



Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Arquitetura

Curso de Design de Produto

MARCELLE GONÇALVES SAMPAIO

**MONSTRIX: UMA ALTERNATIVA PARA DIALOGAR SOBRE IGUALDADE DE
GÊNERO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre

2019

MARCELLE GONÇALVES SAMPAIO

**MONSTRIX: UMA ALTERNATIVA PARA DIALOGAR SOBRE IGUALDADE DE
GÊNERO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Design de Produto, da Faculdade de Arquitetura, como requisito para obtenção do título de Designer.

Orientadora: Prof. Dra. Jocelise Jacques de Jacques

Porto Alegre

2019

MARCELLE GONÇALVES SAMPAIO

**MONSTRIX: UMA ALTERNATIVA PARA DIALOGAR SOBRE IGUALDADE DE
GÊNERO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Design de Produto, da Faculdade de Arquitetura, como requisito para obtenção do título de Designer.

Orientadora: Prof. Dra. Jocelise Jacques de Jacques

BANCA AVALIADORA

Prof. Dra. Maria do Carmo Gonçalves Curtis - UFRGS

Prof. Dra. Marion Diverio Faria Pozzi - UFRGS

Prof. Fernanda Fonseca Serrate - UniRitter

Porto Alegre

2019

RESUMO

A infância é o período da vida no qual a criança tem os primeiros referenciais de mundo e a partir deles passa a construir sua identidade e as bases emocionais que vai levar para a vida. Estudos apontam que crianças a partir de 3 anos de idade percebem, aprendem e reproduzem os papéis estipulados socialmente para cada gênero. Ousar transgredir tais delimitações pode colocar a criança em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se alvo de manifestações preconceituosas em relação à sua sexualidade. Quando se fala em discussão de gênero nas escolas, o que se pretende é o desenvolvimento de um sistema escolar inclusivo, que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Por outro lado, na brincadeira reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. Afirma-se que o brincar é primordial para a construção de novas aprendizagens, pois existe uma estreita relação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas, dando relevância ao brincar para a educação infantil. Assim, este trabalho de conclusão de curso, desenvolvido utilizando o Design Thinking como metodologia, constitui-se em um kit de atividades que proporciona que a diversidade e igualdade de gênero seja debatida com crianças entre 5 e 6 anos de idade, tanto no ambiente escolar quanto familiar, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária.

Palavras Chave: Palavras Chave: Design de Produto. Educação Infantil. Gênero. Diversidade. Brincar. Jogo.

ABSTRACT

Childhood is the period of life in which the child has the first world references, and from them begins to build their identity and the emotional bases that will lead through life. Studies indicate that children at 3 years old perceive, learn and reproduce the socially stipulated roles for each gender. To dare to transgress such delimitations can put the student in an unfavorable position before the group, becoming the target of prejudiced manifestations regarding their sexuality. Discuss gender in schools is intended to develop an inclusive school system that does not contribute to the reproduction of inequalities that persist in our society. On the play lies the basis of what, later, will allow the child to learn more elaborated issues. It is argued that play is paramount for the construction of new learning because there is a close relationship between play activities and psychic functions, giving relevance to playing for children's education. Thus, this work, developed using design thinking as a methodology, is an activity kit that provides that gender diversity and equality get discussed with children between 5 and 6 years old, both in school and family environment, contributing to a more egalitarian society.

Keywords: *Product Design. Pre School. Gender. Diversity. Play. Game.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de conceitos relacionados à gênero: identidade de gênero, sexualidade, sexo biológico e expressão de gênero	24
Figura 2: Esquema dos domínios do desenvolvimento humano: físico, psicossocial e cognitivo	25
Figura 3: Os 4 tipos de brincar: simulação, físico, com objetos, dirigido	31
Figura 4: Os tipos de jogos segundo Piaget: de exercício, com regras e simbólico	32
Figura 5: Ilustração da metodologia a ser utilizada no projeto	45
Figura 6: Cronograma do projeto	46
Figura 7: Manchetes de reportagens relacionadas às questões de gênero.	47
Figura 8: Brinquedos anteriores a década de 80.	48
Figura 9: Brinquedos posteriores a década de 80.	49
Figura 10: Catálogo de brinquedos Smyths Toys Superstores	49
Figura 11: Caderno de apoio de educação sobre gênero na infância.	51
Figura 12: 8 coisas que as crianças precisam saber sobre gênero.	51
Figura 13: Pôster digital escola sem machismo.	53
Figura 14: Boys' things and girls things?.	54
Figura 15: Campanhas Let Toys Be Toys.	55
Figura 16: Cozinha Top Xalingo.	56
Figura 17: Ludomix.	57
Figura 18: Timberkits.	57
Figura 19: Cubetto.	58
Figura 20: Animações que abordam indiretamente as questões de gênero.	59
Figura 21: Livros infantis que abordam questões de gênero.	61
Figura 22: Cartões de <i>insight</i>	69
Figura 23: Mapa conceitual	71
Figura 24: Mapa mental de insights de possíveis produtos	72
Figura 25: Similares de brinquedos para crianças entre 3 e 4 anos.	74
Figura 26: Similares de jogos para crianças entre 5 e 6 anos.	75
Figura 27: Geração de Alternativas	80
Figura 28: Pentágono elementar para jogos educacionais	82
Figura 29: Selo de identificação de conformidade com o Inmetro.	85
Figura 30: Símbolo de advertência de faixa etária imprópria.	86
Figura 31: Dimensões da mão de homens, mulheres e crianças.	88
Figura 32: Logotipo	93
Figura 33: Fonte tipográfica Lilita One	94
Figura 34: Fonte tipográfica Raleway	94
Figura 35: Paletas de cores.	95
Figura 36: Fichas de Monstrinhos (9cmx9cm).	97

Figura 37: Cartas de Monstrinhos (15cmx9xm).	98
Figura 38: Cartas de Atividades Domésticas (15cmx9xm).	99
Figura 40: Cartas de Famílias Monstro (15cmx9xm).	101
Figura 41: Manual do docente.	103
Figura 42: Embalagem em formato de caixa	104
Figura 43: Monstromoeda (frente e verso)	105
Figura 44: Cartas de Família Monstro interpretadas como irmãos gêmeos	106
Figura 45: Cartas de Família Monstro com alteração	107
Figura 46: Teste da etapa de identificação das famílias	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução nos domínios do desenvolvimento no período da infância.	26
Quadro 2: Guia dos brinquedos e do brincar	34
Quadro 3: Domínios do desenvolvimento de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos.	73
Quadro 4: Tabela PNI para análise de similares.	77
Quadro 5: Transformação das necessidades do usuário em requisitos de projeto	81
Quadro 6: Objetivos do projeto	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Concentração máxima de “metais pesados”	87
Tabela 2: matriz de seleção de alternativa Harris Profile.	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PLANEJAMENTO DO PROJETO	13
2.1 JUSTIFICATIVA	13
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO	15
2.3 OBJETIVOS	16
2.3.1 Objetivo Geral	16
2.3.2 Objetivos Específicos	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1 GÊNERO	18
3.1.1 Identidade de Gênero	21
3.1.2 Orientação Sexual	22
3.1.3 Sexo Biológico	23
3.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL	24
3.2.1 A História da infância, o brincar e a escola	27
3.2.2 O Brincar no desenvolvimento infantil	28
3.2.3.1 A brincadeira	30
3.2.3.2 O jogo	32
3.2.3.3 O brinquedo	33
3.2.4 Gênero e brinquedo	35
3.2.5 Socialização de gênero: pais, pares e professores	37
3.2.5.1 O papel dos pais e mães	38
3.2.5.2 O papel dos pares	38
3.2.5.3 O papel dos professores e professoras	39
3.2.6 A discussão de gênero na escola no contexto brasileiro	40
4 METODOLOGIA	42
4.1 DESIGN THINKING	42
5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	46
5.1 OUVIR	46
5.1.1 Pesquisa desk	47
5.1.1.1 Planos de ação	50
5.1.1.2 Campanhas e iniciativas: Let Toys Be Toys	54
5.1.1.3 Brinquedos	55
5.1.1.4 Animações	58
5.1.1.5 Livros Infantis	59
5.1.2 Entrevistas com especialistas	61

5.1.2.1 Entrevista com especialistas: Psicóloga 1	61
5.1.2.2 Entrevista com especialistas: Psicóloga 2 e 3	63
5.1.2.3 Entrevista com especialistas: Professora 1	63
5.1.2.3 Entrevista com especialistas: Professora 2	65
5.1.2.4 Entrevista com especialistas: Professora 3	65
5.1.2.5 Entrevista com familiares: mãe de uma menina de 5 anos	66
5.1.2.6. Entrevista com familiares: mãe de uma menina de 6 anos	66
5.1.2.7 Entrevista com familiares: mãe de um menino de 4 anos e uma menina de 4 meses	67
5.2 CRIAR	68
5.2.1 Cartões de insight	68
5.2.2 Mapa conceitual	70
5.2.3 Geração de alternativas preliminar	72
5.2.4 Encontrando temas	72
5.2.5 Tabela PNI	76
5.2.6 Geração de Alternativas	79
5.2.7 Requisitos	81
5.2.8 Restrições	84
5.3 IMPLEMENTAR	89
5.3.1 Empacotando ideias	89
5.3.2 Seleção de Alternativa: Harris Profile	89
5.3.3 Protótipo	91
5.3.3.1 Identidade Visual	91
5.3.3.1.1 <i>Naming</i>	92
5.3.3.1.2 <i>Logotipo</i>	92
5.3.3.1.3 <i>Tipografia</i>	93
5.3.3.1.4 <i>Cores</i>	95
5.3.3.2 Material Didático	95
5.3.3.3 Embalagem	104
5.3.4. Coletando feedback	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	117

1 INTRODUÇÃO

É importante pensar que o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independente de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 2007, p. 11-12).

A infância é um período da vida humana onde ocorrem mudanças importantes no desenvolvimento da criança, sendo uma etapa de grande importância, uma vez que lança bases para a vida adulta (SILVA, 2013).

Entende-se por desenvolvimento (da criança) o conjunto de mudanças que progridem ao longo do tempo podendo ser de caráter quantitativo como as evoluções físicas, o aumento do vocabulário da linguagem; ou qualitativos como as evoluções de compreensão moral ou social (BERNS, 2002).

A partir dos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, descritos por Papalia e Olds (1981), crianças de 2 a 7 anos de idade encontram-se no estágio pré-operacional e passam a usar símbolos, palavras e imitar o comportamento do outros para se comunicar. É durante os anos pré-escolares que as crianças desenvolvem capacidades de perceber itens relacionados, classificar objetos e começam a fazer julgamentos (PAPALIA E OLDS, 1981).

Todos nós crescemos com noções bem definidas de comportamentos apropriados para os sexos masculino e feminino e as crianças desenvolvem estas noções muito cedo, e esses padrões do papel do sexo permanecem estáveis ao longo da vida (HETHERINGTON, 1970 apud PAPALIA E OLDS, 1981).

Na sociedade contemporânea, a aprendizagem das crianças sobre masculinidades e feminilidades acontece em três espaços: na família, nos grupos e na escola. Esses espaços têm graus diferentes de importância durante a vida infantil. Nos primeiros anos de vida, a família é o centro do desenvolvimento e do entendimento do que é homem e mulher, menino e menina. Já por volta dos 3 anos de idade, quando muitas crianças vão para creche e tem seu primeiro contato com grupos, onde o aprendizado acontece em forma de brincadeira, é o momento crucial do desenvolvimento da compreensão de gênero para uma criança (PAECHTER, 2007).

Os estudos de Kessler e McKenna (1978, p. 102), indicam que crianças a partir de 3 e 4 anos de idade começam a perceber os gêneros e nos dois anos seguintes desenvolvem a consciência das interpretações sociais de gênero. Intons-Peterson (1988) também sugere que com 3 anos e 9 meses as crianças estão conscientes do seu gênero e começam a perceber suas diferenças. Para Kennedy (2010) conforme as crianças se auto-percebem diferentes e percebem que essas diferenças fogem do que é esperado para seu gênero atribuído ao nascer, começam a ocultar seus sentimentos.

Louro (1997) mostra em seus estudos, que os espaços da escola, seus arranjos arquitetônicos e seus rituais disciplinares estão voltados para o controle dos corpos das crianças e jovens e para a regulação das questões que envolvem gênero e sexualidade. Sostisso (2010, p.1) reforça os apontamentos de Louro quando afirma que:

As rotinas e práticas escolares, a linguagem e as formas de avaliação, muitas vezes, posicionam meninos e meninas de diversas maneiras através do controle dos comportamentos socialmente aceitos. Através de materiais didáticos e estratégias educativas de toda ordem, muitas e repetidas vezes, a escola aponta quais são as formas desejadas e dadas como “naturais” de família, paternidade, maternidade, corpo, masculinidade, feminilidade, sexualidade, etc. excluindo outras formas, inviabilizando saberes e experiências, classificando e hierarquizando as práticas e sujeitos.

Heilborn et al. (2009) afirmam que os jogos e as brincadeiras são ferramentas capazes de revelar como as relações de gênero vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, como vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres. As atividades e suas delimitações normativas baseadas no gênero são facilmente percebidas, assim como a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder (HEILBORN et al. 2009).

A escola, segundo Heilborn et al. (2009), tem papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos, inclusive das identidades sexuais e de gênero. Apesar disso, ela vem silenciando sobre estas questões e ainda reproduz concepções essencialistas e biologicistas que ratificam a norma heterossexual e em nada ajudam no combate ao sexismo e à homofobia (HEILBORN et al. 2009).

Ousar transgredir tais delimitações pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se, possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação à sua sexualidade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um padrão heteronormativo está produzindo desigualdades. Romper com isto significa estar atento/a, olhar de outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização (HEILBORN et al., 2009).

A partir das considerações apresentadas, este trabalho tem o intuito de desenvolver uma alternativa que proporcione, de forma eficiente, que a diversidade de gênero seja debatida desde a infância. Além de incentivar a reflexão sobre as questões de gênero e contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, com crianças (e futuros adultos) conscientes das suas capacidades, do seu potencial e do seu valor na sociedade desde as primeiras experiências na instituição escolar, não se limitando a padrões hegemônicos.

Assim, pretende-se com este projeto desenvolver um produto que proporcione o debate sobre diversidade e igualdade de gênero com crianças entre 5 e 6 anos de idade, tanto no ambiente escolar quanto familiar, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária.

2 PLANEJAMENTO DO PROJETO

A etapa de planejamento do projeto consiste em uma visão mais ampla do projeto, apresentando-se como um guia dos principais tópicos para facilitar e organizar o seu desenvolvimento. Assim, considerando que este trabalho tem como objetivo desenvolver um artefato que contribua para introdução da discussão de questões de gênero na educação infantil, este capítulo é dividido em, justificativa, problematização e objetivos.

2.1 JUSTIFICATIVA

É durante a infância que a criança tem os primeiros referenciais de mundo, e a partir deles passa a construir sua identidade e as bases emocionais que vai levar para a vida. O diálogo aberto sobre os temas considerados difíceis, ou tabus, faz com que as crianças conheçam seu corpo, sintam-se à vontade com o que ele significa e comunica. É através do diálogo também que as crianças se instrumentalizam para se defender de possíveis abusos e violência sexual (PORTAL LUNETAS, 2017).

Na contemporaneidade, as escolas, como espaços formativos, são responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças envolvendo temáticas que lhes proporcionem conviver com as diferenças de forma respeitosa, já que desde muito cedo o indivíduo solidifica a sua formação social em contato com o outro (MIRANDA, 2016).

Podemos afirmar que “as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos” (SANTOS et al., 2014, p.9). Desde os primeiros anos escolares, as crianças já demonstram em sala de aula as concepções que trazem de casa sobre gênero. O modo como devem se comportar, as cores que devem utilizar, os brinquedos que devem brincar, como devem se relacionar com os colegas, entre outros (CANGUÇU, 2015).

Assim, a escola torna-se um local para trabalhar a desigualdade entre homens e mulheres, pois é um ambiente que possibilita a reconstrução e apropriação de

novos conhecimentos, evitando a reprodução de práticas sexistas. A escola não deve ser uma reprodutora de preconceitos, mas sim de tolerância à diversidade existente (CANGUÇU, 2015).

Sabe-se que as experiências vividas por meninas e meninos nas escolas afetam diretamente ambos na diferenciação do gênero, proporcionando a prática de habilidades e reforços diferenciais; e, indiretamente, proporcionando estímulos que levam as crianças a socializar-se ativamente entre si de maneiras diferenciadas conforme o gênero (BIGLER, HAYES E HAMILTON, 2013).

De acordo com a pesquisa “Por ser menina: crescendo entre direitos e violência” realizada em 2014 pela Plan International, percebe-se que a desigualdade de gênero começa cedo na vida das crianças. Segundo a pesquisa, realizada com 1.771 meninas de 6 a 14 anos de todas as cinco regiões do Brasil, enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos limpam a casa. Ainda segundo a pesquisa, 13,7% das meninas trabalham ou já tiveram experiência de trabalho e 31,7% informam que o tempo para brincar, direito fundamental de todas as crianças, garantido pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), é insuficiente durante a semana.

A desigualdade de gênero não prejudica somente o desenvolvimento de meninas, mas também o de meninos em idade escolar. Em seu artigo “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”, Carvalho (2003) aponta que as altas taxas de evasão escolar dos meninos possivelmente têm como consequência os referenciais de masculinidades difundidos socialmente. A identidade masculina baseada na agressividade e na indisciplina tem afastado cada vez mais os meninos das escolas. Segundo dados do IBGE de 2011, 37,9% dos jovens entre 18 e 24 anos abandonaram os estudos. Portanto, a cultura do machismo, a desigualdade de gênero e as noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher têm afetado a vida de meninos e meninas reproduzindo uma cultura de violência.

Também é notável, a partir do relatório do Grupo Gay da Bahia de 2012, que a discriminação contra pessoas que fogem do padrão socialmente estabelecido de

sexualidade desencadeia tanto a exclusão escolar, quanto agressões, tornando o Brasil um dos países mais inseguros para pessoas LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

Portanto, quando se fala em “igualdade de gênero” na educação e discussão de gênero nas escolas, o que se pretende, segundo o Manifesto Pela Igualdade de Gênero na Educação (2017), é o desenvolvimento de “um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade.”

Neste sentido, o design, por meio de metodologias com foco no usuário pode oferecer uma alternativa mais eficiente para o problema da desigualdade e preconceito na educação infantil, uma vez que o tema ainda é considerado “polêmico” e educadores e educadoras ainda encontram dificuldades de trabalhar o assunto com as crianças de forma lúdica e interessante para elas. Considerando que as professoras e professores têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil e possuem o poder de transformar sujeitos, um projeto colaborativo com educadoras e educadores interessados em trazer a temática para sala de aula, torna possível determinar as reais necessidades dos usuários com mais clareza e por conseguinte desenvolver um produto mais conectado com o usuário. Entende-se que por meio do design de produto é possível propor alternativas criativas e envolventes, que dentro da sua devida proporção de impacto, podem ajudar a melhorar este cenário.

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Apesar do atual avanço das discussões das questões de gênero, a sociedade em que vivemos ainda prega a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Segundo Jesus (2012), a ciência determina o sexo de uma pessoa pelo tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea). Contudo, isso não define o comportamento masculino ou feminino: este se deve à cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, de acordo com a cultura de cada sociedade e o momento histórico em que esta se encontra (JESUS, 2012). Questões de gênero

têm, portanto, mais relação com as performances sociais e culturais de homens e mulheres, comumente constituídas de um padrão pré estabelecido do que com características biológicas. Entende-se que diferentes grupos culturais vão construir diferentes modos de pensar, significar, ser e agir para homens e mulheres (BORTOLINI et al. 2014).

Klein (1985) afirma, em seus estudos sobre equidade de gênero na educação, que a escola é um importante contexto para a socialização de gênero, pois é o local onde crianças passam longos períodos de tempo envolvidos com seus pares. Portanto, as escolas podem tanto ampliar, quanto reduzir, as diferenças de gênero em seu ambiente, promovendo a diversidade dos gêneros.

Assim, a socialização com professores e colegas moldam as relações de gênero das crianças e estas moldam a cognição e o comportamento dos indivíduos. Porém, infelizmente, professores recebem pouco treinamento para reconhecer e combater estereótipos de gênero e preconceitos e, conseqüentemente, reforçam a diferenciação de gênero entre as crianças. Contudo, quando educadores se comprometem com a igualdade de gênero o desenvolvimento dos alunos é otimizado, pois expõem os alunos a modelos diferentes dos estereótipos e discutem e ensinam como combater o preconceito relacionado ao gênero (BIGLER, HAYES E HAMILTON, 2013). Portanto, o desafio deste projeto é: como abordar as questões de gênero na educação infantil através de um artefato lúdico?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver um artefato que possibilite a introdução de conceitos relacionados às questões de gênero com crianças da Educação Infantil, com o intuito de contribuir com a educação de cidadãos conscientes da diversidade de gênero desde a infância.

2.3.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, indica-se:

- a) Analisar o cenário atual da discussão de gênero com crianças da educação infantil e identificar as consequências dos estereótipos de gênero na infância;
- b) Investigar os diferentes atores e usuários envolvidos e qual a sua influência no processo de desenvolvimento da criança
- c) Identificar os principais métodos e objetos de ensino para educação infantil, que considerem a diversidade de gênero.
- d) Desenvolver um produto que visa introduzir conceitos sobre questões de gênero no ambiente escolar, levando em consideração aspectos emocionais e afetivos dos usuários, e que busque contribuir com a diversidade de gênero desde a infância.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os tópicos que servirão como base teórica para a pesquisa e desenvolvimento do projeto. Os tópicos principais são gênero, no qual se esclarece o conceito de gênero, a história do termo e o conceito de termos relacionados; desenvolvimento infantil, onde são abordados os aspectos do desenvolvimento humano e as características de cada etapa da infância. Também é no tópico desenvolvimento infantil que aborda-se a importância do brincar, os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira e a relação destes com gênero.

3.1 GÊNERO

Segundo Scott (1994, p.13):

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida.

Conforme afirmam Lins, Machado e Escoura (2016), o termo “gênero” se tornou popular na década de 1990, porém, sua utilização na teorização social já vinha acontecendo desde 1970 como um meio de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino para além das explicações biológicas.

O interesse pelo estudo do conceito da palavra “gênero” surgiu inicialmente dentro do ambiente acadêmico, com intuito de estudar a condição feminina e a origem das desigualdades entre homens e mulheres (LINS et al., 2016). Assim, pesquisadores e pesquisadoras começaram a se questionar “se as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram universais e poderiam ser observadas em todo e qualquer contexto” (LINS et al., 2016, p. 25) ou se haveria outras maneiras de interpretar o feminino e o masculino. O resultado deste estudo em busca da origem das desigualdades entre homens e mulheres foi que, na prática,

existem diversas formas de conceber o masculino e o feminino em diferentes culturas, momentos históricos e regiões ou até mesmo dentro de uma mesma sociedade, levando à conclusão de que “gênero é um produto de contingências sociais, e não apenas da natureza” (LINS et al., 2016, p. 26).

Tomando Scott (1989) como referencial, compreende-se que durante séculos as pessoas utilizaram de forma figurada o termo “gênero”, referindo-se à traços de caráter sexuais, por exemplo: “Atena não tinha nada do sexo, a não ser gênero, nada de mulher a não ser forma” (GLADSTONE, 1878, p.72 apud SCOTT, 1989). Tal uso da palavra “gênero” pode ser considerado errôneo para Scott (1989) se, como a autora, adotarmos a definição gramatical do termo no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), onde seria a “categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro” (FERREIRA, 1986).

Em sua obra “Gênero - uma categoria útil para análise histórica”, a autora inicia seu texto com um aviso:

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as idéias e as coisas que elas significam, têm uma história. Nem os professores da Oxford nem a academia Francesa foram inteiramente capazes de controlar a maré, de captar e fixar os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana (JOAN SCOTT, 1989, p.2)

O conceito de “gênero” nasceu de um diálogo entre os movimentos feministas, suas teorias e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, entre outras – que contribuíram para a compreensão dos aspectos vivenciais na constituição do gênero e das relações de gênero (SANTOS, 2013).

Somente após o crescimento do movimento feminista é que o termo começou a ser utilizado de forma mais séria e literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. Para Scott (1989), gênero é um sistema de distinções socialmente acordado, ao invés de uma descrição objetiva de traços inerentes.

Inicialmente o termo “gênero” foi utilizado pelos psicólogos John Money e Anke Ehrhardt, em 1974, para analisar aspectos considerados culturais, ao contrário dos aspectos considerados biológicos de seus pacientes, que apresentavam diferentes formas de hermafroditismo e alterações endócrinas ou morfológicas (CARVALHO, 2011).

Segundo Cardoso (2008), Money e Ehrhardt (1974) foram um dos primeiros estudiosos a propor um conceito de identidade de gênero/papel de gênero. A partir de pesquisas experimentais, o conceito engloba três categorias: sexo, gênero e orientação sexual. Para os psicólogos, a categoria “sexo” está relacionada a genitália que o indivíduo nasceu, podendo ser dividido em macho, fêmea ou intersexo. A categoria gênero teria um aspecto singular para cada indivíduo, sendo influenciada pelo ambiente e separada em masculinidade, feminilidade e androginia. A categoria orientação sexual ou mapa amoroso, está relacionada ao amor idealizado e a atividade sexoerótica de cada indivíduo, podendo ser classificada como heterossexual, homossexual ou bissexual (CARDOSO, 2008). Sob a interpretação de Cardoso (2008), temos que Money (1974) defendia a ideia de que:

crianças que nasceram com uma genitália ambígua, como resultado de anormalidades hormonais ocorridas na fase intra-uterina, adotavam qualquer um dos gêneros a que fossem induzidas por meio de tratamento médico e das influências do ambiente nos primeiros anos de vida (CARDOSO, 2008, p.72).

Contudo, esta crença foi veemente contestada por Diamond (1997), por meio de pesquisas realizadas com os próprios pacientes de Money, porém, já na vida adulta, que apresentavam aspectos de hermafroditismo, que após a puberdade rejeitaram o gênero escolhido pelo psicólogo e pelos pais durante a infância e requereram a reversão do procedimento. Diamond (1997) não nega o conceito de identidade de gênero desenvolvido por Money, porém ressalta a consideração de influências biológicas desde a concepção do indivíduo na construção da sua identidade, não sendo passível de ser ensinada ou aprendida.

Grossi (1998) afirma que o conceito de gênero no Ocidente está estreitamente relacionado ao conceito de sexualidade, o que resulta em uma dificuldade do senso comum em separar as problemáticas de identidade de gênero - que remete ao sentimento individual de sexualidade - que se caracteriza pela escolha do objeto de desejo. Assim, pesquisas recentes referentes ao tema “gênero” conceituam e tratam de três conceitos principais para a compreensão das questões de gênero. São eles: identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico.

3.1.1 Identidade de Gênero

Entende-se como identidade de gênero “a convicção de ser ‘masculino’ ou ‘feminina’, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas” (SIMÕES E FACCHINI, 2009, p.31).

Em 2010 o conceito de identidade de gênero foi definido legalmente no documento Princípios de Yogyakarta (2010, p.07), formulado por especialistas em legislação sobre direitos humanos de 25 países, como:

[...] uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos.

Em 2016 o Ministério do Turismo brasileiro divulgou uma cartilha, em parceria com o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e o Ministério da Justiça, sendo parte do Plano Nacional de Turismo que prevê políticas públicas para aumentar o turismo no país. Segundo a cartilha Dicas para atender bem turistas LGBT (2016), o conceito de identidade de gênero fica definido como:

[...] a forma como a pessoa se reconhece dentro dos padrões de gênero: feminino e masculino. Esses valores são estabelecidos socialmente e variam de cultura para cultura. Há, ainda, quem não se identifique com nenhum desses dois gêneros, os chamados agêneros; e quem se identifique com ambos, os intergêneros, andrógenos, bigêneros e *crossdresser*.

3.1.2 Orientação Sexual

Cardoso (2008, p.73) indica que a definição de orientação sexual pode variar conforme área de estudo ou autor, porém em sua maioria “o conceito está relacionado ao sentido do desejo sexual: se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos”. O conceito de orientação sexual também foi definido legalmente pelo documento Princípios de Yogyakarta (2010, p.07), que conceitua o termo como:

uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

O documento também especifica os tipos de orientações sexuais preponderantes: pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), pelo sexo/gênero oposto (heterossexualidade) ou pelos dois sexos/gêneros (bissexualidade). Estudos demonstram que as características da orientação sexual variam de pessoa a pessoa (PRINCÍPIO DE YOGYAKARTA, 2010, p.10).

Para Simões e Facchini (2009, p.29), o ativismo LGBT é um dos responsáveis pela disseminação do conceito de orientação sexual, persistindo para que o termo esteja presente em discursos políticos, acadêmicos e governamentais. Para os autores, o termo “refere-se de forma bastante genérica ao sexo ou gênero que constitui o objeto de desejo de uma pessoa” e ressaltam que:

[...] a expressão não implica consciência nem intenção, tampouco descreve necessariamente uma "condição". Boa parte do ativismo LGBT acredita que a orientação sexual é uma "condição da pessoa", uma propriedade da personalidade, algo que faz parte irremediavelmente do que ela "é"- e, assim, tende a vê-la como fixa e imutável.

3.1.3 Sexo Biológico

O sexo biológico é definido como um “conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas” (OLIVEIRA, 2010, p.09).

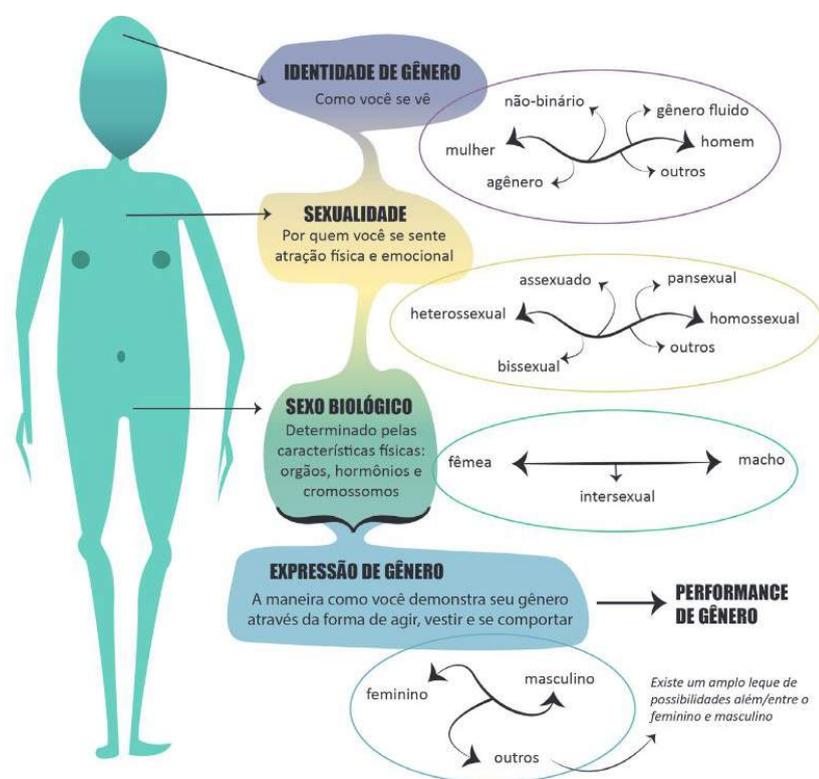
Lenz (2014) também afirma que o termo “refere-se essencialmente à genitália que cada indivíduo traz entre as pernas ao nascer” e são identificados basicamente por quatro tipos de sexo:

- a) Macho, quando o indivíduo nasce com um pênis;
- b) Fêmea, quando o indivíduo nasce com uma vagina;
- c) Intersexuado, quando nasce com uma combinação imprecisa de pênis e vagina;
- d) Nulo, quando a pessoa nasce destituída de qualquer traço genital preciso.

Abaixo, na figura 1, segue um infográfico desenvolvido por Gomes (2017) para resumir os conceitos de identidade de gênero, sexualidade, sexo biológico e expressão de gênero. A expressão de gênero, segundo Jesus (2012), é dependente da cultura na qual o indivíduo está inserido e é definida como a “forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero.”

Para o Manual de Comunicação LGBT do Grupo Dignidade, a expressão de gênero de um indivíduo nem sempre corresponde ao seu sexo biológico e pode ser manifestada publicamente “por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas”.

Figura 1: Esquema de conceitos relacionados à gênero: identidade de gênero, sexualidade, sexo biológico e expressão de gênero.



Fonte: Gomes (2017).

3.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os anos iniciais do desenvolvimento humano estabelecem a arquitetura básica e as funções do cérebro. Esse período inicial de desenvolvimento – da concepção aos 6-8 anos de idade – afeta os estágios seguintes, portanto, um desenvolvimento inicial prejudicado afeta a saúde (física e mental), o comportamento e a aprendizagem na vida futura (MUSTARD, 2010).

Para referenciar o desenvolvimento infantil reporta-se ao estudo de Papalia, Olds e Feldman (2010) que abordam o desenvolvimento humano considerando três domínios diferentes: o desenvolvimento físico (crescimento do corpo, habilidades motoras, etc), o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem, memória, linguagem, etc), e o desenvolvimento psicossocial (emoções, personalidade, relacionamentos sociais, etc) conforme mostra a figura 2.

Figura 2: Esquema dos domínios do desenvolvimento humano: físico, psicossocial e cognitivo.



Fonte: adaptado de SILVA (2013)

Os autores também classificam os períodos do ciclo da vida e suas respectivas faixas etárias em relação aos domínios do desenvolvimento. Os períodos são delimitados em pré-natal (antes do nascimento), primeira infância (do nascimento aos três anos), segunda infância (dos três aos seis) e terceira infância (dos seis aos onze anos de idade). Para fins de projeto, delimita-se a segunda infância como faixa etária a ser analisada, pois os domínios do desenvolvimento desta faixa, principalmente o domínio psicossocial, coincidem com os estudos de Kessler e McKenna (1978) e Intons-Peterson (1988) que sugerem que a partir dos 3 anos de idade as crianças passam a estar conscientes das diferenças dos gêneros. A relação entre as faixas etárias e domínios do desenvolvimento é apresentada no quadro 1.

O desenvolvimento infantil é um processo que depende da interação da criança com o meio, com outras crianças e com os adultos (FELIPE, 2001). Portanto entende-se que o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores internos ou externos e um ambiente estimulante contribui positivamente para a saúde da criança assim como a atividade do brincar (SILVA, 2013).

Quadro 1: Evolução nos domínios do desenvolvimento no período da infância: físico, cognitivo e psicossocial.

	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento psicossocial
Pré natal (da concepção ao nascimento)	O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e pensar bem como a de responder a estímulos sensoriais.	O feto responde a voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela.
Primeira infância (do nascimento aos 3 anos)	O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Aumenta o interesse por outras crianças.
Segunda infância (dos 3 aos 6 anos)	O crescimento é constante, a aparência se torna mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos. Aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.	O pensamento é um tanto egocêntrico mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A maturidade cognitiva resulta em algumas ideias lógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência da pré escola.	O autoconhecimento e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos, a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e ligeiramente mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco social mas outras pessoas tornam-se importantes.

Fonte: PAPALIA, OLDS E FELDMAN (2010)

3.2.1 A História da infância, o brincar e a escola

Até o início do século XVII, na sociedade medieval européia, o sentimento de infância, como consciência da particularidade infantil não existia. Devido aos altos índices de mortalidade infantil, no momento em que a criança não necessitasse dos cuidados constantes da mãe ou outros adultos, ela ingressava na sociedade dos adultos sem distinção. Assim, o aprendizado acontecia naturalmente, aprendia-se a viver, vivendo. A socialização, a transmissão de saberes e de valores acontecia pela coexistência com os adultos (PHILIPPE ARIÈS, 1981).

Ainda segundo o autor, uma vez que não existia uma separação entre crianças e adultos, não existia uma separação entre jogos e brincadeiras para crianças e para adultos, os jogos e brincadeiras eram comuns a ambos. Tampouco existia uma separação entre jogos e brincadeiras de meninos e de meninas. No limiar da primeira infância, a discriminação moderna entre os gêneros não era nítida: meninos e meninas usavam os mesmos trajes e brincavam com os mesmos brinquedos.

Durante o século XVII reformadores católicos, ou protestantes, ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, constituíram um sentimento de infância que inspirou a educação até o século XX. Nesse contexto, a infância e suas particularidades eram de interesse psicológico e moral. Tentava-se penetrar na mentalidade infantil para adequar métodos de educação e então corrigir as crianças (ARIÈS, 1981). Assim, as crianças eram vistas como frágeis criaturas que necessitavam de proteção a sua moralidade e disciplina e jogos e brincadeiras classificados como maus foram proibidos (ARIÈS, 1981).

Contudo, a ideia de infância como período de moralização e a negação às brincadeiras modificou-se ao longo do tempo, quando colégios jesuítas passaram a adotar jogos “disciplinados” como meio de educação (ARIÈS, 1981). Ainda segundo o autor, ao final do século XVII a educação tomou a forma como a conhecemos hoje, a criança deixou de se misturar com os adultos e aprender sobre a vida pelo contato direto e passou a “ficar de quarentena” na escola até estar preparada para a vida (ARIÈS, 1981).

3.2.2 O Brincar no desenvolvimento infantil

O brincar é um elemento central na aprendizagem, pois permite que as crianças repitam os comportamentos dos adultos, pratiquem habilidades motoras, processem eventos emocionais, e aprendam sobre o mundo em que vivem (PASEK, 2008). É um direito fundamental, expresso no princípio sete da Declaração Universal dos Direitos da Criança proclamada pela ONU em 1959:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

O brincar é definido por Smith (2008) como atividade realizada por prazer, caracterizada pelos meios, na qual o processo é mais importante do que qualquer fim ou objetivo; pela flexibilidade pois os objetos e papéis tomam novas combinações; e por afeto positivo, pois as crianças sorriem, dão risadas e divertem-se durante a brincadeira.

Brougère (1998) também sugere que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas sim uma atividade dotada de significação, portanto supõe um contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Para Brougère (2001) a criança é um ser social e a brincadeira pressupõe uma aprendizagem. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (Brougère, 2001, p.105).

Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança (NAVARRO, 2009).

Enquanto brinca, a criança transporta para a brincadeira o mundo real e vincula o brincar às regras que fazem parte do seu dia a dia. Assim, ela reafirma seus

limites, aprende a controlar impulsos e condiciona-se às regras estabelecidas socialmente (HORN et al., 2014). Para Winnicott (1982, p. 163 apud HORN et al., 2014) “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”. Assim, enquanto a aprendizagem é a internalização de signos e instrumentos, o brincar é a apropriação da realidade por meio da representação. A brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem (HORN et al., 2014).

Segundo Rolim et al. (2008), baseados nos estudos de Vygotsky, afirmam que o brincar é primordial para a construção de novas aprendizagens, pois existe uma estreita relação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas, afirmando a relevância sócio-cognitiva do brincar para a educação infantil. Portanto, “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas” (ROLIM et al., 2008, p.117) gerando novas formas de desenvolvimento e reconstruindo conhecimentos. Os autores também apontam que “o brincar toma novos contornos, modificando-se, para atender às novas necessidades que vão surgindo no contexto da criança”, considerando que o brincar tem o papel de satisfazer as necessidades da criança, necessidades estas que são distintas em cada fase do desenvolvimento (ROLIM et al., 2008).

Para Santos (2012), é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, pois comporta-se de modo mais elaborado do que nas atividades da vida real. O autor afirma também que o “desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de facilitar os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento” (SANTOS, 2012, p. 4).

O lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo e ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (SANTOS, 2012, p.13).

Portanto, sob esta perspectiva, o aspecto lúdico deve ser desenvolvido desde cedo com as crianças, pois possibilita um aprendizado mais rápido, prazeroso e facilita o despertar para novos conhecimentos. Referenciando Vygotsky (1984) e Piaget (1978), o autor também afirma que “o brincar favorece a superação do egocentrismo, desenvolve a solidariedade e a empatia, e introduz, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo” (SANTOS, 2012, p. 7).

3.2.3 Jogo, brincadeira e brinquedo

Cordazzo e Vieira (2017) definem brincadeira e jogo, ressaltando que o uso de cada termo varia de acordo com o idioma, bem como o contexto em que aparece. No contexto da língua portuguesa, o “jogar” aparece mais como atividade com regras pré-estruturadas, enquanto o “brincar” se vincula à atividade lúdica não estruturada com um fim em si mesma. A definição de brinquedo o caracteriza como o objeto da brincadeira, “um objeto cultural recheado de significações e representações. Neste caso, seu valor simbólico supera a função inicial do objeto. Por exemplo, um cabo de vassoura pode virar um cavalo, uma corda de pular pode se tornar uma cobra” (BROUGÈRE E WAJSKOP, 1997 apud Lima, 2017).

3.2.3.1 A brincadeira

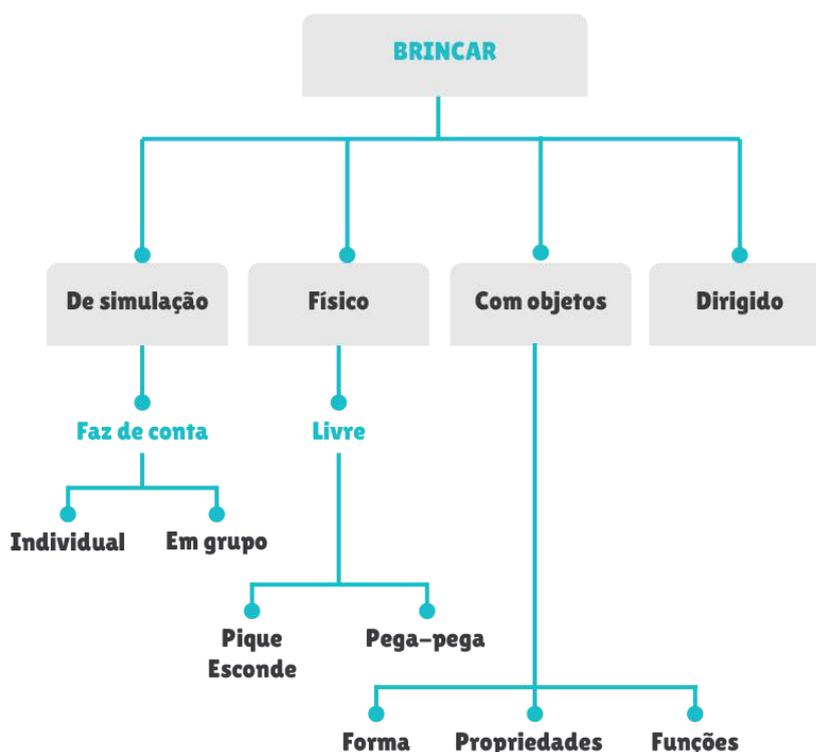
A brincadeira pode ser caracterizada por um grau de estruturação e utilização de regras, onde a criança pode brincar tanto coletivamente quanto individualmente. Contudo a “existência de regras não limita a ação do brincar, pois a criança poderá modificá-la, quando desejar poderá ausentar-se, incluir novos pares, modificar suas regras, enfim existe maior liberdade de ação” (CARDOSO, 2010, p.16).

Apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas -

tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 2007).

Para Pasek (2008) existem quatro tipos de brincar, ilustrados na figura 3. São eles: 1- brincar com objetos – explorar de diversas formas os objetos, suas propriedades, e os transformar para exercer novas funções; 2- brincar de simulação – conhecida como faz de conta, fantasia ou brincadeira simbólica, pode ser praticada individualmente ou com outros indivíduos quando as crianças experimentam diferentes papéis sociais; 3- brincar físico ou turbulento – inclui todas as brincadeiras a partir dos 6 meses de idade desde esconde-esconde até outras brincadeiras livres; e 4- brincar dirigido - inclui atividades aparentemente prazerosas e espontâneas que as crianças realizam sob a orientação de adultos.

Figura 3: Os 4 tipos de brincar: simulação, físico, com objetos, dirigido.



Fonte: adaptado de PASEK (2008).

3.2.3.2 O jogo

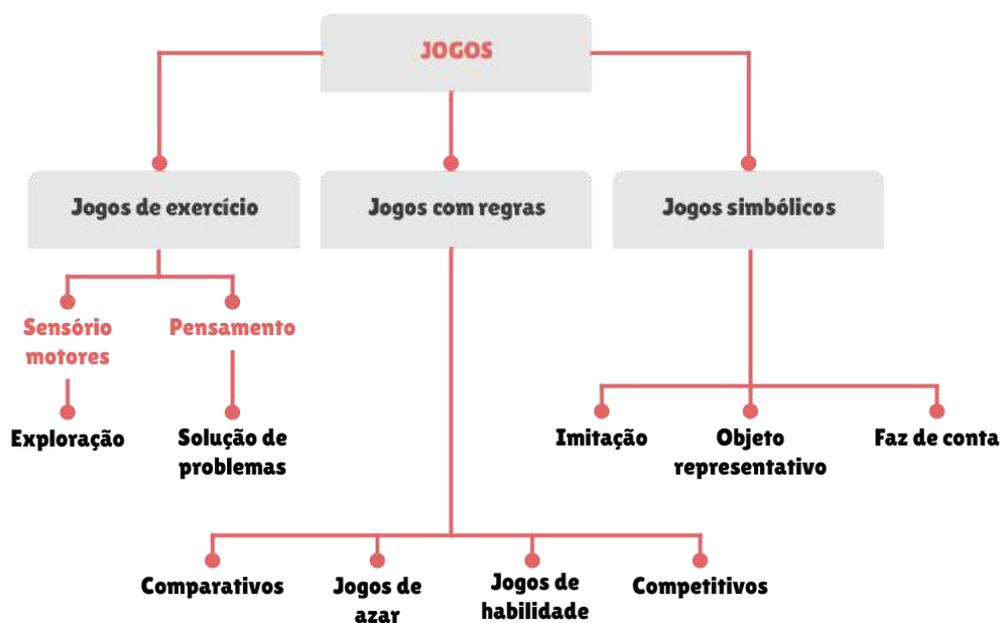
Para Cardoso (2010, p. 15) o conceito de jogo está associado tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira, pois toma-se como uma “atividade que fazemos de forma mais estruturada e organizada em que se utiliza regras mais explícitas”.

Para Piaget (1946 apud HORN et al., 2014) os jogos dividem-se em jogos de exercício, simbólico e de regras, além dos de construção, como mostra a figura 4. Os jogos de exercício podem ser sensório-motores ou de pensamento e funcionam pelo próprio prazer da atividade. São jogos típicos a partir dos 18 meses de idade e se estendem durante a infância, podendo também aparecer em atividades lúdicas exercidas por adultos.

Os jogos simbólicos funcionam pela compensação, pela realização de desejos ou resolução de conflitos e apresentam-se no “faz de conta” e na ficção. São jogos que iniciam juntamente com o aparecimento da linguagem, por volta dos 2 anos de idade e se estendem até os 6 anos de idade.

Os jogos de regras são jogos de organização coletiva, onde as regras são impostas pelo grupo e podem ser transmitidas ou espontâneas.

Figura 4: Classificação dos tipos de jogos segundo Piaget: de exercício, com regras e simbólico.



Fonte: adaptado de HORN et al. (2014)

3.2.3.3 O brinquedo

Para Kishimoto (1994) o brinquedo é um objeto de suporte da brincadeira. Os brinquedos podem ser estruturados (adquiridos prontos, industrializados) ou não estruturados. Os brinquedos não estruturados são objetos simples como paus e pedras, que nas mãos das crianças, adquirem novos significados, passando, então, a ser um brinquedo. Portanto, os brinquedos podem ter uma função estruturada previamente ou se transformar através da criatividade da criança sobre este objeto (CARDOSO, 2010). Horn et al. (2014) fazem referência a Lebovici e Diatkine (1985) para salientar a classificação dos brinquedos a partir do material, classificando-os em completamente prontos, como bonecas e carrinhos; feitos aos poucos, como quebra-cabeças; e materiais para jogo, que inclui todo material que possa ser utilizado para estruturar um brinquedo como sucata.

A Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) desenvolveu o Guia de Brinquedos e do Brincar (2010), mostrado no quadro 2, no qual são indicados os brinquedos e brincadeiras adequados e estimados pelas crianças de cada faixa etária. Segundo a associação, as crianças na faixa etária de 3 a 6 anos são hábeis nos jogos de faz de conta e, portanto, brinquedos que auxiliem na criação do mundo imaginário são importantes como lojas de brinquedo, caixa registradora, telefone, cozinha, cidades, casas de boneca, meios de transporte como aviões, trens, barcos, e automóveis. Os brinquedos também podem passar a sensação de segurança para crianças da faixa etária, auxiliando a superar momentos difíceis ou compartilhando emoções com bichinhos de pelúcias ou bonecos. Os jogos de memória e visualização também são indicados como jogos de tabuleiro, jogos de palavras, jogos de memória e quebra cabeças. Outros brinquedos apreciados por crianças entre 3 e 6 anos são os jogos de construção, kits para colorir com tinta, lápis de cor ou giz de cera e livros.

Quadro 2: Guia dos brinquedos e do brincar

	Atividade principal	Brinquedos sugeridos
0-18 meses	Manipular objetos (atividade oral ou manual)	Chocalhos, brinquedos para martelar e empilhar, brinquedos flutuantes, blocos com ilustrações, brinquedos com guizo interno.
	Explorar (apertar botões e mover alavancas)	Móbiles, brinquedos de puxar e empurrar, quadro colorido e sonoro de engrenagens com botões e manivelas.
	Encaixar objetos	Copos e caixas que se encaixam umas nas outras, blocos e argolas.
	Compreender situações	Livros de rima, ilustrações, e estribulhos, brinquedos musicais e com guizo, telefone de brinquedo.
18-36 meses	Dirigir veículos	Cavalinho de pau, triciclos, carrinho de mão, carrinho de boneca.
	Manipular objetos	Objetos para caixa de areia (baldes, pás, formas, etc.), blocos de formas e tamanhos diferentes, bolas.
	Organizar cenários para brincadeiras	Caixa de areia, água, mobiliário e utensílios domésticos proporcionais ao tamanho da criança.
	Imitar outros seres ou pessoas	Fantasia, animais de pelúcia, fantoches.
	Solucionar problemas	Quebra-cabeça simples, jogos de construção com peças grandes.
	Representar objetos	Argila e massa de modelar, giz de cera grande, quadro-negro e giz, tinta, instrumentos musicais.
	Construir objetos/reolacionar objetos semelhantes	Trens, carrinhos, serviços de chá, blocos.
36 meses a 6 anos	Criar cenários para brincadeiras e ambientes	Fantasia, fantoches, e teatrinhos. Telefone e relógio de brinquedo. Casinha de brinquedo e brinquedos para brincar de casinha. Bonecos (soldados, heróis, etc.) Garagem, posto de gasolina e carrinhos, Fazendinha, autorama e ferrorama simples e lego.
	Movimentar-se no espaço	Triciclos maiores, equipamentos de ginástica para <i>playground</i> .
	Compreender meios de comunicação	Discos, toca-discos, livros para colorir, cadernos de desenho, livros de história.

Fonte: adaptado da fundação ABRINQ (2010)

3.2.4 Gênero e brinquedo

O brinquedo é um instrumento utilizado para a produção do gênero, seja na escola, na família, ou na comunidade em geral, pois está presente na vida das crianças mesmo antes do seu nascimento (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002 apud CRUZ, 2012).

Brougère (2010) ressalta que “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definirmos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem, percebemos que ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 8). Segundo Lima (2017), desde o nascimento as crianças são induzidas a se tornarem meninos e meninas, seguindo o padrão cultural de cada sexo. Assim, os brinquedos também são fatores que segregam o que é ser menino e o que é ser menina e essa separação é tão rotineira que muitas vezes torna-se banal. O universo infantil é, portanto, segregado e reafirma padrões do que é considerado certo e errado para cada sexo (LIMA, 2017).

Brougère (2010) também afirma que, por ser a brincadeira uma construção social, a criança procura nos adultos uma referência quando brinca, olhando para os papéis pré-determinados para cada sexo, assim

[...] o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa, sem dúvida com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano. Qualquer que seja, o brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse (BROUGÈRE, 2010, p. 21).

Atualmente, crianças do mundo todo têm acesso aos mesmos brinquedos, porém o uso que fazem desses pode variar conforme o sexo, o meio social e a cultura do país em que se insere (MACEDO, 2017). No ocidente, meninos desde cedo são incentivados a jogar bola e brincar com carros, enquanto as meninas são incentivadas a brincar de bonecas e de casinha (CRUZ, 2012). Portanto o brinquedo, a brincadeira e os jogos merecem um olhar mais aprofundado, pois

muitos deles aprisionam, controlam, regulam as crianças e apontam o papel social que deve-se desempenhar quando crescer (CRUZ, 2012).

Lima (2017) aponta que em sua vivência em escolas, em diversas ocasiões percebeu a inversão de papéis entre as crianças. “Os meninos brincavam com as bonecas e as panelinhas, ou usavam fantasias de princesas consideradas de meninas, e as meninas brincavam com as pistas e os carrinhos de corrida, ou jogavam futebol, pois se entregaram à brincadeira” (LIMA, 2017, p.17).

Portanto, segundo Macedo (2017) os papéis sociais impostos simbolicamente nos brinquedos, juntamente a cultura podem colaborar para formação do adulto, mas não é capaz de determiná-lo, como afirma também Brugère (2004, p. 248-249):

[...] a criança não é uma tabula rasa na qual viriam inscrever-se as normas produzidas pela sociedade, pelos pais e pelos fabricantes de brinquedos (...) a criança atua na construção do ser social e cultural, na sua socialização ou aculturação.

A criança tem o poder de romper com os paradigmas impostos pela sua cultura a partir da imaginação, com a experimentação de brinquedos e brincadeiras diversificadas a criança se descobre como ser social com gênero, e a menina se identifica como menina ou vice-versa. Pois apesar de a criança já nascer com o sexo definido, o gênero será moldado pelo meio em que ela vive (MACEDO, 2017). Segundo Brougère (2004, p. 291):

[...] desde as primeiras semanas de vida, existem as diferenças biológicas (tonicidade, psicomotricidade) entre meninos e meninas. Mas essas diferenças são tendências que a sociedade vai acentuar, cultivar e valorizar em função de seus estereótipos culturais.

Brougère (2004) também acrescenta que meninas escolhem com maior frequência os brinquedos de menino do que o contrário, isso porque quando uma menina brinca de super-herói ou de brincadeiras mais ativas, os julgamentos são mais brandos e giram em torno da visão de que ela deve se comportar como uma mocinha e deve ser comportada. Para Macedo (2017), o menino, ao ser visto com um brinquedo dito como feminino é duramente reprimido, pois tal fato é visto

como comprometedor a sua "masculinidade". Diante disso Brougère (2004, p.295) acrescenta:

[...] é mais fácil para uma menina ser uma menina com traços masculinos do que o inverso. A identidade masculina é mais frágil, mais coerciva, o reverso de uma valorização.

Portanto, brinquedos são artefatos socializantes, é por meio deles as crianças aprendem e reproduzem papéis sociais, porém esses não moldam o futuro do indivíduo por si só (MACEDO, 2017). “Os lugares pré-definidos, como sendo masculinos ou femininos, também podem ser mudados e reinventados. Podem surgir, a todo o instante, novas possibilidades e novas formas de brincar” (LIMA, 2017, p.17).

3.2.5 Socialização de gênero: pais, pares e professores

A socialização de gênero é o processo pelo qual as crianças aprendem sobre as expectativas, atitudes e comportamentos sociais associados ao seu gênero. Quando as crianças adquirem um sentido da sua própria identidade de gênero, ou seja, se tornam conscientes de ser uma menina ou um menino, elas prestam mais atenção às informações relacionadas ao seu gênero e aos modelos do mesmo gênero (ENCICLOPÉDIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2018).

Apesar dos pais, pares e professores terem influência na socialização de gênero das crianças, o desenvolvimento dos meninos e das meninas também é influenciado por fatores biológicos, como os hormônios sexuais. Assim, o desenvolvimento da identidade de gênero pode ser descrito como o resultado da interação entre a socialização de gênero e fatores biológicos (ENCICLOPÉDIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2018).

Considerando que o gênero é uma organização virtual de todos os segmentos da sociedade, existem múltiplas fontes de socialização no desenvolvimento de gênero das crianças. À medida que a criança cresce e se torna mais autônoma, as influências dos pares e da mídia tornam-se mais evidentes.

Assim, pais e mães e professores devem promover papéis de gênero mais flexíveis para as crianças desde cedo, a fim de ajudá-las a desenvolver um repertório mais amplo de habilidades socioemocionais e cognitivas (ENCICLOPÉDIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2018).

3.2.5.1 O papel dos pais e mães

Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam a maior parte do seu tempo em casa, com suas famílias e se espelham no pai, na mãe, irmãos e irmãs mais velhos. É em casa que se dão as primeiras lições sobre gênero e as formas pelas quais o pai e a mãe organizam o lar podem influenciar o desenvolvimento do gênero nos seus filhos e filhas (LEAPER, 2014).

Segundo Leaper (2014) nas últimas décadas as atitudes igualitárias relativas ao gênero têm aumentado na cultura ocidental. A maioria das mulheres, atualmente, trabalha fora de casa, e os homens estão participando cada vez mais do cuidado das crianças e das tarefas domésticas, o que está associado a uma probabilidade menor de violência contra crianças. Tem-se também que crianças criadas por pais do mesmo gênero, ou que estão expostas ao envolvimento do pai nos cuidados com os filhos, podem se tornar menos propensas a aceitar os estereótipos de gênero.

3.2.5.2 O papel dos pares

Outra maneira pela qual as crianças aprendem sobre o gênero é na interação com seus pares, preferindo brincar com pares que têm interesses semelhantes ou nos quais elas acreditam compartilhar esses interesses e assim são mais propensas a socializar com pares do mesmo gênero (HANISH, 2014).

Ao passar tempo com seus amigos, meninos e meninas aprendem o que é apropriado para um ou outro gênero e essa socialização pode ser direta, através dos comentários diretos (“as bonecas são para meninas”) ou indireta através de reações negativas quando não agem de acordo com as expectativas de seu gênero (HANISH, 2014).

Segundo Hanish (2014, p. 21-22), “após adquirir identidades básicas de gênero, as crianças intensificam sua atenção às informações relacionadas o gênero

e se preocupam especialmente com os modelos do mesmo gênero”. Além disso, desenvolvem uma memória mais focada para aquilo que julgam ser adequado para seu próprio gênero, por vezes distorcendo informações para se adequarem ao seu esquema.

Para Halim e Lindner (2013), durante a infância, as crianças apresentam uma “rigidez de gênero” e demonstram um grande envolvimento com brinquedos estereotipados por gênero e evitando os brinquedos estereotipados do gênero oposto. Portanto, crianças que aprendem mais cedo os estereótipos de gêneros tendem a manter preferências mais firmes vinculadas ao gênero e utilizam estereótipos de gênero para orientar seus comportamentos, incluindo seus sentimentos e atitudes em relação ao próprio gênero e aos pares do gênero oposto (HALIM; LINDNER, 2013).

3.2.5.3 O papel dos professores e professoras

Além dos pais e dos pares, os professores são outra fonte de socialização de gênero. Assim como os pais, os professores têm exemplificam os papéis de gênero e reforçam os comportamentos estereotipados em salas de aula (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013). Os educadores podem reforçar estereótipos de gênero, por exemplo, ao classificar e organizar os estudantes em certas atividades de grupo diferentes para meninos e meninas. Essa segregação acaba por destacar o gênero como uma categoria social e dificulta as atividades e brincadeiras de gêneros cruzados (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Atualmente os professores e professoras da educação infantil recebem pouco ou nenhum treinamento sobre como reconhecer e combater os estereótipos e preconceitos de gênero, incluindo seus próprios, e conseqüentemente, exibem, esperam, reforçam e criam a diferenciação de gênero entre seus alunos. Assim, as escolas mantêm estereótipos, preconceitos e diferenças tradicionais de gênero (BIGLER; HAYES; HAMILTON, 2013).

Para Bigler et al. (2013), os professores necessitam de treinamento para reconhecer seus próprios preconceitos explícitos e implícitos e como esses afetam os comportamentos em sala de aula, pois, quando educadores adotam um

compromisso com a igualdade de gêneros, promovendo a interação entre os gêneros, expondo seus alunos a modelos que combatem os estereótipos e que discutem e ensinam como combater os estereótipos e o assédio relacionado ao gênero, otimizam os resultados do desenvolvimento de seus alunos .

3.2.6 A discussão de gênero na escola no contexto brasileiro

Barreiro e Martins (2016) afirmam que a palavra “gênero” ganhou visibilidade recentemente em todo Brasil em diversos campos sociais como político, religioso e principalmente o educacional. Segundo os autores, a discussão em torno do tema emergiu do confronto político a respeito da discussão de gênero com crianças desde a idade pré-escolar, que tem como intuito inserir os estudos de gênero na educação básica e desconstruir os conceitos de masculinidades e feminilidades que impedem meninos e meninas de experienciar atividades e fazeres outros que os socialmente convencionados para cada sexo biológico. Contudo, os setores conservadores, compostos principalmente por segmentos religiosos protestaram contra a proposta da inserção da temática gênero na educação básica por entenderem como uma ameaça a “família tradicional brasileira” e argumentaram que as práticas de gênero poderiam confundir a orientação sexual das crianças.

Apesar do termo “gênero” ter sido retirado dos planos de educação, professores e professoras podem trabalhar as questões de gênero em sala de aula, tendo respaldo legal que autoriza e fundamenta a prática de atividades e projetos que abordam relações de gênero como sendo medidas de desenvolvimento da cidadania e dignidade humana. Consta na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação básica que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Barreiro e Martins (2016) também apontam que o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil é de grande importância para que as crianças desenvolvam posturas éticas e construam relações de sociabilidade e subjetividade a partir das perspectivas de gênero, permitindo uma equidade e valorização das atividades e papéis sociais de gêneros na cultura brasileira. A proposta pedagógica inclusa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p.17) se propõe a:

Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Portanto, tem-se da fundamentação teórica que o termo gênero refere-se à organização social da diferença sexual percebida (SCOTT, 1994), ou seja, é uma construção social e não uma característica inata ao ser humano. Ainda, tem-se que a identidade de gênero é o resultado da interação entre a socialização do indivíduo e fatores biológicos, não sendo esta passível de ser ensinada ou aprendida (DIAMOND, 1997).

Entende-se também que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento psicossocial do sujeito e o aspecto lúdico facilita o aprendizado, o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Ou seja, é na brincadeira que reside as bases que permitirão à criança aprendizagens mais elaboradas.

A socialização de gênero é o processo de aprendizado das expectativas, atitudes e comportamentos sociais associados ao gênero. É ainda na infância que as crianças começam a aprender e reproduzir os papéis de gênero estipulados para os gêneros masculinos e feminino, inicialmente a partir da organização familiar e posteriormente a partir dos pais e professores, no ambiente escolar.

Tem-se então que a discussão de gênero no ambiente escolar, que é de formação, é um meio de prevenção à violência e uma vez aprendendo os conceitos e as implicações das questões de gênero, as crianças crescem com o conceito de respeito bem construído quanto às diferenças e individualidades de cada um.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia selecionada para o desenvolvimento deste projeto, passando por uma análise histórica da abordagem do design centrado no ser humano e do Design Thinking até a apresentação das etapas a serem desenvolvidas e quais ferramentas serão utilizadas para o projeto, baseando-se no Human-Centered-Design Toolkit da IDEO (2011) e no Design Thinking: Inovação em Negócios de Vianna et al. (2012).

4.1 DESIGN THINKING

O Design Thinking é uma abordagem centrada no ser humano, voltada para a inovação que se baseia no kit de ferramentas do designer para integrar as necessidades das pessoas, as possibilidades da tecnologia e os requisitos para o sucesso do negócio (TIM BROWN, 2017).

O Design Thinking é uma abordagem seguida de um processo de acompanhamento. Como definição, o Design Thinking é uma abordagem baseada em “aprender fazendo” e centrada no usuário para a solução de problemas que pode levar à inovação, e a inovação pode levar à diferenciação e a uma vantagem competitiva (GIBBONS, 2016).

Considera-se também como sendo um modelo mental não linear, com o objetivo de acelerar a inovação e solucionar problemas complexos. Ao negar a hierarquia e o pensamento cartesiano, o Design Thinking força o cérebro a sair da zona de conforto, e abre espaço para novas ideias (ESCOLA DE DESIGN THINKING, 2018).

Contudo, é um equívoco acreditar que o Design Thinking seja algo novo. Ao longo da história, diversos designers aplicaram um processo criativo centrado no humano para construir soluções significativas e eficazes. Em 1900 os designers Charles e Ray Eames praticavam o “aprender fazendo”, explorando as necessidades e restrições de seus usuários para projetar as cadeiras Eames, produzidas até hoje. Segundo Gibbons (2016), Milton Glaser, o designer do famoso logotipo “I ♥ NY” descreveu “estamos sempre procurando, mas nunca vemos

realmente...é o ato de atenção que permite que você realmente entenda algo, se torne plenamente consciente disso”.

Apesar do design centrado no ser humano ser aplicado desde 1900, no mundo dos negócios o design tinha um papel tardio, servindo apenas para estética de um produto, o que resultou em empresas criando soluções que não atendiam às necessidades de seus clientes. Felizmente essas empresas transferiram seus designers do final do processo de desenvolvimento de produtos para o começo, beneficiando-se da criação de produtos moldados por necessidades humanas. Porém, para que a abordagem fosse adotada por grandes organizações, ela deveria ser padronizada, uma estrutura formalizada para aplicar o processo de design criativo a problemas comerciais tradicionais. Foi então, em 1990 que David Kelley - criador do primeiro mouse da Apple Computer em 1982- e Tim Brown - projetista do primeiro laptop também em 1982-, fundadores da IDEO encapsularam os métodos e ideias que se formaram em um conceito único e unificado (GIBBONS, 2016).

O termo “*design thinking*” passou a ter maior notoriedade a partir de 2001, quando a IDEO passou a ser cada vez mais solicitada para desenvolver projetos fora do escopo do design tradicional de produtos de consumo e voltou-se para projetar experiências de consumo. Uma fundação de saúde queria reestruturar sua organização, uma empresa de fabricação queria entender melhor os clientes e uma universidade ambicionava criar ambientes de aprendizagem alternativos às salas de aula tradicionais. Para explicar este novo tipo de trabalho desenvolvido pela IDEO, os fundadores se referiam aos projetos como “design com um pequeno d”. Contudo, David Kelley percebeu que sempre que precisava explicar o papel do design, acabava envolvendo o termo “*thinking*”, até que o termo “*design thinking*” se estabeleceu (BROWN E WYATT, 2010).

O Design Thinking se diferencia das abordagens de design tradicionais pois valoriza a capacidade intuitiva e de reconhecimento de padrões para construir ideias com significados emocionais e funcionais, pois entende que basear ideias somente no pensamento racional e analítico não resulta em uma solução eficiente. Assim, o processo de Design Thinking envolve uma sobreposição de espaços ao invés de uma sequência de ações, sendo possível transitar entre as áreas a qualquer momento durante todo o desenvolvimento do projeto.

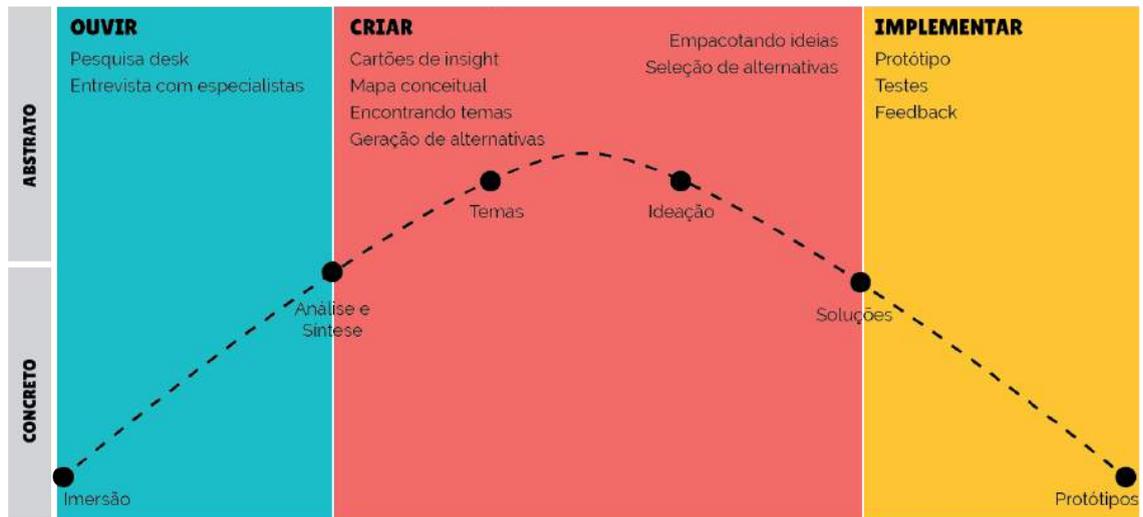
Para o desenvolvimento deste projeto, será utilizado o modelo de processo de Vianna et al. (2012) “Design Thinking - Inovação em negócios” e o modelo de design centrado no ser humano da IDEO (2011, 2015), que define o processo de *Human-Centered Design* (HCD) como “um kit de ferramentas que têm como objetivo gerar soluções novas para o mundo, incluindo produtos, serviços, ambientes, organizações e modos de interação” (IDEO, 2011). O processo de design centrado no ser humano (HUMAN-CENTERED DESIGN) constitui-se de três etapas próprias que levam á: ouvir (*hear*), criar (*create*) e implementar (*deliver*).

Durante a fase “ouvir”, acontece a coleta de histórias e promove a inspiração nas pessoas a partir de pesquisas de campo. Na fase “criar”, são estruturadas oportunidades, soluções e protótipos a partir do que foi ouvido dos usuários. Durante essa fase o pensamento passará do concreto ao abstrato de forma a identificar temas e oportunidades para, mais tarde, voltar ao concreto com a criação de soluções e protótipos (IDEO, 2011). Representações visuais são encorajadas nesse momento e é indicado o uso de *post-its* e de quaisquer outros recursos que possam ajudar a melhor explicar conceitos complexos. Não pode haver julgamentos nessa etapa, todas as ideias são bem-vindas, e conseqüentemente, as melhores ideias vão alcançando o topo e as demais vão permanecendo na base (BROWN E WYATT, 2010).

A fase “implementar” corresponde com o momento no qual as melhores ideias serão desenvolvidas através de protótipos, que são testados, avaliados e refinados. Este é o instante em que o projeto começa a ganhar vida e onde os problemas visuais ou estruturais começam a surgir, como um componente material que apresenta falha, ou mesmo um gráfico que não está sendo bem interpretado. Também é neste espaço que uma estratégia de comunicação é aplicada, através de *storytelling* e meios multimídia, a fim de atingir o público certo (BROWN E WYATT, 2010).

Durante o processo ocorre a alternância do pensamento concreto ao abstrato, identificando temas e oportunidades e, mais tarde, de volta ao concreto com soluções e protótipos como mostra a figura 5.

Figura 5: Ilustração da metodologia a ser utilizada no projeto



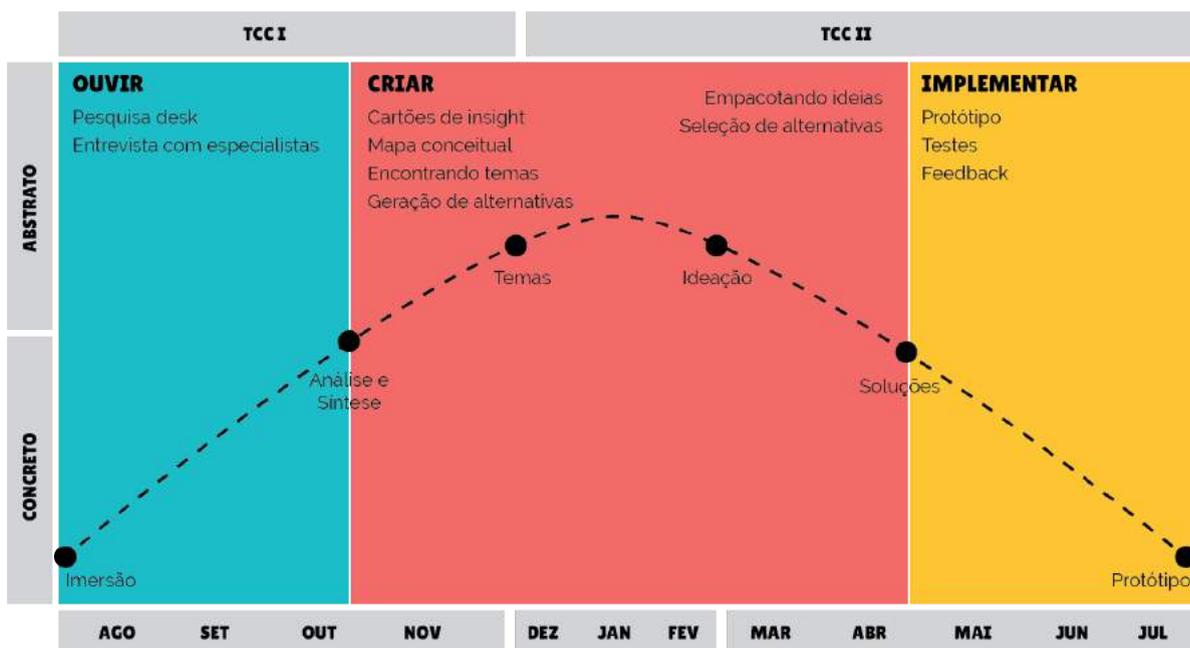
Fonte: Adaptado de Human Centered Design Toolkit (IDEO, 2011)

A definição das ferramentas que foram utilizadas neste trabalho encontra-se no desenvolvimento do projeto, junto à descrição de como as ferramentas foram empregadas.

5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste capítulo é apresentado o desenvolvimento do projeto, seguindo o cronograma mostrado abaixo, na figura 6.

Figura 6: Cronograma do projeto



Fonte: Adaptado de Human Centered Design Toolkit (IDEO, 2011)

5.1 OUVIR

Esta etapa é importante para levantar *insights*, gerar conhecimento profundo sobre o tema e entender as reais necessidades das pessoas e todos os atores envolvidos nesse sistema (ESCOLA DE *DESIGN THINKING*, 2017). Segundo a IDEO (2011) a etapa de “ouvir” é dividida em 5 partes:

1- identificar o desafio estratégico que irá guiar a pesquisa. Para este projeto o desafio foi previamente identificado e trata-se da dificuldade dos adultos em abordar as questões de gênero com crianças da educação infantil;

2- avaliação do conhecimento existente, que encontra-se no capítulo 2 em fundamentação teórica;

3- escolha dos métodos de pesquisa, na qual se escolheu utilizar a pesquisa *desk* e entrevista com especialistas, apresentadas nos capítulos 5.1.1 e 5.1.2.

4- identificação das pessoas com quem falar. Para este projeto foram entrevistadas professoras da educação infantil, psicólogas e mães de crianças de 3-6 anos de idade. As entrevistas estão no capítulo 5.1.2.

5- desenvolver uma abordagem de pesquisa, na qual se utilizou um questionário estruturado.

5.1.1 Pesquisa *desk*

Esta ferramenta consiste em uma busca de informações sobre o tema em fontes diversas (*websites*, livros, revistas, *blogs*, artigos, entre outros). É usada para obter informações de outras fontes que não os usuários e os atores envolvidos diretamente com o projeto, principalmente identificando tendências no Brasil e no exterior ao redor do tema ou a assuntos análogos (VIANNA ET AL., 2012).

A pesquisa *desk* iniciou com uma sondagem de notícias a respeito do tema, onde encontrou-se as seguintes reportagens que comprovam que gênero e diversidade são questões que estão em pauta tanto no governo quanto na sociedade:

Figura 7: Manchetes de reportagens relacionadas às questões de gênero.



Fonte: G1 e *Queer Feed*.

Também foi realizada uma pesquisa de mercado que apontou que, ao contrário de antigamente, quando os brinquedos eram compartilhados igualmente pelas crianças, conforme mostra a figura 8, atualmente os brinquedos são extremamente polarizados, divididos em brinquedos de meninas e brinquedos de meninos principalmente pelas cores, sendo rosa para meninas e azul para meninos, como mostra a figura 9. Segundo Paoletti (2012), antes de 1900, o rosa e o azul eram apenas tons pastéis apropriados para bebês e crianças, não simbolizando gênero. De 1900 a 1940, as cores passaram a ser associadas ao gênero, mas não existia um consenso de rosa para meninas e azul para meninos. A partir de 1985, o rosa passou a ser um forte símbolo de feminilidade, até que se excluiu outras cores para bebês e meninas. Por fim, o rosa foi adotado por fabricantes de milhares de produtos como forma de diferenciar seus produtos e vender mais itens, principalmente para as crianças.

Figura 8: Brinquedos anteriores a década de 80.



Fonte: Pinterest, buscado por "old toys ads".

Figura 9: Brinquedos posteriores a década de 80.



Fonte: Google imagens, buscado por “gender toys”.

Porém, percebeu-se, durante a pesquisa de mercado, que existe um movimento por parte de iniciativas como a *Let Toys Be Toys*, que atua pedindo às indústrias de brinquedos e publicações que parem de limitar os interesses das crianças promovendo alguns brinquedos e livros como adequados apenas para meninas e outros apenas para meninos, e de lojas de brinquedos como a *Toys R Us* e *Smyths Toys Superstores* que buscam eliminar as barreiras entre os brinquedos ditos de meninas e de meninos como mostra a figura 10.

Figura 10: Catálogo de brinquedos *Smyths Toys Superstores*



Fonte: *Let Toys Be Toys*

Ainda durante a pesquisa *desk* foram identificados similares preliminares que abordam o tema gênero, como como planos de educação, campanhas e iniciativas, brinquedos, livros e animações.

5.1.1.1 Planos de ação

Os planos de ação relacionados à temática do projeto são:

a) #desafiodaigualdade

Em 2016 a *Plan International* Brasil lançou o #desafiodaigualdade. A ideia da campanha é abordar igualdade de gênero na educação de crianças e incentivar a comunidade educadora - professores, educadores, pais, todo mundo - a olhar para o tema com cuidado e colocar em prática uma educação de maior igualdade entre meninos e meninas. A campanha tem como tema: “O que você pode fazer pela igualdade de gênero na infância?” (*PLAN INTERNATIONAL BRASIL*, 2016)

O caderno de apoio conta com um capítulo de educação básica sobre gênero voltado para a/o professora/professor e também um guia de atividades onde estão descritas 9 atividades para discutir questões de gênero com crianças do ensino fundamental (figura 11).

Figura 11: Caderno de apoio de educação sobre gênero na infância.



Fonte: Plan International (2016)

Figura 12: 8 coisas que as crianças precisam saber sobre gênero.

8 COISAS QUE AS CRIANÇAS PRECISSAM SABER SOBRE GÊNERO

- 1** Ninguém deve ser discriminado por ser menina ou ser menino, do mesmo modo que por questões de raça ou classe social. Todas as pessoas merecem respeito.
- 2** Meninas e meninos têm os mesmos direitos. Em casa, na escola, na quadra, em qualquer lugar.
- 3** Meninas e meninos têm o direito de expressar seus sentimentos livremente. Inclusive chorando.
- 4** Não existem brinquedos de menino e brinquedos de menina, ou coisas de menino e de menina. Todo mundo pode brincar do que goste, e isso ajuda as crianças a se desenvolver plenamente.
- 5** Tanto as meninas quanto os meninos precisam de cuidados. E cuidar – da casa, das crianças, dos animais, por exemplo – é algo para todas as pessoas.
- 6** Meninos e meninas têm direitos iguais de usar os espaços públicos, de expressar seus desejos e opiniões.
- 7** Ninguém tem o direito de tocar o corpo delas sem autorização. Cada criança é dona de seu próprio corpo e precisa ter autonomia sobre ele.
- 8** O machismo é ruim para as meninas e para os meninos também, pois restringe a liberdade e o potencial das pessoas.

Fonte: Plan International (2016)

b) Escola sem machismo

A ONU Mulheres lançou no início de setembro de 2016 um “Currículo de Gênero” para discutir sobre educação de gênero dentro das salas de aula. Realizada com a iniciativa “O Valente não é Violento”, o programa convida profissionais da área de educação a repensar e transformar ideias pré-concebidas sobre o que é “ser homem” e o que é “ser mulher” através de seis planos de aula para professores e alunos do ensino médio.

A ideia é incitar debates e discussões sobre como a educação é influenciada por papéis de gênero e amarras sociais. O projeto foi financiado pelo União Europeia e revisado pela área de Projetos de Educação da UNESCO (figura 13).

Figura 13: Pôster digital escola sem machismo.

O VALENTE NÃO É VIOLENTO apresenta

Nesse início de ano letivo, a **ONU Mulheres** e a iniciativa **O valente não é violento** convidam as/os profissionais da área da educação a repensar e transformar ideias pré-concebidas sobre o que é "ser homem" e o que é "ser mulher". Afinal, são as ideias arraigadas em nossas culturas que formam a base da desigualdade de gênero, da discriminação e, conseqüentemente, da violência exercida contra as mulheres e meninas.

A ONU lançou um Currículo de Gênero e 6 Planos de Aula para professoras, professores, alunas e alunos do ensino médio. Conheça os materiais e faça o **download gratuito** dos planos de aula:

- 1 **SEXO, GÊNERO E PODER**
<http://goo.gl/ZJ1pzA>
- 2 **VIOLÊNCIAS E SUAS INTERFACES**
<http://goo.gl/7SZNyE>
- 3 **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E ESPORTES**
<http://goo.gl/wZLGIX>
- 4 **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E MÍDIA**
<http://goo.gl/MEEOLO>
- 5 **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, CARRERAS E PROFISSÕES: DIFERENÇAS E DESIGALDADES**
<http://goo.gl/R6AzgF>
- 6 **VULNERABILIDADE E PREVENÇÃO**
<http://goo.gl/AH9JgT>

Para conhecer o Currículo *O Valente não é Violento*, visite o endereço: <http://goo.gl/elqJRY>

Veja esse e outros conteúdos no site da **ONU Mulheres**: www.onumulheres.org.br

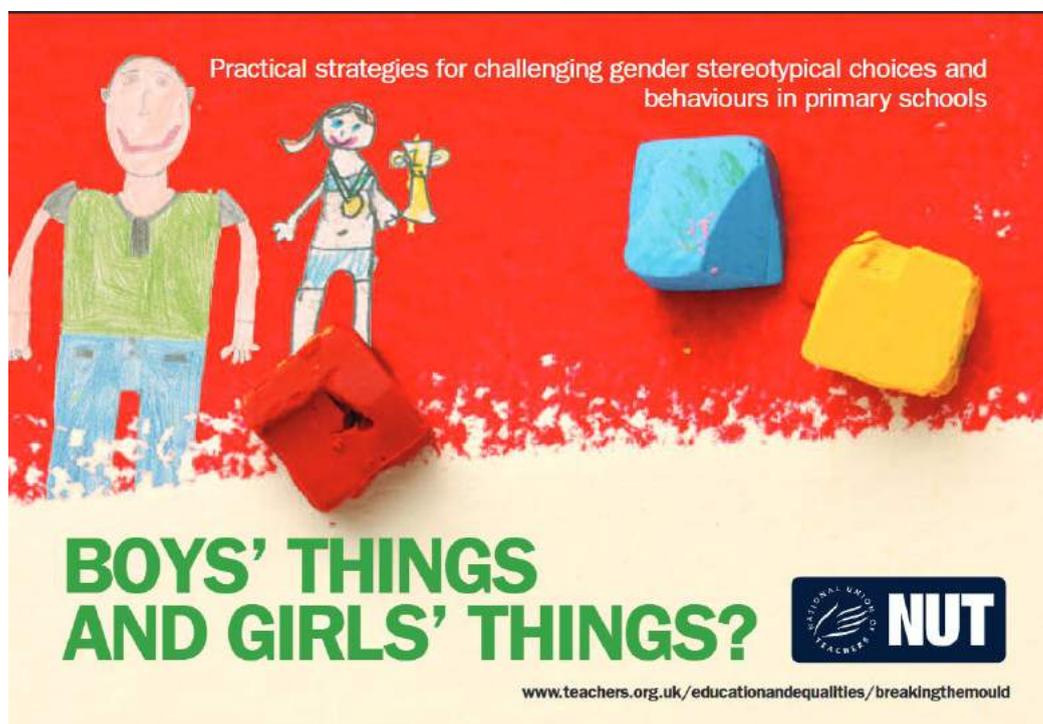
Fonte: ONU Mulheres (2016)

c) *Breaking the mould - challenging gender stereotypes*

A *National Union of Teachers* atuou em cinco escolas primárias dos Estados Unidos para entender como os estereótipos de gênero "tradicionais" poderiam ser desafiados em salas de aula primárias e de berçário. A pesquisa resultou em uma publicação de uma série de recursos, que estão disponíveis para *download*.

Os arquivos incluem tanto os materiais usados nas escolas, quanto os planos de aula, planilhas e desenhos realizados pelas crianças (figura 14).

Figura 14: *Boys' things and girls things?*.



Fonte: *National Education Union - NUT section*

5.1.1.2 Campanhas e iniciativas: Let Toys Be Toys

A *Let Toys Be Toys* é uma campanha que surgiu em 2012 a partir de um grupo de pais no site *Mumsnet*, que reuniu os pais frustrados com o aumento de *marketing* e promoção para crianças que forçaram estereótipos. A *Let Toys Be Toys* atua pedindo às indústrias de brinquedos e publicações que parem de limitar os interesses das crianças promovendo alguns brinquedos e livros como adequados apenas para meninas e outros apenas para meninos. A campanha afirma que “os brinquedos são para diversão, para aprender, para estimular a imaginação e estimular a criatividade. As crianças devem se sentir livres para brincar com os brinquedos que mais lhes interessam” (figura 15).

Figura 15: Campanhas *Let Toys Be Toys*.

Dear toy retailers #Just4Asks

In your next catalogue we'd love to see...

1 More mixed groups of boys and girls.
This is a great way to signal to children and adult buyers that this toy is fun for all kids, and that boys and girls do play together.

2 An end to 'all girl' and 'all boy' spreads.
Children will draw their own conclusions if only girls or only boys are shown in a particular section.

3 Colour used without stereotypes.
Pink and blue are powerful signals - let's avoid using them to direct children's choices along gender lines.

4 More examples of children playing outside narrow stereotypes.

Read our full research on toy catalogues at lettoysbetoy.org.uk/catalogues

Raising children without gender stereotypes

- Empower your child to value and respect their own body and other people's.
- Seek out good male and female role models in your life and theirs.
- Give them all the options for toys, clothes and colours.
- Don't presume the sex of others.
- Facilitate and encourage emotion, including crying.
- Swap round sex pronouns in children's books.
- Model egalitarian relationships between men and women.
- Encourage your child to have male and female friends.
- Challenge prejudice and discuss with your child.
- Teach children that domestic work is fun and important.
- Teach children that DIY and practical work is fun and important.
- Teach children that caring work is fun and important.
- Never use 'girl' as an insult or threat.
- Don't give a little girl a compliment you would not give to a boy.
- Model dealing with conflict in ways other than violence or aggression.
- Do not glamourise weapons or violence in toys, clothing or games.
- Avoid heavily gendered children's TV.
- Seek out female tradespeople and let your child watch them work.
- Facilitate and encourage physical play and expression.
- Watch women in sport, including team sports.

lettoysbetoy.org.uk
info@lettoysbetoy.org.uk

Fonte: *Let Toys Be Toys* UK

5.1.1.3 Brinquedos

Os brinquedos relacionados à temática do projeto são:

a) Xalingo

A marca gaúcha Xalingo criou em 2018 uma linha de brinquedos “neutros” para atrair a atenção tanto de meninos, que se interessem em brincar de casinha, quanto de meninas. A nova linha de brinquedos quer desconstruir o estereótipo de que cozinha é só para garotas. O primeiro produto da linha é uma cozinha infantil que deixa os tons de rosa de lado e assume cores mais neutras como vermelho, preto e branco. A troca de cores pode ser interpretada como um equívoco, pois a cor não deveria restringir a utilização de brinquedos por meninos e meninas, mas a iniciativa foi bem recebida pelos pais e tem ganhado repercussão (figura 16).

Figura 16: Cozinha Top Xalingo.



Fonte: Xalingo

b) Ludomix (2016)

O designer Valentín Andrade teve como preocupação as questões de gênero e identidade como um conceito variável ao longo do tempo e como rotular brinquedos "femininos" ou "masculinos" pode afetar a identidade das crianças. Assim foi desenvolvido o Ludomix, um brinquedo de madeira que visa promover a interação e o desenvolvimento de habilidades que foram restringidas pelos papéis de gênero estabelecidos pela sociedade.

O jogo tem duas instâncias, uma construtiva e outra comunicativa, favorecendo assim a relação indutiva, expressão oral, participação em situações comunicativas e cooperação no jogo. Enquanto as crianças brincam com Ludomix, elas podem aprender noções de lógica, consistência espacial e linguística, em crianças a partir dos 4 anos de idade (figura 17).

Figura 17: Ludomix.



Fonte: *Design Toys - Educational Toys Without Gender Roles*

c) *Timbertech workshop kits*

Timberkits são kits de materiais para explorar o movimento, criando personagens, criaturas e engenhocas com diferentes temas e níveis de habilidade utilizando madeira como matéria prima, alinhado ao contexto dos brinquedos autômatos, o *timberkit* é um produto interessante para introduzir as crianças ao mundo da engenharia (figura 18).

Figura 18: *Timberkits*.

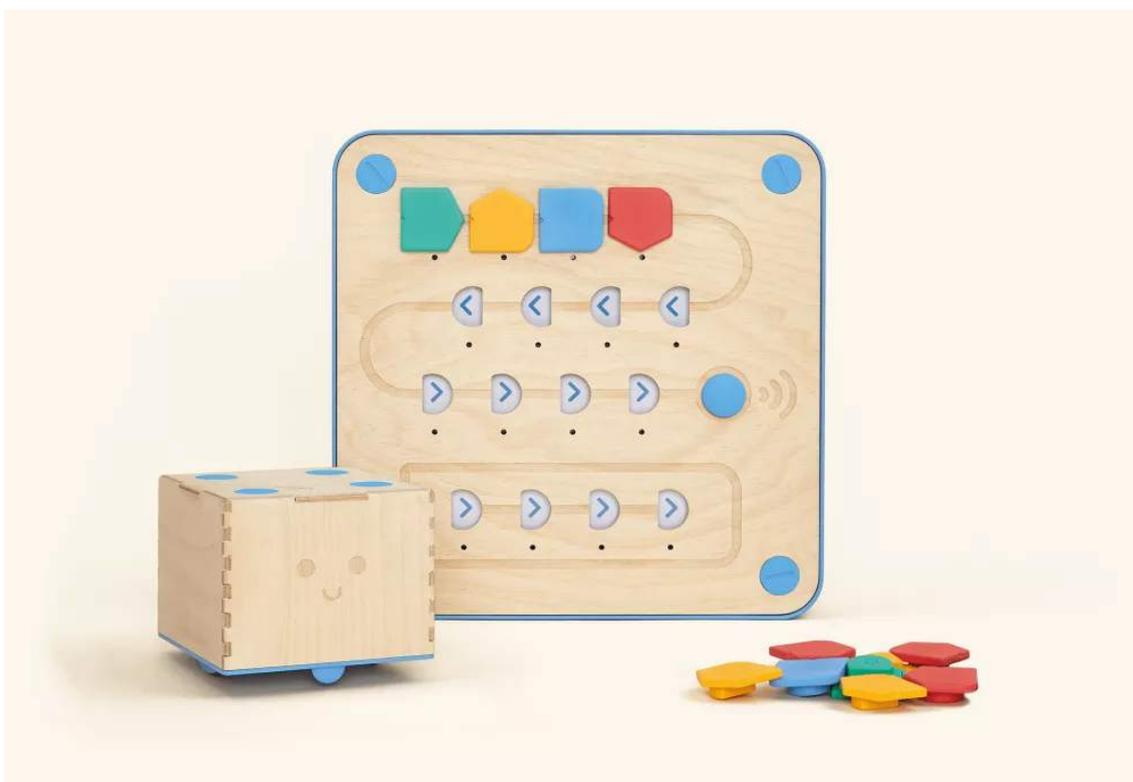


Fonte: *Timbertech*

d) Cubetto (2016)

Cubetto é um robô de madeira que ensina para meninas e meninos com idade entre 3-6 as noções básicas de programação de computadores sem utilização de telas e dispositivos digitais através de atividades baseadas no método montessori de aprendizado (figura 19).

Figura 19: Cubetto.



Fonte: Primo toys.

5.1.1.4 Animações

As animações relacionados à temática do projeto são:

a) A viagem de chihiro (Japão, 2001)

Direção de Hayao Miyazaki, o filme mostra uma protagonista feminina em uma animação de ação e aventura. Além disso, o filme contrapõe animações que utilizam da força e violência para solução de conflitos quando a protagonista resolve os problemas através da solidariedade e inteligência (figura 20).

b) Mulan (EUA, 1998)

Direção de Tony Bancroft e Barry Cook. O filme mostra uma protagonista feminina em uma animação de ação e aventura, tendo uma mulher com heroína da história. Além disso, o filme levanta questões sobre o modo de agir e se comportar de forma masculina e feminina (figura 20).

c) Valente (EUA, 2012)

Direção de Mark Andrews e Brenda Champan. O filme colabora com a discussão das diversas possibilidades de ser menina e levanta a questão estética dos cabelos crespos (figura 20).

d) O Rei Leão (EUA, 1994)

Direção de Rob Minkoff, Roger Allers. O filme apresenta dois personagens masculinos criando o protagonista Simba, o que levanta o questionamento da constituição de uma família (figura 20).

Figura 20: Animações que abordam indiretamente as questões de gênero.



Fonte: Google imagens.

5.1.1.5 Livros Infantis

Os livros infantis relacionados à temática do projeto são:

a) *Olívia tem dois papais* (2010)

Márcia Leite, Companhia das Letrinhas. *Olívia* é a filha adotiva de Raul e Luís, mostrando uma constituição de família diferente e abordando indiretamente os relacionamentos homoafetivos, e aborda os estereótipos de gênero a partir dos questionamentos de *Olívia*. Ela quer saber como seu papai Raul sabe brincar de boneca e seu papai Luís sabe cozinhar tão bem. Quer saber também como vai aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, se na casa dela não mora nenhuma mulher (figura 21).

b) *Menina não entra* (2007)

Telma Guimarães Castro Andrade, Editora do Brasil. O livro aborda as questões de gênero a partir da história de um grupo de amigos quer formar um time de futebol, mas não aceitam que Fernanda se junte a eles porque ela é menina, e meninas não jogam futebol. Porém quando Fernanda lhes mostra que é boa jogadora, percebem que se enganaram e preconceito não ajuda ninguém a ganhar (figura 21).

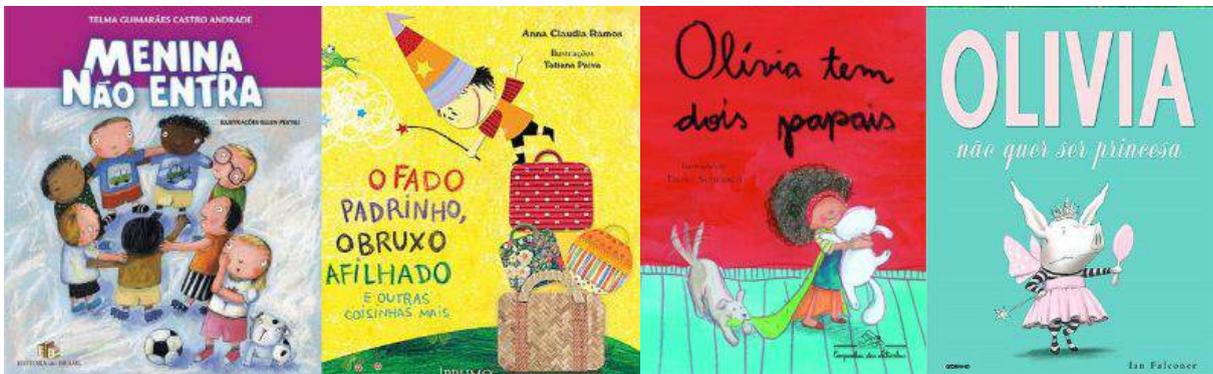
c) *Olívia não quer ser princesa* (2014)

Ian Falconer, Editora Globinho. O livro levanta o questionamento do que é ser menina quando a porquinha *Olívia* se percebe diferente de suas amigas. Todas elas querem ser princesas, adoram cor-de-rosa e varinha de condão e *Olívia* começa a se perguntar por que todo mundo tem que pensar do mesmo jeito, ser a mesma coisa e, o mais importante, o que ela quer ser? (figura 21).

d) *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009)

Anna Claudia Ramos, Editora Prumo. Para o menino Luar, a ideia de que só meninas podem ser fadas madrinhas e meninos devem ser magos não faz sentido, seu desejo é ajudar todas as pessoas do mundo que precisam de uma forcinha. Por isso ele decidiu sair pelo mundo em busca de um afilhado e passa por muitas confusões e aventuras até encontrar a Princesa Aventureira (figura 21).

Figura 21: Livros infantis que abordam questões de gênero.



Fonte: Livraria Saraiva

5.1.2 Entrevistas com especialistas

A pesquisa com especialistas tem como objetivo prover técnicas e informações em profundidade além de proporcionar uma grande quantidade de informação em um curto período de tempo (IDEO, 2011).

Foram selecionadas para as entrevistas três psicólogas, três professoras da educação infantil e três mães de crianças entre 3 e 6 anos. Durante a realização das entrevistas encontrou-se dificuldade em relação aos horários dos entrevistados e da pesquisadora, portanto a entrevista foi estruturada em forma de questionário e enviada às entrevistadas por *email* ou *whatsapp* e as perguntas foram respondidas por texto ou áudio.

5.1.2.1 Entrevista com especialistas: Psicóloga 1

Formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e atuante na área há mais de 10 anos, a entrevista ocorreu primeiramente por *whatsapp* e posteriormente por *email*. A psicóloga 1 atua em escolas de educação infantil em Porto Alegre com crianças de 0 a 6 anos e em seu consultório atende crianças a partir de 2 anos de idade.

Para ela, grande parte da diferenciação do comportamento de meninos e meninas se deve ao ambiente onde a criança está inserida e às expectativas culturais e sociais que são impostas às crianças, o que apoia os estudos realizados

até esta etapa do projeto. Sobre a temática do projeto, discussão de gênero na educação infantil, acredita na importância de trabalhar com as crianças, desde muito pequenas, o respeito à singularidade de cada um e conseqüentemente às diferenças pois, a partir disto, “é possível alcançarmos a igualdade entre as pessoas e garantir um espaço livre de preconceitos”. Ela ressalta que: “não se trata de anular ou negar as diferenças percebidas entre as pessoas mas sim colaborar para a construção de um espaço onde tais diferenças não se tornem desigualdades e discriminação”.

A respeito de como deve-se tratar o tema com as crianças da faixa etária, explica que nas escolas de educação infantil a temática é trabalhada de forma muito sutil e lúdica, utilizando-se de recursos como dinâmicas, livros ou até mesmo rodas de conversa, mas muitas vezes o tema só é abordado quando o questionamento e curiosidade surgem das próprias crianças.

“Na clínica, normalmente os pacientes já chegam com questionamentos e então com o objetivo de que a criança tenha maior conhecimento sobre si, suas emoções e o mundo em que está inserida, os questionamentos vão sendo esclarecidos dentro da necessidade de cada paciente, sempre buscando que a criança desenvolva sua personalidade em plenitude, respeitando a si e aos outros”.

Sobre a aceitação das famílias, aponta que a maioria apresenta bastante resistência quanto a temática. Muitas vezes por preconceito mas também por ignorância sobre o assunto, sobre a capacidade de compreensão das crianças e seu desenvolvimento sócio afetivo, pois muitos pais acreditam que as crianças são muito novas para compreender o tema ou que o tema não deveria ser apresentado para crianças tão novas. Ainda sobre as famílias, quando questionada sobre qual seria a postura indicada para abordar crianças que se diferem dos padrões estipulados para seu sexo respondeu que a postura indicada é que a família e os pais acolham seu filho, procurem compreender seus sentimentos e, acima de tudo, que tratem com respeito e carinho, também demonstrem o quanto esta criança é amada da forma que ela é e que procurem um profissional para auxiliá-los a compreender melhor todo este processo de desenvolvimento da criança e para trabalhar os aspectos que talvez tenham dificuldade em aceitar.

A respeito de quais atividades ou brincadeiras sejam promissoras para que se busque a liberdade de cada indivíduo se comportar como se sentir mais confortável,

aponta que o principal é deixarmos de temer tudo que é diferente, e então permitir à criança experimentar todos os brinquedos e brincadeiras sem estereótipos, demonstrar que ela pode ser o que quiser e o que realmente importa, é que seja feliz.

5.1.2.2 Entrevista com especialistas: Psicóloga 2 e 3

A entrevista foi realizada no dia 6 de novembro de 2018 às 17:30h na PUCRS. A psicóloga 2 é doutoranda em psicologia clínica na PUCRS, especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais pelo InTCC - Ensino, Pesquisa e Atendimento Individual e Familiar e integra o Grupo de Pesquisa Relações Interpessoais e Violência: Contextos Clínicos, Sociais, Educativos e Virtuais. A psicóloga 3 é doutoranda em psicologia na PUCRS e integra do grupo de pesquisa Preconceito, Vulnerabilidades e Processos Psicossociais (PVPP) da PUCRS.

A entrevista teve duração de 40 minutos e foi guiada de modo informal, sem gravações. As entrevistadas concordaram com a importância do tema ser tratado na educação infantil, e apontaram que muitas vezes os profissionais da educação não estão preparados para atender as dúvidas das crianças, e por vezes acreditam que apresentar o tema para as crianças pode influenciar sua orientação sexual ou comportamento. Por este motivo, ressaltaram que seria interessante um produto estruturado sobre o tema para sanar as dúvidas tanto dos educadores quanto das crianças, e comentaram que algumas escolas já pediram indicação de materiais lúdicos voltados ao tema, porém, não existe nenhum produto específico, apenas livros que tangem o tema. Durante a entrevista, retomaram diversas vezes a importância de incentivar nas crianças o respeito ao outro, ao diferente ou a si mesmo, a empatia e a importância da liberdade do brincar sem preconceitos.

5.1.2.3 Entrevista com especialistas: Professora 1

Pedagoga com habilitação em supervisão escolar e especialista em orientação educacional e atendimento especializado educacional (em andamento), atua na educação há 24 anos e já trabalhou com crianças de 3 a 14 anos de idade.

Para a entrevistada, entre crianças de 3 a 6 anos os comportamentos não se dissociam entre meninos e meninas. Existe sim uma preferência por brinquedos estereotipados, porém isto não é uma regra e nesta faixa etária meninos e meninas costumam interagir nas brincadeiras sem conflitos.

Segundo a entrevistada,

“precisamos, como sociedade, aceitar que as questões de gênero existem realmente. Não é uma invenção da modernidade ou atualidade. Existe, existiu e sempre existirá. Ter ciência desta realidade é o primeiro ponto a ser relevado. A partir dessa aceitação, as discussões de gênero no ambiente escolar, que é de formação, geram prevenção da violência. Uma vez sabendo respeitar o gênero oposto ao seu, crianças crescem com o conceito de respeito construído quanto às outras diferenças também. Uma criança que se desenvolve amparada por essas questões torna-se um adulto mais aberto, mais humano, ciente de suas convicções e daquilo que ele pode fazer para tornar melhor o mundo que vive”.

Ainda sobre a abordagem do tema com crianças, ela afirma que, segundo estudos na área, a educação infantil é uma janela aberta para oportunidades e segundo Maria Montessori, é a fase dos períodos sensíveis. Ou seja, a infância é um canal aberto para o raciocínio intuitivo que vai ser necessário mais adiante na vida do indivíduo, portanto trabalhar as questões de gênero, conversar com as crianças e explicar é o primeiro ato de respeito que as crianças aprendem e passam a replicar nas relações sociais. Além disso, ela aponta que estudos na área do desenvolvimento infantil mostram que nos dias atuais as crianças estão se desenvolvendo mais rápido, o que possibilita a abordagem deste tipo de temática,

Quanto à forma da abordagem do tema com as crianças, a professora, que atualmente trabalha com crianças de 7 e 8 anos, utiliza principalmente a literatura e projetos específicos e conta que as crianças tem uma ótima aceitação, compreendem bem o tema e por vezes discernem melhor que os adultos as questões de aceitação e preconceito.

5.1.2.3 Entrevista com especialistas: Professora 2

Formada em letras e mestre em estudos da linguagem, a professora atua na educação há 10 anos e já trabalhou com crianças de 0 a 6 anos de idade e atualmente leciona no ensino superior.

Para ela, crianças entre 3 e 6 anos tem comportamentos diferentes, influenciados principalmente pela sociedade e isso se reflete na forma como as crianças identificam os brinquedos sendo “de meninas” e “de meninos”, assim como roupas e acessórios também.

Acredita que a educação infantil deva utilizar uma abordagem mais humanizada e os temas relacionados a gênero devem ser abordados transversalmente e tratados especificamente apenas caso se identifique alguma situação que necessite de intervenção da professora. Ela também ressaltou que a infância é uma fase de descobertas e por isso toda manifestação corporal deve ser tratada com naturalidade e os brinquedos não devem ser segregados para meninos e meninas.

5.1.2.4 Entrevista com especialistas: Professora 3

Formada no magistério e atuando na educação há 9 anos, a professora já trabalhou com crianças de 0 a 6 anos e hoje atua com bebês de 0 a 2 anos de idade.

Ela relatou que percebe a diferença entre meninos e meninas, que estas são mais calmas, porém, necessitam de mais atenção da professora e entram em conflito mais constantemente, enquanto os meninos são mais agitados, mas são mais tranquilos brincando em grupo.

Sobre abordar a temática gênero com as crianças de 3 a 6 anos, ela achou interessante desde que seja de um modo sutil, mostrando que apesar de possuírem corpos diferentes, suas atitudes com os outros tem que ser iguais e não devem destratar ninguém por seu gênero ou preferências. Contou também que o tema igualdade de gênero é abordado em sala de aula com perguntas e livros, mas somente quando necessário e relatou que certa vez teve um aluno que gostava de se vestir de menina e dançar a música da Frozen e os colegas não estranhavam de

modo algum. Por outro lado, relatou também o caso de uma menina que não gostava de brincar com uma outra menina pois esta tem duas mães, e costumava fazer *bullying* com a colega, que não entendia o porquê da implicância.

Estes dois casos relatados reforçam a hipótese de que as crianças não tem preconceitos com as escolhas dos colegas e sim os adultos que induzem o comportamento preconceituoso nas crianças.

5.1.2.5 Entrevista com familiares: mãe de uma menina de 5 anos

Na entrevista relatou que percebe diferentes comportamentos entre meninos e meninas, principalmente nas brincadeiras, onde meninas preferem atividades mais calmas enquanto os meninos têm preferência por atividades mais agitadas.

Ela acredita que a igualdade social e o respeito devem ser tratados em qualquer idade, em casa e na escola, e se importa com as questões de igualdade de gênero. Sobre a abordagem do tema com a filha, ela contou que, sempre que possível, esclarece para a filha a necessidade de respeitar a todos, independente das suas preferências e quando surgem casos específicos como: “meninos usam azul” ela busca explicar que é apenas uma cor, que o pai usa camisas rosas e brinca de bonecas e isso é normal. Ressaltou que a principal atividade para alcançarmos a liberdade de cada indivíduo se expressar como preferir é através do respeito. Respeitar a individualidade, as diferenças e os direitos dos outros e de si próprio. O que pode parecer difícil para sua geração porém ainda pode ser ensinado para as gerações futuras.

5.1.2.6. Entrevista com familiares: mãe de uma menina de 6 anos

Em entrevista relatou que percebe que meninos são mais inquietos que meninas, mas que existem exceções. Acha interessante trabalhar com a criança desde pequena questões de igualdade entre meninos e meninas, respeito à expressão corporal, à sexualidade, respondendo as perguntas sucintamente para ver até onde vai a curiosidade da criança e sempre falando a verdade e trabalhar sempre o respeito, independente de cor, raça, sexo. Ela relatou que o tema gênero

já apareceu em casa e na rua quando a filha vê pessoas diferentes e pergunta: “mãe, essa menina quer ser um menino?” ou “mãe, esse menino parece uma menina” e conta que se sente à vontade em conversar sobre o tema, buscando sempre responder às perguntas verdadeiramente, porém, sem muitos detalhes até sanar a curiosidade da filha sobre o assunto. Acredita que o principal ponto em relação às questões de gênero é tratar as pessoas de forma respeitosa, independente da opção dessa pessoa.

Quanto às atividades mais adequadas para alcançarmos a liberdade de cada indivíduo se expressar como preferir, apontou atividades em grupo com diversidade de materiais onde as crianças sintam liberdade de brincar com o que gostam, com o que se sentem mais à vontade para não ficarem pressionadas por um mundo estereotipado.

5.1.2.7 Entrevista com familiares: mãe de um menino de 4 anos e uma menina de 4 meses

Durante a entrevista foi relatada uma certa dúvida quanto a necessidade de tratar o assunto com crianças pequenas, pois pode confundir a criança e gerar mais dúvidas. Acredita que deva ser ensinado “a respeitar a pessoa, independente se é menino ou menina e suas preferências, tem que respeitar o ser humano”. Foi relatado também que nunca se informou sobre o assunto, o que explica a dúvida quanto a necessidade de tratar o assunto com crianças pequenas, que atualmente é apoiado por especialistas na área de educação e desenvolvimento infantil, mas afirmou que conversaria e explicaria as dúvidas do filho caso ele trouxesse alguma questão referente ao tema.

Esta última entrevista comprova a necessidade do desenvolvimento deste projeto, pois mostra que nem todos os pais estão envolvidos com a temática que se mostra tão relevante para o desenvolvimento da criança e para a sociedade em geral.

5.2 CRIAR

Os objetivos da etapa de “criar” são: entender os dados, identificar padrões, definir oportunidades e criar soluções. Para transformar as pesquisas em soluções, é preciso passar por um processo intermediário de síntese e interpretação. Isso significa filtrar e selecionar a informação, traduzindo *insights* em oportunidades. Esta é a parte mais abstrata do processo, quando se transforma necessidades concretas dos indivíduos em *insights* mais gerais. Com as oportunidades definidas, é possível criar centenas de soluções em *brainstorms* e rapidamente converter algumas delas em protótipos (IDEO, 2011).

5.2.1 Cartões de *insight*

Compartilhar histórias significa transformar o que foi ouvido durante as pesquisas em dados e informações que podem ser usadas para inspirar a criação de oportunidades, idéias e soluções (IDEO, 2011). Os cartões de *insight* são dados reais das pesquisas realizadas, transformadas em cartões que facilitam a rápida consulta e o seu manuseio (VIANNA ET AL., 2012). Os dados coletados até esta etapa durante a pesquisa e a fase “ouvir” (fundamentação teórica, pesquisa *desk* e entrevistas com especialistas) foram organizados em cartões de *insight*. Os cartões ajudam na visualização das informações mais relevantes e encontram-se logo abaixo.

Figura 22: Cartões de *insight*



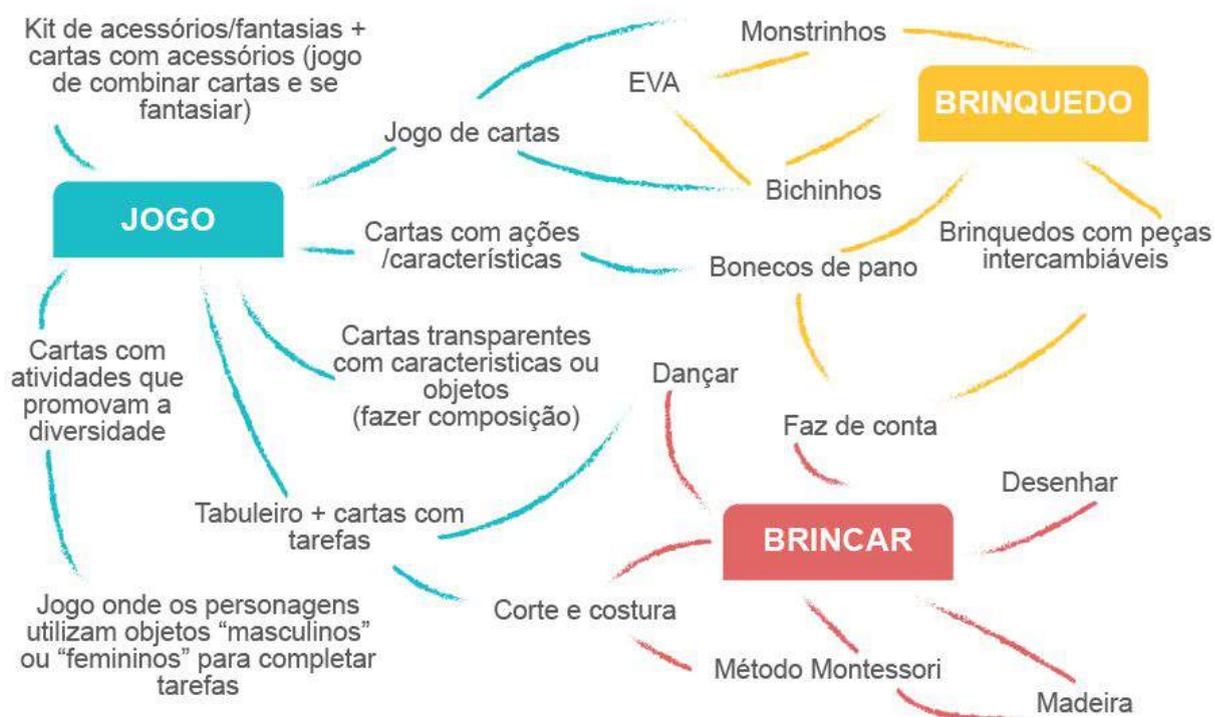
5.2.2 Mapa conceitual

O mapa conceitual é uma visualização gráfica das informações, com objetivo de ilustrar as conexões entre os dados e permitir que novos significados sejam extraídos das informações levantadas nas etapas iniciais (VIANNA ET AL., 2012). A partir das informações coletadas durante a pesquisa, foi desenvolvido o mapa conceitual abaixo.

5.2.3 Geração de alternativas preliminar

Durante as entrevistas com especialistas, a pesquisa de similares, a criação de cartões de *insights* e mapa conceitual, surgiram ideias de possíveis produtos e características, que foram organizados em forma de um mapa mental que parte das palavras “brincar”, “jogo” e “brinquedo” (figura 24).

Figura 24: Mapa mental de *insights* de possíveis produtos



Fonte: Autora (2018).

5.2.4 Encontrando temas

Encontrar temas consiste em explorar as semelhanças, diferenças, e inter-relações entre informações (IDEO, 2011). Os temas surgem da análise dos dados coletados na etapa “ouvir” e servem como base para a determinação dos limites do projeto e do seu verdadeiro propósito, além de baliza para o projeto, evidenciando aspectos que não devem ser perdidos de vista ao longo de todas as etapas do desenvolvimento das soluções (VIANNA ET AL., 2012).

A partir das pesquisas realizadas durante o projeto e a partir dos cartões de insight e mapa conceitual foi possível observar que a faixa etária de 3 a 6 anos é muito extensa e o nível de desenvolvimento da criança varia consideravelmente dentro desta faixa, conforme apresenta o quadro 3, o que leva à necessidade de restringir a faixa etária a ser trabalhada neste projeto.

Quadro 3: Domínios do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos.

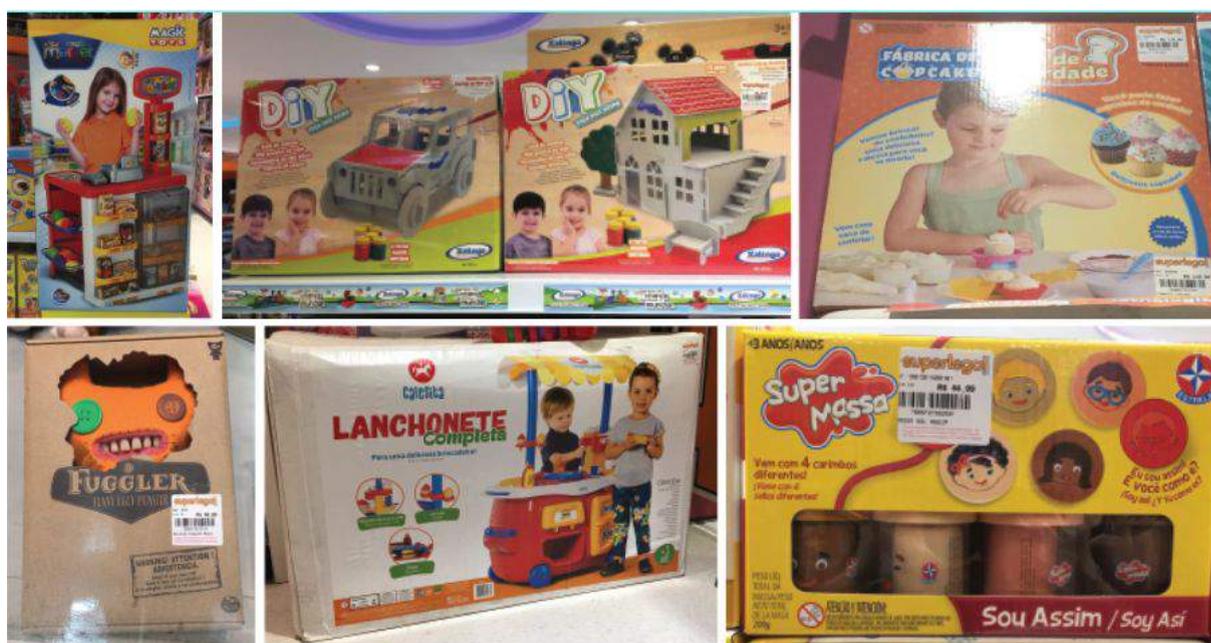
	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento psicossocial
3-4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade motora: corre, salta, começa a subir escadas, grande desejo de experimentar tudo; • Veste-se sozinha; • Comer sozinha; • Copia figuras geométricas simples; • É cada vez mais independente e é capaz de controlar os esfíncteres; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a maior parte do que ouve e o seu discurso é compreensível para os adultos; • Início dos jogos de faz-de-conta; • Sabe o nome, o sexo e a idade; • Começa a ter noção das relações de causa e efeito; • É bastante curiosa e investigadora; 	<ul style="list-style-type: none"> • É sensível aos sentimentos dos que a rodeiam; • Tem dificuldade em cooperar e partilhar; • Começa a aperceber-se das diferenças no comportamento dos homens e das mulheres; • Começa a se interessar mais pelos outros e integrar-se em atividades de grupo;
5-6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • A preferência manual está estabelecida; • É capaz de se vestir e despir sozinha; • Assegura sua higiene com autonomia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala fluentemente, utilizando corretamente o plural, os pronomes e os tempos verbais; • Grande interesse pelas palavras e a linguagem; • Segue instruções e aceita supervisão; • Conhece as cores, os números, etc. • Capacidade para memorizar histórias e repeti-las; • É capaz de agrupar e ordenar objetos tendo em conta o tamanho (do 	<ul style="list-style-type: none"> • Copia os adultos; • Brinca com meninos e meninas; • É capaz de brincar apenas com outra criança ou com um grupo de crianças; • É capaz de esperar pela sua vez e de partilhar; • Conhece as diferenças de sexo; • Começa a interessar-se por saber de onde vêm os bebês;

Fonte: adaptado de Mundo ABC.

Assim, tem-se dois possíveis temas a partir desta restrição: 1- um brinquedo para crianças de 3 a 4 anos de idade, que aborde o tema gênero de forma indireta, buscando desconstruir os estereótipos de gênero e expor as crianças a diferentes experiências, pois nesta fase de desenvolvimento apesar da criança já interessar-se

mais pelos outros e passar a integrar-se em atividades de grupo com outras crianças, ela ainda tem dificuldade em cooperar e partilhar e sua atenção cognitiva é restrita a um curto período de tempo, o que a leva a interagir mais com brinquedos e não com jogos de regras; 2- um jogo educativo para crianças de 5 a 6 anos que aborde diretamente as questões de gênero de forma lúdica, divertida e que abra espaço para discussões sobre o tema, pois nesta fase do desenvolvimento a criança é capaz de brincar com outra criança ou com um grupo de crianças de forma organizada e é capaz de esperar pela sua vez e de partilhar, além de compreender e seguir regras simples de jogo. Tendo em vista as duas temáticas identificadas, foi realizada uma segunda pesquisa de similares, apresentada nas figuras 25 e 26.

Figura 25: Similares de brinquedos para crianças entre 3 e 4 anos.



Fonte: Autora (2018).

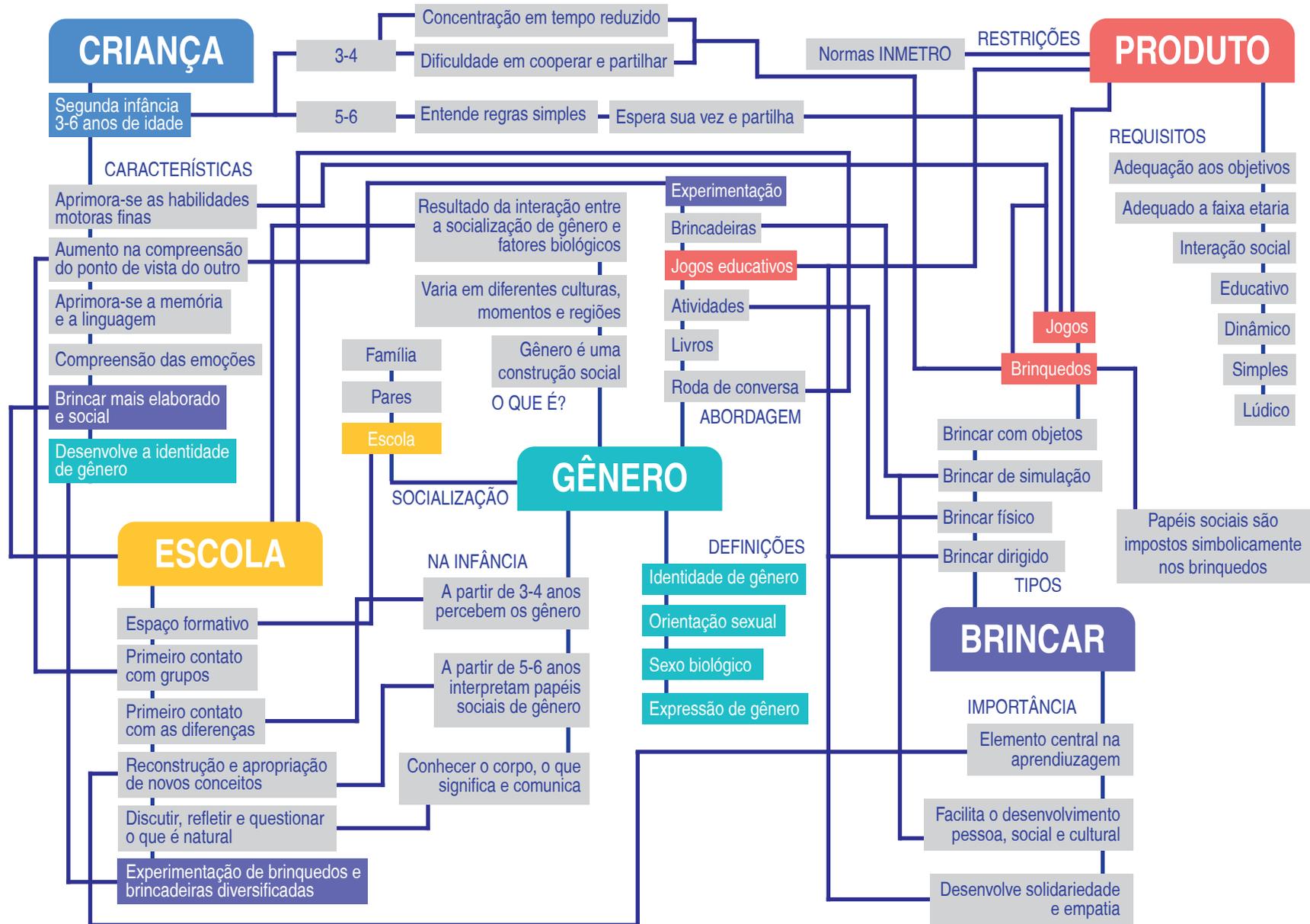
Figura 26: Similares de jogos para crianças entre 5 e 6 anos.



Fonte: Autora (2018).

A partir da pesquisa realizada até esta etapa do projeto entende-se que crianças de 3 a 4 anos ainda estão saindo da fase do egocentrismo, tem dificuldades de compartilhar e partilhar, estão no início das brincadeiras de faz-de-conta e recém estão começando a ter noção de relações de causa e efeito (Mundo do ABC), o que as leva a brincar principalmente isoladas. Portanto definiu-se o usuário como sendo crianças entre 5 e 6 anos de idade, pois a criança possui maior controle motor, compreende as diferenças entre fantasia e realidade e aprender a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro, o que resulta no interesse pelos jogos de regras e cooperação, que serão o foco deste projeto.

Imagem 23: Mapa Conceitual



Fonte: Autora (2018) com base em Vianna (2012)

Psicólogos têm dado grande importância ao jogo nessa fase por seu papel na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2002). Piaget (1978) via os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão se transformando em construções adaptadas.

Para Vygotsky (1989) é através do jogo que a criança consegue definir conceitos e criar situações que desenvolvam a sua atuação em situações reais, o jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento social do sujeito. O que torna o jogo uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, ao criar e recriar uma atividade lúdica, a criança desempenha papéis e comportamentos dos adultos, onde experimenta valores, hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está preparada, dando-lhes significados imaginários. Desta forma, segundo o psicólogo, a ação imaginária criada pelo jogo, favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato e o amadurecimento das regras sociais.

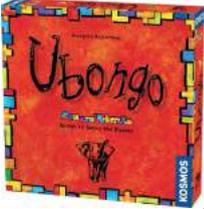
5.2.5 Tabela PNI

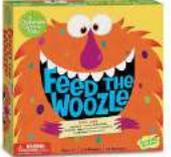
A tabela PNI é uma ferramenta que tem como objetivo explorar e desenvolver os pontos positivos, negativos e interessantes de uma ideia ou produto (SIQUEIRA, 2012).

Na direção dos pontos positivo, tem-se os pontos fortes que podem ser aprimorados ou usados como pontes para novos conceitos. Na direção dos pontos negativos, tem-se os pontos fracos que podem ser neutralizados ou minimizados. Enquanto na direção dos pontos interessantes, tem-se a exploração do que está além dos pontos positivos e negativos, que pode levar à percepção de novos conceitos, novas perspectivas e exploração de opções não consideradas antes (SIQUEIRA, 2012).

Com a temática do projeto definida como sendo um jogo para crianças entre 5 e 6 anos de idade, realizou-se uma segunda pesquisa de similares, agora voltada a jogos para crianças entre 5 e 6 anos de idade, utilizando a ferramenta Tabela PNI (SIQUEIRA, 2012) para a análise conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 4: Tabela PNI (SIQUEIRA, 2012) para análise de similares.

Jogo	Positivos	Negativos	Interessantes
<p>Dobble</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Todos jogam ao mesmo tempo -Não tem texto -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser caótico - Não tem uma narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 possibilidades de jogar
<p>Animal upon animal</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Todos jogam ao mesmo tempo -Não tem texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem uma narrativa -Pode ficar entediante rapidamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha a criatividade e motricidade fina
<p>Ubongo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Não tem texto -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Um jogador de cada vez pode ser entediante -Não tem uma narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Envolve duas atividades (montar o quebra-cabeça e avançar no tabuleiro) -Pode ser jogado em equipe
<p>Bonomix</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Todos jogam ao mesmo tempo -Não tem texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser caótico - Não tem uma narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilita a discussão sobre diversidade
<p>Rhino Hero</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Não tem texto -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> -Um jogador de cada vez pode ser entediante 	<ul style="list-style-type: none"> -Tem uma narrativa - A ordem dos jogadores pode mudar aumentando a dinamicidade do jogo
<p>Cai-não-Cai</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Não tem texto -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> -Não tem uma narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Pode ser um meio de introdução do tema gênero a partir do sorteio das bolinhas
<p>Creature Clash</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Regras simples - Ilustrações divertidas - Incentiva a imaginação 	<ul style="list-style-type: none"> -Não tem uma narrativa -Necessita cálculo -Necessita alfabetização -Partida demorada 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilita a discussão sobre diversidade

<p>Monster zoo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Regras simples -Não tem texto - Ilustrações divertidas 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida mais ou menos demorada -Não tem uma narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilita a discussão sobre diversidade
<p>Spaceteam</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Todos jogam ao mesmo tempo -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> -Necessita alfabetização -Caótico 	<ul style="list-style-type: none"> -Jogo cooperativo
<p>Misticat</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Não tem texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem uma narrativa -Pode ficar entediante rapidamente - Apenas 2 jogadores 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilita a discussão sobre diversidade
<p>Cara-a-cara</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Não tem texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem uma narrativa -Pode ficar entediante rapidamente - Apenas 2 jogadores 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilita a discussão sobre diversidade
<p>Dr Seuss: I Can Do That!</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Não tem texto -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem uma narrativa - Apenas 2 jogadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser adaptado para mais jogadores - Incentiva a movimentação corporal
<p>Feed the Woozle</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Partida rápida -Regras simples -Dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita espaço mais amplo 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a movimentação corporal

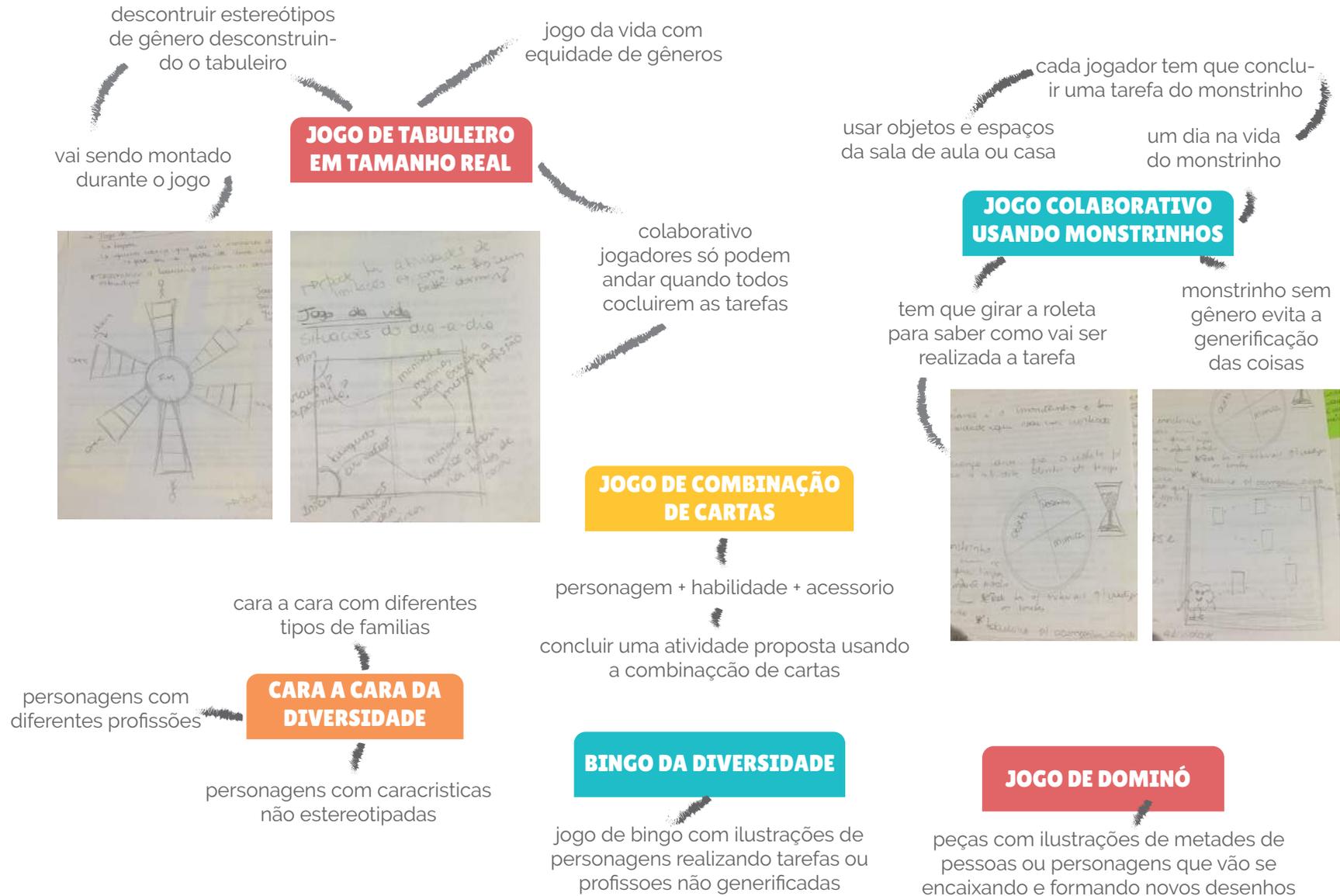
Fonte: Autora (2019) com base em Siqueira (2012)

5.2.6 Geração de Alternativas

A prática de gerar soluções sem aplicação prática frequentemente fornece o impulso para idéias relevantes e razoáveis. Pode ser que seja necessário gerar 100 idéias (muitas delas ridículas ou impossíveis) para chegar às que são verdadeiramente inspiradas (IDEO, 2011).

A partir dos resultados das ferramentas utilizadas até esta etapa do projeto e, principalmente, dos resultados da tabela PNI mostrada anteriormente, ficaram evidentes alguns conceitos: possibilitar o uso tanto por grandes quanto por pequenos grupos de crianças, ter partidas rápidas pois as crianças se distraem rapidamente, incentivar a movimentação e a expressão corporal e facilitar a discussão sobre as questões de gênero com as crianças. Com vista nos conceitos levantados, os resultados da geração de alternativas se encontram na imagem abaixo (figura 27).

Figura 27: Geração de Alternativas



5.2.7 Requisitos

Para estabelecer os requisitos de projeto, foram determinados os requisitos dos usuários, com base na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas com os profissionais. A partir dos requisitos de usuários, foram estabelecidos os requisitos de projeto, que estabelecem as características mensuráveis que deveriam ser consideradas no desenvolvimento do projeto. Estes requisitos de projeto, por sua vez, determinaram as especificações do projeto, que detalham os requisitos. O quadro 5 apresenta a transformação dos requisitos dos usuários em requisitos de projeto.

Quadro 5: Transformação das necessidades do usuário em requisitos de projeto

Bibliografia ou relato	Requisitos do usuário	Requisito do projeto
“Igualdade social e respeito devem ser tratados sim, em qualquer idade, desde sempre, em casa e na escola” (Fonte: entrevista com familiares)	Versatilidade	O produto pode ser utilizado tanto em casa quanto na escola
“Não se trata de anular ou negar as diferenças percebidas entre as pessoas e sim colaborar para a construção de um espaço onde tais diferenças não se tornem desigualdade e discriminação” (Fonte: entrevista com psicóloga)	Valorização das diferenças	O produto deve estimular o respeito às individualidades, as diferenças
“O que eu souber responder né e do meu jeito” (Fonte: entrevista com familiares)	Informação	O produto deve esclarecer o tema aos adultos
A criança pode colocar peças do jogo na boca e engasgar-se com peças pequenas. (Fonte: Perucia et al, 2005)	Segurança	Respeitar as normas de segurança do Inmetro.
A criança desiste com facilidade de um jogo que não é divertido. (Fonte: Perucia et al, 2005)	Diversão	Ser divertido, interessante e envolvente,
A criança não gosta de ser expectadora, a aprendizagem só ocorre quando a criança está totalmente envolvida. (Fonte: Perucia et al, 2005)	Participação	Fazer a criança participar ativamente do jogo
A criança é muito agitada nessa fase e não consegue concentrar-se por muito tempo em uma mesma atividade. (Fonte: Perucia et al, 2005)	Incentivo a movimentação	O jogo deve ser dinâmico e envolvente.
Muitas escolas e pais valorizam produtos ecológicos e que se preocupam com as questões ambientais (Fonte: Perucia et al, 2005)	Ecológico	Considerar aspectos ambientais e pós-uso na criação do jogo.

Fonte: Autora (2018).

Para classificar as especificações do projeto utilizou-se o pentágono elementar para jogos educacionais (figura 28), desenvolvido por Leite et al.(2013), adaptado de Shell (2011).

Figura 28: Pentágono elementar para jogos educacionais



Fonte: Adaptado de Leite e Mendonça (2013).

Segundo Shell (2011) e Leite et al. (2013), estas 5 partes são fundamentais para um jogo, e todas têm o mesmo valor. Desta forma, segue a descrição de cada uma destas partes:

- a) Mecânica: a mecânica define os procedimentos do jogo. Segundo Schell (2011), é a mecânica que estabelece como será a interação com o jogo.
- b) Narrativa: é a história que será contada no jogo. Na maioria dos jogos, é a base para os acontecimentos do jogo.
- c) Estética: é um dos elementos mais importantes do design de jogos, pois é o que mais se apresenta para o jogador. Contém os sons, aparências e sensações que o jogo deve transmitir.
- d) Tecnologia: é o que permite a interação com o jogo, o meio físico que permite a existência do jogo. Segundo Schell (2011) “a tecnologia é

essencialmente o meio em que a estética acontece, em que a mecânica ocorrerá e por meio da qual a narrativa será contada.”

- e) Aprendizado: segundo Leite (2013), o aprendizado deve ter a mesma relevância que a tecnologia utilizada para o desenvolvimento do jogo pois é necessário que seja ensinado o que é proposto pelo jogo.

Assim, as especificações do produto, classificadas segundo o pentágono elementar para jogos educacionais, são:

a) Mecânica:

- incentivar a interação;
- incentivar a cooperação;
- incentivar a exploração e descoberta de materiais, ferramentas e processos;
- incentivar a busca de novas respostas e soluções para o mesmo problema;
- incentivar a expressão corporal e de emoções;
- proporcionar diversão;
- trabalhar com partidas rápidas;
- apresentar regras simples;
- incluir desafios;
- propor tarefas a serem realizadas.

b) Narrativa:

- proporcionar uma identificação com o jogo ou personagem;
- contar uma história;
- proporcionar a experimentação de novas identidades.

c) Estética:

- utilizar pouco ou nenhum texto;
- apresentar estética lúdica;
- trabalhar com o imaginário;

- utilizar linguagem e materiais adequados à faixa etária.

d) Tecnologia:

- ser flexível para utilização em casa ou na escola;
- possibilitar utilização em diferentes ambientes;
- ser ergonômico;
- ser seguro;
- dispor de itens de fácil manuseio.

e) Aprendizado:

- promover a reflexão;
- promover o respeito às individualidades, as diferenças;
- desconstruir estereótipos de gênero;
- promover um ambiente não generificado;
- informar de forma fácil e prática o que é socialização de gênero (para adultos).

5.2.8 Restrições

É necessário no projeto de jogos para crianças, atentar para as normas de segurança. Atualmente todos os brinquedos e jogos comercializados regularmente no país devem ser certificados pelo Inmetro e recebem um selo, conforme a figura 29, abaixo.

Figura 29: Selo de identificação de conformidade com o Inmetro.



Fonte: Inmetro (2008).

Segundo o Inmetro (2008), certificação visa evitar possíveis riscos que, mesmo não identificados pelo público, podem surgir no uso normal ou por consequência de uso indevido do brinquedo. As avaliações realizadas são determinadas de acordo com o tipo do brinquedo, a composição dos materiais, a intenção do uso e na forma de utilização do brinquedo pela criança.

Os principais ensaios realizados são os de impacto/queda (verifica o possível surgimento de partes pequenas e/ou cortantes ou algum mecanismo interno acessível a criança); mordida (verifica se o brinquedo pode gerar partes pequenas, pontas perigosas ou partes cortantes quando arrancadas pela boca); tração (verifica a possibilidade do surgimento de ponta perigosa); químico (analisa a presença de, dentre outros elementos, metais pesados nocivos à saúde); inflamabilidade e ruído (verifica se o nível de ruído do brinquedo está dentro dos limites estabelecidos na legislação). O selo pode vir diretamente impresso, em etiqueta auto-adesiva indelével na embalagem ou afixada ao próprio produto em etiquetas de pano, como no caso de pelúcias (Inmetro, 2008). Os ensaios, realizados para obtenção do selo são:

a) Rotulagem

Os rótulos dos brinquedos e jogos devem conter, de maneira clara, legível, adequada ao consumidor e em língua portuguesa: a identificação do fabricante, exportador, importador ou distribuidor, bem como o seu endereço; a informação sobre a faixa etária a que se destina; as instruções sobre a sua montagem e utilização e, em destaque, conforme representado pela figura 30, abaixo, as advertências e recomendações relativas aos eventuais riscos que podem apresentar.

Figura 30: Símbolo de advertência de faixa etária imprópria.



Fonte: INMETRO (2008)

b) Propriedades gerais, mecânicas e físicas

Este grupo de ensaios se destina a identificar potenciais perigos associados a uma utilização segura do produto. Eles não podem apresentar bordas cortantes, pontas agudas, projeções verticais perigosas, furos circulares com diâmetro entre 6 e 12mm, bem como embalagens plásticas que possam sufocá-las. Este ensaio não se aplica ao produto desenvolvido pois este não apresenta bordas cortantes ou pontas agudas, tampouco embalagens plásticas na qual a criança possa sufocar.

c) Pressão sonora

A norma prevê valores máximos para a o nível de pressão sonora emitida pelos brinquedos, que são estabelecidos de acordo com a sua especificidade. Valores acima dos limites significam que o produto emite níveis de ruído que podem ser prejudiciais à audição das crianças que os utilizam. Este ensaio não se aplica ao produto desenvolvido pois este não emite sons.

d) Inflamabilidade

Este ensaio tem por finalidade verificar a velocidade de propagação do fogo no brinquedo e jogo. A velocidade máxima de propagação é de 30mm/s. Valores acima deste limite indicam que o fogo pode ser propagado rapidamente o fogo, podendo colocar a criança numa situação de perigo.

e) Ensaio químicos (metais pesados)

As substâncias reconhecidas como perigosas à saúde não devem ser usadas em quantidade ou de maneira que possam afetar as crianças. A princípio este ensaio não se aplica ao produto desenvolvido porém é preciso verificar a composição da tinta de impressão do produto. A norma estabelece os valores máximos destes elementos químicos, usualmente denominadas de "metais pesados", conforme a tabela 1:

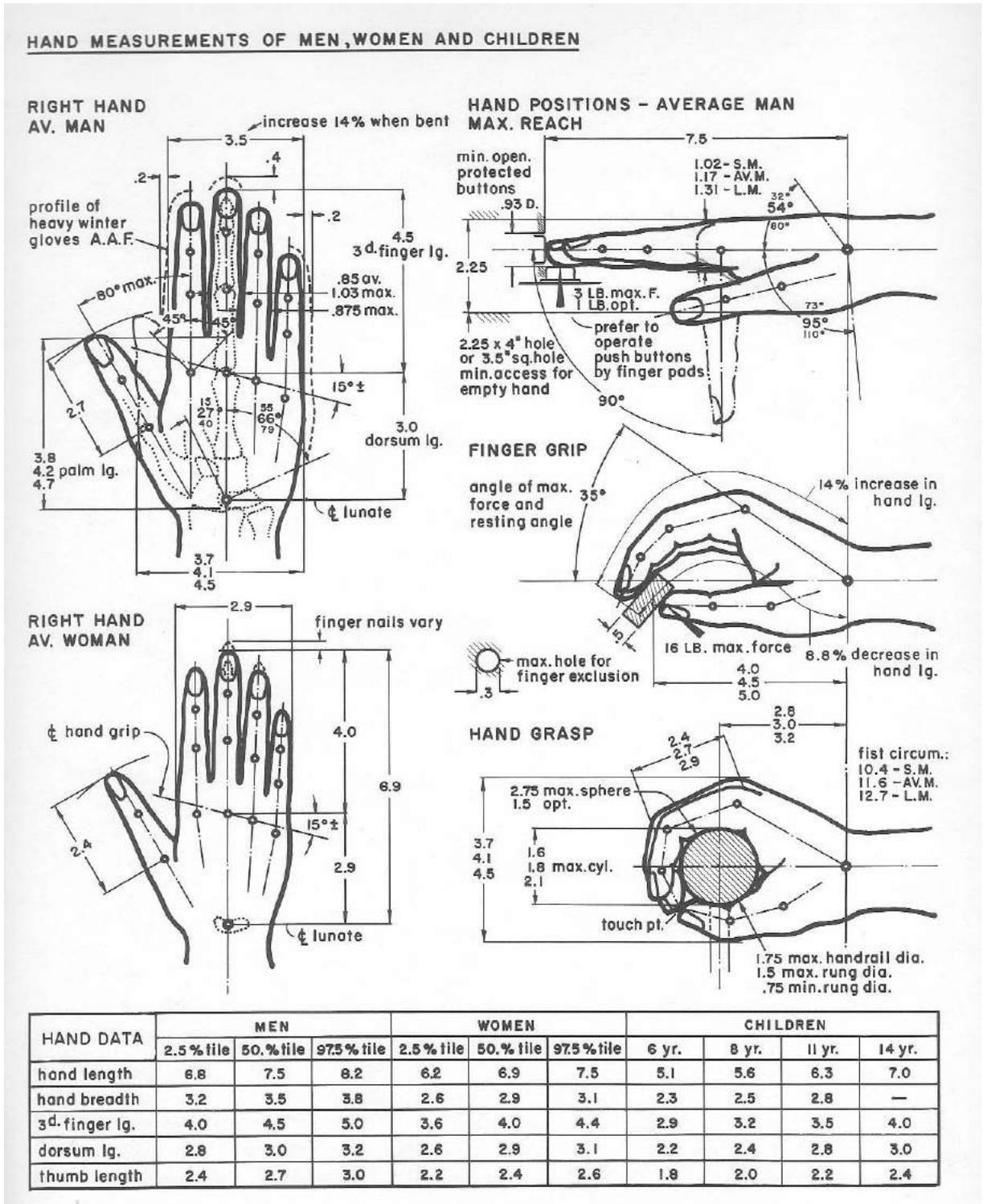
Tabela 1: Concentração máxima de “metais pesados”

Elemento	Concentração MÁXIMA (mg/Kg)
Antimônio (Sb)	60
Arsênio (As)	25
Bário (Ba)	1000
Cádmio (Cd)	75
Chumbo (Pb)	90
Cromo (Cr)	60
Mercúrio (Hg)	60
Selênio (Se)	500

Fonte: INMETRO (2008)

Também é necessário que se considere a ergonomia da criança com objetivo de aperfeiçoar a interação com o produto. Este fator é considerado no projeto do jogo fazendo uso de cartas em tamanho aumentado (15cmx9cm) para facilitar o manuseio pelas crianças, que ainda estão desenvolvendo a motricidade fina. Na figura 31, encontram-se as especificações anatômicas das crianças na faixa-etária delimitada.

Figura 31: Dimensões da mão de homens, mulheres e crianças.



Fonte: Henry Dreyfuss (1993).

5.3 IMPLEMENTAR

A fase da implementação tem como objetivo implementar as novas ideias levantadas na etapa anterior, através do uso de ferramentas auxiliares. Esta é uma fase que não será muito explorada. Por se tratar de um trabalho acadêmico, este não contempla levar o produto ao mercado realmente. Contudo certas ferramentas especialmente aquelas relacionadas à prototipagem serão adotadas neste trabalho.

5.3.1 Empacotando ideias

A ferramenta empacotando ideias tem como objetivo combinar ideias levantadas na geração de alternativas utilizando as melhores partes de cada uma para desenvolver uma solução mais complexa (IDEO, 2011).

Para a pré seleção das alternativas geradas na geração de alternativas tomou-se nota do *feedback* de outros colegas *designers* que apontaram inconsistências em algumas alternativas em relação aos objetivos do projeto. As ideias pré selecionadas para análise de seleção foram: (i) cara-a-cara da diversidade, no qual a mecânica do jogo é semelhante ao jogo cara-a-cara convencional porém, ao contrário do jogo original que utiliza ilustrações estereotipadas, os personagens utilizados nas peças desta alternativa têm características físicas não generificadas, buscando desconstruir os estereótipos de gênero e naturalizar a diversidade entre as crianças, (ii) jogo de tabuleiro gigante, no qual as crianças são os peões do tabuleiro que pode ser construído ou desconstruído a partir de atividades propostas durante as rodadas, (iii) jogo de cartas e atividades utilizando monstros como personagens para que as crianças possam se identificar com um personagem não generificado e realizar as atividades propostas sem preconceitos de gênero.

5.3.2 Seleção de Alternativa: Harris Profile

A ferramenta Harris Profile é um meio de visualizar graficamente os pontos fortes e fracos de diferentes conceitos e ideias (THE DELFT DESIGN GUIDE, 2010),

o que auxilia na tomada de decisão de qual conceito prototipar e testar. Após a pré seleção dos conceitos a serem analisados, lista-se os critérios de seleção e então monta-se uma matriz de 4 pontos para cada conceito com uma escala de -2 a 2, sendo -2 correspondente a “não atende ao critério” e 2 correspondente a “atende ao critério”. Para este projeto, os critérios de seleção listados foram:

- a) Potencial de incentivar a imaginação da criança;
- b) Promover um ambiente não generificado;
- c) Possibilitar utilização em diferentes ambientes;
- d) Possibilidade de ampliação do jogo, acréscimo de fases ou atividades pelo projetista ou pelo professor;
- e) Potencial de adaptação do jogo pelo professor;
- f) Percepção do projetista;
- g) Complexidade de produção.

A matriz de seleção dos conceitos selecionados encontra-se na tabela abaixo.

Tabela 2: matriz de seleção de alternativa Harris Profile.

Critérios de seleção	Alternativa 1 Cara a cara				Alternativa 2 Tabuleiro gigante				Alternativa 3 Monstrinhos			
	-2	-1	1	2	-2	-1	1	2	-2	-1	1	2
Potencial de incentivar a imaginação da criança;												
Promover um ambiente não generificado;												
Possibilitar utilização em diferentes ambientes;												
Possibilidade de ampliação do jogo, acréscimo de fases ou atividades												
Potencial de adaptação do jogo pelo docente;												
Percepção do projetista;												
Complexidade de produção												

Fonte: adaptado de The Delft Design Guide (2010).

A partir da análise da matriz de seleção fica claro que a alternativa 3 - Monstrinhos é a melhor solução para o projeto pois apresenta um grande potencial de incentivar a imaginação, promove um ambiente não generificado uma vez que os monstrinhos não tem um gênero definido, pode ser utilizado em diferentes ambientes e pode ser ampliado ou adaptado pelo docente. O ponto fraco da alternativa é a complexidade de produção.

5.3.3 Protótipo

A intenção ao construir protótipos é “construir para pensar”, pois protótipos são uma forma poderosa de comunicação e nos forçam a pensar realisticamente sobre a maneira como alguém interagiria com o conceito. Devem ser construídos para desenvolver o entendimento profundo do significado da idéia e para revelar incertezas (IDEO, 2011). Os protótipos podem variar de forma e se apresentam como modelos físicos, utilizando materiais simples e baratos; em *storyboard*, através de imagens e desenhos; em teatro, testando a experiência do usuário com o produto ou em forma de diagrama, considerando como as ideias se relacionam (IDEO, 2011). O processo de prototipação do produto foi dividido em três etapas: identidade visual, material didático e embalagem.

5.3.3.1 Identidade Visual

As diretrizes que devem ser trabalhadas na identidade visual e nas demais peças gráficas são: linguagem infantil e divertida, colorida e que provoque animação. Uma vez que o objetivo deste projeto é o desenvolvimento de um material didático que facilite a abordagem das questões de gênero entre crianças de 5 a 6 anos, este capítulo foi realizado de modo reduzido, passando pelo *naming* do projeto, logotipo, tipografia e cores utilizadas.

5.3.3.1.1 Naming

O termo “Kit de Atividades Monstrix” foi a opção escolhida para a marca, uma vez que foi o termo que melhor representou a essência do projeto. Devido a grande flexibilidade de utilização do produto optou-se por utilizar o termo “kit de atividades” ao invés de “jogo”. O termo “Monstrix” foi escolhido por não representar nenhum gênero, condizente com um dos objetivos do projeto de incentivar a construção de um ambiente não generificado. Outras opções que foram pensadas e consideradas foram: “Little Monsters”, “Mundo Monstro”, “Munstro” e “Monsters”.

5.3.3.1.2 Assinatura visual

A partir da definição do nome “Kit de Atividades Monstrix” se iniciou a geração de alternativas gráficas para a marca. A alternativa selecionada apresenta o próprio *naming* do produto como o logotipo principal. A palavra “Monstrix” apresenta maior peso, com formas arredondadas, o elemento do olho dentro da letra “O” remete a ao conceito dos monstros e a mancha por trás do nome garante sua aplicação em diferentes fundos. A figura 32 a seguir ilustra a versão final da assinatura visual.

Figura 32: Assinatura visual



Fonte: Autora (2019)

5.3.3.1.3 Tipografia

A tipografia selecionada para a assinatura visual foi a Lilita One, também utilizada nos textos das cartas do kit e nos títulos do manual do docente. É uma fonte forte, com personalidade, que oferece boa legibilidade e transmite carisma e diversão pelo seu acabamento arredondado. A tipografia secundária selecionada foi a Raleway, que oferece boa legibilidade e uma variedade de pesos (thin, light, regular, medium, bold e black).

Figura 33: Fonte tipográfica Lilita One

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	
a	b	c	d	e	f	g	h	i
j	k	l	m	n	o	p	q	r
s	t	u	v	w	x	y	z	
0	1	2	3	4	5	6	7	8
9	.	,	;	:	\$	#	'	!
"	/	?	%	&	()	@	

Fonte: Google Fontes.

Figura 34: Fonte tipográfica Raleway

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	
a	b	c	d	e	f	g	h	i
j	k	l	m	n	o	p	q	r
s	t	u	v	w	x	y	z	
0	1	2	3	4	5	6	7	8
9	.	,	;	:	\$	#	'	!
"	/	?	%	&	()	@	

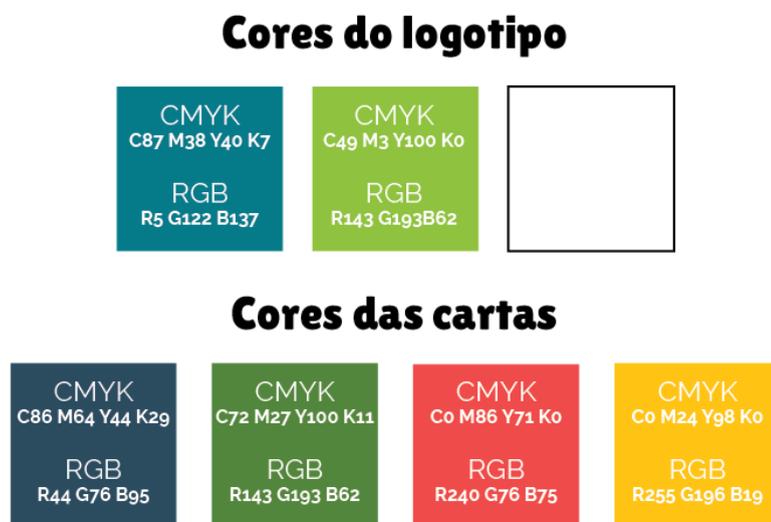
Fonte: Google Fontes.

5.3.3.1.4 Cores

As cores da assinatura visual são principalmente azul ciano escuro e branco, enquanto o detalhe verde *neon* no olho dentro da letra “O” é utilizado como cor secundária, sendo base para a embalagem e utilizada também no manual do docente.

Para as cartas do kit foram utilizadas as cores azul escuro para as Cartas de Monstrinhos, verde escuro para as Cartas de Famílias Monstro, vermelho para as Cartas de Profissões e amarelo para as Cartas de Atividades Domésticas. A seguir encontram-se as sete cores e suas identificações em RGB e CMYK.

Figura 35: Paletas de cores.



Fonte: Autora (2019).

5.3.3.2 Material Didático

O Kit de Atividades Monstrix consiste em um material didático que busca incentivar o diálogo sobre questões de gênero entre crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil a partir da desconstrução de estereótipos de gênero, focando em atividades domésticas, profissões e tipos de famílias. Por meio de atividades que envolvem a movimentação, raciocínio rápido e expressão corporal o material expõe as crianças a novos desafios e novas experiências relacionadas aos gêneros.

O material consiste em 4 *decks* de 20 cartas cada (APÊNDICE A), em papel couchê fosco 300gr com medidas 15cmx9cm e cantos arredondados 10mm, 20 Fichas de Monstrinhos (APÊNDICE B), em papel couchê fosco 300gr com 9cm de diâmetro, uma ampulheta de 1 minuto e 15 segundos, 100 Monstromoedas (APÊNDICE C) e um manual do docente (APÊNDICE D), em tamanho A5, impresso em papel couché fosco 180gr.

A ideia geral do kit é que cada criança receba uma Ficha de Monstrinho (figura 36) ao início da atividade e a partir deste momento ela passe a representar esse monstrinho. Uma vez que os monstrinhos não possuem gênero definido, a criança pode se desligar dos preconceitos de gênero já aprendidos socialmente e isto facilita a realização e experimentação das atividades propostas, que podem gerar o diálogo e discussões sobre o tema posteriormente entre as crianças e o docente.

As atividades propostas pelo kit são divididas em três etapas sendo elas: (i) interpretação/simulação de atividades domésticas utilizando objetos e materiais disponíveis no ambiente em que o kit está sendo utilizado (podendo ser na sala de aula ou em casa), (ii) adivinhação das profissões a partir das dicas dos outros jogadores (o que pode resultar em dicas relacionadas a estereótipos de gênero que podem ser questionadas e esclarecidas pelo docente) e (iii) identificação de padrões entre os monstrinhos e suas respectivas famílias (que são representadas de diversas formas com o objetivo de naturalizar entre as crianças diferentes possibilidades de constituição de uma família).

A dinâmica das atividades consiste no sorteio de uma Carta de Monstrinho (figura 37) e uma carta de um dos três tipos de atividades propostas, sendo elas Carta de Atividades Domésticas (figura 38), Carta de Profissão (figura 39) e Carta de Família Monstro (figura 40).

Figura 36: Fichas de Monstrinhos (9cmx9cm).



Fonte: Autora (2019).

Figura 37: Cartas de Monstrinhos (15cmx9xm).



Fonte: Autora (2019).

Figura 38: Cartas de Atividades Domésticas (15cmx9xm).



Fonte: Autora (2019).

Figura 39: Cartas de Profissões (15cmx9xm).



Fonte: Autora (2019).

Figura 40: Cartas de Famílias Monstro (15cmx9xm).



Fonte: Autora (2019).

O manual do docente (APÊNDICE B) incluso no kit apresenta em forma de um passo a passo como utilizar os materiais presentes nesse material didático, além de sugerir variações de execução das atividades propostas. O manual também conta com uma introdução sobre a importância de se falar sobre gênero com crianças desde a infância e esclarece alguns conceitos relacionados ao tema como o próprio termo “gênero”, “papéis de gênero”, “estereótipos de gênero” e “socialização de gênero”.

O manual apresenta um formato A5 (14,8 x 21 cm) e o projeto gráfico utiliza as especificações da identidade visual já desenvolvida para este projeto, uma vez que o manual faz parte do material. O manual contém um total de 18 páginas e os materiais usados para finalização são papel couché fosco 180g e acabamento grampeado. As imagens das páginas do manual do docente encontram-se na figura 41.

5.3.3.3 Embalagem

A embalagem que deve comportar todo o material didático e apresenta o formato de caixa, medindo 45cm de comprimento x 40cm de largura x 5cm de altura. O material utilizado para a confecção da embalagem é papel paraná 2mm para a parte exterior e papel cartão para a estrutura interior que comporta os itens do kit. As cores da embalagem estão alinhadas com as cores do logotipo, portanto a parte inferior da embalagem e seu interior é finalizado com adesivo vinílico com o mesmo azul ciano escuro da assinatura visual enquanto a parte superior da caixa é finalizada com adesivo vinílico com o mesmo padrão utilizado na capa do Manual do Docente, com o fundo branco e o logotipo aplicado no centro.

Figura 42: Embalagem em formato de caixa



Fonte: Autora (2019)

5.3.4. Coletando *feedback*

Depois que as soluções foram geradas, é importante apresentá-las aos públicos alvo e especialistas e coletar *feedback*. O objetivo de solicitar *feedback*, mesmo que negativo é saber o quanto antes que a solução não é desejável, antes que se realize grandes investimentos (IDEO, 2011).

A ferramenta coletando *feedback* vai subsidiar a finalização do desenvolvimento do produto e as alterações provenientes desta etapa constarão neste capítulo.

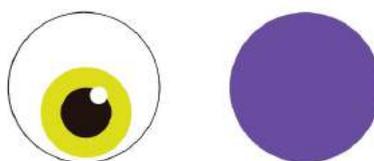
Para coletar o *feedback* do produto desenvolvido, foi enviado um protótipo para uma família com duas crianças, um menino de 8 anos de idade e uma menina de 5 anos de idade, assim como também foi enviado por *email* uma versão digital do manual para duas professoras.

Até a entrega deste relatório as duas professoras não informaram sua opinião sobre o produto desenvolvido e esta informação será apresentada no dia da apresentação do projeto, no dia 5 de julho de 2019.

Quanto aos testes com o protótipo, a mãe das crianças mediu as atividades e gravou vídeos, que foram enviados à projetista. Segue abaixo as considerações levantadas:

- a) as crianças nesta faixa etária tem um senso de competitividade mais aguçado, o que faz com que precisem de um *feedback* ou uma confirmação de que elas atingiram ou não o objetivo proposto. Por isso foi adicionado ao kit de atividades 100 Monstromoedas (figura 43) que são dadas aos jogadores que atingirem os objetivos de cada etapa do kit.

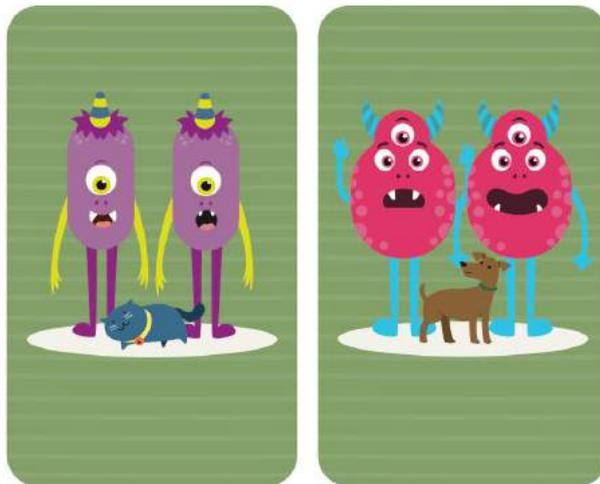
Figura 43: Monstromoeda (frente e verso)



Fonte: Autora (2019)

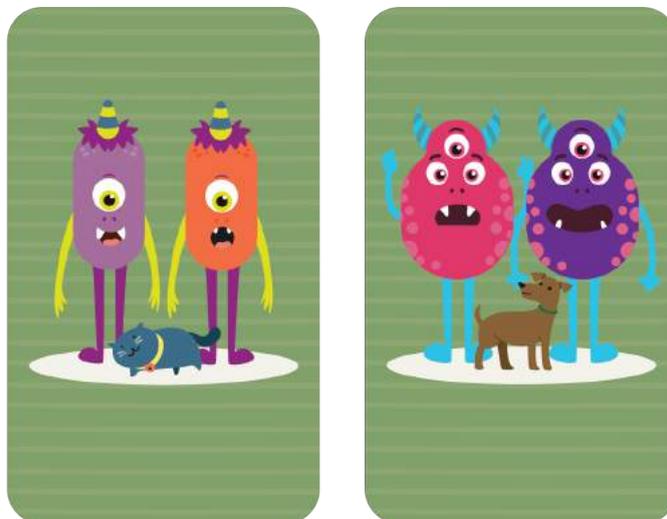
b) na etapa de identificação das famílias dos monstros, o objetivo é dialogar com as crianças as diferentes possibilidades de composição de famílias, incluindo de monstros fisicamente iguais (fazendo menção à casais homossexuais). Contudo, duas Cartas de Família Monstro (figura 44) geraram confusão para as crianças, pois os monstros ilustrados são iguais em forma e cor, alterando somente a expressão facial e isso levou as crianças a entenderem como irmãos gêmeos. A solução foi alterar levemente essas cartas específicas para que os monstros não ficassem totalmente iguais (figura 45). Contudo, percebeu-se que todas as Cartas de Família Monstro ilustram casais adultos, excluindo a possibilidade de pais e mães solteiras, de avós e outras possibilidades de constituição de família. Portanto, tem-se como uma evolução do produto o desenvolvimento de novas Cartas de Família Monstro que incluam outras constituições de famílias.

Figura 44: Cartas de Família Monstro interpretadas como irmãos gêmeos



Fonte: Autora (2019)

Figura 45: Cartas de Família Monstro com alteração



Fonte: Autora (2019)

- c) ainda na etapa de identificação das famílias (figura 46), percebeu-se uma pequena dificuldade em identificar as famílias pela semelhança dos chifres e das cores pois a combinação das duas possibilidades de semelhança tornam a identificação mais aberta à interpretações. Em um dos vídeos do teste a menina explica que combinou uma família com chifres com um monstinho sem chifres pois os chifres podem crescer quando adulto. Portanto, para a evolução do produto é interessante que se revise o fator de identificação das famílias, optando por somente um (ou pelas cores, ou pelos chifres, ou pela forma), e torne-o mais claro e visível para as crianças.

Figura 46: Teste da etapa de identificação das famílias



Fonte: Autora (2019)

- d) a percepção geral do produto, a partir do teste, foi de que as crianças se interessaram pelas atividades, a realização das atividades foi divertida e captou a atenção das crianças. Não foi possível confirmar se as crianças relacionaram as atividades propostas com a situações reais, mas acredito que o material atinge o objetivo de facilitar o diálogo sobre o tema gênero com as crianças de uma forma divertida e lúdica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para este trabalho de conclusão em design de produto foi a observação de que as questões de gênero não são trabalhadas e dialogadas com as crianças, sendo tratadas como um assunto de adultos. Porém, a partir da pesquisa de referencial teórico realizada para este projeto, sabe-se que é nesta fase da vida que se desenvolve a identidade de gênero e onde se aprende os papéis socialmente estipulados para cada gênero, gerando consequências para a vida adulta que podem variar desde exclusão social, desvalorização de um gênero em relação ao outro e até violência física.

Assim, este trabalho teve como objetivo desenvolver uma alternativa que facilitasse o diálogo sobre a diversidade de gênero desde a infância, incentivando a reflexão sobre as questões de gênero e contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária, com indivíduos conscientes das suas capacidades, do seu potencial e do seu valor na sociedade, não se limitando a padrões hegemônicos.

A aprendizagem das crianças sobre masculinidades e feminilidades acontece principalmente em três espaços: na família, nos grupos e na escola. Nos primeiros anos de vida, a família é o centro do desenvolvimento e do entendimento do que é esperado de um homem e de uma mulher. Já por volta dos 3 anos de idade, muitas crianças vão para creche e tem seu primeiro contato com grupos, sendo este o momento crucial do desenvolvimento da compreensão de gênero para uma criança, segundo Paechter (2007).

Assim, este projeto foi delimitado para a utilização dentro do espaço escolar, com crianças entre 3 e 6 anos, pois estudos indicam que crianças a partir de 3 e 4 anos de idade começam a perceber os gêneros e nos dois anos seguintes desenvolvem a consciência das interpretações sociais de gênero. Posteriormente a idade do público alvo foi restringida para 5 e 6 anos de idade devido ao fato do desenvolvimento cognitivo desta faixa etária ser mais adequado para os objetivos do projeto que são principalmente dialogar e refletir sobre as questões de gênero de uma forma mais assertiva. Segundo Kishimoto (2008) não basta o adulto observar ou brincar, mas sim é preciso um empenho do adulto para que ocorra o brincar com

o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados. É necessário uma ação pedagógica intencional que procure expor a criança a novos desafios de gênero.

Considerando as habilidades motoras, cognitivas e psicossociais das crianças na faixa-etária delimitada e os objetivos do projeto, entendeu-se que o mais interessante para este projeto seria o desenvolvimento de um jogo para ser jogado em grupo dentro dos espaços da casa e da escola.

Portanto, com foco na metodologia Design Thinking (IDEO, 2011), este trabalho de Conclusão de Curso em Design de Produto resultou em um kit de atividades que tem como objetivo desconstruir estereótipos de gênero por meio de três tipos de brincadeiras relacionadas a atividades que estão envolvidas pelas questões de gênero. Ainda, a temática do kit envolve monstros e monstrosinhos que não tem um gênero definido fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade em realizar as atividades e brincadeiras sem se preocupar com os estereótipos e assim se abra o espaço para o diálogo sobre as questões de gênero. O kit contém 4 *decks* de 20 cartas cada, um sendo de monstrosinhos e três de atividades, um conjunto de fichas de monstrosinhos, uma ampulheta de 1min15s e um manual do docente.

Os objetivos do projeto são retomados no quadro abaixo (quadro 6) juntamente com os resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto.

Quadro 6: Objetivos do projeto

Objetivos Específicos	Resultado
a) Analisar o cenário atual da discussão de gênero com crianças da educação infantil e identificar as consequências dos estereótipos de gênero na infância e na vida adulta;	Este objetivo foi alcançado com o desenvolvimento dos capítulos 2.1 Justificativa e 2.2 Problematização e também com a realização da fundamentação teórica nos capítulos 3.1 Gênero e 3.2.4 Gênero e brinquedo.
b) Investigar os diferentes atores e usuários envolvidos e qual a sua influência no processo de desenvolvimento da criança.	Este objetivo foi alcançado com a realização da fundamentação teórica no capítulo 3.2.5 Socialização de gênero: pais, pares e professores.
c) Pesquisar os principais métodos e objetos de ensino para educação infantil, que considerem a diversidade de gênero.	Este objetivo foi alcançado com a realização da pesquisa <i>desk</i> (capítulo 5.1.1), na qual foram analisados planos de educação, brinquedos, jogos, livros e animações que abordam direta ou indiretamente as questões de gênero.

<p>d) Buscar formas de apresentação de conceitos sobre questões de gênero no ambiente escolar e familiar, levando em consideração aspectos emocionais e afetivos dos usuários, e que busque contribuir com a diversidade de gênero desde a infância.</p>	<p>Este objetivo foi alcançado com o desenvolvimento do Kit de Atividades Monstrix que trata de desconstruir estereótipos de gênero a partir de atividades e brincadeiras para serem realizadas tanto na escola quanto em casa.</p>
--	---

Fonte: Autora (2018).

Espera-se que este kit de atividades atenda ao problema que motivou esse projeto de pesquisa, auxiliando docentes e familiares a abordarem o tema gênero com as crianças, buscando valorizar o respeito às diferenças e a igualdade de gênero para que seja possível construirmos uma sociedade mais justa e segura para todos. Por fim, este trabalho de conclusão de curso, embora tenha apresentado muitos desafios e obstáculos devido ao tema delicado, também resultou em muitos ensinamentos.

REFERÊNCIAS

- ABRINQ, Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. **Guia dos brinquedos e do brincar**. São Paulo: 2010
- ARIÈS, P.; FlaksmaN, D. **História social da criança e da família**. Tradução . [s.l.] LTC, 2006.
- BACK, Nelson, et al. **Projeto integrado de produtos: planejamento, concepção e modelagem**. São Paulo: Manole, 2008.
- BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. **Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula**. Leitura: Teoria & Prática, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016
- BERNS, Roberta M. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BERKOWITZ, B. **The Community Tool Box. Conducting Focus Groups**. 2012. Disponível em: <<http://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/assessment/assessing-community-needs->
- BIGLER, Rebecca; HAYES, Amy Roberson; HAMILTON, Veronica. **The role of schools in the early socialization of gender differences**. C. Martin (Topic Ed.) and RE Tremblay, M. Boivin, & R. Dev. Peters (Eds.), Encyclopedia on early childhood development, p. 14-17, 2013.
- BORTOLINI, Alexandre et al. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2014.
- BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>
- **Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- BROWN, Tim; WYATT, Jocelyn. **Design thinking for social innovation**. Development Outreach, v. 12, n. 1, p. 29-43, 2010.
- CANGUÇÚ-CAMPINHO, A. K.; LIMA, I. M. S. O.; SOUZA, A. S. L. **Diálogos multidisciplinares: a construção de uma cartilha para famílias de crianças em situação de intersexo**. Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades, 2015.
- CARDOSO, Eliete Lemos. **A importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento da criança**. 2010.
- CARDOSO, Fernando Luiz. **O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade**. Interamerican Journal of Psychology, v. 42, n. 1, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003
- CARVALHO, Marília Pinto de et al. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 99-117, 2011.
- CODROPS. **Design Thinking Toolkit para Governo - Mosca na parede**. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/inovaTCU/toolkitTellus/index.html>>

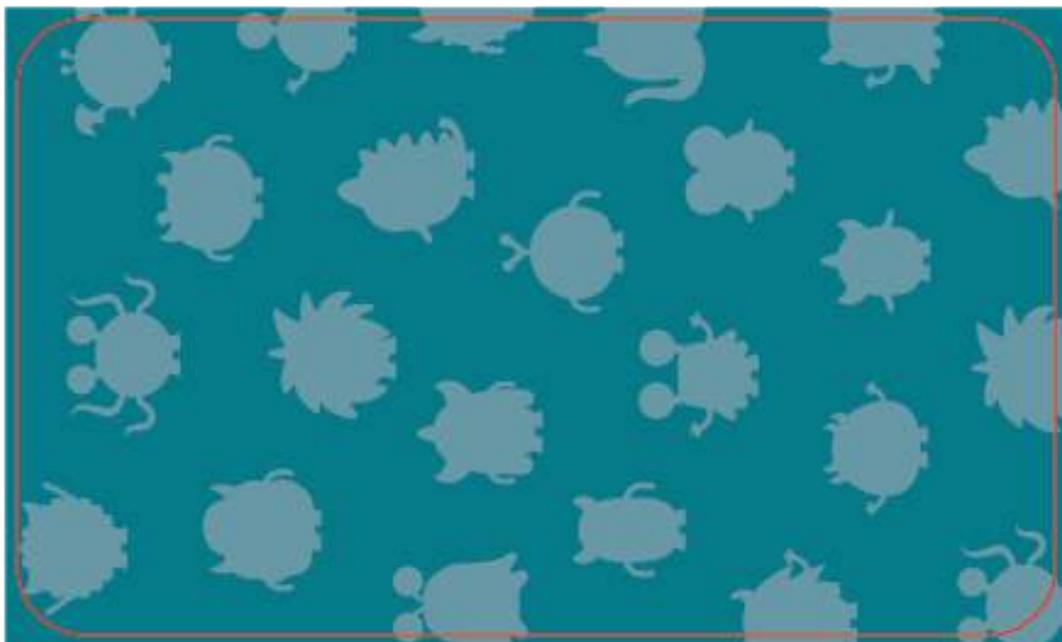
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007.
- CRUZ, Lilian Moreira; SILVA, Zenilton Gondim; DE SOUZA, Marcos Lopes. **O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista**. Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012.
- DA BAHIA, Grupo Gay. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2012**. <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2013/06/relatorio-20126.pdf>.
- DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2012.
- DE OLIVEIRA RODRIGUES, Gabriel. **Manual de Comunicação LGBT: uma leitura crítica**. Revista Extraprensa, v. 3, n. 3, p. 267-274, 2010.
- **De onde eu vim?: livros infantis sobre sexualidade**. Portal Lunetas. 2017. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/de-onde-eu-vim-livros-sobre-sexualidade-para-criancas/>>
- **Delft Design Guide**. Disponível em: <http://wikid.io.tudelft.nl/WikID/index.php/Delft_Design_Guide>
- DE SANTANA MIRANDA, Amanaiara Conceição. **Gênero/Sexualidade/Diversidade Sexual no âmbito da educação infantil**. Revista Cronos, v. 15, n. 2, p. 185-200, 2016.
- **Design Thinking 101**. Disponível em: <<https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/>>
- **Dicas para atender bem turistas LGBT - Ministério do Turismo**. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/publicacoes/item/842-dicas-para-atender-bem-turistas-lgbt.html>>
- DREYFUSS, Henry. **Designing for People**. Allworth Press; illustrated edition, 2003
- FAGUNDES, Antônio J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 2006.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. **Educação Infantil: pra que te quero**, p. 27-37, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. 18. Imprensa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- **Fórum Estadual de Combate a Violência Contra a Mulher lança manifesto pela igualdade de gênero na educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/forum-estadual-de-combate-violencia-contra-mulher-lanca-manifesto-pela-igualdade-de-genero-na>>
- **Gênero: socialização inicial**. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Martin CL, ed. tema. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/genero-socializacao-inicial.pdf>>
- GIBBONS, Sarah. Design thinking 101. **Nielsen Norman Group (NN/g)**, 2016. Disponível em: <<https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/>>
- GOMES, Caroline Apolinário. **Mulheres no plural : novas constituições identitárias e suas relações com o design : sobre mulheres transexuais e travestis**. Dissertação (mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" 2017 .

- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. 1998.
- HALIM, May Ling; LINDNER, Natasha C. **Auto-socialização de gênero na primeira infância**. 2013.
- HANISH, L.; FABES, R. **Socialização de pares de gênero em meninos e meninas mais jovens**. 2014.
- HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. **Gênero e Diversidade na Escola: a ampliação do debate**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPP/PR) Ministério da Educação (MEC), p. 11, 2009.
- HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- **IBGE: 37,9% dos jovens brasileiros abandonam estudos; na Europa, índice é de 16,9% - Notícias**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro>>
- IDEO. **Human Centered Design Toolkit**. IDEO, 2011.
- INMETRO, Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia. **Programa de análise de produtos: Relatório sobre análise em brinquedos apreendidos**. Responsável pela Análise: Juliana Azevedo de Souza. Rio de Janeiro: 2008
- INTONS-PETERSON, Margaret Jean. **Children's concepts of gender**. Norwood, NJ: Ablex, 1988.
- KENNEDY, Natacha; HELLEN, Mark. **Transgender children: more than a theoretical challenge**. Graduate Journal of Social Science, v. 7, n. 2, 2010.
- KESSLER, Suzanne J.; MCKENNA, Wendy. **Gender: An ethnomethodological approach**. University of Chicago Press, 1985.
- KIPNIS, Kenneth; DIAMOND, Milton. **Pediatric ethics and the surgical assignment of sex**. Journal of Clinical Ethics, v. 9, p. 398-410, 1998.
- KISHIMOTO, Tisuko Mochida (org.). **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brincar e a qualidade em uma instituição infantil**. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 5, n. 1, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. **Pro-posições**, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.
- KLEIN S. **Handbook for achieving sex equity through education**. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press; 1985
- KSMITH, PETER; PELLEGRINI, Anthony. **Aprender por meio da brincadeira**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Developmen, p. 1-7, 2013.
- LEAPER, Campbell. **Socialização de gênero dos pais nos filhos**. 2013.
- **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica brasileira**, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>
- LIMA, Camila Goulart. **Gênero, brinquedo e brincar: possíveis relações na perspectiva das crianças**. 2017.

- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, p. 20, 1997.
- MACEDO, Camila Alves. **Brinquedo E Gênero: Apontamentos Acerca Da Separação Dos Brinquedos De acordo Com O Sexo Da Criança Na Concepção De Gilles Brougère**.
- MONEY, John; EHRHARDT, Anke. **Man and woman, boy and girl**. New York: New American Library, 1974
- MONTESSORI, Maria. **Childhood education**. Canadian Family Physician, p. 137, 1975.
- MUNDO ABC. **Fases do Desenvolvimento Infantil (0 a 6 anos)**. Disponível em: <<http://www.mundodoabc.com.br/blog/143-fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos>>
- MUSTARD, J. Fraser. **Desenvolvimento cerebral inicial e desenvolvimento humano**. Mustard, FJ Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. The Founders' Network, Founding Chairman Council for Early Child Development. Recuperado de Moreira. RS, Figueiredo, EM (2013). Journal of Human Growth and Development, v. 23, n. 2, p. 215-221, 2010.
- NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. In: IX Congresso Nacional de. 2009.
- PAECHTER, C. **Being boys, being girls: learning masculinities and femininities**. Tradução . [s.l.] Open University Press, 2007.
- PAOLETTI, Jo Barraclough. **Pink and blue: Telling the boys from the girls in America**. Indiana University Press, 2012.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **A child's world: infancy through adolescence**. Tradução . [s.l.] McGraw-Hill, 2010.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **O mundo da criança: da infância a adolescência**. Tradução. [s.l.] McGraw-Hill, 1981.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 1978.
- PLATÃO, A. Kathy Hirsh-Pasek, PhD, Roberta Michnick Golinkoff, PhD. **Por que Brincar = Aprender**. 2008.
- **Por Ser Menina no Brasil: Crescendo Entre Direitos e Violência**. Disponível em: <<https://plan.org.br/por-ser-menina-no-brasil-crescendo-entre-direitos-e-violencia>>
- Princípios De Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Observatório de Sexualidade e Política, 2010.
- ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.
- SANTOS, J. O. **O lúdico na Educação Infantil**. Campina Grande: Realize, 2012.
- SANTOS, Jean Carlo Silva dos. **Masculinidades, feminilidades e androginia: uma análise interpretativa sobre a construção social de gêneros e suas implicações para o exercício da liderança no Poder Judiciário de Rondônia**. 2013.

- SANTOS F. V., UESB; Santana J. V. J., UESB; Cirqueira N. S., UESB; Guimarães D.A., UESB; Santos V;M, UESB; **Educação, Gênero E Sexualidade: Produzindo Masculinidades E Feminilidades Na Educação Infantil**, 2014; Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_23_19_10_idinscrito_1232_65361683faf2de67a46820416a4db0c0.pdf>
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Texto original: Joan–Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. Nota das tradutoras: A divulgação desta produção foi devidamente autorizada pela autora. 1989.
- SCOTT, Joan Wallack. **Prefácio a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, n. 3, p. 11-27, 1994.
- SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.
- SIQUEIRA, Jairo. **Criatividade Aplicada**. Clube de Autores (managed), 2015.
- UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças**. 1959. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>
- VIANNA, Maurício. **Design thinking: inovação em negócios**. Design Thinking, 2012.
- VIEIRA, Cristina Pereira; ALVAREZ, Teresa; FERRO, Maria Jorge. **Questões de gênero e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação**. Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil, p. 701-716, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

APÊNDICE A - FAÇA DE CORTE DAS CARTAS DE MONSTRINHOS

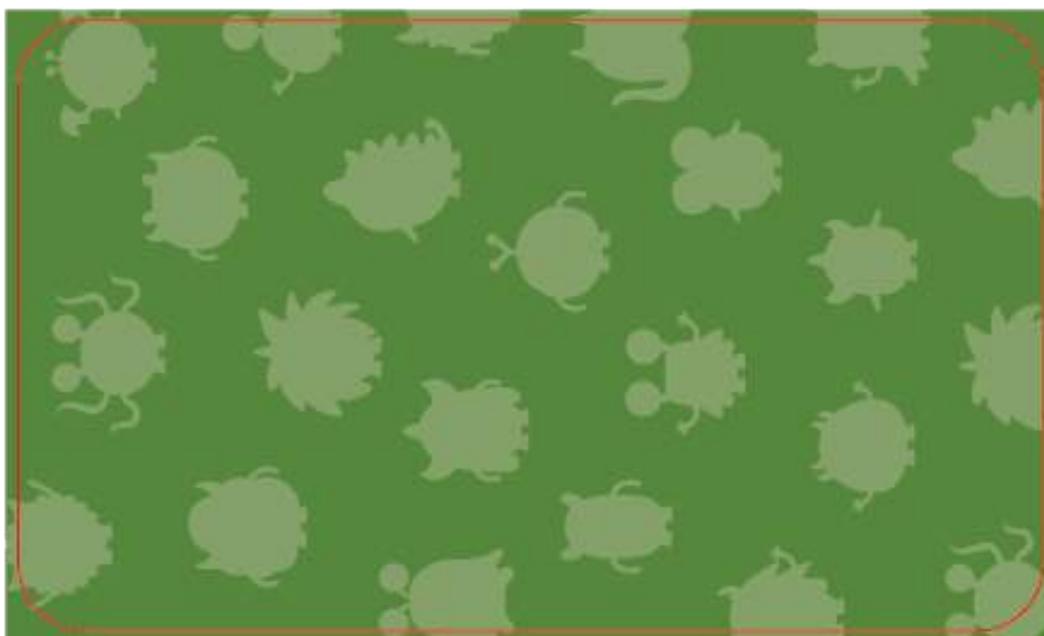


Verso

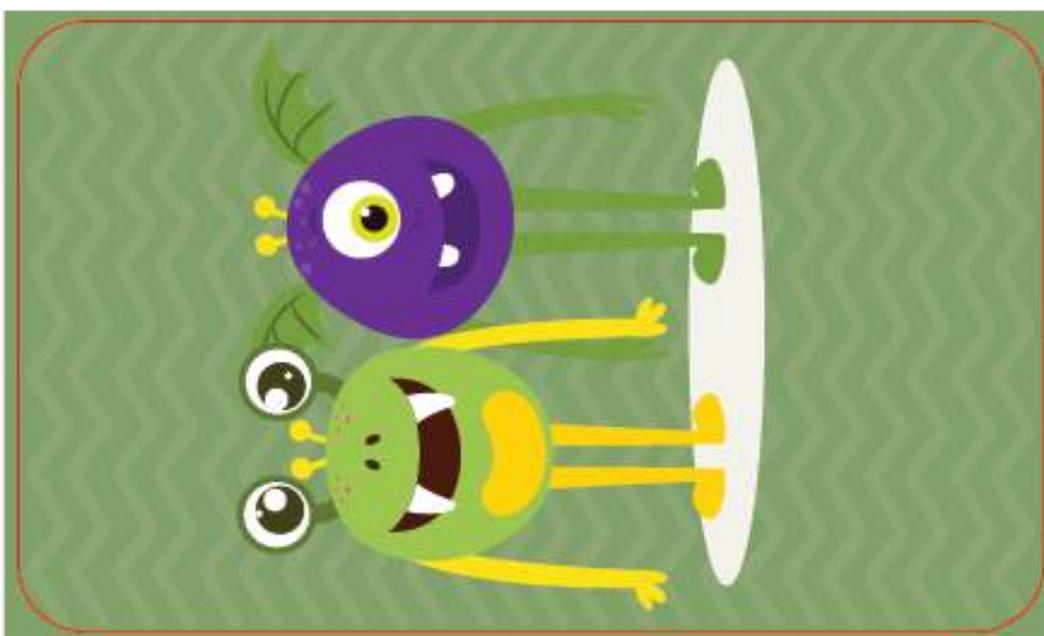


Frente

APÊNDICE A - FAÇA DE CORTE DAS CARTAS DE FAMÍLIAS DE MONSTROS



Verso



Frente

APÊNDICE A - FAÇA DE CORTE DAS CARTAS DE PROFISSÕES



Verso

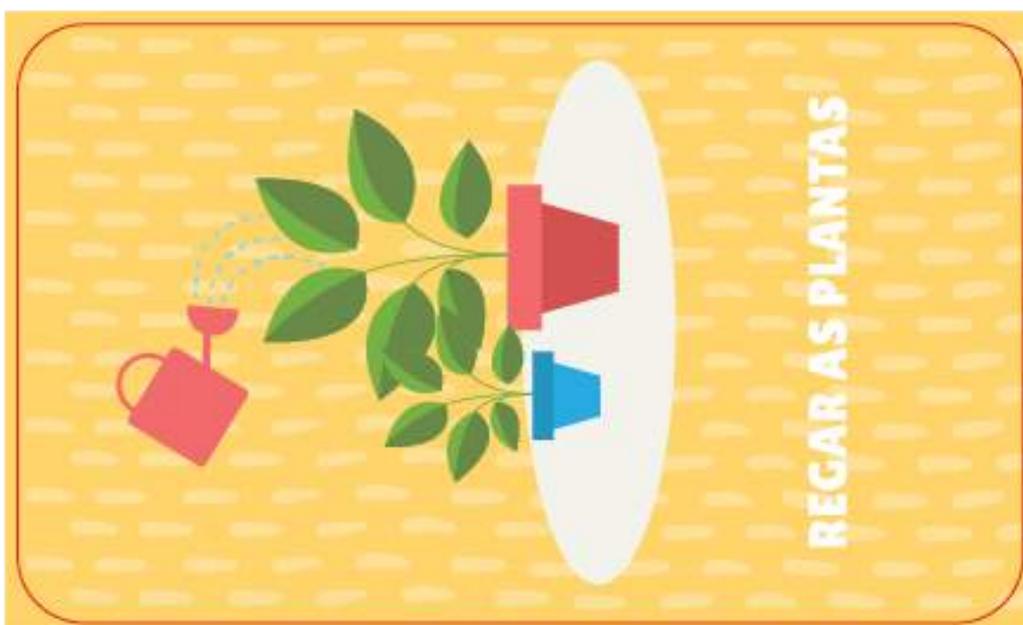


Frente

APÊNDICE A - FAÇA DE CORTE DAS CARTAS DE ATIVIDADES DOMÉSTICAS

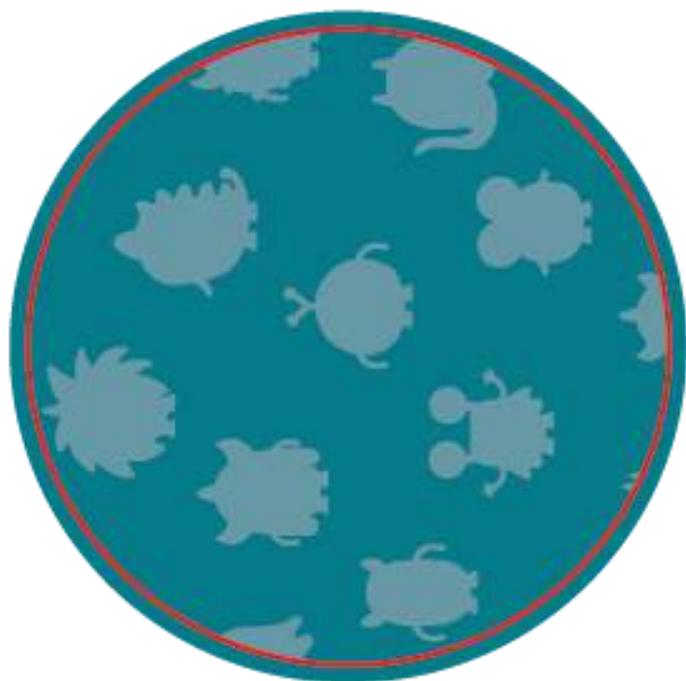


Verso

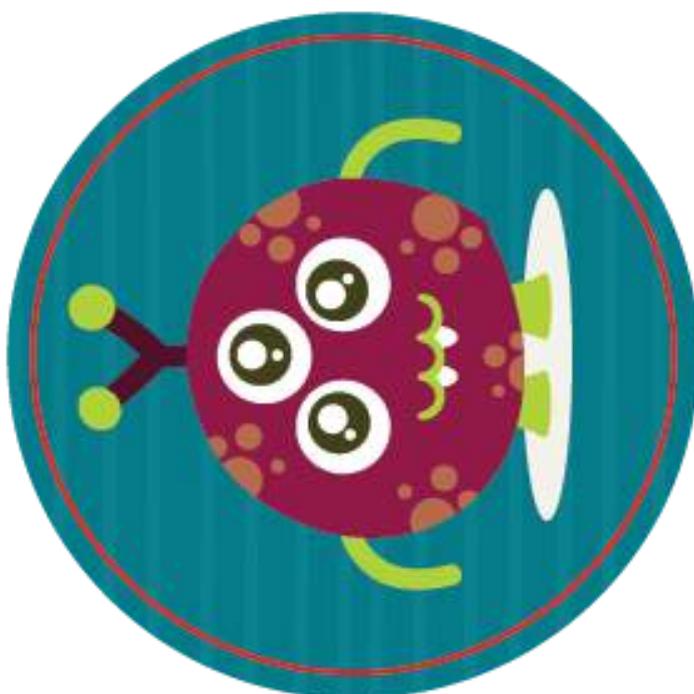


Frente

APÊNDICE B - FAÇA DE CORTE DAS FICHAS DE MONSTRINHOS

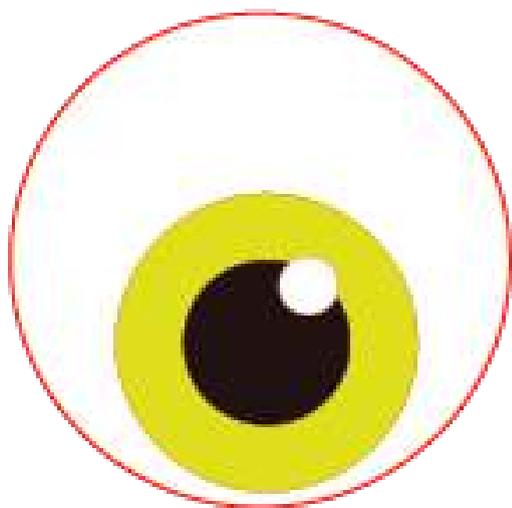


Verso

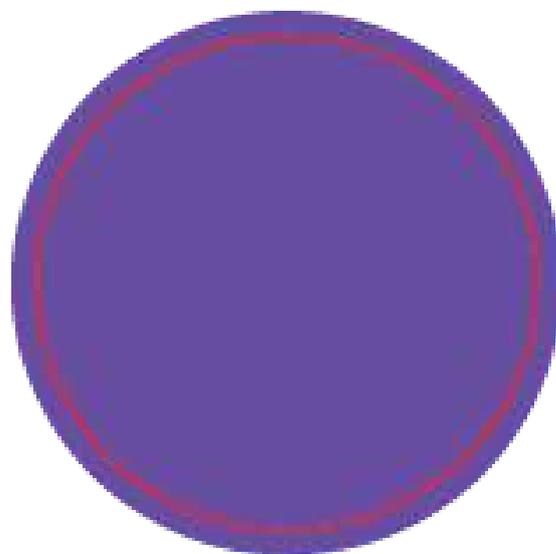


Frente

APÊNDICE C - FACA DE CORTE DAS MONSTROMOEDAS



Frente



Verso

APÊNDICE D - MANUAL DO DOCENTE



APÊNDICE D - MANUAL DO DOCENTE

APRESENTAÇÃO

O Kit de Atividades Monstrix é um material didático que busca incentivar a conversa sobre igualdade de gênero com crianças entre 5 e 6 anos, que se encontram no último ano da Educação Infantil, através de diferentes atividades focadas em desconstruir estereótipos de gênero pré-concebidos socialmente.

O conteúdo deste manual relacionado às questões de gênero têm como base o #DesafioDalguerdade, iniciativa criada em 2016 pela PLAN International Brasil para conscientização da importância de se debater e praticar a educação sobre gênero com crianças desde a infância.

Pra você, o que são "coisas de menina"? Gostar de rosa, brincar de casinha e de princesa? E o que são "coisas de menino"? Jogar futebol, brincar de lutinha e de super herói?

Percebemos nitidamente a diferença da forma como educamos meninos e meninas mas você já se perguntou como ou quando aprendemos o que é ser menina ou menino? E quais as possíveis consequências deste aprendizado?



APÊNDICE D - MANUAL DO DOCENTE

Sabemos que ninguém nasce sabendo ser homem ou mulher, portanto o **GÊNERO** é aprendido e ensinado por nós. O conceito da palavra "gênero" refere-se às atitudes e comportamentos socialmente definidos para homens e mulheres e essas definições, chamadas **PAPEIS DE GÊNERO**, vão influenciar nossas vidas desde as brincadeiras na infância até a vida adulta, no trabalho, casamento, lazer, responsabilidades, etc.

Os papéis de gênero, assim como os **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**, que são generalizações sobre as diferenças do masculino e do feminino vistas como naturais, verdadeiras e imutáveis, são ensinados e reforçados o tempo inteiro pela família, pela escola, pelos amigos e amigas, pela mídia e por uma série de outros meios.

Assim, vamos aprendendo o que as pessoas esperam, e por vezes exigem, que uma menina ou um menino seja ou faça e esse processo de aprendizagem se chama **SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO**. A socialização pode variar conforme a cultura, a região do mundo ou até durante o tempo, mas ela sempre determina quem tem poder e o que deve ser valorizado.

Na maioria das vezes é conferido mais valor e poder ao masculino e isso se associa à ideia de superioridade do masculino sobre o feminino.

Desde o corpo feminino sendo tratado como objeto nas propagandas da televisão até as inúmeras formas de assédio nos transportes, nas ruas e até em ambientes de trabalho, as mulheres são vitimadas pela desigualdade e pela violência causadas pelo machismo.

Porém, o machismo também é prejudicial para os homens, que sofrem as consequências da rigidez do papel de gênero determinado como masculino, se aproximando da violência e se afastando do cuidado, dos sentimentos, da paternidade e da própria saúde.

Você já percebeu que muitas vezes, para repreender um menino que teve uma atitude supostamente feminina, usamos expressões como "parece uma menininha"?

Segundo diversas pesquisas, os brinquedos e brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero pois é a partir desse processo dicotômico de construção de papéis de gênero, onde o masculino é mais valorizado que o feminino, que surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos.

8 COISAS QUE AS CRIANÇAS PRECISAM SABER SOBRE GÊNERO

1

Ninguém deve ser discriminado por ser menina ou ser menino. Todas as pessoas merecem respeito.

2

Meninas e meninos têm os mesmos direitos. Em casa, na escola, na quadra, em qualquer lugar.

3

Meninas e meninos têm o direito de expressar seus sentimentos livremente. Inclusive chorando.

4

Não existem brinquedos de menino e brinquedos de menina, ou coisas de menino e de menina. Todo mundo pode brincar do que gosta.

5

Tanto as meninas quanto os meninos precisam de cuidados. E cuidar da casa, das crianças, dos animais, por exemplo, é algo para todas as pessoas.

6

Ninguém tem o direito de tocar o corpo delas sem autorização. Cada criança é dona de seu próprio corpo e precisa ter autonomia sobre ele.

7

Meninos e meninas têm direitos iguais de usar os espaços públicos, de expressar seus desejos e opiniões.

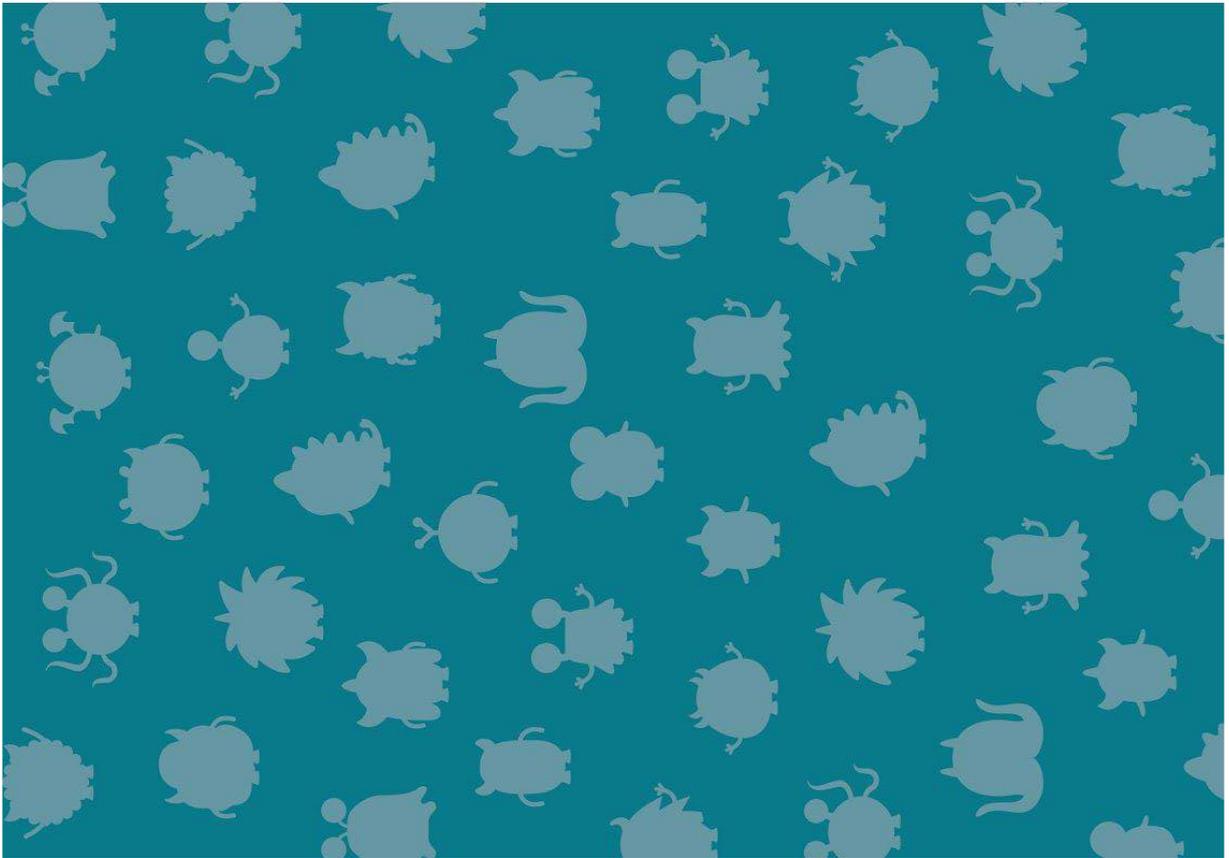
8

O machismo é ruim para as meninas e para os meninos também, pois restringe a liberdade e o potencial das pessoas.

Podemos concluir que a origem de muitas desigualdades e sofrimentos tanto de homens quanto mulheres está na forma como somos educados em termos de gênero quando crianças e por isso é importante falarmos sobre o assunto desde a infância.

Pois, segundo a teoria pós-estruturalista feminista de educação e gênero, não basta apenas observar o brincar. É preciso empenho do adulto para o estímulo do brincar com o outro, do sexo oposto, com objetos não generificados. Assim, este material tem como objetivo expor as crianças a novos desafios de gênero desconstruindo os estereótipos pré estabelecidos socialmente.

A lista ao lado foi construída colaborativamente em workshop promovido dia 10 de setembro de 2016 pela Plan International Brasil com educadores e pedagogos de São Paulo. Sugere-se ler a lista para as crianças após as atividades para reforçar a importância do tema.



O KIT

O Kit de Atividades Monstrix é composto por 20 Cartas de Monstrixinhos, 20 Cartas de Atividades Domésticas, 20 Cartas de Profissões e 20 Cartas de Famílias de Monstros. O kit também contém 20 Fichas de Monstrixinhos, uma ampulheta de 1 min15s e 100 Monstromoedas.



As atividades do kit podem ser executadas sequencialmente, em forma de história ou independentemente, ficando a critério do docente e são a) imitar atividades domésticas, b) adivinhar as profissões e c) encontrar a família de cada monstrixinho.

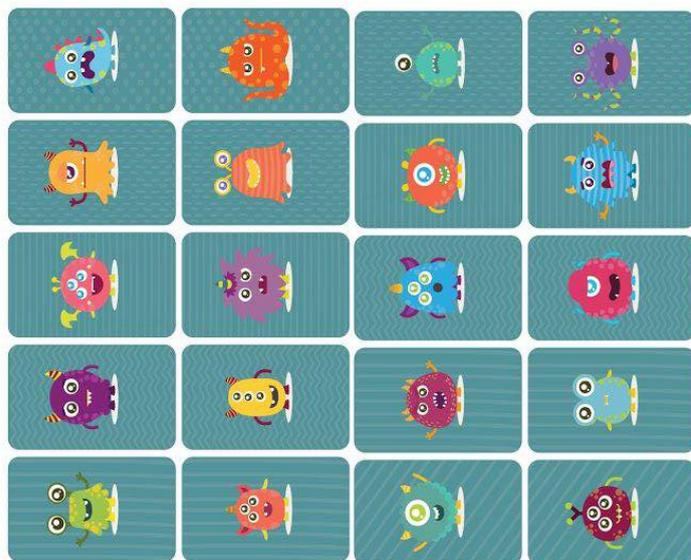
1 ESCOLHENDO SEU MONSTRINHO

O primeiro passo para a realização das atividades é a escolha ou sorteio das Fichas de Monstrinhos entre os jogadores.



Fichas de Identificação

Quando todos os jogadores estiverem identificados com uma Ficha de Monstrinho, as atividades podem ser iniciadas. A cada rodada, durante as três etapas do kit, uma Carta de Monstrinho é sorteada e o jogador com a Ficha de Monstrinho correspondente deverá realizar a atividade proposta pela etapa.



Cartas de Monstrinhos

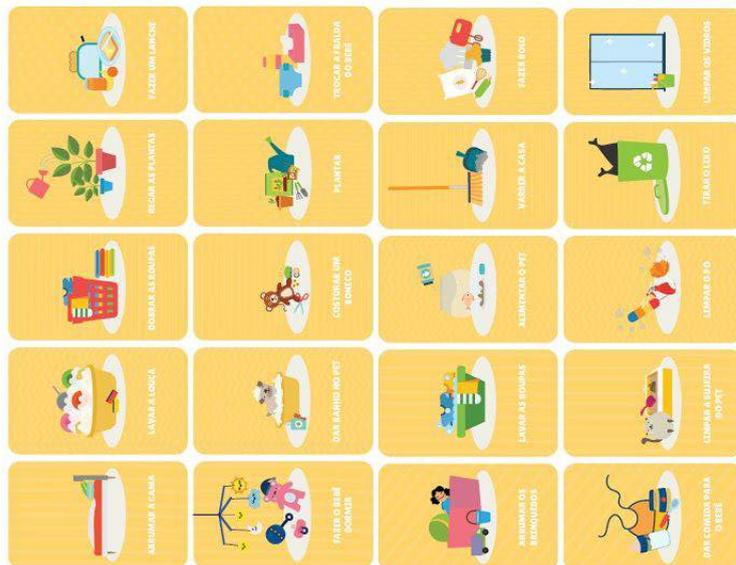
2 ATIVIDADES DOMÉSTICAS

Esta etapa de atividades do kit consiste na simulação de diversas atividades domésticas utilizando materiais e objetos disponíveis na sala. O objetivo desta atividade é dialogar com as crianças sobre os deveres da casa, que todos devem ajudar em todas as tarefas não importando se é menino ou menina.

- 1 Sortear uma Carta de Monstrinho
- 2 Sortear uma Carta de Atividades Domésticas
- 3 Acionar a ampulheta
- 4 O jogador deve buscar objetos e materiais na sala para simular a atividade doméstica sorteada dentro do tempo da ampulheta.

SUGESTÃO: Não permitir que os outros jogadores vejam qual Carta de Atividade Doméstica foi sorteada e incentivá-los a tentar adivinhar qual é a atividade que está sendo simulada.

Caso o jogador da rodada não consiga realizar a atividade dentro do tempo da ampulheta, outra Carta de Monstrinho é sorteada até que outro jogador consiga realizar a atividade. O jogador que realizar a atividade dentro do tempo recebe uma Monstromoeda.



Cartas de Atividades Domésticas

APÊNDICE D - MANUAL DO DOCENTE

3 EXPERIMENTANDO PROFISSÕES

Esta etapa de atividades do kit consiste na adivinhação pelo jogador de qual Carta de Profissão foi sorteada na sua rodada. O objetivo dessa atividade é dialogar com as crianças sobre as profissões e que meninos e meninas são igualmente capazes de exercer todas elas.

- 1 Sortear uma Carta de Monstrinho
- 2 Sortear uma Carta de Profissões de forma que somente os outros jogadores visualizem a carta
- 3 Acionar a ampulheta
- 4 Incentivar os outros jogadores a darem dicas sobre a profissão sorteada para que o jogador da rodada tente adivinhar dentro do tempo da ampulheta

SUGESTÃO: Sortear dois jogadores para que um simule a profissão e o outro tente fazer a adivinhação.

Caso o jogador da rodada não consiga realizar a atividade dentro do tempo da ampulheta, outra Carta de Monstrinho é sorteada até que outro jogador consiga realizar a atividade. O jogador que realizar a atividade dentro do tempo recebe uma Monstromoeda.



Cartas de Profissões

APÊNDICE D - MANUAL DO DOCENTE

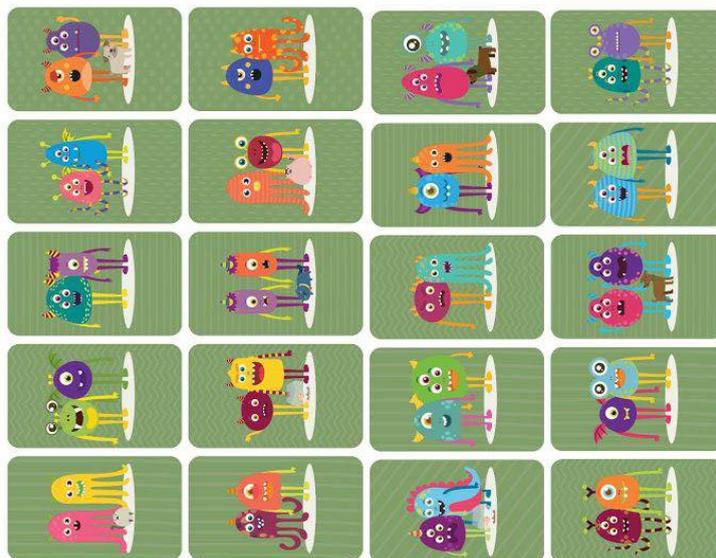
4 ENCONTRANDO AS FAMÍLIAS

Esta etapa de atividades do kit consiste no reconhecimento de padrões entre as Cartas de Famílias de Monstro e as Fichas de Monstrinhos a partir da semelhança entre os chifres e as cores. O objetivo dessa atividade é dialogar com as crianças sobre as diferentes possibilidades de constituição de uma família.

- 1 Espalhar as Cartas de Famílias de Monstros sobre uma superfície plana
- 2 Acionar a ampulheta
- 3 Incentivar os jogadores a buscarem a família do seu monstrinho entre as Cartas de Família de Monstros dentro do tempo da ampulheta.

SUGESTÃO: Caso o número de jogadores seja reduzido (entre 4 e 6) pode-se distribuir igualmente entre os jogadores as Fichas de Monstrinhos restantes e incentivá-los a encontrar o maior número de famílias possível dentro do tempo da ampulheta.

O jogador que realizar a atividade dentro do tempo recebe uma Monstromoeda. Caso o jogo seja adaptado para um número menor de jogadores, o jogador recebe uma Monstromoeda para cada família encontrada.



Cartas de Famílias de Monstros