



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre
brincadeiras de crianças

Lorena Bezerra Nery

Brasília – DF

Junho/2012



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre
brincadeiras de crianças

Lorena Bezerra Nery

Dissertação apresentada ao Departamento de Processos Psicológicos Básicos, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Comportamento (Análise do Comportamento).

Orientadora: Profa. Dra. Laércia Abreu Vasconcelos

Brasília, junho de 2012

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Laercia Abreu Vasconcelos – Presidente

Universidade de Brasília

Profª. Dra. Gláucia Ribeiro Starling Diniz – Membro Efetivo

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Alves Banaco – Membro Efetivo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Núcleo Paradigma – São Paulo

Profª. Dra. Eileen Pfeiffer Flores – Membro Suplente

Universidade de Brasília

Dissertação defendida e aprovada em 04/06/2012

AGRADECIMENTOS

“Não sei... Se a vida é curta ou longa demais pra nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura... Enquanto durar”.

Cora Coralina

Em primeiro lugar, sou grata a Deus por me oferecer diversas oportunidades de crescimento pessoal e profissional com este trabalho e por me presentear com pessoas tão queridas, sem a companhia das quais o caminho da vida não valeria tanto à pena! Cada um de vocês que acompanhou essa experiência do mestrado ao meu lado foi colo, braço, palavra, silêncio, alegria, lágrima, olhar, desejo e amor em algum momento... E só assim tudo passa a fazer sentido! Palavras não são suficientes para expressar o quanto sou grata pela contribuição de cada um, mas eu vou tentar...

Aos meus pais, Socorro e Humberto, meu amor e minha gratidão incondicionais! Apesar dos eventuais conflitos aqui e acolá, eu não poderia ter pessoas mais especiais e admiráveis ao meu lado! Obrigada por serem tão maravilhosos, acreditando em mim e apoiando as minhas escolhas. Sem o companheirismo de vocês, eu jamais teria chegado até aqui... Espero conseguir retribuir ao menos um pouquinho tudo que fizeram e fazem a cada dia por mim...

Ao meu amor, Fábio, meu porto-seguro e grande companheiro ao longo de todo esse percurso. Foram tantas as formas diretas e indiretas de me ajudar, que eu poderia escrever páginas e páginas em agradecimento... E certamente ainda faltaria alguma coisa, algum momento compartilhado que contribuiu para que tudo desse certo no final. Mais que tudo, obrigada por ter sido a parte boa dos meus dias, mesmo nos momentos mais difíceis. Eu com você... E você comigo... Assim tudo fica melhor! Amo um infinito... Aproveito para agradecer à D. Lina, Livinha e Duda, três queridas, que me acolheram como parte de sua família nesses dois anos. Muito obrigada por tudo!!!

À minha amiga Aline, eternamente minha amora, por seu olhar sensível e crítico sobre os mais diferentes aspectos que envolvem as questões de gênero e, acima de tudo,

por ser um exemplo de mulher forte e determinada. Assistir a 10 filmes da Barbie no mesmo fim de semana em sua companhia... Compartilhando o sofrimento de perceber a quantos valores de gênero preconceituosos nossas crianças são expostas sem perceber... Ah, isso não tem preço! Muito obrigada, amorinha, pela sua intensa presença e participação em minha vida sempre!

À minha amiga-irmã, Flávia Fonseca, que esteve comigo ao longo de toda essa caminhada e tantas outras... Que bom seria se todas as pessoas do mundo pudessem contar com a parceria de alguém como você! Exemplo de comprometimento, disciplina, organização, competência... e muitas outras qualidades! Toda a minha história na Psicologia tem tanto de você... Obrigada por estar sempre ao meu lado, sinto-me muito abençoada por isso! Eu simplesmente não conseguiria concluir essa etapa sem o seu apoio e a sua amizade!

Não posso deixar de agradecer à Fernandinha Fonseca, que chamou as amigas para a realização do estudo piloto. Desde pequenina, sempre contribuindo para o desenvolvimento de meus conhecimentos psicológicos! Muito obrigada, flor, é emocionante ver que está se tornando uma mulher linda!

À Carolina Starling, por seu comprometimento, sua competência e pela disponibilidade em ajudar na coleta incondicionalmente, até mesmo nos fins de semana e feriados. Palavras não são capazes de expressar sua grande contribuição para que esse trabalho fosse concluído. Você foi muito mais que uma grande parceira na coleta, tornou-se uma amiga querida em pouco tempo! Tenho certeza de que você em breve será uma psicóloga de muito sucesso!

Minha imensa gratidão à instituição que abriu as portas para que eu pudesse coletar os dados e a todos os profissionais que nela trabalham por terem me acolhido e apoiado, muitas vezes modificando suas rotinas e as das crianças para tornar esta pesquisa possível. Meus sinceros agradecimentos a cada um de vocês, especialmente à Juciene, à Rose, à Fátima e às professoras.

Meu agradecimento especial a todas as crianças que participaram deste estudo. Cada dia de coleta foi uma aventura cheia de alegria e grandes surpresas. Nunca vou esquecer do carinho com que me recebiam a cada encontro e das perguntas: “Tia, por que essa aula com brincadeiras não dura mais?”. Nem os resultados desta pesquisa conseguem mensurar o tanto que aprendi com vocês! MUITO OBRIGADA!!!

Às minhas amigas de todos os momentos: Camila e Laura. Meu mundo é tão melhor desde que vocês fazem parte dele!!! Cami, sorriso que ilumina o dia, você não

sabe o quanto foi importante para mim cada gesto de amizade... Nunca vou me esquecer da música “Felicidade” naquele momento de coração apertado... Obrigada pela sua amizade e cumplicidade! Laurete: minha bebeca querida, elegância em pessoa, exemplo de determinação, um modelo para mim... Você nem imagina o quanto te admiro! Devo a você uma das maiores experiências da minha vida! Ao Rogério, meu superparceiro na categorização dos dados, obrigada por tudo! Suas palavras de apoio e amizade significaram muito para mim. Ao meu querido primo Gustavo Henrique, que me emprestou parte dos brinquedos que utilizei neste trabalho e não reclamou pela demora em recebê-los de volta! Adoro você!!! Agradeço ainda aos meus grandes amigos Rafael Degraf e Rodrigo (Rody), pessoas demasiado especiais que tantas vezes salvaram a minha vida; às minhas amigas Iramar, Suzana, Greisy e Gabi, e ao meu primo-irmão Fernando. É muito bom saber que posso contar com vocês!

Aos meus dois grandes presentes do mestrado: Ariela e Nayla. O mundo merecia mais pessoas como vocês! Duas guerreiras, exemplos de comprometimento, amizade, solidariedade, companheirismo, determinação e competência. Não sei o que teria sido de mim sem as contribuições de vocês, desde as aulas de Introdução à Psicologia. A amizade de vocês foi sem dúvidas uma das minhas maiores conquistas no Mestrado. Agradeço também imensamente ao Gleiton, por ter facilitado a minha comunicação inicial com a instituição em que realizei a coleta de dados. Não gosto nem de imaginar o que teria sido de mim sem a sua ajuda! Muito obrigada! Ao Tiago França, pela audiência não punitiva, e aos colegas que compartilharam a experiência da pós-graduação: Daniela, Déborah, Paulo, Gustavo, Ana Rita e todos os demais. Agradeço pela participação de cada um!

Aos professores Jorge Oliveira-Castro, Josele Abreu-Rodrigues, Elenice Hanna, Francisco Mendes, Lincoln Gimenes, Marcelo Benvenuti e Timothy Mulholland pelos ensinamentos e pelo conhecimento compartilhado em disciplinas e discussões.

Como não poderia faltar, minha enorme gratidão a todos os meus alunos de Introdução à Psicologia 2º/2010. Vocês me proporcionaram momentos impagáveis de aprendizagem, crescimento profissional e pessoal... Além de muitas aventuras! A experiência de ser professora e dar aulas de Psicologia para tantos estudantes de diferentes áreas foi certamente uma das mais engrandecedoras dos dois últimos anos!

À minha orientadora, a professora Dra. Laércia Abreu Vasconcelos, pela oportunidade de estudar um tema que me interessa tanto a partir de uma abordagem analítico-comportamental. A sua confiança foi muito importante para mim!

Ao Fabrício Guimarães - exemplo de pessoa, psicólogo e professor - agradeço pelas discussões sempre ricas que despertaram tão intensamente o meu interesse pelas questões de gênero ainda durante a graduação. Bill, grande parte das ideias para esse trabalho eu devo a você!

À professora Gláucia Diniz, pela inspiração e por mostrar com tanta competência que as mulheres podem ser e conquistar muito mais do que os limites estabelecidos por estereótipos.

Ao IBAC e a todos os professores que lá ensinam por terem contribuído de maneira tão reforçadora para a minha formação profissional em Análise do Comportamento. Agradeço especialmente ao professor Carlos Augusto de Medeiros pelo compromisso em analisar criticamente, em suas aulas e supervisões, o tratamento desigual que nossa sociedade/cultura dispensa a homens e mulheres, sempre a partir de uma abordagem comportamental.

Ao João Vicente Marçal, querido analista do meu comportamento. Muito obrigada por me acompanhar e apoiar ao longo de todo esse processo e, acima de tudo, por enfatizar sempre a importância da exposição às contingências.

À CAPES, pelo financiamento da minha pesquisa, e à Universidade de Brasília, pela oportunidade.

Aos funcionários do PPB, pela disponibilidade em ajudar, especialmente à Joyce Novaes que, com um sorriso no rosto, sempre nos salva nos momentos de desespero, e ao Kéules, muito atencioso diante de nossas dificuldades.

A todos os demais amigos e familiares que contribuíram de alguma forma para a conclusão de mais essa etapa.

Agradeço imensamente aos membros da banca, Prof. Dr. Roberto Alves Banaco, Prof^a. Dra. Gláucia Ribeiro Starling Diniz e Prof^a. Dra. Eileen Pfeiffer Flores, que gentilmente aceitaram o convite para avaliar este trabalho.

"Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha,
é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra.
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só,
porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova
de que as pessoas não se encontram por acaso."

Charles Chaplin

INDICE

Banca Examinadora	iii
Agradecimentos	iv
Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas	xi
Resumo	xiii
Abstract	xiv
Introdução	1
Modelo Seleccionista de Causalidade	4
Cultura e Valores Sociais.....	7
Comportamento Verbal.....	16
Identidade de Gênero	19
Mídia e Gênero	20
Histórias Infantis, Brincadeiras, Brinquedos e Gênero.....	25
Objetivos do Estudo.....	28
Método	29
Participantes.....	29
Material e Ambiente	30
Procedimento	33
Análise de dados	35
Resultados	39
Tipos de Brinquedos Escolhidos: Feminino, Masculino e Neutro	40
Interações	53
Análise das Categorias de Comportamento Não Verbal.....	57
Análise das Categorias de Comportamento Verbal	64
Entrevistas Pós-Filmes.....	71
Discussão	74
Referências	107
Anexo A	120
Anexo B.....	124
Anexo C	125
Anexo D	126
Anexo E	127
Anexo F	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros para as crianças do Grupo 1 (♂,♂,♂), ao longo das cinco sessões	42
Figura 2. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros para as crianças do Grupo 2 (♀,♀,♀), ao longo das cinco sessões.....	44
Figura 3. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros para as crianças do Grupo 3 (♀,♂,♂), ao longo das cinco sessões.....	46
Figura 4. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros para as crianças do Grupo 4 (♂,♀,♀), ao longo das cinco sessões.....	48
Figura 5. Frequência de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros por grupo.....	49
Figura 6. Frequências totais de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros para as crianças de todos os grupos ao longo das diferentes condições experimentais.....	50
Figura 7. Distribuição das frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros de acordo com o sexo das crianças.....	51
Figura 8. Frequência de intervalos em que as crianças brincaram com os bonecos <i>Barbie</i> , <i>Max Steel</i> e família <i>Shrek</i> a cada sessão.....	52
Figura 9. Frequência de interações em cada condição experimental.....	53
Figura 10. Frequência de interações de acordo com a ordem das sessões experimentais.....	54

Figura 11. Frequência de interações para cada criança.....	55
Figura 12. Frequência de interações para cada grupo.....	55
Figura 13. Frequência de interações para cada sexo.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Exposição Prévia das Crianças aos Vídeos e Brinquedos Utilizados no Experimento.....	30
Tabela 2. Distribuição das Crianças nos Grupos de Acordo com o Sexo (Feminino, ♀, e Masculino, ♂) e Delineamentos Experimentais.....	33
Tabela 3. Definições das 9 Categorias Referentes aos Comportamentos Não Verbais das Crianças nas Sessões Experimentais.....	37
Tabela 4. Definições das 10 Categorias Referentes aos Comportamentos Verbais das Crianças nas Sessões Experimentais.....	38
Tabela 5. Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 1 a Cada Sessão.....	58
Tabela 6. Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 2 a Cada Sessão.....	59
Tabela 7. Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 3 a Cada Sessão.....	61
Tabela 8. Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 4 a Cada Sessão.....	62
Tabela 9. Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais Totais a Cada Condição.....	63
Tabela 10. Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 1 a Cada Sessão.....	65

Tabela 11. Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 2 a Cada Sessão.....	67
Tabela 12. Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 3 a Cada Sessão.....	68
Tabela 13. Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 4 a Cada Sessão.....	69
Tabela 14. Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais Totais a Cada Condição.....	70

Nery, L. B. Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre brincadeiras de crianças. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília.

RESUMO

Desde a mais tenra infância, crianças têm contato com diversos valores ou regras socialmente transmitidas que contribuem para a formação de sua identidade de gênero, uma vez que são valorizados determinados tipos de comportamento para as meninas e outros para os meninos. Há, portanto, uma regulação social que reproduz os padrões comportamentais mais comumente aceitos na sociedade de acordo com as diferenças de gênero. Uma importante fonte de valores sobre gênero para as crianças é a mídia filmes infantis, os quais constroem ideais de feminilidade e masculinidade. A manutenção de papéis de gênero estereotipados envolve altos custos, como a limitação de oportunidades para meninas e meninos, negligenciando-se afinidades e habilidades individuais, além de contribuir para a perpetuação de relações marcadas pela desigualdade e pelo desequilíbrio de poderes e direitos. Tendo em vista a relevância da influência da mídia sobre a aprendizagem e a formação de valores, este trabalho teve como objetivo investigar o efeito de três vídeos infantis – Estereótipo Feminino (*Barbie*), Estereótipo Masculino (*Max Steel*) e Quebra de Estereótipo (*Shrek*) – sobre o comportamento de gênero de 12 crianças em situações de brincadeira. Os resultados indicam que a exposição das crianças a vídeos que apresentam diferentes modelos de feminilidade e masculinidade afeta seu comportamento verbal e não verbal em situações de brincadeira, assim como a escolha de brinquedos, favorecendo comportamentos e escolhas consistentes com o filme a que as crianças foram expostas. Desse modo, conclui-se que, a despeito de uma longa história de exposição a papéis de gênero estereotipados, novos repertórios podem ser aprendidos a partir da exposição a contingências, regras e modelos diferentes.

Palavras-chave: gênero, estereótipos, mídia, filmes infantis, valores.

ABSTRACT

From earliest childhood, children come into contact with different values or socially transmitted rules that contribute to the construction of their gender identity. Society interacts differently with boys and girls, by reinforcing different kinds of behavior according to the child's sex. Media is an important source of gender-related values which have great influence on children. For instance, some children's movies show models and rules of femininity and masculinity as they specify behaviors and characteristics considered typical or socially appropriate for man and women. The maintenance of stereotyped gender roles reflects in high costs for society, such as limiting opportunities for girls and boys and neglecting affinities and individual skills. It also contributes to the perpetuation of relationships characterized by inequality and imbalance of powers and rights between men and women. Given the importance of media's influence on learning processes and values' construction, this study aimed to investigate the effects of three children's videos - Female Stereotype (Barbie), Male Stereotype (Max Steel) and Breaking Stereotypes (Shrek) - on gender behaviors of 12 children during play activities. The results indicated that the children's exposure to movies that present different models of femininity and masculinity influences their verbal and nonverbal behavior during play activities. It also influences the choice of toys, promoting behaviors and choices consistent with the films that the children watched. Therefore, it can be concluded that, despite a long history of exposure to stereotyped gender roles, new behaviors can be learned from exposure to different contingencies, rules and models.

Keywords: gender, stereotypes, media, children's movies, values.

Homens e mulheres, ainda hoje, ocupam posições de poder hierarquicamente diferentes, apesar dos avanços conquistados pelas mulheres nas últimas décadas. Embora a inserção das mulheres no mercado de trabalho brasileiro já seja equivalente à dos homens, seu salário ainda é aproximadamente 30% inferior ao de homens que ocupam as mesmas funções, mesmo quando elas têm um nível de escolaridade superior ao deles (Guerra, 2007; IBGE, 2012). Diniz (2003) enfatiza que ser homem e ser mulher na sociedade atual tem um significado além do biológico. O gênero constitui uma estrutura social, resultado do desenvolvimento sociocultural humano. Essa estrutura influencia na constituição da identidade das pessoas à medida que estabelece as expectativas dos papéis que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade. Entretanto, o que o senso comum diz é que os papéis de gênero resultam de características biológicas, sendo assim, inatos e naturais. Nessa perspectiva, homens e mulheres ficariam restritos a um repertório de comportamentos pré-definidos biologicamente. Diniz alerta para os riscos da naturalização dos papéis de gênero, uma vez que essa concepção pode contribuir para a perpetuação de relações de poder desiguais e até de relações de violência entre os sexos/gêneros. Pensar sobre os papéis de gênero sem contextualizá-los na ordem social vigente pode levar à simplificação de um fenômeno de natureza complexa (Diniz & Pondaag, 2004).

O termo “papéis” é utilizado por inúmeros autores em diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a filosofia. Etimologicamente, a palavra “papel”, cuja origem é do latim medieval, deriva do termo *rotulus*, podendo significar tanto uma folha enrolada que contém um escrito quanto aquilo que deve ser recitado por um ator em uma peça de teatro. No sec. XI, o termo era utilizado para se referir à “função social” ou “profissão” do indivíduo (Rubini, 1995). Na psicologia, importantes autores enfocaram diretamente a relevância

dos papéis em suas abordagens, entre eles, Jacob Levy Moreno, fundador do Psicodrama e criador da Teoria dos Papéis (1975/2006), e Claude Steiner, um dos fundadores da Análise Transacional, que escreveu o livro *Scripts People Live* (1974/1976) (traduzido para o português como “Os papéis que vivemos na vida”), apenas para citar alguns exemplos.

Na Análise do Comportamento, embora não seja claramente definido, o termo “papel”, original do Psicodrama, é utilizado para compor a descrição de uma das importantes técnicas de aplicação clínica para treino de habilidades sociais, o ensaio comportamental, inicialmente denominado psicodrama comportamental por Wolpe (1958). Trata-se de uma técnica que permite o treino das habilidades sociais do cliente durante a sessão de terapia por meio de dramatizações de situações análogas às vivenciadas em seu cotidiano, enquanto o terapeuta, por sua vez, modela o comportamento do cliente dispensando consequências de acordo com o grau de adequação do desempenho deste. A técnica permite também que terapeuta e cliente realizem trocas de papéis (*e.g.*, Caballo, 1996; 2002; 2005; Del Prette & Del Prette, 1999). Segundo Rubini (1995), o papel social pode ser definido como “um padrão determinado de comportamento que reflete e caracteriza uma posição especial do indivíduo dentro do grupo social a que pertence” (seção de introdução, para. 3). Portanto, neste trabalho, a expressão “papéis de gênero” será utilizada em termos de repertórios ou padrões comportamentais socialmente estabelecidos e selecionados em função dos sexos/gêneros masculino ou feminino.

O gênero é uma das classificações de identidade mais significativas ao longo da vida de uma pessoa, influenciando-a nos mais diferentes aspectos. Refere-se ao que, em decorrência de uma herança sociocultural, é compreendido e descrito como masculino e feminino. O gênero constitui, portanto, uma metacategoria que permeia

toda a estrutura e organização social, envolvendo economia, política, família, valores e cultura (Diniz, 1999; 2003; Scott, 1995). Essa categorização influencia a seleção de nomes, a divisão de atribuições sociais, a diferenciação de banheiros públicos, o uso de pronomes, a decoração do quarto e a escolha de brinquedos, cores, roupas, *hobbies* e até ocupações e interesses (Miller, Rubler & Trautner, 2005).

A palavra “gênero”, ao descrever o que é socialmente construído, é frequentemente utilizada em oposição ao termo “sexo”, que se refere ao que é biologicamente determinado. Na perspectiva de Gayle Rubin, uma antropóloga estadunidense, entretanto, esses dois termos não são opostos, mas estão intimamente relacionados. A autora propôs a utilização da expressão “sistema sexo/gênero” com o objetivo de destacar que o sexo é a base sobre a qual os significados culturais são construídos (Nicholson, 2000).

Desde o nascimento, os pais interagem com os filhos de maneira diferenciada de acordo com o sexo/gênero, vestindo os bebês com cores específicas, oferecendo brinquedos diferentes e exigindo comportamentos socialmente estabelecidos para meninas ou meninos (Thorne, 1993). Ao entrarem na escola, as crianças já apresentam conhecimento extensivo sobre quais objetos, atividades e comportamentos estão relacionados a cada sexo/gênero (Trautner et al., 2005). Sabat (2003) aponta que as crianças, desde pequenas, começam a ter contato com diversas pedagogias culturais ou regras socialmente transmitidas que contribuem para a formação de identidade de cada indivíduo, de modo que são valorizados determinados tipos de comportamento para as meninas e outros para os meninos, ou seja, há uma regulação social que reproduz os padrões mais comumente aceitos na sociedade de acordo com as diferenças de gênero.

Assim, uma das importantes fontes que influenciam as diferenças de gênero consiste nas pressões sociais, as quais orientam meninos e meninas em direção a

papéis diferentes na vida. Essas pressões sociais nem sempre são claras, mas, muitas vezes, implícitas na atenção diferencial que crianças de sexos/gêneros diferentes recebem contingentes a seus comportamentos e à expressão de suas emoções (Brody, 1999). Reforçamento diferencial é dispensado pelos pais aos comportamentos de seus filhos que estão de acordo com o sexo/gênero, o que fortalece alguns padrões de resposta, enfraquecendo outros. Denomina-se operante o comportamento que opera no ambiente produzindo consequências (modificações no ambiente), as quais, por sua vez, afetam a probabilidade de ocorrência futura do comportamento. Os operantes são definidos pelas consequências que produzem, e são elas que determinarão se o comportamento voltará a ocorrer ou se ocorrerá em maior ou menor frequência. Uma consequência é reforçadora quando aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento que a produziu. Diferentemente, a consequência é punitiva/aversiva quando diminui a probabilidade de ocorrência do comportamento (Moreira & Medeiros, 2007; Pierce & Cheney, 2004; Skinner, 1953/2003; Todorov, 1982). Crianças aprendem, portanto, a partir do contato com contingências de reforçamento e punição, comportamentos considerados socialmente adequados de acordo com o seu sexo/gênero.

Modelo Seleccionista de Causalidade

A perspectiva behaviorista radical também enfatiza a importância do cuidado com o excesso de naturalização e biologização do comportamento à medida que propõe um modelo seleccionista de causalidade. De acordo com esse modelo, dentro de uma ampla faixa de possibilidades, os padrões comportamentais de cada indivíduo são selecionados, mantidos e fortalecidos por eventos antecedentes e consequentes. Assim, as explicações causais são dadas em termos de relações interativas entre o indivíduo e o ambiente. Essa visão considera a causalidade ao longo do tempo; portanto, não há

um evento único ou uma causa que produz linear e diretamente um efeito comportamental, mas sim relações funcionais, de modo que o comportamento é considerado uma variável dependente em relação aos eventos ambientais, os quais seriam variáveis independentes. Nesse sentido, o comportamento é função de condições ambientais. A probabilidade de ocorrência de um comportamento no futuro é determinada pelas condições contextuais antecedentes e consequências por ele produzidas (Chiesa, 1994/2006; Skinner, 1981; Todorov, 1989). Denominam-se contingências de reforço as interrelações decorrentes de pelo menos três aspectos: 1) a ocasião em que ocorre uma resposta, 2) a resposta e 3) as consequências por ela produzidas. Segundo Skinner (1953/2003) uma formulação adequada da interação entre um organismo e o ambiente deve conter estes três termos.

Tendo em vista esse modelo de causalidade, Moore (2008) aponta que, na filosofia do behaviorismo radical, o ambiente seleciona características comportamentais da mesma forma que seleciona características morfológicas, segundo a noção de evolução pela seleção natural proposta por Darwin. Há três níveis de seleção do comportamento por suas consequências: o filogenético, o ontogenético e o cultural. No nível filogenético, são selecionados repertórios comportamentais inatos, importantes à sobrevivência da espécie em determinado ambiente. No nível ontogenético, por sua vez, o ambiente cria novos repertórios ou modifica repertórios existentes de comportamento aprendido ao longo da história de vida de cada indivíduo. E, complementando, no que se refere ao nível cultural, comportamentos são selecionados quando o ambiente cria novas práticas culturais ou modifica aquelas já existentes (Skinner, 1981). Assim, de acordo com essa perspectiva da interação entre as variáveis de seleção nos três níveis, tem-se que o comportamento de uma pessoa no que se refere ao seu sexo/gênero é multideterminado, uma vez que é resultante de

características genéticas ou biológicas únicas, de uma história singular de reforçamento (experiência de vida), das suas relações com o ambiente atual e com as práticas culturais da comunidade em que se insere.

Fatores biológicos/genéticos característicos dos sexos masculino e feminino certamente contribuem predispondo determinadas maneiras de se comportar; contudo, ao longo da vida, cada pessoa, a partir de uma história única de interação com o mundo, aprende como se comportar diante de inúmeras situações e, no caso do comportamento característico de cada sexo/gênero, não é diferente. Assim sendo, no decorrer de seu desenvolvimento, as pessoas aprendem diversas formas de se comportar pertinentes ao seu sexo/gênero. Inicialmente essa aprendizagem se dá a partir da interação com a família, tanto por modelagem quanto por modelação, ou seja, os pais podem controlar diretamente contingências de reforço/punição, planejando consequências para os comportamentos de seus filhos, ou podem servir de modelos que as crianças podem imitar/reproduzir. A modelagem e a modelação interagem durante o processo de aprendizagem (Mazur, 2006).

À medida que vai crescendo, a criança começa a ter contato com um ambiente social mais ampliado e com as regras e exigências sociais e culturais em relação às maneiras de se comportar como menina ou menino. Desse modo, padrões de comportamento socialmente considerados adequados para cada sexo/gênero vão sendo estabelecidos e mantidos tanto pelo reforçamento positivo quanto pelo controle aversivo, pela fuga-esquiva de situações que sinalizam desaprovação devido ao distanciamento em relação aos padrões socialmente construídos como ideais (Nobre, de-Farias & Ribeiro 2010).

Cultura e Valores Sociais

Há determinados padrões comportamentais esperados de acordo com o gênero em cada cultura, de modo que contingências sociais de reforçamento regulam práticas e padrões comportamentais costumeiros de mulheres e homens, meninas e meninos. Na perspectiva da Análise do Comportamento, a cultura consiste nas práticas cotidianas, comuns das pessoas. As práticas culturais são muitas vezes chamadas de costumes no sentido de que são comportamentos usuais de muitos indivíduos que fazem parte de uma comunidade, comportamentos estes que se repetem ao longo do tempo e produzem consequências. Assim, a cultura consiste na seleção de comportamento operante, verbal e não verbal, aprendido como resultado de se fazer parte de um grupo. Em uma cultura, o grupo programa consequências para os comportamentos de seus membros, da mesma maneira que pais programam consequências para os comportamentos de seus filhos (Baum, 2005/2006; Glenn, 2004).

Abib e Dittrich (2004) ao analisarem o sistema ético proposto por Skinner, concluem que o valor ético fundamental, na perspectiva do autor, seria a sobrevivência das culturas. Práticas culturais que tenham um valor de sobrevivência em um determinado contexto histórico, geográfico e social podem trazer prejuízos em outros contextos ou até para uma mesma comunidade em momentos diferentes, o que demanda uma postura de avaliação e reflexão constante sobre as práticas implementadas e transmitidas culturalmente. À medida que o tempo passa, as contingências que determinam o que será benéfico ou prejudicial para uma cultura sofrem modificações, demandando novas formas de se comportar para que a cultura se adapte e sobreviva. Nesse contexto, valores mais adequados para uma cultura no presente não são os mesmos que garantiram sua sobrevivência no passado, do mesmo

modo que, em um momento posterior, outro conjunto de valores, possivelmente bem diferentes dos atuais, poderá ser mais eficiente, de acordo com o contexto em vigor. A ética skinneriana se diferencia por sua maleabilidade: não há um conjunto imutável de regras a serem seguidas, o que favorece a variabilidade, a criatividade e a experimentação de novas práticas. Há sempre margem para que novas práticas culturais sejam implementadas e para que as já existentes sejam modificadas ou substituídas visando à seleção de práticas sociais mais adaptativas de acordo com o contexto do momento. Destaca-se, portanto, uma necessidade de avaliação e adaptação contínua das práticas culturais com vistas aos efeitos que estas possam produzir no destino da cultura em longo prazo (Abib, 2001; Abib & Dittrich, 2004).

Um aspecto extremamente relevante é que a cultura ensina as pessoas a valorizarem determinados ideais, símbolos e padrões. A socialização de valores ocorre quando um indivíduo recebe aprovação contingente a comportamentos considerados socialmente aceitos (reforçamento) e censura contingente a comportamentos inaceitáveis (punição). Há, portanto, um condicionamento social que favorece que a maioria das pessoas se comporte de acordo com os valores da comunidade (Pierce & Epling, 1997). Dessa maneira, reforços sociais, bem como estímulos aversivos contingentes a determinadas maneiras de se comportar como menina/menino, mulher/homem caracterizam os padrões estabelecidos por uma cultura quanto aos papéis que devem ser desempenhados por cada sexo/gênero, assim como o que é valorizado socialmente no que se refere aos comportamentos de pessoas dos sexos/gêneros feminino e masculino.

Baum (2005/2006) mostra que a Análise do Comportamento aborda valores enfocando o que as pessoas fazem e dizem a respeito de objetos e atividades considerados bons ou maus, certos ou errados. Skinner (1971/2002, 1986/1996)

propôs uma regra prática sobre o bom e o mau. Segundo o autor, valores são definidos por duas características: o efeito das consequências produzidas por um comportamento sobre esse mesmo comportamento e o sentimento que acompanha esse efeito. De acordo com a consequência, o efeito pode ser de fortalecimento ou enfraquecimento do comportamento que a produziu. Os sentimentos, por sua vez, simplificarmente, são classificados como agradáveis ou desagradáveis. Consequências que geram efeito fortalecedor e sentimentos agradáveis são, em geral, consideradas boas; enquanto as que produzem efeito enfraquecedor e sentimentos desagradáveis são frequentemente consideradas más. Portanto, de maneira geral, as consequências chamadas boas são reforçadores positivos, e as más são punitivas/reforçadores negativos, assim como atividades consideradas boas são reforçadas, enquanto as consideradas más são punidas.

Os reforçadores positivos podem ser considerados bons à medida que fortalecem o comportamento que os produz (sua presença é boa) e enfraquecem o comportamento que os remove (sua ausência é má). Já as consequências punitivas podem ser consideradas más, pois enfraquecem o comportamento que as produz (sua presença é má) e fortalecem o comportamento que as remove (sua ausência é boa). Em geral, portanto, são boas: a presença da consequência reforçadora positiva, a ausência da reforçadora negativa e os sentimentos agradáveis que as acompanham. Diferentemente, são más: a presença da consequência punitiva, a ausência da reforçadora positiva e os sentimentos desagradáveis que acompanham essas consequências (Abib & Dittrich, 2004; Skinner, 1971/2002, 1986/1996). Dessa maneira, para exemplificar, no caso de uma menina que leva uma bronca do pai (consequência punitiva) por brincar de carrinho, possivelmente a resposta de brincar com o carrinho será enfraquecida, e o sentimento da criança pode ser de

vergonha/culpa. De uma contingência como essa, pode resultar o valor de que é errado ou ruim meninas brincarem de carrinho. Contudo, se a consequência contingente ao comportamento de brincar de carrinho é, por exemplo, o contato com outras crianças em situação de brincadeira (reforçador positivo), a resposta de brincar de carrinho será fortalecida, e os sentimentos da criança podem ser, por exemplo, confiança, prazer e alegria. Nesse caso, resulta o valor de que brincar de carrinho é bom e divertido.

Alguns estímulos, por sua relevância para a sobrevivência da espécie (*e.g.*, alimento, água e sexo para indivíduos privados de acesso a esses estímulos por determinado período), não requerem uma história de aprendizagem para adquirirem função reforçadora. A sensibilidade de nosso comportamento à propriedade reforçadora desses estímulos é herdada. Existem, portanto, os reforçadores incondicionados – cuja propriedade reforçadora independe de uma história de aprendizagem – como atividades a eles relacionadas, que são chamados de bons ou maus em decorrência da maneira como são construídos nosso mundo e nossos corpos, ou seja, são biologicamente determinados (Baum, 2005/2006; Pierce & Cheney, 2004; Tomanari, 2000).

Skinner (1953/2003) destaca, contudo, que parte significativa dos estímulos discriminativos, motivacionais e reforçadores são providos pelo ambiente social. No decorrer do processo de aprendizagem de práticas e costumes típicos de cada sexo/gênero, estímulos da história do indivíduo, como determinados brinquedos e certas atividades, vão adquirindo propriedades reforçadoras ou aversivas. Dessa maneira, há também reforçadores condicionados, os quais adquirem sua função a partir do emparelhamento com estímulos reforçadores já estabelecidos. Muitos objetos e atividades são considerados bons ou maus a partir da interação com o ambiente social, pois grande parte das consequências contingentes a nossos comportamentos – tanto reforços quanto punições – é provida por outras pessoas.

Há, portanto, os reforçadores e punidores adquiridos ou condicionados ao longo da história pessoal de reforçamento, uma vez que, desde o início da infância, as pessoas de nosso ambiente social nos ensinam reforçadores e punidores condicionados, ou seja, ensinam a denominar boas as consequências que reforçam e as atividades que são reforçadas e, más, as consequências que punem e as atividades que são punidas. Vale ressaltar que os reforçadores condicionados variam de acordo com a época, a história de vida da pessoa e com a cultura em que ela se insere. Trata-se de consequências cujo valor tem origem social, como é o caso de notas, elogios, medalhas, dinheiro e críticas (Baum, 2005/2006; Tomanari, 2000).

Nesse contexto dos valores, há também os julgamentos de valor, definidos por Baum (2005/2006) como regras (estímulos verbais) que descrevem relações últimas que são sociais, ou seja, julgamentos de valor são o comportamento verbal que envolve as noções de bom e mau, de certo e errado. Mais uma vez, é o efeito das consequências de um comportamento somado aos sentimentos que o acompanham que fornecem os subsídios para que um indivíduo formule juízos de valor (Abib, 2001; Skinner, 1971/2002). Por exemplo, a verbalização de uma criança do sexo masculino “meninos não brincam de boneca” sugere que verbalizações desse tipo podem ter sido reforçadas por pais, professores, amigos e/ou colegas. Nesse caso, provavelmente o comportamento de brincar de boneca é considerado errado e é punido por algumas pessoas do ambiente social da criança. Os juízos de valor têm origem nas práticas do grupo ao qual o indivíduo pertence e afetam seu relacionamento com outros membros do grupo, bem como com o ambiente no qual ele se insere.

A partir das considerações acima, conclui-se que papéis de gênero valorizados em uma sociedade mantêm homens e mulheres em determinadas funções, agindo de acordo com contingências sociais diferentes. Lewis e Gordon (2008) apontam que as normas

sociais e culturais estabelecem critérios para os comportamentos de cada sexo/gênero, indicando o que se deve ou não fazer em determinados contextos. Esses padrões construídos pela cultura envolvem diferenças quanto ao que é permitido e esperado para homens e mulheres. Os autores destacam, por exemplo, que a sexualidade das mulheres em diferentes culturas é muito mais restrita e limitada, enquanto a prática sexual dos homens é legitimada pelo pressuposto dos “impulsos naturais” que inevitavelmente precisam ser satisfeitos. O comportamento masculino é frequentemente justificado com base no aspecto biológico, o que coloca o homem em posição de poder e controle, sem que se reflita sobre a pertinência dessa explicação, a qual é simplista e perigosa, uma vez que a condição biológica restringe as possibilidades de mudança. Exemplos de práticas culturais que cerceiam a sexualidade das mulheres são: a diferenciação entre “mulher para casar” (a pudica, recatada) e “mulher para se divertir” (a sexualmente livre, desavergonhada), a valorização da virgindade apenas para pessoas do sexo/gênero feminino, o uso da burqua (vestido longo com uma carapuça que esconde a cabeça e possui uma tela por onde as mulheres podem enxergar) e do véu em alguns países islâmicos, a mutilação genital (circuncisão clitoriana) em determinados países africanos e do Oriente Médio (Espínola, 2000). Assim, embora o sexo seja um reforçador incondicionado para homens e mulheres, a prática sexual masculina é legitimada socialmente pela explicação de sua função biológica, enquanto a sexualidade feminina está relacionada a uma variedade de restrições socioculturais.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a violência de gênero. Há uma tolerância em diferentes sociedades em relação aos maus tratos de homens contra as mulheres. Ainda existe a visão de que o homem deve sempre dominar e, assim, a agressão física, sexual e psicológica (*e.g.*, cognitiva e emocional) é muitas vezes considerada normal, apoiada por diferentes justificativas. Em geral, o agressor é um

homem conhecido, que faz parte do convívio familiar ou de amizades da mulher. Ao mesmo tempo, defende-se que a mulher deve assumir um papel de sujeição ao homem e a responsabilidade de preservação da família (Angelim, 2004; Diniz & Angelim, 2003; Guimarães, 2009; Safiotti, 1999).

Muitas vezes é negado à mulher o direito de satisfazer suas necessidades e seus desejos nas relações íntimas, bem como de expressar emoções de insatisfação e agressividade, à medida que elas são socializadas no sentido de frequentemente adotarem comportamentos submissos (*e.g.*, ceder a opiniões contrárias e aceitar diferentes condições adversas) em busca da manutenção do casamento e da família. Dessa maneira, a despeito das conquistas femininas nas últimas décadas no âmbito educacional e profissional, muitas mulheres ainda assumem uma postura passiva na relação conjugal e na sociedade, agindo de acordo com estereótipos esperados para seu papel de mulher (Dantas Berger & Griffin, 2005; Diniz & Pondaag, 2004; Pondaag, 2003).

Alguns avanços sociais vêm, contudo, se consolidando no Brasil no que se refere a um maior equilíbrio de poder nas relações de gênero. Após muitos anos de luta, a mulher teve seus direitos assegurados de forma mais efetiva com a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a qual caracteriza a violência de gênero como uma violação aos direitos humanos das mulheres. Essa lei, conhecida como Maria da Penha, estabelece que o Estado deve adotar políticas públicas de prevenção da violência, assistência às mulheres agredidas e repressão à violência. Ademais, ela visa a promover mudanças nos valores sociais que há muito tempo naturalizam a violência nas relações domésticas e familiares em nossa cultura. Os valores de uma cultura podem contribuir para a manutenção de desigualdade de poder entre homens e mulheres, favorecendo padrões de dominação masculina e subordinação feminina. Portanto, a Lei Maria da

Penha deve ser um instrumento de mudança política, jurídica e cultural (Brasil, 2006; CFEMEA, 2007).

No que se refere às estatísticas que relacionam violência e gênero no Brasil, um estudo intitulado “Mapa da Violência 2012: Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil” (Waiselfisz, 2011) mostra as estatísticas relativas a homens e mulheres vítimas de crimes de homicídio no país durante o ano de 2010. Foram registrados no referido período 49.932 homicídios, dos quais 45.617 (91,4%) envolveram vítimas do sexo/gênero masculino e 4.273 (8,6)%, vítimas do sexo/gênero feminino. Embora os homens sejam claramente as principais vítimas da violência urbana no Brasil, este mesmo estudo também mostrou que as mulheres são o principal alvo de crimes violentos no âmbito doméstico. Vale ressaltar ainda que há atualmente no Brasil cerca de 56.250 pessoas presas por crime de homicídio, dentre as quais apenas 1650 – o que corresponde a 3% do total – são do sexo/gênero feminino.

Corsi (2006) aponta diversos aspectos sociais e culturais que contribuem para que os homens assumam posturas mais ativas e, por vezes, agressivas em suas interações, especialmente com pessoas do sexo/gênero feminino. Segundo o autor, a sociedade ocidental é permeada por valores sexistas/machistas, ou seja, muitos homens que assumem o papel de agressores na relação conjugal refletem a caricatura dos valores culturais sobre como deve agir um homem, o que envolve diversos mitos sobre a masculinidade. Grande parte desses valores demanda que os homens sejam ativos, dominadores e controladores, que ajam como seres superiores que detêm o poder. Eles devem, ainda, ser racionais, provedores e capazes de resolver problemas.

As práticas de socialização masculina ensinam que os homens devem ser cautelosos na expressão de seus sentimentos ou suas dificuldades, uma vez que isto seria uma demonstração de fraqueza e fragilidade. Essa concepção estereotipada é

fortemente estabelecida em nossa cultura, sendo transmitida recorrentemente de geração para geração. Corsi (2006) enfatiza que essa visão sexista/machista reforçada socialmente está na base da pirâmide causal no que concerne à violência doméstica. Em concordância, Boris (2004) aponta que, ainda hoje, a formação da identidade de indivíduos do sexo/gênero masculino é extremamente influenciada pelos valores sexistas da sociedade patriarcal.

Chaplin, Cole e Zahn-Waxler (2005) realizaram um estudo cujos resultados corroboram a perspectiva de Corsi (2006) no que se refere às diferenças na socialização parental quanto à expressão de emoções por crianças dos sexos/gêneros feminino e masculino . A partir de estudos que indicavam que as meninas, já na pré-escola, estavam mais predispostas que os meninos a expressar tristeza, enquanto os meninos expressavam raiva com maior frequência, as autoras decidiram investigar o papel dos pais no estabelecimento e na manutenção dessas diferenças de gênero na expressão de emoções. Para tal, realizaram um estudo longitudinal com 60 crianças de quatro anos e, dois anos depois, quando estas completavam seis anos. Os pais e as mães das crianças também eram participantes do estudo. Nos dois períodos de coleta de dados, a expressão de emoções das crianças durante um jogo competitivo foi registrada, bem como a atenção dispensada pelos pais a essas emoções.

Os resultados mostraram que meninas expressavam mais emoções de submissão/vulnerabilidade (como tristeza, ansiedade e vergonha) do que os meninos. Além disso, os pais eram mais responsivos e atenciosos quando meninas de quatro anos expressavam emoções de submissão/vulnerabilidade, enquanto meninos recebiam pouca atenção. Por outro lado, os pais eram mais atenciosos em relação à expressão de sentimentos como raiva e “risadas dos outros” apresentados por meninos, enquanto as meninas recebiam pouca atenção para esse tipo de comportamento na idade pré-

escolar. Dessa maneira, observou-se que os pais costumam reforçar a expressão de sentimentos de submissão para meninas e a de sentimentos de agressividade/raiva, para meninos. Ademais, a atenção dos pais condicionada a determinado tipo de expressão de emoção foi preditora de um maior nível de expressão daquele tipo de emoção aos seis anos, quando meninas ainda expressavam mais emoções de submissão em comparação com meninos.

A partir dos resultados, Chaplin, Cole e Zahn-Waxler (2005) concluíram que há diferenças na expressão de emoções de crianças de acordo com o sexo/gênero desde a idade pré-escolar, e esse comportamento é sensível ao reforçamento diferencial, especialmente o dispensado pelos pais, de modo que estes ensinam a seus filhos que há emoções mais apropriadas ou socialmente aceitas de acordo com o sexo/gênero. Em síntese, uma maior atenção parental dada a maneiras particulares de se expressar emocionalmente pode levar a um aumento na frequência de expressão dessas emoções e não de outras por parte das criança. Assim, a forma como os pais e a sociedade se relacionam com as crianças quanto ao sexo/gênero pode ser fundamental na determinação de comportamentos futuros.

Comportamento Verbal

A análise do comportamento verbal é central no estudo de práticas culturais, especificamente no campo das pesquisas sobre gênero. Pierce e Cheney (2004) apontam que o comportamento verbal se refere ao comportamento vocal, escrito, gestual ou simbólico de um falante, escritor ou comunicador. Esse comportamento opera sobre o ouvinte, leitor ou observador que, por sua vez, provê o reforço para a resposta verbal do falante.

Complementando essa definição, Skinner (1957/1985) caracteriza o comportamento verbal como comportamento operante mediado pelo ambiente social, ou seja, envolve a

interação com o comportamento de outro indivíduo o qual deve ser especialmente treinado pela comunidade verbal para exercer a função de mediar o reforçamento. Assim, a seleção do comportamento mediado depende da seleção de contingências de reforço entrelaçadas, uma vez que um episódio verbal envolve o comportamento de um falante e de um ouvinte. Esse é um aspecto importante que diferencia o comportamento verbal do operante não verbal, pois o comportamento do falante depende do comportamento de outro indivíduo para acessar o reforço.

Nesse contexto do comportamento verbal, regras têm uma função de grande importância no aprendizado. Ainda bem pequena, a criança começa a aprender, também a partir da interação com outras pessoas, regras estabelecidas socialmente, bem como começa a formular as próprias regras a partir desse contato com o ambiente físico e social em que se insere e, nesse caso, fala-se em autorregras. Regras ou instruções são estímulos verbais que descrevem ou especificam relações de contingência, isto é, relações de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos ambientais e comportamentos (Baum, 2005/2006; Skinner, 1974/2004). Desse modo, alguém especifica o que se deve fazer e quais serão as consequências (Skinner, 1986/1996).

O comportamento governado por regras é função de dois grupos de contingências: a contingência descrita pela regra e a contingência social, que envolve o reforço contingente ao comportamento de seguir regras. Assim, no caso do comportamento governado por regras, a contingência inclui um estímulo verbal antecedente, e o comportamento é estabelecido por meio do controle de sentenças verbais em forma de instruções ou regras. Nesse caso, há um predomínio de controle por consequências sociais. A sentença verbal funciona como estímulo antecedente que pode gerar e manter o comportamento antes que haja o contato direto com as consequências, o que permite um aprendizado mais rápido (Ayllon & Azrin, 1964; Catania, 1998/1999; 2003; Kerr &

Keenan, 1997; Skinner, 1974/2004). Exemplificando, se um menino é exposto à regra “meninos não brincam de boneca”, é possível que ele evite esse tipo de brinquedo sem nunca ter entrado em contato com as propriedades reforçadoras ou aversivas das bonecas, mas sim em função da possibilidade de punição social que pode ser produzida pelo engajamento em uma atividade considerada típica do outro gênero.

Apesar do papel facilitador das regras na aquisição de repertórios, quando há uma mudança nas contingências, de modo que determinada regra não corresponda mais às contingências em vigor, o comportamento governado por regras pode permanecer de acordo com a regra, levando mais tempo para se adaptar às novas contingências do que o comportamento diretamente modelado pelas contingências de reforço e punição (*e.g.*, Rosenfarb, Newland, Brannon & Howey, 1992; Paracampo, Souza, Matos & Albuquerque, 2001). Portanto, embora as regras facilitem a aquisição, podem favorecer a insensibilidade a mudanças nas contingências. O comportamento governado por regras pode ser modificado por meio da alteração do antecedente verbal (regra ou instrução), pela alteração das consequências do comportamento alvo ou pela alteração de ambos (Catania, 1998/1999; de Kerr & Keenan, 1997).

Furlani (2003) aponta que o ambiente social, por meio do comportamento verbal, produz constantemente diferenças que hierarquizam as pessoas. Nas escolas, nas avaliações, na mídia, na linguagem cotidiana estão implicados valores que refletem e ao mesmo tempo produzem relações de poder e desigualdades de gênero/classe social/etnia, podendo incentivar o preconceito, a discriminação e o sexismo. De acordo com a autora, as adjetivações atribuídas a determinados grupos os colocam em lugares sociais diferenciados. Socialmente se espera que as meninas sejam carinhosas, delicadas e meigas; enquanto meninos devem ser durões, corajosos e fortes. Ademais, a escolha das palavras utilizadas pode enfatizar essas diferenças. Para meninas, é comum que seja

usado o diminutivo: “menininha”, “bonequinha”, “princesinha”. Por outro lado, usa-se o aumentativo para os meninos: “garotão”, “filhão” etc.

Diniz e Pondaag (2004) chamam a atenção para a significativa valorização, nas sociedades patriarcais, de aspectos relacionados ao masculino simultaneamente a uma relativa desvalorização daqueles relacionados ao feminino. De acordo com as autoras, nas sociedades patriarcais, a mulher é, muitas vezes, assujeitada às necessidades do homem e da família, tornando-se um ser para os outros, sem autonomia. A partir desses dados, Furlani (2003) e M. Moreno (1986/1999) enfatizam a importância de que educadores se atentem para a escolha de palavras como um processo que não é neutro e sem implicações, mas, ao contrário, envolve a transmissão de valores de maneira sutil.

Identidade de Gênero

No contexto da aprendizagem de comportamentos de gênero, um aspecto relevante é o da construção da identidade de gênero. A partir de tudo que já foi considerado, conclui-se que a identidade de gênero não é simplesmente o resultado da ação de fatores biológicos, uma vez que estes interagem com a construção sociocultural da masculinidade e da feminilidade na formação da identidade (Diniz, 1999). A concepção que o indivíduo tem de si mesmo é construída a partir das experiências que têm na interação com diversas situações ao longo da vida e corresponde às suas aprendizagens nas relações estabelecidas com o ambiente (Nobre et al., 2010). Assim, uma criança começa a formar sua autoimagem a partir da maneira como os outros a veem e se comportam em relação a ela e, ainda, das regras que lhe são ensinadas (Ingberman & Lohr, 2003).

De acordo com o sexo/gênero, há expectativas sociais a respeito de como o corpo e a aparência devem ser e também de como não deveriam ser, ou seja, a pessoa aprende o que é reforçado ou valorizado socialmente no que se refere à imagem corporal e ao

comportamento para cada sexo/gênero (Andrade, 2003; Dohnt & Tiggemann, 2006; Pierce & Epling, 1997; Witt, 1997). Com base nesses parâmetros, a criança avalia em que medida sua aparência corporal e seus comportamentos são coerentes com o modelo que lhe é transmitido como socialmente aceito, de modo que aprende a valorizar em si aquilo que é valorizado pelo grupo em que se insere, bem como a desvalorizar o que o grupo desvaloriza (Ingberman & Lohr, 2003; Ribeiro, Silva, Costa & Heller, 2006).

Goellner (2003) aponta que a produção do corpo se dá no coletivo e no individual, ou seja, ao mesmo tempo em que o corpo é um símbolo da identidade de uma pessoa, que é único e característico de cada um, é também um corpo partilhado, uma vez que se espera que se enquadre em determinados padrões estabelecidos social, temporal e culturalmente. Corroborando essa perspectiva, Andrade (2003) e Linn (1999/2006) destacam que o contato social, a cultura e a mídia ensinam a crianças e adultos técnicas de como lidar com seu corpo e se comportarem socialmente de modo a obter aprovação.

Em conclusão, a autoimagem de uma pessoa é construída a partir de sua interação com o ambiente físico e social. Assim, crianças, adolescentes e adultos aprendem descrições sobre si mesmos com base nas reações dos outros e buscam se ajustar aos modelos que lhes são transmitidos. Autodescrições podem funcionar como estímulos verbais que contribuem para a instalação de comportamentos voltados para mudanças no comportamento e na aparência (Pierce & Epling, 1997).

Mídia e Gênero

Uma importante fonte de valores com a qual os jovens têm contato desde o início da vida é a mídia (*e.g.*, livros, filmes, televisão, internet, rádio, músicas, telefones celulares, *tablets*, computadores, videogames). A juventude contemporânea nasceu e se desenvolveu imersa na cultura midiática, especialmente no que se refere à cultura televisiva. Os estudos sobre os efeitos dessa exposição intensa desde o início da vida à

cultura midiática são controversos. Alguns resultados sugerem que a exposição à televisão na infância é prioritariamente prejudicial, enquanto outros indicam que alguns programas podem ser benéficos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Anderson & Pempek, 2005; Garcez, 2010). Apesar das controvérsias quanto a seus efeitos, atualmente é sabido que a mídia exerce grande influência nos valores desenvolvidos pelos jovens a respeito de diversos assuntos, tais como religião, relacionamentos afetivos, virgindade, drogas, AIDS, itens de consumo, tecnologias e fontes de informação que utilizam.

No que se refere ao comportamento de gênero, a mídia transmite mensagens às crianças sobre o que é necessário para ser atraente, como os homens e as mulheres se relacionam e qual o valor de ser homem e ser mulher (Linn, 1994/2006; Silva e Soares, 2003). Nos desenhos animados infantis, por exemplo, por meio dos comportamentos dos personagens e das consequências produzidas por esses comportamentos, são sugeridas ou prescritas regras sobre como a criança deve ser/não ser, pensar, agir, se vestir e se relacionar. Os desenhos, assim como outros programas de televisão, estabelecem parâmetros para a criança a respeito do que é normal, natural, lógico, desejável, de acordo com os padrões de determinada sociedade (Ignácio, 2008). Assim, o surgimento de novas tecnologias de comunicação, como a televisão e a internet, trouxe grandes mudanças para as famílias (Neckel, 2003).

Nesse contexto da importância da mídia, Rakos (1993) realizou uma análise do conteúdo das declarações do governo Bush noticiadas pelo jornal *New York Times* após a invasão do Kuwait pelo Iraque em 1990. Na ocasião, o objetivo do governo americano era obter apoio público à guerra contra o Iraque, e essa meta foi atingida por meio do planejamento das informações que eram veiculadas pela mídia do país. No referido trabalho, o autor mostra como a mídia, por meio do controle da informação e de

sua disseminação, pode influenciar respostas específicas da sociedade. As notícias veiculadas pelos meios de comunicação, por exemplo, podem envolver diferentes tipos de operações de controle de estímulos – operações estabeledoras, regras, estímulos discriminativos e equivalência de estímulos – difundindo valores particulares e induzindo determinados comportamentos operantes de diferentes membros da sociedade. Portanto, Rakos apresenta um modelo que descreve como o controle de estímulos antecedentes exercido pela mídia, quando bem planejado, afeta a emissão de respostas alvo dos membros de uma população, mantendo e estabelecendo valores de interesse do governo.

Em concordância, Sabat (2003) aponta que o que a mídia veicula é detalhadamente planejado para que a manutenção da ordem heteronormativa e sexista seja garantida, chamando a atenção para a importância de uma leitura crítica daquilo que é socialmente ensinado, pois as informações que são transmitidas pela mídia tendem a ser recebidas como verdades absolutas, quando, na realidade, se referem a aspectos construídos também social, política e culturalmente. Corroborando mais uma vez a perspectiva da influência dos meios de comunicação social sobre o comportamento, Neckel (2003) considera que ultimamente a mídia, em suas inúmeras instâncias, vem contribuindo para a formação de meninos e meninas, principalmente no que diz respeito às identidades de gênero e identidades sexuais. De acordo com a autora, a mídia valoriza as pessoas de maneira diferente em função do sexo/gênero. Segundo ela, a construção social da identidade feminina, nos dias atuais, se baseia quase exclusivamente no corpo e na aparência física, de maneira que é possível notar, por meio de observações de relatos verbais e de comportamentos, que não apenas mulheres, mas também meninas vêm apresentando uma preocupação cada vez maior com a

aparência. Neckel destaca que até as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas investem na noção de cultivo à beleza como aspecto inerente ao feminino.

Rael (2003) concorda com essa perspectiva ao apontar que os filmes infantis vêm contribuindo para a manutenção de papéis socialmente estabelecidos, uma vez que ensinam o que é ser mulher, ser homem, ser branco e ser negro. Segundo a autora, os filmes infantis constroem um ideal de feminilidade, ensinando como uma menina deve agir: ela deve ser quieta e bem comportada, sensível, tímida, alegre, sociável, passiva, romântica, bem-humorada, submissa, atraente, deve fazer de tudo para cuidar de seu homem e agradá-lo constantemente, seu ambiente é o doméstico. Por sua vez, os meninos, para se adequarem ao ideal de masculinidade, devem ser corajosos, assertivos, inteligentes, racionais, competitivos, fortes, ativos, líderes e capazes de realizar atos heroicos e resolver diferentes tipos de problemas. Crianças que são repetidamente expostas a esses padrões comportamentais estereotipados na mídia e, ademais, veem os mesmos padrões sendo reforçados no ambiente delas tendem a aprender que essa é a maneira adequada de se comportar de acordo com o seu sexo/gênero (Witt, 2000).

Tendo em vista a relevância do papel da mídia na aprendizagem e na formação de valores, diversos estudos foram realizados no sentido de investigar como a mídia afeta diferentes comportamentos infantis, como agressividade (Bandura, 1965; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003; Liebert & Baron, 1972), alimentação (Harris, Bargh & Brownell, 2009; Peterson, Jeffrey, Bridgwater & Dawson, 1984; Ueda, 2010) e interação social (Friedrich-Cofer, Huston-Stein, Kipnis & Clewett, 1979). Em sua grande maioria, esses estudos mostram a influência da mídia a partir dos comportamentos que as crianças reproduzem ao serem expostas a modelos apresentados em programas de televisão. Mazur (2006) destaca que a aprendizagem de novos repertórios ocorre não apenas pela exposição do indivíduo a diferentes experiências e

pelas consequências produzidas por seus próprios comportamentos nessas situações, mas também a partir da imitação ou reprodução de modelos. Nesse tipo de aprendizagem, o indivíduo observa os comportamentos de outras pessoas ou personagens (no caso dos programas de televisão) e as consequências desses comportamentos e, posteriormente, pode se comportar da mesma maneira (desde que o comportamento reproduzido seja reforçado).

Em um experimento clássico, Bandura (1965) expôs 72 crianças de quatro anos a um pequeno vídeo em que um adulto agredia um João-Bobo (um boneco inflável). Ademais, a cada comportamento agressivo, o adulto modelo insultava o boneco. Os vídeos envolviam três condições: uma em que o comportamento do adulto modelo era reforçado por outro adulto, que lhe oferecia bebidas e doces e o chamava de “grande campeão”. Na segunda condição, as crianças viam o comportamento do modelo ser punido: o adulto levava uma bronca e uma palmada por agredir o boneco, além de ser advertido a não repetir aquele tipo de comportamento. Por fim, na terceira condição, o vídeo não mostrava consequências para o comportamento agressivo do modelo. As 72 crianças foram divididas em três grupos, e cada um deles assistia a um dos três tipos de vídeo. Logo após assistirem ao vídeo, elas eram levadas a uma sala em que havia diversos brinquedos, inclusive o João-Bobo. Os resultados mostraram que grande parte das crianças apresentou comportamentos agressivos muito semelhantes ao do adulto modelo do vídeo, especialmente aquelas que assistiram aos vídeos em que o comportamento do modelo foi reforçado ou não recebeu consequências. Em muitos casos, as crianças usaram também palavras semelhantes às do adulto modelo para insultar o boneco. Além disso, os meninos apresentaram significativamente mais comportamentos agressivos que as meninas.

Embora muitos estudos tenham sido realizados com o objetivo de investigar os efeitos da televisão na aprendizagem infantil, no que se refere ao aspecto sexo/gênero, ainda que alguns autores discutam sobre os valores ensinados, por exemplo, nos filmes infantis (*e.g.*, Rael, 2003), poucos estudos empíricos foram realizados no sentido de verificar como a mídia televisiva afeta o comportamento de gênero das crianças. Guerra (2007) enfatiza a importância da realização de trabalhos que promovam reflexões sobre as práticas educacionais formais e informais que favorecem a perpetuação de valores sexistas e diferenciados para meninos e meninas em nossa sociedade, uma vez que essas práticas podem ser prejudiciais a ambos os sexos/gêneros. Skinner (1948/1976; 1989/2006) também propunha uma análise crítica das contingências sociais e defendia que uma ciência do comportamento deveria preocupar-se com os valores socialmente ensinados, funcionando como um recurso que permita um planejamento cultural cuidadoso, voltado para um mundo melhor, mais feliz e mais igualitário.

Histórias Infantis, Brincadeiras, Brinquedos e Gênero

O presente trabalho envolverá filmes infantis e brincadeiras, enfocando-se o comportamento de gênero. Vasconcelos (2008) realizou um trabalho de análise de contingências em histórias infantis. Segundo a autora, a cultura de um povo, assim como seus valores, suas crenças e seus mitos podem ser transmitidos a partir de histórias infantis. Assim, padrões comportamentais são muitas vezes aprendidos por meio dos personagens dessas histórias, os quais podem se tornar modelos para as crianças. Nesse sentido, as histórias infantis, quando bem utilizadas, podem contribuir para o desenvolvimento de diversos repertórios da criança, como o comportamento verbal (descrição de pensamentos e sentimentos, interesse pela leitura, aumento do vocabulário e da fluência verbal), comportamentos criativos (soluções originais para problemas, flexibilidade de pensamento) e o raciocínio crítico a respeito da realidade. A

autora destaca que esses efeitos benéficos do contato com histórias infantis podem ser potencializados se os conteúdos das histórias forem trabalhados em um contexto de brincadeira.

A importância da brincadeira para o desenvolvimento e a saúde infantil é amplamente reconhecida. Por meio da brincadeira, a criança desenvolve repertórios de interação social, comunicação, autoconhecimento, imaginação, criatividade, raciocínio, solução de problemas, entre outros (Blakemore & Centers, 2005; Fonseca, Nery & Pedroza, 2010; Vasconcelos, 2008). Contudo, como a brincadeira também é uma forma de aprendizagem de valores, demanda um olhar crítico por parte dos pais e demais educadores. Guerra (2007) enfatiza que, desde a mais tenra infância, é comum que os brinquedos sejam direcionados pelos adultos com os quais as crianças convivem de acordo com o sexo/gênero, sendo raramente escolhidos por afinidade. Dessa maneira, as meninas têm mais acesso a bonecas, bebês, casinhas, utensílios domésticos. Já os meninos têm mais acesso a bolas, carrinhos, caminhões, equipamentos esportivos.

Em concordância, Caldas-Coulthard e Leeuwijn (2004) destacam que brinquedos estão intimamente ligados aos valores e às ideologias de uma sociedade. Ao focalizarem sua análise nas características dos brinquedos que representam seres humanos, observaram que bonecos tipicamente femininos e masculinos comunicam significados e valores específicos de gênero. De acordo com os autores, brinquedos como a *Barbie*, o *Ken* e o *Action Man/Max Steel* representam atores sociais, e a maneira como são projetados em termos de movimentos, por exemplo, está relacionada aos valores e às práticas sociais que se pretende ensinar às crianças no que se refere aos papéis que ela deve desempenhar e à maneira como se estrutura a sociedade em que ela está inserida.

A *Barbie*, brinquedo tipicamente feminino, é planejada em sua aparência geral para ser representante do consumismo, da ênfase exagerada sobre a aparência física e da passividade, uma vez que seus movimentos são extremamente restritos (só permitem fazer poses fotográficas/estáticas) e ela não fica em pé sozinha. Os pés são desenhados exclusivamente para sapatos de salto, os corpos magros e frágeis, a cabeça levemente inclinada, as roupas e os penteados das bonecas podem servir como modelos do que se espera socialmente de uma mulher. Em contrapartida, os bonecos da série *Action Man/Max Steel* são desenhados para a ação: ficam de pé sozinhos; suas articulações são móveis, permitindo variados tipos de atividade; movimentam as cabeças para todos os lados e seguram objetos. Ademais, seus corpos são musculosos, e suas mãos fortes. Caldas-Coulthard e Leeuwin (2004) apontam que essas características dos bonecos apresentam às crianças os elementos mais básicos da linguagem corporal tipicamente correlacionada com os sexos/gêneros feminino e masculino.

Blakemore e Centers (2005) realizaram um estudo que solicitava aos participantes a categorização e caracterização de diversos brinquedos como típicos de meninas, de meninos ou neutros. Os resultados mostraram que brinquedos ainda estão fortemente relacionados a estereótipos de gênero. Bonecas e brinquedos relacionados a atividades domésticas foram consistentemente avaliados como brinquedos de meninas. Os brinquedos femininos foram caracterizados como esteticamente atraentes, relacionados aos cuidados parentais e focados no desenvolvimento de habilidades domésticas. Armas, veículos e figuras de ação que representam violência/agressão foram consistentemente avaliados como brinquedos de meninos. Os brinquedos masculinos foram predominantemente caracterizados como mais violentos, competitivos, perigosos e aventureiros. Além disso, focam-se no desenvolvimento de

diferentes habilidades motoras e cognitivas. Brinquedos neutros, como materiais para desenho e pintura, instrumentos musicais e quebra-cabeças foram avaliados pelos participantes como brinquedos que estimulam a criatividade, assim como o desenvolvimento de habilidades artísticas e musicais.

Diferentes autores e estudos mostram, portanto, a necessidade de se analisarem criticamente os papéis de gênero ensinados por meio dos brinquedos, tendo em vista as novas configurações da sociedade contemporânea no que se refere aos papéis a serem desempenhados pelo homem e pela mulher. A manutenção de papéis de gênero estereotipados envolve altos custos, como a limitação de oportunidades para meninos e meninas, negligenciando-se afinidades e habilidades individuais, além de contribuir para a perpetuação de relações marcadas pela desigualdade e pelo desequilíbrio de poderes e direitos (Perlin & Diniz, 2005; Witt, 1997, 2000).

Objetivos do Estudo

Considerando-se a literatura apresentada envolvendo análises sobre gênero, exposição à televisão, histórias infantis, brinquedos e brincadeiras, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar o efeito de vídeos infantis sobre o comportamento de gênero de crianças em situações de brincadeira. Assim, foram objetivos específicos deste trabalho investigar: (a) a relação entre os diferentes vídeos e as escolhas dos brinquedos pelas crianças; (b) se a exposição aos diferentes vídeos afeta de maneira diferenciada as brincadeiras e interações das crianças no que se refere ao gênero; (c) a relação entre os diferentes tipos de vídeo e o conteúdo das verbalizações das crianças na interação com os colegas durante a brincadeira quanto ao comportamento de gênero; e (d) a influência do gênero dos colegas com os quais as crianças brincaram sobre suas interações e sua maneira de brincar.

Método

Participantes

Um total de 12 crianças, divididas igualmente entre os sexos feminino e masculino, com idades de sete a nove anos, foi selecionado em uma escola pública de Brasília. Essa faixa etária foi escolhida por corresponder a um período em que as crianças ainda costumam brincar com os itens e assistir aos vídeos selecionados e, ao mesmo tempo, têm um repertório verbal suficientemente desenvolvido para compreenderem e descreverem as mídias utilizadas no estudo. As crianças foram designadas pela coordenadora da escola, e sua classe social era média-baixa. Os critérios de seleção foram: idade entre sete e nove anos e matrícula em escola pública em série correspondente à idade. Para que as crianças pudessem participar do estudo, obteve-se autorização de seus responsáveis por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, cada criança foi consultada sobre seu interesse em participar da pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília em setembro de 2011.

No que se refere à exposição prévia das crianças aos vídeos e brinquedos utilizados neste experimento, os dados estão organizados na Tabela 1. A marcação “X” representa que a criança já foi exposta ao item ao menos uma vez antes do início do experimento. Como mostra a tabela, todas as crianças do sexo feminino já haviam assistido a algum filme da *Barbie*, duas não haviam assistido ao desenho do *Max Steel* (C4 e C7), e apenas uma nunca havia assistido a filmes do personagem *Shrek* (C11). Quanto aos brinquedos, todas já haviam brincado com a boneca *Barbie* e nenhuma havia brincado com bonecos dos personagens *Max Steel* e *Shrek*. Entre as crianças do sexo masculino, todas haviam assistido ao desenho do *Max Steel* e do *Shrek*, e dois

relataram nunca terem assistido a um filme da *Barbie* (C1, que disse: “Nunca iria querer ver!” e C9). No que diz respeito aos brinquedos, todos já haviam brincado com o boneco *Max Steel*, nenhum havia brincado com a boneca *Barbie*, e dois nunca haviam brincado com bonecos da família *Shrek* (C2 e C9). Essas informações foram obtidas a partir de entrevistas individuais realizadas com as crianças antes do início do experimento.

Tabela 1

Exposição Prévia das Crianças aos Vídeos e Brinquedos Utilizados no Experimento

Criança/ Sexo	Filmes			Brinquedos		
	Barbie	Max Steel	Shrek	Barbie	Max Steel	Shrek
C1 ♂	–	X	X	–	X	X
C2 ♂	X	X	X	–	X	–
C3 ♂	X	X	X	–	X	X
C4 ♀	X	–	X	X	–	–
C5 ♀	X	X	X	X	–	–
C6 ♀	X	X	X	X	–	–
C7 ♀	X	–	X	X	–	–
C8 ♂	X	X	X	–	X	X
C9 ♂	–	X	X	–	X	–
C10 ♂	X	X	X	–	X	X
C11 ♀	X	X	–	X	–	–
C12 ♀	X	X	X	X	–	–

Material e Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma sala de vídeo da própria escola, na qual havia uma televisão e um aparelho de DVD. Em frente à televisão, havia cadeiras, onde as crianças eram convidadas a se sentarem para assistirem aos vídeos. Foram utilizados três diferentes vídeos, com duração de aproximadamente 15 min cada (ver Anexo A). No vídeo Estereótipo Feminino (EF), foram selecionados trechos do filme da boneca

Barbie representativos dos estereótipos do papel da mulher na sociedade: bonita, meiga, generosa, doce, frágil, passiva, submissa, dependente, muito preocupada com a aparência física, consumista, sedutora e sociável (Ignácio, 2008; Rael, 2003). Nesse filme, comportamentos da personagem *Barbie* representativos de tais características são reforçados por meio de elogios e admiração social. Em adição, há músicas e regras que especificam como é esperado que uma mulher se comporte. Casamento e cuidados com a aparência e beleza são temáticas fortemente abordadas neste vídeo.

No vídeo Estereótipo Masculino (EM), foram selecionados trechos do filme do personagem *Max Steel* que fossem representativos dos estereótipos do homem: forte, ativo, corajoso, aventureiro, esportista, bem-sucedido, inteligente (Rael, 2003). Também nesse caso, os comportamentos tipicamente masculinos do personagem *Max Steel* são reforçados com admiração social e elogios. No vídeo, *Max Steel* domina céu, terra, ar e água, além de diversas tecnologias, com o objetivo de proteger o planeta de monstros e invasores.

Por sua vez, havia também um vídeo Quebra de Estereótipo (QE), com fragmentos dos filmes do personagem *Shrek*. Dessa vez, foram selecionados trechos em que os protagonistas, Fiona e *Shrek*, quebram os estereótipos, dividindo tarefas e desempenhando papéis de acordo com suas habilidades e não em função do que é estereotipicamente esperado para cada gênero. Por exemplo, há cenas da princesa Fiona liderando um grupo de homens, dando ordens, planejando estratégias, lutando para se defender e defender o companheiro; e há cenas do ogro *Shrek* ajudando nas tarefas domésticas e no cuidado dos filhos, bem como expressando sentimentos e dificuldades. Ademais, nesse último filme, a aparência física dos personagens está em desacordo com os atuais padrões de beleza estabelecidos socialmente: ambos são ogros, verdes e gordinhos.

Além disso, na sala em que os dados foram coletados, havia uma bancada com diversos brinquedos caracterizados pela literatura como típicos de meninos, típicos de meninas ou neutros (típicos de ambos os gêneros). Os brinquedos típicos de menino eram: bonecos *Max Steel*, carrinhos, caminhão de ferramentas, helicóptero, barco, moto e arma. Os típicos de meninas eram: *Barbies*, roupas e acessórios da *Barbie*, namorados da *Barbie*, bebês, utensílios domésticos (aparelho de jantar, ferro de passar, fogão, panelas); bichinhos de pelúcia e maquiagem. Por fim, os brinquedos neutros eram: os bonecos da família *Shrek*¹ (Fiona, *Shrek* e os três bebês), material para desenho, um quebra-cabeça com desenho neutro (palhaços), um instrumento musical (guitarra) e um jogo de montar do tipo LEGO (Blakemore & Centers, 2005; Caldas-Coulthard & Leeuwin, 2004). Vale ressaltar que a quantidade de brinquedos dos três tipos foi relativamente equilibrada. Contudo, uma maior variabilidade caracteriza os brinquedos típicos das meninas, uma vez que a boneca *Barbie*, por exemplo, oferece diversas opções de vestimentas e acessórios, os quais não foram contabilizados como itens adicionais.

Para registro dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos. Inicialmente, as crianças responderam a um pequeno questionário (ver Anexo B) a respeito de suas preferências quanto a brincadeiras e filmes infantis (com quais brinquedos mais gostam de brincar, com quem gostam de brincar, quais são seus filmes preferidos e se já assistiram aos filmes e brincaram com os brinquedos da *Barbie*/do *Shrek*/do *Max Steel*). Dois roteiros de entrevista pós-vídeos orientaram também a coleta de dados: um com perguntas sobre a opinião e compreensão das crianças a respeito de cada vídeo (ver Anexo C), e um para ser aplicado ao final (LB2), comparativo entre os três vídeos (ver Anexo D). Utilizaram-se ainda duas folhas de registro: uma para registro

¹ Não é possível afirmar que os bonecos da família *Shrek* sejam necessariamente neutros. Entretanto, neste estudo foram assim considerados no sentido de não serem diretamente caracterizados como brinquedos típicos do sexo/gênero masculino ou feminino.

da ocorrência de interações, dos brinquedos escolhidos pela criança e de seus comportamentos não verbais em intervalos de 15 s (ver Anexo E), e uma para registro de suas verbalizações no decorrer da brincadeira (ver Anexo F). Para registro e fidedignidade dos dados, todas as sessões foram filmadas com uma filmadora digital Sony Handycam DCR-DVD 408.

Procedimento

Coleta de dados.

As 12 crianças foram divididas em quatro grupos de três componentes: um formado apenas por meninos, um apenas por meninas, um por dois meninos e uma menina, e um por duas meninas e um menino. Com cada grupo foram realizadas cinco sessões: 1ª) linha de base (A1), em que as crianças brincavam livremente com os brinquedos disponíveis; 2ª) exposição ao vídeo EF (B), seguida por brincadeira com os brinquedos disponíveis; 3ª) exposição ao vídeo EM (C), seguida por brincadeira; 4ª) exposição ao vídeo QE (D), seguida por brincadeira; e, finalmente, 5ª) nova sessão de linha de base (A2), com brincadeira sem exposição prévia a filmes. Todas as crianças foram expostas às quatro diferentes condições; contudo, a ordem de exposição foi contrabalanceada aleatoriamente entre os quatro grupos com o objetivo de isolar o efeito de cada vídeo, caracterizando os seguintes delineamentos: ADCBA, ABCDA, ACDBA e ADBCA. A Tabela 2 mostra a distribuição dos participantes nos grupos de acordo com o sexo, bem como o delineamento designado a cada grupo.

Tabela 2

Distribuição das Crianças nos Grupos de Acordo com o Sexo (Feminino, ♀, e Masculino, ♂) e Delineamentos Experimentais

Grupos	Participantes/Sexos			Delineamentos
1	C1 ♂,	C2 ♂,	C3 ♂	ADCBA
2	C4 ♀,	C5 ♀,	C6 ♀	ABCDA
3	C7 ♀,	C8 ♂,	C9 ♂	ACDBA
4	C10 ♂,	C11 ♀,	C12 ♀	ADBCA

Cada sessão teve duração de aproximadamente 35 min, com exceção das sessões de linha de base, as quais duravam cerca de 20 min. A primeira sessão de linha de base (A1) envolvia duas etapas: inicialmente, havia um momento de interação com a pesquisadora, com duração de aproximadamente 5 min, em que as crianças respondiam individualmente a um questionário sobre suas preferências em relação a brinquedos/brincadeiras e filmes (ver Anexo B) e, em seguida, elas eram convidadas a brincar livremente com os brinquedos disponíveis por 10 min. A experimentadora esclarecia, sempre que havia questionários ou entrevistas, que as crianças não estavam em situação de teste e que não havia acertos ou erros, pois tudo que falassem era importante. Nas duas sessões de linha de base, as instruções eram:

“Ali naquela bancada, há vários brinquedos. Vocês podem escolher os que quiserem para brincar durante 10 min.”

Nas sessões B, C e D, as crianças assistiam a um vídeo de 15 min (ver anexo A), seguido por uma entrevista sobre o filme (ver Anexo C), com duração de cerca de 5 min, a qual era realizada em grupo. A pesquisadora estimulava que todas as crianças que compunham o grupo participassem, dando pelo menos uma resposta para cada pergunta do questionário sobre o vídeo. As crianças eram livres para complementarem as respostas dos colegas, bem como para se recusarem a responder determinada pergunta. Após a entrevista, elas poderiam brincar por 10 min. Nas sessões com vídeo, as instruções eram as seguintes:

“Hoje, antes de brincar, nós vamos ver um pequeno filme. Eu gostaria que vocês prestassem bastante atenção, mesmo que ele seja diferente daquilo que costumam assistir. Quando o filme acabar, vou fazer algumas perguntas a vocês. Não é prova ou teste, quero apenas conhecer a opinião de vocês sobre o filme. Tudo o que vocês disserem é extremamente importante para mim, então

vocês podem ser sinceros sobre o que pensaram e sentiram. Em seguida, vocês poderão brincar durante 10 min com os brinquedos que quiserem.”

Finalmente, a segunda sessão de linha de base (A2) era iniciada com um questionário comparativo entre os três filmes assistidos em sessões anteriores (ver Anexo D) e, posteriormente, as crianças podiam brincar com os brinquedos que escolhessem sem exposição prévia a nenhum filme. São considerados aproximadamente 5 min adicionais em cada sessão para a apresentação das instruções iniciais às crianças e a finalização do encontro.

Análise dos Dados.

Todas as sessões foram filmadas. Além das filmagens, as sessões foram registradas por duas observadoras – a experimentadora e uma estudante de graduação em Psicologia devidamente treinada – as quais fizeram, por meio das folhas de registro, as anotações das escolhas dos brinquedos pelas crianças, das ocorrências de interação entre elas, de seu comportamento não verbal e das verbalizações.

A escolha dos brinquedos, a ocorrência ou não de interações e as categorias de comportamentos não verbais de cada criança durante o período de brincadeira foram mensuradas por meio de registros de intervalo parcial (Bailey & Burch, 2002) de 15 s, de modo que se registrava o brinquedo com o qual o participante estava brincando, se estava interagindo ou não e o que estava fazendo no início de cada intervalo. Vale ressaltar que mais de um tipo de brinquedo e mais de uma categoria comportamental poderiam ser registrados ao início de cada intervalo de 15 s. Como todas as sessões envolviam períodos de brincadeira de 10 min, cada folha de registro continha 40 intervalos de 15 s por criança. Posteriormente, a partir dos registros, foram criadas nove categorias com o objetivo de que os comportamentos não verbais pudessem ser

classificados de acordo com os diferentes tipos de interação das crianças com os brinquedos e com as demais crianças do grupo.

Para maior fidedignidade dos dados, estes registros do comportamento não verbal foram realizados a partir das filmagens das sessões experimentais. Com o objetivo de que as filmagens permitissem a observação do comportamento das três crianças, uma das observadoras as seguia com a câmera pela sala ao longo de toda a sessão, enquanto a outra registrava diretamente as verbalizações das crianças a fim de evitar perdas que não poderiam ser recuperadas a partir dos registros de áudio e vídeo. Em um momento posterior, ambas assistiam aos vídeos e completavam os registros.

O comportamento verbal foi registrado de maneira contínua, também em intervalos de 15 s. Um total de 10 categorias foi estabelecido para análise do comportamento verbal das crianças ao longo das sessões experimentais. As categorizações de todos os dados relativos aos comportamentos não verbais e verbais das crianças ao longo das sessões experimentais foram realizadas pela experimentadora e por um estudante de graduação em Psicologia, treinado para identificar as categorias de acordo com as respectivas definições.

As Tabelas 3 e 4 apresentam as definições das categorias criadas para a análise dos comportamentos não verbais e verbais, respectivamente. Destaca-se que um mesmo comportamento poderia ser classificado com mais de uma categoria da mesma tabela. Vale ressaltar que há oito categorias em comum entre as duas tabelas. É relevante observar, ainda, que na Tabela 4, relativa ao comportamento verbal das crianças, as duas primeiras categorias da Tabela 3, referente ao seu comportamento não verbal – Comportamento Afetivo/Sexual e Casamento – foram unidas em uma só categoria devido ao fato de que a primeira ocorreu em baixa frequência e sempre relacionada a situações de casamento.

Tabela 3

Definições das 9 Categorias Referentes aos Comportamentos Não Verbais das Crianças nas Sessões Experimentais

Categoria	Definição
Comportamento Afetivo/ Sexual	Abraços, beijos, mãos dadas, reações à nudez dos bonecos, conversas entre casais de bonecos.
Casamento	Vestir bonecos para o casamento, escolher marido, preparar ambiente, simular cerimônia, brincar de marido e mulher.
Atividades Domésticas	Cozinhar, passar roupa, manejar utensílios domésticos, organizar cozinha, arrumar a casa.
Atividades Parentais	Colocar bonecos no colo, ninar bonecos, verificar condição de saúde, alimentar o filho, preparar festa de aniversário para o filho e cantar “parabéns pra você”, brincar com o filho.
Cuidados com Aparência/Beleza	Maquiar-se ou maquiar colegas/bonecos, experimentar cores da maquiagem, pentear, vestir e tirar roupas/sapatos/acessórios (desde que não sejam preparativos para o casamento) dos bonecos, escolher roupas/sapatos/acessórios, desfilas, exibir-se ou fazer poses na frente da câmera.
Violência/ Agressividade	Mirar com a arma, atirar, colocar bala na arma, procurar balas da arma, simular posição de ataque com a arma na mão, bater, simular luta ou briga, queimar o colega (com o ferro de brinquedo), tomar brinquedo ou objeto do colega sem consentimento, debochar, chutar.
Aventura/Esporte/ Ação/Movimento	Simular manobras radicais/cambalhotas com os bonecos, simular voos, movimentar veículos no ar e no chão, acelerar veículos no chão, simular conserto de carros ou objetos com as ferramentas, simular pouso ou decolagem do helicóptero, disputar vitória com o (s) colega (s), apostar corrida.
Cooperação	Orientar/ajudar colega com dificuldade, contribuir na solução de uma situação problema, fazer algo pelo outro.
Neutros ²	Tocar instrumento, montar quebra-cabeça, montar lego, desenhar, organizar (dispor ou posicionar objetos no ambiente), pegar e guardar brinquedos, observar colega brincando, escolher brinquedo, manusear brinquedo, abrir brinquedo, aguardar a vez de usar brinquedo, pedir brinquedo para o colega, cantar, dançar e demais comportamentos não verbais que não se enquadrem em nenhuma das categorias anteriores.

² Ao escolher, pegar, aguardar ou pedir um brinquedo, a criança ainda não estava efetivamente brincando com o item. Portanto, no presente trabalho, estes comportamentos foram considerados neutros por representarem um período de transição para o brincar com o objeto atribuindo funções.

Tabela 4

Definições das 10 Categorias Referentes aos Comportamentos Verbais das Crianças nas Sessões Experimentais

Categoria	Definições e Exemplos
Casamento/ Afetivo-Sexual	Celebrar cerimônia de casamento, comentar escolhas de roupas e acessórios dos bonecos para o casamento, comentar sobre a escolha do marido/ da esposa. Ex.: “Aqui é o vestidinho (da noiva). Vão se casar. Coloca em um lugar escondido porque o noivo não pode ver”; “Eu escolhi esse (Ken) para ser meu marido”; “Princesa (<i>Barbie</i>), coloque a aliança no dedo”.
Atividades Domésticas	Relatos sobre a realização de atividades domésticas, como cozinhar, passar roupas, organização de ambientes e arrumação da casa. Ex.: “Aqui tem mais comidinha, sal e pimenta”; “Vou botar aqui para cozinhar”; “Vou assar um bolo”; “Eu vou fazer o café”, “Vou arrumar o quarto dela”, “Vou passar roupa”.
Atividades Parentais	Relatos sobre a alimentação e o cuidado dos filhos, cantar “parabéns pra você”. Ex.: “Tem que dar comida para o bebê”, “Tenho que ver se minha filha está com febre”, “É o aniversário do meu filhinho. Vou fazer uma festa para ele. Ele está fazendo um aninho”.
Cuidados com a Aparência/ Beleza	Comentários sobre aparência física/beleza, roupas, acessórios e maquiagem. Ex.: “Eu quero passar em mim (maquiagem). Estou bonito, tia?” “Olha esse cinto, vai ficar lindo!”, “Como eu sou chique!”, “Não sei o que vou fazer com o meu cabelo”, “Nossa, ele (o Ken) estava vestido desse jeito (bermuda e camiseta) para o baile?”, “Quer passar batom para ficar bem bonita?”, “Estou toda combinando”.
Violência/ Agressividade	Criticar, ameaçar, insultar, simular assalto, simular agressão, sons de luta e tiro, fazer chacotas sobre o colega. Ex.: “Mãos ao alto! Isso é um assalto, é um assalto! Me dá o dinheiro, passa a grana!”, “Seu medroso!”, “Agora eu vou matar os três príncipes! Mata um, mata outro... Agora só falta mais um.”, “Que casamento ridículo! Quando eu for casar, não vai ser com esse bicho feio (<i>Max Steel</i>) não” .
Aventura/Esporte/ Ação/Movimento	Sons de veículos (simulação de barulho de carro, moto, avião ou barco); verbalizações de competição (<i>e.g.</i> , desafiar o colega a competir, apostas); relatos e sons de bonecos praticando esportes; relatos sobre a realização de consertos de veículos quebrados. Ex: “E o <i>Max Steel</i> dá um mortal lá de cima”; “Eu vou ganhar de você! Quer apostar quanto? Aposto que eu vou ganhar!”; “Está vendo? Ganhei! Eu disse que ia ganhar!”.
Cooperação	Oferecer verbalmente ajuda para solucionar problemas, orientar ou instruir verbalmente o comportamento do colega, emprestar ou oferecer brinquedo para o colega, responder perguntas, oferecer a vez de brincar, oferecer-se para fazer algo para o colega. Ex.: “Agora é a sua vez de brincar”, “Quer que eu passe (batom) em você?”, “Eu te ensino. É assim que faz, ó, tem que encaixar direito. Entendeu?”.

Dúvidas Sobre a Pesquisa	Perguntas formuladas pelas crianças relativas à pesquisa, aos dias e horários das sessões ou sobre o funcionamento dos brinquedos. Ex.: “Tia, você vem de novo amanhã?”; “Tia, o que o boneco do <i>Shrek</i> faz?”; “Pode brincar (de caminhão)?”, “Tia, isso aqui (estojo de maquiagem) não abre não?”, “Tia, quantas vezes você vem? A gente vai poder brincar todo dia?”.
Perguntas/Solicitações aos colegas	Fazer perguntas aos colegas, pedir para usar um brinquedo com o qual o outro está brincando, solicitar ajuda ou algum comportamento do colega, convidar o colega para brincar. Ex.: “Deixa eu ser o primeiro?”, “Me empresta essas balas?”, “Já viu aquele filme da <i>Barbie</i> ‘Vida de Sereia’?”, “Pega aquela blusa ali, por favor?”.
Neutros	Descrições vocais de comportamentos e/ou estímulos presentes em determinada situação (desde que não se enquadrem em nenhuma das categorias anteriores), cantar. Ex.: “Eu vou brincar com esse boneco”, “Vou ser essa bem aqui (<i>Barbie</i>)”, “Levei um susto (com o barulho do brinquedo)!”, “Eu tenho uma boneca dessa”.

Resultados

Os resultados deste estudo serão organizados em cinco seções. A primeira apresenta os tipos de brinquedos (feminino, masculino e neutro) escolhidos pelas crianças dos quatro diferentes grupos ao longo das sessões experimentais, além das escolhas de brinquedos que representassem os protagonistas dos filmes exibidos em cada sessão. A segunda consiste na apresentação dos níveis de interação das crianças nas diferentes condições experimentais. A terceira e a quarta seções referem-se, respectivamente, aos resultados da classificação do comportamento não verbal e verbal de acordo com as categorias listadas nas Tabelas 3 e 4. Por fim, na quinta seção, são realizadas análises complementares das respostas das crianças aos questionários pós-filmes. Como se trata de um delineamento experimental com amostra pequena, a análise dos dados envolveu a comparação dos desempenhos dos participantes individualmente e em grupo, em cada condição (medidas da VD), com os demais desempenhos deles mesmos nas diferentes condições de vídeo (manipulações da VI), caracterizando o delineamento do sujeito como seu próprio controle (Saville & Buskist, 2003).

Com o objetivo de avaliar se o efeito dos filmes sobre os comportamentos verbais e não verbais das crianças e dos grupos ao longo das diferentes sessões experimentais foi significativo, utilizou-se o recurso estatístico do Teste Qui-Quadrado para associação entre variáveis categóricas. Essa técnica permite verificar, por meio do teste de hipóteses, se as variáveis estudadas estão correlacionadas. Para o teste de correlação, consideram-se duas hipóteses: hipótese nula, quando não existe correlação entre as variáveis, e hipótese alternativa, quando existe correlação entre as variáveis (Conover, 1998).

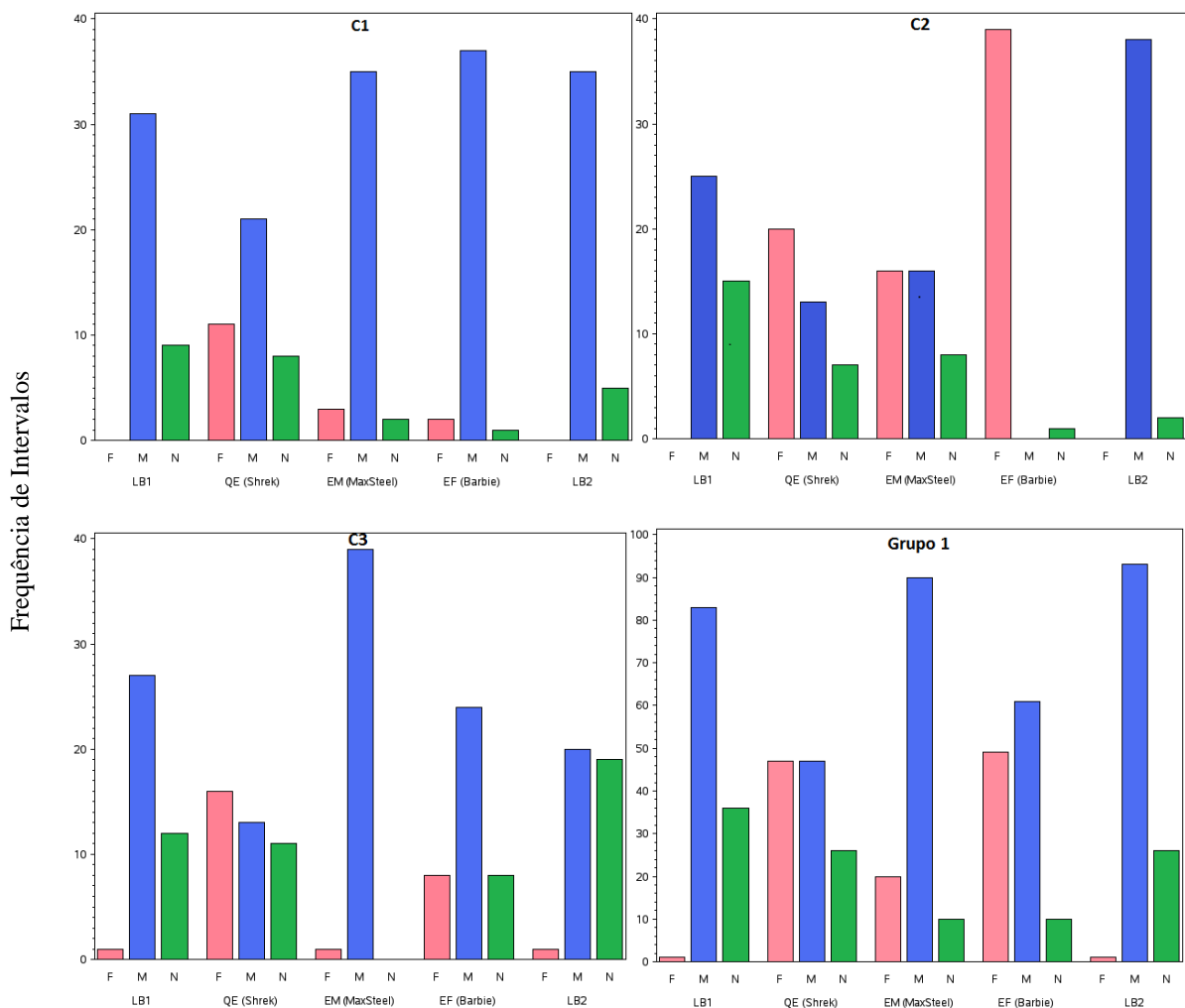
Dada a distribuição das unidades de estudo em uma tabela, o p-valor se refere à probabilidade de que a hipótese nula – ausência de correlação – seja verdadeira. Quanto maior for o p-valor, maior será a probabilidade de a hipótese nula ser verdadeira e, portanto, haverá menos evidências de que existe correlação. Ao contrário, quanto menor for o p-valor, maiores serão as evidências de que existe correlação entre as duas variáveis. Utilizando um nível de significância de 5%, a hipótese nula é rejeitada caso o p-valor obtido seja menor que 0,05. O nível de significância, que é um valor fixo estabelecido pelo pesquisador, indica a probabilidade de se cometer um erro ao rejeitar a hipótese nula. Em outras palavras, o nível de significância é a probabilidade de se concluir que existe correlação quando, na realidade, essa correlação não existe (Conover, 1998).

Tipos de Brinquedos Escolhidos: Feminino, Masculino ou Neutro

A Figura 1 mostra a frequência das escolhas dos tipos de brinquedo – feminino, masculino ou neutro – por cada criança do Grupo 1 ao longo dos 40 intervalos de 15s das cinco sessões experimentais e a frequência total para o grupo. É necessário destacar que nas Figuras 1 a 7 o cor-de-rosa representa intervalos interagindo com brinquedos

femininos, o azul, intervalos com brinquedos masculinos e, o verde, intervalos com brinquedos neutros. As três crianças do sexo masculino que compõem o Grupo 1 (C1, C2 e C3) foram expostas aos filmes na seguinte ordem: *Shrek* (QE), *Max Steel* (EM) e *Barbie* (EF), conforme mostra a Figura 1. Observa-se que a Criança 1 escolheu brinquedos masculinos com maior frequência independentemente da condição de vídeo, porém houve um aumento da frequência de intervalos com brinquedos femininos após o filme do personagem *Shrek*. No caso da Criança 2, nota-se um grande aumento da frequência de intervalos com brinquedos femininos após o filme do *Shrek* (de 0% na LB1 a aproximadamente 50% dos intervalos após o referido filme), efeito este que permanece na condição de vídeo seguinte (*Max Steel*), embora em menor frequência. Após o filme da *Barbie*, esta criança brincou com itens femininos praticamente ao longo de toda sessão (97,5% dos intervalos) e nenhum brinquedo masculino foi por ela selecionado. A Criança 3, por sua vez, apresentou alta frequência de intervalos interagindo com brinquedos masculinos – principalmente após o vídeo do personagem *Max Steel* (97,5% dos intervalos) – com aumento da frequência de intervalos interagindo com brinquedos do tipo feminino após os filmes dos personagens *Shrek* (40% dos intervalos) e *Barbie* (20% dos intervalos).

No que se refere ao desempenho geral do Grupo 1, verifica-se a prevalência de intervalos com brinquedos masculinos ao longo de todo o experimento. Contudo, há um aumento significativo da frequência de intervalos com brinquedos femininos após os filmes *Shrek* e *Barbie* (cerca de 39% e 40%, respectivamente). Em adição, nota-se que nas condições sem vídeo – LB1 e LB2 – os meninos brincaram quase exclusivamente com brinquedos masculinos ou neutros.



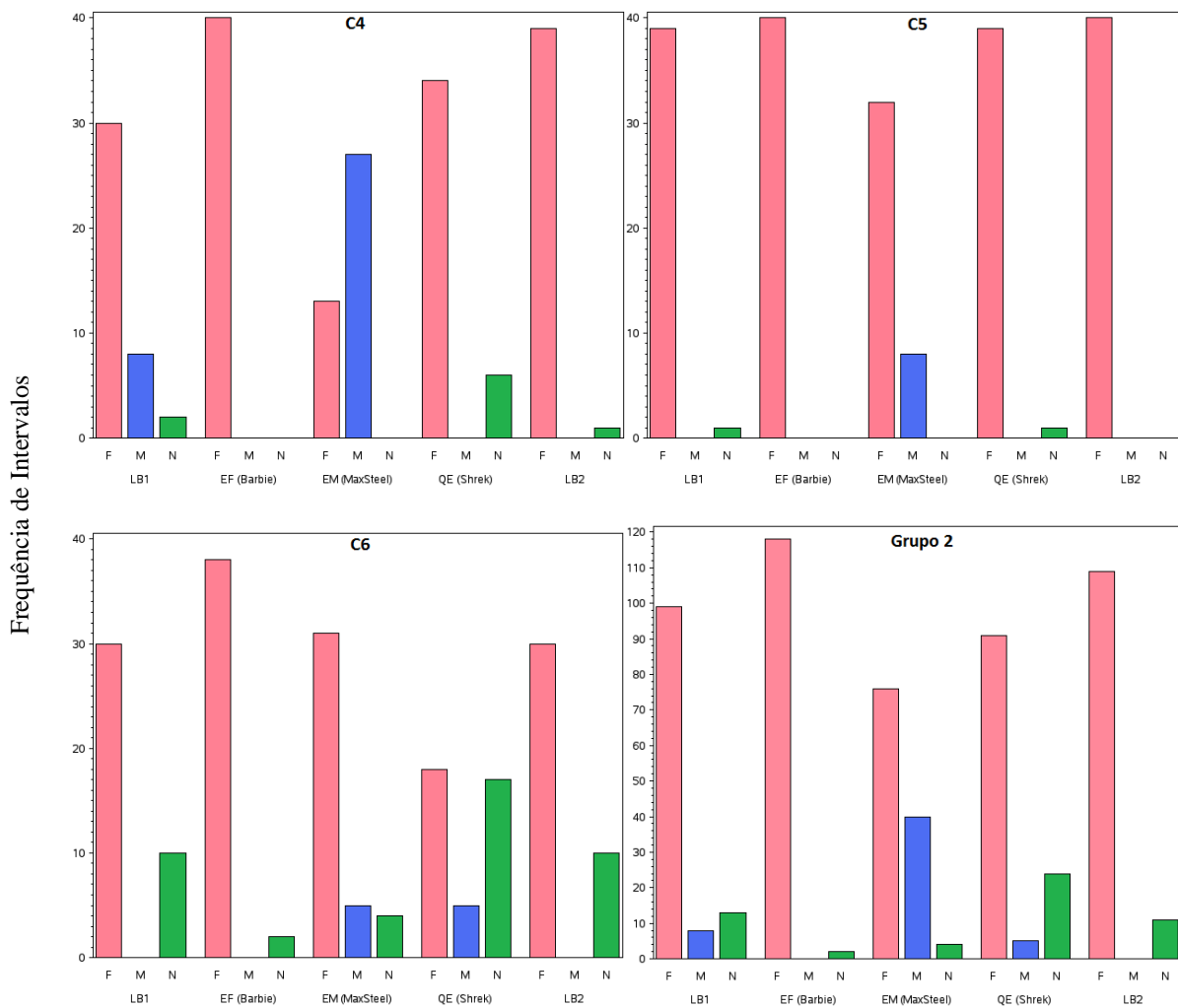
Tipos de Brinquedos por Sessão

Figura 1. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros pelas crianças do Grupo 1 ($\hat{\sigma}, \hat{\sigma}, \hat{\sigma}$), ao longo das cinco sessões.

O Grupo 2, constituído apenas por crianças do sexo feminino (C4, C5 e C6), assistiu aos filmes na seguinte ordem: *Barbie* (EF), *Max Steel* (EM) e, por último, *Shrek* (QE). As frequências de intervalos com brinquedos dos tipos feminino, masculino e neutro para cada criança e para o grupo são apresentadas pela Figura 2. A Criança 4 mostra a prevalência de intervalos com brinquedos do tipo feminino ao longo do experimento, com exceção da sessão em que foi apresentado o filme do personagem *Max Steel*, quando a criança interagiu com brinquedos masculinos durante aproximadamente 70% dos intervalos. Destaca-se também o fato de que a criança

brincou exclusivamente com brinquedos femininos após o filme da *Barbie*. É possível observar ainda um aumento significativo da frequência de intervalos com brinquedos neutros após o filme do personagem *Shrek*. No caso da Criança 5, nota-se a prevalência de intervalos interagindo com brinquedos femininos ao longo de todas as sessões. Novamente, observa-se a exclusividade de intervalos com brinquedos femininos após o filme da *Barbie* e um aumento significativo (de 0% para 20% de intervalos) de intervalos com brinquedos masculinos após a apresentação do filme do *Max Steel*. Por sua vez, a Criança 6 mostra a prevalência de interações com brinquedos femininos, com um grande aumento da frequência de intervalos com brinquedos neutros após o filme do *Shrek* (de 10% na sessão anterior para 42,5%). Verifica-se também um aumento da frequência de períodos interagindo com brinquedos masculinos na sessão em que foi apresentado o vídeo do personagem *Max Steel* (de 0% para 12,5% dos intervalos), e essa frequência continuou mais alta na sessão seguinte, quando foi apresentado o filme do *Shrek*.

Em geral, o desempenho do Grupo 2 (feminino) mostra que, em todas as sessões, prevaleceram as brincadeiras com itens femininos. Contudo, observa-se um aumento significativo das interações com brinquedos masculinos após o filme do *Max Steel*, bem como um aumento da frequência de períodos de brincadeira com itens neutros após o filme do personagem *Shrek*. Ademais, é relevante citar que, na sessão em que foi exibido o filme da *Barbie*, as meninas brincaram quase exclusivamente com brinquedos femininos.



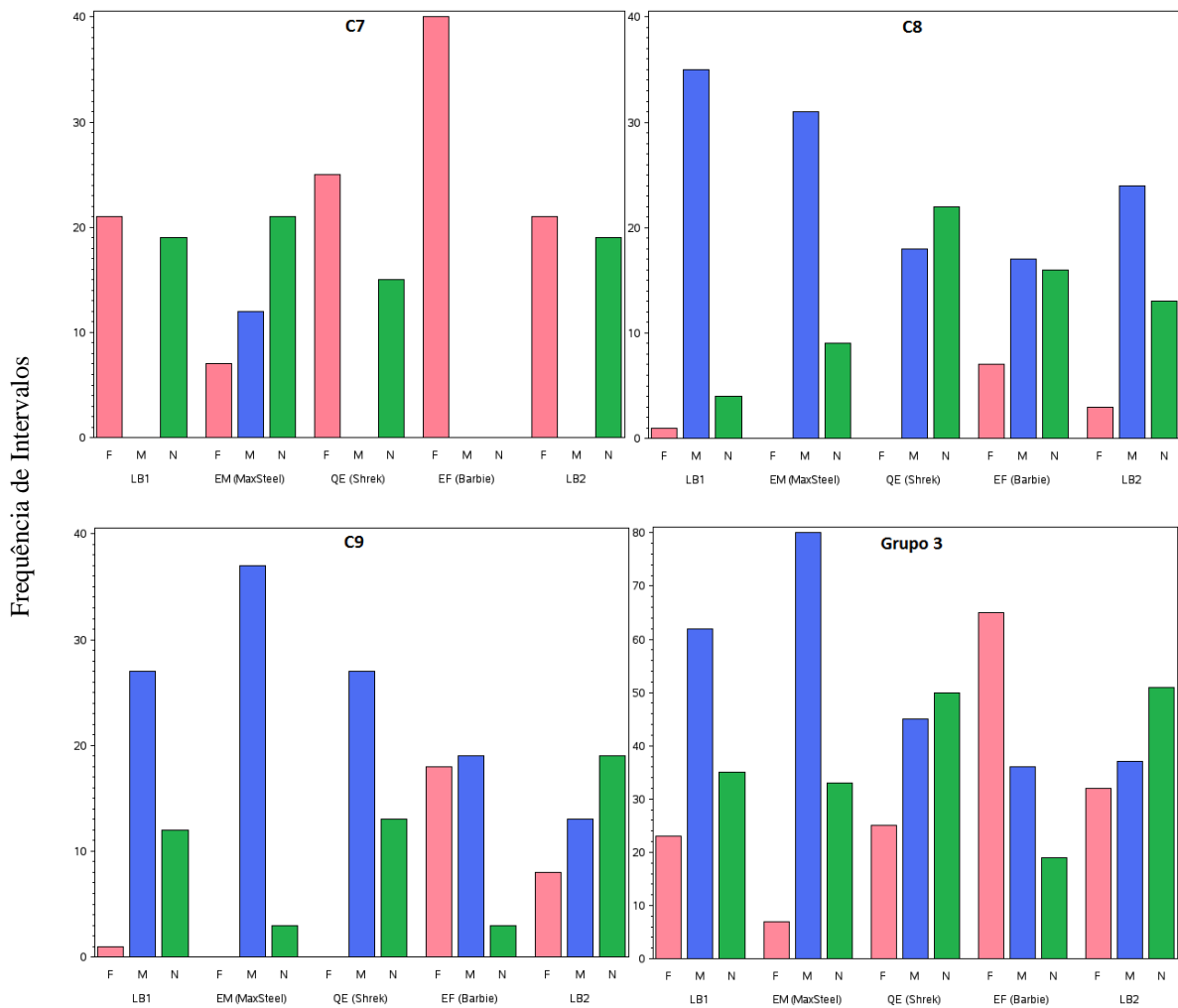
Tipos de Brinquedos por Sessão

Figura 2. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros pelas crianças do Grupo 2 (♀,♀,♀), ao longo das cinco sessões.

Para o grupo 3, os resultados das frequências de intervalos em que foram escolhidos brinquedos femininos, masculinos ou neutros são apresentados na Figura 3. Este grupo foi composto por uma criança do sexo feminino (C7) e duas do sexo masculino (C8 e C9). A sequência de apresentação dos filmes para este grupo foi *Max Steel* (EM), *Shrek* (QE) e *Barbie* (EF). Observa-se que para C7 prevalecem intervalos com brinquedos femininos, seguidos de neutros. Destaca-se que, após a exposição ao filme da *Barbie*, a criança brincou durante todo o período exclusivamente com brinquedos femininos. Ademais, um dado relevante é que, na sessão em que foi

apresentado o filme do personagem *Max Steel*, houve um aumento significativo da frequência de intervalos em que C7 escolheu brinquedos dos tipos masculino (30%) e neutro (52,5%), além do que essa foi a única sessão na qual esta criança brincou com brinquedos masculinos. Verifica-se ainda que, de todas as sessões, a do filme do *Max Steel* foi a única em que a frequência de intervalos com brinquedos femininos foi inferior à frequência de intervalos com brinquedos neutros e masculinos. Ao longo das sessões, C8 mostrou a prevalência de intervalos com brinquedos masculinos, com exceção da sessão em que foi apresentado o filme do *Shrek*, na qual a frequência de intervalos interagindo com brinquedos neutros foi superior à de brinquedos masculinos. Após o vídeo da *Barbie*, observa-se um aumento da frequência de intervalos em que C8 brincou com itens femininos (de 0% na sessão anterior para 17,5%). Quanto ao desempenho de C9, prevaleceram também intervalos brincando com itens masculinos, exceto pela sessão de LB2, em que foi maior a frequência de intervalos em que a criança brincou com itens neutros. Novamente, é possível notar que há um aumento da frequência intervalos com brinquedos femininos após o filme da *Barbie* (de 0% na sessão anterior para 45%), e esse frequência permanece aumentada na sessão seguinte, LB2.

No que se refere ao desempenho geral do Grupo 3, observa-se uma maior frequência de intervalos com brinquedos neutros e uma maior representação dos três tipos de brinquedos em comparação com os dois grupos apresentados anteriormente, os quais eram compostos exclusivamente por crianças do mesmo sexo (Grupo 1, masculino, e Grupo 2, feminino). Contudo, nota-se a replicação entre os Grupos 1, 2 e 3 de um padrão de aumento da frequência de intervalos brincando com itens masculinos após o filme do *Max Steel*, bem como aumento da frequência de intervalos com itens femininos após o filme da *Barbie*.



Tipos de Brinquedos por Sessão

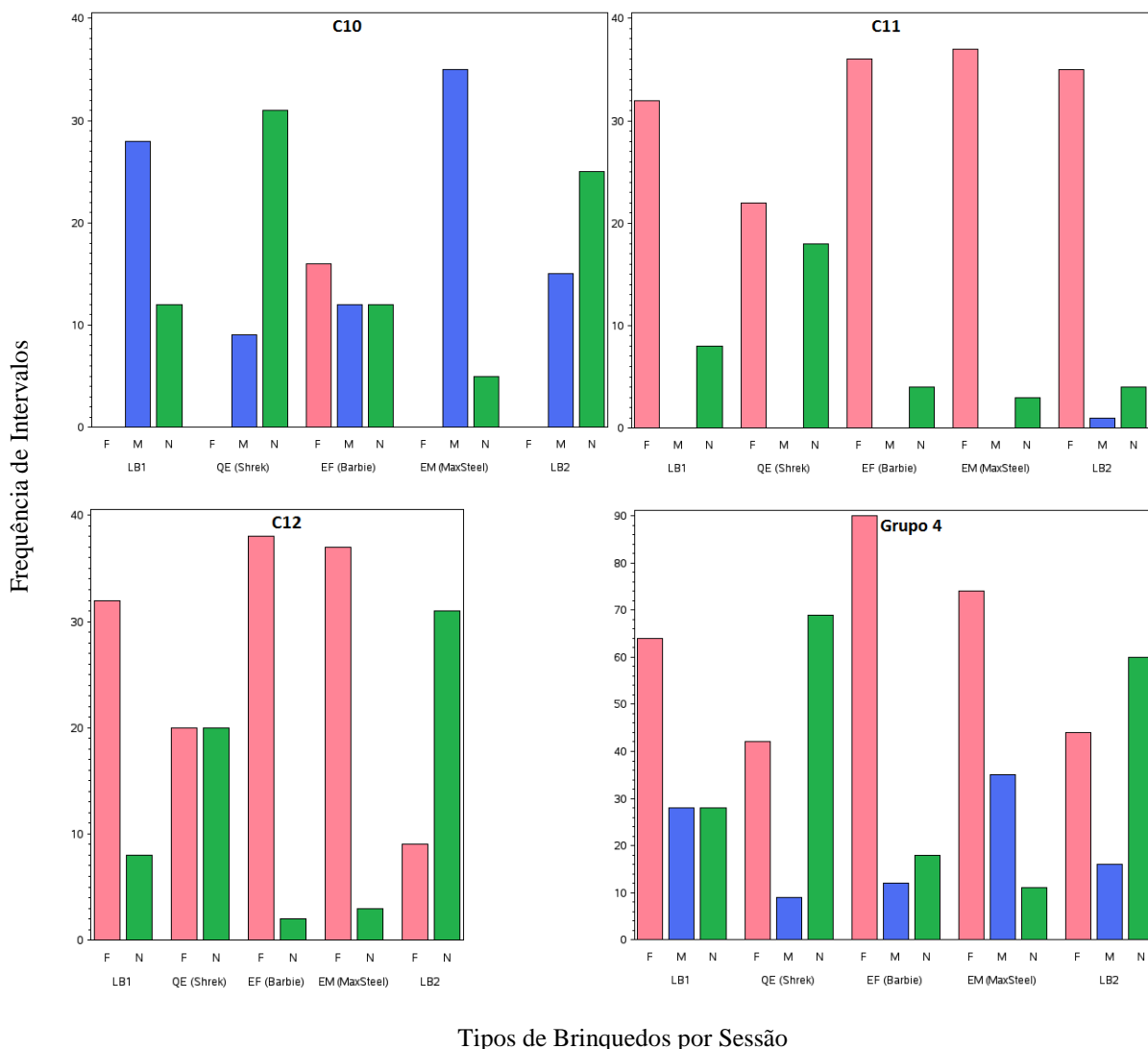
Figura 3. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros pelas crianças do Grupo 3 (♀, ♂, ♂), ao longo das cinco sessões.

Finalmente, a Figura 4 apresenta os resultados do Grupo 4, formado por uma criança do sexo masculino (C10) e duas do sexo feminino (C11 e C12). A ordem de exposição aos filmes foi: *Shrek* (QE), *Barbie* (EF) e, por fim, *Max Steel* (EM). Observa-se que C10 brincou a maior parte do tempo com brinquedos masculinos ou neutros ao longo das sessões. É relevante notar que, após o filme do personagem *Shrek*, houve um aumento significativo da frequência de intervalos com brinquedos neutros (de 12,5% na sessão anterior para 77,5%). Na sessão seguinte, nota-se que, após o filme da boneca *Barbie*, os brinquedos com os quais a criança passa a maior parte do tempo brincando

são do tipo feminino (40%) e destaca-se o fato de que essa foi a única sessão em que C10 brincou com brinquedos femininos. Em seguida, com a apresentação do filme do *Max Steel*, a criança brincou quase exclusivamente com brinquedos masculinos (87,5% da sessão). No que concerne a C11, prevaleceram claramente intervalos com brinquedos femininos ao longo de todas as sessões. Observa-se apenas um grande aumento de intervalos em que a criança brincou com brinquedos neutros após o filme do personagem *Shrek* (45% dos intervalos). É relevante também o fato de que C11 praticamente não brincou com brinquedos masculinos em todo o experimento. Finalmente, no caso de C12, destaca-se a observação de que a criança não brincou com itens masculinos em qualquer das condições. É possível notar que C12 brincou apenas com brinquedos femininos ou neutros, sendo que intervalos interagindo com os primeiros prevaleceram na LB1 e após os vídeos da *Barbie* e do *Max Steel*; enquanto intervalos brincando com os últimos prevaleceram na LB2. Na sessão em que o filme do *Shrek* foi apresentado, C12 brincou a metade do tempo com brinquedos femininos e a outra metade com brinquedos neutros.

No que se refere ao desempenho geral do grupo, apresentado no último gráfico da Figura 4, observa-se um predomínio de intervalos brincando com itens femininos, e a frequência de intervalos com brinquedos desse tipo foi maior na sessão em que foi apresentado o filme da *Barbie*. Entretanto, na sessão do filme do *Shrek* e na LB2, predominaram brincadeiras com brinquedos neutros.

É relevante comentar que nas análises acima descritas foi aplicado o Teste Qui-Quadrado com o objetivo de verificar se o tipo de brinquedo escolhido tem relação com o filme assistido na sessão. O p-valor calculado foi menor que 0,0001. A um nível de significância de 5%, rejeitou-se a hipótese nula e concluiu-se que existe relação entre os filmes apresentados e o tipo de brinquedo escolhido durante a sessão.



Tipos de Brinquedos por Sessão

Figura 4. Frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros pelas crianças do Grupo 4 ($\text{♂}, \text{♀}, \text{♀}$), ao longo das cinco sessões.

Em síntese, os resultados expostos mostram que, no Grupo 1, masculino, predominaram intervalos em que as crianças brincaram com itens masculinos; enquanto no Grupo 2, feminino, predominaram intervalos com brinquedos femininos. No Grupo 3, misto – dois meninos e uma menina – as escolhas entre os três tipos de brinquedos foram mais variadas que nos Grupos 1 e 2. Já no grupo 4, também misto – duas meninas e um menino –, as crianças passaram a maior parte do tempo brincando com brinquedos femininos, seguidos de neutros. A Figura 5 mostra a frequência acumulada, por grupo, dos intervalos com cada tipo de brinquedo ao longo de todo o experimento. A partir do

gráfico, nota-se que, quanto maior a quantidade de meninos no grupo, maior a frequência de escolhas de brinquedos masculinos; ao contrário, quanto mais meninas no grupo, maior a frequência de escolhas de brinquedos femininos. Ademais, nos grupos mistos, a frequência de intervalos em que as crianças brincaram com itens neutros foi maior em comparação com os grupos compostos apenas por crianças do mesmo sexo. O teste Qui-Quadrado, aplicado para testar a existência de correlação, resultou novamente em p-valor menor que 0,0001. Portanto, a um nível de significância de 5%, a hipótese nula foi rejeitada e concluiu-se que há relação entre o grupo e o tipo de brinquedo escolhido.

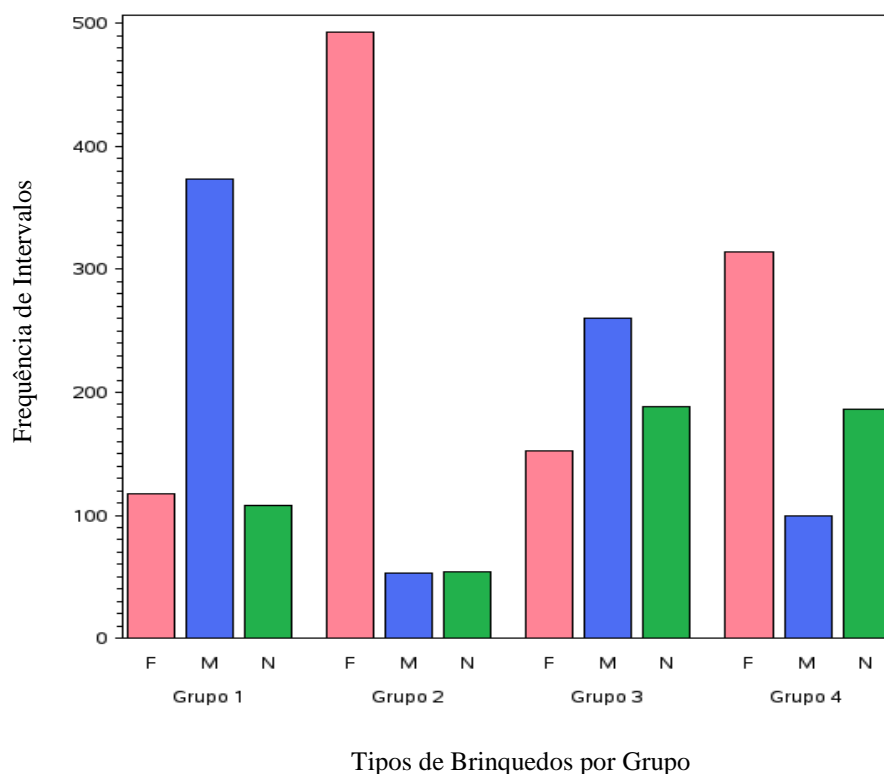
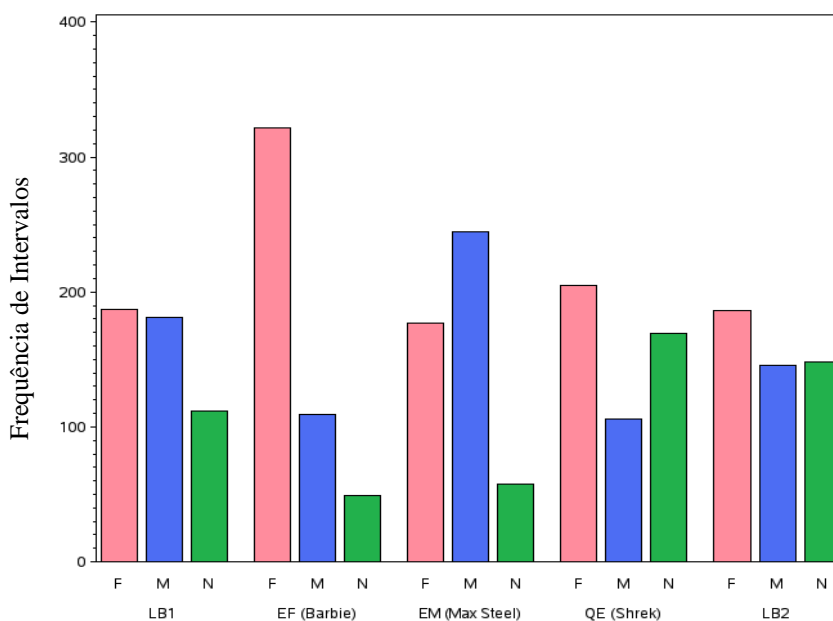


Figura 5. Frequência de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros por grupo.

O desempenho geral de todas as crianças ao longo do experimento está descrito na Figura 6, a qual permite observar a frequência total de intervalos com brinquedos femininos, masculinos e neutros para todos os participantes do estudo. Avaliando-se o

desempenho das crianças de todos os grupos, os resultados descritos até então mostram uma tendência de aumento de intervalos interagindo com brinquedos femininos na sessão em que foi apresentado o filme da *Barbie*. Na sessão em que as crianças assistiram ao filme do personagem *Max Steel*, prevaleceram intervalos interagindo com brinquedos masculinos. Por sua vez, após o filme do *Shrek*, observa-se uma maior variedade na escolha dos brinquedos, com um pequeno predomínio de intervalos com brinquedos femininos, seguidos de neutros. Nas duas sessões de linha de base, houve um relativo equilíbrio entre as escolhas dos três tipos de brinquedos, não havendo clara diferença entre a LB1 e a LB2.



Tipos de Brinquedos por Condição Experimental

Figura 6. Frequências totais de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros pelas crianças de todos os grupos ao longo das diferentes condições experimentais.

A Figura 7 apresenta o gráfico da distribuição da frequência do tipo de brinquedo escolhido de acordo com o sexo das crianças. Observa-se claramente que os brinquedos femininos foram mais escolhidos pelas meninas, enquanto os itens masculinos foram mais escolhidos pelos meninos. Os brinquedos neutros foram

escolhidos aproximadamente na mesma proporção pelas crianças dos dois sexos. Novamente, o teste Qui-Quadrado foi utilizado para testar a existência de correlação entre o sexo e a escolha do tipo de brinquedo. O p-valor calculado foi menor que 0,0001, o que permite afirmar a existência de relação entre o sexo das crianças e o tipo de brinquedo como qual a criança interagiu ao longo do estudo, rejeitando-se a hipótese nula.

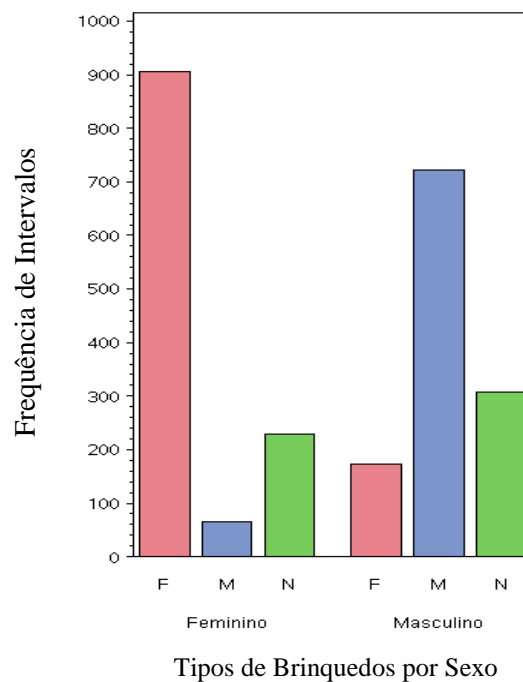


Figura 7. Distribuição das frequências de intervalos interagindo com brinquedos femininos, masculinos e neutros de acordo com o sexo das crianças.

A Figura 8, por sua vez, apresenta os gráficos das frequências, por sessão, com que as crianças brincaram com os bonecos dos personagens que protagonizaram os filmes utilizados no experimento. Dessa maneira, cada gráfico apresenta a frequência com que as crianças brincaram com os bonecos dos personagens *Barbie*, *Max Steel* e *Shrek*, respectivamente. A cor roxa representa os intervalos em que as crianças brincaram com os bonecos dos referidos personagens, enquanto a cor cinza corresponde aos intervalos em que brincaram com outros itens, não relacionados diretamente aos protagonistas dos filmes das sessões.

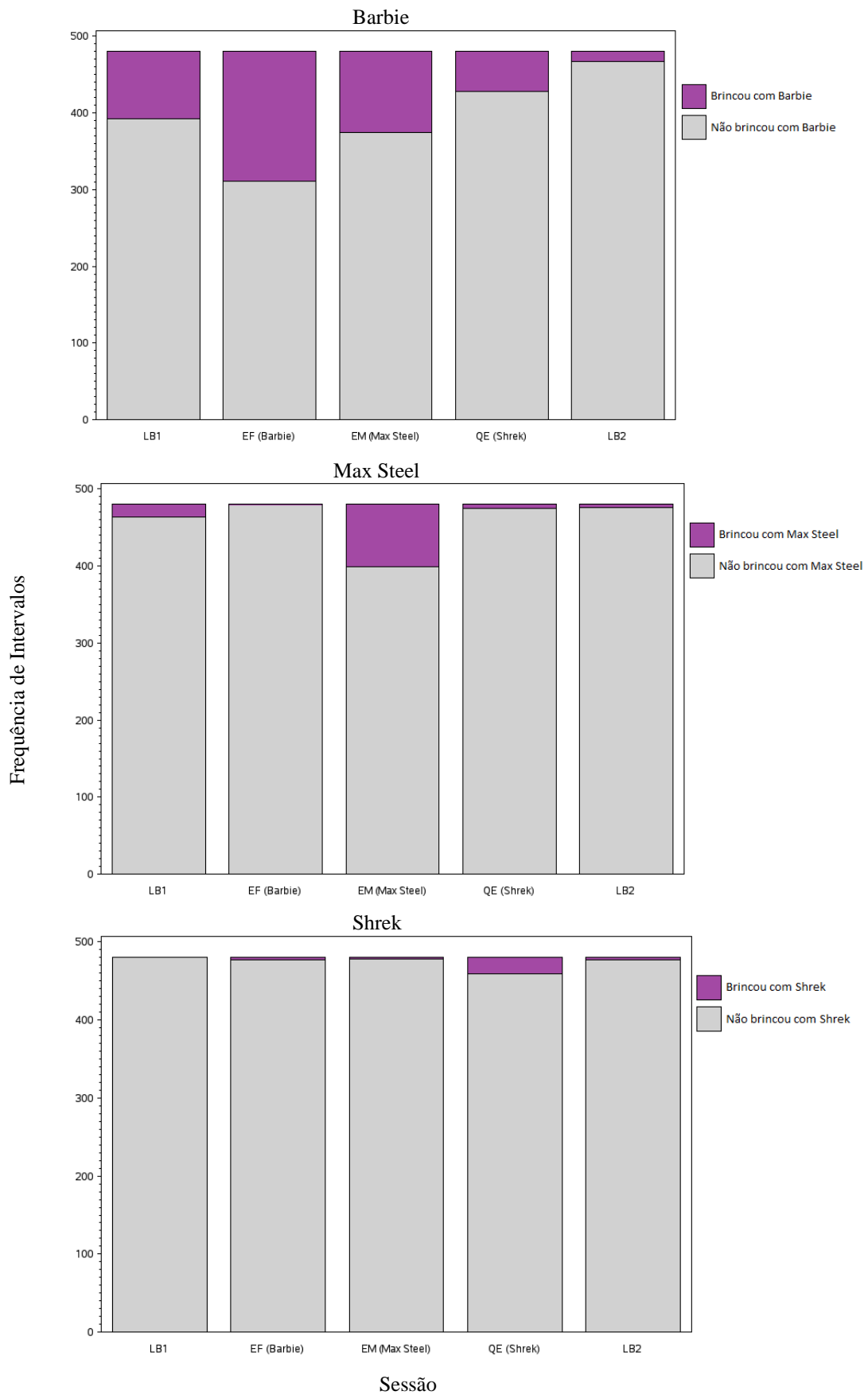


Figura 8. Frequência de intervalos em que as crianças brincaram com os bonecos *Barbie*, *Max Steel* e família *Shrek* em cada sessão.

Destaca-se, na Figura 8, o fato de que as crianças brincaram mais com os bonecos dos personagens nas sessões em que os filmes correspondentes foram apresentados. No gráfico superior, nota-se que escolherem com maior frequência a boneca *Barbie* na sessão em que assistiram ao vídeo Estereótipo Feminino (EF). O mesmo pode ser observado nos demais gráficos com o boneco do *Max Steel*, na sessão em que viram o vídeo Estereótipo Masculino (EM), e com os bonecos da família *Shrek*, logo após assistirem ao vídeo Quebra de Estereótipo (QE). Ademais, observa-se que, em geral, as crianças brincaram com a boneca *Barbie* com maior frequência do que com os protagonistas dos vídeos EM e QE.

Interações

A seguir, serão apresentados os resultados relativos à frequência de interações das crianças ao longo do experimento. A Figura 9 mostra a frequência de interações de todas as crianças em cada condição experimental. A cor vermelha representa os intervalos em que as crianças interagiram, enquanto a cor amarela corresponde aos intervalos em que elas brincaram sem interagir. Nota-se que a frequência de interações foi aproximadamente igual em todas as condições, o que indica que não há correlação entre o tipo de filme assistido e a frequência de interações.

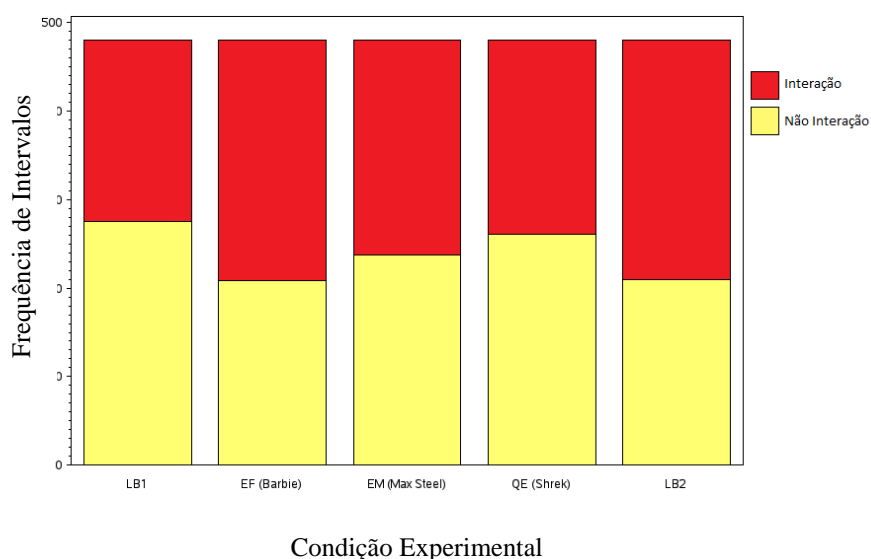


Figura 9. Frequência de interações em cada condição experimental.

Considerando-se a ordem em que as sessões foram realizadas, tem-se o gráfico apresentado na Figura 10. É possível observar um aumento da frequência de interações entre a primeira e a última sessão, indicando que as crianças interagiram menos na primeira sessão em que brincaram juntas e foram progressivamente interagindo mais à medida que as sessões transcorriam. Contudo, a diferença de frequência de interações entre as sessões não foi estatisticamente significativa.

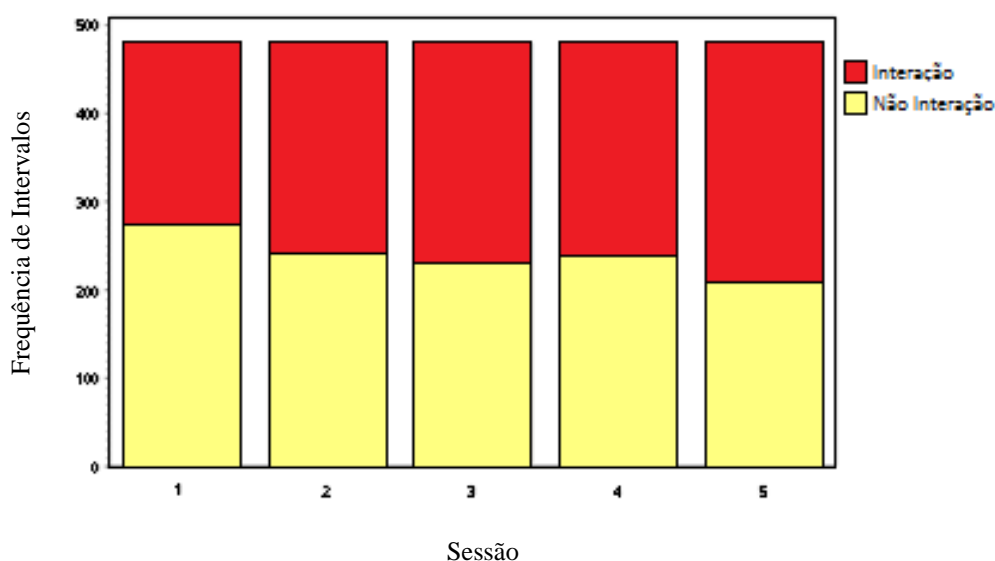


Figura 10. Frequência de interações de acordo com a ordem das sessões experimentais.

A Figura 11 apresenta a frequência de interações para cada criança em todo o experimento. É possível notar que C4 e C5, que fazem parte do Grupo 2 – formado por três meninas – foram as crianças que interagiram mais. Por sua vez, C6 – também do grupo feminino –, C7 e C10, que fazem parte dos grupos mistos 3 e 4, respectivamente, foram as que apresentaram menor frequência de interação. É interessante destacar que C7 é uma menina em um grupo com mais dois meninos, e C10 é um menino em um grupo com mais duas meninas, ou seja, as crianças que participaram do estudo em um grupo em que os outros dois participantes eram de sexo diferente do dela interagiram menos do que as crianças que brincavam em grupos em que havia crianças do mesmo sexo.

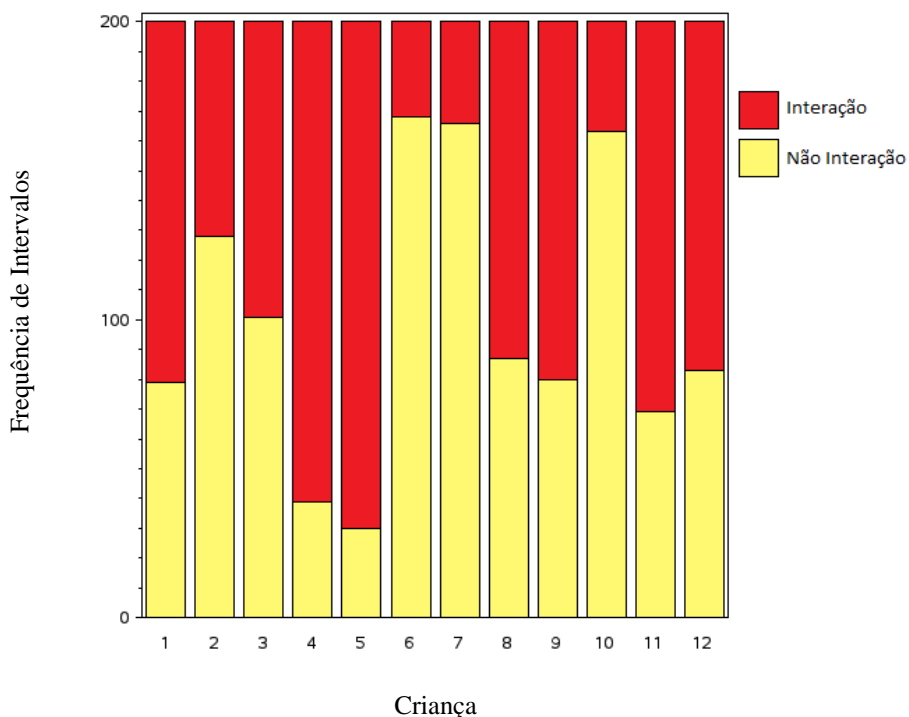


Figura 11. Frequência de interações para cada criança.

A Figura 12, por sua vez, apresenta a frequência de interações por grupo. Observa-se que a maior frequência de interações ocorreu no Grupo 2, composto por três crianças do sexo feminino. A diferença de frequência entre os três demais grupos não foi significativa. Nota-se que, em geral, as crianças interagiram durante aproximadamente 50% dos intervalos do experimento e brincaram sozinhas na outra metade dos intervalos.

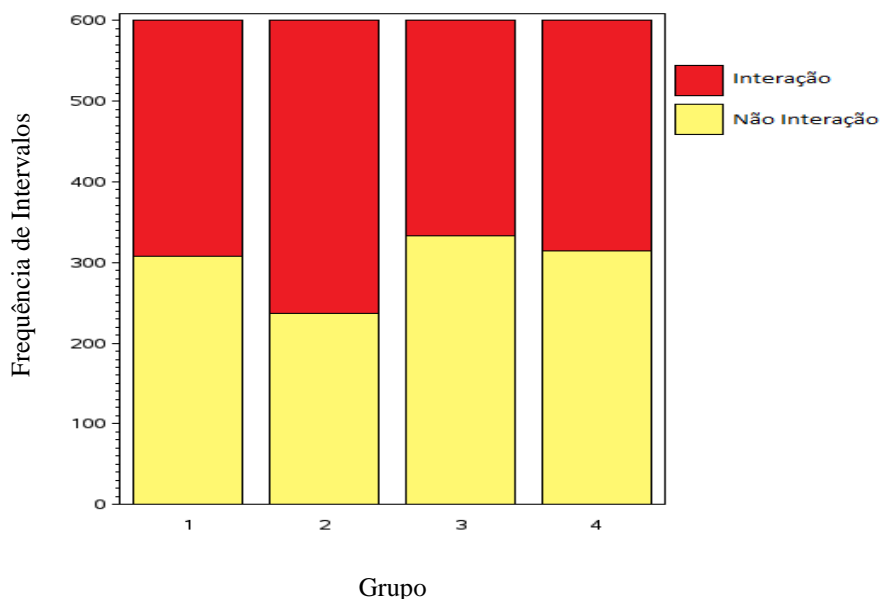


Figura 12. Frequência de interações para cada grupo.

Vale ressaltar que, ao considerar a variável sexo, as crianças do sexo feminino interagiram um pouco mais ao longo do experimento em comparação com as do sexo masculino. Entretanto, a diferença não foi significativa, como mostra a Figura 13.

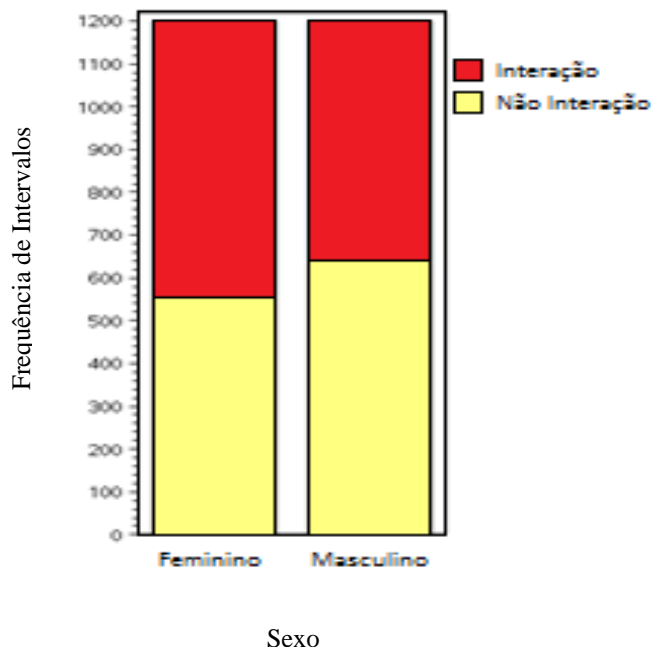


Figura 13. Frequência de interações para cada sexo.

Em síntese, no que se refere às interações, os resultados mostraram que não houve relação significativa entre as condições de filme e a frequência com que as crianças interagiram ao longo das sessões. A ordem das sessões também não foi determinante para aumentar ou diminuir significativamente a frequência de interações entre as crianças, embora elas tenham interagido mais nas últimas sessões. Ainda que as crianças do sexo feminino tenham interagido mais, também não houve correlação entre a variável sexo e a quantidade de intervalos em que estas interagiram. A diferença entre os grupos foi pequena, tendo interagido mais o Grupo 2, formado exclusivamente por crianças do sexo feminino. Um dado relevante é que a composição dos grupos afetou o desempenho individual das crianças: aquelas que estavam em um grupo misto no qual os dois outros participantes eram de sexo diferente do seu interagiram menos.

Análise das Categorias de Comportamento Não Verbal

Nesta terceira seção, serão apresentados os resultados relativos à classificação do comportamento não verbal das crianças durante as sessões de brincadeira. Todos os registros foram lidos e classificados pela pesquisadora e um estudante de graduação em Psicologia, devidamente treinado para identificar as categorias de acordo com as definições descritas na Tabela 3. O índice de concordância foi de 93,5% para o comportamento não verbal e 84,25% para o verbal, cujos resultados serão descritos na próxima seção.

A Tabela³ 5 apresenta a frequência, sessão a sessão, das categorias de comportamento não verbal relativas ao Grupo 1, composto por três crianças do sexo masculino. Duas categorias – Aventura/Esporte/Movimento e Violência/Agressividade – foram as mais frequentes, representando juntas 55% dos comportamentos das crianças desse grupo ao longo do experimento. A categoria Violência/Agressividade foi menos frequente após o filme do *Shrek* (8 intervalos) e mais frequente após o vídeo do personagem *Max Steel* (50 intervalos). Destaca-se a categoria Casamento, a qual ocorreu exclusivamente na sessão em que foi apresentado o filme da *Barbie* e representou a segunda maior frequência da sessão, com 29 ocorrências. É interessante notar que, na sessão do filme da *Barbie*, a categoria de maior frequência foi Violência/Agressividade, com 37 ocorrências. Faz-se necessário comentar que, nos grupos formados exclusiva ou majoritariamente por meninos, alguns destes relataram descontentamento em assistir ao filme da personagem *Barbie* (EF), apresentando, durante o período de brincadeira que seguia o filme, uma série de comportamentos agressivos voltados para os personagens do vídeo, por exemplo, alguns insultavam o príncipe e outros o “matavam” atropelado ou com tiros. Em contrapartida, estas mesmas

³ É relevante comentar que todas as tabelas relativas à categorização dos comportamentos não verbais e verbais das crianças serão apresentadas de acordo com a ordem de exposição de cada grupo aos três diferentes vídeos.

crianças também brincaram mais de casamento e de maquiagem após a apresentação do filme Estereótipo Feminino (EF). Como mostra a Tabela 5, a frequência da categoria Cuidados com a Aparência/Beleza aumentou significativamente após a exposição do vídeo do *Shrek* (38 ocorrências), diminuiu com o vídeo do *Max Steel* (apenas 2 ocorrências) e voltou a aumentar após a sessão em que foi apresentado o filme da *Barbie* (16 intervalos). A categoria Atividades Parentais aumentou de 0 incidências na LB1 para 8 após a apresentação do filme *Shrek*, retornando a baixos níveis nas sessões seguintes. O comportamento de Cooperação foi mais frequente também na sessão em que foi apresentado o vídeo do *Shrek* e na LB2.

Tabela 5

Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 1 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Não Verbal	Grupo 1 (♂,♂,♂) - Sessões					Total
	LB1	Shrek	Max Steel	Barbie	LB2	
Afetivo/Sexual	0	3	0	0	0	3
Casamento	0	0	0	29	0	29
Atividades Domésticas	0	5	12	1	0	18
Atividades Parentais	0	8	0	1	1	10
Cuidados com a Aparência/Beleza	0	38	2	16	0	56
Violência/Agressividade	15	8	50	37	39	149
Aventura/Esportes/Movimento	71	42	29	16	37	195
Cooperação	0	8	1	5	14	28
Neutros	34	17	26	18	32	127
Total	120	129	120	123	123	615

A análise das categorias de comportamento não verbal das crianças do Grupo 2 – todas do sexo feminino – mostra a prevalência das categorias Cuidados com a Aparência/Beleza, Atividades Domésticas e Casamento, com 198, 138 e 118 incidências, respectivamente. As três categorias juntas somam aproximadamente 70% dos intervalos. No entanto, destaca-se no Grupo 2, em comparação com os demais, a baixa frequência de comportamentos de Cooperação (apenas 3 ocorrências). A Tabela 6

apresenta a frequência de cada categoria e as respectivas sessões em que ocorreram. A categoria Casamento apresentou um grande aumento da LB1 (3 ocorrências) para a sessão em que foi apresentado o vídeo da *Barbie* (80 ocorrências, o que representou 66% da sessão), permanecendo em frequência elevada na sessão seguinte, quando foi apresentado o filme do *Max Steel* e chegando a frequências extremamente baixas nas duas últimas sessões. Ademais, na sessão em que foi apresentado o filme da *Barbie*, em geral, todas as brincadeiras (98,7% dos intervalos) envolveram comportamentos estereotipicamente considerados femininos: Casamento (80 intervalos), Atividades Domésticas (38 intervalos) e Cuidados com a Aparência/Beleza (31 intervalos). Na sessão em que foi exibido o filme do personagem *Max Steel*, aumentou a frequência das categorias Violência/Agressividade (9 ocorrências) e Aventura/Espportes/Movimento (10 ocorrências), as quais praticamente não ocorrerem nas outras sessões. Já na sessão em que foi apresentado vídeo do *Shrek*, aumentaram significativamente as frequências das categorias Atividades Domésticas e Atividades Parentais, com 51 e 40 ocorrências, respectivamente. Foi também após o filme do *Shrek* que ocorreu a maior frequência de brincadeiras categorizadas como Neutras (29 intervalos).

Tabela 6

Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 2 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Não Verbal	Grupo 2 (♀,♀,♀) - Sessões					Total
	LB1	Barbie	Max Steel	Shrek	LB2	
Afetivo/Sexual	7	1	1	0	0	9
Casamento	3	80	35	0	0	118
Atividades Domésticas	0	38	14	51	35	138
Atividades Parentais	0	0	4	40	20	64
Cuidados com a Aparência/Beleza	83	31	30	12	42	198
Violência/Agressividade	3	0	9	0	0	12
Aventura/Espportes/Movimento	0	0	10	4	0	14
Cooperação	1	0	0	1	1	3
Neutros	27	2	22	29	22	102
Total	124	152	125	137	120	658

As frequências de categorias de comportamentos não verbais das crianças do Grupo 3, formado por uma menina e dois meninos, estão detalhadas na Tabela 7. A categoria mais frequente nesse grupo foi a de comportamentos Neutros (aproximadamente 35% dos intervalos), seguida de Violentos/Agressivos (cerca de 20%), Aventura/Esporte/Movimento (18%) e Cuidados com a Aparência/Beleza (11,5%). As categorias Afetivo/Sexual (1 ocorrência) e Atividades Parentais (2 ocorrências) foram as menos frequentes. De acordo com a Tabela 7, é possível observar que houve um grande aumento na frequência de comportamentos classificados como Violentos/Agressivos na sessão em que foi apresentado o vídeo do *Max Steel* (51 ocorrências) em comparação com a LB1 (9 ocorrências). Essa frequência aumentada diminuiu gradualmente nas sessões seguintes, mas não voltou aos níveis baixos da LB1. Na sessão em que foi exibido o filme do personagem *Shrek*, predominaram comportamentos da categoria Neutros (aproximadamente 50% dos intervalos), seguida da categoria Violência/Agressividade (cerca de 23%). Ainda nessa sessão, chama a atenção o aumento da frequência da categoria Casamento, que foi de zero ocorrências nas duas sessões anteriores para 21 ocorrências. A frequência da categoria Casamento permaneceu significativamente aumentada na sessão seguinte, quando foi apresentado o filme da *Barbie*, e depois voltou ao nível zero. No que se refere à sessão do filme da *Barbie*, nota-se a prevalência da categoria Cuidados com a Aparência/Beleza (41 intervalos), seguida de Neutros, Aventura/Esportes/Movimento (ambas com 21 incidências) e Violência/Agressividade (19 intervalos).

Tabela 7

Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 3 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Não Verbal	Grupo 3 (♀,♂,♂) - Sessões					Total
	LB1	Max Steel	Shrek	Barbie	LB2	
Afetivo/Sexual	0	0	0	1	0	1
Casamento	0	0	21	15	0	36
Atividades Domésticas	19	3	0	5	6	33
Atividades Parentais	2	0	0	0	0	2
Cuidados com a Aparência/Beleza	0	3	3	42	24	72
Violência/Agressividade	9	51	28	19	18	125
Aventura/Espportes/Movimento	49	22	5	21	15	112
Cooperação	1	4	4	3	12	24
Neutros	40	42	60	21	56	219
Total	120	125	121	127	131	624

No que se refere ao comportamento não verbal das crianças do Grupo 4, composto por um menino e duas meninas, predominaram duas categorias: Neutros (232 intervalos) e Cuidados com a Aparência/Beleza (128 intervalos), como mostra a Tabela 8. A frequência de comportamentos classificados como Afetivos/Sexuais foi nula neste grupo e a de comportamentos de Cooperação foi a segunda mais baixa (com 13 ocorrências). As análises sessão a sessão, mostram que, após o filme do *Shrek*, houve um aumento do número de ocorrências da categoria Neutros (75 intervalos) e Atividades Parentais (20 intervalos). Ao contrário, a frequência da categoria Cuidados com a Aparência/Beleza diminuiu de 37 ocorrências na LB1 para apenas 10 nessa sessão em que foi exibido o vídeo do *Shrek*. Com a apresentação do filme da *Barbie*, a frequência da categoria Casamento aumentou de 0 nas duas sessões anteriores para 32 intervalos, assim como a categoria Atividades Domésticas aumentou de 5 ocorrências nas duas primeiras sessões para 30. Cuidados com a Aparência/Beleza também foram frequentes nessa sessão, com 28 incidências. Por sua vez, depois que as crianças do Grupo 4 assistiram ao filme do *Max Steel*, aumentou a ocorrência das categorias

Cuidados com a Aparência/Beleza (de 28 para 53 intervalos), Aventura/Esportes/Movimento (de 5 para 26 intervalos) e Violência/Agressividade (de 1 para 10 intervalos). Contudo, diminuíram significativamente as frequências das categorias Casamento (de 32 para 3 ocorrências) e Atividades Domésticas (de 30 para 11 intervalos). As frequências de todas as categorias estão organizadas na Tabela 8.

Tabela 8

Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais do Grupo 4 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Não Verbal	Grupo 4 (♂, ♀, ♀) - Sessões					Total
	LB1	Shrek	Barbie	Max Steel	LB2	
Afetivo/Sexual	0	0	0	0	0	0
Casamento	0	0	32	3	0	35
Atividades Domésticas	5	5	30	11	30	81
Atividades Parentais	3	20	6	1	12	42
Cuidados com a Aparência/Beleza	37	10	28	53	0	128
Violência/Agressividade	0	6	1	10	8	25
Aventura/Esportes/Movimento	23	5	5	26	6	65
Cooperação	8	3	2	0	0	13
Neutros	52	75	24	17	64	232
Total	128	124	128	121	120	621

A Tabela 9 sintetiza os resultados da frequência de categorias de comportamento não verbal para todas as crianças. Percebe-se que as sessões em que foi apresentado o filme da *Barbie* foram seguidas por brincadeiras que envolviam predominantemente as categorias comportamentais Casamento (156 ocorrências), Cuidados com a Aparência Beleza (117) e Atividades Domésticas (74), todas categorias estereotipicamente consideradas femininas. Quanto às sessões em que foi exibido o vídeo do personagem *Max Steel*, as principais categorias foram Violência/Agressividade (120 ocorrências), Aventura/Esportes/Movimento (87) – categorias estereotipicamente consideradas masculinas e coerentes com o referido vídeo – além de Neutros (107 incidências) e

Cuidados com a Aparência/Beleza (88 ocorrências). Em adição, as sessões com o filme do *Max Steel* se destacam pela menor incidência de comportamentos Cooperativos (apenas 5 intervalos). Já no que se refere às sessões em que as crianças assistiram ao filme do *Shrek*, a categoria que claramente obteve maior frequência foi Neutros (181 ocorrências), seguida das categorias Atividades Parentais (68 intervalos), Cuidados com a Aparência/Beleza (63 ocorrências), Atividades Domésticas (61 ocorrências) e Aventuras/Esportes/Movimento (56 ocorrências). Entre as sessões com vídeo, houve mais Cooperação naquelas em que foi apresentado o vídeo da família *Shrek* (16 incidências). Quanto às sessões de Linha de Base, ocorreu com maior frequência a categoria Neutros, sendo que, na Linha de Base 1, destaca-se também a alta incidência das categorias Aventura/Esporte/Movimento e Cuidados com a Aparência/Beleza.

Tabela 9

Frequência de Categorias de Comportamentos Não Verbais Totais a Cada Condição

Categorias de Comportamento Não Verbal	Condições					Total
	LB1	Barbie	Max Steel	Shrek	LB2	
Afetivo/Sexual	7	2	1	3	0	13
Casamento	3	156	38	21	0	218
Atividades Domésticas	24	74	40	61	71	270
Atividades Parentais	5	7	5	68	33	118
Cuidados com a Aparência/Beleza	120	117	88	63	66	454
Violência/Agressividade	27	57	120	42	65	311
Aventura/Esportes/Movimento	143	42	87	56	58	386
Cooperação	10	10	5	16	27	68
Neutros	153	65	107	181	174	680
Total	492	530	491	511	494	2518

Vale ressaltar que, para todas as tabelas concernentes ao comportamento não verbal acima descritas (Tabelas 5 a 9), foi realizado o Teste Qui-Quadrado com o objetivo de verificar a existência de associação entre as variáveis apresentadas. O p-valor calculado foi inferior a 0,0001 para todas as tabelas, o que excluiu a hipótese nula,

indicando a existência de correlação entre as variáveis analisadas em cada tabela. A partir de todos os dados apresentados nesta seção, é possível concluir que, de maneira geral, as sessões com o filme da *Barbie* (EF) foram seguidas por brincadeiras que envolviam categorias comportamentais consideradas tipicamente femininas, como Casamento, Cuidados com a Aparência/Beleza e Atividades Domésticas. As sessões em que foi apresentado o filme do personagem *Max Steel* (EM) foram marcadas por uma maior frequência de categorias estabelecidas socialmente como tipicamente masculinas (como Agressividade e Esporte/Aventura/Movimento) ou Neutras. Enfatiza-se também a baixa frequência de comportamentos Cooperativos após a exposição ao vídeo do *Max Steel* (EM). Por sua vez, após as sessões em que foi exibido o vídeo do *Shrek* (QE), as brincadeiras envolveram principalmente comportamentos categorizados como Neutros. Ademais, é relevante comentar que a categoria Cuidados com a Aparência/Beleza destacou-se por sua alta frequência em todas as sessões.

Análise das Categorias de Comportamento Verbal

A seguir serão apresentados os dados relativos à classificação, de acordo com as categorias descritas na Tabela 4, dos comportamentos verbais das crianças que participaram do estudo ao longo das cinco sessões.

Os dados relativos às frequências das categorias de comportamento verbal do Grupo 1 estão detalhados na Tabela 10. Observa-se que as crianças desse grupo – todas do sexo masculino – apresentaram, em geral, uma predominância das categorias Perguntas/Solicitações aos Colegas (cerca de 28%) e Aventura/Esporte/Movimento (aproximadamente 24,5%). Já as categorias Atividades Domésticas e Parentais não ocorreram em nenhuma sessão do experimento. Na LB1, houve uma maior frequência de respostas verbais categorizadas como Aventura/Esporte/Movimento

(aproximadamente 66% das incidências). Na sessão seguinte, quando foi apresentado o vídeo do *Shrek*, embora essa mesma categoria tenha sido a mais frequente, sua incidência diminuiu significativamente (cerca de 27% das respostas verbais da sessão). Por sua vez, com a apresentação do filme do personagem *Max Steel*, houve um aumento das categorias Perguntas e Solicitações aos Colegas (28 ocorrências), Neutros (18 ocorrências) e Violência/Agressividade (14 ocorrências). Na quarta sessão do Grupo 1, com a apresentação do filme da *Barbie*, as frequências das Categorias Perguntas e Solicitações aos Colegas e Violência/Agressividade mantiveram-se altas, com 18 e 12 incidências, respectivamente; enquanto a categoria Neutros diminuiu para apenas 6 incidências. Ainda após o filme da *Barbie*, ocorreu um aumento da categoria Cuidados com a Aparência/Beleza (de zero ocorrências na sessão anterior para 17). Por fim, na LB2, predominaram as categorias Perguntas/Solicitações aos Colegas e Neutros (ambos com 32 ocorrências), e as categorias Cuidados com as Aparências/Beleza e Violência/Agressividade diminuíram de frequência.

Tabela 10

Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 1 a Cada Sessão.

Categorias de Comportamento Verbal	Grupo 1 (♂,♂,♂) - Sessão					Total
	LB1	Shrek	Max Steel	Barbie	LB2	
Casamento/ Comportamento Afetivo-Sexual	0	0	0	2	0	2
Atividades Domésticas	0	0	0	0	0	0
Atividades Parentais	0	0	0	0	0	0
Cuidados com a Aparência/Beleza	0	9	0	17	0	26
Violência/ Agressividade	4	1	14	12	6	37
Aventura/ Esporte/ Ação/ Movimento	54	12	0	4	12	82
Cooperação	2	0	6	3	4	15
Dúvidas Sobre a Pesquisa	6	10	4	1	2	23
Perguntas/ Solicitações aos Colegas	8	8	28	18	32	94
Neutros	8	4	18	6	32	68
Total	82	44	70	63	88	347

A Tabela 11 mostra o resultado da classificação do desempenho verbal das crianças do Grupo 2, composto somente por meninas. Observa-se que nesse grupo, em geral, também prevaleceu a categoria Perguntas/Solicitações aos Colegas, representando 21,5 % das respostas verbais ao longo do experimento. Contudo, diferentemente do grupo anterior, a segunda categoria mais frequente foi Cuidados com a Aparência/Beleza, com 18% das incidências.

Analisando-se as frequências sessão a sessão, nota-se que, na sessão em que foi apresentado o vídeo da *Barbie*, ocorreram com maior frequência as categorias Casamento/Comportamento Afetivo-Sexual e Cuidados com a Aparência/Beleza. As categorias Perguntas/Solicitações aos Colegas, Neutros e Cooperação diminuíram significativamente em relação à LB1. Após a exibição do filme do personagem *Max Steel*, as frequências das categorias Casamento/Comportamento Afetivo-Sexual e Cuidados com a Aparência/Beleza permaneceram relativamente altas, com 20 e 10 ocorrências respectivamente, embora tenham reduzido de maneira significativa em comparação com a sessão do filme da *Barbie*. Já as frequências das categorias Aventura/Esporte/Ação/Movimento, Cooperação e Perguntas/Solicitações aos Colegas aumentaram de frequência. Com a exibição do filme do *Shrek*, por sua vez, houve um grande aumento da frequência da categoria Atividades Domésticas (de zero nas três sessões anteriores para 37 ocorrências). A frequência de respostas verbais relativas a Atividades Parentais e Neutros também aumentou nesta sessão. Ao contrário, as frequências das categorias, Casamento, Cuidados com a Aparência/Beleza e Aventura/Esporte/Ação/Movimento diminuíram significativamente.

Tabela 11

Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 2 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Verbal	Grupo 2 (♀,♀,♀) - Sessões					Total
	LB1	Barbie	Max Steel	Shrek	LB2	
Casamento/Comportamento Afetivo-Sexual	6	34	20	0	0	60
Atividades Domésticas	0	0	0	37	11	48
Atividades Parentais	0	0	1	8	6	15
Cuidados com a Aparência/Beleza	32	19	10	0	16	77
Violência/Agressividade	3	5	2	2	4	16
Aventura/Esporte/Ação/Movimento	0	0	8	0	2	10
Cooperação	10	4	14	10	2	40
Dúvidas Sobre a Pesquisa	5	4	4	2	2	17
Perguntas/Solicitações aos Colegas	21	11	21	28	11	92
Neutros	9	4	4	12	24	53
Total	86	81	84	99	78	428

Quanto à análise das categorias das respostas verbais para o Grupo 3, composto por uma menina e dois meninos, é relevante pontuar o predomínio das categorias Neutros (cerca de 28% das ocorrências) e Perguntas/Solicitações aos colegas (aproximadamente 25%), conforme apresenta a Tabela 12. No que se refere às frequências em cada sessão, após a exibição do filme do *Max Steel*, houve um aumento notável das categorias Violência/Agressividade, Aventura/Esporte/Ação/Movimento, Neutros e Perguntas/Solicitações aos Colegas em comparação com a LB1. Na sessão seguinte, quando foi apresentado o vídeo do *Shrek*, houve um predomínio da categoria Perguntas/Solicitações aos Colegas, a qual representou aproximadamente 53,5% das verbalizações da sessão. Já com a apresentação do filme da *Barbie*, observa-se um aumento significativo das categorias Cuidados com a Aparência/Beleza (de 2 na sessão do filme *Shrek* para 27) e Violência/Agressividade (de 6 na sessão anterior para 20). Ao contrário, a categoria Perguntas/Solicitações aos colegas sofreu uma drástica redução de frequência (de 37 para apenas 4). Por fim, a LB2 caracteriza-se pelo predomínio da

categoria Neutros, seguida da categoria Perguntas/Solicitações aos Colegas. Enfatiza-se a ausência de respostas verbais relativas a Atividades Parentais em todas as sessões.

Tabela 12

Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 3 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Verbal	Grupo 3 (♀, ♂, ♂) - Sessões					Total
	LB1	Max Steel	Shrek	Barbie	LB2	
Casamento/Comportamento Afetivo-Sexual	0	0	2	2	0	4
Atividades Domésticas	2	0	0	4	2	8
Atividades Parentais	0	0	0	0	0	0
Cuidados com a Aparência/Beleza	0	0	2	27	2	31
Violência/Agressividade	0	15	6	20	8	49
Aventura/Esporte/Ação/Movimento	0	18	2	6	2	28
Cooperação	6	4	8	2	10	30
Dúvidas Sobre a Pesquisa	2	0	2	2	0	6
Perguntas/Solicitações aos Colegas	6	12	37	4	24	83
Neutros	6	13	10	16	49	94
Total	22	62	69	83	97	333

Finalmente, a Tabela 13 mostra os resultados das categorias verbais para o Grupo 4, constituído por um menino e duas meninas. Nota-se, mais uma vez, a prevalência geral da categoria Perguntas/Solicitações aos Colegas (aproximadamente 30,5% das respostas verbais ao longo do experimento), assim como ocorreu nos Grupos 1 e 2. Em seguida, as categorias verbais de maior frequência foram: Neutros (cerca de 19%), Cuidados com a Aparência/Beleza (aproximadamente 14,5%) e Atividades Domésticas (12,5%). A categoria Dúvidas Sobre a Pesquisa foi a que ocorreu com menor frequência nesse grupo (apenas 2 incidências). Após a apresentação do filme do personagem *Shrek*, na segunda sessão, houve um predomínio das categorias Neutros e Perguntas/Solicitações aos Colegas, que juntas representaram cerca de 61,5% da sessão. As demais categorias ocorreram com frequências relativamente baixas nessa sessão. Na sessão seguinte, com a apresentação do filme da *Barbie*, houve um grande aumento da

categoria Atividades Domésticas (de 4 incidências na sessão anterior para 25). As categorias Atividades Parentais e Cooperação também apresentaram aumento de frequência. Em contrapartida, a categoria Neutros diminuiu significativamente de frequência nessa sessão (de 20 ocorrência na sessão do filme *Shrek* para apenas 6). Posteriormente, com a exposição das crianças ao vídeo do *Max Steel*, observa-se que a maioria das respostas verbais foram categorizadas como Perguntas/Solicitações aos Colegas e Cuidados com a Aparência/Beleza, com 16 e 14 incidências, respectivamente. As demais categorias ocorreram em baixa frequência nessa sessão. Por fim, na LB2, prevaleceram respostas verbais categorizadas como Perguntas/Solicitações aos Colegas e Neutros, representando 66,66% da referida sessão.

Tabela 13

Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais do Grupo 4 a Cada Sessão

Categorias de Comportamento Verbal	Grupo 4 (♂,♀,♀) - Sessões					Total
	LB1	Shrek	Barbie	Max Steel	LB2	
Casamento/ Comportamento Afetivo-Sexual	0	0	2	6	0	8
Atividades Domésticas	2	4	25	0	6	37
Atividades Parentais	0	2	9	2	2	15
Cuidados com a Aparência/Beleza	15	8	6	14	0	43
Violência/Agressividade	0	6	0	4	2	12
Aventura/Esporte/Ação/Movimento	2	0	0	2	2	6
Cooperação	6	6	12	2	0	26
Dúvidas Sobre a Pesquisa	2	0	0	0	0	2
Perguntas/Solicitações aos Colegas	14	22	24	16	14	90
Neutros	13	20	6	8	10	57
Total	54	68	84	54	36	296

A Tabela 14 sintetiza os dados do comportamento verbal de todas as crianças, independentemente dos grupos, a cada condição. Percebe-se que, em geral, as categorias Perguntas/Solicitações aos Colegas e Neutros foram registradas em alta frequência em aproximadamente todas as condições (pelo menos 50 ocorrências por condição). A

categoria Atividades Parentais, ao contrário, foi a menos frequente, estando a maior parte de suas incidências (20) concentrada após a apresentação do vídeo do personagem *Shrek*. A categoria Atividades Domésticas também ocorreu com maior frequência após esse filme (48 ocorrências). Em contrapartida, a categoria Cuidados com a Aparência/Beleza apresentou a menor incidência nas sessões em que foi apresentado o vídeo do *Shrek*. Com a apresentação do filme da *Barbie*, as categorias Cuidados com a Aparência/Beleza, Casamento/Comportamento Afetivo-Sexual e Cooperação atingiram suas frequências mais altas, com 80, 56 e 40 incidências, respectivamente. A categoria Atividades Domésticas também apresentou alta frequência nessa condição em comparação com as demais. Quanto às sessões em que as crianças foram expostas ao filme do *Max Steel*, houve a maior incidência da categoria Violência/Agressividade (43 ocorrências). As categorias Cuidados com a Aparência/Beleza e Aventura/Esporte/Ação/Movimento também foram frequentes nas sessões deste filme.

Tabela 14

Frequência de Categorias de Comportamentos Verbais Totais a Cada Condição

Categorias de Comportamento Verbal	Condições					Total
	LB1	Barbie	Max Steel	Shrek	LB2	
Casamento/ Comportamento Afetivo-Sexual	11	56	33	2	0	102
Atividades Domésticas	6	32	3	48	26	115
Atividades Parentais	0	8	7	20	12	47
Cuidados com a Aparência/Beleza	58	80	49	25	33	245
Violência/ Agressividade	8	42	43	18	22	133
Aventura/ Esporte/ Ação/ Movimento	61	19	30	16	22	148
Cooperação	32	40	33	35	24	164
Dúvidas Sobre a Pesquisa	20	15	11	13	7	66
Perguntas/ Solicitações aos Colegas	79	130	112	137	112	570
Neutros	45	50	67	53	125	340
Total	320	472	388	367	383	1930

É importante pontuar que o teste Qui-Quadrado foi aplicado para cada uma das tabelas de categorias de comportamentos verbais acima descritas. Como o p-valor obtido foi menor que 0,0001 para todas elas, a hipótese nula foi novamente rejeitada, indicando a existência de correlação entre as variáveis analisadas.

Entrevistas Pós-Filmes

Análises complementares foram realizadas com as respostas das crianças às entrevistas pós-filmes. Uma síntese dos relatos de todas as crianças será apresentada com o objetivo de caracterizar os personagens dos filmes exibidos durante o experimento e de mostrar a opinião das crianças sobre os vídeos.

O personagem *Max Steel*, protagonista do vídeo Estereótipo Masculino (EM), foi caracterizado pelas crianças nas entrevistas pós-filme como um homem forte, musculoso, bonito (branco, alto, cabelos castanhos lisos e olhos azuis), corajoso, inteligente, tecnológico e aventureiro. Além disso, ele sabe lutar e atirar muito bem – na terra, no ar, na água e até no gelo e no fogo – é capaz de dirigir carro, moto e helicóptero; anda de skate e faz manobras radicais; sabe manipular diferentes tipos de aparelhos eletrônicos/tecnológicos e, ainda, interage com a natureza e os animais. *Max Steel* é um homem bom ao salvar o planeta dos monstros, que são maus. Entre as crianças do sexo masculino que participaram do estudo, todas afirmaram que gostariam de se parecer com o *Max Steel*, pois ele é bonito, luta/atira muito bem e é forte. Além disso, os meninos afirmaram que gostariam de ter o carro, a moto, o helicóptero e os aparelhos eletrônicos do referido personagem. Já as crianças do sexo feminino afirmaram que não gostariam de se parecer com o personagem em nada porque ele é homem. Apenas C7(♀), que compôs o Grupo 3 acompanhada de dois meninos, afirmou que gostaria de saber lutar como o *Max Steel*.

A *Barbie*, protagonista do vídeo Estereótipo Feminino (EF), foi descrita pelas crianças como uma mulher linda: loira, branca, olhos azuis, cabelos longos, magra, tem muitos vestidos e sapatos, usa maquiagem sempre, sabe andar com sapatos de salto alto, está sempre bem vestida, usa roupas brilhosas e entende de moda. A cor rosa é a sua preferida. Ademais, ela é chiquérrima, charmosa, delicada, alegre, inteligente e educada. O que ela mais gosta de fazer é desfilar, ir ao shopping comprar roupas e acessórios, escolher roupas, se maquiar, passear com as amigas e se casar. Ela também é uma pessoa boa, sempre ajuda os outros (“ela deu o lanche dela para a velhinha pobre”, segundo o relato de C1). A maioria das crianças relatou que sua parte favorita do filme foi o casamento da *Barbie* com o príncipe. Este, por sua vez, foi caracterizado como um homem bonito (loiro, alto, olhos azuis), forte, educado e que se veste bem. Ele é também corajoso ao salvar a *Barbie* do dragão malvado. Além disso, o príncipe tem um carro, gosta de dar presentes para a *Barbie* e dá um anel para ela quando a pede em casamento. As crianças enfatizaram que, após o casamento, a *Barbie* e o príncipe viverão em um castelo e serão felizes para sempre. No que se refere à questão que indagava se as crianças gostariam de se parecer em algum aspecto com os protagonistas do filme, uma do sexo feminino (C3) e uma do sexo masculino (C9) afirmaram que não gostariam de se parecer com a *Barbie* ou com o príncipe. As outras cinco meninas relataram que gostariam de ser a *Barbie*, enfatizando que queriam um rosto, um cabelo e um corpo como o dela, além das roupas que ela usa, pois ela é perfeita, muito linda. Já os meninos afirmaram que gostariam de ser o príncipe, pois ele é muito bonito e usa uma coroa.

É importante destacar que duas crianças do sexo masculino (C1 e C9) inicialmente se recusaram a assistir ao filme da *Barbie*, sob o argumento de que se tratava de “filme de mulherzinha”. Contudo, a pedido da pesquisadora, ambas assistiram

a todo o vídeo. As Tabelas 5 e 7 mostram que, nos grupos aos quais estas crianças pertenciam (Grupos 1 e 3, respectivamente), durante as brincadeiras que seguiram a apresentação do filme da *Barbie*, houve uma alta frequência de comportamentos categorizados como Violentos/Agressivos (como matar o príncipe e/ou insultá-lo), o que pode estar relacionado ao descontentamento manifestado por estes meninos em assistirem a um filme típico do outro gênero. Entretanto, as referidas tabelas também mostram que, nos grupos destas crianças, houve alta frequência das categorias Casamento e Cuidados com a Aparência/Beleza após a exposição ao filme da *Barbie*, no qual as personagens apresentavam diversos comportamentos característicos dessas duas categorias.

Em relação ao vídeo Quebra de Estereótipo (QE), o personagem *Shrek*, um dos protagonistas, foi caracterizado como um ogro verde, grande, forte, gordo, feio e pobre. Em adição, é engraçado, legal, divertido e feliz. *Shrek* sabe lutar muito bem. O que ele mais gosta de fazer é brincar com os filhos. Ele acredita que a Fiona, sua esposa, é o amor de sua vida e a ajuda a preparar as mamadeiras, trocar fraldas e brincar com as crianças na lama. A Fiona, também protagonista do filme, foi descrita pelas crianças como uma princesa que se transforma em ogra. Ela é muito alegre, corajosa, brava e forte; sabe lutar muito bem; tem cabelos longos e vermelhos; gosta de beijar o *Shrek*. Diferentemente do filme da *Barbie*, nesse vídeo, é a Fiona que salva o *Shrek*, seu marido. Após a transformação, ela se tornou verde, gordinha e só tem uma roupa. Uma das crianças do sexo masculino (C9) destacou que a Fiona é bonita por dentro. Assim como o *Shrek*, ela gosta de cuidar dos filhos e brincar com eles. De acordo com o relato das crianças, tanto a Fiona quanto o *Shrek* são muito felizes. Os dois são ogros do bem e moram em uma árvore na floresta. As 12 crianças que participaram do estudo afirmaram que não gostariam de se parecer com o *Shrek* ou a Fiona, pois estes são feios. Contudo,

duas crianças, C7(♀) e C9(♂), relataram que gostariam de ser tão felizes quanto os protagonistas do vídeo. C1, por sua vez, afirmou que apenas gostaria de saber lutar como a Fiona e o *Shrek*.

Para finalizar, foram analisados os relatos das crianças sobre suas preferências em relação aos vídeos assistidos. Quando perguntadas sobre qual filme preferiram e gostariam de indicar para um amigo, todas as crianças do sexo masculino apontaram o vídeo do *Max Steel* (EM) como seu favorito, enquanto todas as do sexo feminino escolheram o da *Barbie* (EF). Entretanto, quatro crianças (33,33%) – C9(♂), C10(♂), C11(♀), C12(♀) – enfatizaram que também gostaram muito do vídeo dos personagens *Shrek* e Fiona e afirmaram que indicariam este vídeo para um amigo.

Discussão

Este trabalho teve como objetivo investigar os efeitos da exposição a três vídeos cujo foco era uma dimensão do gênero – Estereótipo Feminino (EF), Estereótipo Masculino (EM) e Quebra de Estereótipo (QE) – no comportamento de 12 crianças em situação de brincadeira. Os protagonistas dos vídeos – *Barbie*, *Max Steel*, *Shrek* e Fiona, respectivamente – representavam de maneiras diferentes os papéis de gênero. Os resultados indicam a existência de relação entre os filmes apresentados nas sessões e os comportamentos não verbais e verbais emitidos pelas crianças durante as brincadeiras.

Como foi apresentado no início deste trabalho, Rakos (1993) sugeriu um modelo de como a mídia, por meio de operações de controle de estímulos, pode afetar o comportamento dos indivíduos, de acordo com uma perspectiva comportamental. Segundo o autor, os conteúdos veiculados pela mídia exercem a função de estímulos antecedentes, induzindo a emissão de determinados comportamentos operantes de diferentes seguimentos da sociedade. Esses estímulos podem ser manipulados de modo

a favorecer a emissão de respostas coerentes com os valores disseminados pela mídia. Dessa maneira, ao controlar a informação e sua disseminação, a mídia pode também contribuir para a emissão de respostas alvo da população.

Analisando-se o presente estudo a partir do modelo proposto pelo autor, os conteúdos dos três vídeos e os brinquedos utilizados nesta pesquisa podem ter exercido diferentes funções de estímulo antecedente, tais como regras, operações estabelecedoras, estímulos discriminativos e equivalência de estímulos. Essas quatro funções de estímulo serão discutidas a seguir a partir dos resultados obtidos. Cada um dos vídeos dissemina doutrinas diferentes sobre os sexos/gêneros masculino e feminino, assim como os brinquedos também ensinam valores de gênero. Desse modo, as mídias filmes e brinquedos infantis, por meio do controle de estímulos antecedentes, têm impacto no comportamento das crianças.

Embora tenha havido exceções, observou-se, de maneira geral, um aumento da frequência de intervalos brincando com itens femininos após a apresentação dos filmes da *Barbie* e do *Shrek*. A exposição ao filme do *Shrek* favoreceu também um aumento de intervalos com brinquedos neutros, enquanto o filme do *Max Steel* esteve relacionado a uma maior frequência de intervalos interagindo brinquedos masculinos. Nota-se, ainda, que as menores frequências de intervalos brincando com itens neutros ocorreram após os filmes da *Barbie* e do *Max Steel*, indicando que esses filmes favorecem maior estereotipia de gênero quanto à escolha de brinquedos.

Ademais, no que se refere às categorias de comportamento não verbal e verbal, em todos os grupos, a apresentação do filme da *Barbie* está correlacionada com o aumento das frequências de categorias abordadas no vídeo, como Casamento, Cuidados com a Aparência/Beleza e Atividades Domésticas. Com a exibição do filme do *Max Steel* também aumentaram de frequência categorias consistentes com as cenas

apresentadas: Violência/Agressividade e Aventura/Esporte/Movimento são exemplos. O vídeo do *Max Steel* está também correlacionado com as mais baixas taxas de comportamento não verbal categorizado como Cooperativo. Já nas sessões que seguiram o vídeo do *Shrek*, observou-se aumento das frequências das categorias Atividades Domésticas, Atividades Parentais, Neutros e Cuidados com a Aparência/Beleza. Além disso, em geral, o filme da família *Shrek* está correlacionado com as maiores frequências de comportamentos de Cooperação. Assim, os resultados deste estudo indicam que, a despeito de uma longa história de aprendizagem sobre papéis de gênero, o comportamento das crianças foi sensível às diferentes contingências e regras apresentadas pelos três vídeos.

É interessante observar que, nas entrevistas iniciais que antecederam o experimento, todas as crianças do sexo masculino relataram que nunca haviam brincado com a boneca *Barbie*, enquanto todas as do sexo feminino relataram que não haviam brincado com o *Max Steel*. Independentemente da consistência ou não desses relatos, eles sugerem a existência de punição ou ameaça de punição contingente ao brincar com brinquedos socialmente considerados típicos do outro sexo/gênero, ou, pelo menos, a indisponibilidade/inacessibilidade de brinquedos típicos do outro sexo/gênero para as crianças. Assim, brinquedos e vídeos ainda estão estereotipicamente relacionados aos sexos/gêneros das crianças, de modo que as meninas parecem estar restritas a atividades infantis tipicamente femininas, enquanto os meninos se restringem basicamente a brinquedos masculinos, como mostra a Linha de Base 1 de todas as crianças que participaram desta pesquisa (ver Figuras 1 a 4). A partir das figuras, observa-se que, durante primeira sessão, quando ainda não havia vídeos, todas as crianças do sexo feminino escolheram brinquedos femininos com maior frequência, enquanto todas as do sexo masculino escolheram itens masculinos com maior frequência. Este dado

corroborar a literatura (*e.g.* Blakemore & Centers, 2005; Caldas-Coulthard e Leewin, 2004; Guerra 2007; Miller et al., 2005) ao mostrar que, de fato, alguns brinquedos ainda estão intimamente relacionados a valores sexistas e estereótipos de gênero.

Como já foi apontado neste trabalho, Caldas-Coulthard e Leewin (2004) consideram que brinquedos comunicam mensagens para as crianças a respeito do mundo e das práticas sociais em que elas estão inseridas. Enfatizam ainda que, por meio dos brinquedos, as crianças aprendem valores sociais, bem como aprendem a interagir com as pessoas e os objetos de seu ambiente. Segundo os autores, homens, mulheres, jovens, idosos, brancos e negros são representados nos brinquedos de acordo com os valores atribuídos a esses atores sociais no contexto sociocultural vigente. Assim, os idosos e os negros, por exemplo, até os dias de hoje, são sub-representados entre os brinquedos ocidentais, o que se relaciona diretamente à maneira negligente que a sociedade lida com o tratamento inadequado historicamente dispensado a essas duas categorias sociais.

Coerentemente com essa perspectiva, a escritora moçambicana Pauline Chizane (comunicação pessoal, 17/04/2012), em visita ao Brasil como integrante da programação da 1ª Bienal do Livro e da Literatura, realizada em abril de 2012 na cidade de Brasília, relatou sua decepção com a imagem do negro que o Brasil transmite em suas telenovelas. Pauline Chizane foi a primeira mulher a publicar um livro em Moçambique. Segundo a crítica da romancista, o Brasil transmite a diversos países do mundo, por meio das telenovelas, a imagem de país branco, e os negros ocupam sempre a função de subordinados a estes, como é o caso dos empregados domésticos. A autora destacou que, de tanto verem esse tipo de situação sendo exposta na televisão, os negros de seu país passam a considerar normais essas desigualdades raciais e sociais, o que contribui para a perpetuação de um contexto preconceituoso e discriminatório em

relação à população negra. Em adição, a autora alertou para os valores sexistas ainda muito presentes na literatura, que frequentemente retrata a mulher como um ser incompleto, dependente, incapaz de pensar por si mesmo e restrito ao papel de servir aos outros.

De maneira semelhante, ao analisarem a relação entre brinquedos e gênero, Caldas-Coulthard e Leewin (2004) enumeram inúmeros aspectos e valores que diferenciam claramente alguns brinquedos para meninas daqueles para meninos: por um lado, as *Barbies* constituem o símbolo da mulher jovem e atraente, seus movimentos são restritos, possibilitando somente poses fotográficas e submissas. Em adição, é possível observar, tanto em catálogos quanto em embalagens destas bonecas, que suas imagens se restringem basicamente a ambientes domésticos (*e.g.*, casa, jardim e piscina) ou a atividades profissionais que privilegiam seus atributos físicos ou sua bondade (*e.g.*, modelo, atriz, enfermeira e veterinária). Por outro lado, bonecos como o *Action Man* e, atualmente, o *Max Steel* são cineticamente planejados para a ação: mantêm-se em pé sozinhos; todas as suas articulações são flexíveis, adaptando-se a diversos acessórios e veículos, como *skates*, carros e motos; seus corpos são musculosos; seu queixo se mantém erguido em postura orgulhosa. Além disso, nas caixas, os bonecos *Action Man/Max Steel* são representados sempre em ação, em ambientes abertos e, muitas vezes, em contato com a natureza selvagem ou em situações que envolvem risco.

Em síntese, alguns brinquedos femininos envolvem o valor de que as funções sociais da mulher estão intimamente ligadas a atividades domésticas ou filantrópicas, a uma baixa mobilidade, à passividade, à dependência e ao romantismo. Acrescenta-se o aspecto de que as mulheres são basicamente avaliadas em termos de seus atributos estéticos. Os referidos brinquedos masculinos, diferentemente, envolvem ação, riscos e poder. Nota-se, portanto, que o mundo dos brinquedos frequentemente representa

homens e mulheres de maneira extremamente díspar, o que contribui para que a formação das identidades de meninos e meninas seja também fortemente marcada por tais diferenças, já que a exposição repetida a essa visão de mundo tem início ainda em tenra infância. No contexto das diferenças entre os brinquedos para meninos e meninas, Cladas-Coulthard e Leewin (2004) alertam para os riscos envolvidos no contato com brinquedos que tornam tão naturais as diferenças de gênero, enfatizando que o *design* e a cinética dos bonecos são cuidadosamente programados para a manutenção da ordem social vigente, não devendo jamais ser confundidos, como frequentemente acontece, com características genéticas permanentes e imutáveis.

Essas associações sistemáticas e repetitivas estabelecidas entre a mulher/o homem e suas características por meio de brinquedos, filmes e outras formas de mídia favorecem a formação de relações de equivalência de estímulos, contribuindo para a naturalização dos estereótipos de gênero. Estímulos tornam-se equivalentes quando há transferência de função de um estímulo para o outro, de modo que esses estímulos passam a fazer parte de uma mesma classe. Por exemplo, o estímulo mulher é frequentemente associado às características passividade, sensibilidade, bondade e romantismo, formando uma classe de equivalência. O estímulo homem, por sua vez, é recorrentemente relacionado a atributos como força, agressividade e racionalidade, formando outra classe de equivalência. Dessa maneira, é como se mulheres e homens equivalessem a esses atributos, restringindo-se a eles. Uma classe de estímulos consiste em um conjunto de estímulos diferentes que servem de ocasião para uma mesma resposta ou classe de respostas. Assim, trata-se de estímulos intercambiáveis no controle de uma resposta. Os processos de formação de classes de estímulos são importantes porque permitem a compreensão de como ocorre a aprendizagem de processos simbólicos, categorizações e conceitos (Zentall, Galizio & Critchfield, 2002). Uma das

maneiras de se formarem classes de estímulos equivalentes é o procedimento de pareamento, que ocorre quando estímulos são recorrentemente apresentados juntos (Tonneau & Gonzalez, 2004), como no caso de filmes e brinquedos que relacionam recorrentemente mulheres e homens a determinados atributos e características. A partir dessas relações de equivalência de estímulos, conceitos de masculinidade e feminilidade podem ser adquiridos e/ou fortalecidos.

Nesse contexto, devido a um histórico de modelagem no qual os pais e outros educadores designam brinquedos típicos de meninas para suas filhas e brinquedos típicos de meninos para seus filhos, estes itens lúdicos coerentes com o próprio sexo podem adquirir a função de estímulos discriminativos, que estabelecem ocasião para uma série de brincadeiras também típicas do próprio sexo. Estímulos discriminativos são definidos como estímulos antecedentes na presença dos quais uma resposta é reforçada, apresentando, desta forma, via história de reforçamento, uma função evocativa e, assim, aumentando a frequência de uma resposta devido ao seu emparelhamento com uma maior disponibilidade do estímulo reforçador (Miguel, 2000; Pierce & Chaney, 2004; Skinner, 1953/2003). Portanto, brinquedos podem adquirir a função de estímulos discriminativos em decorrência de uma história de reforçamento diferencial em que pessoas relevantes do ambiente da criança reforçam, por meio de atenção e interações sociais, brincadeiras típicas do sexo da criança, e, ao mesmo tempo, não reforçam outros tipos de brincadeiras. Portanto, o comportamento de brincar se torna mais provável diante de brinquedos coerentes com o sexo da criança, dada a sua correlação com consequências reforçadoras, como a companhia de outras crianças ou adultos, atenção e aprovação social.

As reflexões desta discussão não têm como objetivo propor a eliminação das diferenças entre os gêneros/sexos masculino e feminino, mas apenas mostrar que

concepções de gênero muito estereotipadas limitam e restringem as possibilidades de atuação de meninos e meninas em diferentes contextos, especialmente quando se consideram as novas demandas da sociedade contemporânea, as quais requerem cada vez mais um repertório amplo e versátil dos indivíduos, independentemente do sexo/gênero. Assim, a proposta é de uma maior variabilidade de possibilidades e oportunidades para as crianças, sejam meninos ou meninas. Diniz (2004, 2009) ressalta a importância de desmistificar/desnaturalizar as restrições impostas culturalmente ao masculino e ao feminino, uma vez que existem diferentes formas de ser homem e de ser mulher. Segundo a autora, o movimento do singular para o plural, do simples para o complexo é um desafio que merece atenção para que se possa lidar adequadamente com os dilemas entre os velhos e os novos papéis sociais que homens e mulheres estão vivendo nos dias atuais.

Enfatiza-se que, das seis crianças do sexo masculino que participaram do estudo, cinco brincaram com maquiagem, principalmente após a exposição aos vídeos da *Barbie* (EF) ou da família *Shrek* (QE). Todas as crianças do sexo feminino também brincaram de maquiagem, bem como de trocar diversas vezes as roupas e os acessórios da *Barbie*. Essas e outras brincadeiras tornaram evidente a força dos valores que promovem cuidados com a aparência física e a beleza na sociedade atual, não apenas para crianças do sexo feminino (embora com maior intensidade para estas), mas também para as do sexo masculino. Andrade (2003) considera que existem inúmeras regras e pressões que atuam no meio social, ensinando, desde o início da infância, o que é esperado socialmente em relação aos corpos feminino e masculino, bem como formas de se relacionar com o mundo de modo a obter e manter determinada imagem corporal. Segundo a autora, o contato social, a cultura e a mídia ensinam a crianças e adultos, especialmente meninas e mulheres, técnicas de como lidar com seu corpo. Com

frequência, receitas e dicas para que se atinja o corpo veiculado pela mídia como ideal são transmitidas de pessoa para pessoa como algo natural. O corpo da cultura contemporânea extrapola a concepção biológica de um corpo saudável e natural, embora a sociedade ocidental se esforce para transmitir a ideia de que mulheres atraentes, bem arrumadas e muito magras são o natural, o padrão ou o normal (Andrade, 2003; Del Priore, 2005; Dohnt & Tiggemann, 2006).

As repercussões desses controles sociais e culturais na vida das pessoas, principalmente no caso das crianças, podem ser desastrosas, favorecendo inclusive o desenvolvimento de prejuízos graves à saúde e ao bem-estar. Entre os problemas de saúde que podem estar relacionados às contingências sociais atuais, estão os transtornos alimentares, que são caracterizados por perturbações severas no comportamento alimentar, como é o caso da anorexia e da bulimia nervosas. Nos últimos anos, houve um aumento da incidência desses dois transtornos, sobretudo entre mulheres jovens (APA, 2002; OMS, 1993/2008). A pressão cultural (*e.g.*, alta frequência de exposição a imagens e conteúdos), que define os padrões de beleza desejáveis, estabelece critérios com um nível de exigência cada vez mais alto, o que contribui para o desenvolvimento e a manutenção de comportamentos e hábitos alimentares considerados inadequados e, em alguns casos, até bizarros (Abreu & Cardoso, 2008).

Del Priore (2005) considera que muitas relações amorosas entre homens e mulheres, ao serem permeadas por valores culturais de que a mulher deve sempre agradar, servir e satisfazer seu homem, acabam favorecendo repertórios de cuidado excessivo com a beleza, o peso e a maneira de se vestir. Entretanto, os dados do presente estudo mostraram uma alta frequência da Categoria Cuidados com a Aparência/Beleza também entre os meninos, embora não houvesse itens de beleza especificamente voltados para eles, o que constituiu uma limitação deste estudo. É

relevante comentar que, ao relatarem seu desejo de se parecerem com os personagens dos vídeos apresentados, as crianças, de maneira geral, priorizaram atributos físicos e estéticos dos personagens como determinantes de sua escolha/preferência. Apesar de terem destacado repetidamente que o *Shrek* e a Fiona são muito felizes, as crianças apontaram que estes são feios e, portanto, não gostariam de se parecer com eles, mas sim com a *Barbie* e o *Max Steel*, que foram destacados por sua beleza. Seria interessante, portanto, que estudos posteriores oferecessem também itens relacionados aos cuidados masculinos com higiene e beleza, como barbeadores, roupas e acessórios entre os brinquedos disponíveis para as crianças.

O fato de até mesmo os meninos terem brincado de maquiagem ao longo do experimento sugere que o presente estudo ofereceu um ambiente não punitivo para essas crianças, favorecendo a possibilidade de experimentação de diferentes brinquedos e brincadeiras pelas propriedades reforçadoras que estes apresentam e não pelos valores estereotipicamente relacionados a um sexo/gênero ou ao outro. Nesse sentido, o estudo proporcionou às crianças que dele participaram um ambiente diferente de grande parte de dos ambientes de nossa sociedade em que há a punição ou regras que sinalizam a possibilidade de punição social para o engajamento em brincadeiras típicas do outro sexo/gênero. Contudo, de maneira geral, observou-se ainda uma forte relação entre o tipo de brinquedo escolhido e o sexo/gênero da criança: meninas brincaram a maior parte do tempo com itens femininos, enquanto meninos, ao contrário, brincaram a maior parte do tempo com brinquedos masculinos (ver Figura 7).

A punição para a escolha de brinquedos e brincadeiras pode restringir o ambiente de estimulação da criança, limitando o desenvolvimento de repertórios importantes e produzindo efeitos prejudiciais em longo prazo. Sidman (1989/2003) apresenta uma análise crítica da ampla utilização da coerção como forma de controle em

diferentes sociedades. A coerção consiste no controle do comportamento tanto por punição (negativa ou positiva) quanto pelo reforçamento negativo, isto é, quando uma resposta tem sua probabilidade aumentada ao interromper (fuga), evitar ou adiar (esquiva) estimulação aversiva.

Uma das explicações para a ampla utilização de estratégias aversivas é que o comportamento do agente que as emprega é reforçado negativamente pela supressão imediata da resposta alvo de intervenção. Assim, por exemplo, se um pai critica duramente seu filho por brincar com maquiagem, é possível que o comportamento dessa criança de brincar com pintura de rosto reduza de frequência de forma rápida ou até mesmo cesse, reforçando negativamente o comportamento do pai de fazer esse tipo de críticas. Além disso, a coerção é comumente utilizada sob o argumento de que seu emprego tem objetivos genuínos, como a educação, a disciplina e a moralidade. Contudo, apesar de seu rápido efeito na supressão de um comportamento, a utilização da punição envolve diversos riscos e efeitos colaterais. Sidman (1989/2003) destaca:

Por coerção eu me refiro ao nosso uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que os outros ajam como nós gostaríamos e à nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições e ameaças. Precisamos saber mais sobre punição porque é como a maioria das pessoas tenta controlar uns aos outros... Sim, podemos levar pessoas a fazer o que queremos por meio da punição ou da ameaça de puni-las por fazer qualquer outra coisa, mas quando o fazemos, plantamos as sementes do desengajamento pessoal, do isolamento da sociedade, da neurose, da rigidez intelectual, da hostilidade e da rebelião (p.17/18).

Violência, agressividade, mentira, supressão de comportamentos além dos diretamente punidos, opressão, depressão, inflexibilidade emocional e intelectual, comportamentos autolesivos, raiva, tristeza, infelicidade e doenças somáticas são outros exemplos de subprodutos típicos da coerção (Andery & Sérgio, 2001/2006; Sidman,1989/2003). Assim, Sidman (1989/2003) defende que a punição deve ser a última alternativa de escolha, aplicada apenas em ocasiões nas quais não seja possível a utilização de procedimentos positivos alternativos para a solução de um problema. Por

reforçamento positivo, o autor se refere à “prática de recompensar pessoas não por deixá-las fugir da punição, mas por deixá-las produzir algo bom” (p. 22). Felicidade, satisfação, segurança, alegria e autoconfiança são sentimentos correlacionados com contingências de reforçamento positivo. Partindo das considerações do autor sobre os efeitos da coerção, merece reflexão o uso de técnicas coercitivas no sentido de cercear o rol de possibilidades das crianças no que se refere a brincadeiras. Atividades lúdicas mais variadas e que levem em conta afinidades, interesses e habilidades individuais das crianças podem contribuir para a ampliação de oportunidades e possibilidades de atuação para meninos e meninas, além de favorecer o estabelecimento de relações mais equilibradas e reforçadoras entre crianças de sexos/gêneros diferentes.

Um dado curioso foi que no Grupo 2, composto apenas por meninas, após o filme da *Barbie*, as participantes simularam um casamento e brincaram quase exclusivamente com brinquedos femininos. Nessa ocasião, o marido escolhido para a *Barbie* que ia se casar foi o *Ken*, seu namorado no vídeo apresentado. Na sessão seguinte, quando foi exibido o filme do personagem *Max Steel*, as meninas brincaram novamente de casamento, que não foi uma temática abordada no vídeo, entretanto, dessa vez, o noivo com quem a *Barbie* se casou durante a brincadeira das crianças foi o *Max Steel*. Ademais, nessa mesma sessão, foi interessante que os noivos deixaram a igreja de moto (veículo utilizado pelo personagem durante o vídeo apresentado), e duas das integrantes do grupo manusearam a arma e tentaram atirar.

Os dados do deste estudo sugerem, portanto, que, embora as crianças realmente apresentem uma tendência a brincarem mais com brinquedos estereotipicamente relacionados a seu sexo/gênero – como mostra a Figura 7 – esta condição não é imutável, uma vez que foram observadas alterações significativas nos comportamentos das crianças a partir do contato com as contingências ou regras diferentes apresentadas

nas três condições de vídeo. Dessa maneira, os resultados aqui obtidos vão ao encontro da literatura apresentada à medida que sugerem que grande parte dos repertórios de gênero é aprendida a partir de contingências sociais e de regras e, mesmo após uma longa história de exposição a vídeos tipicamente relacionados ao seu próprio sexo/gênero, as crianças podem aprender novos comportamentos e ampliar seu repertório ao entrar em contato com contingências e regras diferentes.

Os resultados mostraram, entretanto, a prevalência, entre as meninas, de categorias de comportamentos não verbais e verbais socialmente consideradas femininas. A exemplo disso, a categoria Casamento foi muito frequente no Grupo 2, composto exclusivamente por meninas (118 ocorrências ao longo do experimento), e essa frequência atingiu seu nível mais alto após a exibição do filme Estereótipo Feminino (EF), protagonizado pela personagem *Barbie* (80 intervalos). Del Priore (2005) enfatiza a importância central que a sociedade dá ao casamento para a vida das mulheres. Segundo a autora, o senso comum defende que a sensibilidade e o romantismo são características intrinsecamente femininas. Tradicionalmente, a felicidade de uma mulher está ligada ao casamento legal e religioso e à constituição de uma família com marido e filhos. O homem, como aponta a autora, é o foco, a razão de existir da mulher, que vive para o amor.

O casamento é, portanto, para as mulheres, um reforçador condicionado de alta magnitude, diretamente relacionado à admiração e ao reconhecimento social. Uma vez atingido esse objetivo, idealiza-se que a felicidade foi finalmente encontrada, assim como mostra o final do filme da *Barbie*: “casou-se com o príncipe e foi feliz para sempre”. É interessante refletir que, nos contos de fadas que têm esse final, nada é explorado sobre o que acontece após o casamento e nem como a prometida felicidade é alcançada e, principalmente, mantida. É como se o simples rito do casamento

solucionasse magicamente todos os problemas, conflitos e dificuldades para sempre sem demandar qualquer tipo de comportamento do casal.

Ademais, é relevante observar que a história de amor entre a princesa e o príncipe surge no primeiro encontro dos dois, sem que se estabeleça uma convivência entre eles até o casamento. Há o mito de que os parceiros ideais, ao se encontrarem, saberão sempre exatamente o que fazer para agradar e satisfazer um ao outro. Assim, grande parte das histórias infantis a que as crianças são expostas repetidamente, especialmente as meninas, apresenta um amor idealizado e passivo, que não demanda que o casal se engaje nos comportamentos necessários à manutenção de qualquer relacionamento. Esse modelo idealizado de relação amorosa apresentado nos contos de fadas pode constituir uma fonte de muitas frustrações para homens e mulheres devido à sua incompatibilidade com as contingências da realidade.

O vídeo Quebra de Estereótipo (QE), protagonizado por *Shrek* e Fiona, aborda temas semelhantes ao do vídeo da *Barbie*, como o casamento, porém de maneira diferente. Os dois se apaixonam após diversos momentos compartilhados, dividindo dificuldades e alegrias. Assim, o amor se desenvolve a partir da convivência diária. Eles se casam e são muito felizes, mas também surgem conflitos com os quais ambos precisam lidar. Ademais, a história do casal não termina com o casamento, e é possível notar que, para que o relacionamento deles se mantenha, ambos se engajam diariamente em comportamentos que contribuem para a construção de uma interação reforçadora, o que inclui, muitas vezes, abrir mão de reforçadores individuais.

Tanto o *Shrek* quanto a Fiona têm inúmeras qualidades e também defeitos, como acontece na vida real. Eles dividem as tarefas domésticas e os cuidados parentais de acordo com suas habilidades e afinidades, frequentemente distanciando-se dos ideais estereotipicamente estabelecidos para homens e mulheres. Por exemplo, o *Shrek*

cozinha para a esposa; troca fraldas, prepara mamadeiras e brinca com os filhos; expressa sentimentos de tristeza e vulnerabilidade; durante a madrugada, quando os filhos choram, é ele quem levanta para cuidar deles; mas também é forte e luta extremamente bem. A Fiona, por sua vez, também luta com muita habilidade; defende o marido em situações de risco, quando necessário; comanda um grupo de guerrilheiros; confronta *Shrek* quando algo que ele faz a desagradar; além de também cuidar dos filhos e brincar com eles. Assim, as atividades desempenhadas por Fiona e *Shrek* são mais variadas, não se restringindo a papéis socialmente estabelecidos para cada sexo/gênero. Portanto, de maneira diferente do filme da *Barbie*, em que aparentemente o casar-se é controlado predominantemente por reforçadores sociais externos ao casal, no caso de Fiona e *Shrek*, o casamento está fortemente relacionado aos reforçadores naturais da própria interação e convivência do casal. E fica claro que, após o casamento, ambos precisam emitir reforçadores para os comportamentos um do outro para que o relacionamento se mantenha e os faça felizes. Ainda assim, há momentos de crise e tristeza no casamento dos dois, de maneira semelhante ao que ocorre nos relacionamentos amorosos reais.

Dessa maneira, o filme do *Shrek* aborda dilemas das novas configurações familiares da sociedade contemporânea: a necessidade de conciliar a vida conjugal com outras atividades individuais diárias de cada membro do casal, formas de harmonizar as diversas atividades cotidianas sem negligenciar o cuidado dos filhos e a divisão das tarefas domésticas. Principalmente após a inserção da mulher no mercado de trabalho, atualmente equiparável à do homem, a mulher passou a ocupar um lugar diferenciado na dinâmica conjugal e familiar, o que demanda novas estratégias e recursos do casal para lidar com os conflitos do ambiente doméstico (Perlin & Diniz, 2005).

As funções da mulher não se restringem mais aos papéis de mãe e esposa, sendo a carreira profissional uma nova e importante fonte de investimentos e também de renda para a família. Assim, são cada dia mais comuns os relacionamentos de duplo trabalho ou dupla carreira, em que tanto o homem quanto a mulher precisam conciliar a vida profissional com a pessoal, a familiar e a conjugal (Perlin & Diniz, 2005). Essas transformações na dinâmica conjugal e familiar, as quais demandam também mudanças e adaptações de papéis de gênero que eram bem definidos poucas décadas atrás, evidenciam a importância de que as crianças desenvolvam uma postura crítica diante de mídias que ainda relacionam a mulher e o homem a funções de gênero estereotipadas e rígidas.

No presente estudo, os dados referentes às brincadeiras que se seguiram à apresentação do vídeo da família *Shrek* são coerentes com a análise apresentada: como mostra a Figura 6, em geral, após a exibição deste vídeo, as escolhas das crianças entre brinquedos femininos, masculinos e neutros foram mais equilibradas em comparação com as demais condições de vídeo, representando uma maior variabilidade das brincadeiras. Além disso, notou-se que a maior frequência de escolhas de brinquedos neutros entre todas as condições experimentais ocorreu durante os períodos de brincadeira que seguiram a apresentação do vídeo da família *Shrek*. Portanto, nesta condição houve menos estereotipia em relação à escolha dos brinquedos.

Os dados referentes às categorias de comportamento não verbal, organizados na Tabela 9, também mostram uma maior frequência de comportamentos considerados Neutros (181 ocorrências) após a apresentação do vídeo Quebra de Estereótipo (QE). Em adição, nota-se um maior equilíbrio na distribuição das frequências ao longo de todas as categorias em comparação com as outras duas condições de vídeo (EM e EF), novamente indicando que uma maior variabilidade nas brincadeiras ocorreu após a

exposição ao vídeo da família *Shrek*. Destaca-se ainda, entre as sessões que envolveram vídeos, que a menor incidência de comportamentos categorizados como Violentos/Agressivos ocorreu após a exibição do vídeo do *Shrek*, enquanto a categoria Cooperação obteve sua maior incidência também nesta condição experimental. Em síntese, esses dados indicam que filmes como o do *Shrek* podem contribuir para uma menor estereotipia de gênero no comportamento das crianças, favorecendo repertórios mais variados e interações mais reforçadoras e harmoniosas.

Corroborando a importância da variabilidade das brincadeiras, Blakemore e Centers (2005) destacam que brinquedos ainda estão fortemente ligados a estereótipos de gênero e possivelmente contribuem para a construção da identidade de gênero das crianças, o que envolve seu desenvolvimento geral, assim como o desenvolvimento de habilidades específicas. Brinquedos femininos, masculinos e neutros favorecem que diferentes tipos de habilidades se desenvolvam, todas potencialmente importantes para a formação das crianças. De acordo com os resultados do estudo realizado por estes autores, em geral, brinquedos femininos estão ligados ao aprimoramento de habilidades motoras finas, bem como de atividades domésticas e parentais. Já brinquedos masculinos frequentemente estimulam o desenvolvimento do raciocínio espacial e temporal, da iniciativa, de habilidades cognitivas/intelectuais e de aptidões esportivas. Os considerados neutros, por sua vez, foram avaliados pelos participantes como brinquedos que estimulam a criatividade, assim como o desenvolvimento de habilidades artísticas e musicais. Os autores concluíram ainda, a partir dos dados obtidos, que brinquedos muito característicos de um único sexo/gênero parecem ser menos educativos e adequados ao desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas e artísticas das crianças em comparação com brinquedos neutros ou moderadamente associados a um sexo/gênero específico.

Tendo em vista as conclusões do estudo de Blakemore e Centers (2005) e relacionando-as aos resultados do presente estudo, é possível observar (ver Figura 5) que nos grupos mistos em relação ao sexo das crianças – Grupos 3 e 4 – houve uma maior frequência de escolhas de brinquedos neutros em comparação com grupos homogêneos em relação ao sexo – Grupos 1 e 2 . Este dado mostra a importância de que os profissionais que trabalham no contexto escolar, especialmente professores, promovam e incentivem com frequência atividades e interações entre crianças de sexos diferentes com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de repertórios menos estereotipados em relação ao gênero e mais variados.

Em relação às interações entre crianças de sexos diferentes, um dado interessante obtido neste estudo foi que as crianças que participaram de um grupo em que as duas outras eram de sexo diferente do seu, interagiram menos do que aquelas que participaram de grupos em que havia pelo menos uma criança do mesmo sexo, indicando uma preferência por brincadeiras com crianças do mesmo sexo (ver Figura 11), o que, novamente, pode estar relacionado à estereotipia socialmente estabelecida sobre os papéis de sexo/gênero, a qual recorrentemente diferencia brinquedos e brincadeiras de menina e de menino, polarizando as crianças de sexos/gêneros diferentes.

Uma limitação deste estudo é que o histórico afetivo e de interações entre as crianças não foi avaliado. Assim, a relação de afinidade ou amizade das crianças não foi um critério na formação dos grupos, o que pode ter favorecido uma maior ou menor frequência de interações entre as crianças devido a um convívio prévio de algumas delas no contexto escolar e não de outras. Esse histórico prévio de interação e afinidade entre as crianças pode ser uma das várias importantes para explicar a baixa frequência de interações de C6 (♀), que formou com C4(♀) e C5(♀) o Grupo 2, feminino.

Aparentemente, C4 e C5 já tinham um histórico de amizade anterior ao início do estudo, o que provavelmente contribuiu para que brincassem juntas durante grande parte das sessões, enquanto C6 interagiu menos.

Outro ponto de destaque entre os dados obtidos neste estudo, foi a alta frequência de comportamentos não verbais categorizados como Violentos/Agressivos (311 intervalos no total, como mostra a Tabela 9), especialmente nos Grupos 1 (149 ocorrências) e 3 (125 ocorrências), em que prevaleciam crianças do sexo masculino, o que pode ser observado nas Tabelas 5 a 9. Nota-se também, ao analisar as tabelas referentes à categorização de comportamentos não verbais, que comportamentos Violentos/Agressivos foram mais frequentes em todos os grupos após a exposição das crianças ao vídeo Estereótipo Masculino (EM), protagonizado pelo personagem *Max Steel*. Nas sessões em que esse vídeo foi apresentado, foram frequentes comportamentos violentos e agressivos voltados para bonecos e colegas, como mirar e atirar com a arma de brinquedo e simulações de assaltos/lutas/brigas. Esse dado preocupa ao indicar que as crianças reproduzem comportamentos de modelos de violência/agressividade apresentados pela mídia televisiva, como concluiu Bandura em seu estudo publicado já em 1965.

É interessante observar também que, no Grupo 2, constituído apenas por meninas, e no Grupo 4, formado por duas meninas e um menino, a frequência de comportamentos não verbais enquadrados na categoria Violência/Agressividade foi extremamente inferior, com apenas 12 e 25 incidências, respectivamente, ao longo de todo o experimento. Esse resultado também é consistente com o do estudo de Bandura (1965), em que a frequência de comportamentos agressivos emitida por crianças do sexo feminino foi inferior à de crianças do sexo masculino. Contudo, como foi referido acima, nesses grupos a frequência de comportamentos Violentos/Agressivos também foi

maior nas brincadeiras que seguiram a exibição do filme do *Max Steel*. Esses resultados sugerem que, embora o comportamento das crianças do sexo feminino também seja sensível à exposição a modelos de violência e agressividade, a influência desses modelos é menor, o que provavelmente se deve a todo o histórico de exposição das meninas a contingências sociais e regras que, ao contrário do apresentado no vídeo EM, envolvem a valorização de comportamentos de passividade, doçura, bondade, meiguice e generosidade para meninas.

A disparidade acima descrita quanto à frequência de comportamentos Violentos/Agressivos emitidos por meninos em comparação com meninas remete a um tema que merece discussão: a violência de gênero. A cultura em que vivemos com frequência valida comportamentos agressivos para indivíduos do sexo/gênero masculino e, ao mesmo tempo, condena comportamentos com essa mesma função e topografia emitidos por pessoas do sexo/gênero feminino. Nesse sentido, diferentes autores consideram que a violência de gênero está intimamente relacionada aos papéis de gênero estereotipados fortemente estabelecidos em nosso contexto sociocultural. Muitas vezes, a violência contra a mulher encontra-se apoiada em valores sociais que justificam ações violentas de homens baseadas nos papéis masculino e feminino na sociedade. A violência está relacionada à rigidez dos papéis e estereótipos de gênero, a qual contribui para a manutenção de relações de desigualdade de poderes e direitos entre homens e mulheres (Corsi, 2006; Diniz & Pondaag, 2004; Pandjarian, 2002; Souza & Alvarenga, 2001).

Saffioti (1999) destaca que a violência de gênero decorre de uma organização social de gênero em que o masculino é privilegiado. Essa organização social, a qual atribui características e potencialidades de maneira assimétrica entre os sexos/gêneros,

não se restringe à regulação de relações homem-mulher, mas também envolve relações homem-homem e mulher-mulher.

O Estudo Multipaís da Organização Mundial de Saúde sobre a Saúde da Mulher e Violência Doméstica (OMS, 2005), realizado em 10 países, indicou que entre 15% e 71% das mulheres que já tiveram parceiro ao menos uma vez haviam sofrido violência física, sexual ou ambas em algum momento do relacionamento. A violência contra a mulher é um fenômeno universal que atinge mulheres de todas as classes sociais, idades e etnias. Em grande parte das vezes, essa violência é cometida por um homem da família. As estatísticas mostram que 70% dos crimes contra mulheres no Brasil são cometidos dentro do lar, por um homem com quem a mulher tem um vínculo afetivo (Espíndola, Bucher-Malischke & Santos, 2004). Nesse contexto, é importante enfatizar que, apesar de comum, a violência conjugal não é natural e fere os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, quais sejam, o valor, a dignidade e a liberdade, que constituem direitos de todo indivíduo, seja ele do sexo/gênero feminino ou masculino (Brauner & Carlos, 2004).

Anteriormente à criação da Lei 11.340 de 2006, conhecida como Maria da Penha, os crimes contra a mulher eram majoritariamente enquadrados na Lei 9.099 de 1995, como infrações de menor potencial ofensivo. Esta Lei não oferecia proteção eficiente às mulheres nem repreensão adequada aos agressores. Portanto, a lei Maria da Penha representou uma grande conquista para nossa sociedade, pois a violência doméstica e familiar contra a mulher passou a ser definida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause à mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. Assim, a Lei Maria da Penha objetiva garantir proteção e procedimentos policiais e judiciais humanizados para as vítimas, penalidades para os agressores, mas também traz aspectos conceituais e educativos para

a promoção de mudanças nos valores sociais que naturalizam a violência no âmbito doméstico (CFEMEA, 2007).

A violência de gênero é um fenômeno multideterminado e complexo, envolvendo inúmeras implicações. Embora as mulheres sejam quase sempre o alvo das agressões, as pressões sociais para que o homem seja coerente com o estereótipo masculino – forte, destemido, provedor da família, inteligente, racional, bem sucedido profissionalmente – também podem causar grande sofrimento. Uma educação pautada em papéis de gênero rígidos e estereotipados pode favorecer déficits comportamentais importantes, que contribuem para a emissão de comportamentos violentos/agressivos pelos homens.

Souzas e Alvarenga (2001) apontam que idealmente casais deveriam ser capazes de solucionar conflitos por meio do diálogo, sendo a violência o oposto desse processo de negociação. Contudo, como enfatiza Corsi (2006), meninos são socializados no sentido de se mostrarem sempre fortes e não expressarem emoções, já que isto representaria fraqueza, fragilidade. Assim, Corsi denominou um dos déficits comportamentais comuns entre os homens de analfabetismo comunicacional, que consiste na dificuldade que grande parte dos indivíduos do sexo/gênero masculino apresenta para conversar abertamente sobre seus sentimentos, suas dificuldades e sobre o que os incomoda em situações de conflito. Essa dificuldade não se restringe ao âmbito conjugal ou familiar, mas também afeta suas relações sociais fora do ambiente doméstico. Grande parte dos homens tem muitos amigos e se relaciona com diversas pessoas, mas não tem ninguém com quem possa falar sobre seus problemas afetivos, suas inseguranças e seus conflitos do âmbito privado. Esse tipo de isolamento é frequente entre homens que agredem suas esposas. Dessa forma, a dificuldade do homem de se comunicar pode contribuir para a existência de conflitos e, como eles não

sabem como resolvê-los de outra maneira, estes conflitos frequentemente culminam em situações de violência.

M. Moreno (1986/1999) considera que os meninos começam a ter contato com modelos masculinos agressivos ainda em tenra infância, inclusive na escola, quando iniciam o estudo da História. A autora analisa que a grande maioria dos personagens históricos importantes sobre os quais as crianças estudam nos livros didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio são homens e que os relatos envolvem essencialmente valores machistas, como a força, a violência, o heroísmo, a competição e a capacidade de submeter os demais pela força. Assim, as crianças do sexo masculino vão aprendendo que a violência é o meio pelo qual grandes homens resolvem problemas, enquanto outras alternativas são pouco exploradas ou valorizadas. A contribuição da mulher, por sua vez, praticamente não é citada nos livros de História. A autora conclui que a historiografia apresenta às crianças uma visão androcêntrica dos acontecimentos, o que contribui para o fortalecimento de estereótipos, como o de que homens não podem expressar sentimentos, inseguranças, ou qualquer tipo de fragilidade e, ao mesmo tempo, incentiva comportamentos violentos/agressivos como forma de solucionar problemas.

Nesse contexto, há que se considerar que o homem que agride, em geral, também apresenta sofrimento e dificuldades. Dohmen (2006) aponta que os maridos violentos não se sentem bem ao agredir sua parceira. Frequentemente relatam culpa e remorso, bem como sensações de inadequação e falta de controle. Assim, valores culturais que enfatizam as diferenças entre os sexos/gêneros favorecem frequentemente o distanciamento dos repertórios comportamentais desenvolvidos por homens e mulheres, acentuando as diferenças e gerando sofrimento.

Outro aspecto que merece reflexão é a alta frequência, nos grupos formados exclusiva ou majoritariamente por meninos (Grupos 1 e 3), de comportamentos classificados como Violentos/Agressivos após a exposição ao filme Estereótipo Feminino, protagonizado pela personagem *Barbie*, uma vez que essa não foi uma classe comportamental muito explorada no vídeo. Uma hipótese para explicar esse tipo de comportamento é que a exposição a um vídeo típico do outro sexo/gênero pode estabelecer uma condição aversiva, possivelmente relacionada a um histórico de punição ou ameaça de punição para o engajamento em atividades consideradas tipicamente femininas (como assistir a filmes e brincar com brinquedos de menina). Regras como a explicitada por C1 e C9: “Não vou ver esse filme, pois é de mulherzinha!” também indicam um histórico de contato com contingências ou regras aversivas relacionadas à interação com itens de menina.

Nesse contexto, um conceito que pode ser útil é o de operação estabelecadora reflexiva. Michael (1982, 1993) descreve que estímulos aversivos ou estímulos sinalizadores de uma contingência de esquiva atuam como operações estabelecadoras ao estabelecerem como reforçadora a retirada do próprio estímulo aversivo. Assim, é possível que, ao serem expostos a “um vídeo de mulherzinha”, C1 e C9 tenham se comportado de forma a evitar possíveis críticas, julgamentos ou questionamentos sobre sua masculinidade – por parte dos colegas e das pesquisadoras – apresentando uma alta frequência de comportamentos Violentos/Agressivos, os quais são socialmente considerados típicos de meninos. Nesse caso, seria uma maneira dessas crianças mostrarem que não são “mulherzinhas”, a despeito de terem quebrado a regra de que meninos não assistem a filmes de menina. Contudo, é interessante notar que, mesmo tendo apresentado uma maior frequência de comportamentos categorizados como Violentos/Agressivos após a exposição ao vídeo da *Barbie* (EF), esses mesmos

meninos, especialmente C9, também apresentaram maior frequência de comportamentos abordados no vídeo da personagem, como Cuidados com a Aparência/Beleza e Casamento.

Como tem sido discutido, regras provavelmente exercem uma função importante nos comportamentos de fuga/esquiva das crianças quanto a brinquedos e vídeos típicos do outro sexo/gênero. O comportamento governado por regras envolve algumas vantagens em comparação com aquele modelado diretamente pelas contingências, uma vez que permite que a aquisição de repertórios ocorra sem a necessidade de contato direto com todas as possibilidades de acerto e erro envolvidas na exposição direta às contingências, o que reduz o tempo de aprendizagem. Além disso, regras podem sensibilizar o comportamento do indivíduo para o controle de consequências atrasadas e/ou pouco prováveis, o que é muito característico do autocontrole, atributo valorizado em nossa sociedade (Baum, 2005/2006; Catania, 1998/1999; 2003; Skinner, 1974/2004).

Skinner (1986/1996) enfatiza a importância das regras por permitirem que as pessoas agradem ou evitem desagradar às outras sem precisarem se expor diretamente a consequências potencialmente aversivas. Ademais, as regras possibilitam que as pessoas respondam adequadamente quando agradadas ou desagradadas. Dessa maneira, o comportamento de seguir regras é mantido tanto pelo reforço social dispensado por quem emitiu a regra que foi cumprida, quanto pelas consequências reforçadoras produzidas pelo seguimento de regras em situações anteriores. Assim, de acordo com o autor, as pessoas podem emitir diferentes respostas por terem sido aconselhadas, mas isso ocorre porque, ao seguirem outros conselhos no passado, consequências reforçadoras foram produzidas.

Skinner destaca, entretanto, que, apesar das regras permitirem que o indivíduo evite os custos de se expor a novas contingências, diversos novos reforçadores que somente poderiam ser acessados por meio da exposição a essas novas contingências são perdidos quando se segue uma regra, e é isso que acontece, por exemplo, quando crianças evitam brinquedos que poderiam ser reforçadores e interessantes para o seu desenvolvimento apenas em função da regra de que “meninas brincam de boneca, e meninos brincam de carrinho”, como diz o título do texto de Guerra (2007). Regras podem, portanto, impedir ou retardar o acesso a determinados reforçadores e o desenvolvimento de repertórios comportamentais. Ademais, regras podem gerar insensibilidade do comportamento a mudanças nas contingências, de modo que, ao seguir a regra, o indivíduo continua se comportando de acordo com contingências que não estão mais em vigor (*e.g.*, Rosenfarb, Newland, Brannon & Howey, 1992; Paracampo, Souza, Matos & Albuquerque, 2001).

Entre os filmes a que as crianças foram expostas neste estudo, o da *Barbie* foi o que apresentou regras de forma mais explícita, especialmente por meio de músicas. Há uma cena em que um funcionário do palácio ensina a plebeia a ser princesa. Inicialmente, ele lê algumas regras do livro de etiqueta para princesas: “Não é permitido resmungar, se gabar, suar, se queixar, escorregar, mastigar alto, arrotar, se alvoroçar ou esbanjar nenhuma vez. Esteja presente, seja agradável, tenha altivez”. Posteriormente, ele segue com as regras por meio da seguinte canção:

“Uma princesa sabe usar uma colher/ Tem mil sapatos pra escolher o que quiser/ Tem conduta exemplar, é discreta ao jantar/ E demonstra interesse para ouvir/Um princesa nunca esquece de sorrir/ Pés delicados ao dançar/O protocolo respeitar/ Goste ou não a solução é dizer ‘sim’/ Sua postura por favor/ Mais elegante que uma flor/Saber curvar e sempre acenar assim/O seu porte é perfeito/ Sem manias ou trejeitos/A cabeça vira devagar...Uma princesa sabe como se portar/ Uma princesa nunca pode descansar/ Ser paciente e ouvir/ Ter elegância ao dormir/ Quando falar saber mostrar erudição/ Condes e lordes conhecer/ Mil instrumentos aprender/ Ser afinada pra cantar qualquer canção”

Há ainda outra música em que a princesa e a plebeia cantam o seguinte:

“Eu sou assim/ Como você/ Sabemos bem obedecer/ Não hesitar/ Se temos que sofrer/ Eu sou igual a você”

Como pode ser observado, por meio dessas canções, são transmitidas regras sobre como uma menina deve se comportar para corresponder às expectativas sociais de uma mulher ideal ou uma princesa. Além disso, o segundo trecho enfatiza que não importa se a mulher é uma princesa ou uma plebeia: todas devem ser submissas, obedecendo e aceitando o sofrimento. Novamente, essas regras favorecem a formação de relações de equivalência de estímulos entre “ser mulher” e as características supostamente necessárias a uma princesa, o que se distancia cada vez mais da realidade da mulher contemporânea, que, como já foi discutido, não mais se restringe às funções de mãe e esposa.

As mulheres da atualidade ocupam inúmeros espaços sociais, profissionais e políticos jamais imaginados por mulheres de poucas décadas atrás (Del Priore, 2005; Perlin & Diniz, 2005). A exemplo disso, na América Latina, há duas mulheres na presidência da república: a presidenta Dilma Rousseff, no Brasil, e a presidenta Cristina Kirchner, na Argentina. Em 2006 o Chile também elegeu uma mulher como presidenta da república: Michelle Bachelet. É relevante considerar que, menos de um século atrás, as mulheres brasileiras sequer tinham o direito ao voto, o qual foi assegurado no Brasil somente em 1932, restringindo-se a mulheres casadas (com autorização do marido), viúvas e às solteiras com renda própria. Em 1934, o Código Eleitoral Brasileiro estendeu o direito ao voto a todas as mulheres, mas este apenas se tornou uma obrigação, como era para os homens, em 1946.

Outro aspecto importante a ser considerado é que as crianças que participaram do estudo vêm de famílias cuja condição socioeconômica é média baixa, o que

provavelmente afetou sua motivação para a escolha de determinados brinquedos e o engajamento em certas brincadeiras. Um conceito que pode ser útil para a compreensão desse aspecto é o de operações estabelecedoras, que consistem em estímulos que possuem tanto função evocativa de comportamentos (semelhante àquela do estímulo discriminativo), de modo que aumentam a frequência de respostas fortalecidas pela relação de contingência com um determinado reforçador, quanto a função estabelecedora, ou seja, a função de modificar momentaneamente o valor de um estímulo como reforçador. Em síntese, operações estabelecedoras, como a privação, podem evocar certos comportamentos ao alterarem temporariamente a efetividade reforçadora de um evento ambiental (Michael, 1982, 1993; Miguel, 2000).

Nesse contexto, a privação das crianças que participaram do estudo no que se refere ao acesso a uma diversidade de reforçadores pode ter funcionado como operação estabelecedora, potencializando o valor reforçador dos pertences materiais dos personagens dos vídeos apresentados e contribuindo para a formação de uma opinião mais ou menos favorável a esses personagens de acordo com sua condição socioeconômica. Por exemplo, aspectos materiais, como os equipamentos tecnológicos manipulados pelo personagem *Max Steel* e seus diversos meios de transporte (*e.g.*, carro, moto, helicóptero e *skate*), assim como os inúmeros itens de vestuário, sapatos e acessórios da *Barbie* foram fortemente enfatizados pelas crianças deste estudo ao expressarem suas opiniões favoráveis sobre os vídeos e seu desejo de se parecerem com os personagens que os protagonizaram. Em contrapartida, a pobreza e as condições rústicas em que vivem *Shrek* e Fiona no filme *Quebra de Estereótipo* foram apontadas pelos participantes como um aspecto negativo que contribui para que não queiram se parecer com estes personagens. Portanto, embora os filmes da *Barbie* e do *Max Steel* abordem a riqueza como um aspecto crucial da felicidade e do sucesso, favorecendo

operações de equivalência de estímulos entre estes atributos, seria interessante que estudos posteriores investigassem a relação entre a condição socioeconômica da criança e de sua família e os efeitos da exposição a filmes envolvendo estereótipos de gênero.

Nesse contexto, também seria de grande contribuição a realização de estudos que investigassem mais sobre variáveis do ambiente familiar das crianças (*e.g.*, identidade de gênero dos pais, quais são os modelos de homem e mulher com os quais elas convivem, como se dão as relações de gênero na família, como se dividem as funções dos homens e das mulheres na família, condições socioeconômicas, etnia, sexo dos irmãos) e suas possíveis influências no efeito produzido pela exposição a vídeos com diferentes modelos de masculinidade e feminilidade.

É relevante destacar ainda que os vídeos também podem ter exercido função de operação estabelecadora ao potencializar o valor reforçador de determinados brinquedos. Os dados mostram a preferência por brinquedos masculinos após a apresentação do vídeo do *Max Steel* (EM) e por brinquedos femininos após o filme da *Barbie* (EF), sugerindo que esses vídeos podem ter afetado a motivação das crianças para escolherem determinado tipo de brinquedo. Ademais, o fato de as crianças terem brincado mais com os brinquedos da *Barbie*, do *Max Steel* e da família *Shrek* nas respectivas sessões em que os vídeos foram apresentados (ver Figura 8) novamente indica sua função de operação estabelecadora, aumentando momentaneamente o valor reforçador condicionado dos brinquedos a eles relacionados.

Há que se observar que o tempo de exposição das crianças a cada tipo de vídeo foi bastante breve (apenas 15 min) em comparação com filmes de longa metragem a que elas costumam assistir e, ainda assim, foi notável a influência destes vídeos nas escolhas dos brinquedos pelas crianças e em seu comportamento verbal e não verbal. Sabe-se que mesmo propagandas publicitárias cuja duração é de segundos ou poucos minutos podem

influenciar o comportamento humano. Portanto, é possível hipotetizar sobre o efeito em longo prazo da exposição prolongada e repetida a vídeos envolvendo estereótipos de gênero.

Essas considerações evidenciam a necessidade de uma reflexão crítica acerca da exposição indiscriminada de crianças a programas de televisão infantis – e também a programas voltados para o público adolescente e adulto, é claro – sem uma avaliação do conteúdo e dos valores que estão sendo ensinados. Dessa maneira, é fundamental que pais, professores e demais educadores se atentem para o fato de que mesmo filmes e programas infantis com classificação indicativa livre merecem uma postura crítica por envolverem, muitas vezes, valores preconceituosos e estereotipados e por exercerem influência na formação e no desenvolvimento das crianças. É importante promover o contato das crianças com as novas configurações e possibilidades de ser masculino ou feminino e de estruturar uma família em nossa sociedade, o que envolve: famílias tradicionais, com pai, mãe e filhos; mulheres e homens que priorizam outras atividades e escolhem não se casarem; famílias monoparentais; casais divorciados; casais que vivem juntos e constroem suas famílias sem uma união formal; casais homossexuais; casais que decidem não ter filhos; pessoas que se separam e se casam novamente unindo os filhos dos casamentos anteriores; filhos biológicos e filhos não biológicos; transexualidade; entre outras diferentes alternativas.

É relevante comentar que, no que se refere à sexualidade, o Brasil apresenta ainda um contexto de violência e desigualdade em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBTTT – considerados desviantes de comportamentos e práticas sexuais entendidos socialmente como “normais”, rótulo este que se restringe à heterossexualidade. Joca (2008) discute a importância do desenvolvimento de estratégias educativas que combatam a homofobia, o preconceito e a discriminação,

além de promoverem o desenvolvimento de práticas em defesa do respeito à diversidade sexual e às diferentes identidades de gênero.

Apesar das conquistas na área da sexualidade, Joca (2008) argumenta que a sociedade brasileira ainda se mostra intolerante e resistente quanto ao reconhecimento dos direitos sexuais e humanos de homo e bissexuais, bem como de travestis e transexuais, o que pode ser observado diariamente nos relatos e comportamentos homofóbicos expressos em relações cotidianas em diferentes espaços de socialização. Ademais, a mídia veicula frequentemente situações de violência direcionadas a pessoas cuja orientação sexual difere do padrão heterossexual socialmente estabelecido, indicando a necessidade e a urgência de intervenções educacionais, políticas, sociais e culturais que visem à modificação desta triste situação.

Sabe-se que o contato das crianças com vídeos que abordam aspectos relativos ao sexo/gênero de modo estereotipado é frequentemente inevitável, uma vez que eles estão presentes em diversos contextos. Entretanto, pais e educadores podem contribuir para que valores estereotipados de gênero se disseminem com menos força ao promoverem discussões e reflexões críticas junto às crianças sobre a pertinência de regras e valores ensinados pelos vídeos com vistas a uma maior flexibilização dos papéis de homem e mulher. M. Moreno (1986/1999) considera que a discussão sobre a divergência entre as novas configurações/possibilidades para homens e mulheres e a cultura vigente, historicamente androcêntrica, precisa ser ampliada. Pais, educadores, psicólogos, pesquisadores e a mídia têm um papel fundamental nesse processo de reflexão e mudança, pois participam do mundo das crianças como modelos e/ou provedores de consequências.

Diferentes autores (*e.g.*, Abib, 2001; Abib e Dittrich, 2004; Andery, 2001/2006; Skinner, 1971/2002, 1989/2006) enfatizam que o analista do comportamento e os

demais psicólogos em seus diversos contextos de atuação – como escolas e outras instituições de ensino, organizações empresarias, consultórios clínicos, hospitais, entre outros – devem ter um compromisso com o planejamento e a modificação de práticas culturais com o objetivo de promover o desenvolvimento e a melhor adaptação dos membros de uma cultura. Assim, atribuições como a promoção de reflexões críticas em relação às práticas sociais vigentes, a avaliação de necessidade de transformações culturais e a elaboração de estratégias ou alternativas comportamentais a serem adotadas para que se atinjam essas modificações não devem jamais ser negligenciados pelos analistas do comportamento.

Abib (2001) destaca que o analista do comportamento é um agente político, uma vez que as atividades profissionais por ele desempenhadas produzem consequências éticas e políticas. Nesse sentido, analistas do comportamento devem se comprometer com a promoção de relações mais reforçadoras entre os indivíduos e destes com o seu ambiente. Complementando, Andery (2001/2006), ao analisar a contribuição do Behaviorismo Radical para a análise e transformação da cultura, destaca a importância dada por Skinner a intervenções sociais que objetivem a promoção de um mundo melhor e mais feliz. A autora mostra que Skinner enfatizava a necessidade de que o conhecimento sobre o comportamento humano fosse utilizado como uma ferramenta para a construção de um ambiente social e cultural favorável à criatividade, à produtividade e ao respeito mútuo entre as pessoas.

Abib (2001) considera que, no momento presente, cabe-nos avaliar criteriosamente as situações de nosso cotidiano e nossa cultura e emitir os operantes que julgarmos mais adequados para concretizar o futuro que sonhamos. Para tal, é importante que contingências aversivas sejam substituídas por interações mais reforçadoras, que fortaleçam relações de equilíbrio e igualdade de direitos entre as

peessoas, sejam brancas ou negras, crianças ou adultos, jovens ou velhas, ricas ou pobres, mulheres ou homens, independentemente de orientação afetiva e sexual. O importante é que estratégias sejam desenvolvidas em busca de uma convivência mais reforçadora e harmoniosa entre as pessoas, com todas as suas semelhanças e diferenças. Skinner (1986/1996) destaca que repertórios construídos a partir de interações estabelecidas por reforçamento positivo contribuem para uma melhor qualidade de vida, que, por sua vez, pode ajudar na solução de problemas significativos da condição humana na atualidade, como a violência, a discriminação e o preconceito, a pobreza, o adoecimento, a exaustão de recursos naturais essenciais e a destruição do meio ambiente.

Para finalizar, é relevante comentar sobre uma nova proposta que vem ganhando expressividade em alguns países, como os Estados Unidos: trata-se do movimento *genderless*, o qual sugere que os indivíduos podem conviver em sociedade sem que seja necessária uma classificação de gênero. M. Moreno (1986/1999) considera que a ausência de gênero ou a imposição de um modelo único para meninas e meninos não é a solução, tanto pela dificuldade prática de se implementar esta proposta quanto pelo risco de se retornar ao androcentrismo, de modo que seriam novamente valorizados apenas os atributos característicos de um único sexo/gênero, o masculino.

M. Moreno (1986/1999) considera que a solução não seria restringir, mas sim ampliar as possibilidades. Existem diferentes maneiras de ser feminino ou masculino no momento atual e não há limites determinados para as possibilidades de aprendizagem de crianças de qualquer sexo/gênero. Para que as crianças possam ter contato com esse amplo leque de opções, é importante que, desde o início da infância, sejam expostas a contextos variados em que tenham contato com brinquedos, pessoas, histórias, filmes, cores e ambientes diferentes. É necessário ensinar a respeitar diferenças e a compartilhar as vantagens que a multiplicidade oferece. O interessante é que, por

exemplo, as meninas possam jogar futebol sem deixarem de ser femininas, assim como meninos possam brincar de casinha sem perderem sua masculinidade. De acordo com M. Moreno, a riqueza está exatamente na variedade de possibilidades e comportamentos de que dispõe o ser humano.

Em conclusão, os resultados deste trabalho mostraram que a exposição das crianças a vídeos que apresentam diferentes modelos de feminilidade e masculinidade afeta seu comportamento verbal e não verbal em situações de brincadeira, assim como a escolha de brinquedos. E por que não meninas brincarem de carrinho se as mulheres de hoje também dirigem? E por que não meninos brincarem de boneca se muitos um dia serão pais, tios ou padrinhos de uma criança? Por que não experimentar novas alternativas? Assim, destaca-se a importância de que as crianças tenham contato com mídias, histórias, modelos e brinquedos mais variados, o que poderá contribuir para a construção de uma sociedade com papéis de gênero menos rígidos e estereotipados em que homens e mulheres compartilhem dos mesmos direitos e oportunidades e convivam em harmonia, encontrando soluções e estratégias criativas para as novas dificuldades que decorrem das constantes transformações culturais, sociais e familiares da contemporaneidade.

Referências

- Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*, 107-117.
- Abib, J. A. D., & Dittrich. (2004). O sistema ético skinneriano e consequências para a prática dos analistas do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 427-433.
- Abreu, P. R., & Cardoso, L. R. D. (2008). Multideterminação do comportamento alimentar em humanos: um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*, 355-360.

- Anderson, D. R., & Pempek, T.A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522.
- Andery, M. A., & Sérgio, T. M.(2001/2006). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em Banaco, R. A. (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. (pp. 382-392). Santo André: ESETec.
- Andery, M. A., & Sérgio, T. M.(2001/2006). Algumas notas sobre a contribuição do Behaviorismo Radical para uma sociedade voltada para o futuro. Em Banaco, R. A. (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. (pp. 430-440). Santo André: ESETec.
- Andrade, S. S. (2003). Mídia impressa e educação dos corpos femininos. Em G.L. Louro, J.F. Neckel & S. V. Goelner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 28-40). Petrópolis: Vozes.
- Angelim, F. P. (2004). *Construindo novos discursos sobre a violência doméstica: uma articulação entre a Psicologia Clínica e a Justiça*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artmed.
- Ayllon , T., & Azrin , N. H. (1964). Reinforcement and instructions with mental patients. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 7, 327–331.
- Bailey, J. S., & Burch, M. R. (2002). *Research methods in applied behavior analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.

- Baum, W. M. (2005/2006). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução* (M. T. A. Silva, M. A. Matos & G. Y. Tomanari, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Blakemore, J. E. O., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles, 53*, 619-633
- Boris, G.D.J.B. (2004). A violência como produto da crise da condição masculina. Em G. Maluschke, J. S. F. N. Bucher-Maluschke & K. Hermanns (Orgs.), *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática* (pp. 187-212). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Brasil (2006). *Lei 11.340 de 07/08/2006 – “Lei Maria da Penha”*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm, retirado em 20/10/2010.
- Brauner, M. C. C., & Carlos, P.P. (2004). A violencia intrafamiliar sob a perspectiva dos direitos humanos. Em G. Maluschke, J. S. F. N. Bucher-Maluschke & K. Hermanns (Orgs.). *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática* (pp. 133-147). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caballo, V.E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.361-398). São Paulo: Santos.
- Caballo,V.E. (2002). *Manual de Técnicas de Modificação do Comportamento*. São Paulo: Santos.
- Caballo, V.E. (2005). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.

- Caldas-Coulthard, C.R., & van Leeuwin, T. (2004). Discurso crítico e gênero no mundo infantil: Brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em Discurso*, 4, 11-33.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (A. Schimidt, D. G de Souza, F. C. Capovila, J. C. C. de Rose, M. de J. D. Reis A. A. da Costa, L. M. de C. M. Machado & A. Gadotti, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Catania, A. C. (2003). Verbal governance, verbal shaping, and attention to verbal stimuli. Em K. A. Lattal & P. N. Chase (Eds.), *Behavior theory and philosophy* (pp. 301-321). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- CFEMEA (2007). *Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão no ciclo orçamentário*. Brasília: CFEMEA.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to gender adjustment. *Emotion*, 5, 80-88.
- Chiesa, M. (1994/2006). *Behaviorismo radical: A filosofia e a ciência* (C. E. Cameschi, trad.). Brasília: IBAC – Celeiro.
- Conover, W. J. (1998). *Practical nonparametrical statistics*. New York: IE-WILEY.
- Corsi, J. (2006). Masculinidad y violencia. Em J. Corsi (org.), *Violencia masculina em la pareja: una aproximacion al diagnostico y a los modelos de intervencion*. (cap. 3, pp. 27-40). Buenos Aires : Paidós, 2006.
- Dantas-Berger, S. M., & Giffin, K. (2005). A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? *Caderno de Saúde Pública*, 21, 417-425.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais – terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Priore, M. (2005). *História do Amor no Brasil*. São Paulo: Contexto.

- Diniz, G. (1999). Condição feminina: fator de risco para a saúde mental? Em M.G.T. Paz & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos*. Brasília: Editora UnB.
- Diniz, G. (2003). Gênero e Psicologia: Questões teóricas e práticas. *Revista Psicologia Brasil, 1*, 16-21.
- Diniz, G. (2009). O casamento contemporâneo em revista. Em: Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: permanências e rupturas* (pp.135-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Diniz, G. R. S., & Angelim, F. P. (2003). Violência doméstica: por que é tão difícil lidar com ela? *Revista de Psicologia da UNESP, 2*, 20-35.
- Diniz, G., & Pondaag, M. (2004). Explorando significados do silêncio e do segredo nos contextos de violência doméstica . Em G. Maluschke, J. S. F. N. Bucher-Maluschke & K. Hermanns (Orgs.), *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática* (pp. 171-185). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: a prospective study. *Developmental Psychology, 42*, 929-936.
- Dohmen, M. L. (2006). Aspectos emocionales. Em J. Corsi (org.), *Violencia masculina en la pareja: una aproximacion al diagnostico y a los modelos de intervención* (pp. 97-110). Buenos Aires: Paidós, 2006.
- ESPINOLA, C. V. (2000). A mulher no Islã: gênero, violência e Direitos Humanos. Em: *X Jornada sobre alternativas religiosas - sociedad y religion en el Tercer Milenio*. Buenos Aires.
- Espíndola, C. R., Bucher-Maluschke, J. S.N.F., & Santos, A.P. (2004). A mulher no contexto da violência. Em G. Maluschke, J. S. F. N. Bucher-Maluschke & K. Hermanns

- (Orgs.). *Direitos humanos e violência: desafios da ciência e da prática* (pp. 133-147). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Fonseca, F. N., Nery, L.B., & Pedroza, R. L.S. (2010). Jogos de regras em uma oficina do brincar: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências da Educação*, 22, 107-135.
- Friedrich-Cofer, L.K., Huston-Stein, A., Kipnis, D.M., Susman, E. J., & Clewett, A.S. (1979). Environmental enhancement of prosocial television content: effects on interpersonal behavior, imaginative play, and self-regulation in a natural setting. *Developmental Psychology*, 15, 637-643.
- Furlani, J. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. Em Louro, G. L., Neckel; J. F. e Goellner, S. V. (Orgs), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 66-81). Petrópolis: Vozes.
- Garcez, A. M. (2010). Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com Programas Especialmente Recomendados. Dissertação de mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture and social change. *The Behavior Analyst*, 27,133-151.
- Guerra, C. (2007). Menino brinca de boneca e menina de carrinho? *Revista de Educação Popular*, 6, 137-142.
- Guimarães, F. (2009). “Mas ele diz que me ama...”: impacto da história de uma vítima na vivência de violência conjugal de outras mulheres. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Goellner, S.V. (2003) A produção cultural do corpo. Em Louro, G. L., Neckel; J. F. e Goellner, S. V. (Orgs), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp. 28-40). Petrópolis: Vozes.

- Harris, J. L., Bargh, J.A, & Brownell, K.D. (2009). Priming effects of television food advertising on eating behavior. *Health Psychology*, 28, 404-413.
- Huesmann, L.R, Moise-Titus, J., Podolski, C. L, & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Ignácio, P. (2008). Três Espiãs Demais: Ensinando um jeito de ser jovem menina. *Fazendo Gênero – Corpo Violência e Poder*, Florianópolis, 8, 1-7. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST66/Sislene_Costa_da_Silva_66.pdf, retirado em 15/10/2010.
- Ingeberman, Y. K., & Lohr, S. S. (2003). Pais e filhos: compartilhando e expressando sentimentos. Em F. C. de S Conte & M. Z. de S. Brandão (Orgs.). *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando ideias* (pp. 85-96). Arapongas: Mecenaz.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2012). Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br> , retirado em 27/04/2012.
- Joca, A. M. (2008). *Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Kerr, P. F., & Keenan M. (1997). Rules and rule-governance: New directions in the theoretical and experimental analysis of human behavior. Em K. Dillenburger, M. F. O'Reilly, & M. Keenan (Eds.), *Advances in behaviour analysis* (pp. 205-26). Dublin, Ireland: University College Dublin Press.
- Lewis, J., & Gordon, G. (2008). Termos de contato – em contato em contato com a transformação: pesquisando o prazer numa epidemia de HIV. Em A. Cornwall e S. Jolly (Orgs.), *Questões de sexualidade – ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA.
- Liebert, R. M., & Baron, R. A. (1972). Some immediate effects of televised violence on children's behavior. *Developmental Psychology*, 6, 469-475.

- Linn, S. (1999/2006). *Crianças do consumo: a infância roubada*. (C. Tognelli, trad.). São Paulo: Instituto Alana.
- Mazur, J. E. (2006). *Learning and behavior* (6th edition). Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Miguel, C.F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na Análise do Comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 259 – 267.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191-206.
- Miller, C. F., Ruble, D.N., & Trautner, H. M. (2005). The role of gender stereotypes in children's preferences and behavior. Em L. Balter e C. Tamis-LeMonda (eds.), *Child psychology: a handbook of contemporary issues* (2ª ed.) (pp. 293-324). New York: Psychology Press.
- Moore, J. (2008). *Conceptual foundations of radical behaviorism*. New York: Sloan Publishing.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreno, J. L. (1975/2006). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Moreno, M. (1986/1999). *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*. (A. V. Fuzatto, trad.). São Paulo: Editora Unicamp.
- Neckel, J. F. (2003). A erotização dos corpos infantis. Em Louro, G. L., Neckel, J. F. e S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (Cap.4, pp. 53-65). Petrópolis: Vozes.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, 8, 9-41.

- Nobre, G. I. F., de-Farias, A. K. R.C., & Ribeiro, M. R. (2010). “Prefiro não comer a começar e não parar!”: um estudo de caso de bulimia nervosa. Em A. K. R. C de-Farias & cols., *Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 274- 294). Porto Alegre: Artmed.
- Organização Mundial de Saúde – OMS (1993/2008). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas* (D. Caetano trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Organização Mundial de Saúde – OMS (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Pandjarian, V. (2002). *Os estereótipos de gênero nos processos judiciais e a violência contra a mulher na legislação*. Rio de Janeiro: IPAS-Brasil.
- Paracampo , C. C. P., Souza , D. G., Matos , M. A., & Albuquerque ,L. C. (2001). Efeitos de mudanças em contingências de reforço sobre o comportamento verbal e não verbal. *Acta Comportamental*, 9, 31-55.
- Perlin, G., & Diniz, G. (2005). Casais que trabalham e são felizes: mito ou realidade. *Psicologia Clínica*, 17, 15-29.
- Peterson, P.E., Jeffrey, D. B., Bridgwater, C. A., & Dawson, B. (1984). How pronutrition television programming affects children’s dietary habits. *Developmental Psychology*, 20, 55-63.
- Pierce, W. D., & Epling, W, F. (1997). Activity anorexy: the interplay of culture, behavior and biology. Em: P. A. Lamal (Org.), *Cultural contingencies: behavior analytic perspectives on cultural practices* (pp. 53-85). Westport: Praeger Publisher.

- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2004). *Behavior analysis and learning*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Pondaag, M.C.M. (2003). *O dito pelo não dito: desafios no trabalho com mulheres vítimas de violência*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Rael, C. C. (2003). Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. Em Louro, G. L., Neckel; J. F. e Goellner, S. V. (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp. 160-171). Petrópolis: Vozes.
- Rakos, R. (1993). Propaganda as stimulus control: the case of Iraqi invasion of Kuwait. *Behavior and Social Issues*, 3, 35-62.
- Ribeiro, P.G., Silva, E. P., Costa, G., & Heller, D.C. (2006). Imagem corporal e transtornos alimentares. Em Gilhardi, H. J. e Aguirre, N. C. (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade* (pp. 325-330). Santo André: ESETec.
- Rosenfarb, I. S., Newland, M.C., Brannon, S. E., & Howey, D.S. (1992). Effects of self-generated rules on the development of schedule-controlled behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 58, 107-121.
- Rubini, C. (1995). O conceito de papel no psicodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 3. Disponível em <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/rubiniococeito.htm>, retirado em 24/12/2011.
- Sabat, R. (2003) Gênero e sexualidade para consumo. Em Louro, G. L., Neckel; J. F. e Goellner, S. V. (Orgs), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 149-159). Petrópolis: Vozes.
- Saffioti, H. I. B. (1999). Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *Perspectiva*, 13, 82-91.

- Saville, B.K., & Buskist, W. (2003). Traditional idiographic approaches: Small-N research designs. Em S.F. Davis (Ed.), *Handbook of research methods in experimental Psychology* (pp.41-65). Malden, MA: Blakwell.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade, 20*, 71-99.
- Silva, R. A., & Soares, R. (2003). Juventude, escola e mídia. Em Louro, G. L., Neckel; J. F. e Goellner, S. V. (Orgs), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp. 82-94). Petrópolis: Vozes.
- Sidman, M. (1989/2003). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery & T. M. Sério). Campinas: Livro Pleno.
- Skinner, B. F. (1948/1976). *Walden Two*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B.F. (1957/1985). *O comportamento verbal*. (M. da P. Villalobos, Trad.)São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1971/2002). *Beyond freedom and dignity*. Indiana: Hackett Publishing.
- Skinner, B. F. (1974/2004). *Sobre o behaviorismo*. (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science, 213*, 501-504.
- Skinner, B. F. (1986/1996). *Upon further reflection*. New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1989/2006). *Questões recentes na análise comportamental*. (A. L. Neri, trad.). São Paulo: Papyrus.
- Souzas, R., & Alvarenga, A. T. (2001). Da negociação às estratégias: relações conjugais e de gênero no discurso de mulheres de baixa renda em São Paulo. *Saúde e Sociedade, 10*, 15-31.

- Steiner, C. (1974/1976). Os papéis que vivemos na vida: a análise transacional e nossas interpretações cotidianas. (R. di Stasio, trad.). Rio de Janeiro: Artenova.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.
- Todorov, J. C. (1989). A psicologia como estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-347.
- Todorov, J. C. (1982). Behaviorismo e análise experimental do comportamento. *Cadernos de Análise do Comportamento*, 3, 10-23.
- Tomanari, G. Y. (2000). Reforçamento condicionado. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2, 61-77.
- Tonneau, F., & Gonzalez, C. (2004). Function transfer in human operant experiments: The role of stimulus pairings. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 81, 239-255.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14, 365-381.
- Ueda, M, H. (2010). *O efeito da publicidade de alimentos saudáveis e não saudáveis sobre as escolhas alimentares de crianças*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Vasconcelos, L. A. (2008). *Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da Análise do comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. Santo André: ESEtec.
- Waiselsifsz, J. J. (2011). O mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari. Disponível em

http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf, retirado em 06/06/2012.

Waiselsifsz, J. J. (2011). O mapa da violência 2012 – caderno complementar: homicídio de mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_mulher.pdf, retirado em 06/06/2012.

Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, Summer. Disponível em <http://gozip.s.uakron.edu/~susan8/PARINF.HTM>, retirado em 20/10/2011.

Witt, S. D. (2000). The influence of television on children's gender role socialization: a review of the literature. *The Journal of Childhood Education*, 5, 322-324.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. California: Stanford University Press.

Zentall, T. R., Galizio, M., & Critchfield, T. S. (2002). Categorization, concept learning, and behavior analysis: An introduction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78, 237-248.

ANEXO A

VIDEOS UTILIZADOS NO PROCEDIMENTO

Vídeo Estereótipo Feminino (EF) – *Barbie*

Filme	Trecho do Filme Original	Duração (s)
O Diário da Barbie	0:02:59 – 0:03:19	20
O Diário da Barbie	0:49:44 – 0:50:15	29
Barbie e o Segredo das Fadas	0:19:33 – 0:19:56	23
O Diário da Barbie	0:17:21 – 0:17:33	12
Barbie e o Segredo das Fadas	0:00:18 – 0:01:24	66
Barbie Moda e Magia	1:07:30 – 1:07:58	28
Barbie Moda e Magia	1:09:50 – 1:11:27	97
Barbie Moda e Magia	1:11:57 – 1:12:55	58
Barbie – A Princesa e a Plebeia	0:03:10 – 0:03:35	25
Barbie e o Castelo de Diamante	0:08:46 – 0:09:34	48
Barbie – A Princesa e a Plebeia	0:20:22 – 0:20:58	36
Barbie e o Castelo de Diamante	1:11:45 – 1:11:51	6
Barbie e o Castelo de Diamante	0:34:10 – 0:35:20	70
Barbie Rapunzel	0:20:52 – 0:20:57	5
Barbie – A Princesa e a Plebeia	0:33:22 – 0:35:50	148
Barbie – A Princesa e a Plebeia	0:04:30 – 0:04:46	16
Barbie – A Princesa e a Plebeia	0:53:40 – 0:54:58	78
Barbie – A Princesa e a Plebeia	1:00:13 – 1:00:36	23
Barbie – A Princesa e a Plebeia	1:18:02 – 1:18:42	40
Barbie Rapunzel	1:15:11 – 1:15:48	37
Barbie Rapunzel	1:16:45 – 1:17:10	25

Vídeo Estereótipo Masculino (EM) – Max Steel

Filme	Disponível em	Duração (s)
<i>Max Steel Turbo Missions</i> - Furacão	http://www.youtube.com/watch?v=QEMd8hZPBK8	90
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – Frio Tropical	http://www.youtube.com/watch?v=bGfG8AWKhDY	90
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – Curto Circuito	http://www.youtube.com/watch?v=oOI19AIf7r4	90
<i>Max Steel Turbo Missions</i> - Aquecimento	http://www.youtube.com/watch?v=INSCP1GtVIA	91
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – A Invasão	http://www.youtube.com/watch?v=htM6HD1Umxs	91
<i>Max Steel Turbo Missions</i> - Turbulência	http://www.youtube.com/watch?v=ndA4Wy3QuW4	90
<i>Max Steel Turbo Missions</i> - Sequestro no Céu	http://www.youtube.com/watch?v=PRxz2-6Tl4Q	90
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – A Queda do Helicóptero	http://www.youtube.com/watch?v=JZ9lBlkiddA	92
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – Noite de Treinamento	http://www.youtube.com/watch?v=gC4G_xCI_4s	91
<i>Max Steel Turbo Missions</i> – Encontro Selvagem	http://www.youtube.com/watch?v=DwIK0tvLOW0	61

Vídeo Quebra de Estereótipo (QE) - *Shrek*

Filme	Trecho do Filme Original	Duração (s)
Shrek	0:00:42 – 0:01:28	46
Shrek	0:51:14 – 0:51:51	37
Shrek	0:52:38 – 0:53:32	54
Shrek	0:56:38 – 0:56:48	10
Shrek	0:57:54 – 0:58:44	50
Shrek	1:00:10 – 1:00:14	4
Shrek	1:00:23 – 1:00:30	7
Shrek	1:17:34 – 1:18:01	27
Shrek	1:19:20 – 1:19:55	35
Shrek	1:20:17 – 1:20:23	6
Shrek	1:20:27 – 1:20:51	24
Shrek Terceiro	0:51:47 – 0:51:50	3
Shrek Terceiro	1:04:30 – 1:05:19	49
Shrek Terceiro	1:05:37 – 1:05:57	20
Shrek Terceiro	0:54:20 – 0:55:06	46
Shrek Terceiro	0:47:23 – 0:47:39	16
Shrek Terceiro	1:07:07 – 1:07:23	16
Shrek Terceiro	1:07:56 – 1:08:21	25
Shrek Terceiro	1:08:36 – 1:08:50	14
Shrek Terceiro	1:09:12 – 1:09:23	11
Shrek Terceiro	1:12:52 – 1:12:56	4
Shrek Terceiro	1:14:08 – 1:14:26	18
Shrek Terceiro	1:20:06 – 1:20:36	30
Shrek Terceiro	1:20:53 – 1:20:58	5
Shrek Terceiro	1:21:17 – 1:22:18	61

Shrek Para Sempre	0:04:53 – 0:05:18	25
Shrek Para Sempre	0:06:07 – 0:06:20	13
Shrek Para Sempre	0:16:37 – 0:16:47	10
Shrek Para Sempre	0:17:18 – 0:17:20	2
Shrek Para Sempre	0:17:26 – 0:17:29	3
Shrek Para Sempre	0:17:33 – 0:17:49	16
Shrek Para Sempre	0:42:35 – 0:42:37	2
Shrek Para Sempre	0:42:48 – 0:43:33	45
Shrek Para Sempre	0:46:44 – 0:46:54	10
Shrek Para Sempre	0:47:03 – 0:47:19	16
Shrek Para Sempre	0:50:10 – 0:50:20	10
Shrek Para Sempre	0:50:41 – 0:50:57	16
Shrek Para Sempre	0:56:54 – 0:57:01	7
Shrek Para Sempre	0:59:02 – 0:59:11	9
Shrek Para Sempre	0:59:32 – 0:59:44	12
Shrek Para Sempre	1:04:18 – 1:05:02	44
Shrek Para Sempre	1:05:15 – 1:05:30	15
Shrek Para Sempre	0:35:02 – 0:35:38	36
Shrek Para Sempre	1:17:27 – 1:17:36	9
Shrek Para Sempre	1:17:48 – 1:18:12	24
Shrek Para Sempre	1:18:27 – 1:18:46	19
Shrek Para Sempre	1:20:35 – 1:20:36	1
Shrek Para Sempre	1:20:42 – 1:20:56	14
Shrek Para Sempre	1:21:16 – 1:21:47	21

ANEXO B
QUESTIONÁRIO INICIAL
(Individual)

Participante:

Sexo:

Idade:

- 1- De que você mais gosta de brincar? Quais são suas brincadeiras preferidas?

- 2- Quais são seus brinquedos preferidos?

- 3- Com quem você costuma brincar?

- 4- Quais são os seus filmes/desenhos preferidos?

- 5- Você já viu algum filme da *Barbie*? Qual (is)? Já brincou com os brinquedos da *Barbie*?

- 6- Você já viu algum filme do *Shrek*? Qual (is)? Já brincou com os brinquedos do *Shrek*?

- 7- Você já viu algum desenho do *Max Steel*? Já brincou com os brinquedos do *Max Steel*?

ANEXO C
QUESTIONÁRIO PÓS-FILME
(Em grupo)

1- O que vocês mais gostaram no filme? Qual foi sua parte preferida?

2- Quem são os principais personagens do filme?

3- O que eles fazem/gostam de fazer?

4- Como eles são? Quais são suas principais características?

5- Em que vocês gostariam de se parecer com esses personagens?

ANEXO D
QUESTIONÁRIO PÓS-FILME
(Em grupo)

1- Vocês se lembram de que nós assistimos a três vídeos: *Barbie*, *Max Steel* e Família *Shrek*? De qual dos três cada um de vocês gostou mais? Qual desses filmes vocês recomendariam para um amigo assistir também?

2- Quais são as diferenças entre os vídeos da *Barbie* e do *Max Steel*? E quais são as semelhanças entre eles?

3- Quais são as diferenças entre os vídeos da *Barbie* e da família *Shrek*? E quais são as semelhanças entre eles?

4- Quais são as diferenças entre os vídeos da família *Shrek* do *Max Steel*? E quais são as semelhanças entre eles?

ANEXO E

Ficha de Registro 1

COMPORTAMENTOS NÃO-VEBAIS OBSERVADOS DURANTE A BRINCADEIRA

Data: _____ Grupo: _____ Delineamento: _____

Sessão: _____ Sexos: _C1_____C2_____C3_____

Interação

O que está fazendo?

0'' __C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

15'' __C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

30'' __C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

45'' __C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

__C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

1' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

1'15'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

1'30'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

1'45'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

2' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

_____C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

2'15''__C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

2'30''__C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

2'45''__C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

3'__C1_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C2_Brinquedo(_____)_(_____)_____

_____C3_Brinquedo(_____)_(_____)_____

3'15'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

3'30'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

3'45'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

4' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

__C3_Brinquedo(_____)_(____)

4'15'' __C1_Brinquedo(_____)_(____)

__C2_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

4'30'' C1_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

4'45'' C1_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

5' C1_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

5'15'' C1_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

_____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

5'30'' C1_Brinquedo(_____)_(____)

____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

5'45'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

6' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

6'15'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

6'30'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

____ C2_Brinquedo(_____)_(____)

____ C3_Brinquedo(_____)_(____)

6'45'' __C1_Brinquedo(_____)_()

__C2_Brinquedo(_____)_()

__C3_Brinquedo(_____)_()

7' __C1_Brinquedo(_____)_()

__C2_Brinquedo(_____)_()

__C3_Brinquedo(_____)_()

7'15'' __C1_Brinquedo(_____)_()

__C2_Brinquedo(_____)_()

__C3_Brinquedo(_____)_()

7'30'' __C1_Brinquedo(_____)_()

__C2_Brinquedo(_____)_()

__C3_Brinquedo(_____)_()

7'45'' __C1_Brinquedo(_____)_()

__C2_Brinquedo(_____)_()

C3_Brinquedo()_()

8' C1_Brinquedo()_()

C2_Brinquedo()_()

C3_Brinquedo()_()

8'15'' C1_Brinquedo()_()

C2_Brinquedo()_()

C3_Brinquedo()_()

8'30'' C1_Brinquedo()_()

C2_Brinquedo()_()

C3_Brinquedo()_()

8'45'' C1_Brinquedo()_()

C2_Brinquedo()_()

C3_Brinquedo()_()

9' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

__ C2_Brinquedo(_____)_(____)

__ C3_Brinquedo(_____)_(____)

9'15'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

__ C2_Brinquedo(_____)_(____)

__ C3_Brinquedo(_____)_(____)

9'30'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

__ C2_Brinquedo(_____)_(____)

__ C3_Brinquedo(_____)_(____)

9'45'' __ C1_Brinquedo(_____)_(____)

__ C2_Brinquedo(_____)_(____)

__ C3_Brinquedo(_____)_(____)

10'

Observações: _____

ANEXO F

Ficha de Registro 2

COMPORTAMENTO VERBAL OBSERVADO DURANTE A BRINCADEIRA

Data: _____ Grupo: _____ Delineamento: _____

Sessão: _____ Sexos: _C1_____C2_____C3_____

0'' __C1_____

__C2_____

__C3_____

15'' __C1_____

__C2_____

__C3_____

30'' __C1_____

__C2_____

__C3_____

45'' __C1_____

__C2_____

__C3_____

1' _C1_

_____C2_____

_____C3_____

1'15'' _C1_

_____C2_____

_____C3_____

1'30'' _C1_

_____C2_____

_____C3_____

1'45'' _C1_

_____C2_____

_____C3_____

2' _C1_

_____C2_____

C3

2'15''_C1

C2

C3

2'30''_C1

C2

C3

2'45''_C1

C2

C3

3'_C1

C2

C3

3'15''_C1

C2

C3

3'30''_C1

C2

C3

3'45''_C1

C2

C3

4'_C1

C2

C3

4'15''_C1

C2

C3

4'30''_C1

_C2

_C3

4'45''_C1

_C2

_C3

5'_C1

_C2

_C3

5'15''_C1

_C2

_C3

5'30''_C1

_C2

C3

5'45''_C1

C2

C3

6'__C1

C2

C3

6'15''_C1

C2

C3

6'30''_C1

C2

C3

6'45''_C1

C2

C3

7'__C1

C2

C3

7'15''_C1

C2

C3

7'30''_C1

C2

C3

7'45''_C1

C2

C3

8' C1

C2

C3

8'15'' C1

C2

C3

8'30'' C1

C2

C3

8'45'' C1

C2

C3

9' C1

C2

C3

9'15''_C1

C2

C3

9'30''_C1

C2

C3

9'45''_C1

C2

C3

10'

Observações: