2001) as preferências de acordo com o gênero já são notórias mesmo sem as crianças terem um entendimento sofisticado, pois foi observado em crianças a partir do primeiro dia de vida, ou seja: bebês do sexo masculino direcionaram preferência para objetos, enquanto meninas demonstraram interesse por faces humanas. Aos 6 meses, por exemplo, os bebês podem distinguir a diferença entre vozes dos homens e das mulheres. Aos 9 meses, as crianças de ambos os sexos conseguem diferenciar rostos de homens e mulheres associando a objetos de homens e mulheres pertencentes a seus núcleos familiares (Paechter, 2009). Aos 18 meses inicia-se o processo de reconhecimento de suas identidades em termos de masculino ou feminino. Por volta de 2 anos e 6 meses, as crianças já são capazes de se autodenominarem como meninos ou meninas (Bichara, 2001; Paechter, 2009). Entre os 6 e 7 anos, já demonstram um conhecimento considerável sobre atividades e papéis sexuais e objetos caracterizados de acordo com gênero. Aos 10

anos, já discernem traços abstratos relacionados a papéis sociais generificados (Bichara, 2001).

Gênero é o que caracteriza as informações essenciais para a compreensão sobre padrões e estilos, formas de inserção nas brincadeiras e suas respectivas preferências, demonstrando expectativas de comportamentos estereotipados em um determinado grupo de brincadeiras; é o principal critério para a formação de grupos de brincadeiras já a partir dos três anos de idade. Pesquisas indicam que os estilos e preferências de brincadeiras, atitudes, comportamentos, percepções, escolha de parceiros, tamanho de grupos, construção de estereótipos e justificativas para exclusão estão baseados nos estereótipos relacionados às diferenças de gênero (Fiaes, Marques, Cotrim & Bichara, 2010; Maccoby, 1988; Silva et. al., 2006; Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira, 2006).

Outros estudos abordando aspectos relacionados a gênero têm sido discutidos e investigados por pesquisadores: A segregação, a estereotipia e a tipificação (Bichara & Carvalho, 2008; Fiaes. et. al, 2010).

A segregação de gênero nos grupos de brincadeiras ocorre quando meninos optam por brincar em grupos só de meninos, enquanto meninas optam por brincar em grupos só de meninas (Bichara & Carvalho, 2008). Uma vez separados, os grupos masculinos e femininos brincam de maneiras diferentes, reforçando os mesmos atributos que ajudaram a segregá-los em primeiro lugar (Eliot, 2013; Martin & Fabes, 2001). A diferença mais óbvia é que os meninos são mais ativos e suas interações envolvem mais contato físico, provocações e brigas de brincadeira. Essa intensa fisicalidade logo estabelece uma hierarquia entre eles. Já as meninas apresentam um brincar mais cooperativo e comunicativo. Enquanto as meninas procuram promover a harmonização no grupo, revezando-se nos papéis desempenhados durante as brincadeiras, os meninos estão ocupados testando quem é o mais forte, quem é mais rápido. E, certamente, as meninas recebem menos *feedbacks* negativos em relação ao seu brincar, enquanto os meninos recebem mais limites e mais desaprovação quando as brincadeiras se tornam mais agressivas (Bichara, 2001; Eliot, 2013).

A segunda diferença no brincar é que as meninas costumam ficar mais próximas dos adultos, escolhendo por vezes, atividades escolhidas por eles, enquanto os meninos tendem a brincar em locais mais afastados da supervisão adulta (Eliot, 2013). A terceira

diferença entre o brincar entre meninos e meninas é o tamanho do grupo. As meninas tendem a brincar em pares ou trios e pequenos grupos, pois favorecem o diálogo e um maior compartilhamento de assuntos. Os meninos costumam ficar em grupo maiores, e por conta disso, nem todos participam de forma igualitária. Em vez disso, eles estabelecem uma hierarquia de dominação: alguns se tornam mais influentes, enquanto outros passam a ser seguidores (Bichara, 2001; Eliot, 2013). Todavia, isto não implica afirmar que o estabelecimento de hierarquias não aconteça nos grupos das meninas. A quarta diferença diz respeito ao uso do espaço, meninos preferem espaços abertos que permitam brincadeiras com muita movimentação enquanto meninas preferem ambientes internos ou espaços pequenos que propiciem o desenvolvimento de brincadeiras duradouras com grandes cenários (Karsten, 2003; Bichara, Fiaes, Marques, Brito & Seixas, 2006; Bichara, 2015). É possível perceber culturas completamente distintas nos modos de brincar de meninos e meninas: as meninas enfatizam a negociação verbal, a intimidade e a aprovação dos adultos; os meninos baseiam-se na fisicalidade, competição e um desinteresse pela autoridade dos adultos (Eliot, 2013).

Estudos realizados em escolas constataram a existência da segregação de gênero no brincar infantil. As crianças, no geral, demonstraram preferências por pares mesmo sexo nas atividades lúdicas. As justificativas apresentadas para estes achados dizem respeito ao fato das crianças terem interesses pelas mesmas atividades, bem como pela compatibilidade de comportamento segundo o gênero (Cordazzo & Vieira, 2008; Macarini & Vieira, 2006; Menezes & Brito, 2013, Menezes, 2014; Wanderlind et. al, 2006). No entanto, Paechter (2009) destaca que os comportamentos segregacionistas no brincar das crianças costumam ser mais intensos nas instituições escolares do que nos bairros onde moram, por exemplo. A situação é diferente em que, entre outras coisas, há menos amigos para escolher, e, portanto, enfraquece a segregação que costuma ser mantida tão fortemente em contextos onde há maiores possibilidades de agrupamento entre meninos e meninas.

Silva et. al (2006) e Silva, Monteiro, Pontes, Magalhães e Silva (2012) ao realizarem pesquisas sobre diferenças de gênero nas brincadeiras de rua, constataram um número significativo de grupos mistos. Os resultados indicaram uma maior presença de meninos brincando na rua, mas apesar de não ter sido encontrado nenhum menino que brincasse exclusivamente com os pares do sexo oposto, o percentual de participação de meninos nos grupos mistos mostrou-se muito baixo, indicando uma forte segregação

masculina. Para Martin e Fabes (2001), o grupo segregado é importante fator de socialização, influenciando tanto as interações tipificadas e estilos de brincar quanto o próprio fenômeno da segregação. Estes autores expõem dois tipos de padrão de diferenciação sexual: a polarização dual, no qual os comportamentos dos dois grupos se distanciariam a partir de um ponto inicial em direções opostas, e a polarização singular, onde os comportamentos de apenas um dos dois sexos mudariam através dos tempos, enquanto o outro permaneceria estável. Essa hipótese fortalece a visão de que os meninos seriam menos flexíveis à aproximação.

Outra hipótese é a de aproximação unilateral proposta por Silva et al., (2006). Segundo esses autores, o que se observou foi a significativa penetração das meninas nos grupos de meninos e em suas brincadeiras motivada por resistência e pressão destas a invadirem e se apropriarem da cultura masculina, diminuindo a distância entre os dois gêneros. De acordo com Bichara e Carvalho (2008), essa é uma hipótese interessante, principalmente se levarmos em conta que na sociedade brasileira atual as mulheres que alcançam alguns espaços sociais e profissionais masculinos são amplamente valorizadas, obtendo visibilidade na mídia e preenchendo estatísticas, enquanto o contrário nem sempre ocorre. O homem que ocupa alguns espaços tidos como femininos (exceto chefes de cozinha) também nem sempre obtém ganhos nem sociais, como exposição na mídia, prestígio social, nem financeiro já que frequentemente as profissões consideradas femininas tendem a receber menor remuneração. (Karsten, 2003; Bichara & Carvalho, 2008). Já as meninas apresentaram um percentual maior de inserção nos grupos mistos. A razão do maior número de meninas no grupo pode estar relacionada com a menor disponibilidade de parceiras do mesmo sexo, já que, há um número significativamente menor de meninas que meninos brincando na rua, tanto pelas preferências de estilos como pelas brincadeiras e companhia.

Fiaes. et. al. (2010) e Souza, Carlos e Pinto (2015) ao se debruçarem acerca das brincadeiras em parques públicos, constataram que as diferenças entre meninos e meninas aparecem, mas não são significativas em comparação ao contexto escolar. Além disso, as duas pesquisas destacaram o predomínio de brincadeiras de esforço físico (pular, subir e escorregar), certamente por conta dos aparelhos presentes nos parques, e por conta do contexto que promoveu uma certa proximidade entre meninos e meninas, prevalecendo o interesse em brincar com outras crianças, independente do sexo.

Bahia (2016) e Gomes (2009) realizaram estudos com crianças acometidas por algum tipo de enfermidade. Uma pesquisa foi realizada em um hospital especializado em doenças cardíacas e renais, a outra, em uma casa de apoio a crianças com câncer, respectivamente. As autoras constataram que, a particularidade dos contextos, aproximou as crianças independente do sexo e da idade, favorecendo a formação de parcerias ou grupos mistos e heterogêneos com muita naturalidade. Meninos e meninas aproximaram-se uns dos outros propondo brincadeiras ou se inserindo em alguma brincadeira em andamento, evidenciando o interesse muito maior pelo ato de brincar em si do que a identificação do gênero como primeiro critério para a inicialização das brincadeiras.

Becker (2013) constatou em seu estudo sobre as atividades lúdicas realizadas por crianças na *internet* que, o número de meninas que acessaram jogos considerados masculinos foi consideravelmente maior em comparação aos meninos, onde foram observadas poucas aproximações dos jogos e conteúdos considerados femininos. Assim, se por um lado foram observadas somente duas aproximações de meninos a conteúdos tipicamente femininos, as meninas foram vistas diversas vezes atuando em atividades tipicamente masculinas como corridas, lutas ou aventuras, ainda que fossem nos mesmos jogos que os meninos atuavam, com conteúdo e personagem tipicamente masculinos. A esse respeito, Karsten (2003) ressalta que é mais comum ver as meninas desafiando as fronteiras de gênero do que os meninos, num movimento interativo de resistência à segregação, chamado aproximação unilateral segundo Silva et al., (2006). Contudo, a segregação pode ser claramente percebida no discurso das crianças, inclusive entre as meninas que acessaram os jogos de meninos. Portanto, nesse estudo em específico, as crianças não só demonstram preferências por parcerias e conteúdo correspondentes ao seu gênero, como evitam aproximação de parceiros ou conteúdos relacionados ao sexo oposto.

No entanto, Becker (2017) ao dar continuidade às suas pesquisas, mas desta vez enfatizando a apropriação criativa das crianças no que se refere ao uso das tecnologias digitais, as crianças parecem dar uma ênfase maior a importância de manter a interação entre seus pares, utilizando as tecnologias digitais como estratégias para estabelecerem essa relação de proximidade mesmo estando em ambientes distintos. As questões de gênero não apareceram nas atividades realizadas pelas crianças durante a pesquisa, o que sugere ter sido uma temática irrelevante para as crianças. No entanto, as falas das crianças indicam haver uma diferenciação por gênero quanto às restrições estabelecidas pelos

adultos: enquanto os meninos sofrem mais restrições ao acesso a conteúdos violentos, sob o perigo de desenvolver comportamentos violentos, as meninas sofrem mais restrições ao acesso a conteúdos sexuais, sob o perigo de se interessarem por sexo “antes da hora”.

Dessa forma, Aydt e Corsaro (2003) destacam que os grupos, segregados ou não, produzem culturas distintas. Assim, grupos de meninos e meninas constroem suas próprias culturas diferenciando - se cada vez mais um dos outros.

Já a estereotipia de gênero é compreendida como um conjunto de expectativas criadas em torno de comportamentos e atividades considerados adequados e esperados pelos outros, ou seja, cada contexto determina modelos do que seja considerado masculino e feminino, esperando que meninos e meninas ajam de acordo com o padrão estabelecido (Bichara, 2001; Bichara & Carvalho, 2008).

Conforme a identidade de gênero vai se consolidando, as crianças vão apresentando comportamentos cada vez mais estereotipados, recusando com veemência brinquedos, roupas e parcerias do sexo oposto. Segundo Eliot (2013) aos 3 anos, geralmente, as crianças não julgam – elas ignoram a escolha que a criança faz de outro brinquedo do tipo “errado”, mesmo já tendo uma preferência clara. Aos 4, todavia, algumas crianças entram em um estágio inflexível, em que começa a ver as escolhas como certas ou erradas. O notável é que as crianças são muito mais vigilantes quanto ao cumprimento das normas de gênero – o que vestir, como brincar, com quem brincar – que qualquer adulto (Beraldo, 1993; Maccoby, 1988).

A maioria das crianças atingem a constância de gênero aos 6 e 7 anos, exatamente o período em que formam suas ideias mais estereotipadas sobre homens e mulheres, tornando-se ainda mais inflexíveis. Esta é a idade em que começam a implicar e provocar, que tanto os meninos quanto meninas não só dizem aos seus pares o que podem fazer ou não, como também os ridicularizam por aquilo que percebem como comportamentos inadequados ao gênero (Cordazzo & Vieira, 2008; Eliot, 2013). Não é aos 6 ou 7 anos que as crianças encerram seu entendimento sobre os estereótipos de gênero. Elas continuam expandindo concepções e comportamentos estereotipados, aumentando a lista de ocupações, passatempos, traços de personalidade e inclusive opções de entretenimento (filmes, músicas) que só são aceitáveis para meninos ou meninas (Eliot, 2013). As crianças nesta faixa etária temem mudar de sexo se fizerem coisas estereotipadamente

associadas a outro gênero e, em vez disso, esforçam-se ao máximo para imitar o comportamento de adultos e crianças maiores (Paechter, 2013).

No entanto, à medida que as crianças crescem as estereotipias tendem a diminuir. As crianças começam a ter uma consciência muito sólida sobre os estereótipos de gênero. Essa consciência de estereótipos de gênero não é a principal razão pela qual inicialmente se inclinam a diferentes brinquedos, parceiros e tipos de brincadeiras, mas possivelmente reforçam suas preferências ao longo do tempo. Elas passam a compreender com mais flexibilidade tais estereótipos, apreciando-os como características gerais, mas não como aspectos definidores de homens e mulheres (Eliot, 2013).

Outros pontos a serem destacados dizem respeito aos meninos apresentarem comportamentos mais estereotipados do que as meninas, certamente pela valorização da cultura masculina na sociedade. Beraldo (1993) e Bichara (2001) afirmam que essa necessidade de apropriação do papel masculino, pode estar associada ao interesse de diminuir a distância entre os gêneros, podendo conferir uma ideia de “promoção”, havendo uma maior aceitação da sociedade; já no caso dos meninos migrarem para os grupos de brincadeiras das meninas, estudos informam que meninos apresentam comportamentos de resistência para brincarem com as meninas e hostilização ao presenciarem outros meninos participando das brincadeiras tipicamente femininas, certamente por trazer a concepção de um suposto “rebaixamento”. Isto ocorre possivelmente devido aos padrões heteronormativos presentes na sociedade que avaliam negativamente meninos que participam de brincadeiras tipicamente femininas, exceto quando desempenham papéis masculinos nas brincadeiras (Bichara, 2001; Silva et. al., 2006; Fiaes et. al, 2010; Menezes et.al, 2010).

Dessa forma, é evidente que qualquer possibilidade de desafio às fronteiras de gêneros (Karsten, 2003) é levada para o âmbito da anormalidade, da transgressão. Meninas que passam a maior parte do tempo com meninos e gostam de jogar futebol, ou meninos que gostam de se fantasiar e preferem brincar a maior parte do tempo com outras meninas passam a ser observados e questionados (Finco, 2013). Ao romperem as fronteiras, essas crianças introduzem elementos de instabilidade e tensão nos grupos a que pertencem. Ainda que essas tensões e conflitos sejam inevitáveis, as ações “transgressoras” das crianças favorecem que pequenos eventos como estes, abram possibilidades de mudanças na ordem estrutural a respeito do gênero nos grupos de pares em que estão inseridas (Vianna & Gomes, 2013).

E por fim, a tipificação refere-se à escolha de brinquedos ou brincadeiras consideradas peculiarmente masculinas ou femininas (Bichara & Carvalho, 2008). De acordo com Kishimoto e Ono (2008) os brinquedos e as brincadeiras tornam-se importantes espaços para a construção de gênero. Nos processos de socialização e formação identitária das crianças são produzidas práticas de escolhas de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo, e assim, criam-se comportamento estereotipados.

Brougère (2010) destaca que o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade seletiva, isolada e, na maioria das vezes, adaptada e modificada. A criança não está inserida numa reprodução fiel do mundo real, mas sim em uma imagem cultural que lhe é transmitida. Portanto, manipular brinquedos, entre outras coisas, é manipular significados culturais oriundos de uma determinada sociedade. Assim, à infância, são associadas por tradições culturais, representações do universo masculino e feminino. Os brinquedos industrializados, por exemplo, já compõem em seus produtos uma carga dotada de papéis sexuais, esta constatação pode ser vislumbrada nas cores e nos temas de brinquedos direcionados para meninos e meninas (Pontes, Magalhães & Martin, 2008). Segundo Bichara (1994) e Macarini e Vieira (2006) meninos demonstram interesse por brincadeiras que tenham temáticas de super-heróis, lutas, transportes, entre outros, demonstrando preferências por brincadeiras fantasiosas. Já meninas preferem brincadeiras com temas relacionados a tarefas domésticas, casamentos, festas, apresentando brincadeiras mais realísticas, imitando a vida real.

Os estereótipos de gênero relacionam-se com fato do universo feminino limitar-se, em grande parte, à casa, à família; o masculino, aos carrinhos, à luta, ao mundo externo e do trabalho. Desse modo, a cultura lúdica é considerada masculina por que a criança é menino, ao ser percebido como um menino age conforme padrões culturais, brinca com outros meninos, recebe objetos endereçados aos meninos. Da mesma forma ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina o menino age de forma diferente e vice-versa (Brougère, 2010).

As diferenças de gênero podem ser exprimidas e ser ultrapassadas, ao mesmo tempo, na relação com um brinquedo. Existe não somente uma apropriação diferenciada, mas também, possibilidades de compartilhamento dos mesmos conteúdos lúdicos. Assim, a brincadeira distancia-se das determinações impostas no objeto (Brougère, 2010). Observa-se que as crianças através dos brinquedos e brincadeiras podem tanto adequar-se as propostas culturais, produzindo brincadeiras repetitivas e estereotipadas, como

podem, do mesmo modo, criar espaços e situações ricos em inventividade e diversidade, apropriando-se criativamente de códigos culturais impostos pelos adultos (Brougère, 2010; Corsaro, 2011).

A partir das questões discutidas até aqui, percebe-se que as diferenças de gênero nas brincadeiras podem ser percebidas nos níveis de estereótipias, segregação e tipificação demonstrando que estes elementos que compõem o gênero podem apresentar-se de forma simultânea e interdependentes. Portanto, são conceitos fundamentais por promover uma maior amplitude e entendimento acerca das brincadeiras das crianças, buscando compreender formas de organizações tanto no nível social e espacial, como expressões de estilos, comportamentos e preferências que perpassam pelas questões de gênero.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Salvador, com crianças moradoras de bairros periféricos localizados na Península de Itapagipe (Bairros Vila Ruy Barbosa e Uruguai), no Subúrbio Ferroviário de Salvador (Bairro Alto de Coutos) e no Miolo Central de Salvador (Bairro de Pernambués).

A partir de um delineamento socioeconômico dos participantes, constatamos que, há um número considerável das mães dos entrevistados que não possuem emprego fixo e atuam no mercado informal, contrapondo-se à realidade dos pais, que em grande parte atuam no mercado formal, mais especificamente na área operacional ou na prestação de serviços. A renda média das famílias dos entrevistados perpassa entre um e dois salários mínimos. A maioria das famílias não têm casa própria, sendo assim, ou moram de aluguel, ou moram com os pais, ou moram em casas cedidas por algum parente, geralmente, os pais.

Dessa forma, de acordo com a atual classificação econômica baseada no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), definida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2015), a renda média destas famílias corresponde aos parâmetros estabelecidos para a classe econômica C.

De um modo geral, esses bairros possuem características em comum: são bairros populosos (a maioria composta por negros), serviços insuficientes (transporte público, saúde), infraestrutura urbana precarizada, carência de espaços verdes e de lazer e a falta de segurança. Essa insegurança deve-se não apenas aos assaltos e furtos, mas principalmente ao aumento significativo de disputas pelos pontos de vendas de drogas em alguns desses bairros, onde os traficantes, “donos da boca”, tentam impedir que traficantes de outros locais assumam o comando do tráfico da sua área. Assim, são constantes os tiroteios entre traficantes e entre traficantes e a polícia. Assassinatos são recorrentes devido a essas disputas, por conta de usuários que não pagam suas dívidas aos traficantes, de moradores que vão consumir drogas em bairros considerados inimigos e de pessoas que informam a polícia à rotina dos traficantes.

Mediante esse cenário, os pais não permitem que as crianças brinquem na rua por questões de segurança. Portanto, a alternativa mais realista para as crianças é

permanecerem em suas residências na maior parte do tempo, acessando jogos através das mídias digitais disponíveis em seus lares.

Por conta destas questões, surgiram algumas dificuldades para entrevistar as crianças que aceitaram participar da pesquisa. De todas as crianças entrevistadas, apenas 3 mães permitiram que as entrevistas fossem realizadas em suas residências. As demais foram realizadas, na casa das pessoas que possibilitaram o contato com os pais e as crianças (moram em bairros próximos); as outras, em uma faculdade onde estuda e em um *shopping* center da cidade de Salvador. Algumas mães que permitiram a realização da entrevista na casa dos mediadores, informaram que estavam trabalhando ou já tinha algum compromisso, o que impossibilitaria a entrevista em suas respectivas casas. A causa de tal comportamento, pode estar relacionada com o desconforto de suas residências não estarem em um estado “adequado” para receber visitas. No mais, não houve qualquer resistência ou dificuldades para concordarem com a participação dos seus filhos na pesquisa.

Devido a estes fatos, não foi possível estabelecer uma relação de proximidade com a maioria dos pais e obter informações que poderiam contribuir de forma mais significativa de como os modos, hábitos, valores são instituídos em cada núcleo familiar reflete no processo das construções de identidades de gênero destas crianças, uma vez que muitas das informações que obtive ocorreram através das pessoas que mediaram o contato entre mim e os pais.

A mãe que preferiu fazer a entrevista na faculdade onde estuda, justificou que não seria viável o meu deslocamento até sua casa por conta da distância, então, adotou esta estratégia como forma de “facilitar” a minha coleta. Antes de me sugerir esta proposta, tentei marcar a entrevista em sua casa, mas não obtive sucesso. A mãe que optou pela entrevista ser realizada no *shopping*, levou um prazo de 30 dias para marcar um dia e horário. No dia da entrevista, informou que neste período, além da sua filha ter ficado doente, o traficante do bairro onde mora, determinou o toque de recolher, impossibilitando sua saída e a minha ida até sua casa. Por conta disso, optou por fazer no *shopping*, pois a ordem do toque de recolher é imprevisível. Se caso eu fosse até a casa dela e o toque de recolher fosse determinado, eu não poderia sair de lá. Deixou claro que é uma situação perigosa para os moradores e mais arriscado seria para mim que não sou moradora do bairro.

Dessa forma, ficou evidente como as diversas questões que perpassam por estes bairros, principalmente o domínio do tráfico as condições sociais se refletem diretamente no modo de vida das crianças, que por sua vez, buscam estratégias e soluções para brincarem, apesar de todos os problemas existentes e das situações adversas que cercam o seu cotidiano.

3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Gênero é uma importante categoria social com a qual a criança começa a estabelecer contato desde mais tenra idade, configura-se como importante fator durante as brincadeiras (Maccoby,1998; Martin & Fabes, 2001), pois é através delas que são observados os primeiros indícios de distinção do brincar entre meninos e meninas, evidenciando três importantes elementos que compõe o processo de diferenciação de gênero: segregação, estereotipia e tipificação.

Estudos realizados em diversos contextos como escolas (Macarini & Vieira, 2006 Wanderlind et. al, 2006; Menezes & Brito, 2013), ruas (Silva et. al,2006; Silva et. al, 2012), parques públicos (Fiaes. et. al,2010; Souza, Carlos e Pinto, 2015) e hospital (Bahia, 2016) apontam que meninos e meninas organizam-se de formas distintas no que se refere aos aspectos sociais e espaciais, levando em consideração as especificidades de cada contexto. Desse modo, Aydt e Corsaro (2003) indicam que pesquisas comparativas recentes revelam que crianças de diversas culturas apresentam diferentes construções comportamentais e concepções de gênero, mostrando indícios que o contexto cultural exerce influência sobre o discurso e ação de meninos e meninas e que este é o ponto essencial para qualquer análise da construção de gênero entre crianças em suas brincadeiras.

Partindo desta perspectiva, é válido ressaltar que com o crescimento acelerado das tecnologias digitais, cada vez mais as crianças têm passado a utilizá-las como forma de vivenciar não só as brincadeiras, como também, construir novas culturas lúdicas (Becker, 2017), acessando jogos de *sites* e aplicativos em seus momentos de brincadeiras que frequentemente circunscrevem quais são jogos para meninos e para meninas. No entanto, existe uma grande lacuna acerca de estudos que aprofundem de como as diferenças de gênero (a nível de segregação, estereotipia e tipificação) se configuram nos comportamentos e opiniões das crianças perante estes jogos e de como as crianças contribuem para que as estruturas sociais generificadas vão se constituindo e modificando ao longo do tempo e espaço.

Portanto, no intuito de contribuir com a produção de conhecimento sobre as relações entre gênero e brincadeiras na contemporaneidade, delimitou-se o seguinte problema central de pesquisa:

Como as crianças expressam a segregação, estereotipia e tipificação em brincadeiras em *sites* e/ou aplicativos?

A partir desta questão central foram desdobradas questões auxiliares para ajudar a nortear a investigação:

- ✓ Novas tecnologias implicam em novas ideias e atitudes sobre gênero?
- ✓ As mudanças na sociedade já se refletem nas brincadeiras infantis?
- ✓ Que representações de gênero têm sido construídas pelas crianças em jogos de *sites* e aplicativos?
- ✓ De que forma essas representações existentes nos jogos colaboram no processo de constituição de identidades de gênero?

Delimitou-se, assim, o objetivo geral desta pesquisa: Analisar como as crianças expressam a segregação, estereotipia e tipificação nas brincadeiras em *sites* e/ ou aplicativos, enfatizando suas escolhas por pares e brincadeiras, os tipos de relação que estabelecem durante essas atividades e de como ressignificam a tipificação de gênero presentes nos jogos para meninos e meninas.

O objetivo geral desta pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Mapear *sites* e/ ou aplicativos que indiquem diferenças de gênero partindo das escolhas relatadas pelas crianças;
- 2) Descrever os tipos e parcerias de brincadeiras mais frequentes relatados pelas crianças nos *sites* e/ ou aplicativos;
- 3) Identificar como ocorrem segregação e tipificação de gênero nas escolhas das atividades informadas por meninos e meninas;
- 4) Identificar como ocorrem estereotípias de gênero no comportamento verbal de meninos e meninas;
- 5) Examinar os relatos de como as crianças compreendem seus papéis de gênero em suas vivências enquanto brincantes;
- 6) Averiguar se a idade é variável diferenciadora no processo de flexibilização na construção de identidade de gênero.

4. MÉTODO

Considerando os poucos estudos associados sobre as diferenças de gênero no brincar das crianças, a partir dos jogos existentes em *sites* e aplicativos direcionados para meninos e meninas, esta pesquisa configura-se como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa. Essa escolha metodológica deve-se ao fato de abordar um fenômeno considerado recente, pouco discutido no ambiente acadêmico, bem como pela necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema partindo da ótica das próprias crianças (Christensen & Prout, 2002).

Dessa forma, a pesquisa foi construída partindo da concepção das crianças como agentes sociais que participam, transformam e são transformadas pela realidade que vivem (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003), ou seja, suas experiências e interpretações serão reconhecidas e validadas na pesquisa (Christensen & Prout, 2002).

4.1 Participantes

Participaram deste estudo 12 crianças na faixa etária compreendida entre 6 e 11 anos, seis meninos e seis meninas, moradoras de bairros periféricos da cidade de Salvador como já foi citado anteriormente, na seção contexto da pesquisa. A escolha de realizar a pesquisa nestes contextos deve-se ao fato dos poucos estudos nos ambientes acadêmicos voltados para crianças da periferia.

A seleção dos participantes ocorreu através da acessibilidade, pois segundo Gil (2008), o pesquisador poderá selecionar respondentes a que tem acesso, admitindo a possibilidade de representar o universo da pesquisa. Além disso, os participantes foram escolhidos considerando-se dois critérios: a faixa etária (6 a 12 anos) e o uso frequente de tecnologias digitais como forma de vivenciar as brincadeiras.

4.2 Instrumento e técnica

O instrumento utilizado para a realização da entrevista foi um roteiro de entrevista semiestruturada. A técnica utilizada chama-se entrevista mediada por tecnologias digitais, esta técnica consiste no uso do roteiro da entrevista associado a algum tipo de tecnologia digital. Nesta pesquisa, foi adotado o uso de um *tablet*, pois além de ser uma tecnologia móvel, favorece uma melhor visualização dos jogos se comparado ao celular.

Com o uso do *tablet*, a entrevista tornou-se mais dinâmica e interativa, já que os participantes ao manuseá-lo puderam realizar pesquisas, e assim, mostraram quais são seus jogos preferidos no momento da entrevista.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA e aprovada através do CAAE 80170117.1.0000.5686.

O período da coleta ocorreu em duas etapas: a primeira, ocorreu no período entre 3 de maio a 19 de julho de 2017. As duas primeiras entrevistas serviram como um estudo piloto para avaliar se havia ambiguidade ou inconsistência nas perguntas para evitar equívocos nas respostas dos participantes. Uma vez constatado que as perguntas estavam claras e concisas, foi dada continuidade às coletas. Coincidentemente, neste período, foram entrevistadas 6 crianças de faixas etárias próximas (8 a 11 anos) sendo 3 meninos e 3 meninas.

A segunda etapa teve início no período entre 11 de outubro de 2017 a 20 de novembro de 2017. Foram entrevistadas 6 crianças na faixa entre 6 e 7 anos, sendo 3 meninos e 3 meninas.

As entrevistas foram gravadas através de um gravador do aparelho celular e foram posteriormente transcritas.

Além disso, foi utilizado o diário de campo com a finalidade de registrar impressões, situações e questionamentos surgidos durante as entrevistas. Essas anotações tiveram como finalidade trazer possíveis contribuições ao processo de construção da dissertação.

4.4 Procedimentos de análises de dados

Após as transcrições das entrevistas, as falas das crianças foram organizadas primeiramente de acordo com o próprio roteiro de entrevista. Em seguida, as informações foram sistematizadas em formato de seções, levando em consideração quais tecnologias digitais que mais utilizam, quais *sites* acessaram, quais jogos foram jogados, com quem jogaram, quais as percepções e preferências de meninos e meninas sobre os jogos presentes nos *sites* e aplicativos, e por fim, uma seção que analisa a tipificação de gênero proposta nos jogos e de como as crianças ressignificam as concepções de gênero apesar da constante normatização generificada.

4.5 Aspectos éticos relevantes

No momento anterior à realização das entrevistas, o termo de consentimento foi apresentado aos pais, onde receberam todas as informações a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Da mesma forma ocorreu com as crianças. Antes da entrevista, foi explicado o que significa o termo de assentimento, sendo também informadas sobre o propósito da pesquisa. Como nem os pais e nem as crianças tiveram dúvidas acerca dos termos, após a explicação, as entrevistas foram realizadas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através das entrevistas realizadas com meninos e meninas que participaram da pesquisa. A seção 5.1 apresenta as principais mídias digitais utilizadas pelas crianças, observando-se a condição socioeconômica e as preferências de acordo com o gênero. A seção 5.2 mostra os *sites* e aplicativos mais acessados pelas crianças, onde foi realizado um mapeamento dos jogos tanto dos *sites* como dos aplicativos visando perceber características, semelhanças e nuances nos jogos de meninos e meninas. A seção 5.3 apresenta os jogos preferidos das crianças levando em consideração as questões de gênero, estabelecendo uma discussão sobre a tipificação de gênero.

A seção 5.4 mostra os principais parceiros/colaboradores das crianças durante os jogos, dentro desta perspectiva, são trazidas características e peculiaridades percebidas nas relações destas parcerias. A seção 5.5 apresenta a opinião das crianças sobre o que acham de meninos jogar jogos de meninas e vice-versa, articulando suas falas com as estereótipias e segregação de gênero. A seção 5.6 traz uma discussão crítica acerca dos jogos de *sites* e aplicativos e o posicionamento das crianças perante a forte influência das mídias no processo de construção de gênero.

5.1 Tecnologias digitais utilizadas por crianças

Estabelecendo uma relação com o perfil socioeconômico (já descrito no contexto da pesquisa) e os tipos de tecnologias digitais usadas pelos participantes, um dado a ser destacado é, que a maioria das crianças menores não tem um aparelho próprio, no geral, elas jogam no celular de seus pais (grande parte das mães). A única que relatou ter seu próprio celular informou que era o celular antigo da mãe, pois como adquiriu um novo aparelho resolveu dar o antigo para ela. As crianças maiores além de terem seus próprios aparelhos, têm mais acesso a outras tecnologias digitais. Estes dados se assemelham aos de Becker (2017) o que requer um maior aprofundamento e comparação, já que o seu estudo foi realizado com crianças de classe média. Quanto aos tipos de aparelhos utilizados, dos poucos celulares (único dispositivo que tive acesso durante as entrevistas) foi notório perceber que a qualidade e consideravelmente boa partindo dos modelos e das marcas dos celulares.

A seguir, a Figura 2 mostra quais tecnologias digitais as crianças citaram como as mais utilizadas:

Figura 2: Quadro das tecnologias digitais usadas pelas crianças

Tecnologias digitais	Meninos	Meninas	Total
Celular	2	4	6
Celular e computador de mesa	3	0	3
Celular e <i>notebook</i>	1	0	1
Celular, computador de mesa e <i>tablet</i>	0	1	1
Celular e <i>tablet</i>	0	1	1

Conforme mostra a Figura 2, o celular é o dispositivo mais utilizado pelas crianças, pois as doze crianças entrevistadas confirmaram que usam celular, sendo que dessas doze crianças, seis afirmaram que usam somente o celular para acessarem os jogos, enquanto os outros seis entrevistados afirmaram que intercalam o uso do celular com outros dispositivos, dentre os quais, o computador de mesa, *notebook* e *tablet*. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Becker (2017), onde as crianças declararam que os telefones celulares são os dispositivos mais utilizados para a realização de atividade lúdicas.

No entanto, é importante destacar as distinções quanto a utilização destas tecnologias de acordo com o gênero. Comparando o uso destas tecnologias digitais entre meninos e meninas, é notório que há o predomínio do uso somente do celular entre meninas, pois das seis crianças que confirmaram usar apenas o celular, quatro são meninas e dois são meninos. Em contrapartida, os meninos apresentam uma frequência maior na utilização de outros dispositivos além do celular com relação as meninas, pois enquanto quatro meninos acessam computador de mesa ou *notebook*, apenas duas meninas utilizam computador de mesa ou *tablet*. As constatações destes dados podem estar associadas as preferências por determinados tipos de jogos, pois durante as entrevistas alguns meninos relataram jogar jogos que estão disponíveis apenas para computadores de mesa e *notebooks*. Esses achados se assemelham com a recente pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (2016), denominada de *TIC Kids Online* que, ao avaliar a proporção de crianças e adolescentes por dispositivos

utilizados para acessar a *internet*, constatou que o acesso à *internet* através do celular teve um aumento significativo em todas as classes sociais em comparação às pesquisas realizadas em outros anos. As classes A e B, 92%; a classe C, 91 %; e as classes D e E, 89%. Conseqüentemente, as pesquisas demonstraram um declínio em relação ao uso de computador de mesa, *notebook* e *tablet*. Em 2014, 80% das crianças e adolescentes usavam pelo menos um destes dispositivos; em 2015, este número caiu para 64%; já em 2016, teve uma nova queda para 60%. No que se refere às questões de gênero, verifica-se que os computadores são mais utilizados para acessar a *internet* por meninos que representam um total de 21%, enquanto para meninas é de apenas 8% (CGI.br, 2016).

Em linha com a tendência de mobilidade de acesso à *internet* oferecida pelo celular, notou-se um aumento na proporção de crianças e adolescentes que se conectaram a *internet* através do seu próprio celular (CGI.br, 2016). No entanto, o tipo de conexão utilizado por meio do celular pode estar relacionado com a condição socioeconômica dos usuários. As conexões *WiFi*, por exemplo, costumam ser mais utilizadas pelas classes mais altas em relação as demais: classes A e B 86%, classe C 81% e nas Classes D e E 72% (CGI.br, 2016). Aspectos que tornam-se evidentes nos relatos dos participantes, pois usam frequentemente pacotes de conexões 3G ou 4G para acessarem a *internet*, apesar de alguns também terem acesso as conexões *WiFi*. Todavia, a *TIC Kids Online* (CGI.br, 2016) aponta uma tendência para o uso exclusivo do *WiFi* e a diminuição do uso de pacotes de 3G ou 4G em relação ao ano de 2015. Sendo assim, as entrevistas apontam uma tendência em consonância com a pesquisa citada.

5.2 Sites e aplicativos acessados pelas crianças

Quanto aos *sites* que costumam acessar, no que se refere aos jogos, as crianças acessam o Click jogos e o Friv. Quanto aos aplicativos, acessam a *Play Store* que é um aplicativo onde são encontrados diversos aplicativos de jogos; apenas duas participantes relataram entrar na *Play Store* para brincar com o aplicativo de dublagens musical.ly. Todavia, quando não estão jogando as crianças costumam acessar o *Youtube* para realizarem outras atividades lúdicas.

A seguir, os *sites* e aplicativos mais acessados de acordo com a faixa etária e gênero:

Figura 3: Quadro de sites e aplicativos acessados pelas crianças por idade e gênero

Faixa etária	Site Friv jogos		Site Click jogos		Play store		Youtube	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
6-7	1	0	0	0	3	3	1	1
8-9	0	0	0	0	1	1	0	0
10-11	1	1	1	0	2	2	1	1
Total	2	1	1	0	6	6	2	2

Como podemos observar na Figura 3, o aplicativo *Play Store* costuma ser acessado por todas as crianças participantes da entrevista. As crianças da faixa etária entre 6 e 7 anos apresentam maior constância nos acessos a *Play Store* se comparado as crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos. Um dos motivos para estas constatações pode estar relacionado ao uso predominante do celular, muitos aparelhos oferecem a facilidade de ter o aplicativo pré-instalado, portanto, disponível para o uso. Outro ponto a ser considerado, diz respeito às crianças de faixa etária menor que, por exemplo, além de utilizarem o aparelho de seus pais por não terem aparelho próprio, algumas delas encontram-se na fase de aquisição da escrita e leitura, e, portanto, podem ter mais dificuldades de realizarem pesquisa para acessarem tanto os jogos do aplicativo como os jogos dos *sites*, necessitando por vezes do auxílio de um adulto. Estes pontos ficaram evidentes no momento da realização das entrevistas, pois ao perceber que algumas crianças tiveram dificuldades para pesquisar, pedi que falassem os nomes dos jogos para que a pesquisa fosse feita.

Quanto ao gênero, apesar de não existir grandes diferenças relevantes entre os acessos dos aplicativos e *sites*, o número de meninos que acessam os *sites* de jogos é um pouco maior com relação as meninas. Já com relação ao *Youtube*, não foram identificadas disparidades com relação aos acessos, mas sim em relação aos conteúdos acessados. Enquanto meninos acessaram tutoriais de jogos, seus próprios canais ou canais de amigos, as meninas acessaram vídeos de desenhos, piadas e de *youtubers* reconhecidos em rede nacional.

A partir dos relatos fornecidos pelas crianças acerca destes *sites* e aplicativos, optamos por fazer um estudo sobre estes, pesquisando o funcionamento, os tipos de jogos endereçados para meninos e meninas, as características estéticas que compõem suas respectivas construções, principalmente nos aspectos relacionados a gênero.

5.2.1 *Sites* de jogos/aplicativos

5.2.1.1 *Site* Friv

O *site* Friv apresenta logo no início da página uma variedade de jogos disponíveis tanto para meninos como para meninas. Na página encontra-se uma seção específica para jogos de meninas, mas também para os meninos. Além destes, apresentam diversos jogos de personagens de desenhos animados, como por exemplo, Barbie, Polly, Super- Homem, Mickey, etc:

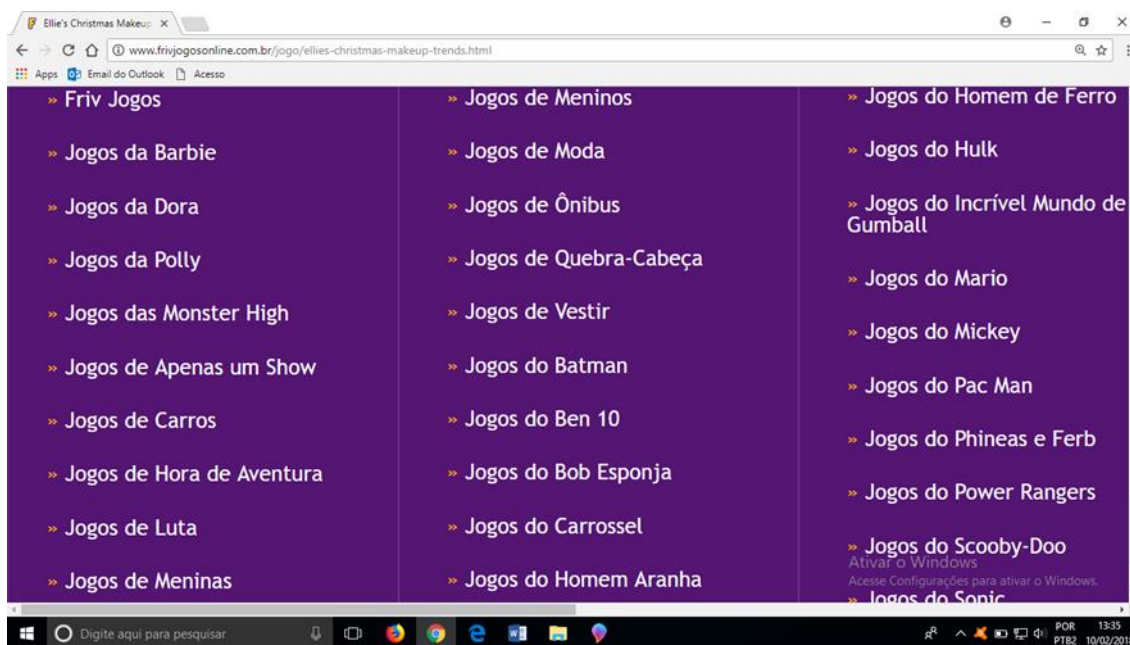


Figura 4: *Site* Friv (<http://www.frivjogosonline.com.br/>)

Na seção das meninas, foram encontrados jogos predominantemente relacionados à moda, cozinhar, princesas, salão de beleza, *spa*, cuidado de animais, bebês, mulheres grávidas e jogos de vestir, em alguns casos, os jogos que solicitam as jogadoras escolher

roupas para as personagens nas mais diversas ocasiões como casamentos, aniversários de namoro, primeiro encontro, entre outros:

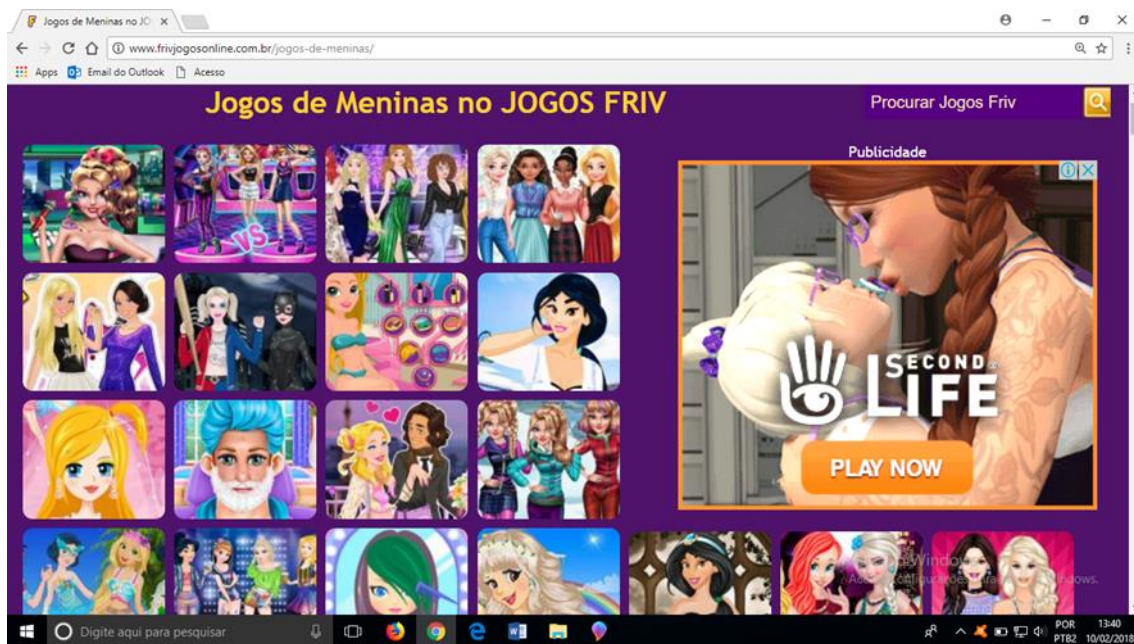


Figura 5: Jogos de meninas (*Site Friv*)

No final da página, o *site* faz um *marketing* no intuito de atrair o público feminino infantil para acessarem os jogos:

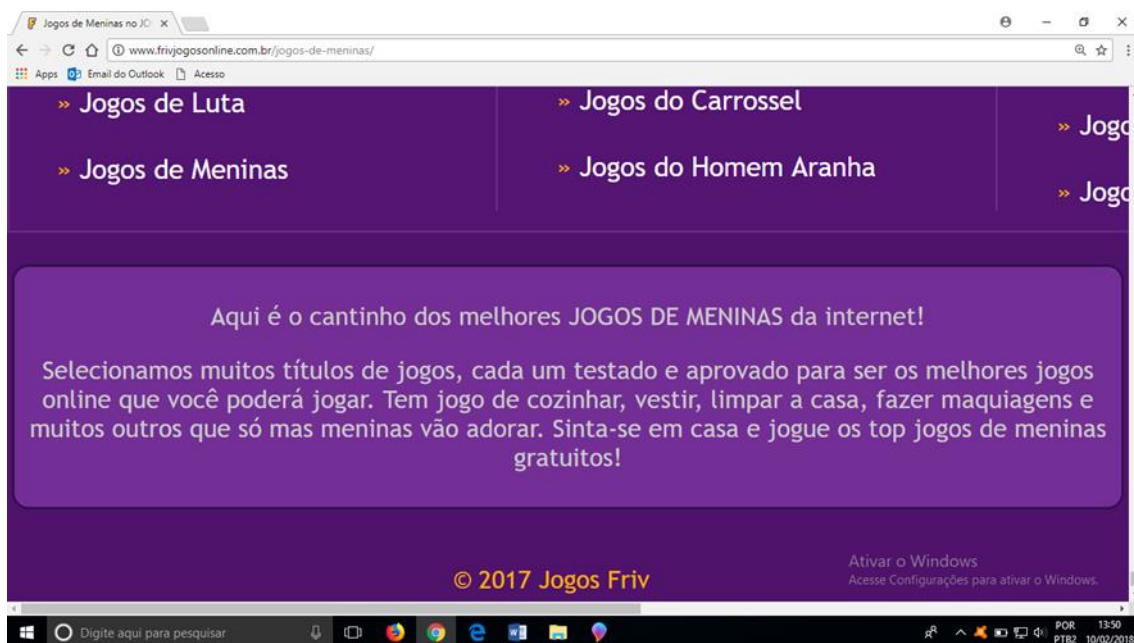


Figura 6: Jogos de meninas/*marketing* (*Site Friv*)

Já na seção de jogos para meninos, há o predomínio de jogos voltados para esportes (luta, futebol), corrida de carros e motos, jogos de aventura e apenas um jogo de salão de beleza (barbearia) e outro para cuidar de animais:

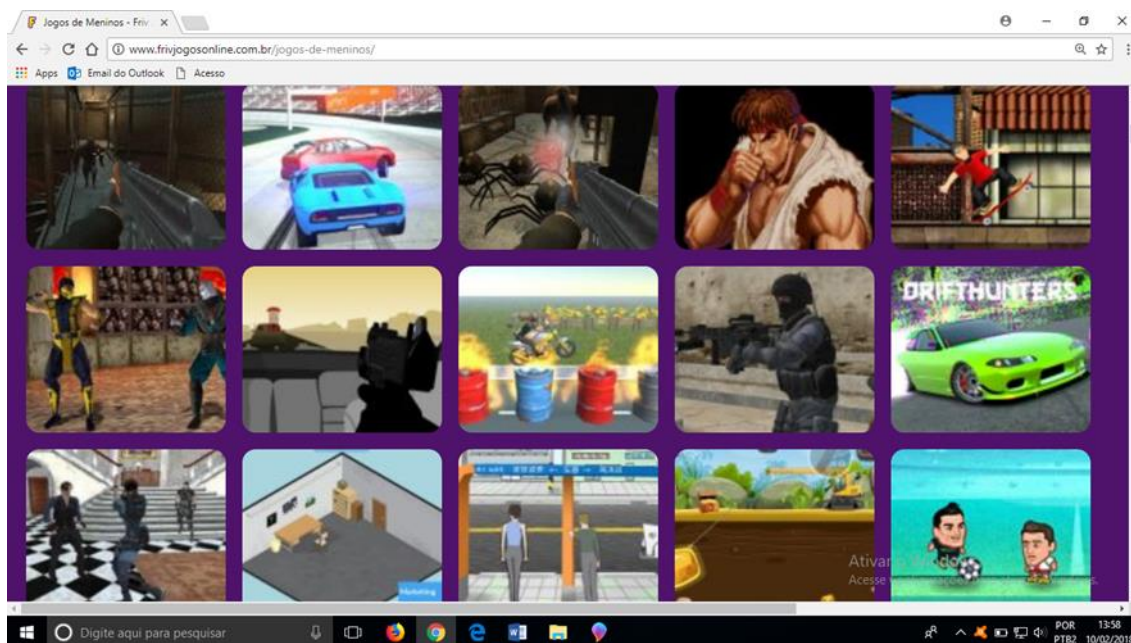


Figura 7: Jogos de meninos (*Site Friv*)

Ressaltando que no início da seção dos jogos de meninos, não há nada escrito que identifique que se trata de jogos de meninos. No final da página também não foi encontrado nenhum tipo de *marketing* de jogos direcionado para os meninos como percebido na seção de jogos das meninas.

5.2.1.2 *Site Click* jogos

O *site Click* jogos caracteriza-se por apresentar uma série de categorias com diversas temáticas direcionadas para esportes (futebol, basquete etc.), personagens de desenhos (Homem-Aranha, Dora aventureira etc.).

No entanto, o *Click* jogos chamou atenção por ter uma categoria específica de “jogos de meninas” enquanto as demais categorias de jogos, que sugerem ser jogos direcionados para os meninos:



Figura 8: Site Click Jogos (<http://www.clickjogos.com.br/>)

Nesta categoria foram encontrados jogos semelhantes ao encontrado no Friv, exceto uma seção de jogos denominados como jogos de beijar:



Figura 9: Jogos de meninas (Site Click Jogos)

Os jogos de beijar são jogos que nas mais diversas circunstâncias como casamentos, festas, lazer, ambientes de trabalho, o jogador adquire pontos podendo até vencer o jogo se conseguir promover o maior número de beijos possível entre os casais, como mostra a figura a seguir:

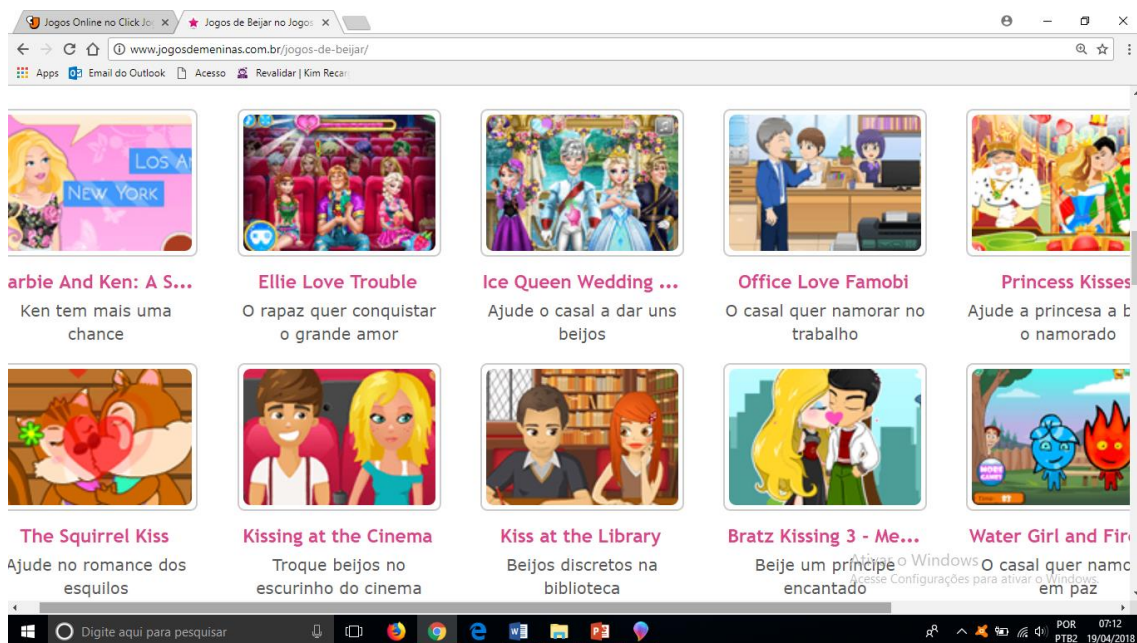


Figura 10: Jogos de beijar (*Site Click Jogos*)

Alguns jogos de beijar têm personagens bastante conhecidos como Barbie e Ken, Tom e Ângela, Lady Bug e Cat Noir. Além destes, personagens de filmes como Bella e Edward do filme crepúsculo e de pessoas famosas do cenário artístico como Justin Bieber e Jhonny Deep. É importante destacar que todos os casais são heteroafetivos, tipificando os comportamentos sexuais e afetivos entre os sexos, demarcando a heterossexualidade como uma única orientação sexual possível.

Os *sites* Friv e Click jogos apresentam elementos semelhantes quanto à forma de demarcarem jogos de meninos e jogo de meninas, pois as configurações estruturais destes *sites* reproduzem as normativas sobre apropriação de espaço por gênero. O *site* Friv nomeia apenas a seção dos jogos das meninas como uma forma de caracterizar e restringir este espaço como exclusivo para elas (Figura 5), enquanto na seção dos meninos não há nomeação que caracterize como seção de jogos de meninos (Figura 7). Já o *site* Click jogos evidencia ainda mais este fato por ter uma seção de jogos exclusivas para as meninas e as demais seções serem predominantemente de jogos endereçados para meninos (Figura 8). Se fizermos uma analogia e trabalharmos com a perspectiva destes *sites* serem uma grande praça pública, por exemplo, torna-se evidente que o domínio destes espaços *online* priorizam o pertencimento aos meninos, cabendo as meninas espaços restritos. Estas constatações se assemelham com os estudos de Karsten (2003), Bichara et. al (2006) e Bichara (2015) que afirmam o interesse dos meninos por espaços mais amplos e as meninas por espaços menores, denotando que essas preferências

distintas de meninos e meninas no que se refere a organização espacial durante as brincadeiras nos parques públicos, são oriundas de uma aprendizagem social que replicam-se nos *sites*.

Assim, como forma de agregar estes elementos e destacar as peculiaridades que cada um apresenta, faremos uma discussão no parágrafo seguinte abordando questões de gênero, fazendo análises de algumas seções de jogos que permitiram fazermos considerações mais pertinentes, visando compreender como vem se configurando as noções de masculinidade e feminilidade nestes *sites* e quais são as possíveis repercussões para o público infantil.

5.2.1.3 Análises dos jogos meninos

Jogos de futebol

Os jogos de futebol apresentam em sua maioria jogos de campeonatos como: copa do mundo, Eurocopa, jogos com diversos jogadores famosos como Messi, Cristiano Ronaldo, Neymar etc. Os objetivos dos jogos envolvem a questão de desenvolver habilidades exigidas pelo esporte como cobrar faltas, bater pênaltis, fazer boas defesas como goleiro, bem como montar um time e vencer partidas requeridas nos jogos.

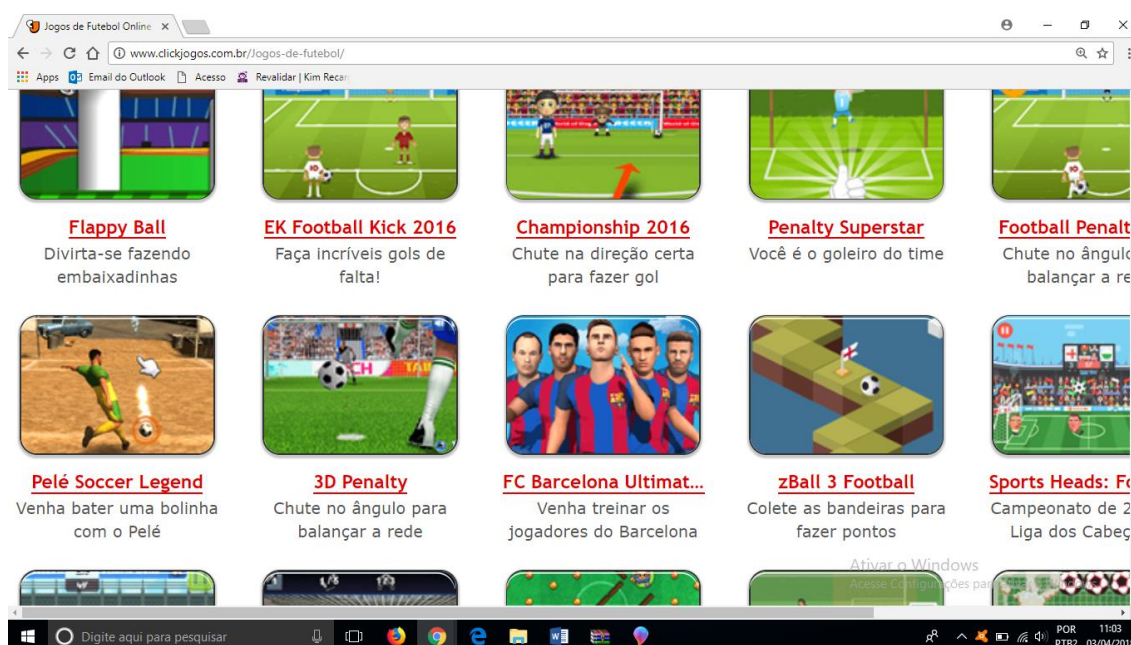
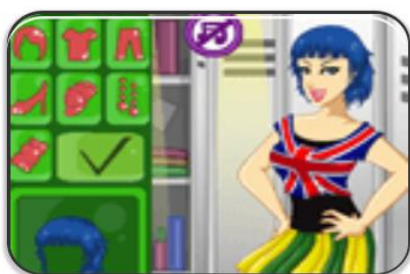


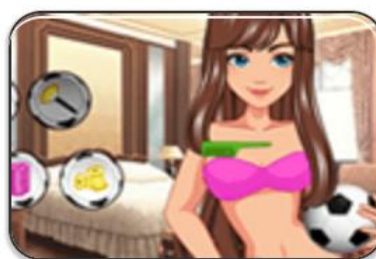
Figura 11: Jogos de futebol (*Site Click Jogos*)

No *site* Click jogos, foram encontrados 5 jogos de meninas com a temática associada futebol e um único jogo onde a partida de futebol é disputada entre meninos e meninas (*Sexy Football*). Desses 5 jogos, 2 eram jogos de bater pênaltis (*Soccer for girls*; *City soccer shootout*); 2 jogos de vestir, sendo que um pedia para vestir uma jogadora de futebol com uniforme de uma seleção, dada várias opções de países existentes no jogo (*Soccer dress-up*); um que pede para fazer penteados e vestir uma torcedora conforme os países disponíveis, pois o contexto do jogo é na copa do mundo de 2014 (*2014 world cup hairstyles*); o outro, apenas pede que o jogador ajude duas personagens do jogo a encontrem as bolas e colocá-las no cesto antes que partida se inicie, é como se fossem gandulas em uma partida de futebol (*Eliza and Chloe football rivals*).



Soccer Dress-Up

Venha vestir a jogadora de futebol



2014 World Cup Hair...

Faça um penteado para os jogos!

Figura 12: Jogo *Soccer dress-up*

Figura 13: Jogo *2014 World cup hairstyles*

No Friv, na seção de jogos de futebol, não foram encontrados jogos envolvendo personagens femininos. No entanto, em uma seção denominadas de jogos de esportes, foi encontrado um jogo da personagem Polly (*soccer game*), com a finalidade muito semelhante aos dois jogos citados do Click jogos, onde o objetivo é somente bater pênaltis:



Figura 14: Jogo *soccer game* da Polly

Dessa forma, notamos que apesar da seção ser denominada jogos de futebol, o esporte só se concretiza em si quando os jogos estão direcionados para os meninos. O Click jogos e Friv comunicam que para as meninas cabe apenas o lugar de coadjuvante, de “gandulas”, mostrando uma suposta inabilidade e fragilidade das meninas frente a um esporte que, embora tenha conquistado espaço entre meninas e mulheres na atualidade, ainda é considerado majoritariamente do universo masculino. Comunicam que para as meninas cabe apenas o lugar de futilidade, onde precisam escolher as melhores roupas, maquiagens e penteados para entrarem em campo ou torcerem nos estádios, colocando as mulheres no papel secundário e decorativo no futebol.

Texeira e Caminha (2013) ao fazerem uma revisão sistemática sobre o preconceito do futebol feminino no Brasil, apontam que o futebol feminino é apenas tolerado pela sociedade brasileira pois, não possui uma visibilidade equivalente se comparado com o futebol masculino brasileiro, e até mesmo ao futebol feminino em outros países. Dessa forma, os autores justificam que a razão disto deve-se a estrutura social dicotômica, excludente e segregadora em relação ao gênero que promove a ideia de uma incompetência atlética feminina para praticar determinados esportes. Por conta disso, meninas nem sempre são incentivadas a praticarem certos tipos de esportes devido à forma distinta como são tratadas em relação aos meninos. Tal fato é possível observar a partir dos brinquedos que ganham de presente, pois enquanto a menina ganha uma boneca, o menino ganha uma bola; nas escolas, durante as aulas de Educação Física geralmente meninos e meninas são separados por atividades a serem realizadas (Viana,

2008). Sendo assim, estes modos de conceber o que é ser menino e menina são refletidos nos jogos dos referidos *sites*.

Jogos de luta

Nos jogos de luta foram encontradas variadas modalidades de lutas como karatê, boxe, *kung-fu*, capoeira; personagens de desenhos como Goku, tartarugas ninjas, Ben 10; personagens de jogos do Naruto e *Street fighter*. Por se tratar de jogos de luta é perceptível que muitos jogos convocam os jogadores para combater, para lutarem seguindo os regulamentos de acordo com cada uma de suas modalidades:



Capoeira Fighter 3

Venha manjar dos
Paranauê!



Yojimbrawl!

A luta entre dois
samurais pela honra

Figura 15: Jogo capoeira *fighter 3*

Figura 16: Jogo *Yojimbrawl*

No entanto, alguns jogos do Click jogos chamaram atenção por evocarem a violência, por exemplo: o *Soccer fight*, é um jogo onde os personagens de diferentes torcidas brigam nos estádios de futebol; *Bully basher*, um jogo onde o personagem é um nerd vítima de *bullying* na escola, o propósito do jogo é que ele se vingue agredindo os colegas que o provocam; os jogos *Presidencial pouding* e *Political street fight*, onde as lutas envolvem personagens do cenário político dos EUA. O primeiro, tem como objetivo agredir o Barack Obama; já o segundo, é uma luta entre Barack Obama e Hillary Clinton. Não foram encontrados políticos brasileiros.



Soccer Fight

Participe de brigas de estádio



Bully Basher

Acabe com os machões da escola

Figura 17: Jogo *Soccer fight*

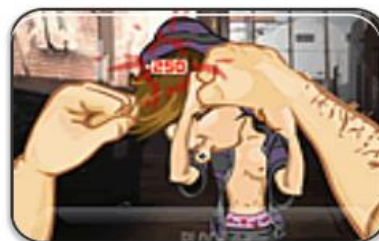
Figura 18: Jogo *Bully Basher*

Além destes, um conjunto de jogos pertencentes ao *Spoofgames*, denominado de *The Brawl* ou *Epic Celeb Brawl*, apresentam jogos que visa bater em personagens famosos da esfera musical (Justin Bieber, Rihanna, Pitbull), política (Kim Jong-un), personagem de filme (Edward do filme Crepúsculo).



The Brawl - Episode 8

Acabe com a cara do ditador



The Brawl - Episode 3

Um round de boxe com o Justin Bieber

Figura 19: Jogo *The brawl - Episode 8*

Figura 20: Jogo *The brawl - Episode 3*

Sobre os jogos de lutas envolvendo personagens femininos, no *site Click jogos*, foram encontrados em torno de 20 jogos. Desses 20, 4 eram jogos que tinham personagens masculinos e femininos, os demais, somente personagens femininas onde os jogos tinham os mesmos ideais de luta e de combate dos meninos.

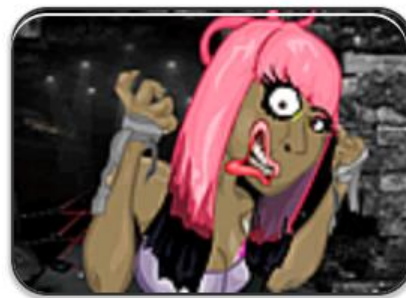
Destacamos aqui que as propostas de alguns jogos também apresentam a violência física e verbal contra e entre as mulheres: *Hercules - curse of the Hydra*, o jogo de batalha entre Hércules e Hera, no enunciado do jogo a Deusa Hera é chamada de “megera”; *The Brawl - episode 2* e *Epic Celeb Brawl - Miley Cyrus*, jogos que tem como finalidade “dar

porrada” na Nicki Minaj e Miley Cyrus. Estes jogos demonstram uma certa hostilização a estas cantoras, pois além das suas imagens aparecerem caricaturadas, parece existir uma necessidade em desqualificá-las. A Miley Cyrus, por exemplo, é chamada de “celebridade inconsequente”. O *Dream Club- The best of Daughters*, jogo de meninas que brigam na escola e o seu enunciado avisa que “não tem nada de arrancar cabelo, mas sim muita porrada”.



Epic Celeb Brawl - Mi...

Dê um fim na rebeldia
de Miley



The Brawl - Episode 2

Hora de dar porrada na
Nicki Minaj

Figura 21: *Epic celeb brawl-* Miley Cyrus

Figura 22: *The brawl-* Episode 2

No Friv, foram encontrados 4 jogos de lutas com personagens femininos. Dois destes jogos, são jogos de lutas entre meninas (Clube da Winx: batalha bloomix; Wonder momo) já os outros, são jogos que também envolve políticos norte-americanos. O *Punch Hillary*, tem como finalidade bater na Hillary Clinton, jogo que por sinal, é semelhante aos jogos *The Brawl - episode 2* e *Epic Celeb Brawl-Miley Cyrus* encontrados nos Click jogos. O outro é o *Trump on top*, neste jogo, o jogador pode escolher um personagem para lutar com o Trump, dentre estes, estão a Hillary Clinton e o Barack Obama.



Figura 23: Jogo *Trump on top*

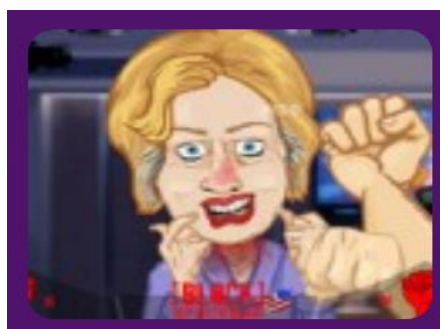


Figura 24: Jogo *punch Hillary*

O fato dos jogos de luta aparecerem com maior frequência, no que se refere a personagens femininos, não implica em equidade no sentido quantidade, nem no sentido de avaliar que esses esportes possuem regras e que não se recomenda que seja praticado de forma indiscriminada. Nos jogos com personagens masculinos, apesar de terem jogos que apelam para a violência, por outro lado, há jogos que se propõem a seguir os parâmetros estabelecidos pelos esportes que não visam apenas desenvolver atributos físicos, habilidade para lutar, a autodefesa, mas também, visam o controle da agressividade e o autocontrole. Além disso, as lutas possuem fundamentos filosóficos, educacionais que pregam o respeito pelos seus adversários e respeito às regras, uma delas, é que a luta propriamente dita fique restrita no local onde as práticas acontecem (Nunes & Borges, 2014).

No entanto, não é o que foi percebido em alguns jogos com personagens masculinos já citados que, notoriamente associam a luta com a violência. Esta situação ainda se agrava quando os personagens dos jogos são femininos, pois todos os jogos encontrados no Click jogos, a agressividade física e verbal se fez presente. Embora todos os jogos as personagens assumam o papel de lutadoras, o contexto as colocam em uma situação de violência, hostilidade e desrespeito.

Ao que parece há um incômodo da mulher ocupar espaços determinados como masculino, seja na política como a Hillary Clinton, bem como quebrar rupturas acerca da concepção idealizada de mulher, pois Miley Cyrus e Nicki Minaj fogem completamente ao que se espera dessa idealização feminina, por desafiarem os padrões culturais principalmente na relação com o corpo e o com o sexo. Tal constatação se evidencia com o fato do Justin Bieber ser considerado um cantor polêmico e rebelde, tanto ou até mais do que a Miley e Nick, mas no enunciado do jogo não há menção alguma de crítica ou verbalização que indique violência direcionada para o cantor, certamente por associar que a “rebeldia” é comportamento ligado exclusivamente ao gênero masculino.

Na luta parece não ser muito diferente, pois apesar das mulheres estarem conquistando espaço nesses esportes, ainda sofrem preconceito da sociedade. Se os jogos propõem a colocar personagens femininas por que não colocar atletas reconhecidas nestas modalidades como Holly Holm, Ronda Rousey, Cris Cyborg, Rafaela Silva?

Ferreti e Knijnik (2007) retratam que a mídia, em geral, não associa à mulher a força e a energia pois, as propagandas esportivas normalmente são os homens que mais

participam. Quando os jogos femininos são transmitidos na mídia, a maioria mostra de forma erotizada, banalizando a mulher atleta. Em contrapartida, podemos perceber algumas mudanças nas representações sobre lutadoras como, por exemplo, o filme “Menina de ouro” onde a personagem Maggie Fitzgerald não é retratada de forma caricaturada, nem erotizada, mas sim, mostrando determinação, dedicação e ética pelo boxe. No que se refere a desenhos infantis, também é possível perceber personagens que retratam meninas e mulheres lutadoras: “As Meninas Super Poderosas”, no qual as personagens Lindinhas, Docinho e Florzinha lutam contra seus opositores; “Mulan”, que se disfarça de homem para se alistar no exército e lutar contra povos invasores no lugar de seu pai.

Dessa forma, fica evidente que apesar das mudanças na sociedade em geral, percebemos existe uma divisão generificada no que se refere aos jogos de lutas presentes tanto no Click jogo como no Friv.

Jogos de carro/corrída

Essa seção é denominada de carro/corrída pelo fato do Click jogos e o Friv terem essas duas categorias nos seus respectivos *sites*.

Os jogos de carro/corrída se apresentam, em sua maioria, situações de aventura, adrenalina e velocidade. São jogos que envolvem esportes (*rallys* de carros e caminhões, fórmula 1, motocross), aposta de corridas, perseguição policial, habilidades para dirigir (estacionar, frear, fazer manobras).

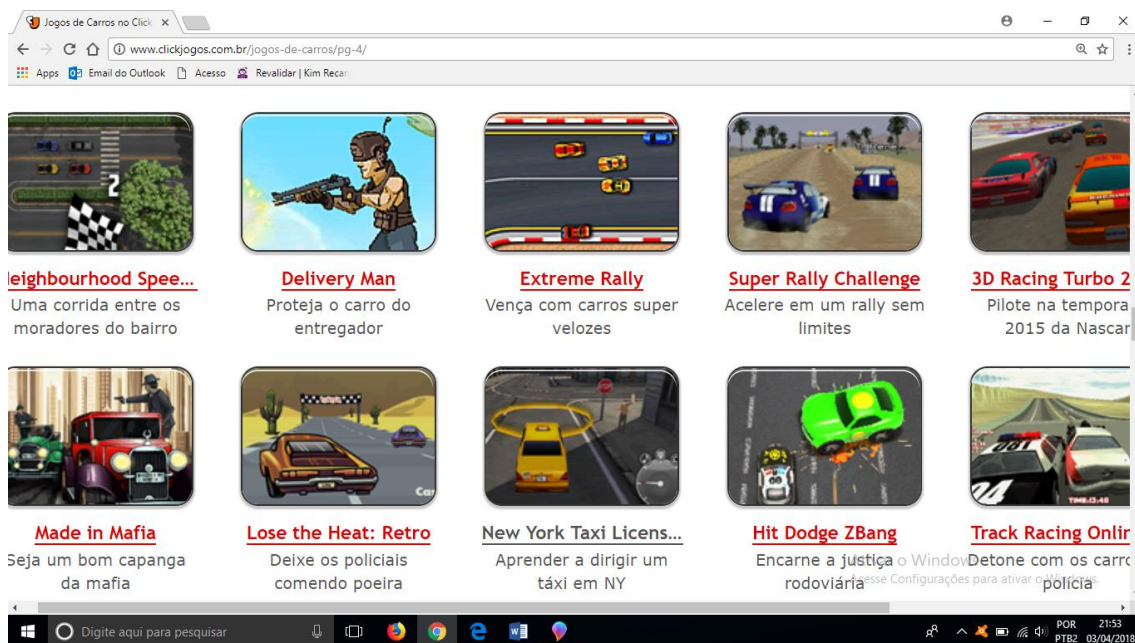


Figura 25: Jogos de carros/corrída

Ao buscar por possíveis jogos com personagens femininos, encontramos na seção jogos de carros do Click jogos cerca de 20 jogos com temáticas variadas:

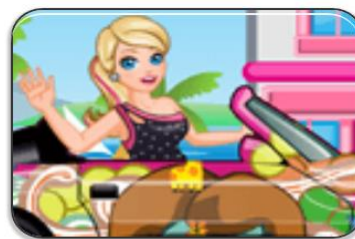
7 jogos onde a finalidade é de limpar e decorar carros (ex. *Clean up car wash*; *Clean new my pink*):



Super Car Wash

Limpe e decore um lindo carrinho

Figura 26: Jogo *super car wash*



Teen Car Wash

Lave seu lindo carrinho nov...

Figura 27: Jogo *teen car wash*

5 jogos mais direcionados para corrida, exigindo das personagens habilidades para desviar de obstáculos, habilidades para estacionar e treinamento para disputar corridas (ex. *Bratz kids racing starz*; *Ellie bachorellete Challenge*).



Ellie Bachelorette Ch...

Encare os desafios ao lado de Elli...



Bratz Kids Racing Starz

Aposte corrida com as Bratz Kid...

Figura 28: Jogo *Ellie bachelorette Challenge* Figura 29: Jogo *Bratz kids racing starz*

3 jogos que personagens transgridem as leis de trânsito como dirigir em alta velocidade e beijar o namorado enquanto dirige (ex. *Heels 'n wheels*; *Crazy kiss racer*).



Crazy Kiss Racer

Beije enquanto dirigindo



Heels 'n Wheels

Dirija uma van em alta velocidade...

Figura 30: Jogo *Crazy kiss racer*

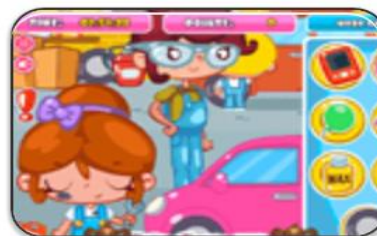
Figura 31: Jogo *Heels 'n wheels*

2 jogos direcionados para o conserto de carros (ex. *Shop class slacking*; *Garage rush*).



Garage Rush

Seja feminina mesmo com grax...



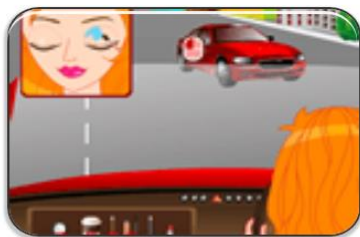
Shop Class Slacking

Sarah cansou da rotina da oficin...

Figura 32: Jogo *Garage rush*

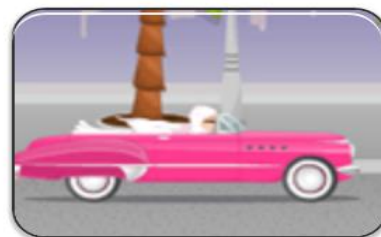
Figura 33: Jogo *Shop class slacking*

2 jogos envolvendo situações onde as personagens precisam dirigir e ao mesmo tempo fazer algo relacionado à beleza envolvendo também infrações no trânsito. O jogo *Drive to work*, a finalidade é dirigir e se maquiar ao mesmo tempo para não chegar atrasada no trabalho. O *Paparazzi rush*, a personagem do jogo irá ao Oscar, mas precisa passar no salão de beleza e no estilista sem deixar rastros para os paparazzis não encontrá-la.



Drive to Work

Tente dirigir e se maquiar...



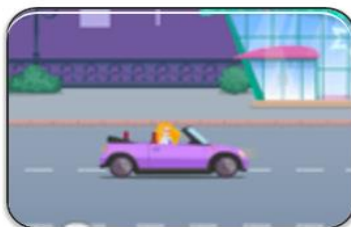
Paparazzi Rush

Fuja dos fotógrafos para se arrumar...

Figura 34: Jogo *Drive to work*

Figura 35: Jogo *Paparazzi rush*

1 jogo direcionado para romance, o namorado deixa pistas pelo caminho até a namorada achar um presente (*Love rush*).



Love Rush

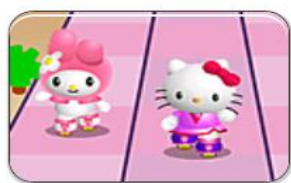
Faça um tour pela cidade com essa jove...

Figura 36: Jogo *Love rush*

Na seção dos jogos de corridas foram encontrados 9 jogos com personagens femininos:

2 jogos de apostas de corrida de patins (*Hello Kitty roller race*; *Beach blaze*); dois jogos de apostas de corrida com pôneis (*Pony Racing*; *pony jockey*); 2 jogos de corrida de bicicleta (*Xuxinha bike rally*; *Freewheeling friends*); 1 jogo de aposta de corrida de

quadriciclo (*Peppa Pig Racing battle*); 1 jogo de aposta de corrida de carro (*Racing starz*); 1 jogo de corrida de moto, onde uma das personagens faz uma acrobacia de fritar ovo enquanto pilota (*Crazcile*).



Hello Kitty Roller Race
Aposte corrida de patins

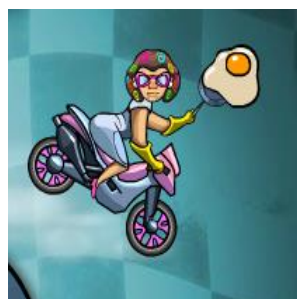


Figura 37: Jogo Hello Kitty roller race

Figura 38: Jogo Crazcile

No Friv, na seção de jogos de carros, foram encontrados 14 jogos com personagens femininos, sendo que 12 perpassaram por temas entre limpeza, organização e a decoração dos carros como tarefas principais a serem cumpridas pelas personagens (ex. *Clean my pink car 2*; *Princess car dashboard*).



Figura 39: Jogo Clean my pink car 2



Figura 40: Jogo Princess car dashboard

Os 2 restantes, envolviam habilidades de desviar de obstáculos e coletar moedas (*Thuck travel*; *Kitty ride car*). Já na seção de corrida, foi encontrado apenas um jogo que tem por finalidade correr e resgatar pessoas ao longo do jogo (*The powerpuff girls rush hour*).



Figura 41: Jogo Thuck travel



Figura 42: Jogo The powerpuff girls rush hour

A partir dos jogos descritos, notamos que os jogos de carro/corrída com personagens femininos trouxeram uma conotação diferente ao dos meninos. Enquanto para os meninos houve o predomínio de jogos que envolvem desafios contra autoridades, disputas e adrenalina com diversos tipos de carros, motos, caminhões etc. Para as meninas, prevaleceram jogos que as restringem a limpar e decorar carros, corridas com patins, quadriciclos, pôneis e bicicletas.

As expressões populares “Mulher no volante, perigo constante” e “Lugar de mulher é na cozinha, pilotando fogão” retratam exatamente as construções socioculturais das diferenças entre homens e mulheres. Nesta mesma perspectiva, os jogos de carro/corrída demarcam essas diferenças, pois os meninos devem ser corajosos para encarar desafios, correr em alta velocidade, enfrentar riscos; as meninas, por sua vez, são mostradas que devem ser dóceis e obedientes, sendo assim, a elas cabem apenas se preocuparem com a limpeza e organização do carro, a utilizarem outros recursos (patins e bicicletas, por exemplo) para se aventurarem de forma mais “adequada”. Além disso, dão indícios que as personagens femininas que estão dirigindo automóveis nos jogos promovem um certo risco, pois todas cometem infrações no trânsito. Na TV, os personagens masculinos são apresentados como mais agressivos, construtivos e premiados por suas atividades e as mulheres mais punidas que os homens pelos altos níveis de atividade e recebem menos recompensas por seus comportamentos nos enredos televisivos. A masculinidade é mais valorizada que a feminilidade na televisão e na sociedade como um todo (Bichara, 2001).

No entanto, uma pesquisa realizada Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), em 2014, constatou que 71% dos acidentes são provocados pelos homens e somente 11% são causados pelas mulheres, mostrando que são mais cautelosas e seguem com mais rigor as leis de trânsito. Tais constatações, lançam por terra tanto as expressões populares como os jogos visivelmente estereotipados acerca da atuação das mulheres no trânsito.

5.2.1.4 Análises dos jogos de meninas

Jogos de cozinhar

Os jogos de cozinhar em sua maioria têm como finalidade ensinar as meninas a fazer diversos pratos, como bolos, *cupcakes*, sopas, pizzas etc. No entanto, nos dois *sites*,

foram encontrados jogos onde os personagens eram masculinos, possivelmente pela representatividade dominante que os homens possuem no mercado gastronômico, dentre os quais: pizzaiolo (*Pizza party*), cozinheiro francês (*French chef real cooking*) e *sushiman* (*Super sushi chef*).

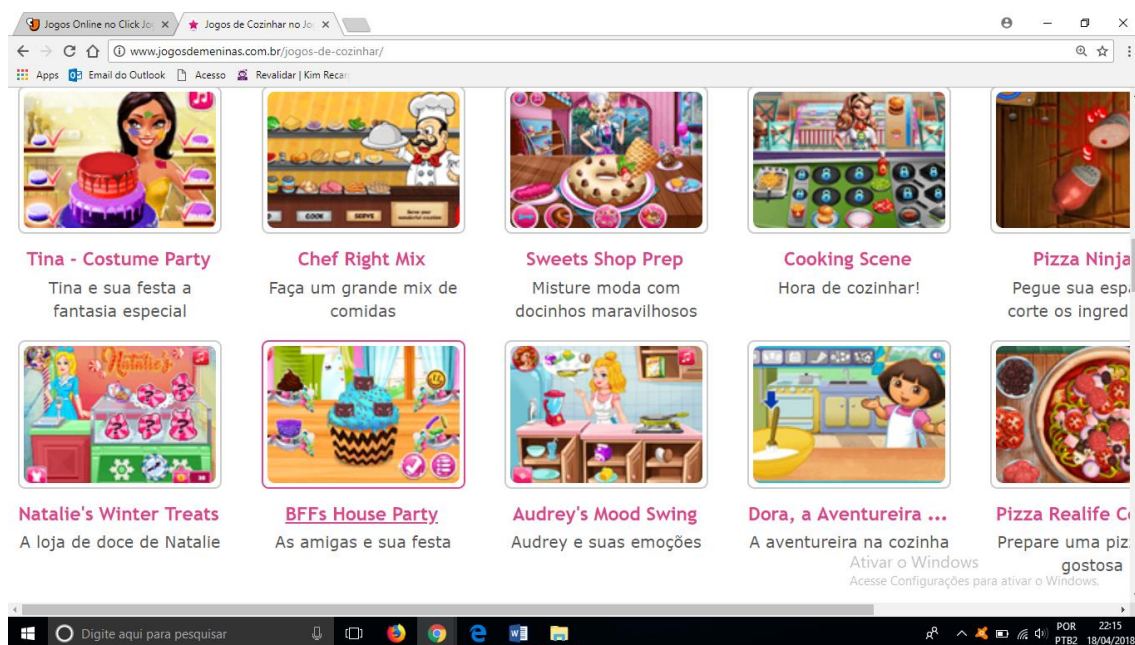


Figura 43: Jogos de cozinhar (*Site Click Jogos*)

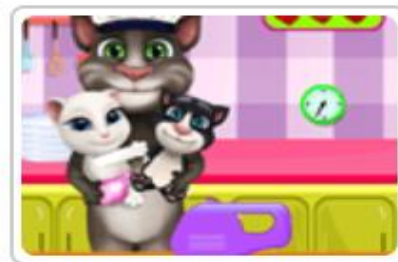
Em contrapartida, encontramos jogos onde as meninas são convidadas a serem chefes de cozinha, e não apenas voltadas para cozinhar com uma finalidade meramente doméstica. Outro ponto interessante, foi a presença de alguns jogos dos personagens considerados masculinos como Mário e Tom. O jogo do Mário foi encontrado no Click jogos solicitando que o jogador o ensine a fazer *cupcakes* (*Mario mushiroom cupcakes*). Já os jogos do Tom foram encontrados nos dois *sites* trazendo o personagem como responsável por cozinhar para seus filhos. O jogador é solicitado a ajudá-lo a cozinhar, como por exemplo, a fazer bolo (*Tom family cooking cake*), panquecas (*Tom family cooking*) e almoço de domingo (*Tom family sunday*).



Tom Family Sunday ...

Tom organizou o almoço de domingo

Figura 44: Jogo Tom *family sunday*



Tom Family Cooking ...

Faça algumas panquecas com Tom

Figura 45: Tom *family cooking*

Jogos de arrumar/limpeza

Os jogos de arrumar/limpeza, apresentam diversas situações e contextos para promover a limpeza destes ambientes (quarto, banheiro, cozinha etc.), composto por jogos predominantemente com personagens femininos (Barbie, Frozen etc.). O *site* Click jogos denomina esta seção como “jogos de arrumar”, enquanto o *site* Friv nomeia como “jogos de limpeza”.

Da mesma forma como nos jogos de cozinhar, foram encontrados personagens masculinos nos dois *sites*. No Click jogos foram encontrados 2 jogos do Tom e um do Minion, os jogos do Tom são direcionados para a limpeza do banheiro (*Tom bathroom cleaning*), limpeza do salão de festa do aniversário do Tom (*Tom birthday cleaning*) e para arrumar a festa de aniversário do seu filho (*Baby Tom birthday party*); já o do Minion (*Minion laboratory cleaning*) voltado para limpar o laboratório. Todavia, percebemos que os jogos apresentavam enunciados distintos de acordo com o gênero, como mostra a figura a seguir:

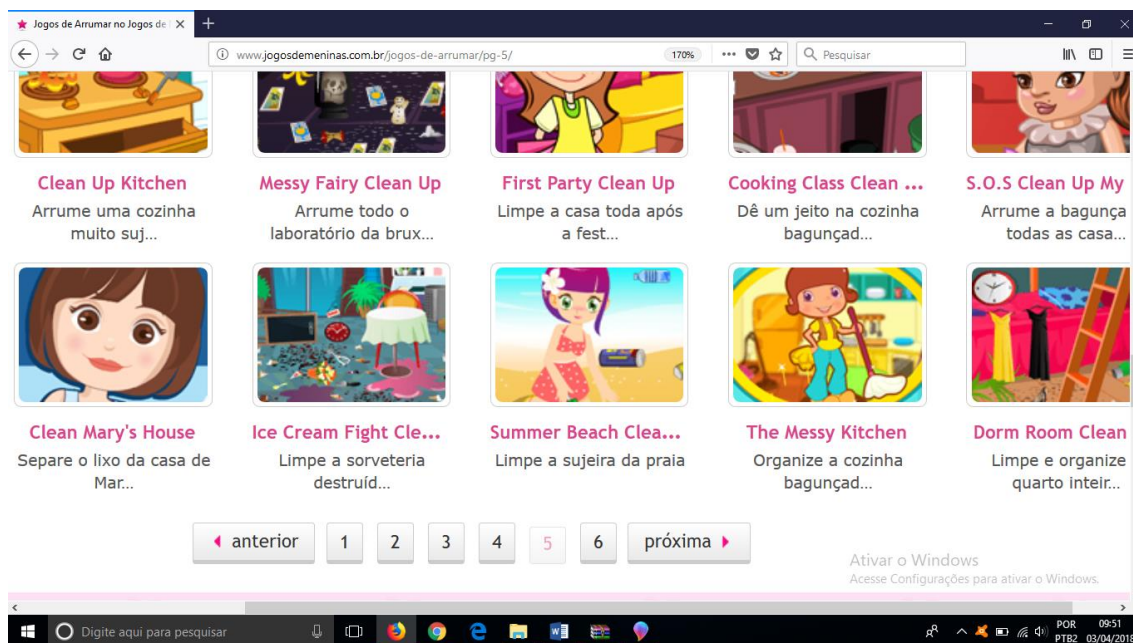


Figura 46: Jogos de arrumar (Site Click Jogos)

É possível perceber que grande parte dos enunciados dos jogos das meninas são iniciados com verbos no imperativo “arrume”, “limpe”, “organize”, dentre outros, expressando a ideia de que já existe conhecimentos prévios acerca das atividades a serem realizadas, ou então, a utilização de mensagens apelativas: “ Não viva na sujeira, limpe a casa! ”, “ Vamos arrumar o quarto da sereia? ”, “ Divirta-se organizando o quarto do bebê”.

Já para os personagens masculinos, os verbos predominantes foram “ajude” e “precisa” sugerindo a ideia de um pedido, uma sugestão. As mensagens trazem um sentido de uma necessidade a ser realizada, porém, com um auxílio de outra pessoa: “Tom precisa fazer uma faxina no salão”, “Ajude esse Minion trabalhador”:



Tom Birthday Cleaning

Tom precisa fazer uma faxina no salão...



Minion Laboratory C...

Ajude esse Minion trabalhado...

Figura 47: Jogo Tom *birthday cleaning* Figura 48: Jogo Minion *laboratory cleaning*

O termo “ajude” também foi utilizado em alguns jogos com temas de bebês, crianças, mulheres grávidas ou mães com bebês de colo, representando as exceções na maioria dos jogos.

Já no Friv, o único personagem masculino encontrado foi o Minion, os jogos encontrados foram para limpar o laboratório (*Minion laboratory cleaning*), o mesmo encontrado no Click jogos, outro de limpar e consertar itens da cozinha (*Minion kitchen makeover*) e limpar a sala (*Minion party house cleanup*). Não foram encontradas diferenças de gênero no enunciado dos jogos.

Jogos de cuidado

Os jogos de cuidado, apresentam diversas formas de cuidar desde de bebês, mulheres grávidas, animais, questões de saúde, estética, dentre outros. No Friv tem uma seção de “jogos de cuidado” separada dos jogos das meninas, mas há o indicativo que essa seção é voltada para elas devido ao número maior de personagens femininas. Mais uma vez os personagens masculinos encontrados foram o Tom e o Minion, esses jogos possuem temáticas envolvendo cuidados médicos (ferimentos, cirurgias), cuidados estéticos (fazer barba, cortar cabelo).

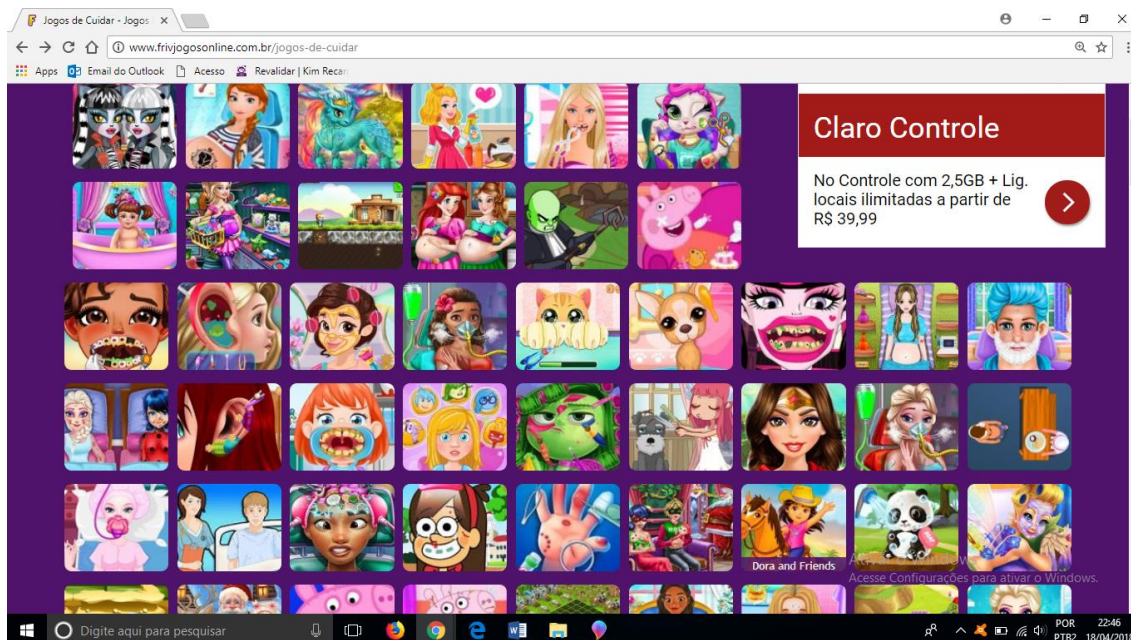
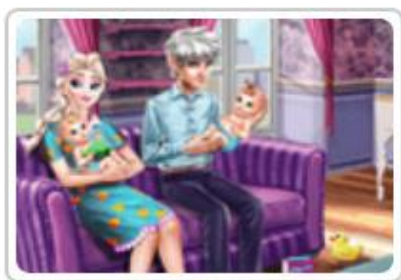


Figura 49: Jogos de cuidado (*Site Friv*)

Já no Click jogos, os jogos de cuidado estão na seção das meninas. Os jogos se assemelham aos jogos encontrados no Friv. A exceção percebida diz respeito ao fato de terem sido encontrados jogos de cuidados envolvendo casais como: Tom e Ângela (*Ângela twins family; Tom e Ângela baby feeding*), Lady Bug e Cat Noir (*Lady Bug twins Family day*), Elsa (*Ice queens twins Family day*) e Anna (*Anna twins Family day*) com seus respectivos maridos.



Ice Queen Twins Fa...

Cuide dos bebês com carinho



Ladybug Twins Fami...

Venha cuidar dos bebês

Figura 50: Jogo *Ice queen twins family*

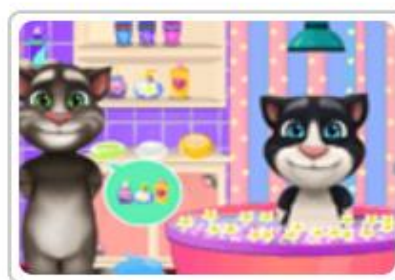
Figura 51: Jogo *Lady Bug twins family day*

Nos jogos do Tom, ele solicita ajuda para dar banho no filho (*Baby Tom and Daddy bath time*), para ajudar os filhos a cuidar do jardim (*Tom family gardening*) e levá-los para se divertirem na praia (*Talking Tom at the beach*).



Talking Tom at the B...

Vamos nos divertir na praia?



Baby Tom And Dadd...

O gatinho precisa tomar rações para at... Windows.
banho

Figura 52: Jogo *Talking Tom at the beach*

Figura 53: Jogo *Baby Tom and Daddy bath time*

Já os jogos de cuidado onde os personagens são casais, fica evidente que as personagens são as principais cuidadoras, pois além de cuidarem dos bebês realizam tarefas domésticas simultaneamente, enquanto os personagens masculinos apenas auxiliam nos cuidados com os bebês, como dar mamadeira e brincar.

Apesar dos jogos de cozinhar, de arrumar e de cuidado estarem restritos aos jogos de meninas, algumas lentas mudanças são perceptíveis sobre os papéis desempenhados por meninos e meninas já que foram encontrados jogos com personagens masculinos. Todavia, cabe ressaltar três pontos:

O primeiro, o fato dos dois *sites* terem os mesmos jogos do personagem Tom e o Click jogos ter uma seção específica de “jogos do Tom” com diversas temáticas direcionadas a casamento, cuidado, estética etc. Ao que indica o aplicativo de jogo do Tom apesar de ser voltado para os meninos, costuma ser popular também entre as meninas, sendo uma provável estratégia de *marketing* destes *sites* para atrair um maior público. O segundo, diz respeito ao fato destes jogos com personagens masculinos estarem exclusivamente na seção dos jogos de meninas. O terceiro, envolve a proposta dos jogos, pois embora alguns personagens masculinos tenham uma representatividade principal nas tarefas a serem desenvolvidas nos jogos, fica evidente que não sabem desenvolvê-los sozinhos necessitando sempre do auxílio dos jogadores, nesse caso, da grande probabilidade de serem meninas, ou quando os jogos são formados por casais, as personagens femininas assumem a maioria das tarefas exigidas nos jogos.

Kropenicki e Perurena (2017) realizaram um estudo das relações de gênero retratadas nos catálogos de uma determinada empresa de brinquedos no período de 2009 a 2015. Uma das linhas de brinquedos de ambiente doméstico denominada “Casinha flor”, criadora da “Cozinha Pop Casinha flor”, sofreu modificações no ano de 2010 (permanecendo até 2012) com relação a questão de gênero, pois itens como refrigerador, fogão, micro-ondas, máquina de lavar louça e máquina de lavar, passaram a ser ofertadas para meninos.

No entanto, foi constatado que para os meninos foram endereçados eletrodomésticos de grande porte, que no geral, oferecem facilidades para o trabalho doméstico, enquanto para meninas, foram colocados itens que demanda maior trabalho nas atividades domésticas, como por exemplo: pia, kit cozinha, berço, liquidificador, batedeira, ferro de passar, caixa registradora com balança, ressaltando que grande parte

destes itens são vendidos separadamente. É notório que a presença masculina é desconsiderada com relação aos itens citados nos jogos das meninas, que ficaram a cargo das tarefas domésticas mais trabalhosas. Além disso, a maternagem é colocada como atividade exclusiva das meninas.



Figura 54: Cozinha Pop Casinha flor

Sendo assim, estes brinquedos propõem aos meninos uma pequena participação nas atividades domésticas, no qual fica evidente que o seu papel é somente auxiliar, sem terem maiores responsabilidades nas atividades a serem desenvolvidas, ficando subentendido que é função somente das meninas.

Para Kropeniski e Perurena (2017) e Paechter (2009) a representatividade demarcada pelos catálogos de brinquedos reflete as questões de gênero na sociedade atual, pois apesar das mulheres terem conquistado espaço no mercado de trabalho, não implicou na substituição ou na divisão de tarefas domésticas, ao contrário, resultou no acúmulo de atividades, principalmente pelo fato da maioria das famílias na atualidade brasileira serem chefiadas por mulheres. Quando a conciliação da vida familiar, doméstica e profissional não ocorre, na maioria dos casos, fica a cargo de outras mulheres (mulheres do núcleo familiar ou a contratação de diaristas e babás), pois raramente os homens se dispõem a exercerem papéis que consideram femininos.

Estudos realizados por Silva et. al (2006) e Silva et. al (2012) sobre brincadeiras de rua em bairros periféricos de Belém, constataram uma presença maior de meninos do que de meninas. A maior ocorrência de meninos situou-se na faixa etária de 7 a 12 anos, enquanto, as meninas na faixa etária de 4 a 9 anos. Foi percebido que, à medida que as

meninas vão crescendo, participam cada vez menos das brincadeiras de rua. Segundo os autores, este fato ocorre possivelmente devido ao aumento da responsabilidade dos afazeres domésticos, sobrando pouco tempo para brincarem na rua.

Estabelecendo uma relação entre o mapeamento dos *sites* Friv e Click jogos juntamente com os estudos de Kropeniski e Perurena (2017), Silva et. al (2006) e Silva et. al (2012), fica evidente que apesar de serem realizados em situações distintas comprovam o quanto ainda persiste a demarcação as atribuições e papéis de acordo com o gênero e o quanto as poucas mudanças que vêm acontecendo ocorre a passos lentos.

Jogos de vestir, moda e maquiagem

Os jogos de vestir, de moda e de maquiagem, são maioria nos dois *sites*. Grande parte desses jogos possuem personagens populares entre as meninas como a Barbie, Anna, Elsa, Ariel, Rapunzel, Ângela etc. A maioria destes jogos tem como finalidade vestir e/ou maquiar essas personagens para diversas ocasiões, como casamento, baile de formatura, concurso de beleza e encontro com as amigas ou namorado.

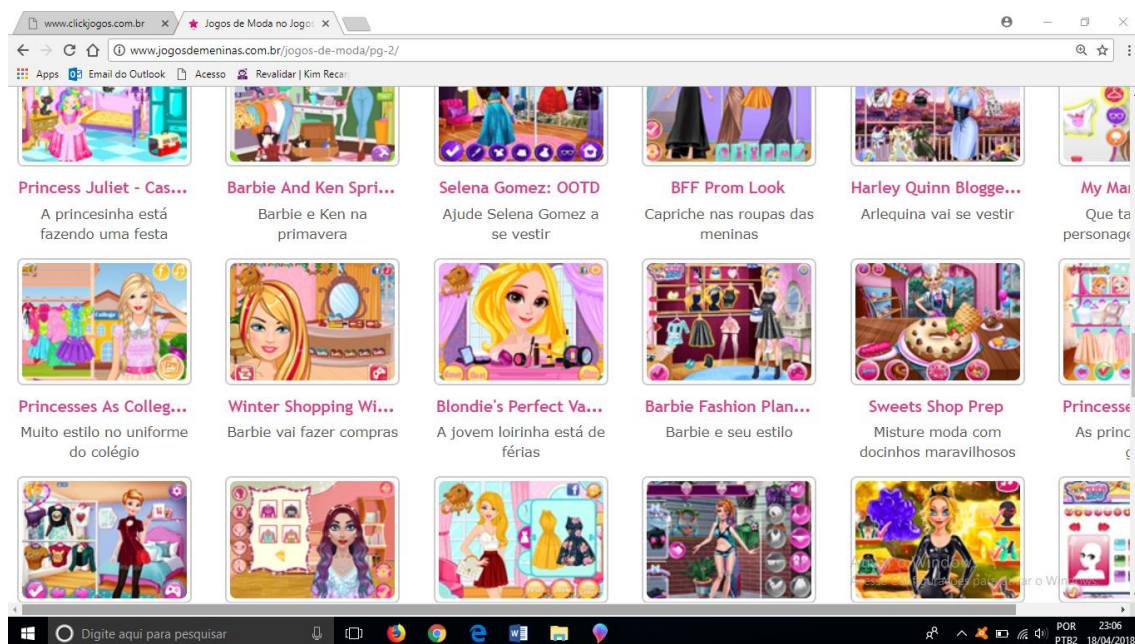


Figura 55: Jogos de moda (*Site Click Jogos*)

Os jogos, as propagandas publicitárias limitam o feminino a futilidades e propagam como um modo de vida: fazer compras, ir ao shopping, estar sempre na moda, dentre outros (Moraes & Schimdt, 2010). Além disso, é visível a erotização infantil, pois pregam padrões de beleza a serem seguidos. Nos dois *sites*, tanto o Friv como o Click jogos, as personagens dos jogos correspondem aos ideais de beleza hegemônicos

semelhantes ao da Barbie, pois todas são magras e altas, loiras, de olhos claros, cabelos lisos, apesar de perceber uma presença tímida, mas um pouco maior de personagens de outros biótipos como negras e ruivas, por exemplo. Sendo assim, transmitem para as meninas a noção de um corpo e tipo de beleza ideal, de como devem se vestir, de como se maquiar, enfim, de como corresponder e atender aos requisitos que a sociedade espera de uma menina.

Lira e Nunes (2016) destacam que grande parte das bonecas apresentam um padrão único de beleza (a Barbie, por exemplo) o que acaba privilegiando algumas características físicas e negando outras, deixando claro que as outras diferenças físicas são ignoradas. Consequentemente, as meninas acabam não se identificando com seus próprios corpos e passam buscar um tipo de beleza ideal propagado não só pelas bonecas, mas pelas diversas instâncias sociais.

No entanto, Castro (2016) relata em uma matéria produzida no *site* de revista Claudia, o anúncio da Mattel (empresa que fabrica a boneca) que a Barbie passaria a ter três novas versões: petite (baixinha), curvilínea e alta. Além disso, retratou como aconteceu o anúncio das referidas mudanças e quais razões pode ter motivado a Mattel diversificar os tipos de bonecas da Barbie. A divulgação aconteceu através da revista *Time*, a capa da revista traz uma foto da Barbie com corpo mais curvilíneo, trazendo a manchete: “ Agora nós podemos parar de falar sobre o meu corpo? ”



Figura 56: Bonecas Barbie

A crescente queda nas vendas das bonecas Barbie a partir do ano de 2012 foi um dos motivos para criação destes novos modelos. Outras razões também foram citadas

como: os questionamentos das mulheres sobre a Barbie tradicional como antifeminista e ditadora de um corpo ideal; a preocupação dos pais em buscar brinquedos que tenha como proposta a aceitação do corpo e a autoestima das crianças, como forma de não reforçar padrões hegemônicos de beleza; os corpos curvilíneos de Beyoncé e Kim Kardashian que vem se tornando ícones de beleza.

Dessa forma, o que se espera daqui por diante é que assim como as bonecas Barbie passaram por modificações, os *sites* também possam acompanhar as mudanças da sociedade e possam rever essas questões e incorporando personagens femininas com diversidade de corpos e cores que representem as diversas etnias existentes no mundo.

Jogos de beijar

Acerca da questão dos jogos de beijar do *site* Click jogos, afinal, qual a mensagem dos jogos de beijar quer transmitir? E por qual razão é um jogo somente para meninas?

Uma suposição levantada sobre qual motivo é um jogo voltado apenas de meninas, Sabat (2001) destaca que a publicidade veicula o romantismo com mais frequência para o público feminino, pois transmite a mensagem que as mulheres significam a sexualidade voltada para o futuro como namoro, matrimônio, formação de família e a maternagem. Ao que indica, a intenção do *site* é alcançar o público de meninas que estão principalmente entrando no período da pré-adolescência, e conseqüentemente, começam a se interessar por esta temática, não é em vão que colocaram jogos com personagens e pessoas famosas que tem grande adesão do público pré-adolescente (Justin Bieber, Selena Gomez etc.).

Assim, os contextos em que homens aparecem em situações românticas e não sensuais ou sexuais, têm como finalidade atrair o referido público. A autora faz uma crítica à publicidade pelo fato de ignorar os movimentos das mulheres que visam desmistificar esses estereótipos hegemônicos sobre a representatividade do feminino na sociedade, que apesar de serem construídos socialmente ao longo da história e serem ensinados desde a infância, precisam ser revistos.

5.2.2 Play Store

O aplicativo *Google Play Store* mais comumente chamado de *Play Store*, é uma espécie de loja virtual para celulares e *tablets* que disponibiliza diversos aplicativos de jogos, filmes, músicas, livros, redes sociais, dentre outros. A maioria destes aplicativos podem ser baixados gratuitamente, no caso de aplicativos pagos, é necessário ter um cartão de crédito cadastrado ou um vale-presente que pode ser encontrado em estabelecimentos comerciais.

Conforme já mostrado em seções anteriores, é um aplicativo muito utilizado pelas crianças por ter uma infinidade de jogos que contempla os diversos tipos de gostos e preferências tanto para meninos como para meninas. Por conta disso, grande parte dos jogos informados como preferidos são oriundos da *Play Store*.

Devido a este grande número de jogos, ficaria inviável neste trabalho descrevê-los detalhadamente como realizado nos *sites*, bem como ficaria impraticável mapear todos os jogos citados pelas crianças participantes desta pesquisa. Então, optamos fazer uma análise minuciosa de dois aplicativos aparentemente populares pelos entrevistados, pois foram citados com frequência por meninos e meninas com diferentes faixas etárias.

Estes jogos apresentam características peculiares nos modos de serem meninos e meninas podendo trazer uma representatividade nas discussões acerca das diferenças de gênero. Os jogos são: Meu *talking Tom* e Minha *talking Ângela*, mais conhecidos com Tom e Ângela.

5.2.2.1 Tom e Ângela

Os aplicativos Tom e Ângela são dois gatos e como os próprios nomes sugerem, um é do sexo masculino e outro do sexo feminino. O principal propósito lançado para os jogadores é cuidar deles de forma semelhante como são cuidados animais de estimação, por exemplo, os jogadores precisam alimentá-los, dar banho, colocá-los para dormir. O próprio aplicativo sinaliza para os jogadores através de uma legenda que representa os níveis de satisfação do animal com o cuidador, com a alimentação, com a higiene pessoal e com o sono, mostrando a porcentagem que se encontra no momento. Quando o nível fica abaixo de 30%, indica ao jogador que é necessário realizar a tarefa que se encontra

em déficit. Quanto mais o jogador cuida, mais o Tom ou a Ângela tende a mudar de nível, passando por diversas fases de desenvolvimento desde infância até a idade adulta.

Além disso, o jogador necessita adquirir dinheiro ou diamantes para comprar comida, roupas, acessórios e os móveis da casa, o que também favorece a mudança de nível mais rapidamente. Para isso, é necessário assistir propagandas para obtê-los ou mesmo comprá-los.

As diferenças de gênero nos aplicativos começam a ser percebidas pelos cômodos da casa. Enquanto no jogo do Tom tem sala de estar, cozinha, banheiro e quarto, o da Ângela é composto por varanda, cozinha, banheiro e quarto. O banheiro do Tom não tem pia, nem box, apenas um vaso sanitário. Para o banho há um balde, uma bucha e um chuveiro que fica no teto do banheiro. Já o da Ângela tem pia, banheira, mas não tem vaso sanitário.



Figura 57: Banheiro do Tom



Figura 58: Banheiro da Ângela

A cozinha do Tom é composta apenas por mesa e geladeira. O da Ângela tem mesa, fogão, panela e armários, portanto, é uma cozinha mais completa.



Figura 59: Cozinha do Tom



Figura 60: Cozinha da Ângela

Os temas de decoração da casa e móveis também são visivelmente distintos, pois o do Tom a maioria dos temas são temas voltados para esporte, galáxia, *Haloween*, com tons de cores frias (azul e verde) ou neutras (bege e cinza). Já a Ângela, não possui temas específicos, exceto a varanda que os temas são de paisagens (praia e neve) ou cidades turísticas conhecidas mundialmente (Paris e Nova York). No entanto, predomina decorações com tons delicados (rosa, roxo e amarelo) e com maior sofisticação.



Figura 61: Sala de estar do Tom



Figura 62: Varanda da Ângela

Os pontos cruciais destes jogos acerca do gênero envolvem as formas de cuidado exigidos por cada um destes aplicativos, bem como o comportamento do Tom e da Ângela.

O Tom possui alguns itens que são necessários para ser cuidado, todavia não é dada a devida importância para questões consideradas importantes para a higiene pessoal. Por exemplo, o Tom não escova os dentes, ele apenas pede para ir ao banheiro para fazer suas necessidades fisiológicas. Quando está sujo não pede para tomar banho demonstrando claramente que não gosta.

Quando está sendo alimentado costuma comer bastante e arrota com frequência e com muita naturalidade. O Tom mesmo estando satisfeito com as refeições solicita uma porção oferecida pelo aplicativo para aumentar sua fome. O aplicativo ainda oferece uma outra porção para eliminar gordura pelo fato do Tom sempre ficar acima do peso.

A Ângela já apresenta o comportamento oposto. Demonstra insatisfação quando a legenda demarca que está abaixo do esperado, pedindo com frequência o seu banho e que escova seus dentes. Após o banho, Ângela solta flatos e demonstra sentir-se

constrangida com o ocorrido. No momento das refeições, geralmente costuma comer apenas um item para atingir 100% na legenda referente a alimentação.

A partir das descrições feitas sobre características ambientais e principalmente comportamentais dos personagens Tom e Ângela, nota-se que o modo de como se portam estão diretamente relacionados ao gênero, sendo assim, refletindo o que a sociedade promove na construção da cultura infantil, que investem em comportamentos padrões, permitindo que meninos e meninas se portem “dessa” ou “daquela” maneira, e esses modos vão se configurando por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras que são ensinadas as crianças. (Moraes & Schmidt, 2010).

Apesar da criança ser tomada como neutra em diversos aspectos, tal situação não ocorre quando a questão envolve gênero, pois existem expectativas acerca de certos tipos de comportamentos esperados que sejam praticados por meninos e meninas. Espera-se que os meninos sejam ativos, valentes, bagunceiros, desorganizados, indisciplinados e contestador de regras, ao passo que, das meninas é esperado que sejam dóceis, frágeis, educadas, organizadas, medrosas, obedientes e seguidoras de regras (Souza, 2010; Walkerdine, 1999).

Assim, comportamentos tidos como femininos são feitos estabelecendo um comparativo com o masculino e vice-versa. Uma menina é tudo que o menino não deve ser (como também ocorre o contrário), ao sair destes parâmetros, torna-se uma infância inadequada, patológica, uma ameaça ao que é considerado normal e natural (Andrade, 2010; Walkerdine, 1999).

As ações endereçadas para gênero e sexualidade trazem um potencial crítico, pois é notório como tipos de corpos, modos de viver mostrados nas imagens são socialmente construídos. Torna-se evidente como os sujeitos vão se constituindo partindo de um padrão dominante, correspondendo ao sistema, político, social e cultural no contexto que estão inseridos. (Júnior & Bezerra, 2015; Sabat, 2003).

Dessa forma, a infância enquanto uma construção histórica e social vem se constituindo sobre o alicerce da sociedade de consumo, e conseqüentemente, a publicidade atua sob essa criação. A intenção é que as crianças desenvolvam meios para que elas próprias possam consumir e construir suas identidades de gênero (Moraes & Schmidt, 2010), refletindo tão somente os comportamentos, atitudes e valores sociais com

as relações de gênero: “quando a publicidade fala, também nós estamos falando.” (Sabat, 2003, p. 158).

5.3. Jogos que as crianças costumam jogar/Tipificação de gênero

Nesta seção, serão trazidos alguns jogos que meninos e meninas declararam ser os seus preferidos, destacando que a classificação dos jogos foram construídas com base na opinião das crianças. Posteriormente, serão discutidas como tem se configurado os aspectos relacionados à tipificação de gênero nas escolhas das crianças e as possíveis influências da sociedade, bem como das estratégias publicitárias de jogos e brinquedos neste processo de escolha, conforme mostra a tabela abaixo:

Figura 63. Quadro dos Jogos preferidos das crianças de acordo com o gênero.

Meninos	Meninas
Jogos de futebol (<i>Dream soccer; Penalty shooters</i>)	Jogos de futebol (<i>Soccer Stars; Flick shoot 2</i>)
Jogos de luta (<i>Naruto; Shadow fight</i>)	Jogos de corrida (<i>Traffic racer; City Racing 3D</i>)
Jogos de construção (<i>Minecraft; Roblox</i>)	Jogos de cuidado (<i>Meu talking Tom; Minha talking Ângela</i>)
Jogos de aventura (<i>Subway surfers; Code cheat for GTA San Andreas</i>)	Jogos de aventura (<i>Subway sufers; Subway lady bug surf run</i>)
Jogos de estratégia (<i>Clash royale; Clash of clans</i>)	Jogos de moda (<i>Vitoria's secrets models; Barbie fashion magazine</i>)
Jogos de sinuca (<i>Billiards blitz challenge; Speed pool king</i>)	Jogos de salão (<i>Salão de maquiagem de princesa; Salão de maquiagem dos doces</i>)
Jogos de cozinhar (<i>Delicious oxtail soup; Toca kitchen 2</i>)	Jogos de vestir (<i>Diva wedding dress up; Exotic girl washing clothes</i>)
Jogo de cuidado (<i>Meu talking Tom</i>)	Jogo de construção (<i>Minecraft</i>)
Jogos de corrida (<i>Sonic forces: speed battle; Wheelie challenge</i>)	Jogos de maquiagem (<i>Make up-me; superstar make-up party</i>)
Jogos sem classificação (<i>Troll face quest: tv shows; Bad ice cream</i>)	Jogos de quebra-cabeça (<i>Barbie fashionista; Culinária e confeitaria</i>)
	Jogos sem classificação (<i>Bubble free fall: frozen shot; winx sirenix power</i>)

Os jogos citados na tabela 3 indicam que as crianças têm apresentado uma possível tendência a uma maior flexibilização sobre suas escolhas no que diz respeito a questões de gênero.

Nos jogos dos meninos, das 10 categorias de classificação descritas por eles, 7 jogos foram classificados como jogos masculinos (futebol, luta, corrida, aventura, estratégia, sinuca e construção), 2 como jogos femininos (cozinhar e cuidado) e uma categoria de jogos considerada sem classificação. Nos jogos das meninas, das 11 categorias construídas por elas, 6 jogos classificaram como femininos (cuidado, maquiagem, salão, moda, vestir, quebra-cabeça), 4 jogos como masculinos (aventura, construção, futebol e corrida) e também uma categoria sem classificação. Ressaltando que os jogos de quebra-cabeça foram denominados como jogos de meninas apenas por se tratar de temas femininos.

Assim, os jogos relatados como preferidos por meninos e meninas, apesar das visíveis mudanças, indicam que suas escolhas apresentam características tipificadas, atualizando os estudos de Bichara e Carvalho (2008) e Becker (2013).

Esses achados, conforme mostra a Tabela 3 sugerem também que os meninos tendem a escolher jogos mais tipificados, estereotipados por estarem mais propensos a serem pressionados socialmente por conta de uma tipificação “inadequada” (Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993). Já as meninas, apresentam comportamentos menos estereotipados em relação aos meninos, pois já foi constatado que meninas se inserem em brincadeiras de meninos com mais facilidade por ser mais aceito pela sociedade e por trazer a sensação de conquista mediante apropriação dos espaços e concepções consideradas masculinas. (Beraldo, 1993; Bichara, 2001; Menezes & Brito, 2013).

Apesar da tipificação evidente nas escolhas das crianças, é possível destacar pontos sobre alguns jogos citados pelos participantes:

Os jogos de cozinhar e de cuidado citados pelos meninos são jogos que dão indícios que possuem caráter unissex. O jogo de cozinhar *Delicious oxtail soup*, por exemplo, não tem personagem, a cozinha não possui cores comumente atribuídas as meninas e a finalidade é somente fazer a sopa:



Figura 64: Jogo *Delicious oxtail soup*

O *Toca kitchen 2*, é um jogo que tem a opção para escolher entre três personagens (uma menina, um cozinheiro e um monstro). Posteriormente, o jogador deverá selecionar alimentos para cozinhar, e assim, o personagem escolhido irá avaliar se o prato feito pelo jogador foi aprovado ou não.



Figura 65: Jogo *Toca kitchen 2*

De forma semelhante ao *Delicious oxtail soup*, o *Toca kitchen 2* apresenta uma cozinha com tons de cores menos vibrantes, cenário bem diferente dos jogos de cozinhar que no geral são feitos para meninas:



Figura 66: Jogo *Toca Kitchen 2* – Cozinha

Ainda trazendo o estudo de Kropeniscki e Perurena (2017) sobre o mapeamento de catálogos de brinquedos, no ano de 2015, foi lançada uma nova cozinha da linha “Casinha flor”, a “Cozinha top” trazendo os mesmos brinquedos produzidos anteriormente (pia, fogão, lavadora de roupas):



Figura 67: Brinquedo Cozinha top (Fonte: <http://www.xalingo.com.br>)

No entanto, o brinquedo apresenta as cores vermelho, cinza, preto e amarelo, ao que indica o brinquedo tem como proposta ser atrativo também para os meninos, pois para que a cozinha top se tornasse unissex, os fabricantes retiraram a cor rosa, cor

culturalmente considerada feminina, certamente por supor que a cor rosa não costuma ser bem vista por meninos, pois também por razões culturais, os tons de rosa retratam algum tipo de ameaça a masculinidade (Kropeniski & Perurena, 2017).

Ao fazer uma pesquisa no *site* da Xalingo, foi encontrado outro lançamento de cozinha no ano de 2016, a “Cozinha Mickey Disney”, trazendo não só a imagem Mickey, mas também a da Minnie. O brinquedo é composto pelos mesmos acessórios e cores semelhantes ao da “Cozinha Top”. Atualmente, no catálogo lançado no ano de 2017, a empresa apresentou mais uma nova modalidade de cozinha, chamada de “Mini chef”, que também apresenta as mesmas características do “Cozinha top”.



Figura 68: Cozinha Mickey Disney



Figura 69: Cozinha Mini chef

(Fonte: <http://www.xalingo.com.br>)

Assim, fica evidente que tanto os jogos como a empresa de brinquedos Xalingo utilizaram a mudança de cores em seus brinquedos como estratégia na tentativa de tornar seus produtos mais atrativos para os meninos.

Já o aplicativo *Meu talking Tom*, apesar de ser um jogo voltado para os meninos, é notório o interesse das meninas pelo jogo, embora tenha o aplicativo *Minha talking Ângela* sendo um jogo com propósito de atraí-las. A questão é por quais razões o Tom costuma ser bastante popular também entre as meninas?

Supomos que existem três motivos: o primeiro pode estar relacionado à questão das meninas não terem tanta resistência em acessar jogos de meninos; o segundo, por ser um animal virtual que requer vários cuidados como dar comida, dar banho, vestir; o

terceiro, diz respeito ao fato do Tom ter em todos cômodos da sua casa algumas decorações e tipos de penteados que remetem ao feminino como mostram as figuras a seguir:



Figura 70: Decoração feminina do Tom

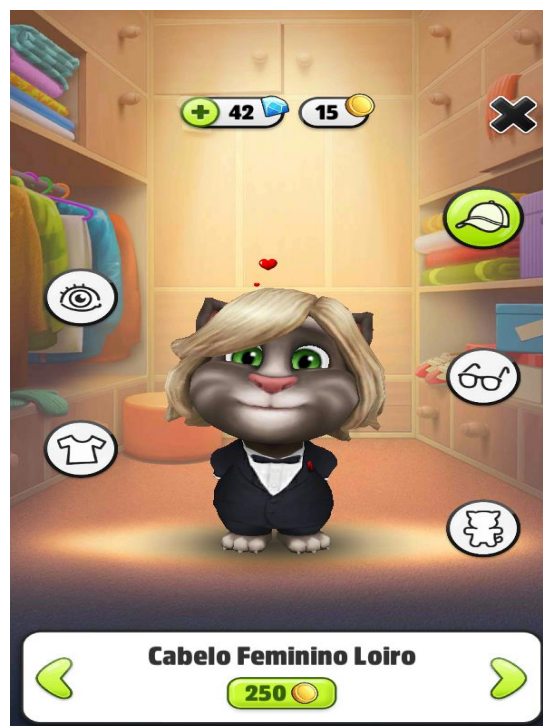


Figura 71: Cabelo feminino loiro do Tom

É perceptível através das imagens como as cores e formatos da decoração da casa e do cabelo do Tom apresenta uma delicadeza que certamente não foram criadas para agradar os meninos. Dessa forma, é importante destacar que as empresas de brinquedos, *sites* e aplicativos de jogos, tem como propósito, em primeiro lugar, favorecer a venda e consumo dos seus produtos.

Por conta disso, é que cada vez mais empresas estão utilizando a *internet* para comercializar produtos e serviços (Tapscott, 1999). E um dos grandes interesses da publicidade, das grandes organizações de mídia e entretenimento voltadas para o público infantil é atraí-los, principalmente pelo fato das crianças estarem cada vez conectadas na *internet*. As empresas que buscam conquistar o público infantil já não podem anunciar seus produtos na televisão, então, buscaram a alternativa de criar *sites* para apresentar seus catálogos de brinquedos, *sites* de jogos e os mundos virtuais, onde as crianças costumam interagir com outros usuários e possuem uma potencialidade maior para consumir. (Couto, 2013).

Outro ponto a ser destacado é que a publicidade está inserida em uma cultura, de maneira que observa de uma certa distância sobre o que está acontecendo na sociedade, para a partir daí, elaborar suas ideias. (Sabat, 2003). Dessa forma, buscam seguir tendências de padrões culturais e ditames do mercado mundial, portanto, modificações acontecem, mas de modo gradativo (Kropeniski & Perurena, 2017).

Assim, as escolhas de jogos de alguns meninos e meninas retratam exatamente o que a cultura nos mostra na atualidade, o reflexo das mudanças envolvendo os papéis de gênero na sociedade. Por exemplo, cuidar da casa, das crianças, tem sido atividades realizadas também por homens. O fato das mulheres passarem a trabalhar fora de casa tem contribuindo para que em alguns lares, as tarefas domésticas sejam divididas, apesar de na maioria dos casos essa divisão não ser igualitária (Jablonski, 2010; Vianna & Ridenti, 1998). Outro fato é a situação das mulheres trabalharem e os homens (por inúmeros fatores) ficarem em casa responsáveis pelas tarefas domésticas.

Cozinhar também já não é uma atividade exclusiva para mulheres. É recorrente o número de homens que moram sozinhos, o que acabam contribuindo para que realizem afazeres domésticos. Além disso, tem sido comum a participação de meninos e homens em programas veiculados na TV direcionados para culinária. A área gastronômica, inclusive, tem tido uma inserção notável de homens e muitos deles são reconhecidos como profissionais renomados e em número maior se comparado ao número de mulheres que se insere neste ramo (Carvalho & Sorlino, 2017).

Assim como futebol não é apenas para os meninos, pois o futebol feminino tem crescido não só aqui no Brasil, mas em outros países como Estados Unidos e Suécia. Segundo Teixeira e Caminha (2013), em termos de profissão, jogadoras profissionais no futebol não são tão valorizadas em relação aos jogadores do futebol masculino, indicando o quanto as diferenças de gênero ainda são fortes não só nas brincadeiras, mas também, nas profissões.

Dessa forma, o que se espera é que futuramente não seja preciso modificar cores de jogos ou brinquedos, modificar formas de brincar com a intenção de tipificá-los como maneira de adequar o que esteja mais próximo do que é considerado masculino ou feminino, mas sim, favorecer que a criança tenha livre acesso a jogos, brinquedos e brincadeiras sem atribuir rótulos tipificados baseando-se no binarismo de gênero.

5.4. Parceiros/ colaboradores de jogos

Nesta seção, serão apresentados os hábitos das crianças no que se refere com quem costumam jogar e que tipos de relações estão sendo estabelecidas durante a realização das atividades lúdicas. A tabela a seguir, mostra os parceiros/colaboradores citados pelas crianças levando em consideração o gênero:

Figura 72. Quadro de Parceiros/ colaboradores de jogos de acordo com o gênero

	Meninos	Meninas
Sozinho (a)	6	6
Pais	1	1
Irmãs	2	2
Primos (a)	2	3
Amigos (presencial)	2	2
Amigos (<i>online</i>)	1	

Observa-se que, no geral, todas as crianças entrevistadas costumam jogar sozinhas, mas fizeram ressalvas que esporadicamente jogam com algum parceiro. Os meninos indicaram seis parceiros de jogos presenciais, enquanto as meninas citaram sete parcerias. No estudo de Becker (2013) cinco crianças afirmaram jogar sozinhas, presencialmente indicaram 56 parcerias e 24 parcerias *online*. Becker (2017) em seus achados, destacou que 57% das crianças jogavam com seus pares e 48% jogavam sozinhas.

É importante destacar que algumas parcerias aqui indicadas apresentaram algumas peculiaridades no que se refere aos tipos de vínculos, os familiares. Ficou evidente que grande parte das pessoas mencionadas como parceiros nos jogos são os pais, irmãs ou primos.

Pais

Os pais geralmente estão sempre assumindo o papel de se colocarem no lugar de crítica acerca dos jogos da *internet*, bem como na função de exercer um certo controle sobre o que seus filhos estão jogando, sendo em raras situações que estão dispostos a

participarem dos momentos de ludicidade dos seus filhos quando estão na *internet*. Contrapondo ao que é observado cotidianamente, foi perceptível a participação dos pais nas entrevistas realizadas com Adriele, 7 anos e Tiago, 11 anos:

Pesquisadora: Tem mais algum outro jogo da Frozen que você joga?

Adriele: Não, só tenho aquela. E eu só tenho da...da Lady Bug.

Pesquisadora: Da Lady Bug? O que é que você faz nesse jogo da Lady Bug?

Adriele: Lady Bug é aquele que anda, pula para...para matar os bichinhos.

Pesquisadora: Hum!

Adriele: Que passa de fase, aí meu pai me ajudou a passar de fase. Mas a gente ainda não conseguiu internet para ganhar aquele último jogo que é da surpresa.

No trecho desta entrevista cabe destacar dois pontos. O primeiro diz respeito ao fato do pai da entrevistada exercer o papel não só de participante do jogo, mas principalmente como um colaborador se disponibilizando a ajudá-la mudar de fase no jogo. O segundo envolve a própria questão de gênero, o pai, do gênero masculino jogando juntamente com a filha do gênero feminino, fato que possivelmente devido aos moldes culturais se esperaria que a mãe assumisse essa função, enquanto o pai se encarregaria, no caso dos jogos, se dispor a jogar com os filhos. Todavia, neste caso específico, suponhamos que tal fato ocorreu devido a participante ser filha única e por ela mesma afirmar que o seu pai costuma jogar com frequência o que certamente lhe confere um conjunto de habilidades para jogar.

Neste caso, parece que jogar entre família sem distinção de gênero ou função familiar é algo recorrente, devido ao fato de Tiago jogar com sua irmã e convocar seus pais para participarem dos jogos ainda que não aconteça de forma frequente:

Pesquisadora: É...já que você me falou sobre esses jogos que você costuma brincar, eu queria te perguntar assim... quando você está jogando esses jogos, você costuma brincar com alguém?

Tiago: [...]às vezes, eu jogo com minha irmã, às vezes, eu chamo minha mãe, meu pai.

Os comportamentos dos pais aqui descritos sugerem uma tendência a mudança de compreensão acerca dos jogos no que se refere a uma maior participação nos momentos

em que seus filhos estão jogando. Possivelmente podem estar assumindo uma postura menos impositiva, mais participativa e colaborativa perante os conteúdos que seus filhos acessam como forma minimizar os prováveis riscos que as crianças estão sujeitas ao participarem ativamente na *internet*.

Pontes e Magalhães (2003) ressaltam que a aprendizagem colaborativa não necessariamente envolve a transmissão cultural do mais experiente para o aprendiz, mas sim, pares que colaboram para construir algo novo e distinto que a díade possuía anteriormente, contribuindo para uma evolução cultural. Desse modo, não é impossível descartar que as crianças participantes desta pesquisa venham desempenhado o papel de colaboradora para com seus pais durante os jogos, já que nem sempre os adultos demonstram ter habilidades com as tecnologias se comparado com as crianças.

Primos

Conforme mostra a tabela, 5 crianças afirmaram que os primos são parceiros de jogos, 2 meninos e 3 meninas. Uma delas costuma jogar com primos de ambos os sexos, inclusive com alguns adultos e duas meninas que jogam com seus primos. Devido ao fato de ter tido uma maior aproximação e, portanto, ter a acesso a mais detalhes destas parcerias, será dado destaque as meninas que jogam com os primos.

A participação dos primos também traz uma questão interessante. Uma situação específica onde duas irmãs (Elisa, 8 anos e Amanda, 11 anos), participantes das entrevistas, brincam com os primos. Trecho da entrevista de Elisa, 8 anos:

Elisa: [...] e às vezes, eu fico com minha irmã jogando, por enquanto quando meus primos não tá aqui, aí tem um que é Ricardo, aí eu dou meu celular pra ele e ele fica jogando com Amanda, brincando no Minecraft.

Após o término da entrevista, a mãe das entrevistadas conversou comigo sobre a forma como cria suas filhas. Afirmou ter uma grande preocupação por trabalhar o dia todo e deixá-las sozinhas, mas tenta orientá-las para evitar problemas quando estiver fora de casa. Relatou que as filhas por vezes brincam com os primos, um de 11 anos e outro de 16 anos. Não vê problema em deixar eles frequentarem a casa dela sem sua presença por entender que os meninos não têm “maldade” com suas filhas, inclusive se sente até mais tranquila porque eles tomam conta delas. Além disso, elas costumam brigar muito,

e cada uma brincando com um primo evita essas brigas frequentes (I. A. Santos, Diário de campo, 8 de maio de 2017).

Irmãs

A afirmação de irmãs como parceiras de jogos trouxe uma questão peculiar no que se refere a questão de gênero. O fato de dois participantes (André, 7 anos e Tiago, 11 anos) afirmarem que jogam com suas irmãs, e aparentemente não demonstraram ter pouco ou nenhum conflito nessas parcerias. Já as irmãs participantes da pesquisa (Elisa, 8 anos e Amanda, 11 anos) apesar de declararem uma como parceira da outra, o conflito costuma ser bastante recorrente como já foi dito pela mãe na seção anterior. Chama atenção, o fato de que as parcerias entre irmãos, de gênero distintos, foi percebida de forma amena se comparado a parceria das participantes do mesmo gênero, o que geralmente se esperaria o contrário.

Dessa maneira, observa-se que a questão está para além do gênero, pois segundo Carvalho e Beraldo (1989) o parceiro social não apenas exerce o papel de companheiro, mas pode também *“representar também um rival ou um empecilho, e despertar motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa (p.58)”*. Diferentemente no caso de André e Tiago, onde a parceria com suas irmãs transmitiu tanto o companheirismo como o que as autoras consideram como *“um comportamento adulto de cuidado e proteção (p. 59)”*.

Amigos presenciais/ Amigos *online*

Apesar das crianças terem indicado amigos presenciais como parceiros de brincadeiras, foram dadas poucas referências de quem seriam esses amigos, se são vizinhos ou amigos de escola e de que maneira ocorrem a negociação de pares durante os jogos. Por conta disso, optamos por falar sobre os amigos *online* por termos mais informações e por contemplar de forma mais significativa o propósito desta pesquisa.

Amigos *online* poderia ser uma das parcerias principais encontradas neste estudo, pelo fato da maioria das crianças estarem jogando em *sites* e aplicativos, onde em sua maioria oferece a possibilidade de entrar em contato com outros jogadores. No entanto, não é o que indica as crianças. O único participante que afirmou ter amigos *online* é o Lucas, 9 anos:

Mãe: Ao mesmo tempo que joga, você faz outra coisa, é o quê?

Lucas: Constrói, faz amigos!

Mãe: E conversa com as pessoas, né? Como? Cê conversa o quê?

Lucas: Do jogo.

Pesquisadora: É só é você me explicar!

Lucas: Como a gente tá jogando, ensinando como joga.

O jogo que Lucas se refere é o jogo Roblox. É um jogo de construção que oferece a possibilidade dos jogadores trocarem informações como mostra a figura a seguir:

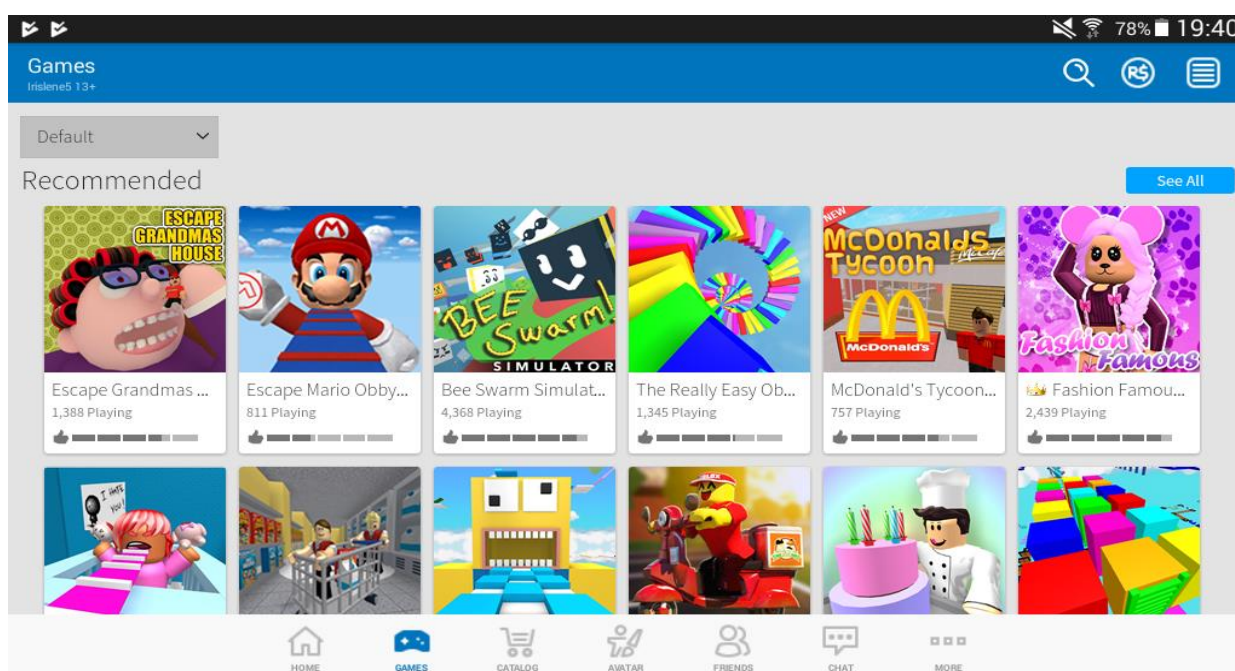


Figura 73: Jogo Roblox

Após baixar o aplicativo é necessário criar uma conta informando nome, data de nascimento, gênero, *e-mail* e criar uma senha. Ao entrar, percebi que o Roblox não é apenas um jogo, mas sim vários jogos. Na verdade, o Roblox é uma multiplataforma constituída por vários jogos temáticos que permite aos jogadores construírem seus próprios mundos, armas, ferramentas, prédios etc. O Roblox apresenta características semelhantes a uma rede social, pois na parte inferior do jogo estão os ícones com função específica para cada ação no jogo:

O ícone *home* é página principal do jogo onde já é possível encontrar os jogos e poder realizar pesquisas para encontrar outros jogos de interesse. O ícone *game* é onde estão concentrados a maioria dos jogos. O *catalog* é onde estão à venda acessórios para

o jogador vestir seu avatar. O *avatar* é local onde o jogador escolhe itens e acessórios para caracterizá-lo. O *friends* é para adicionar e aceitar novos amigos. O *chat* é o espaço onde para os jogadores trocam informações sobre o jogo. O *more* é onde se encontra o perfil do jogador (perfil, grupo, mensagens etc.). Um dado interessante é que ao entrar nos jogos é perceptível ver outros avatares nos ambientes, mas não é possível identificá-los, pois são jogadores desconhecidos.

Apesar das crianças não terem relatado outros jogos que envolvam interação, os aplicativos Tom e Ângela também oferecem essa possibilidade com jogos de completar álbuns:

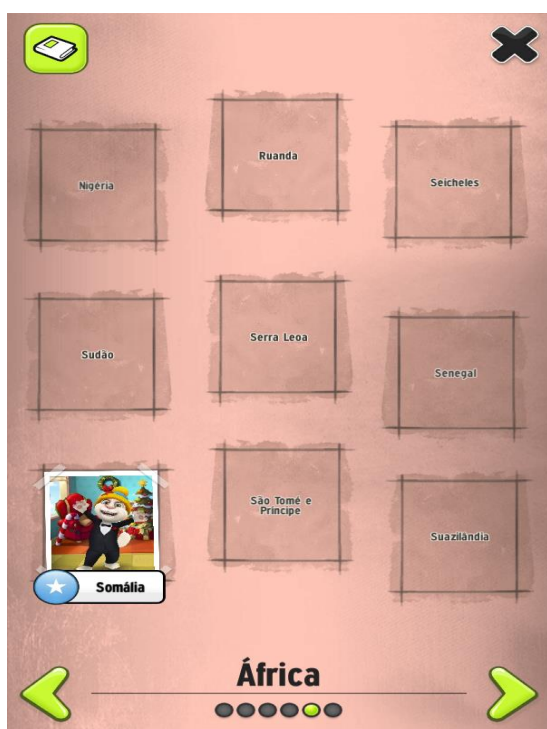


Figura 74: Álbum do Tom

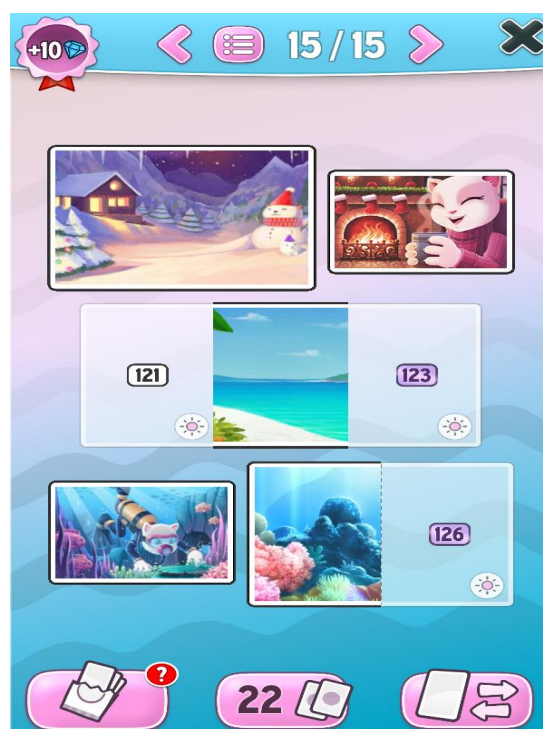


Figura 75: Álbum da Ângela

O álbum do Tom traz como temática, a viagem pelo mundo, onde o jogador deve “viajar” através de um ícone presente no aplicativo, assim, ele receberá a figurinha correspondente ao país que “visitou”. A finalidade é completar o álbum com os países dos cinco continentes. Ao completar determinados números de viagens, o aplicativo libera roupas e acessórios bloqueados para vestir o Tom. Caso o jogador queira aumentar o número de viagens para completar o álbum com mais antecedência, precisará comprar as viagens.

Já o álbum da Ângela traz como tema sua autobiografia. As figurinhas retratam momentos de sua vida desde da infância até a idade adulta, festas de aniversário, viagens

etc. À medida que o jogador vai inserindo figurinhas no álbum, vai recebendo brindes como roupas, tipos de cabelos, acessórios, itens de maquiagem, tema de decoração para sala. Quando a página do álbum é preenchida, ganha diamantes, após completar a coleção das páginas ganha outro prêmio referente aos itens já citados anteriormente, então, surgem novas páginas no álbum para serem completadas. Se o jogador quiser completar os álbuns mais rapidamente, basta comprar figurinhas com diamantes ou com dinheiro.

No caso tanto do Tom como o da Ângela, são oferecidas a possibilidade de interagir com outros jogadores através do *Facebook*. O Tom permite ao jogador conhecer os Tons de outros jogadores, já a Ângela o jogador pode trocar ou vender figurinhas:



Figura 76: Página de visita do Tom



Figura 77: Página de figurinhas da Ângela

O interessante destes jogos é a possibilidade de estabelecer contato com jogadores de outros países:



Figura 78: Página de trocar figurinhas da Ângela

É possível perceber jogadores de diversos países, nota-se a legenda com as bandeiras dos países (Japão, Cazaquistão, China e Indonésia) de um lado; do outro; o respectivo nome dos bichos virtuais, onde a maioria manteve Ângela como o nome original.

A partir destas questões cabe destacar importância da transmissão cultural das brincadeiras produzidas nestes ambientes. De acordo com Pontes e Magalhães (2003) a transmissão cultural só ocorre dentro de um contexto social, pois a cultura da brincadeira é um fenômeno grupal, onde é compreendida como “*um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico*” (p.120), sendo fundamental compreender como se estrutura essa organização e como acontece a transmissão cultural das brincadeiras, principalmente quando se trata de jogos da era digital.

Os jogos citados desmistificam dois aspectos: o primeiro se refere ao fato dos adultos afirmarem que as crianças pouco conhecem atividades ou brincadeiras de outras gerações, como é possível perceber completar e álbuns e trocar figurinhas é também uma atividade praticadas por crianças em plena era digital, porém, com as peculiaridades específicas deste contexto, reiterando os estudos de Tapscott (1999) e Couto (2013).

A segunda se refere as constantes afirmações que as crianças quando estão jogando ficam isoladas, ao contrário, as crianças não só interagem umas com as outras, trocam informações, figurinhas e fazem amizades com outras crianças *online*.

Os achados sobre parcerias de jogos encontrados neste estudo, confirma e ao mesmo tempo, contraria os estudos trazidos por Becker (2013, 2017). As semelhanças dizem respeito aos pares (irmãos, primos e amigos) jogarem presencialmente, todavia, a diferença emerge com relação a frequência com que jogam, onde os estudos de Becker (2013, 2017) indicam uma interação entre as crianças significativamente maior em comparação as crianças deste estudo, onde prevaleceu a frequência consideravelmente maior de brincarem sozinhos, o que sugere que a brincadeira solitária é a única opção perante o isolamento, exceto quando tem a alternativa de encontrar parceiros com quem brincar, o que difere de parceiros com quem preferem brincar. As crianças não citaram o termo vizinho como uma parceria, mas pode-se supor que esteja incluso na categoria amigo, já que algumas relataram jogar com crianças que moram próximas as suas casas.

Outro ponto interessante, envolve a questão dos pais. É notório na fala de algumas crianças deste estudo a presença dos pais durante os jogos, ainda que exercendo funções distintas e sendo citado por apenas dois participantes. As crianças-investigadoras da pesquisa de Becker (2017) ao analisarem um questionário *online* proposto pela autora, onde havia a participação de adultos e crianças-participantes, afirmaram que a presença dos pais como parceiros nas atividades lúdicas ocorria com crianças da faixa etária de até dois anos de idade, por necessitarem um auxílio maior. Com relação a si próprias, as crianças-investigadoras, criticam seus pais por requerem da parte deles ações mais participativas e menos fiscalizadoras em relação ao uso das tecnologias.

A partir destas questões, é possível supor que os distintos modos nas relações entre pares, pode estar relacionada as diferentes configurações contextuais que as crianças estão inseridas, principalmente no que se refere a classe social. As crianças deste estudo são crianças de bairros periféricos, enquanto Becker (2017) realizou estudos com crianças de classe média, o que sugere que a produção de hábitos, modos de ser, formas de estabelecerem relações possuam formatos distintos.

5.5. Dialogando com as crianças sobre gênero

A partir de agora, serão apresentados os dados encontrados durante as entrevistas, ao mesmo tempo, buscando referenciais teóricos como base para analisar através das falas das crianças acerca das questões de gênero, mostrando o que elas pensam dos meninos jogarem com jogos de meninas; e o contrário, o que acham sobre meninas com jogarem jogos de meninos e de como vêm construindo suas identidades de gênero na relação com seus pares e as demais instâncias sociais.

5.5.1 Estereotípias de gênero: entre o sim, o não e o talvez

O intuito desta seção é buscar através das narrativas das crianças possíveis indícios de estereotípias de gênero. Assim, foram identificadas nas falas de duas crianças, Diego e Marina, ambos com 6 anos de idades. Abaixo transcrevemos algumas delas:

Pesquisadora: Sobre essa questão de jogos de meninos e de meninas, eu queria saber se você acha que meninas pode jogar jogos de meninos. Você acha que pode jogar?

Diego: Não.

Pesquisadora: Por que?

Diego: Menina não sabe jogar jogo de menino e menino não sabe jogar jogo de menina.

Diego: Eu não sei jogar Polly, eu não sei jogar Barbie, então... então também as meninas não sabe jogar esses negócio (jogos de construção).

Pesquisadora: [...] Você acha que menino pode jogar jogos de menina?

Marina: Eu não acho.

Pesquisadora: Por que? Me diga sua opinião.

Marina: Porque meninos não se maqueia e meninas também se maqueiam e tem tons que é de maquiagem, né? E também tem alguns jogos de menina que é pra se vestir e menino não se veste como menina, como a gente se acostuma a se vestir.

Pesquisadora: Então também meninas não pode jogar jogos de meninos?

Marina: É!

Pesquisadora: Por que?

Marina: Porque a gente não é igual aos meninos.

Aqui, neste caso, fica evidente a estereotipia de gênero no discurso de Diego e Marina. A estereotipia tornou-se óbvia também na escolha dos jogos, pois a maioria dos jogos relatados como preferidos de Marina foram jogos de maquiagem. Já Diego todos os jogos ditos como preferidos foram jogos de construção, jogos que segundo ele são jogos de meninos. Todavia, enquanto me mostrava os seus jogos preferidos, percebi que um jogo citado por ele era de menina (meninas criam e constroem), ao questioná-lo que aquele jogo era de menina, ele de forma muito rápida e enfática me respondeu: “Não, também tem menino”. Diante disso, é possível fazer algumas suposições:

A primeira, é que provavelmente Diego não havia percebido que era um jogo de meninas por categorizar todos os jogos de construção exclusivamente como de meninos. A segunda, pode estar relacionada ao fato de Diego estar no período de aquisição da escrita e leitura e não ter notado o nome do jogo. A terceira e a mais provável é que sabia que se tratava de um jogo de menina, já que a cor rosa é predominante, bem como a finalidade do jogo é construir dentre outras coisas, castelos e casas de bonecas, mas certamente por ser do gênero masculino, e conseqüentemente, ter surgido a preocupação mediante o ocorrido, optou por afirmar que também é um jogo de menino, e assim, não admitir que joga um jogo de construção com temáticas femininas.

Segundo Paechter (2013) crianças com menos de 7 anos temem mudar de sexo se fizerem coisas estereotipadamente relacionada a outro gênero, assim, elas criam temporariamente categorias de gênero mais rígidas em relação as crianças da terceira infância ou adultos. Além disso, elas também costumam reforçar estes comportamentos estereotipados em outras crianças por entenderem que esses desvios de gênero são ameaçadores.

As relações de gênero e poder no âmbito de socialização de crianças menores, compõem uma série de estratégias direcionadas a normatização difundidas pelas diversas agências socializadoras demarcando fronteiras entre o masculino e feminino. Em geral, é colocada pelos adultos com ações pré-definidas, e por vezes coercitivas, sendo uma maneira de transmitir através de seus conhecimentos prévios, expectativas quanto ao tipo de comportamento mais adequado para cada gênero, configurando-se uma relação de poder entre gerações (Finco, 2013; Vianna & Gomes, 2013).

Não há dúvidas que as agências de socialização contribuem para as diferenças e desigualdades de gênero no processo de formação identitária de cada criança. Todavia, também não há dúvidas que as crianças não são passivas perante a transmissão de normas socioculturais generificadas que lhe são impostas (Vianna & Gomes, 2013). Tal fato, é possível observar a partir das falas de Larissa e Paulo ambos de 7 anos que apresentam um discurso por vezes de aceitação, por vezes de discordância acerca do tema em questão:

Pesquisadora: Você acha que meninos podem jogar jogos de menina?

Paulo: Talvez... mas tem alguns que jogam e outros que não.

Pesquisadora: Mas por que você acha, por exemplo, que um menino pode jogar jogo de menina?

Paulo: É... não pode porque já é outra coisa, é outra coisa que os jogos de meninos são diferentes de meninas.

Situação 1

Pesquisadora: Você já jogou algum jogo de menino?

Larissa: Não, nunca jogo jogo de menino.

Pesquisadora: Você conhece algum...porquê?

Larissa: Porque eu pensava em jogar minecraft num penso mais nessas besteira.

Situação 2

Pesquisadora: Você acha que menina pode jogar jogo de menino?

Larissa: Depende... depende eu acho que às vezes os meninos joga jogo de meninas e depende que às vezes as menina joga jogo de menino.

Larissa: É...porque de vez em quando as meninas pensam assim... que jogo de menino pode ser maneiro, legal e os meninos também acham o mesmo sentimento que gosta de jogar o jogo das meninas.

Larissa: O menino ou a menina que determina o jogo que quer [...]

Os relatos de Paulo e Larissa contrapõem os estudos de Eliot (2013) e Macarini e Vieira (2006) que afirmam que crianças nesta faixa etária de até 7 anos possuem discursos e ações mais fortemente estereotipadas em relação as crianças maiores.

Um dado a ser considerado é que Paulo e Larissa apresentam opiniões que revelam posições contraditórias acerca dos jogos, mas de forma distintas. Paulo primeiramente afirma com um “talvez”, mas logo em seguida discorda destacando as diferenças dos jogos existentes entre meninos e meninas, e, portanto, não acha que meninos devem jogar jogos de meninas. Bichara (2001); Novakowski (2014); Ferreira e Gouveia (2016); Lira e Nunes (2016) sugerem que as pressões para a conformidade de gênero são mais fortes para os meninos, pois é mais imperativa a necessidade de serem “não femininos” do que para as meninas serem “não masculinas” (Buss-Simão, 2013), o que justificaria a mudança de opinião de Paulo.

Contrária a posição de Paulo, Larissa a priori nega jogar jogos de meninos, mas depois volta atrás e faz ressalvas que jogos de meninos podem ser interessantes para as meninas jogarem e vice-versa.

No caso de Larissa, é possível perceber na sua fala descrita na situação 1, que ao afirmar que nunca joga jogos de meninos, bem como dizer que já pensou em jogar, mas não pensa mais “nessas besteira” se trata de um comportamento estereotipado denotando uma “recepção passiva” perante designações culturais impostas sobre o gênero. Na situação 2, Larissa já demonstra uma fala flexível mediante a questão afirmando que “às vezes” meninas podem sim jogar jogos de meninos, como também pode acontecer o contrário. Neste caso, é perceptível a “resposta ativa” de Larissa ao deixar claro que é possível transitar entre as fronteiras que delimitam o gênero. Desse modo, é válido ressaltar as crianças por vezes contestam, resistem, desafiam e atualizam a imposição dos estereótipos de gênero (Finco, 2010; Buss-Simão, 2013).

Assim, é possível perceber posicionamentos frente a estes estereótipos através de falas de Beatriz, 10 anos e Tiago 11 anos:

Pesquisadora: Você acha que menina pode brincar com brincadeiras...com jogos de meninos?

Beatriz: Sim.

Pesquisadora: Por que você acha?

Beatriz: Não tem diferença. Tipo eu fico jogando às vezes, tem um jogo no Friv de um menino e uma menina que fica lutando, às vezes, é menina e menina, essas coisas, então, não tem problema nenhum.

Pesquisadora: Você acha que meninos podem brincar com esses jogos de meninas?

Tiago: Pode.

Pesquisadora: O que você acha disso?

Tiago: Eu acho né? óh porque se a gente...isso não é direitos autorais você não pode falar “ah você tá jogando...sou menino”, você tá jogando jogo de menina é caretice, você não pode falar isso porque você mesmo tem sua preferência. Aí se as meninas ficar jogando “ ah virou menino agora” não tem isso, não tem lógica né? Porque às vezes você tem um jogo preferido. Tem menina “ ah véio vou deixar de gostar desse jogo porque tem menino, não, pode continuar a jogar não é?

Apesar do discurso que não legitima, mas subverte o binarismo de gênero, Beatriz em outro momento da entrevista assume a posição contrária a dita anteriormente:

Pesquisadora: E o contrário? Você acha que menino pode ficar brincando também com brincadeira de menina?

Beatriz: Eu acho, mas como menino é muito machista...(risos) porque jogo de meninas é mais coisa de vestir essas coisas e eles não gostam.

Embora alguns autores afirmem que a estereotipia de gênero tende a diminuir à medida que as crianças vão crescendo (Menezes & Brito, 2013; Silva et. al, 2006), não será incomum encontrar crianças maiores que ainda apresentem discurso estereotipados como o de Beatriz, ressaltando que foi a única participante nesta faixa a se expressar de

tal forma. Dessa maneira, cabe destacar que a tendência a diminuição não implica na extinção da estereotipia.

Outro ponto que a ser discutido, diz respeito a André e Elisa, respectivamente com 7 e 8 anos de idade apresentarem discursos não estereotipados que poderia ser mais comum na faixa etária que se encontram. Ambos demonstraram opinião que contrapõem as expectativas e concepções relacionadas ao gênero:

Pesquisadora: Você acha que menino pode jogar jogo de menina?

André: Pode!

Pesquisadora: Por que?

André: Por que? Porque também pode jogar o jogo das meninas.

Pesquisadora: Você acha que meninos pode brincar de brincadeiras de meninas?

Elisa: Acho!

Pesquisadora: Por que?

Elisa: Nãoo... não tem a ver o sexo, pra mim é tudo livre, tudo pode brincar, não importa se for menino ou menina. O sexo não importa não.

Os relatos destas crianças, em específico, sugerem que não demonstram comportamentos estereotipados, exceto Beatriz. Afinal, o que pode estar ocorrendo com a estereotipia? Que mudanças estão acontecendo? O que pode estar influenciando nesta característica? As crianças estão mais flexíveis e receptivas para compreender as identidades de gênero? Ou será que as crianças estão reproduzindo um discurso de igualdade de gênero que na prática não acontece?

Segundo Beraldo (1993) os estereótipos de papéis de gênero podem ser passíveis a questionamentos, podendo se modificar ao longo dos anos. Neste sentido, há indicadores que sugerem mudanças paulatinas nas ações sociais que permite perceber uma redução das estereotipias rígidas de gênero. Ao que consta, estes rótulos estão sendo questionados, experimentados, revistos, em função de diversos fatores, dentre os quais provavelmente estejam ligados principalmente aos movimentos feministas. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (Louro, 2008).

Uma outra questão a ser considerada envolve os próprios participantes da pesquisa. Os participantes André, Elisa, Amanda e Tiago que afirmaram jogar com crianças do sexo oposto (irmãs e primos) apresentaram uma maior flexibilidade no que diz respeito a escolhas dos jogos, portanto, não ficou evidente nenhum comportamento estereotipado, estando de acordo com o estudo de Eliot (2013) ao afirmar que crianças onde o núcleo familiar concebe o gênero de forma mais igualitária, apresentam tendências a terem comportamentos menos estereotipados.

No caso das irmãs Amanda e Elisa, essa liberdade maior para acessar jogos independente do gênero, tem relação com a forma que sua mãe lida com elas. Sobre os jogos e brincadeiras, a mãe destacou que sempre teve muita liberdade quando criança para brincar do que quisesse como brincar de bola, soltar pipa, pois seus pais sempre deram muita abertura para ela e seus irmãos para brincarem à vontade. Por conta disso, procura dar liberdade também para suas filhas, assim como ela teve na sua infância, pois o essencial para ela é a criança brincar do que gosta independente dos rótulos de gênero. Deu o exemplo de Amanda que além de preferir jogar jogos considerados de meninos, joga muito bem futebol e sempre jogava com os meninos na rua (I. A. Santos, Diário de campo, 8 de maio de 2017).

A mãe de André também relatou dar muita liberdade a seu filho no que se refere a escolha dos jogos, sem maiores preocupações se são jogos de meninos ou meninas. A autonomia dada pela sua mãe se reflete nos seus jogos preferidos, pois André tem os jogos de cozinhar como um dos seus favoritos (I. A. Santos, Diário de campo, 8 de maio de 2017).

Já Tiago não teve a oportunidade de conversar com seus pais, mas a própria dinâmica familiar relatada por ele na entrevista, seu discurso e suas preferências (jogos de cozinhar) sobre os jogos dão indícios de uma provável flexibilidade dos pais com relação as escolhas dos jogos de Tiago.

Dessa forma, constata-se a importância da família como agência socializadora no processo de constituição de identidade de gênero. Ela tanto pode representar o reforço normatizante dos estereótipos de gênero ou a abertura e a flexibilidade permitindo às crianças vivenciarem novas experiências de transitarem entre os gêneros.

5.5.2 Segregação de gênero: da manutenção a transgressão de fronteiras

No que se refere a segregação, das 12 crianças entrevistadas, 9 apresentaram discurso contrário a segregação de gênero, 6 estão na faixa etária compreendida entre 8 a 11 anos e os três restantes com 7 anos, sendo 4 do gênero masculino e 5 do gênero feminino. A seguir a opinião de Paulo, 7 anos:

Pesquisadora: Você acha que tem que ser assim? Porquê?

Paulo: Porque meninas são diferentes de meninos. As meninas não gostam muito do que os meninos jogam e os meninos não gostam o que as meninas jogam.

Assim, torna-se notório o discurso segregacionista do participante fundamentado tanto nas diferenças baseada nos estereótipos de gênero construídos na sociedade, como no reflexo que estes estereótipos são transmitidos nos jogos criados para meninos e meninas. Dessa forma, conclui-se que a segregação ocorre primeiramente a partir da identificação da criança com seu próprio gênero, e posteriormente, as parcerias, os tipos e estilos das brincadeiras (Macarini & Vieira, 2006; Cordazzo & Vieira, 2008; Wanderlind et. al, 2006; Menezes & Brito, 2013; Menezes, 2014).

No entanto, a maioria das crianças adotaram um discurso mais agregador do que segregador, como afirmam Adriele, 7 anos e Amanda e Tiago ambos com 11 anos:

Adriele: Acho que não!

Pesquisadora: Não! Porquê?

Adriele: Por causa que meu amigo só joga de menino e eu jogo de menina, aí meu amigo deixa eu jogar de menino, aí depois meu amigo quer brincar do jogo de menina.

Amanda: Não, porque pra mim cada um gosta do seu, né? Se quer jogar aquele jogo, cada um tem seu livre arbítrio de jogar, não tem opção certa.

Tiago: Não. Deveria ser assim, jogos para crianças porque... não tem lógica, assim, pra eles colocarem jogos de meninos e jogos de meninas porque se for colocar jogos pra menina, era só pra menina aí tem que ter...assim o nome, porque tem ter conta, às vezes, tem conta né pra entrar no Google [...] aí você coloca jogos de menina. Se eles quisesse

que fosse isso né, eles colocasse isso só quando tivesse uma conta em nome de menina que tem o lugar lá que os homens ficam no computador do Google. Eles têm que colocar isso, né isso?

No caso de Adriele, é notória a negociação estabelecida com seu “amigo” com a finalidade de estabelecerem trocas de experiências através dos jogos. No seu relato, afirma que queria jogar o jogo do Tom e seu amigo jogar o jogo da Ângela, então, decidiram fazer a troca dos celulares para que pudessem jogar. Assim, Corsaro (2011) destaca a importância das crianças que aprendem com outras crianças que se encontram nos mesmos espaços, estabelecendo a cultura de pares.

Deste modo, as culturas das infâncias evidenciam a cultura da sociedade em que as crianças se inserem, mas as crianças produzem de modo distinto da cultura adulta, pois segundo Sarmiento (2002, p.12) criam “ [...] formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo [...], ou seja, a lógica da universalidade transcende na medida em que as crianças constroem distintas maneiras de relação e atualizam de modo peculiar, de acordo com as posições de gênero, idade, etnia e cultura, conforme o contexto que a criança encontra-se inserida. Dessa forma, cabe destacar a importância da convivência com seus pares, pois o compartilhamento de medos, fantasias e situações do cotidiano permite que construam estratégias para lidar com experiências tanto negativas como positivas. Além disso, compartilhar estes momentos faz parte do processo de crescimento, como também, favorece uma melhor compreensão do mundo (Barra & Sarmiento, 2008).

No caso do Tiago, é evidente uma postura crítica perante os *sites* de jogos que estabelecem a divisão dos jogos entre meninos e meninas, bem como ainda sugere como deveria ser somente “jogos para crianças”. Já Amanda destaca a importância de ter liberdade para escolher os jogos sem distinção de gênero, sem demarcação do que é correto para meninos ou meninas. Assim, Corsaro (2011) considera que ao falar sobre cultura infantil é importante dar notoriedade ao papel ativo que a criança possui no contexto que está inserida bem como nas suas relações sociais.

Ao acessarem a *internet*, sem a interferência de adultos, as crianças se colocam no mundo como aptas a opinar discutir, tomar decisões, enfim, constroem distintos caminhos e ações, pois estão assumindo um papel de mais autonomia e independência (Buckingham, 2007). Além disso, constroem sua própria cultura, estabelecendo regras,

valores e hierarquias, constituindo suas próprias identidades juntamente com seus pares (Corsaro, 2011). São crianças contestadoras e críticas mediante os diversos temas recorrentes na sociedade. Isto supõe que as crianças podem estar mais receptivas acerca das diversas facetas que compõem as identidades de gênero, pois, segundo Louro (1999) p.35 “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”.

Dessa forma, os discursos trazidos pelas crianças entram em consonância com os estudos de Paechter (2009) ao apontar que as crianças apresentam um comportamento menos segregador em comparação ao contexto escolar, pois devido ao número reduzido de crianças em outros ambientes, elas priorizam o estabelecimento das parcerias e das brincadeiras e não a partir de escolhas segundo o gênero como fator determinante para que tais ações se efetivem.

5.5.3 Jogos de *sites* e aplicativos x crianças: apontamentos sobre construção de gênero

A partir das seções de mapeamento de jogos discutidas neste estudo, é notório que a produção de imagens direcionadas às crianças através da mídia propagam comportamentos e estilos de vida, que promove a construção de uma cultura infantil fundamentadas nos padrões hegemônicos de gênero estabelecidos na sociedade (Moraes & Schimdt, 2010). Assim, os jogos encontrados com teor fortemente generificado retratam os estudos de Sabat (2001) acerca da publicidade infantil como um dos elementos, dentre outros, que participam do processo de constituição de identidades de gênero.

As ações publicitárias direcionadas para os meninos traz a masculinidade que se configura como hegemônica na sociedade, representada frequentemente a partir de elementos relacionados à força física, agressividade, poder, competitividade, aventura e superioridade. Já para as meninas, as propagandas são voltadas para as temáticas como moda, vestuário, maquiagem, cuidado, tarefas domésticas, situações de jogos que remetam ao romantismo, como namoro, casamento, constituição da família, a maternidade, trazendo a beleza hegemônica, a erotização, submissão e a futilidade como pano de fundo (Moraes & Schimdt, 2010).

Dessa forma, fazendo oposição à feminilidade e se sobrepondo sobre outras formas de masculinidade. Ou seja, enquanto meninas são ensinadas desde a tenra infância a serem mães e dona de casa, aos meninos são destinadas uma perspectiva de futuro mais liberta e autônoma (Kropenieski & Perurena, 2017). Conseqüentemente, a questão do consumo se divide em dois eixos: meninas tendem a consumir artefatos relacionados a moda, beleza, atividades domésticas; meninos, consomem artefatos que os afirmem como *viris* e “superiores” (Moraes & Schimdt, 2010). Sendo assim, buscam vender não apenas um produto, mas uma ideia. (Júnior & Bezerra, 2015).

Os *sites* e aplicativos, uma vez inserido nesta perspectiva, buscaram seguir tais tendências, todavia apresentando propostas de alguns jogos com conteúdos questionáveis. Os jogos de lutas, por exemplo, apesar de ter sido encontrados jogos que se enquadram nos parâmetros adequados de uma luta, em compensação, foram encontrados uma parcela significativa de jogos com personagens masculinos com o propósito de incitar a agressividade e hostilidade com adversários masculinos, mas principalmente com personagens femininos, transmitindo a ideia do homem no papel do agressor, enquanto a mulher, no papel da agredida. Além disso, diversos jogos de corrida que envolviam infrações de trânsito cometida por personagens masculinos e femininos, porém, dando indícios que meninas não estão aptas para dirigir, enquanto, os meninos, devem mostrar suas habilidades e desafiar autoridades ao assumirem o papel de infratores das leis de acordo com a proposta dos jogos. No caso das meninas, jogos que propagam a ideia das personagens femininas serem as principais responsáveis pelo cuidado da casa e dos filhos, bem como jogos que transmitem a ideia de uma beleza ideal a ser seguida.

Assim, são jogos que não demonstram preocupação com os problemas sociais decorrentes na nossa sociedade, como a violência (oriundas de um comportamento machista), as infrações no trânsito e a imposição de padrões de beleza etc. O mais inquietante neste sentido, envolve o descomprometimento social dos criadores dos jogos e dos responsáveis dos *sites* e aplicativos em relação as crianças que certamente são seus maiores consumidores. Obviamente, isto não quer dizer que esses jogos serão determinantes para mudanças de comportamento das crianças, mas é necessário que se estabeleça critérios acerca dos tipos de jogos que estão sendo disponibilizados nos *sites* e aplicativos. Não é em vão que Buckingham (2007) apesar de tecer algumas críticas, destaca dentre outros aspectos, o direito as mídias e a proteção proclamada na Convenção das

Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, em 1989. A intenção é que as crianças (assim como os adultos) não sejam submetidas a conteúdos contrários ao seu bem-estar.

No entanto, apesar das estratégias de transmissão e interiorização de normas e valores existirem em meio a práticas, discursos e ideias considerados pela tradição como naturalmente masculinos e femininos (Vianna & Gomes, 2013), é perceptível também que as crianças não são passivas perante os jogos que acessam cotidianamente. A maioria dos relatos das crianças nas entrevistas apontam que elas não somente reproduzem conteúdos acerca das questões de gênero, como também, recriam suas concepções. Tais constatações, corrobora com os estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2002, 2003) ao afirmarem que as crianças apropriam-se das informações vinda do adulto para criarem culturas específicas. Essas constatações são evidenciadas ao perceber que durante as entrevistas, algumas crianças, ao mesmo tempo que aceitam as normas, elas também contestam, criticam e transcendem ideias e práticas generificadas.

As crianças usam a prática a favor dos seus interesses, ou seja, como são elas que dominam a situação, acabam estabelecendo e transitando fronteiras que podem estar mais próximas ou não do modelo social. As crianças lidam a todo tempo com símbolos e valores que são igualmente fixos e flexíveis, pois as regras instituídas, as vezes são exigidas em uma determinada situação, mas podem ser ignoradas em outras. Tal fato ocorre porque na sociedade contemporânea, existem diversos modelos de masculinidades e feminilidades. É um processo contínuo de influências mútuas, que permite às crianças entrarem em contato com pluralidades de gênero em variados contextos, oferecendo possibilidades de reverem e avaliarem a todo tempo suas atuações e ideias em correlação aos ideais da sociedade (Vianna & Gomes, 2013).

Dessa forma, assim como a infância, o gênero é uma categoria social estável e, ao mesmo tempo, transitória, pois não permanece estática. Assim como a infância, o gênero propõe práticas e discursos próprios, os quais são definidos e redefinidos constantemente a partir da relação com seus pares (Qvortrup, 2010; Vianna & Gomes, 2013).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa permite fazer algumas reflexões acerca do contexto onde foi realizada. Em primeiro momento, cabe destacar a questão de como o domínio do tráfico nos bairros periféricos interfere diretamente na vida das famílias, principalmente na vida das crianças que já não tem mais a possibilidade de brincarem nas ruas por conta da violência, sendo os jogos de *sites* e aplicativos presentes nas plataformas digitais uma alternativa para driblarem essas dificuldades e buscarem formas de desenvolverem suas atividades lúdicas. Portanto, é fato que não são as tecnologias digitais as responsáveis pela diminuição massiva das brincadeiras de rua, mas sim, o significativo aumento da violência na cidade. Estas questões já vêm sendo discutidas por alguns autores (Rabinovich, 2003; Becker, 2017) deixando claro que este cenário pode ser encontrado em muitas áreas periféricas, mas não estão restritas apenas a estas. Além disso, o toque de recolher imposto no bairro foi um fator que interferiu diretamente no processo da coleta de dados desta pesquisa, pois por medida de segurança tanto minha como da participante e de sua tutora, foi necessário a alteração da data, horário e principalmente o local da entrevista.

Um outro que foi fator recorrente, diz respeito a pouca acessibilidade com os pais dos participantes, pois devido a impossibilidade de realizar entrevistas em suas residências, não pude conhecê-los pessoalmente, pois a maioria das entrevistas foram realizadas nas casas de terceiros. Por conta disso, não foi possível obter mais informações sobre os modos de como se configuram os valores, crenças e concepções de gênero em alguns núcleos familiares.

No entanto, nos resultados desta pesquisa, foram encontradas participações ainda tímidas, porém, significativas de alguns pais nos momentos de ludicidade das crianças durante os jogos, fornecendo indícios que os pais tendem a ser mais participativos e colaborativos nas atividades lúdicas, sem necessariamente deixarem de ser fiscalizadores mediante os conteúdos do que seus filhos acessam. Em relação as concepções de gênero, ficou evidente que, a família enquanto uma agência socializadora teve uma influência direta na opinião das crianças acerca desta temática, pois notou-se que os familiares que apresentaram opiniões menos conservadoras sobre jogos direcionados para meninos e meninas, refletiu nas respostas dos participantes que demonstraram opiniões menos estereotipadas sobre seus jogos preferidos.

Dentre estes participantes, crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, contrariando estudos de Cordazzo e Vieira (2008) e Eliot (2013) que indicam a referida faixa etária como um período onde as crianças apresentam fortemente brincadeiras, ideias e comportamentos estereotipados. No entanto, as crianças com 6 anos de idade apresentaram escolhas de jogos e discursos visivelmente estereotipados, atualizando os estudos de Cordazzo e Vieira (2008), (Eliot, 2013), Macarani e Vieira (2006). Já as crianças maiores demonstraram opiniões mais flexíveis e menos estereotipadas, conforme os estudos de bichara (2001), Menezes & Brito (2013) e Silva et. al, (2006).

Em relação a segregação de gênero, a maioria das crianças mostraram-se contrárias a divisão de jogos temáticos e de parcerias de acordo com o gênero. Uma possível razão para o discurso mais agregador do que segregador, pode estar relacionado ao fato das crianças terem poucas opções de parcerias, contribuindo para que estabeleçam relações de parcerias e brincadeiras com crianças do gênero oposto, evidenciando que o gênero não é posto como critério definidor para a efetivação da brincadeira, mas o ato de brincar juntos.

Sobre a tipificação, os jogos preferidos relatados por meninos e meninas apresentaram algumas variações significativas quanto as temáticas dos jogos, apesar da notória tipificação identificada nas suas escolhas. Meninos que escolhem jogos de cozinhar e meninas que escolhem jogos de futebol, por exemplo, dão indícios de uma maior flexibilidade acerca das questões de gênero. No entanto, é importante ressaltar que alguns destes jogos possuem características unissex, sendo uma provável estratégia de *marketing* dos criadores dos jogos no intuito de torná-los mais atrativos para meninos e meninas.

Apesar da explícita tipificação de gênero presente nos *sites* de jogos e aplicativos, destes representarem uma das instâncias socializadoras na constituição da identidade de gênero, no geral, as crianças não permaneceram no papel de reprodutoras da cultura, mas enquanto sujeitos ativos e protagonistas (Corsaro, 2011) mostraram através dos seus discursos uma ressignificação cultural, confrontando e questionando a naturalização e normatização do gênero, que apesar de apresentar mudanças significativas, ainda são gradativas e permanece impregnada na sociedade, inclusive nas plataformas digitais.

As conclusões desta pesquisa apontam suas limitações, levantando questionamentos que fornecem possibilidades de investigações subsequentes. Por

exemplo, as crianças informaram os jogos que costumam jogar, opinaram a respeito do que acham dos meninos jogarem jogos de meninas ou vice-versa, mas não foram perguntadas diretamente para elas sobre o que achavam dos conteúdos e das propostas destes jogos que costumam acessar nestes *sites* e aplicativos. Portanto, sugere-se estudos que busquem não somente opiniões das crianças sobre os jogos, mas que sejam consideradas uma perspectiva teórico-prática, onde as crianças apresentem propostas de como deveriam ser esses jogos, e, por conseguinte, incluir a possibilidade de criarem seus próprios *sites* ou aplicativos de jogos.

REFERÊNCIAS

- Andrade, P. D. (Agosto de 2010). Quando se usa a infância para vender: gênero e erotização na publicidade de revista. *Seminário internacional fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*, Santa Catarina/SC. Recuperado de http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276711878_ARQUIVO_Quandouseuaainfanciaparavender-trabalhoevento.pdf
- Ariés, P. (1978). *História Social da criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2015). *Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016*. Recuperado de <http://www.abep.org/codigos-e-guias-da-abep>
- Aydt, H., & Corsaro, W. A. (2003). Differences in Children's Construction of Gender Across Culture Na Interpretive Approach. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1306-1325.
- Bahia, P. M. S. (2016). *A Construção de zonas lúdicas no hospital: transformações sobre tempo, espaço e rotinas por crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UFBA. Salvador, BA.
- Barra, S. M., & Sarmiento, M. J. (2008). Os saberes das crianças e as interações na rede. *ZeroSeis*, periódicos UFSC. ISSN 1980 – 4512.
- Becker, B. L. (2013). *Brincando na Web: atividades lúdicas desenvolvidas por crianças de cinco a 12 anos na internet*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.
- Becker, B. (2017), *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea* Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.
- Belloni, M. L. (2009). *O que é Sociologia da infância*. Campinas: Autores associados.
- Beraldo, K. E. A (1993). *A percepção de crianças de 5 a 10 em relação a diferenças de gênero de brincadeiras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos* (Tese de doutorado não publicada), Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz de conta. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 19-28.

- Bichara, I., Fiaes, Marques, Brito, & Seixas (2006). Brincadeiras no contexto urbano: um estudo em dois logradouros de Salvador (BA). *Boletim da Academia Paulista de Medicina*. Ano XXIV. 2 (6), 39-52.
- Bichara, I. D. & Carvalho, A. M. A. (2008). Gênero e brincadeira: Parcerias e preferências lúdicas. In: Cavalcanti, V. R. S. & Silva, A. C. (orgs.). *Gênero: Um olhar interdisciplinar*. Salvador: Roma Negra.
- Bichara, I. D., Lordelo, E., Carvalho, A. M. A., Otta, E. (2009). Brincar ou Brincar: eis a questão: a perspectiva da Psicologia Evolucionista sobre a brincadeira. In: Yamamoto, M. E. e Otta, E. (Orgs) *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 104-113.
- Bichara, I. D. (2015). Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: E. Bomtempo; E. G. Antunha; V. B. de Oliveira (Orgs). *Brincando na escola, no hospital, na rua ...* (p. 161-172). 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Boyer, P., & Heckhausen, J. (2002). Introductory notes. *American Behavioral Scientist*, 43, 917-925.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50(3), 164-168.
- Bussab, V.S.R & Ribeiro, F.L. (2004). Biologicamente cultural. São Paulo. Recuperado de http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/Articles/2004_Bussab_Ribeiro_Otta_biologicamente_cultural.pdf
- Buss-Simão, M. (2013). Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (55), 939-960. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/08.pdf>
- Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, A.M.A. (1989). O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da Etologia. *Biotemas*. 2 (2), 81-92.

- Carvalho, A.M.A & Beraldo, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 55-61.
- Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 13(1-4), 30-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v13n1-4/06.pdf>
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de psicologia*, 7(1), 181-188.
- Carvalho, A.M.A. & Pontes, F.A.R. (2003). Brincadeira é cultura. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. & Sorlino, F. B. (2017). “Lugar de mulher é na cozinha: confissões femininas sobre o universo gastronômico. *CIAIQ*, 3, 191-200.
- Castro, A. C. (2016, 28 de janeiro). *Mattel anuncia que Barbie terá novos tipos de corpos. Claudia*. Recuperado de <https://claudia.abril.com.br/noticias/mattel-anuncia-que-barbie-tera-novos-tipos-de-corpo/>
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 477- 497.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2016). *TIC Kids Online Brasil 2016*. Recuperado de http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf
- Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 21(3), 365-373.
- Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.
- Costa, M. V. (2002). *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo: Editora SENAC.
- Couto, E. (2013). A infância e o Brincar na Cultura Digital. *Perspectiva*. 31 (3), 897-916.
- Departamento Nacional de Trânsito (2014). Estatísticas mostram que mulheres dirigem melhor do que os homens. Recuperado de <http://portaldotransito.com.br/noticias/estatisticas-mostram-que-mulheres-dirigem-melhor-do-que-os-homens/>
- Eliot, L. (2013). *Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Penso.
- Ferreira, F. H. & Gouveia, S. A (2016). Gênero e brinquedo: como a boneca mais famosa do mundo influencia a construção de padrões e estereótipos. *Revista Episteme Transversalis*, 10 (2), 128-139. Recuperado de <http://revista.ugb.edu.br/index.php/episteme/article/view/632>

- Ferretti, M. A. C. (2007). Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. *Movimento*, 13 (1), p.57-80. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2925>
- Fiaes, C. S., Marques, R. L., Cotrim, G. S., & Bichara, I. D. (2010). Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). *Interação em Psicologia*, 14 (1), 31-41.
- Finco, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras meninas e meninos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Recuperado de www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde20042010.../DANIELA_FINCO.pdf
- Finco, D. (2013). Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. *Revista Pátio*, 36, 4-7.
- Foucault, M. (1977). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Francisco, D. J. & Silva, A.P. L (2015). Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. *Holos*, 31(6), 277-296.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goellner, S. V. (2003). A produção cultural do corpo. In: G. L. Louro & J. F. Neckel; S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo* (pp. 28-40). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, S. T. (2009). *Criança-contexto: caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio* (Dissertação de mestrado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.
- Hansen, J., Macarini, S.M., Martins, G.D.F., Wanderlind, F.H. & Vieira, M.L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 17(2), 133-143.
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Jablonski, B. (2010). A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30 (2), 262-275. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a04.pdf>
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Goiânia: Ser-Tão. Recuperado de https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989
- Johnson, G. M., & Puplampu, P. (2008). A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19-28.

- Júnior, R. N. M. & Bezerra, A. K. G. (2015). A publicidade e a construção social nas relações de poder em gênero. *Revista temática*, 12, 87-102. Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/27015>
- Karsten, L. (2003). Children's Use Of Public Space: the gendered world of the playground. *Childhood A Global Journal Of Child Research*, 457-473.
- Kishimoto, T. M. & Ono, A.T. (2008) Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19 (3), 209-223.
- Kropeniski, F. B. & Perurena, F. C. V. (2017). Relações de gênero em catálogos de brinquedos: (contra) indicações para o brincar. *Educação & Sociedade*, 38(141), 965-981. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000400965&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Lira, A. C. M. & Nunes, M. A. (2016). Ensinando a ser menina e menino: brinquedos e relações de gênero. *Revista Ensino & Pesquisa*, 14 (1) p.180- 200. Recuperado de <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/849>
- Lopes, R. G., & Vasconcellos, S. (2008). Implicações da teoria da evolução para a psicologia: a perspectiva da psicologia evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 25 (1), 123-130. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n1/a12v25n1.pdf>
- Lordelo, E. R. (2010). A psicologia evolucionista e o conceito de cultura. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 55-62. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/08.pdf>
- Louro, G. L. (1999). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Luxen, M. F. (2007). Sex differences, Evolutionary Psychology and Biosocial Theory: Biosocial Theory is No Alternative. *Theory Psychology*, 17(3), 383-394.
- Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(1), 49-60.
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765.
- Marchi, R. C., & Sarmiento, M. J. (2007). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância Crítica. *Revista Configurações*, n. 3.
- Marques, R. L., & Bichara, I. D. (2011). Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 381-388. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a10v28n3.pdf>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (1), 23-39.

- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interaction. *Developmental Psychology*, 37 (3), 431-446.
- Menezes, A.B. de C. & Brito, R.C.S. (2013). Diferenças de gênero na preferência de pares e brincadeiras de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 193-201.
- Menezes, S.A. (2014). *Interação criança/contexto escolar: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia/UFBA. Salvador/BA.
- Moraes, M.D.L.S. & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, J. & Schmidt, S. (Maio de 2010). A mídia ensina “coisas” de menino e de menina: um estudo sobre consumo, gênero e cultura infantil. *XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, Novo Hamburgo/RS. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0891-1.pdf>
- Morais, M.L.S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero*. Teses de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Novakowski, L. (2014). *Dialogando com crianças sobre gênero no contexto da cultura de pares*. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115977>
- Nunes, G. L. & Borges, M. B. (2014). *Agressividade dos praticantes e não praticantes de lutas na região da grande Vitória*. Artigo monográfico. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo/ES. Recuperado de <http://www.cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/Gabriela%20E%20Marc%20ela%20-%20AGRESSIVIDADE%20DOS%20PRATICANTES%20E%20NAO%20PRATICANTES%20DE%20LUTAS%20NA%20REGIAO%20DA%20GRANDE%20VITORIA.pdf>
- Paechter, C. (2009). *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Tradução Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed.
- Paechter, C. (2013). Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes. *Revista Pátio*, 36, 12-15.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2), 51-57. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229542698_The_Development_of_Play_During_Childhood_Forms_and_Possible_Functions
- Pereira, M.A.P, & Carvalho, A.M.A. (2003). Brincar, é preciso. In: A.M.A Carvalho; C.M.C Magalhães; F.A.R. Pontes; I.D. Bichara (Orgs), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (v.II, Brincadeiras de todos os tempos, pp.119-125). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 117-124.
- Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C & Martin, W. L. B. (2008). Preferências de crianças no brinquedo de Miriti: a influência do gênero e composição da díade. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 18 (2), 170-178.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>
- Qvortrup, Jens. (2011). Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Proposições*, 22(1), 199-211. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>
- Rabinovich, E.P. (2003). Nos tempos das avós. In A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes & Bichara, I.D. (Orgs). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (9-29). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M.M.S. (2015). Cultura lúdica digital: novas infâncias. *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 15, 41-57. Recuperado de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5481/pdf_37
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos feministas*. 9 (2), 8-21.
- Sabat, R. (2003). Gênero e sexualidade para o consumo. In: G. L. Louro & J. F. Neckel; S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo* (pp 149-159). Petrópolis: Editora Vozes.
- Santaella, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- Santana, J. P. (2008). *Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida : uma investigação participativa com crianças em situação de rua*. Tese de doutorado. Instituto de estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância: Correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*, v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: Garcia, R. L; Filho, A. L. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- Sarmiento, M.J. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 1-19.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.
- Scott, J. W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2), 1-35.

- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, n. 5, pp. 85-104.
- Seixas, A. A., Becker, B. & Bichara, I. D. (2012) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, 43(4), 541-551.
- Silva, L. I. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. D. B., Magalhães, C. M. C. & Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gênero nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 114-121.
- Silva, S. D. B., Monteiro, E. F., Pontes, F. A. R., Magalhães, C.M.C & Silva, S. S. C. (2012). Brincadeiras de rua em Belém-PA: uma análise de gênero e idade. *Psicologia: teoria e prática*, 14 (2), 28-42.
- Souza, A. S., Carlos, I. M. & Pinto, P. S. P. (2015). Uso criativo de parquinhos públicos: um estudo sobre o desenvolvimento de brincadeiras criativas no parquinho do Dique do Tororó, na cidade de Salvador-Ba. XIV SEPA - *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, UNIFACS, Salvador/Ba. Recuperado de <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/3668>
- Souza, M. A. A. (2010). Discutindo a relação gênero/trânsito na escola. *Revista triângulo*, 3 (1), 3-11. Recuperado de <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/110>
- Tapscott, D. (1999). *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. Tradução Ruth Gabriela Bahr. Revisão. Luiz Ricardo Figueiredo. São Paulo: Makron Books.
- Teixeira, F. L. S. & Caminha, I. O. (2013). Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. *Movimento*, 19 (1), p. 265-287. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/30943>
- Viana, A. E. S. (2008). Futebol: das questões de gênero à prática pedagógica. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*. 6, ed. especial, p. 640-648. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637864>
- Vianna, C. & Ridenti, S. (1998) Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: Aquino, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. (93-105). São Paulo: Summus.
- Vianna, C. P., & Gomes, L. O. (2013). O que dizem as crianças sobre as questões de gênero. *Revista Pátio*, 36, 8-11.
- Walkerdine, V. (1999). A cultura popular e erotização das garotinhas. *Educação e realidade*, 24 (2), 75-88. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55390>

- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16 (34), 263-273.
- Yamamoto, M. E., & Moura, M. L. S. (2010). A Psicologia Evolucionista no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1),53-54. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/07.pdf>

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Quero conversar com você sobre jogos no *tablet* ou celular

Questão disparadora: Mostre os jogos que você mais gosta de jogos quando está no...(será mencionado aparelho que a criança utiliza).

1-Esses jogos que você acessou agora são para meninos ou para meninas? Por quê?

2- Quais as diferenças que você percebe nos jogos para meninos e para meninas quando você acessa?

4- Você prefere jogar com quem?

5- Conhece algum site de menino (a)?

6-Você já jogou com algum jogo de menino (a)? Achou legal?

7 - Quais jogos você acha que é só de meninos ou só de meninas?

8-Você acha que meninos (as) podem jogar com jogos de meninas (os)? Por quê?

9- Você acha que existem jogos que meninos e meninas podem jogar? Quais?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A criança tem cada vez mais utilizado recursos tecnológicos digitais durante as brincadeiras, demonstrando preferências por sites ou aplicativos que quase sempre estão relacionadas aos papéis de gênero. Com a finalidade de aprofundar os estudos sobre as brincadeiras preferidas de meninos e meninas nos ambientes virtuais, a criança sob a sua responsabilidade está sendo convidada para participar da pesquisa de mestrado Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças em sites e/ou aplicativos: segregação, estereotipia e tipificação sob a orientação da professora Dra. Ilka Dias Bichara, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Utilizando um tablet e/ou celular, a pesquisadora fará uma entrevista solicitando que a criança informe suas brincadeiras preferidas. Nesta hora, será usado um gravador. A criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; sua identidade e da criança serão mantidas em sigilo.

Esta pesquisa apresenta como “RISCO MÍNIMO” a possibilidade de reconhecimento dos desenhos ou frases das crianças nas publicações por seus responsáveis ou colegas de brincadeiras, que sabem de sua participação na pesquisa, entretanto o material que indique a participação da criança não será liberado sem a sua permissão e os nomes e demais dados pessoais que identifiquem as crianças não serão divulgados nas publicações. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

- Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP IPS) – cepips@ufba.br – (71) 3283.6437
- Iris Araujo – irispsi2012@gmail.com – (71) 98712 - 6896 – PESQUISADORA

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pela criança _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, ___ de _____ de 201__.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você **CONCORDA** em participar de uma pesquisa junto com um grupo de crianças da sua faixa de idade. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Agora, vou te pedir para me dizer sobre as brincadeiras que mais gosta de brincar no tablet e/ ou celular. Nessa hora, vou fazer umas perguntas e usar um gravador. Topa?

Já falei com o seu responsável e ele deixou. Outras crianças também farão parte do meu estudo, tá certo?

Se não quiser, é só falar comigo e a gente pára tudo! Aqui está o meu número se você precisar falar comigo: (71) 98712 - 6896 (pesquisadora: Iris Araujo).

Eu _____
 aceito participar do estudo. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que posso dizer não a qualquer hora e ninguém vai ficar triste ou furiosa comigo. A pesquisadora me explicou tudo e também conversou com o meu responsável.

Salvador, ___ de _____ de 201__.

 Assinatura da criança

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 4

INVENTÁRIO DOS JOGOS CITADOS PELAS CRIANÇAS

Jogos de futebol	<i>Futebol FIFA; Shoot goal tiro livre de futebol; Soccer Stars; Flick shoot 2; Dream soccer; Penalty shooters; Pes 2017; Table football, soccer 3D; Soccer physis</i>
Jogos de luta	<i>Cliker heroes; Naruto; Shadow fight; ; Ok K.O</i>
Jogos de construção	<i>Minecraft; Roblox; Meninas criam e constroem; Craft exploration pro build craftat exploration; Exploration craft; Mundo de exploração exploration lite craft; Mestre para mcpe launcher; Primal craft: free block craft with minecraft skins; Craft e exploration; Block craft 3D simulador grátis: jogos de aventura; Exploration base 2017</i>
Jogos de aventura	<i>Subway sufers; Grand cheats for GTA-5; Grand theft autoV; Grand Theft Auto: San Andreas; Code cheat for GTA San Andreas; Sonic forces: speed battle; Subway lady bug surf run; Ladybug marvelous exploration adventure; Agar.io</i>
Jogos de cuidado	<i>Meu talking Tom; Minha talking Ângela</i>
Jogos de sinuca	<i>Biliards HTML 5; Master tournament; Speed pool king; Billiards blitz challenge;</i>
Jogos de cozinhar	<i>Delicious oxtail soup; Sarah's cooking class: easter sugar cookies; Peanut butter cookies; Toca kitchen 2</i>
Jogos de moda	<i>Vitoria's secrets models; Paris fashion week; Blondies blog bikini fashion; Barbie fashion magazine; Fashion magazine; BFFs: Hot runway collection</i>
Jogos de vestir	<i>Diva wedding dress up; Bad girl dress up, 100 trendy crop top looks for princess; Exotic girl washing clothes; Monster high cupid dress up</i>
Jogos de salão	<i>Barbie: Salão de maquiagem dos doces; salão de maquiagem de princesa; Salon</i>

	<i>maquiagem; Fashion doll's sports day; fashion doll: Shopping day spa; maquiagem beleza salão</i>
Jogos de maquiagem	<i>Make up - me; make-up: superstar; superstar make-up party; monster girl makeover Sereia princesa maquiagem</i>
Jogos de quebra-cabeça	<i>Barbie life</i>
Jogos de corrida	<i>Corrida rápida 3D- fast Racing; jogo de corrida, Traffic racer; City Racing 3D; Carros rebaixados Brasil; Wheelie challenge; Jogos de estacionar; Watch dogs: ctos mobile</i>
Jogos de estratégia	<i>Critical ops; Clash royale; Clash of clans,</i>
Jogos sem classificação	<i>Tiny tanks; Fruit ninja; Bubble free fall: frozen shot; Hello kitty café; Troll face quest: tv shows; Fruit break</i>