

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

# O brincar e a construção da identidade de género da criança

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DE**

Daniela Filipa Carvalho de Sousa Ferreira de Sá

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros



PAULA  
**FRASSINETTI**



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO DA CRIANÇA

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Autor(a):** Daniela Filipa Carvalho de Sousa Ferreira de Sá

**Orientador(a):** Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros

Porto

2022

## RESUMO

O estudo envolvido no presente relatório teve o objetivo de compreender de que forma é que o brincar e os brinquedos podem dar pistas sobre alguns dos processos de construção da identidade de género na criança em idade de Pré-Escolar.

Ao longo do estágio, apercebemo-nos que as crianças relacionam alguns brinquedos, tarefas, profissões, sentimentos e comportamentos com o género masculino ou feminino. Existem também preferências de género na escolha dos amigos. Estas situações fizeram-nos refletir e sentir que era de extrema importância tentar compreender de que forma e em que circunstâncias a construção das identidades sexual e de género se desenvolve na infância.

Neste sentido, o presente estudo foi desenvolvido com um grupo de crianças na faixa etária dos quatro anos de idade. A instituição onde decorreu a investigação é de ensino privado, localizada na zona maior do Porto, Portugal.

Assim, após investigar questões relacionadas com as temáticas de Identidade Sexual e Questões de Género na Infância, através de uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas e a observação participante, percebemos que as referidas temáticas devem ser estudadas e desconstruídas, com vista à edificação de uma sociedade potenciadora dos valores intrínsecos a cada ser humano.

Em suma, dada a atualidade da temática em estudo, espera-se que este trabalho possa constituir um contributo para futuras práticas educativas e investigativas.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; brincar; brinquedos; identidade de género; estereótipos; agentes de socialização

## ABSTRACT

This research report aims to understand how play and toys can provide clues about some of the processes of gender identity development in preschool-aged children.

During an internship with a pre-school group, we realized that children typify toys, tasks, jobs and occupations, feelings and behaviors according to their male or female gender. Gender preferences are also present when choosing friends. These situations made us reflect and feel that it was extremely important to try to comprehend how and under what circumstances the construction of sexual identity and gender identity develops throughout childhood.

Consequently, the present study was developed with a group of children from a four year old pre-school group. The institution where the research took place is of private education, located in the greater area of Porto, Portugal.

Thus, after investigating issues related to the themes of Sexual Identity and Gender Issues in Childhood, through a qualitative methodology, using interviews and participant observation, we realized that these should be studied and deconstructed, with the intention of building a society that enhances the intrinsic values of every human being.

In short, given the topicality of the subject under study, it is expected that this report can be a contribution to future educational and investigative practices.

**Keywords:** pre-school education; play; toys; gender identity; stereotypes; socialization agents.

Dedico este meu trabalho final à minha mana.

Obrigada por teres sido o meu porto seguro todos estes anos.

Saudades eternas <3

*“Sabes que,  
independentemente de tudo,  
estarei sempre ao teu lado  
para comemorar as tuas vitórias  
ou para te amparar se precisares.”*

-Liliana Sousa, 2021

## AGRADECIMENTOS

E chega ao fim uma etapa. Uma etapa que só ficou concluída com a ajuda e esforço de um conjunto de pessoas, que estiveram ao meu lado, ao longo destes anos.

Em sinal de agradecimento a essas pessoas, manifesto a minha gratidão, dedicando-lhes este espaço.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mana, obrigada por me mostrares e ensinares a crescer ao longo destes anos. Lutaste por mim até ao teu último suspiro e isso nunca vou esquecer. Foi por ti, por teres sido um exemplo como professora, que decidi envergar nesta profissão. Por essa razão, vou seguir as tuas pisadas e continuar o teu legado. Serás sempre o meu exemplo.

Agradeço aos meus familiares e amigos por tudo o que fizeram e continuam a fazer todos os dias. Agradeço por caminharem ao meu lado e proporcionarem-me a oportunidade de conviver e aprender com cada um de vocês. Obrigada por me amarem e por me ajudarem a ser quem sou hoje.

Agradeço a orientação que a professora Paula Medeiros me disponibilizou, durante a elaboração do presente Relatório. Obrigada pela pessoa e profissional que demonstrou ser mas também pela paciência e resiliência que demonstrou ter. Foi um privilégio ser sua orientanda.

Aqui presto também o meu agradecimento aos membros da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que me viram crescer como estudante e como pessoa, por tão bem me terem recebido e pelos contributos pedagógicos e espírito de amizade que sempre revelaram através dos docentes.

Para terminar, queria encorajar todos aqueles que possam estar a ler este relatório. Em algum momento no passado, sonharam em chegar aqui. Imaginaram como poderia ser o futuro. Em algum ponto das vossas vidas, este foi o vosso objetivo. Não desistam do que querem, persistam e sigam em frente. A vida é muito curta para viver de medos e inseguranças.

Obrigada!

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1 O brincar .....	4
1.2 O brinquedo .....	8
1.3 O género e a construção de género .....	10
1.3.1 O conceito de sexo vs. o conceito de género.....	10
1.3.2 Os conceitos de identidade de género e de expressão de género .....	11
1.4 O desenvolvimento da identidade de género na criança .....	12
1.5 A influência dos principais agentes da socialização do género .....	15
1.5.1 O papel da família .....	15
1.5.2 O papel da escola.....	17
1.5.3 O papel dos pares.....	19
1.6 A importância do brincar na identidade de género .....	20
1.7 A influência da cultura no brincar e na construção da identidade de género ...	21
1.8 O contexto de Pré-Escolar na construção da identidade de género .....	23
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	27
2.1 Métodos de recolha de dados .....	27
2.2 Procedimentos de recolha de informação .....	29
2.3 O contexto de estudo e os sujeitos .....	32
2.4 Análise de dados.....	33
2.4.1 Primeiro momento de recolha de informação .....	33
2.4.2 Segundo momento de recolha de informação .....	39
2.4.3 Momento de intervenção- Brinquedo favorito .....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46
ANEXOS.....	55

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Anexo II-</b> Tabela de Categorização: Brincadeira preferida.....	56
<b>Anexo III-</b> Tabela de Categorização: Brinquedo Favorito.....	57
<b>Anexo IV-</b> Tabela de Categorização: Desenhos.....	58

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figuras 1</b> Criança (M) a brincar livremente em sua casa.....	59
<b>Figura 2 e 3</b> Crianças (M) na área da casinha.....	60
<b>Figuras 4 e 5</b> Desenho da Criança 1 (M).....	61
<b>Figuras 6 e 7</b> Desenho da Criança 2 (M).....	61
<b>Figuras 8 e 9</b> Desenho da criança 3 (M).....	62
<b>Figuras 10 e 11</b> Desenho da criança 4 (M).....	62
<b>Figuras 12 e 13</b> Desenho da criança 5 (M).....	62
<b>Figura 14</b> Desenho da criança 6 (M).....	63
<b>Figura 15 e 16</b> Desenho da criança 7 (F).....	63
<b>Figura 17</b> Desenho da criança 8 (F).....	63
<b>Figura 18</b> Desenho da criança 9 (F).....	64
<b>Figura 19</b> Desenho da criança 10 (M).....	64
<b>Figura 20</b> Desenho da criança 11 (F).....	64
<b>Figura 21</b> Desenho da criança 12 (M).....	65
<b>Figura 22</b> Desenho da criança 13 (M).....	65
<b>Figura 23</b> Desenho da criança 14 (F).....	64
<b>Figuras 24, 25 e 26</b> Desenho e respectivo brinquedo da criança 15 (F).....	64

## **Lista de Abreviaturas**

DDC – Declaração dos Direitos da criança

DGE – Direção Geral de Educação

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

FEC – Fundação Fé e Cooperação

F- Feminino

JI- Jardim de Infância

M-Masculino

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO- World Health Organization

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado aquando da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico e visa dar resposta à pergunta de partida elaborada para o mesmo: “Em que medida o brincar e o brinquedo podem influenciar a construção da identidade de género da criança?”.

O tema em questão assume-se como uma problemática cujos estudo e análise visam contribuir para o crescimento e motivação profissionais e pessoais, sendo que o trabalho referido objetiva ainda uma contribuição a nível de investigação nas áreas educativa e social.

O brincar é uma das atividades principais da criança e é a experiência que potencia grande parte das suas habilidades cognitivas. Sendo assim, supõe-se que, tanto o ato de brincar como os objetos usados pela criança, poderão influenciar o desenvolvimento da sua personalidade e, conseqüentemente, a construção da identidade de género da mesma.

O brinquedo e o brincar surgem também como produtos de uma determinada sociedade e cultura, sendo assim instrumentos influenciadores da visão que a criança constrói da comunidade em que se insere. Nesta medida, tanto os brinquedos como as brincadeiras, costumes de um determinado local tendem a apresentar-se como códigos culturais e sociais, contribuindo para a inserção e compreensão da criança relativamente ao ambiente que a rodeia (Prado, 1995, p. 82).

As questões de género envolvem a criança em todos os aspetos da vida em sociedade, dado que, de forma tradicional, os indivíduos encontram-se sujeitos a tratamentos diferenciados segundo o seu género. Constata-se então que a perceção infantil dos papéis desempenhados pelos indivíduos de uma determinada sociedade encontra-se influenciada pelas interações e conseqüentes situações que uma criança estabelece na sua rotina quotidiana (Queiroz, 2006, p. 174).

Assim sendo, é imperativo questionarmo-nos acerca do tipo de influência que as brincadeiras, os brinquedos e as ações dos agentes de socialização podem exercer na construção da identidade de género da criança. Apesar da presente análise se focalizar no brincar e nos brinquedos, a mesma não pode descurar os agentes de socialização, uma vez que estes últimos influenciam diretamente os primeiros. Neste seguimento, analisamos

primeiramente o conceito de agentes de socialização: relação entre o indivíduo e um grupo social que combina normas e valores. Ao compreendermos de que forma tal pode servir para influenciar a própria criança, seremos então capazes de entender como podemos alcançar comportamentos e julgamentos menos estereotipados que possam permitir um crescimento e um desenvolvimento mais livre e significativo da criança enquanto indivíduo singular.

Com a elaboração deste trabalho pretende-se, em termos gerais, compreender as possíveis relações entre o brincar e o brinquedo e o processo de construção da identidade de género da criança.

De forma mais particular, procuramos: i) explorar, de forma aprofundada, os conceitos abrangidos na temática em estudo (identidade, género, brincar e brinquedo); ii) compreender de que forma as características culturais e históricas das sociedades influenciam o tipo de brincadeiras e de brinquedos escolhidos pelas crianças; iii) entender o significado que a atividade de brincar tem para a criança e de que forma é que esta utiliza a mesma na consciencialização de si mesma; iv) explorar as possíveis relações entre o brincar e o brinquedo e a construção da identidade de género da criança e v) compreender qual o papel dos agentes de socialização na construção da referida identidade, tendo sempre em conta o objeto em análise- o brincar e os brinquedos.

Assim sendo, através da análise da perspectiva de diversos autores, deseja-se expor um conjunto de teorias, pensamentos e ideologias cuja compreensão possa posteriormente incentivar familiares, professores e educadores como fomentadores e mediadores de ambientes positivos que ajudem na significativa construção da identidade de género da criança, livre de configurações e preconceitos.

Deseja-se ainda mobilizar e transportar todos os conhecimentos e informações obtidos e descobertos ao longo da referida pesquisa para o campo profissional, de forma a contribuir para uma prática pedagógica mais atenta, mais flexível e menos limitada.

Tendo em conta os objetivos anteriormente referidos, o trabalho encontra-se organizado conforme a sequência que de seguida se explicita.

A primeira parte do trabalho debruça-se sobre os principais conceitos e conhecimentos teóricos relativos à temática estudada. Explora-se então, mais aprofundadamente, os conceitos de identidade, género, brincar e brinquedo. Procura-se

ainda compreender de que forma estes conceitos se têm vindo a se articular e a evoluir ao longo dos tempos nas sociedades, contextualizando e comparando perspetivas históricas.

Numa segunda parte do trabalho, aborda-se a importância dos agentes de socialização na construção da identidade de género da criança. Neste ponto, procura-se essencialmente compreender como é que o potencial da criança pode ser alcançado a partir da orientação dos diferentes agentes e, conseqüentemente, de que forma estes mesmos agentes podem influenciar a referida construção de identidade de género.

Numa terceira parte do trabalho, apresentam-se as metodologias e os procedimentos utilizados no processo de elaboração da investigação efetuada para o relatório em questão. Fundamentalmente, pretende-se, neste ponto, dar a conhecer os sujeitos participantes no estudo, assim como as metodologias e os instrumentos utilizados para análise da temática referida. Finaliza-se o mesmo ponto com a análise dos dados obtidos.

Por fim, procura-se elaborar uma breve reflexão acerca do processo de construção de todo este trabalho, apresentando tanto as conclusões e ideias desenvolvidas, como principais adversidades encontradas. Sublinha-se ainda que o estudo em questão surge principalmente como alicerce para futuras investigações relativas à mesma temática, não apresentando um carácter conclusivo, destacando-se essencialmente como promotor de aprendizagens e conhecimentos.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 O brincar

Pretendendo-se compreender o significado que a atividade de brincar possui para a criança e de que forma é que esta a utiliza na consciencialização de si mesma, considera-se fundamental, em primeiro lugar, realizar uma abordagem à noção de “brincar”.

O conceito de brincar está, de um modo geral, associado à diversão, à exploração, à imaginação, à aprendizagem e à criatividade. Quando consultamos a palavra “brincar” no dicionário, verifica-se que diversos significados lhe são atribuídos. Segundo o *dicionário de língua portuguesa* da Porto Editora, brincar<sup>1</sup> é “1. divertir-se (com jogos); entreter-se (com brincadeiras infantis)”. Todos estes termos passam a ideia de distração, diversão, entre outras. Porém, o ato de brincar é importante em todas as fases da vida, principalmente na infância, onde se revela essencial.

Brincar faz parte da vida das crianças, independente de época ou classe social; o lúdico e a criança são indissociáveis. Na conceção de infância que temos hoje, utilizar jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças é relativamente comum. O brincar pode contribuir para a aprendizagem à medida que, por meio da atividade lúdica, a criança interpreta situações e cria outras novas; o brincar une o real e o imaginário. Assim, segundo Vygotsky (1984), através da brincadeira, a criança produz novos significados e interpretações do que vive e, deste modo, adquire novos conhecimentos.

Neste contexto, Vygotsky (1984) infere que, quando brinca, “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (Vygotsky, 1984, p. 122). Para o autor, a brincadeira permite que a criança evolua, vá além do que já conhece e impulsiona-a a descobrir outras possibilidades. Garcia e Marques (1990, p.11), afirma que: “O aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a liberação de energias, a

---

<sup>1</sup> Porto Editora – brincar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [Porto: Porto Editora, 2003-2022] [consult. 2020-09-02 18:03:37]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincar>

expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho”.

As crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, em idade de Pré-Escolar, encontram-se numa fase em que fazem uma relação de tudo o que já vivenciaram, transportando as suas experiências para o seu imaginário e utilizam brinquedos para se expressarem. Como afirma Kishimoto (1999):

No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade”. Embora todas as crianças passem pelos mesmos estágios, a época e a forma como o desenvolvimento se processam pode variar bastante. (p. 19)

Nos anos iniciais de vida, o ato de brincar representa um enorme valor para o desenvolvimento da criança. Brincando, a criança relaciona-se e aprende continuamente através das experiências que vivencia. Segundo Kishimoto (2002), “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer” (Kishimoto, 2002, p. 146).

Diariamente, a criança brinca. Brinca por que gosta de brincar, por que é uma atividade prazerosa por si só. É nesta fase que a criança se desenvolve através da interação com o meio e com os colegas, e é durante a atividade livre que, naturalmente, acontece essa interação.

Nesta perspectiva, Teixeira (2012) argumenta que “(...) todo jogo infantil é educativo, inclusive o jogo livre, na medida em que tem um papel importante no desenvolvimento da criança” (Teixeira, 2012, p. 43). E como complementa o autor:

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, que a envolvem por inteiro – sua cognição, afetividade, corpo e interações sociais –, o brinquedo adquire um papel de grande relevância para o desenvolvimento. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriomotoras (físico) e as trocas nas

interações (social), o jogo completa várias formas de representação da criança ou suas inteligências múltiplas. (p. 43)

Numa perspectiva histórica, o brincar surgiu na Pré-História, momento em que o homem se começou a expressar através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período, segundo estudos, já era possível encontrar a presença de brincadeira na vida do ser humano. De acordo com Huizinga (1971), “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica” (Huizinga, 1971, p. 7).

Com isto, percebe-se que na Pré-História o brincar acontecia de forma natural no cotidiano, através de atividades como a caça e a coleta de alimentos silvestres. Estas atividades, executadas por toda a população, inclusive pelas crianças, revelavam-se importantíssimas para a sobrevivência. Contudo, apesar da seriedade destas tarefas, nestas encontravam-se presentes a diversão e a brincadeira aquando da sua realização.

Já na Idade Média a criança era criada como “um adulto em miniatura”. Neste período, o brincar era considerado uma espécie de repetição do cotidiano dos adultos. Posto isto, as atividades recreativas das meninas baseavam-se em brincar às bonecas, retratando o papel das mães de família e as atividades de lazer dos meninos baseavam-se em brincar com espadas, representando a figura paterna (Almeida & Rodrigues, 2015, p. 35). Em adição, segundo Teixeira (2012), “Na Idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes que deviam ser aprendidos pelas crianças” (Teixeira, 2012, p. 27). Deste modo, na Idade Média, o lúdico era visto como responsável por promover a coletividade e estreitar os laços de união. Adicionalmente, este período foi primordialmente marcado pelo surgimento do renascimento que proporcionou ao lúdico a sua inserção nas atividades educativas.

Com a industrialização, na Idade Moderna, as famílias começaram a deslocar-se das áreas rurais para as áreas urbanas. Em busca de emprego e por conta dos baixos salários, as famílias passaram a envolver todos os membros da família no trabalho, incluindo as crianças. Mesmo trabalhando, as crianças conseguiam transformar o trabalho em algo lúdico, recorrendo ao “faz de conta”. Porém, este processo não era plenamente vivido pela criança, uma vez que a mesma era interrompida, sendo conseqüentemente obrigada a voltar à realidade.

Devido à industrialização, começou a surgir uma grande desigualdade entre as crianças ricas e as crianças pobres, visto que as crianças ricas frequentavam as vilas e as pobres não, uma vez que não eram aceites no local por serem filhos de operários, não se misturando assim com os filhos dos afortunados (Almeida & Rodrigues, 2015, p. 28).

Com o passar do tempo, a criança ganhou mais destaque e os brinquedos antes construídos pelas próprias crianças, passaram a ser produzidos por adultos, em grande escala, visando atender às demandas dos centros urbanos. Porém, com isto, o brinquedo acabou por perder a sua essência, uma vez que, quando construído pela criança, a mesma utilizava toda a sua criatividade e fazia do brinquedo parte da sua própria identidade.

Percebemos então que o lúdico se encontrou presente em todos os momentos históricos, cada um com a peculiaridade de cada época, nem sempre visto como um instrumento participante da aprendizagem da criança.

Para Teixeira (2012, p.33), “É apenas com a rutura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas”. Portanto, inicialmente a brincadeira era uma espécie de fuga ou recreação. Contudo, “a partir do rompimento do pensamento romântico, a visão sobre o brincar altera, passando a ser compreendido como uma ferramenta auxiliadora do desenvolvimento da criança” (Almeida & Rodrigues, 2015, p. 28).

Através do brincar, a criança consegue explorar o mundo em seu redor, interagindo e inserindo-se cada vez mais no mesmo. Portanto, o ato de brincar não pode ser visto apenas como um momento de diversão para a criança ou como uma forma de se entreter, uma vez que também se entende como uma fonte de aprendizagem, que deve ser vista seriamente. A partir das brincadeiras, podemos recorrer ao lúdico enquanto instrumento elementar para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Leite (2010), os brinquedos e as brincadeiras podem servir como suporte para a construção lúdica. Assim, de acordo com a autora, o lúdico pode ser desenvolvido a partir de três formas de brincar: a brincadeira livre e autónoma, sem imposição de limites, normas ou regras; a brincadeira tradicional, caracterizada por atividades geracionais populares e a brincadeira lúdica dirigida, desenvolvida de acordo com brinquedos que objetivam potenciar conhecimentos escolares infantis (Leite, 2010, pp. 20-22).

Vários são os autores que defendem que quando as crianças brincam representam o mundo à sua volta, imitando situações do dia-a-dia, reinventando momentos que tenham vivenciado e ainda construindo situações através da sua imaginação. Com efeito, Salomão, Martini e Jordão (2007) destacam que “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (Salomão et al., 2007, p. 12). Lira e Rubio (2014) defendem também que é através do brincar que as crianças se expressam, interagem com o meio e criam algo de novo. Complementarmente, segundo Dallabona e Mendes (2004), a infância é vista como a idade das brincadeiras, sendo através destas que as crianças demonstram e expressam gostos, interesses e desejos. Assim, é através das brincadeiras que as crianças representam as suas vivências (Dallabona & Mendes, 2004, p. 8).

Por conseguinte, o tempo que os adultos disponibilizam para as crianças brincarem é fundamental para o seu desenvolvimento. Tal como Ferland (2006) defende, “(...) ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (Ferland, 2006, p. 6). Ademais, Vygotsky (1984) defende não só a importância do brincar para o desenvolvimento, como também para a construção do pensamento da própria criança. e por isso deve fazer parte integrante da infância (Vygotsky, 1984, p. 67). Entende-se assim que brincar durante a infância é crucial para o desenvolvimento humano, constituindo-se o ato de brincar como elementar na integração da infância.

## 1.2 O brinquedo

Amado (2017) define o brinquedo da seguinte forma:

Designamos como brinquedo aqueles objetos, mais ou menos estruturados, que servem e serviram de suporte material às brincadeiras e jogos infantis de hoje e de sempre, instigando a imaginação das crianças e permitindo-lhes uma inserção, através da fantasia e do faz de conta, no mundo social e cultural que as envolve. (p. 120)

Ou seja, desde a sua origem, o brinquedo pode ser qualquer objeto que, ao motivar a imaginação da criança, a permite pertencer ao mundo adulto que a rodeia. O autor acrescenta que os brinquedos tradicionais “se reportam às práticas lúdicas de povos e culturas” (Amado, 2017, p. 120).

Desde os primórdios da civilização humana que os brinquedos nos acompanham. Bandet e Sarazanas (1973) afirmam que “os sociólogos pensam que o brinquedo é representativo não só de uma época mas também de um meio” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 36). Ademais, acrescentam que se indica que este “varia consoante a idade, talvez mesmo consoante o sexo, as gerações sucessivas, as classes sociais”. Por este motivo, os autores afirmam que se poderia dizer à criança “Diz-me com quem brincas e dir-te-ei quem és” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 36). Ou seja, o brinquedo não representa apenas um lugar no tempo, mas é influenciado e muda consoante uma série de outros fatores. De facto, Manson (2001) afirma que os romanos denominavam as diferentes idades/fases da infância consoante os brinquedos que eram oferecidos ou utilizados pelas crianças. Por exemplo, os rapazes tinham a “idade das nozes” e as raparigas a “idade das bonecas”. Ao longo da história observam-se diferentes ideias sobre o brinquedo e os jogos das crianças. Na Antiguidade, acreditava-se que o brinquedo introduzia desde cedo a criança às convenções sociais e a preparava para a vida adulta, havendo quem sugerisse aos pais para prestarem atenção às brincadeiras das crianças, pois estas podiam indicar qual a sua futura profissão. Na Idade Média, o brinquedo era visto como algo supérfluo. No entanto, após a Renascença, teólogos e pedagogos foram concedendo gradualmente cada vez mais valor aos jogos, ao brinquedo e às brincadeiras das crianças. O potencial educativo do brinquedo só começou a ser discutido depois da primeira metade do século XX (Manson, 2001, pp. 22-23).

Na maioria das vezes, a brincadeira desenvolve-se através do brinquedo que impulsiona a criança para o mundo do imaginário, pelo que, como afirma Vygotsky (citado por Maluf, 2003, p.43), este “tem um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação”. O brinquedo pode, ainda, servir “como elo de ligação entre a criança e o meio” (Garvey, 1979, p. 65). Com efeito, “através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer” (Maluf, 2003, pp. 43-44). Ou seja, a utilização do brinquedo permite “que as crianças conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da linguagem” (Maluf, 2003, pp. 44-45). Segundo Kishimoto (2003) “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras

que organizam sua utilização” (Kishimoto, et al., 2003, p. 18). Estes autores afirmam ainda que “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas” (Kishimoto, 2003, p. 18). Neste sentido, entende-se que o brinquedo se revela também como ferramenta substituta de objetos reais, mas adaptados à criança. Neste seguimento, os brinquedos apresentados às crianças devem possuir duas funções distintas: (i) a lúdica, pois este deve proporcionar diversão e prazer; (ii) e a função educativa, visto que “o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (Kishimoto et al., 2003, p. 37).

### 1.3 O gênero e a construção de gênero

Antes de explorar o desenvolvimento da construção da identidade de gênero na criança, é necessário compreender não apenas o conceito em questão, mas também o significado e a importância dos restantes conceitos envolvidos neste processo.

#### 1.3.1 O conceito de sexo vs. o conceito de gênero

O conceito de sexo remete para o conjunto de características biológicas e fisiológicas (do ponto de vista genético, hormonal, reprodutivo e físico) entre o sexo masculino e o sexo feminino sendo que, segundo Papalia e Olds (2000), “o sexo influencia o que pensamos sobre nós mesmos e o que os outros pensam de nós” (Papalia & Olds, 2000, p. 222).

Complementarmente a este conceito, surge o conceito de gênero que, por sua vez, remete para o conjunto de características (qualidades e comportamentos expectáveis a nível social) atribuídas ao indivíduo através do processo de socialização. Estas características formam, conseqüentemente, a identidade social de um determinado indivíduo (Cáritas, 2012, p.2). Assim sendo, as referidas características variam conforme múltiplas influências sociais, culturais e históricas que, conseqüentemente, justificam desigualdades sociais existentes entre os dois gêneros.

Surge ainda, nesta temática, proposta pelos autores Kim e Nafziger (2000, p.1), a defesa da existência de um dualismo a nível de sexo e de gênero, dualismo este que remete para uma ótica bipolarizada, onde se categorizam as dissemelhanças observadas entre os

sexos masculino e feminino. Este referido dualismo pretende destacar diferenças biológicas, sociais, culturais e históricas que contribuem para contrastes entre os sexos. Contudo, este tipo de perspetiva vem somente contribuir para reforçar a existência de potencialidades distintas e específicas de cada género, rotulando os mesmos não apenas a nível físico, mas também a níveis comportamental e psicológico (Strey et al., 2010, pp. 41-42).

Podemos desta forma compreender que o conceito de sexo assenta nas qualidades físicas (masculinas ou femininas) dos indivíduos, enquanto o conceito de género se debruça nas qualidades sociais inerentes aos ditos sexos.

### 1.3.2 Os conceitos de identidade de género e de expressão de género

O conceito de identidade de género remete para características psicológicas referentes às experiências internas e individuais relativas ao género de cada indivíduo WHO<sup>2</sup> (2016, p. 1). A identidade de género apresenta-se então a nível emocional e não se encontra necessariamente confinada às características de sexo, podendo mesmo desviar-se do sexo biológico atribuído ao indivíduo à nascença.

A identidade de género traduz-se através da expressão de género e esta revela-se na forma como o indivíduo conceptualiza a sua própria pessoa. Ou seja, apresenta-se no modo como o indivíduo manifesta atributos da sua personalidade, refletindo, assim, a sua identidade de género. Entre estes atributos incluem-se comportamentos e aspetos físicos (como linguagem corporal, voz e forma como o indivíduo escolhe, por exemplo, vestir-se, pentear-se e maquilhar-se).

Compreendemos assim que a identidade de género se revela como a perceção emocional que o indivíduo mostra acerca de si mesmo, enquanto a expressão de género se define como a manifestação dessa mesma perceção. Na perspetiva de Papalia & Olds (2000), “a identidade de género, a consciência de género e de tudo o que ele implica, é

---

<sup>2</sup> *World Health Organization* – WHO (em português Organização Mundial de Saúde- OMS) é uma agência especializada em saúde pública, subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://www.who.int/our-work>

um aspeto importante na formação do autoconceito” (Papalia & Olds, 2000, p. 223). Relativamente à identidade de género, a autora afirma ainda que:

Desde a segunda infância, ela afeta como meninos e meninas se sentem a respeito de si mesmos e como agem. O significado da identidade de género pode ser fortemente influenciado, por meio da socialização e da cultura na qual a criança cresce”. (p. 223)

O presente relatório de investigação pretende assim estudar e explorar como se procede o desenvolvimento da construção da identidade de género na criança em idade Pré-Escolar. Mais especificamente, pretende-se analisar de que forma o brincar e os agentes de socialização podem influenciar e promover o desenvolvimento deste processo.

#### 1.4 O desenvolvimento da identidade de género na criança

Existem diversas perspetivas que explicam o desenvolvimento da identidade de género na criança. Papalia, Olds & Feldman (2013) refere que este desenvolvimento ocorre essencialmente tendo em atenção três fatores distintos: 1) papéis de género – refere-se a “comportamentos, interesses, atitudes, habilidades e traços de personalidade” que são indiretamente inculcados na criança, motivados pela cultura e pela história da sociedade em que a criança se insere; 2) tipificação de género – refere-se ao processo que inculca na criança as ações tradicionalmente aceites pela sociedade relativas aos géneros existentes e 3) estereótipos de género – refere-se a preconceitos concebidos pelo ambiente em que a criança se insere relativos aos géneros existentes e ao que tradicionalmente se associa às atitudes que os mesmos devem deter (Papalia, Olds & Feldman, 2013, pp. 219-289).

Adicionalmente, contemplam-se diferentes abordagens e teorias que defendem perspetivas diversas no que diz respeito à construção da identidade de género, destacando-se a Abordagem Biológica, a Abordagem Cognitiva e a Abordagem da Aprendizagem Social.

A Abordagem Biológica defende a presença de características neurológicas e hormonais distintas entre o sexo masculino e o sexo feminino para explicar a dualidade existente entre as preferências e os comportamentos tradicionalmente associados a cada um dos géneros. Investigadores da abordagem referida, como Auyeng et al. (2009, p. 144-

148), segundo Papalia, Olds & Feldman (2013), apontam a conexão entre “níveis mais altos de testosterona” com “brincadeiras normalmente masculinas em meninos”, bem como a ligação de “altos níveis pré-natais de andrógenos (hormonas sexuais masculinas)” em crianças do sexo feminino com a tendência para estas se tornarem mais “masculinizadas, demonstrando preferência por brinquedos de menino, brincadeiras ríspidas e colegas masculinos” (Papalia, Olds & Feldman, 2013, pp. 290-291). Esta abordagem defende assim que a maioria das diferenças verificadas entre os géneros se devem a fatores biológicos do indivíduo, sendo a identidade de género construída e desenvolvida através da atividade hormonal e de processos genéticos e neurológicos.

Por sua vez, a Abordagem Cognitiva aborda duas teorias distintas: a Teoria Cognitivo-Desenvolvimental e a Teoria do Esquema de Género.

A Teoria Cognitivo-Desenvolvimental, estabelecida por Lawrence Kohlberg (1966)<sup>3</sup>, afirma que, assim que a criança aprende que é menino ou menina, age conforme os comportamentos esperados para esse mesmo género. Posto isto, a teoria desenvolvida por Kohlberg (1966) argumenta que “o conhecimento do género precede o comportamento de género” Papalia, Olds & Feldman (2013, p. 292). Ou seja, assim que uma criança se apercebe do rótulo de género que lhe é atribuído (usualmente, menina ou menino), começa a procurar adotar comportamentos socialmente ditos como apropriados ao seu género (como, por exemplo, brinquedos e vestuário). Kohlberg (1966) acredita que o desenvolvimento da consciência do género de cada pessoa e do género dos outros ocorre entre os 2 e os 3 anos de idade, e que, entre os 3 e os 7 anos de idade, a criança crê que o seu género permanece inalterado após a aquisição (mesmo que a criança adote comportamentos tradicionalmente descritos para o género oposto), tornando-se assim “menos rígidas na sua adesão às normas de género” (p.321). Esta teoria defende assim que a identidade de género é construída e desenvolvida através da autocategorização.

A Teoria do Esquema de Género, também inserida na Abordagem Cognitiva, surge a par da Teoria Cognitivo-Desenvolvimental, afirmando que o indivíduo desenvolve e constrói “ativamente conhecimento sobre género (...) antes de iniciar o comportamento típico de género” (Papalia, Olds & Feldman, 2013, p. 293). A Teoria do

---

<sup>3</sup> Lawrence Kohlberg, um psicólogo estadunidense que viveu entre 1927 e 1987, e relacionou o desenvolvimento moral ao desenvolvimento cognitivo da criança. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Kohlberg.htm>

Esquema de Género, cujos principais proponentes são Bem (1983, 1985, 1993), Martin e Halverson (1981, 2002), sublinha a influência da cultura na perceção da criança relativamente aos comportamentos vistos como apropriados para cada género. Mais concretamente, é compreendido que a criança organiza informações acerca do que é considerado aceitável para o seu género conforme o que é determinado pela cultura que a rodeia. Assim sendo, “a criança faz a separação por género, porque a cultura estabelece que o género é um esquema importante” (Papalia, Olds & Feldman, 2013, p. 293). Esta teoria defende, portanto, que a identidade de género é construída e desenvolvida também através da autocategorização, mas baseada no processamento de informações culturais.

Por fim, deparamo-nos com a Abordagem da Aprendizagem Social. De acordo com Walter Mischel (1966), “as crianças adquirem os papéis de género imitando modelos e sendo recompensadas por comportamentos apropriados ao género” (O mundo da criança, 2020, p. 287). A criança padroniza o seu comportamento de acordo com outras figuras humanas, usualmente do mesmo género (como, por exemplo, pais, professores e amigos). Por sua vez, a tipificação de género é reforçada quando a criança atua conforme o que é esperado de si, tendo em conta o seu género e os comportamentos atribuídos socialmente a este. Este tipo de reforço pode surgir em oposição à Teoria Cognitivo-Desenvolvimental de Kohlberg (1966) uma vez que a criança, ao receber *feedback* positivo relativamente às suas ações, se identifica com o género cujos comportamentos são recompensados (‘Eu sou recompensado por fazer coisas de menino, portanto eu devo ser um menino’). Esta teoria defende assim que a identidade de género é construída e desenvolvida através da observação de modelos e do conseqüente reforço atribuído à sua imitação.

Nesta perspetiva, podemos compreender que, apesar de existirem diversas teorias relativas à construção da identidade de género na criança e de estas atribuírem aspetos e motivos diferenciados à referida construção, as interações sociais contribuem de forma significativa para influenciar a perceção que a criança tem acerca do género e de papéis de género. Posteriormente, tal se poderá refletir no desenvolvimento da sua própria identidade de género.

## 1.5 A influência dos principais agentes da socialização do gênero

Conforme Kohlberg (1966), a constância de gênero precede a aquisição de papéis sexuais. Quando percebem que serão sempre masculinas ou femininas, as crianças adotam o que veem como comportamentos apropriados ao gênero.

Segundo Bem (1983, 1985), as crianças socializam-se nos papéis sexuais desenvolvendo uma ideia do que significa ser masculino ou feminino na sua cultura. Isto é, organizam informações com base naquilo que observam porque veem a sua cultura a classificar pessoas dessa forma: homens e mulheres vestem roupas diferentes, brincam com brinquedos diferentes, usam casas de banho distintas e formam filas separadas na escola. Assim, as crianças adaptam as suas próprias atitudes e comportamentos ao esquema de gênero da sua cultura: o que “se espera” que meninos e meninas sejam e façam. Quando agem do modo adequado ao sexo, a sua autoestima aumenta; em casos contrários, sentem-se inadequados (Papalia & Olds, 2000, p. 225).

### 1.5.1 O papel da família

A família evidencia-se como um dos principais agentes de socialização da criança, uma vez que o contexto familiar se apresenta geralmente como um dos primeiros e mais predominantes modelos de dinâmicas sociais.

Este processo reflete-se não apenas na forma como os pais comunicam as suas crenças acerca de gênero ao instruir e orientar a criança, mas verifica-se também no tipo de indicações transmitidas pelos pais quando estes, por exemplo, encorajam os filhos a praticarem certas atividades estereotipadas (Lytton & Romney, 1991, p. 284 ) e/ou quando indiretamente comunicam comportamentos estereotipados (Collins & Russell, 1991, p. 107).

Nesta perspetiva, a criança recebe e interpreta da família inúmeras mensagens sociais, que internalizam na própria criança regras e papéis relativos ao gênero. Por este motivo, a família exerce influências sociais na forma como a criança perspetiva a sociedade em que vive.

Sendo assim, neste processo de socialização, no qual se sublinham e contrastam diferenças entre gêneros, as ditas desigualdades não resultam essencialmente da criança,

mas sim dos responsáveis pela educação da criança. Isto verifica-se uma vez que “(...) as práticas diferenciais de educação dos/as mais jovens, resultam, sobretudo, de crenças estereotipadas dos pais e das mães, acerca dos papéis de género, e não das características reais das crianças” (Vieira, 2007, p. 20). Muito antes da criança ter capacidade para compreender a existência de uma distinção biológica entre os sexos, é já esperada da própria criança atitudes e comportamentos que possam acomodar as expectativas que se associam ao seu suposto género. Tal pode ser comprovado quando os cuidadores tomam a decisão de selecionar roupas, acessórios, brinquedos e decoração tipicamente associados a um género, não oferecendo à criança a oportunidade de desfrutar livremente de contextos ditos tradicionalmente típicos do género oposto, limitando assim as suas experiências.

Na opinião de Ruble e Martin (1998), estas condutas revelam mensagens subliminares na medida em que associam indicadores físicos e simbólicos ao facto da criança ser menino ou menina, influenciando assim a forma como a criança contempla o seu mundo.

Na nossa sociedade, apesar desta ser aparentemente mais “livre”, existem ainda pais que tratam os filhos e as filhas de forma diferente, principalmente na primeira infância. Por exemplo, observam-se pais que aceitam mais a agressão nos meninos e mostram-se mais calorosos com as meninas.

Uma análise de 172 estudos entre 1952 e 1987 (Lytton & Romney, 1991, p.271) constatou que os meninos são mais acentuadamente socializados em género do que as meninas. Pais e mães pressionam mais os rapazes a agir “como meninos verdadeiros” e evitar agir “como meninas” do que as meninas a evitar comportamentos “de menino” e agir de maneira “feminina”. Os pais tendem a mostrar mais desagrado se um menino brinca com uma boneca do que se uma menina brinca com um camião. As meninas têm mais liberdade nas roupas que vestem, nos jogos que escolhem e nas pessoas com as quais brincam.

Este facto pode ser justificado por estereótipos relativos a brinquedos e brincadeiras. Em primeiro lugar, os autores destacam que os brinquedos femininos são mais estereotipados do que os brinquedos masculinos. Tal implica que os meninos sejam desencorajados a brincar com brinquedos vistos como femininos, enquanto as meninas não recebem tão frequentemente esta mensagem sobre brinquedos neutros (Eisenberg,

Murray, & Hite, 1982; Vieira & Miller, 1978). Para além disso, a pesquisa demonstra que as meninas preferem brinquedos considerados masculinos em oposição a brinquedos considerados femininos, o que pode reforçar a ideia de que os brinquedos tipicamente masculinos sejam menos estereotipados do que os brinquedos tipicamente femininos. (Lytton & Romney, 1991, p. 135). Adicionalmente, os autores evidenciam o fenómeno sublinhado por Miller (1987, p.201), que refere que os brinquedos vistos como femininos se relacionam com a qualidades de nutrição, atratividade e beleza, enquanto os brinquedos vistos como masculinos são propícios à competição, agressão, construção e socialização.

Apesar de existirem pais e mães que procuram fugir ao que são os papéis tradicionais de género, Kane E. (2006, p. 150) sugere que muitos tendem a encorajar as suas crianças para se conformarem, diferenciando desde muito cedo aquilo que é para meninos e aquilo que é para meninas (como roupas e brinquedos).

De acordo com Riley, Sitharthan, Clemson e Diamon (2013), a falta de informação sobre crianças com identidades e expressões de género não normativas pode ter repercussões negativas não só para a família, mas também para a sociedade. Isto contribui para o medo e ansiedade dos pais acerca dos seus filhos, o que leva os mesmos a procurar estratégias para aliviar o seu desconforto e para ajudar a colocar limites adequados em torno da apresentação dos seus filhos, a fim de evitar reações negativas e hostilidade por parte de outras pessoas. Posto isto, os pais não sabem como lidar com os/as próprios/as filhos/as, assim como lidar com o meio social envolvente, uma vez que não têm os conhecimentos necessários para que estas crianças sejam bem integradas Riley et al. (2013, p. 14).

Podemos assim constatar que o núcleo familiar exerce grande influência nas experiências vividas pelas crianças, ao orientar e moderar as mesmas, verificando-se, usualmente, o reforço da diferenciação de género. Este processo, consequentemente, incute na criança crenças e valores tradicionalmente estereotipados condicionando o pensamento, as escolhas e as atitudes da própria criança.

### 1.5.2 O papel da escola

A escola assume um papel fundamental na construção da identidade de género da criança já que, também é na escola que as crianças contactam com diferentes experiências

sociais. Por sua vez, estas experiências baseiam-se nas normas e nos valores dos padrões de género da sociedade em que a comunidade escolar se enquadra.

Segundo o estudo de Cabral (2015), na escola, as crianças estabelecem diversas relações sociais, incluindo relações com colegas de turma/de escola. Este tipo de relação é motivador de aprendizagens e de internalizações acerca de comportamentos e de preconceitos de género estereotipados o que, por sua vez, influencia a criança na determinação das suas preferências e dos seus comportamentos.

Deste modo, tanto os educadores como os colegas de escola contribuem para influenciar a perspectiva que a criança desenvolve acerca de género e de papéis de género, consequentemente influenciando a construção de identidade de género da referida criança.

Os educadores propagam ideais de papéis de géneros de diversas formas: ao comunicar expectativas diferentes para rapazes e raparigas e ao constantemente sublinhar a importância e divisão do género, utilizando o mesmo para identificar e organizar atividades. Neste sentido, os profissionais de educação devem evitar oferecer conteúdos estereotipados e procurar estimular e desenvolver os interesses das crianças, oferecendo iguais oportunidades e respeitando a individualidade e a liberdade das mesmas. Assim sendo, enquanto professores e educadores devem tentar compreender de que forma podem combater os estereótipos de género tradicionalmente aceites e difundidos, devem também compreender que a criança não deve ser criticada ao exercitar atividades de acordo com os padrões estereotipados de género e promover a exploração e a curiosidade de cada criança (Cabral, 2015, pp.37-38).

Algumas escolas são ainda caracterizadas pela segregação de géneros. Quando a criança tem a oportunidade de brincar com colegas do género oposto, a mesma tende a preferir colegas do mesmo género. Como consequência, compreende-se que tal preferência influencie as brincadeiras em que a criança se envolve. Efetivamente, Bigler, Hayes & Hamilton (2013) concluem que “(...) este tipo de segregação afeta as brincadeiras das crianças, levando-as a passar mais tempo num tipo de brincadeiras mais estereotipadas” (Bigler et al., 2013, p. 2).

“Ideias acerca de género e de igualdade apresentam-se definitivamente como um problema que se encontra profundamente associado com a tradição e com o senso comum” (Brownhill, Warin & Wernerson., 2016, p. 89). Posto isto, a escola deve

encontrar-se livre de estereótipos e de segregação e assumir o importante papel de organizar e de oferecer um ambiente que proporcione a cada criança um crescimento saudável e bem-sucedido, livre de limitações impostas relativa ao seu gênero, o que, posteriormente, se traduz no sucesso das suas aprendizagens.

Depreendemos assim a importância do papel do educador na construção da identidade de gênero uma vez que a criança é influenciada por representações sociais que a rodeiam, aprendendo, internalizando e reproduzindo conceitos, normas e valores através da observação que faz das ações dos adultos que as rodeiam.

### 1.5.3 O papel dos pares

A forma como os pares se relacionam, desde as primeiras idades, merece a nossa atenção, considerando o impacto desta influência na vida dos indivíduos.

Segundo Ladd, Herald e Andrews (2006) a cultura dos pares desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. Mesmo que as crianças sejam educadas em contextos familiares distintos, os pares com a mesma idade/ nível de desenvolvimento providenciam mutuamente experiências diferenciadas, expandindo assim as percepções que cada criança desenvolve em relação ao mundo envolvente. Estas partilhas são específicas dos pares e não podem por isso ser providenciadas pelos pais ou pelos professores (Ladd et al.,2006,p.12).

Conforme as crianças testemunham ou experimentam a exclusão pelos pares devido a preconceito, tomam decisões para ajustar a sua identidade de gênero. Neste processo, os sujeitos podem integrar o feedback dos outros(as) no seu processo de construção da identidade, podem ocultar aspetos de si mesmos aos outros ou podem desafiar o preconceito e viver de acordo com as suas próprias crenças (Brinkman et al. 2014, p. 845).

A socialização oferece à criança informação acerca de comportamentos que esta pode associar a um ou outro gênero, comportamentos estes que, conseqüentemente, são esperados que a criança reproduza. Deste modo, compreende-se que os colegas da criança contribuem também para moldar as atitudes que as crianças têm perante o conceito de gênero.

Os colegas influenciam a construção da identidade de género na criança na medida em que contribuem para afirmar a diferenciação entre géneros, uma vez que muitas crianças “(...) internalizam o modelo tradicional de comportamento de género, produzindo e reforçando o conteúdo de estereótipos de género” (Bigler et al. 2013, p. 2).

Assim, através de interações e explorações sociais, a criança começa a definir e a delimitar não apenas a sua pessoa, mas também todos aqueles em seu redor, classificando os indivíduos por género.

## 1.6 A importância do brincar na identidade de género

A construção da identidade de género na criança encontra-se associada às explorações que a mesma faz não apenas de momentos sociais, mas também de momentos de exploração do meio em que se insere. É importante compreender que o brincar se traduz para a criança como a principal forma de aprendizagem e é através do brincar que a criança toma consciência e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Assim como anteriormente foi sublinhado, a divisão sexual é um aspeto comum entre crianças em idade pré-escolar, tornando-se ainda mais predominante na terceira infância. É de notar que, de uma forma geral, os meninos costumam interessar-se por brincadeiras mais físicas e exploradoras enquanto a generalidade das meninas debruça mais a sua atenção em atividades de cariz social e afetivo. O género masculino tende ainda a centrar as suas brincadeiras em atividades que envolvem papéis mais dominantes, o que se reflete em atividades de sexo misto, na medida em que estas atividades geralmente privilegiam brincadeiras tradicionalmente vistas como masculinas como, por exemplo, jogos e construções.

Por este motivo, a criança compreende a existência de uma visão binária através da qual desenvolve, identifica e classifica o seu género e os dos outros. Esta perspetiva binária revela-se também como aspeto visual que frequentemente organiza as atividades e as relações das crianças (Battistella, 2009, p. 4).

Nesta fase, através da experiência e de acordo com o desenvolvimento cognitivo, a criança constrói gradualmente a conceção ou um conjunto de conceções sobre género. Nomeadamente, constrói a noção de género através de símbolos visuais representados,

por exemplo, na roupa, no estilo de cabelo e nas cores. O vestuário, o cabelo e as cores são símbolos visuais que as crianças usam para identificar diferenças entre o gênero feminino e masculino. Complementarmente, a criança, para além de se identificar com os personagens da sociedade que lhe são apresentados, também carrega a sua experiência social para interpretar o que a rodeia.

Um outro aspeto visual em que a criança identifica a identidade de gênero na visão binária são as atribuições dadas para cada gênero. Por exemplo, a criança é capaz de perceber que brincar com bonecas são papéis tradicionalmente vistos para as meninas. Assim, apesar de certos meninos desejarem brincar com bonecas, podem não o fazer, para não se sentirem discriminados (Francis, 1998, p. 167). Neste sentido, os papéis transmitem significados que podem definir e classificar, estando o significado intrínseco na relação de poder frequentemente organizada na visão binária (Hall, 2000, p.279). Posto isto, os objetos que a criança usa para brincar possuem significado e poder para dizer, identificar, classificar e discriminar.

Nesta perspetiva, o significado de gênero que a criança transmite, pode ser o reflexo do que ela tem aprendido na sociedade através da diversidade de práticas significativas envoltas a ela.

Cabe desta forma aos adultos proporcionar um ambiente livre de classificações e de discriminações, com o objetivo de oferecer à criança a possibilidade de interagir e de descobrir o mundo em seu redor de forma livre e significativa.

## 1.7 A influência da cultura no brincar e na construção da identidade de gênero

É de sublinhar que a escolha dos brinquedos e de atividades se encontra diretamente influenciada pela cultura que abrange a sociedade em que a criança se encontra inserida. Assim sendo, os adultos responsáveis pelas crianças constroem e organizam os espaços lúdicos onde se irão desenvolver as atividades e as descobertas das mesmas, sendo que as escolhas dos adultos são motivadas pela cultura em que estes se inserem. Consequentemente, estas decisões influenciam o brincar das crianças, incluindo a sua qualidade, a sua frequência, o seu espaço e os próprios companheiros de brincadeira (Bodrova & Leong, 1998, pp. 277-282).

Gosso & Carvalho (2013) sublinham a existência de disparidades de brincadeiras entre crianças de sociedades e de culturas diferentes, destacando um exemplo concreto: as autoras foram capazes de observar que numa comunidade indígena da América do Sul, as crianças brincam sob escassa ou nenhuma vigilância por parte dos adultos, mergulhando nos rios e utilizando objetos naturais (como, por exemplo, areia, água, plantas e pedras) nas suas brincadeiras. Em contraste, crianças que habitam nas grandes cidades encontram-se mais predispostas a utilizar brinquedos fabricados e as suas brincadeiras desenvolvem-se maioritariamente dentro das suas habitações, nas casas de colegas, nas escolas e/ou nos parques infantis, quase sempre sob vigilância contante de um adulto responsável (Gosso & Carvalho, 2013, pp. 2-3).

Contudo, apesar destas diferenças, existem brincadeiras partilhadas e adoradas por crianças de diferentes culturas e sociedades, sendo que estas mesmas brincadeiras são adaptadas conforme os recursos disponíveis nas comunidades. Também a tipologia de brincadeiras pode ser diferenciada entre as demais culturas, sendo que, usualmente, nas grandes cidades, as crianças têm tendência a brincar com brinquedos de plástico e com recursos tecnológicos, enquanto em comunidades mais rurais, as crianças têm tendência a realizar brincadeiras naturais e motoras, sendo-lhes usualmente concedidos um maior espaço e uma maior liberdade para brincar. É ainda compreendido que em ambientes mais rurais as crianças possuem mais facilidade em socializar e partilhar momentos de brincadeira e descoberta com amigos e com colegas fora de contextos educacionais formais. É de sublinhar também que, em contextos escolares, e no que se refere à brincadeira livre, crianças de diferentes sociedades são influenciada a realizar atividades que vão ao encontro da perspectiva e da natureza cultural da comunidade em que se insere. Assim sendo, enquanto em algumas culturas se privilegia atividades que remetem para a socialização, noutras sociedades dá-se destaque a tarefas que trabalhem e desenvolvam competências e habilidades cognitivas (Papalia, Olds & Feldman, 2013, p. 300).

No entanto, para além do fenómeno cultural, também a modernidade influencia as brincadeiras das crianças, na medida em que, nas sociedades atuais, as crianças se encontram mais restringidas devido a preocupações relativas à segurança das mesmas, por partes dos adultos.

## 1.8 O contexto de Pré-Escolar na construção da identidade de género

A escolha das crianças perante brinquedos, jogos e atividades envolve, de uma forma ou de outra, a exploração de situações tradicionalmente vistas como masculinas ou femininas pela influência de papéis de género ainda presentes nas sociedades. Posto isto, o educador assume um papel fundamental enquanto organizador e motivador de um espaço seguro, em que a criança se sinta livre para fazer escolhas e para se expressar enquanto sujeito ímpar.

O Pré-Escolar revela-se como um ambiente coletivo e público, que possibilita a constante interação entre crianças, sendo que estas se encontram em contacto com indivíduos que possuem experiências diferentes das suas, podendo assim conviver e aprender com pessoas de sexo, idade, étnica e/ou religião diferentes. Sublinha-se assim que o Jardim-de-Infância oferece desde cedo a oportunidade de convivência com “diversas formas de ser e de se relacionar”, o que se traduz como um ponto importante, uma vez que “a vivência coletiva permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente” (Finco, 2010, p. 54).

Finco (2010) afirma que “as experiências de género são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos” e que, por este motivo, é imperativo “promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância” Finco (2010, p. 52).

É necessário, antes de tudo, compreender que a criança é um indivíduo com opiniões e com independência crítica, cujos pensamentos e deliberações devem ser levados em conta com respeito. É inegável o facto de a criança se revelar como um indivíduo vulnerável, uma vez que possui falta de experiência e de conhecimento, o que a torna dependente de adultos responsáveis. No entanto, verifica-se também que a criança, no seio da sociedade, é vista e julgada tendo em conta essa sua natureza vulnerável, vendo muitas vezes as suas palavras e as suas opiniões desacreditadas pelos mais velhos.

Alderson (2003) afirma que, ainda na modernidade, “as crianças raramente são consideradas como pessoas reais, competentes e pensantes, continuando a ser encaradas como pré-pessoas que precisam do firme controle do adulto enquanto as suas mentes crescem lentamente à medida dos seus corpos” (Alderson, 2003, p. 264). Ainda segundo Soares (2001), e de acordo com Finco (2010), somos capazes de perceber que ainda hoje

“persiste a ideia de que as crianças são irresponsáveis, irracionais, vulneráveis e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhe dizem respeito”, sendo que, conseqüentemente, muitos adultos desvalorizam a participação e a autonomia das crianças, o que impede muitas vezes que estas possam colocar em prática decisões suas que podem diretamente afetar as suas vidas (Soares, 2001, p. 61 e Finco, 2010, p. 59).

Depreende-se então que é fundamental despertar a atenção de todos para a importância e a necessidade de não banalizar e subestimar as opiniões e os gostos das crianças, pois estas são também sujeitos com direitos, cujos comportamentos e discursos devem ser valorizados e validados.

A atual lei portuguesa n.º 38/2018, defende o direito à autodeterminação da identidade de género e conseqüente expressão de género sendo que, de forma mais discriminada, a Assembleia da República Portuguesa decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

- “Todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direitos, sendo proibida qualquer discriminação, direta ou indireta, em função do exercício do direito à identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais” (Capítulo I, Artigo 2.º);
- “O exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género de uma pessoa é assegurado, designadamente, mediante o livre desenvolvimento da respetiva personalidade de acordo com a sua identidade e expressão de género” (Capítulo I, Artigo 3.º);
- “O Estado deve garantir a adoção de medidas no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo, que promovam o exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais das pessoas, nomeadamente através do desenvolvimento de:
  - a) Medidas de prevenção e de combate contra a discriminação em função da identidade de género, expressão de género e das características sexuais;
  - (...)
  - c) Condições para uma proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais, contra todas as formas de exclusão social e violência dentro do contexto escolar, assegurando o respeito pela autonomia,

privacidade e autodeterminação das crianças e jovens que realizem transições sociais de identidade e expressão de género” (Capítulo III, Artigo 12.º);

- “Os estabelecimentos do sistema educativo, independentemente da sua natureza pública ou privada, devem garantir as condições necessárias para que as crianças e jovens se sintam respeitados de acordo com a identidade de género e expressão de género manifestadas e as suas características sexuais” (Capítulo III, Artigo 12.º).

Também a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV) de 20 de novembro de 1959, estabelece também a defesa e proteção da criança contra a discriminação. Mais especificamente, na DDC, e relativamente à identidade de género da criança, destacam-se os seguintes princípios:

- Princípio 1.º – Os direitos listados na DDC são reconhecidos “(...) a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação”;
- Princípio 7.º – À criança, “(...) deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”;
- Princípio 10.º – “A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal (...)”.

Nesta perspetiva, a identidade pessoal da criança deve ser respeitada e preservada, sendo que o educador deve procurar garantir o bem-estar das crianças e assegurar e promover o crescimento e o desenvolvimento das mesmas. A sala do grupo de crianças deve então visar conter rotinas, espaços e materiais que proporcionem iguais oportunidades de aprendizagem e descoberta a todas as crianças.

Uma vez que a criança é um indivíduo ímpar, mesmo que esta se associe a um dos géneros tradicionalmente aceites e perpetuados, a mesma pode transgredir os papéis e os

estereótipos que usualmente caracterizam os géneros referidos. Por este motivo, e sendo o educador visto como um modelo de comportamentos sociais e morais, deve ter a capacidade de lidar com a diversidade presente nos grupos de crianças e de procurar combater ações e discursos preconceituosos. A criança, ao transgredir os papéis e a expressão de género, brinca com estes mesmos na medida em que explora e multiplica as possibilidades de ser, contemplando e descobrindo possibilidades plurais, recriando novas formas de se relacionar com o ambiente e com os indivíduos em redor.

Nesta perspetiva, o documento orientador da prática educativa de profissionais de educação na valência de Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), elaborado pela Direção-Geral de Educação (DGE), da autoria de Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., denota que o profissional de educação deve respeitar e validar a identidade de género da criança aquando do seu exercício e promoção de aprendizagens. Mais especificamente, evidencia-se que o educador:

-“Organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do género, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades;

- Selecciona materiais que não veiculem estereótipos de género, cultura ou etnia;

- Dialoga com as crianças sobre o modo como perspetivam a diferença (de género, cultura, etnia, etc.), apoiando-as a compreender situações de injustiça ou discriminação e a propor soluções” (Silva et al., 2016, p. 41).

Complementarmente, as práticas de educadores de Educação Pré-Escolar devem guiar-se por objetivos definidos nos referenciais de educação complementares às OCEPE, igualmente elaborados pela DGE, no seguimento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Nomeadamente, os objetivos apresentados no Referencial de Educação para a Saúde<sup>4</sup> (2017): “Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual” e “Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género” (Carvalho et al., 2017, p. 74).

---

<sup>4</sup> Para mais informação sobre o Referencial de Educação para a Saúde (2017) consultar o site: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial\\_educacao\\_saude\\_vf\\_junho2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf)

Nesta perspetiva, entendemos assim o quão importante se revela não apenas não limitar a criança e oferecer a esta oportunidades para livre exploração, mas também estar preparado para responder e agir conforme um leque diverso de emoções, questões, preocupações e discussões que possam surgir por parte da criança no que concerne a papéis de género e identidade de género.

## 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Na sequência da contextualização da temática anteriormente apresentada, neste capítulo serão abordados e descritos os referenciais e processos metodológicos escolhidos para a concretização do estudo empírico: começamos por caracterizar a investigação quanto à sua natureza e procedemos em seguida à descrição das opções tomadas para os procedimentos inerentes à recolha e tratamento dos dados obtidos, bem como para a apresentação de resultados.

### 2.1 Métodos de recolha de dados

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação educacional depende dos objetivos, do tipo de questão a que o estudo procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2005).

Para a realização deste estudo foi adotado o método de investigação qualitativo.

Este método de investigação caracteriza-se por elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática (McMillan & Schumacher, 2005, p.7).

Tendo em conta o mencionado, segundo Teresa Gonçalves (2010), a investigação qualitativa implica:

- “a construção de um objeto de investigação e de um contributo teórico-conceitual;

- a construção da análise acompanhada pela explicitação da trajetória teórica escolhida para a abordagem dos conceitos que sustentam o trabalho de análise realizado, assim como dos conceitos que emergem do referido trabalho;
- as questões assumem um papel central tanto na delimitação do objeto de estudo como na organização de todo o processo de investigação. Ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação;
- a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objeto da investigação, os seus objetivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador;
- a justificação da necessidade e pertinência da análise proposta em termos das lacunas existentes, contributos necessários e relevantes.” (p. 62)

Num sentido amplo, nesta metodologia a investigação parte da seleção de procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. Quando defrontado com o problema, o investigador procura compreender e acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos.

Posto isto, seleccionámos a metodologia de natureza qualitativa, mais concretamente o estudo e caso.

No que concerne ao estudo de caso como metodologia de investigação, Freixo (2009) menciona que este procedimento possui uma natureza empírica, como característica fortemente descritivas e tem por princípio “o trabalho de campo e ou ainda a análise documental, estudando uma dada entidade no seu contexto real tirando todo o partido de fontes múltiplas com recurso a entrevistas, observações, documentos e artefactos” (p. 110).

Para Yin (1994) o objetivo primordial do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e de acordo com Guba & Lincoln (1994) o objetivo do estudo de caso é relatar os factos como acontecem, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimentos relativos do fenómeno estudado e comprovar ou ainda constatar efeitos e relações presentes no caso. De forma a organizar estes diferentes objetivos, Gomez, Flores & Jiménez (1996, p. 99), mencionam que o objetivo central de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Do mesmo modo, o estudo de caso poderá ajudar a confirmar ou refutar teorias existentes ou mesmo levantar questões que podem dar origem a novas investigações. Nesta metodologia de cariz qualitativo, as técnicas de recolha de dados usualmente utilizada passam pela entrevista, observação participante e ainda as notas de campo.

Neste sentido, procedeu-se a um estudo exploratório com vista a melhor compreender o fenómeno referente à pergunta de partida inicialmente traçada **“Em que medida o brincar e o brinquedo podem influenciar a construção da identidade de género da criança?”**. De igual modo, objetivou-se com a presente investigação empírica, procurar contribuir com análises relativas ao estudo da presente temática para suporte a futuras investigações e questões na área.

## 2.2 Procedimentos de recolha de informação

Para recolher e analisar informações é necessário escolher os instrumentos ou técnicas de recolha e de tratamento de informação (Esteves, 2008, p. 86), tendo sempre em conta as questões enunciadas.

Segundo Walsh, Tobin, & Graue (2002), o “(...) investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental” (Walsh et al., 2002, p. 1055). Assim sendo, a observação permite obter dados concretos num determinado contexto, a entrevista oferece a oportunidade de recolher diretamente a informação e a análise documental diz respeito ao estudo dos vários registos, que se vão realizando durante a pesquisa empírica.

Nas entrevistas realizadas, de cariz qualitativo, encontrou-se os entrevistados num ambiente informal, descontraído e sem pressões, tendo sido procurado deixar as crianças responder à vontade. Bogdan e Biklen (1994), sublinham que uma boa entrevista se caracteriza pelo facto de os indivíduos terem oportunidade de afirmarem livremente as suas perspetivas e que permite também a exploração de ideias (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Como referem os autores, “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Os autores referidos sublinham ainda a existência e importância de certas características que contribuem para a essência e para a eficácia da entrevista de cariz qualitativo: 1) “a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados”; 2) “os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo”; 3) “a análise dos dados é feita de forma indutiva” e 4) “o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências” (Martins, 2006, p. 68).

Adicionalmente, Ludke e André (1986) defendem que a entrevista qualitativa deve igualmente: ser motivadora de oportunidades de descoberta de novos elementos e aspetos importantes para a investigação teórica; utilizar uma diversidade de fontes de informação; representar e examinar diferentes perspetivas presentes no mesmo contexto e utilizar uma linguagem acessível (Ludke e André, 1986, pp. 33-44).

Assim sendo, a entrevista efetuada permeava o conversar, o ouvir e o permitir da expressão livre dos participantes e foi colocada em prática de forma criteriosa e intencional, tendo sido selecionada uma amostra capaz de contribuir para a análise e compreensão do fenómeno teoricamente estudado.

O guião relativo à presente entrevista foi elaborado e adaptado a partir do âmbito do Projeto “Brincar e Tchovar Pela Infância”<sup>5</sup> (ver Anexo I). Este projeto, desenvolvido nos bairros de Maputo, pretende melhorar a acessibilidade de todas as crianças a educação pré-escolar de qualidade, garantindo que os agentes educativos têm formação e ferramentas de trabalho adequadas e que a comunidade reconhece as crianças como agentes proactivos do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento integral. Este projeto resulta da parceria entre FEC, Associação Juvenil Khandlelo, com a assessoria da Universidade Pedagógica (UP) de Maputo e da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua I.P.<sup>6</sup>.

Neste projeto foram desenvolvidas ferramentas pedagógicas para as crianças do Pré-Escolar: Baús Pedagógicos (com jogos, brinquedos e outros materiais que permitem o desenvolvimento da criança) e Livrotecas Móveis (equipadas com vários livros para a

---

<sup>5</sup> Para mais informação sobre o projeto Tchovar consultar o site: [Tchovar - FEC \(fecong.org\)](http://Tchovar-FEC(fecong.org))

<sup>6</sup> O Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. é um instituto público, dotado de autonomia administrativa. É uma instituição que visa promover a língua e cultura portuguesa no mundo. Para mais informações consultar o site: <https://www.camoes.pl/sobre-nos/>

faixa etária do pré-escolar e alguns jogos dinamizadores da literacia e numeracia)” (FEC – Fundação Fé e Cooperação<sup>7</sup>, 2021, p.1).

A entrevista às crianças foi realizada no início da investigação, individualmente, para recolha de informações que permitissem elucidar a investigadora sobre as conceções, gostos e a opinião que as crianças de uma sala dos 4 anos têm em relação ao brincar de modo a auxiliar a estruturação deste estudo.

Esta teve como objetivos: conhecer os significados que as crianças dão às brincadeiras, ao ato de brincar e ao brinquedo; explorar o modo como as crianças brincam, quando brincam e quais são as suas brincadeiras mais comuns; perceber quais são as brincadeiras e os brinquedos favoritos das crianças e explorar as bases culturais dos mesmos; saber com quem e onde as crianças mais gostam de brincar e entender as razões para as crianças gostarem particularmente de um determinado tipo de brinquedo.

Tivemos oportunidade de entrevistar 11 crianças, sendo 7 do sexo masculino e 4 delas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

O registo de observação foi outro instrumento utilizado ao longo do estudo. No nosso quotidiano (contexto de JI) é prática comum estarmos alerta, sempre prontos a «ler nas entre linhas», entender o que se passa nas brincadeiras e interações entre as crianças do nosso grupo.

A observação direta de crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças. [...] A informação obtida por meio da observação pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. (Parente, 2002, p. 180)

Foram utilizados 2 registos de observação (anexo v), como situações pertinentes para o estudo, ao longo do estágio de prática profissional na valência de Educação Pré-Escolar. Esta observação permitiu perceber os comportamentos de determinadas crianças e as

---

<sup>7</sup> **Fundação Fé e Cooperação (FEC)**- instituição com estatuto de utilidade pública, é uma Organização Não Governamental. Foi criada pela Igreja Católica em 1990. Atua em Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal, apoiando ainda projetos noutros países lusófonos. Para mais informações consultar o site: [https://www.fecong.org/pdf/tdr/TdR%20Assessor%20Literatura\\_Tchovar\\_20191218.PDF](https://www.fecong.org/pdf/tdr/TdR%20Assessor%20Literatura_Tchovar_20191218.PDF)

interações entre si na hora de brincar e, desta maneira, verificar de que forma a criança brinca, como ela assume o seu papel e que valor dá aos objetos da brincadeira.

É importante realçar que, antes de efetuar qualquer entrevista ou registo foi formulada e entregue uma autorização à instituição onde foi realizada a investigação, mas também, autorizações individuais aos educadores de infância e aos encarregados de educação das crianças.

### 2.3 O contexto de estudo e os sujeitos

Esta análise exploratória foi realizada de modo a compreender como os significados atribuídos às brincadeiras podem estar associados ao desenvolvimento da identidade de género da criança. Neste seguimento, o estudo foi aplicado numa sala de 4 anos de Educação Pré-Escolar, sala na qual a mestranda exerceu o seu em questão. Nesta sala inseriam-se crianças que frequentam um colégio privado no distrito do Porto e grande parte do grupo vivia no mesmo município do colégio.

O grupo era constituído por 25 crianças, nomeadamente 12 rapazes e 13 raparigas, de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Existiam ainda 3 crianças com necessidades educativas, 2 crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), de Nível 1 - Leve e de Nível 3 - Severo e uma criança surda bilateral.

É um grupo heterogéneo, na medida em que têm diferentes maneiras de interagir, quer com a Educadora, quer com os amigos da sala. Neste grupo existem crianças mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor, linguístico do que outras. Não podemos esquecer que cada criança tem as suas características próprias que as distinguem umas das outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de existir alguma diversidade entre elas, existem algumas semelhanças, sendo estas: um grupo afirmativo, curioso e carinhoso.

Já começam a compreender, interpretar e reconhecer os sentimentos das crianças do seu grupo. Vivem intensamente os dramas dos seus pares. Começam também a diferenciar-se os interesses, desejos entre as meninas e os meninos, iniciando assim pequenos grupos entre elas.

As idades dos pais das crianças variavam entre os 33 e os 53 anos e as idades das mães variavam entre os 33 e os 48 anos, denotando-se mais tardia comparativamente ao que ocorria no passado, o que pode justificar algumas características de determinados membros do grupo de crianças, visto que a idade dos seus pais poderá ter conduzido a que existam estímulos para pensar de uma forma diferente da que teriam caso possuíssem progenitores de idades menos avançadas. No que diz respeito à vida profissional dos pais, a maioria destes revelaram-se licenciados e pertencentes a setores secundário ou terciário, não existindo casos de desemprego ou de reforma.

Na generalidade, as crianças presentes no grupo em questão eram provenientes de famílias de estruturas diversas com predominante da família dita tradicional (pai, mãe e filhos), embora existissem casos de famílias monoparentais.

## 2.4 Análise de dados

A leitura dos dados recolhidos e analisados resultam formalmente da articulação entre o enquadramento teórico e a informação recolhida após o desenvolvimento de observação, intervenção e entrevista a crianças da valência de Educação Pré-Escolar.

As crianças selecionadas para as intervenções que se seguem foram escolhidas de acordo com a disponibilidade das mesmas, bem como tendo em consideração uma diversidade de sexo. Para facilitar a identificação do sexo das crianças, relevante na análise das respostas das mesmas, escolhemos identificar, com a letra F, crianças do sexo feminino e, com a letra M, crianças do sexo masculino.

### 2.4.1 Primeiro momento de recolha de informação

Tendo em conta os objetivos previstos no guião das entrevistas (ver anexo I), os dados que apresentamos de seguida dizem respeito a um conjunto de narrativas das crianças a propósito do tema que discutimos teoricamente: o brincar e a brincadeira.

Recordamos que um dos objetivos do estudo era conhecer os significados que as crianças dão às brincadeiras, ao ato de brincar e ao brinquedo. Neste seguimento, a primeira questão que dirigimos às crianças teve apenas como objetivo iniciar o diálogo, colocando-as num contexto de maior descontração. Assim, à questão “Gostas de

brincar?”, 10 crianças responderam afirmativamente, com afirmações como “Gosto muito.”, sendo que somente 1 criança respondeu de modo diferente, evidenciando “Às vezes”. Esta primeira resposta era esperada uma vez que brincar se revela como uma das atividades mais prazerosas para a criança. Ainda com o mesmo objetivo, questionamos “Achas que é importante brincar? Porquê?”, verificando que 10 das crianças responderam que sim e 1 delas respondeu que não, dizendo que é mais importante ‘portar-se’ bem.

Em análise à última resposta, entende-se que a criança em questão parece atribuir grande valor ao cumprimento de condutas que lhe foram inculcadas. No entanto, destaca-se que as crianças devem ser livres para brincarem e explorarem o mundo em seu redor, sendo esta tarefa fundamental no desenvolvimento de aprendizagens, revelando-se importante não limitar excessivamente a sua atividade natural. A afirmação em questão pode provir da forma como os adultos comunicam e interagem com os mais novos. Neste sentido, surge o ajustamento do comportamento da criança tendo em conta o que de si é esperado pelos adultos e pelas convicções destes. Surge, a par disso, o reforço de “(...) expectativas desfavoráveis com comportamentos que vão confirmar as expectativas dos adultos” (Rosa, 1988, p. 30), que podem ser estereótipos que acabam por transmitir e incrementar na criança sentimentos de infelicidade e insegurança (Pestana, 1990, p.7-8).

Em relação à pergunta “O que sentes quando estás a brincar?”, foi possível perceber que todas as crianças revelam bem-estar quando brincam, como se comprova com respostas como “sinto-me muito/mesmo feliz” e “sinto-me bem”. Para além de brincar se demonstrar como uma atividade divertida para as crianças, também se caracteriza como instrumento fundamental para um desenvolvimento saudável das mesmas. Como anteriormente estudado, confere-se que o brincar surge tanto com função lúdica, pois proporciona diversão e prazer, como com função educativa, visto que contribui para o desenvolvimento do saber da criança, em termos de conhecimento e apreensão sobre o mundo em que se insere (Kishimoto et al., 2003, p. 37).

No que diz respeito à questão “Qual é a tua brincadeira preferida? Porquê?”, evidenciaram-se múltiplas respostas, procedendo-se à construção de uma tabela de categorização (ver anexo II), da qual surgiu a categoria ‘Brincadeiras preferidas das crianças’, com as seguintes subcategorias ‘Gestos’, ‘Brincadeiras associadas a momentos afetivos’, ‘Brincadeiras associadas à imitação’, ‘Objetos significativos’ e ‘Jogos tradicionais’. **Destaca-se que na categoria ‘Brincadeiras associadas a momentos**

afetivos', tais como "Gosto de fazer desenhos porque gosto de desenhar a mãe, a minha mana, o meu pai e o pantufo (cão)", "Dar beijinhos à X, sabes ela é muito minha amiga (...) porque gosto de brincar com ela...", as respostas para esta foram dadas por crianças do sexo feminino. Evidencia-se ainda, na categoria 'Brincadeiras associadas à imitação', a resposta de uma criança do sexo masculino, que afirma "Gosto de brincar na minha cozinha porque gosto de cozinhar com a mãe", demonstrando a influência do papel dos progenitores em atividades na qual a criança se envolve.

Por sua vez, para a pergunta "Onde é que costumavas brincar?", 11 das crianças entrevistadas afirmaram ser no colégio, enquanto 2 das crianças referiram a casa da avó e 10 crianças a sua casa.

Quando confrontadas com a questão "Costumas brincar sozinha(o)? Se sim, a quê?", 8 crianças responderam que não e 3 disseram sim, sendo que estas últimas afirmaram: "Gosto de brincar às mães e aos filhos" (F); "Gosto de brincar na minha cozinha que os papás me deram para eu cozinhar" (M) e "Gosto de pintar muito, com muitas cores e desenhar" (F). Questionou-se, de seguida, "Quando (ou se) não brincas sozinha(o), com quem costumavas brincar?", sendo que 5 crianças responderam que brincavam com os pais, 1 delas com a avó e 2 com os amigos.

Adicionalmente, interrogou-se "Com quem gostas mais de brincar?" e todas as crianças afirmaram gostar mais de brincar com os amigos e com os pais, sendo que 2 crianças referiram a avó. A par disto, questionou-se "E brincam a quê?", tendo 4 crianças respondido brincar às bonecas, (3 F e 1 M), 1 criança brincar aos *chefs* de cozinha (M), 1 criança jogar jogos de computadores (M), 1 criança fazer desenhos (F), 2 crianças andar de bicicleta e patins (1 M e 1 F), 1 criança brincar aos dinossauros "eu sou sempre o "t-rex" (M) e 1 criança brincar a "pistas com os meus carros da "Hot Wheels"(M). Neste seguimento, colocou-se a pergunta "Com que brinquedo?", à qual todas disseram com os seus brinquedos e com os dos amigos, sendo que 2 crianças acrescentaram brincar com os brinquedos dos irmãos (2 M). Ainda relativamente à pergunta "Onde costumam brincar?", a grande maioria das crianças afirmaram habitualmente brincar em casa e no colégio. Porém, uma das crianças respondeu que costuma brincar no parque, no colégio e em casa e outra criança respondeu brincar na casa da avó, no colégio e em casa.

Defrontando-nos com estes registos, entendemos que as brincadeiras em que as crianças se envolvem correspondem aos seus gostos e interesses. De igual modo, denota-

se que as preferências das crianças parecem ser apoiadas pelos adultos que usualmente as acompanham na sua atividade de brincar, independentemente do seu género. Como anteriormente analisado a nível teórico, os diversos agentes educativos exercem grande influência nas escolhas de lazer das crianças, que, por sua vez, condicionam a perspetiva de identidade e papéis de género que estas desenvolvem. Destacam-se, neste sentido, casos de crianças onde se compreende uma clara iniciativa dos pais em não estereotipar ideias tradicionais de género, concedendo liberdade de escolha às crianças e respeitando e envolvendo-se com as suas preferências (ver anexo V- Registo de Observação I).

Com intenção de compreender o tipo de brincadeiras em contexto escolar que as crianças entrevistadas preferem, colocou-se a questão “No colégio, onde é que tu gostas mais de brincar?”. A esta pergunta, 6 crianças destacaram a Área da Casa, 2 crianças destacaram a Área de TIC/Computador, 2 crianças destacaram o Recreio, 2 crianças destacou a Área da Expressão Plástica e 4 destacaram a Área das Construções.

Neste contexto, sendo o brincar a atividade mais espontânea da criança, na maior parte das vezes é um pouco deixado para segundo plano, sendo visto sobretudo como momento de descontração, depois de alguns trabalhos mais formais, tanto para a criança como para o adulto. Nos tempos livres, as crianças podem escolher a área que mais lhes agrada (exceto em algumas alturas do dia), havendo restrição do número de crianças por cada área. Este facto, por vezes, torna o brincar um pouco desorganizado para o grupo, ocorrendo alguns atritos entre as crianças. A impossibilidade de escolher determinadas áreas em algumas alturas do dia acontece por vontade do educador, supostamente para não gerar demasiada confusão no espaço.

Sublinha-se ainda que, aquando da exploração das diferentes áreas de interesse, a mestrandia foi capaz de verificar, através dos registos de observação, que as crianças são validadas e encorajadas relativamente aos seus gostos (ver Anexo VI- Registo de Observação II). Com o apoio à teoria, anteriormente falado, o processo de desenvolvimento do papel de género é feito a partir do próprio ritmo da criança. Os meninos e meninas podem brincar com e como quiserem, sem prejudicar o seu desenvolvimento. Com isto, a criança acaba assim por ter uma variedade muito maior de brinquedos ao seu dispor. De acordo com Carneiro (2007), limitar aos meninos carrinhos, bolas e brinquedos azuis, e às meninas, bonecas, casinhas e brinquedos rosa pode atrapalhar a socialização e o processo de representação (faz-de-conta) das crianças

(Carneiro. A, 2007, p.178). Neste caso, um menino que use vestido e brinque aos cozinheiros com as meninas ou até mesmo com meninos, por exemplo, têm muito mais possibilidades de brincadeira. Além disso, a fantasia do faz-de-conta permite à criança solucionar alguns problemas que enfrenta no dia a dia. Nesse contexto, segundo Bicalho (2013) elas imaginam, recriam e tentam consertar a sua realidade (Bicalho, 2013, p.46), como a dificuldade em lidar com um colega, falta de habilidade em alguma atividade, problemas familiares, já que na brincadeira da representação ela pode errar, ela pode imaginar outro final. Essa diferenciação de brinquedo de menino e brinquedo de menina é algo que está enraizado na nossa sociedade, mas que foi agravada por motivos comerciais pela indústria do brinquedo.

A partir desta observação percebemos que qualquer criança deve ser capaz de brincar com qualquer brinquedo, independentemente do sexo. É necessário deixar a criança ser livre: a brincadeira é um momento de experimentação e descoberta que estimulam o desenvolvimento infantil de um modo global.

Seguindo-se a pergunta “Qual é o teu brinquedo favorito? Porquê?”, obtiveram-se as seguintes respostas: “*A minha cozinha porque tenho muitas panelas, um fogão, um micro-ondas, muitas coisas que eu gosto*” (M), “*A minha boneca da Frozen porque eu vi o filme e gostei muito dele e gosto da Elsa*” (F), “*O meu livro da Frozen porque é novo e tem muitos autocolantes*” (F), “*O meu dinossauro, o T-Rex, que abre a boca e come todas as pessoas*” (M), “*Eu gosto muito da minha gatinha porque eu gosto muito de gatos e eu vou comprar mais*” (M), “*Eu gosto das minhas bonecas da LOL porque eu posso tirar as roupas e elas veem dentro de bolinhas*” (F), “*Eu gosto da minha LOL porque ela é gira e eu tiro as roupas e dá para pôr novas*” (F), “*Os meus legos para eu contruir prisões e colocar os maus*” (M), “*A minha boneca da Doutora Brinquedos porque ela tem uma mala de médico e eu gosto de ser médico para curar as feridas das minhas bonecas*” (M), “*Eu gosto do meu Beyblade porque gira muito e eu sei jogar*” (M) e “*O meu carro verde da Hot Wheels porque é o meu preferido e anda muito de força*” (M). Considerando estas respostas, foi depois colocada a questão “Onde arranjaste esse brinquedo?” para a qual a análise de evidências foi realizada com a elaboração de uma tabela de categorização (ver Anexo III), destacando-se duas categorias: ‘Obtenção do brinquedo de uma forma autónoma e independente’ e ‘Obtenção do brinquedo por um familiar’. Na primeira categoria, sublinham-se respostas como “*Eu comprei com o dinheiro que a avó deu*” (F), “*Eu pedi aos meus papás nos anos*” (M), “*Foi no*

*Continente*” (F) e “*Foi quando eu fui ao shopping e comprei*” (M). Na segunda categoria, sublinham-se respostas como “*Foi a minha mãe e o meu pai*” (1 F e 3 M), “*A minha avó comprou para me dar*” (F) e “*Foi a minha tia*” (F).

Na partilha de preferências de brinquedos pelas crianças, o facto de crianças do sexo feminino revelarem como favoritos brinquedos que proporcionam experiências de *roleplay* tradicionalmente associadas ao género feminino, envolvendo filmes de princesas e brinquedos como bonecas. Enquanto a maioria das crianças do sexo masculino demonstram ter como favoritos brinquedos que proporcionam experiências diferentes, envolvendo brinquedos como dinossauros e carros de corrida. Denota-se, no entanto, duas crianças do sexo masculino que privilegiam brincadeiras de *roleplay* do quotidiano não tradicionalmente associada ao seu género (ver anexo V).

“Os brinquedos estão carregados de significados que são estruturados de acordo com a cultura contemporânea. Por isso, as crianças, quando brincam, se apropriam da cultura infantil e fazem construções de acordo com a sua forma de interpretar essa cultura” (Bicalho, 2013, p.47.) Deste modo, as crianças podem explorar e conhecer o mundo que as rodeia e por meio da imaginação elas conseguem viajar “para outro mundo”, rompem com a materialidade dos brinquedos escolhidos e desenvolvem o seu lado emocional e gradualmente fazem construções de género nesse processo lúdico.

Compreende-se ainda que, relativamente ao oferecer brinquedos às crianças, muitas vezes sem terem sido pedidos, influencia-se a criança para um determinado tipo de brinquedo. Com isto, nem são todas as famílias que, por exemplo, irão comprar uma boneca para um rapaz ou um carro telecomandado para raparigas. Isto verifica-se pois, tradicionalmente, a tentativa dos pais é fazer com que os filhos se conformem e identifiquem, a nível de género, de acordo com o sexo biológico.

Neste seguimento, analisando de um modo geral a entrevista realizada, revela-se que grande parte das escolhas das crianças perante brincadeiras e brinquedos vão ao encontro do que as sociedades tradicionais, que fazem distinção de género e de papéis de género, esperam das crianças. No entanto, compreende-se também existir, na situação das crianças em questão, adultos (familiares e educadores) que se demonstram preocupados com a validação dos interesses que estas demonstram, não obstante o seu sexo, procurando atender aos mesmos, tanto em ambiente familiar como em ambiente escolar.

Para isso, todas as crianças necessitam de oportunidades para explorar diferentes papéis de género e diferentes estilos de brincadeiras. Deste modo, os familiares devem garantir que o ambiente das crianças reflita diversidade nos papéis de género e incentive oportunidades para todos.

Suportando esta ideia podem ser apresentadas às crianças livros ou quebra-cabeças que mostrem rapazes e raparigas em papéis de género não estereotipados e diversos. Dando o exemplo de pais que ficam em casa, mães trabalhadoras, enfermeiros do sexo masculino e policias do sexo feminino. Outra hipótese seria apresentar às crianças uma grande variedade de brinquedos à escolha, incluindo bonecas, veículos de brincar, bonecos de ação, blocos, etc. Evidencia-se ainda que é importante permitir que as crianças façam escolhas em relação a grupos de amigos, de desporto e outras atividades em que se envolvam. É também de salientar que é essencial conversar regularmente com a criança para instruir-se sobre as suas preferências e garantir que esta se sinta incluída sem provocações ou *bullying* (Rafferty., 2018).

#### 2.4.2 Segundo momento de recolha de informação

A entrevista exploratória em questão foi realizada, individualmente, para recolha de informações que permitam elucidar a mestranda sobre a noção que as crianças de uma sala dos 4 anos têm sobre o que é o brincar e a forma como o representam quando lhes é pedido para passar esta conceção para o papel, através do desenho, de modo a auxiliar a estruturação do seu estudo. A entrevista em questão procedeu-se em contexto educativo, fora do horário letivo.

Assim sendo, para este momento de investigação, foi proposto às crianças a elaboração de um desenho no qual espelhassem “O que é o brincar para ti?”, sendo que se elaborou uma tabela de categorização para análise dos desenhos recolhidos (ver Anexo IV). Neste seguimento, as crianças entrevistadas, do sexo masculino, desenharam “*Carros e camiões e jipes*” (ver anexo VI- Figuras 4 e 5), “*Fazer desenhos, brincar com os amigos, partilhar brinquedos, jogar à bola com os amigos. Bola com os amigos, a professora e com o meu irmão!*” (ver anexo VI- Figuras 6 e 7), “*Brincar na casa com os meus brinquedos. A minha casa é gigante e tenho bastantes brinquedos coloridos*” (ver anexo VI- Figuras 8 e 9), “*Brincar em casa com os meus brinquedos e adoro brincar na*

*minha casa da árvore que tenho no meu jardim.”* (ver anexo VI- Figuras 10 e 11), *“Brincar à patrulha Pata, eu tenho um carro gigante que é dela. Ela é muito fixe e eu gosto muito de cãezinhos”* (ver anexo VI- Figuras 12 e 13) e *“Brincar aos heróis, o Flash é o meu super- herói preferido. Ele salva as pessoas e é muito rápido”* (ver anexo VI- Figura 14). Por sua vez, as crianças entrevistadas, do sexo feminino, desenharam *“Jogar à bola com o mano e cheirar as flores”* (ver anexo VI- Figuras 15 e 16) e *“Estar em casa a fazer jogos, brincar com os amigos e nas áreas, passear com a minha família, olhar para o sol”* (ver anexo VI- Figura 17).

As respostas e os desenhos apresentados vão ao encontro e reforçam o que foi abordado no estudo teórico referente à temática em análise. Assim, as crianças de sexo feminino demonstraram preferir atividades de caráter social e afetivo, enquanto os rapazes se focaram mais em objetos ou brincadeiras que são tipicamente vistas como atividades para a audiência masculina.

### 2.4.3 Momento de intervenção- Brinquedo favorito

Em acréscimo, foi realizada uma atividade com as crianças pertencentes ao grupo de Educação Pré-Escolar previamente destacado. Esta decorreu no mês de junho de 2020, aquando da pandemia provocada pelo Covid-19. Devido a esta situação, a mestrandia não esteve presente nos momentos em que a atividade foi realizada presencialmente no Colégio, sendo que a educadora cooperante se comprometeu a realizar a mesma com as 7 crianças que compareceram à instituição. A atividade foi partilhada tanto na planificação de atividades a desenvolver em contexto escolar, como numa entrada da plataforma *ChildDiary* com explicação do modo de desenvolvimento da tarefa, para que as restantes crianças, em isolamento, a pudessem realizar em suas casas. Apenas uma criança partilhou na plataforma.

No Colégio, ficou definido que a educadora titular perguntaria às crianças qual o brinquedo de que sentem mais saudades (Anexo VI-Figuras 18 a 23). Estas últimas passariam depois a desenhar o brinquedo a lápis de carvão e, de seguida, procederiam a decorar o mesmo com as suas cores características para representação similar do objeto real. Na plataforma *ChildDiary*, a atividade consistia em que as crianças, depois de brincar, escolhessem o seu brinquedo favorito e o desenhassem e pintassem com as suas

caraterísticas (Anexo VI-Figuras 24, 25 e 26). Posteriormente, pedia-se que partilhassem as fotografias dos seus desenhos juntamente com o boneco que recriaram.

Relativamente aos desenhos a que a mestranda teve acesso, é perceptível que as crianças demonstram preferência por bonecos da *Patrulha Pata* e do filme *Frozen*. As restantes crianças definiram como brinquedo favorito uma gatinha, um carro, uma casinha de bonecas e uma boneca *CryBaby*.

Os brinquedos referidos pelas crianças estão diretamente influenciados pelos media, uma vez que são personagens bastante populares no mundo infantil.

Segundo Souza (2016), os meios de comunicação (media) propagam-se muito rapidamente pelas crianças devido aos diversos programas direcionados a elas e detém o poder de estimulá-los, tornando-se assim uma grande influência no ato de compra. O mundo infantil é considerado como único, pois produz os seus próprios programas de televisão, lojas de roupas, revistas, brinquedos, (...) (Souza, 2010,p.1).

As crianças não recebem os produtos dos media de forma passiva, a partir das brincadeiras fazem uso da criatividade, fazendo imitações, interagindo e fazendo interpretações e reinterpretações. Confirmando isso Brougère (2010) diz que “[...] a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica á apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação” ( Brougère, 2010, p.58).

Em relação aos desenhos infantis, para os psicólogos eles são uma espécie de depósito de informações. A cor favorita da criança aparece já aos três anos. E suas preferências de cores são mais vividamente manifestadas na idade pré-escolar e no 1ºciclo.

Enquanto linguagem, o desenho é constituído por um sistema de signos que designam palavras, conceitos, relações, gestos e acontecimentos. Os desenhos comunicam, além de estados emocionais e sentimentos, valores e conceitos que as crianças construíram em relação a determinados objetos, pessoas ou acontecimentos.

Segundo Vygotsky (1994), o desenho começa quando a linguagem falada já se tornou habitual na criança. A fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior da criança, da mesma forma, isso se aplica ao desenho. Inicialmente, a criança desenha de memória, sem olhar para o modelo original.

“As crianças não se preocupam muito com a representação; elas são muito mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais. [...] Na verdade, parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar.” (Vygotsky, 1994, p. 148-9).

O fato é que, quando uma criança desenha, o racional fica em segundo plano, as proibições e restrições retrocedem. E a criança representa o que sua alma pede. A partir dos desenhos das crianças segundo a *Psicanálise clínica* (2019)<sup>8</sup>, as cores expõem mensagens não verbais e, sem perceber, a criança mostra as suas emoções por meio delas. Além disso, as cores têm este significado:

- “Castanho: segurança;
- Preto: inconsciente;
- Azul: tranquilidade;
- Verde: maturidade, intuição e sensibilidade;
- Amarelo: alegria e curiosidade;
- Laranja: necessidade em ter contato social
- Vermelho: ardor, o que é ativo ou forte.
- Rosa: sonhador e criativo.”

Aos 3 anos as crianças já conseguem escolher a sua cor favorita. As suas preferências de cores são mais vividamente manifestadas na idade pré-escolar e no 1º ciclo. Crianças de 4 a 7 anos com um nível normal de desenvolvimento emocional usam de 5 a 6 cores. Se a criança desenha com apenas um ou dois lápis, isso pode indicar um estado emocional negativo.

Quanto às dimensões dos desenhos, no geral, desenhos grandes indicam que as crianças se sentem seguras e confortáveis. Por outro lado, os desenhos com formas pequenas indicam jovens com pouca confiança, bastante reflexivos ou que precisa de um espaço reduzido para se expressar.

Posto isto, através dos desenhos das crianças, de um modo geral, estas demonstram ser crianças confiantes, tranquilas, alegres sonhadoras mas contrastando estes adjetivos, também sentem necessidade do contacto e do carinho.

---

<sup>8</sup> Para mais informações consultar o site: <https://www.psicanaliseclinica.com/interpretacao-de-desenhos-infantis/>

Foi observado, com a análise do desenho do brinquedo favorito, bem como das entrevistas, ambas situações previamente estudadas, a maioria das crianças apresenta preferências tradicionalmente conectadas aos sexos que possuem. Contudo, a mestrande teve a oportunidade de observar diversas vezes a “transgressão” em relação à utilização de brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo, aquando do seu exercício de estágio na sala do grupo à qual as crianças em questão pertenciam.

Neste sentido, entende-se fundamental apoiar os interesses demonstrados pelas crianças, quer estes se encontrem alinhados com pensamentos tradicionais de conexão entre sexo e género ou não. Assim, como afirma Finco (2003), as crianças devem ter a possibilidade de brincar a tudo o que lhes confira prazer, sem “(...) ideias, costumes e hábitos (...)” que limitem as suas “(...) formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que devem ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar” (Finco, 2003, p. 97).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste parâmetro das considerações finais, pretende-se fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido durante toda a investigação.

Primeiramente, percebemos ao longo do estudo, que os termos "sexo" e "género" significam coisas diferentes. Ser um menino ou uma menina, para a maioria das crianças, é algo que acontece naturalmente. No nascimento, os bebés são designados masculino ou feminino com base nas características físicas (sexo biológico). Isso refere-se ao “sexo” da criança. Quando as crianças são capazes de se expressar, são elas que declaram se são um menino ou uma menina (ou às vezes algo intermediário); esta é a sua “identidade de género”.

Ao longo do tempo, a sociedade reconheceu que os estereótipos de comportamentos e características masculinas e femininas são indefinidos. No passado, as meninas só podiam fazer coisas femininas, como brincar com bonecas ou cozinhar. Esperava-se que fossem mais passivas. Os meninos deveriam ser mais agressivos e mostrar apenas comportamentos masculinos. Mas as nossas expectativas de “o que as meninas fazem” e “o que os meninos fazem” mudaram.

Acredito que os temas abordados no documento são temas contemporâneos e a maioria da sociedade ainda olha isso com estranheza, fruto da nossa história, educação e cultura relativamente aos papéis de género, lugar da mulher e do homem na sociedade, bem como dos nossos preconceitos e estereótipos associados.

A divisão de género que se impõe sobre brinquedos e brincadeiras é uma realidade que se estende ao longo do tempo. Mesmo com as mudanças socioeconómicas, culturais e tecnológicas, verifica-se a constante desse padrão sexista sobre as crianças.

O papel dos brinquedos e das brincadeiras na formação das identidades de género é um ponto chave, pois é por meio do brincar que as crianças interiorizam e reproduzem modelos predominantes dos adultos.

Não devemos deixar que a sociedade e os estereótipos, façam com que as crianças se sintam diferentes. A feminilidade ou a masculinidade não é perdida ao usar uma roupa de determinada cor ou brincar com um brinquedo.

Brinquedos são brinquedos, não têm género. Os brinquedos não fazem ideia de quem está a brincar com eles, se é uma menina ou um menino. Então, porque a maioria da sociedade se mostra inflexível relativamente às escolhas das crianças? Os brinquedos não são nem potenciadores, nem indicadores da orientação sexual futura da criança.

Todas as crianças precisam da oportunidade de explorar diferentes papéis de género e diferentes estilos de jogo.

Com efeito, pudemos constatar que a instituição onde decorreu o estudo, concede a oportunidade à criança para ser ela própria e brincar de forma livre.

A escola é um ambiente que visa à formação humana como um todo através do conhecimento, preparando os alunos para viverem em sociedade, promovendo autonomia e senso crítico para que todos tenham seus direitos respeitados e autonomia nas suas escolhas.

As crianças são ensinadas a serem indivíduos de género de tenra idade, a partir da família. Assim, para construirmos uma sociedade com igualdade de géneros, temos que partir da educação. Acredito que promovendo o respeito e a igualdade de género é possível acabar com os preconceitos na nossa sociedade, quebrando com o círculo vicioso passado de geração em geração de “coisas de menina e coisas de menino”.

É de extrema importância que os educadores prestem atenção para esta questão, que mostrem também disponibilidade para lidar com as questões de gênero, que desenvolvam atividades, que colaborem com as crianças e que promovam a igualdade de gênero na Educação Pré-escolar de forma intencionada e planificada.

Assim o/a educador/a deverá refletir "sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos" (ME, 1997, p.93).

Por isso, cada educador tem a obrigação de trabalhar com o seu grupo situações que envolvam relações de gênero, podendo assim quebrar paradigmas e promover nas crianças atitudes e comportamentos igualitários, sem preconceitos e estereótipos. É preciso normalizar a ideia de que as meninas e meninos podem ter amigos do sexo oposto, podem brincar com os mesmos brinquedos, gostar dos mesmos jogos, usar as mesmas cores, entre outros.

O diálogo entre escola e família também é essencial, pois o trabalho deve ser realizado em conjunto para fazer a diferença e combater os rótulos, sem desigualdades ou uma educação sexista.

Por todas estas situações e de pouco ouvir falar destes assuntos, achei importante fazer esta investigação. São temas que não foram trabalhados durante o meu percurso profissional e espero que futuramente eles entrem no currículo porque são de extrema importância por todos os motivos que anteriormente referidos.

Posto isto, foi um trajetória árdua, com muitas angústias, receios, medos e perdas mas saliento que a realização deste trabalho proporcionou-me um conhecimento mais aprofundado relativamente à temática em estudo, que, penso, irá proporcionar um desempenho futuro mais eficiente a nível pedagógico, tentando promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos, visando a existência de cidadãos abertos e responsáveis no que respeita a valores, sentimentos e atitudes favorecedoras de igualdade de gênero.

Apesar de ter, muita informação neste documento, a verdade é que muito ficou por ser analisado e escrito. É inexequível dizer que um trabalho como este se encontra finalizado, pois o saber não ocupa lugar.

Como professora irei procurar estar sempre atualizada, pois os tempos mudam e a sociedade em que estamos inseridos vai sofrendo cada vez mais alterações, como tal, é importante estar em constante formação, não só como docente mas como pessoa.

Para terminar, precisamos de comprometer-nos para manter esta conversa de aberta e como refere Bento (2011). "A educação Pré-escolar é fulcral para a construção de identidade de género e para se obter uma atitude de igualdade relativamente ao género" (Bento, 2011, p. 85).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2003). *Os direitos de participação da criança na investigação, no quotidiano e nas políticas*. IEC: Universidade do Minho;
- Almeida, Ilda N.S.; Rodrigues Lays A. (2015) *O lúdico como recurso didático pedagógico no desenvolvimento da criança na educação infantil*. Humanidades e Inovação, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul.. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/10/1>;
- Amado, João (2007) *Universo dos brinquedos populares*. 2ª ed. Revista- Coimbra: Quarteto Editora;
- Auyeng, B., Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Kinckmeyer, R., Taylor, K., Hackett, G., & Hines, M. (2009) *Fetal testosterone predicts sexually differentiated childhood behavior in girls and in boys*. Psychological Science, 20, 144–148;
- Bandet, J., Sarazanas, R. (1973) *A Criança e os Brinquedos*, Coleção «Técnicas de Educação», Lisboa: Editorial Estampa;

- Battistela, I. (2009). *A criança na construção de sua identidade de gênero pelas práticas significativas do discurso e linguagem*. Paraná, Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
- Bem, S. L. (1983). *Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a genderschematic society*. *Signs*, 8, 598–616;
- Bem, S. L. (1985). *Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration*. In T. B. Sondregger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1984: Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.;
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.;
- Bento, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Gênero em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre;
- Bicalho, C.W.C. (2013) *Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero*, *Rev. méd. Minas Gerais*;23(supl.2):41-49. Disponível em: <https://www.rmmg.org/artigo/detalhes/117> ;
- Bigler, R., Hayes, A., & Hamilton, V. (2013). *The Role of Schools in the Early Socialization of Gender Differences*. Universidade do Texas, Austin, EUA. Universidade de California Santa Cruz, EUA. Encyclopedia on Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/2492/the-role-of-schools-in-the-early-socialization-of-gender-differences.pdf>;
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). *Adult influences on play: The Vygotskian approach*. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Garland;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora;

- Brinkman, B., Rabenstein, K., Rosen, L., & Zimmerman, T. (2014). *Children's gender identity development: The dynamic negotiation process between conformity and authenticity*. *Youth & Society*, vol. 46(6), 835-852;
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez;
- Brownhill, S., Warin, Jo, & Wernersson, I. (2016). *Men, Masculinities and Teaching in Early Childhood Education: International Perspectives on Gender and Care*. Nova Iorque: Routledge;
- Cabral, V. (2015). *Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar*. Monografia de dissertação de Mestrado em Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre;
- Cáritas (2012) Fascículo I- *Porque é importante falar em Igualdade de género atualmente?*, Caderno Prático para a Integração da Igualdade de Género na Cáritas em Portugal- Projecto IGUALITAS, Cáritas Portuguesa. Disponível em: [CadernoCaritas Fasciculo I.pdf](#);
- Carneiro. M.A, (2007) A descoberto do brincar. OMO: Instituto Unilever;
- Carvalho, Álvaro, et al. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Saúde;
- Cháuque, D., Pinheiro, A., Silva, B., Craveiro, C., Banze, D. & Medeiros, P. (2021). *Projeto Tchovar: Empurrar pela educação de infância nos bairros de Maputo Moçambique*. In Pinheiro, A., Silva, B., Craveiro, C., Gonçalves, D., Banze, D., Cháuque, D., Cortesão, Isa, Neves, I., Neves, I., Tito, M., Medeiros, P., & Pequito, P. (Org.). *Atas do Congresso Internacional África pela Infância*. Porto: ESEPF;
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). *Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis*. *Developmental Review*, Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90004-8);
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*. Vol. 1 nº4. JaneiroMarço/2004, pp.107-112;
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [Porto: Porto Editora, 2003-2022]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincar>;

- Eisenberg, N., Murray, E., & Hite, T. (1982). *Children's reasoning regarding sex-typed toy choices*. *Child Development*, 53, 81-86;
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores;
- Finco, D. (2003) *Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil*. Dossiê Gênero e Infância, n. 42, p. 89-101. Pro- Posições: Campinas;
- Finco, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de Educação de São Paulo;
- Francis, Becky. (1998) *Power plays: primary school children's constructions of gender, power, and adult work*. England: Trentham Books;
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, R.M.R. e Marques, L.A. (1990) *Brincadeiras Cantadas*, Porto Alegre: Kuarup;
- Garvey, C. (1979). *Brincar* (Trad. Marta Ulrich Tiago & Ana Maria da Cunha). Lisboa: Salamandra;
- Gomez, G. R.; Flores. J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, T. P. N. R. (2010). *Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa*. In M. Alves, & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 39-62). UIED;
- Gosso, Y., & Carvalho, A. (2013). *Play and Cultural Context*. Brasil: Universidade de São Paulo;
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp.105-117;

- Hall, Stuart (2000) *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage;
- Huizinga, Johan (1971) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva; Edusp;
- Kane, Emily W. (2006) *Gender and Society: No Way My Boys Are Going to be like That!" Parents' Responses to Children's Gender Nonconformity* Vol. 20, No. 2. Sage Publications, Inc. pp. 149-176 Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27640879?read-now=1&seq=2>;
- Kim, J. S. & Nafziger, A:N. (2000). *Is it sex or is it gender?*. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 68 (1),pp.1-3;
- Kishimoto, T. M. (1999) *Jogos infantis: o Jogo, a criança e a educação*. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes;
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning;
- Kishimoto, T. M. (2003) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning;
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes*. In Maccoby E.C. (ed.), *the development of sex differences*, pp.82-173, Stanford, CA: Stanford University press;
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). *Young Children's Peer Relations and Social Competence*. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 23–54). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leite, Ana Maria (2010) *Caixa de brinquedos e brincadeiras: Uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil*. 74 f. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Escola de Educação Física e Desporte da Universidade do Estado de São Paulo;
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). *A importância do brincar na educação infantil*. *Revista eletrônica saberes da educação*. Vol.5 nº1;

- Ludke, L. & André, M., (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda;
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). *Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis*. Psychological Bulletin Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.267>;
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición);
- Maluf, Ângela Cristina Munhoz (2003) *Brincar: Prazer e Aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes;
- Manson, M. (2001) *História dos Brinquedos e dos Jogos*. Lisboa: Teorema;
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). *A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children*. Child Development, 52, pp.1119–1134;
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). *Cognitive theories of early gender development*. Psychological Bulletin, 128, pp.903–933;
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Final no 1.º ciclo. Dissertação de Mestrado em Educação*. Braga: Universidade do Minho;
- Martorell, G.; Papalia, D. E.; Feldman, R. D. (2020) *O mundo da criança : da infância à adolescência*. 13. ed. Porto Alegre: AMGH;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miller, C. L. (1987). *Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys*. Sex roles. , Vol.16;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Mischel, W. (1966). *A social learning view of sex differences in behavior*. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 57–81). Stanford, CA: Stanford University Press;

- Papalia, Diane E.; OLDS, Sally W. (2000) *Desenvolvimento humano*, Porto Alegre: Artmed;
- Papalia, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin (2013) *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed;
- Parente, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*, Porto: Porto Editora;
- Pestana, C. (Janeiro/Março de 1990). *Como se Forma a Autoestima*. Cadernos de Educação de Infância , pp. 7-8;
- Pinheiro, A., Chauque, D., Silva, B., Craveiro, C., Banze, D. & Medeiros, P. (Org.). (2021). *Brincar e tchovar pela infância*. Porto: ESEPF;
- Prado, Patrícia D. (1995) *Brinquedo e cultura*, Pro-Posições;
- Psicanálise clínica (2019). *A Psicologia na interpretação de desenhos infantis*. Campinas: Instituto brasileiro de Psicanálise clínica. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/interpretacao-de-desenhos-infantis/>;
- Queiroz, Norma Lucia Neris de; Maciel, Diva Albuquerque; Branco, Angela Uchôa (2006) *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*, Paidéia: Ribeirão Preto;
- Rafferty., J. (2018), *Gender Identity Development in Children*. Healthy Children: American Academy of Pediatrics. Disponível em: <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Identity-and-Gender-Confusion-In-Children.aspx>;
- República, A. (2018). *Lei n.º 38/2018*. Diário da República n.º 151/2018, Série I de 2018-08-07. Portugal: Assembleia da República;
- Riley, E. A., Clemson, L., Sitharthan, G., & Diamond, M. (2013) *Surviving a Gender-Variant Childhood: The Views of Transgender Adults on the Needs of Gender-Variant Children and Their Parents*, Journal of Sex & Marital Therapy, 39:3, pp. 241-263;
- Rosa, J. (1988). *Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento II*. Cadernos de Educação de Infância , pp. 30-33.

- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). *Gender development*. W. Damon (series ed.) & N. Eisenberg (vol. ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: Social, emotional and personality development (5th edition). Nova Iorque: Wiley, pp.933-1016;
- Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Acedido em 16/04/2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>;
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE);
- Soares, N. (2001) *Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Portugal: Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho;
- Souza. R.G, Alvim-Hannas. A.K, Souza, R.A., Ventura R.C, Souza, J.C (2016) *Consumo Infantil: A Influência da Mídia no Desejo de Compra das Crianças*. Simpósio de excelência e gestão e tecnologia. FACIG
- Strey, Nogueira, & Azambuja. (2010). *Género & Saúde: diálogos ibero-brasileiros*. Porto Alegre, Brasil. EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS;
- Teixeira, Sirlândia Reis de Oliveira (2012) *Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira -2. Ed. RJ: Wak Editora;
- Unidas, Nações. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas;
- Vieira, K. G., & Miller, W. H. (1978). *Avoidance of sex-atypical toys by five- and ten-year-old children*. *Psychological Reports*, 43, pp. 543-546;
- Vieira, Cristina. (2007). *Educação Familiar: Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Nº 15. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Lisboa;
- Vieira, Cristina (2013). *Educação familiar estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género;

- Vygotsky, L.S. (1984) *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes;
- Vygotsky, L. S.(1994). *A pré-história da linguagem escrita*. In L. S. Vygotsky, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (pp. 139-157). (5ª ed., J. C. Neto, L. S. Menna Barreto, S.C. Afeche, trads.). São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Trabalho original publicado em 1935)
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. In B. Spodeck, & (Org.), Manual de investigação em educação de infância (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- World Health Organization. (n.d.) *Gender, equity, and human rights*. Disponível em: <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/> ;
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## ANEXOS

### Anexo I – Guião de Entrevista

1. Gostas de brincar?
2. O que sentes quando estás a brincar?
3. Costumas brincar com brinquedos ou sem brinquedos?
4. Se, ou quando, brincas sem brinquedos como é que brincas?
5. Qual é a tua brincadeira preferida? Porquê?
6. Onde é que costumas brincar?
7. Onde é que gostas mais de brincar?
8. Costumas brincar sozinha(o)? Se sim, a quê?
9. Quando (ou se) não brincas sozinha(o), com quem costumas brincar?
10. Com quem gostas mais de brincar? E brincam a quê? Com que brinquedos?
11. Onde costumam brincar?
12. Qual é o teu brinquedo favorito? Porquê?
13. Onde arranjaste esse brinquedo?
- 14. Há algum brinquedo de especial que gostavas de ter? Qual e porquê?**
15. O que é para ti brincar?

## Anexo II – Tabela de Categorização: Brincadeira preferida

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de registo por sexo da criança</b>
Brincadeiras preferidas das crianças	Gestos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Caretas, porque tem muita piada” (M)</li> </ul>
	Brincadeiras associadas a momentos afetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dar beijinhos à X, sabes ela é muito minha amiga (...) porque gosto de brincar com ela...” (F)</li> <li>• “Gosto de fazer desenhos porque gosto de desenhar a mãe, a minha mana, o meu pai e o pantufo (cão)” (F)</li> </ul>
	Brincadeiras associadas à imitação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Brincar com os meus bebés porque eu tenho muitos” (M)</li> <li>• “Não sei, muita coisa, gosto de brincar na casinha, pôr comida na mesa (...) porque eu gosto” (F)</li> <li>• “Jogar aos bebés porque eles são muito fofos e eu gosto muito deles e de pentear o cabelo” (F)</li> <li>• “Gosto de brincar na minha cozinha porque gosto de cozinhar com a mãe” (M)</li> </ul>
	Objetos significativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogar jogos de dinossauros porque gosto muito deles” (M)</li> <li>• “Jogar no computador do colégio porque tem muitos jogos dos guardiões da galáxia” (M)</li> <li>• “Gosto de brincar aos carros da hot wheels porque são muito fixes” (M)</li> </ul>
	Jogos tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogar às escondidas porque eu ganho sempre” (M)</li> </ul>

### Anexo III – Tabela de Categorização: Brinquedo Favorito

Categorias	Unidade de registo
Obtenção do brinquedo de uma forma autónoma e independente	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Eu comprei com o dinheiro que a avó deu” (F)</li><li>• “Eu pedi aos meus papás nos anos” (M)</li><li>• “Foi no continente” – (1 M e 1 F)</li><li>• “Foi quando eu fui ao shopping e comprei” (M)</li></ul>
Obtenção do brinquedo por um familiar	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Foi a minha mãe e o meu pai” (M)</li><li>• “A minha avó comprou para me dar” (F)</li><li>• “Foi a minha tia X” (M)</li></ul>

## Anexo IV – Tabela de Categorização: Desenhos

	<b>Crianças do sexo masculino</b>	<b>Crianças do sexo feminino</b>
<b>Registo- Descrição dos Desenhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Carros e camiões e jipes.”</li> <li>• “Fazer desenhos, brincar com os amigos, partilhar brinquedos, jogar à bola com os amigos. Bola com os amigos e com o meu irmão!”</li> <li>• “Brincar na casa com os meus brinquedos. A minha casa é gigante e tenho bastantes brinquedos coloridos”</li> <li>• “Brincar em casa com os meus brinquedos e adoro brincar na minha casa da árvore que tenho no meu jardim.”</li> <li>• “Brincar à patrulha Pata, eu tenho um carro gigante que é dela. Ela é muito fixe e eu gosto muito de cãesinhos.”</li> <li>• “Brincar aos heróis, o Flash é o meu super- herói preferido. Ele salva as pessoas e é muito rápido.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogar à bola com o mano e cheirar as flores.”</li> <li>• “Estar em casa a fazer jogos, brincar com os amigos e nas áreas, passear com a minha família, olhar para o sol.”</li> </ul>

## Anexo V – Registos de Observação

### a) Registo de Observação 1

Nome da Criança: P.

Observador: Daniela Sá

Local: casa

Aquando de um bloco letivo sucedido em contexto escolar, na plataforma Zoom, no decorrer da quarentena obrigatória devido ao Covid-19, a mestranda teve a oportunidade de observar os comportamentos de uma criança do sexo masculino.

Esta criança encontrava-se focada em brincar ao *roleplay* com a sua cozinha de plástico, explorando esta com gosto.

Denota-se, deste modo, o apoio dos familiares perante os interesses da criança.



Figura 1. Criança a brincar livremente em sua casa, durante atividade via plataforma Teams

## b) Registo de Observação 2

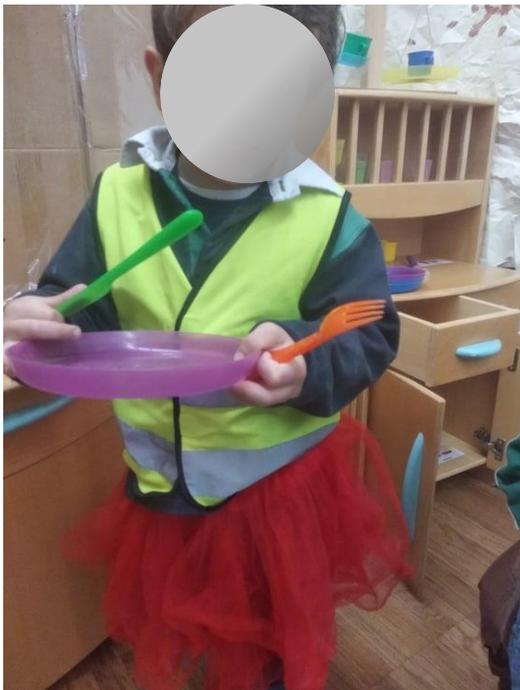
Nome da Criança: I. e J.

Observador: Daniela Sá

Local: sala 4 anos/área da casinha

Durante os momentos livres de brincadeira, as crianças têm ao seu dispor um armário com variados trajes na Área da Casinha. É constante três crianças do sexo masculino darem preferência a esta Área. Vestem-se da forma que gostam e são crianças bastante carinhosas que procuram sempre por abraços. As brincadeiras preferidas é pedir, preparar e servir às mesas. Primeiramente, dirigem-se ao armário e vestem uma saia, ou seja, o seu traje de cozinha, trajes que tradicionalmente são considerados como femininos.

Estas crianças não se mostram ansiosas com o que os outros poderão pensar das suas escolhas, compreendendo que meninos e meninas podem compartilhar os mesmos gostos. Assim, brincam de modo livre e natural, imaginando que são cozinheiros e que vestem saias como traje de cozinha.



Figuras 2 e 3. Crianças (M) a brincar na área da cozinha livremente

## Anexo VI- Registo Fotográfico dos desenhos das crianças

Figuras pertencentes ao segundo momento de recolha de informação



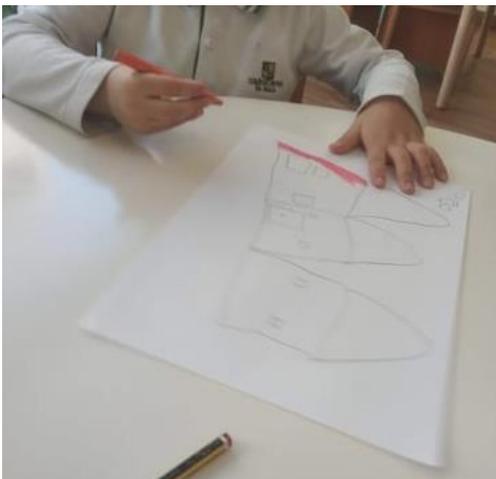
Figuras 4 e 5. Desenho da Criança 1 (M): carro (rosa), jipe (laranja) e camião (preto).



Figuras 6 e 7. Desenho da Criança 2 (M): um campo de futebol (baliza – laranja, bola – azul e linhas) consigo, os amigos e o irmão (com uma crista).



Figuras 8 e 9. Desenho da Criança 3 (M): uma casa “gigante”.



Figuras 10 e 11. Desenho da Criança 4 (M): a sua casa e a casa da árvore que tem no jardim.



Figuras 12 e 13. Desenho da Criança 5 (M): um carro ‘gigante’ dos desenhos animados Patrulha Pata.



Figura 14. Desenho da Criança 6 (M):  
*Flash*, um super-herói.



Figuras 15 e 16. Desenho da Criança 7 (F): uma casa, uma bola, uma flor, pedras, o sol, uma baliza, a si e o irmão.



Figura 17. Desenho da Criança 8 (F): a casa e a família a passear num dia de sol.

Figuras pertencentes ao Momento de intervenção - Brinquedo favorito



Figura 18. Desenho da Criança 9 (F): a casa e a família a passear num dia de sol.

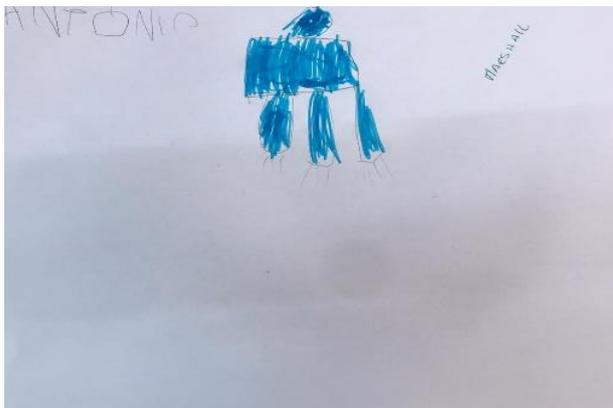


Figura 19. Desenho da Criança 10 (M): *Marshall*, cão dos desenhos animados Patrulha Pata.



Figura 20. Desenho da Criança 11 (F): um gatinho.



Figura 21. Desenho da Criança 12 (M): um carro.

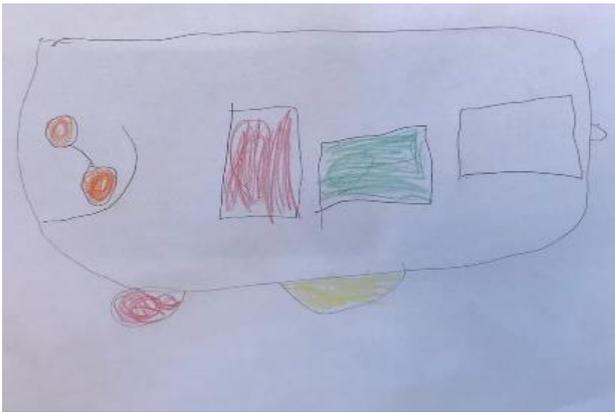


Figura 22. Desenho da Criança 13 (M): camião dos desenhos animados da Patrulha Pata.



Figura 23. Desenho da Criança 14 (F): Skye, cão dos desenhos animados Patrulha Pata.



Figuras 24, 25 e 26. Desenho da Criança 15 (F): Elsa, do filme *Frozen*; boneca *CryBaby* e *Skye*, cão dos desenhos animados *Patrulha Pata*.