

## ARTIGOS

# REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS DE SEXO EM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

CHRISTINE MORIN-MESSABEL • SÉVERINE FERRIÈRE •  
AURÉLIE LAINÉ • YOAN MIEYAA • VÉRONIQUE ROUYER  
TRADUÇÃO Lia Obojes

### RESUMO

*Na França, a questão da educação para a igualdade entre meninas e meninos na escola e da luta contra as desigualdades entre as categorias de sexo é muito presente, e esta pesquisa deve ser contextualizada tendo em vista o combate aos estereótipos no contexto escolar. Nosso interesse são os conhecimentos que as crianças desenvolvem, ao longo da primeira infância e da infância, a respeito dos brinquedos, vistos aqui como meios de socialização de gênero. Os resultados indicam um conhecimento precoce dos estereótipos associados a certos brinquedos, mas também variações segundo o tipo de brinquedo e a idade das crianças. As experiências de socialização no contexto escolar podem fornecer, por intermédio da ação dos professores através de interações pedagógicas e suportes lúdicos, experiências mais heterogêneas.*

**CONTEXTO ESCOLAR • BRINQUEDOS • ESTEREÓTIPOS SEXUAIS • CRIANÇA**

## REPRESENTATIONS OF GENDER CATEGORIES OF CHILDREN IN THE SCHOOL CONTEXT

### ABSTRACT

*In France, the issue of equal education for boys and girls and the struggle against inequalities based on gender categories is very present. This research should be contextualized with a view to fighting stereotypes in the school setting. Our interest is the knowledge that children develop throughout infancy and childhood regarding toys, seen here as a means of gender socialization. The results indicate an early knowledge of the stereotypes associated with certain toys, but also variations according to the type of toy and the age of the children. The experiences of socialization in the school setting can provide, by the intervention of teachers through educational interaction and ludic support, more heterogeneous experiences.*

**SCHOOL CONTEXT • TOYS • SEXUAL STEREOTYPES • CHILD**

## REPRÉSENTATIONS LIÉES AUX CATÉGORIES DE SEXE CHEZ LES ENFANTS EN CONTEXTE SCOLAIRE

### RÉSUMÉ

*En France, la question de l'éducation à l'égalité filles/garçons à l'école et la lutte contre les inégalités entre les catégories de sexe est une question vive et cette recherche est à contextualiser au regard de la lutte contre les stéréotypes en contexte scolaire. Nous nous intéressons aux connaissances que les enfants développent, au cours de la petite enfance et de l'enfance, au sujet des jouets, perçus ici comme médias de la socialisation de genre. Les résultats indiquent une connaissance précoce des stéréotypes associés à certains jouets mais aussi des variations selon le type de jouet et l'âge des enfants. Les expériences de socialisation en contexte scolaire peuvent fournir, de par l'action des enseignants à travers les interactions pédagogiques et les supports ludiques, des expériences plus hétérogènes.*

**CONTEXTE SCOLAIRE • JOUETS • STÉRÉOTYPES • ENFANT**

## REPRESENTACIONES DE LAS CATEGORÍAS DE SEXO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

### RESUMEN

*En Francia, el tema de la educación para la igualdad entre niñas y niños en la escuela, así como el de la lucha contra las desigualdades entre las categorías de sexo está muy presente, y hay que contextualizar esta investigación teniendo en cuenta el combate a los estereotipos en el ámbito escolar. Nuestro interés son los conocimientos que desarrollan los niños, a lo largo de la primera infancia y la infancia, sobre los juguetes, vistos aquí como medios de socialización de género. Los resultados indican un conocimiento temprano de los estereotipos asociados a determinados juguetes, así como variaciones según el tipo de juguete y la edad de los niños. Las experiencias de socialización en el ámbito escolar pueden ofrecer, por intermedio de la acción de los profesores a través de interacciones pedagógicas y soportes lúdicos, experiencias más heterogéneas.*

**ÁMBITO ESCOLAR • JUGUETES • ESTEREOTIPOS SEXUALES • NIÑO**

## CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS EDUCATIVOS

**N**A FRANÇA, A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE ENTRE MENINAS E MENINOS na escola foi reavivada recentemente com a divulgação, pelo *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, de uma portaria interministerial com o objetivo de apoiar ações no campo da educação e da formação de professores/as.<sup>1</sup> Nesse documento, a questão dos estereótipos é apresentada como central na análise das dinâmicas geradoras de desigualdades entre as crianças:

[...] os estereótipos constituem barreiras para a realização de escolhas individuais tanto das mulheres quanto dos homens. Contribuem para a persistência das desigualdades influenciando as escolhas de carreiras, de formação e de emprego, a participação nas tarefas domésticas e familiares e a representação em cargos decisórios. (BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013)

Essas orientações e políticas educacionais baseiam-se nos valores emancipatórios da escola, que tem como uma de suas missões fundamentais “garantir a igualdade de oportunidades para meninas e meninos” (PORTAIL EDUSCOL, 2015). O contexto escolar é, de fato, um lugar de socialização, de aquisição de conhecimentos, que tem como finalidade a inserção social e profissional dos alunos. Apesar dessa missão igualitária, é importante analisar mais especificamente o contexto de

<sup>1</sup> Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013).

socialização que amolda também “a caracterização do gênero” (MATLIN, 2007) por suas características (contexto de comparação social e competição acirrada) e seus atores (professores/as, colegas). Há inúmeros trabalhos que mostram o papel que a escola desempenha na constituição das desigualdades entre os sexos. Pelas diferenças que opera nas interações sociais e pedagógicas com as alunas e os alunos, a escola tende a introduzir uma hierarquização entre os sexos e, desse modo, a reproduzir as desigualdades veiculadas pelas relações sociais de sexo (MOSCONI, 2001, 2004; DURU-BELLAT, 2008; MIEYAA; ROUYER; LE BLANC, 2012). Pesquisas realizadas no campo da psicologia social e no campo da psicologia do desenvolvimento destacam, por exemplo, a importância das representações dos professores diante das supostas competências de alunas e alunos (MIEYAA, 2012; MORIN-MESSABEL; FERRIÈRE; SALLE, 2012) sobre as percepções das disciplinas escolares (DUTRÉVIS; TOCZEK, 2007) ou sobre as decisões de orientação (MANGARD; CHANNOUF, 2007; VOUILLOT, 2007).

Nossa pesquisa deve ser contextualizada à luz dessas recomendações de combate aos estereótipos no campo escolar e visa a aprofundar os “conhecimentos sociais” dos alunos. No nosso caso, o interesse está voltado mais especificamente aos conhecimentos que as crianças desenvolvem ao longo da primeira infância e da infância a respeito dos brinquedos, vistos aqui como meios de socialização de gênero. Nossa postura, teórica e metodológica, é a de levar em consideração os aspectos sociais e de desenvolvimento, indissociáveis na análise dos estereótipos de sexo no contexto escolar, pois, de fato, o estudo desses fenômenos de diferenciação e de categorização em contexto exige a adoção de uma postura interacionista (ROUYER; TROUPEL-CRÉMEL, 2013). Assim, a abordagem da psicologia do desenvolvimento permite colocar-se mais perto da criança no estudo de seus conhecimentos e de sua adesão aos estereótipos de sexo, levando em conta, através de seu ponto de vista, o papel dos fatores ligados à maturação cognitiva, à significação de suas condutas e às ancoragens em seus meios de vida. Já a abordagem psicossocial permite contextualizar as dinâmicas de variação de conteúdos estereotipados nas questões que suscitam em termos de grupos e de relações sociais entre grupos de sexo.

Os suportes lúdicos são ferramentas de socialização que possibilitam, desde a primeira infância, desenvolver diversas competências, motoras, cognitivas e sociais, como também aprender normas e valores veiculados pela sociedade. Assim, os brinquedos logo se tornam um suporte essencial para o desenvolvimento das crianças e um dos meios privilegiados pelos quais as crianças aprendem e experimentam papéis sociais de sexo (ROUYER, 2007). Ao lado da família, a escola maternal, através das interações sociais e das atividades lúdicas e pedagógicas que propõe, constitui um lugar de socialização central na construção

de desigualdades entre meninas e meninos (MIEYAA, 2012; MIEYAA; ROUYER; LE BLANC, 2012; MIEYAA; ROUYER, 2015).

As pesquisas no campo dos brinquedos tendem a demonstrar que pouco se evoluiu no que se refere aos estereótipos de sexo do ponto de vista dos suportes (ZEGAÏ, 2010), embora se observem mudanças no discurso social, no do *marketing*, assim como no dos pais.

Entretanto, poucos trabalhos examinam as representações das crianças em idade escolar (CHERNEY; DEMPSEY, 2010; ROUYER; ROBERT, 2010). Para pensar práticas pedagógicas mais igualitárias, julgamos necessário examinar o ponto de vista das crianças sobre suas categorizações sexuadas de brinquedos no contexto escolar. Sabemos que as “normas de gênero” podem ser variáveis. Por exemplo, os estereótipos que se manifestam através das preferências/atribuições quanto aos brinquedos podem variar de acordo com a idade das crianças no contexto escolar. Este estudo contextualizado tem como objetivo também trazer elementos de reflexão para professores/as em formação.

## OS BRINQUEDOS: OBJETOS DE SOCIALIZAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO DE SEXO

### A VISÃO DOS ADULTOS: TRANSMISSÕES, REPRESENTAÇÕES E INTERAÇÕES

Inúmeros estudos mostraram a importância da escolha de brinquedos pelos adultos. Os brinquedos são utilizados não apenas para a transmissão de normas e valores em vigor na sociedade e a aquisição específica de competências motoras, afetivas e cognitivas essenciais, como também para a transmissão de muitos estereótipos de sexo, e assim reproduzem uma ordem social (VINCENT, 2001; ZEGAÏ, 2010). Em 1985, Tap estava interessado nessas classificações sexuadas de brinquedos por adultos. O enunciado da pesquisa que realizou pedia para classificar 38 fotos de brinquedos segundo três critérios: brinquedos masculinos, brinquedos femininos e brinquedos mistos. Os brinquedos masculinos eram, entre outros, um tambor, um caminhão, um veleiro; os brinquedos femininos, uma boneca, um jogo de cozinha, uma penteadeira; já os brinquedos mistos reuniam um bicho de pelúcia, um jogo de damas, um triciclo, uma bola e um telefone. Vinte anos mais tarde, Blakemore e Centers (2005) realizaram um estudo com 292 estudantes de licenciatura de ambos os sexos. Esses estudantes avaliaram 126 brinquedos categorizando-os como brinquedos de meninas, de meninos ou para os dois sexos (misto). Foram estabelecidas cinco categorias de brinquedos: muito masculino, moderadamente masculino, neutro, moderadamente feminino e muito feminino. As bonecas e os brinquedos ligados às atividades domésticas foram sistematicamente considerados como de meninas; armas, veículos e bonecos de ação, como brinquedos de meninos. Alguns brinquedos

classicamente considerados “de meninos” (por exemplo, brinquedos científicos, Lego, cubos, veículos) foram avaliados nessa pesquisa como neutros. Os brinquedos avaliados como educativos e associados ao desenvolvimento da criança do ponto de vista físico, cognitivo e artístico eram tipicamente avaliados como neutros ou moderadamente masculinos. Esses resultados indicam que os brinquedos muito tipificados sexualmente parecem menos desejáveis no campo do desenvolvimento do que os brinquedos neutros ou moderadamente tipificados. Por outro lado, quando se pergunta aos pais sobre os brinquedos favoritos de seus filhos de 3 a 5 anos, eles citam brinquedos associados à tecnologia e à ação para os meninos e ao cuidado (*care*) para as meninas (FRANCIS, 2010). Vários estudos, como o de Campenni (1999), mostram que o comportamento dos pais, depois de oferecer brinquedos às crianças, reforça esses estereótipos por meio de um sistema de transmissão de conhecimentos e crenças. Eles brincam com mais frequência e por mais tempo com os filhos quando se trata de brinquedos que consideram apropriados ao sexo da criança. Ao mesmo tempo, acionam mais ou menos conscientemente todo um registro de reforços positivos ou negativos em função da adequação entre a natureza do brinquedo e o sexo da criança.

Entretanto, um estudo realizado por Weisner e Wilson-Mitchell (1990) mostra que filhos de pais com valores igualitários – que se traduzem em atitudes menos estereotipadas em relação aos objetos, entre os quais os brinquedos – também têm representações de objetos e de ocupações menos estereotipadas. Esse tipo de estudo mostra claramente o elo de interação entre atitudes pró-igualitaristas dos pais e atitudes e comportamentos das crianças diante de elementos “generificados” no ambiente. Mas, sobretudo, mostra como o contexto educacional pode modificar conhecimentos, crenças e/ou comportamentos estereotipados.

## DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

As crianças, desde muito pequenas, por diferentes processos psicológicos (sentimento de pertencimento a um grupo de sexo, elaboração de esquemas de gênero, segregação sexuada, etc.) atribuem uma importância crescente à questão de pertencimento a um grupo de sexo (ROUYER; MIEYAA; LE BLANC, 2014). Motivadas por desafios identitários inevitáveis, elas vão progressivamente dicotomizar seu ambiente (tanto material como social) através do filtro do gênero. Nesse quadro, os brinquedos não fogem à regra; do ponto de vista das crianças é muito claro que existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. Os estudos mostram ainda que as crianças pequenas tendem a utilizar as cores como indicadores de categorização de brinquedos (CHERNEY; DEMPSEY, 2010). E, em algumas situações experimentais, utilizam

a cor das roupas para identificar o sexo biológico de outra criança (PICARIELLO; GREENBERG; PILLEMER, 1990).

Todavia, pode haver uma certa maleabilidade; parecem existir mecanismos de ação que possibilitam às crianças se mostrarem mais flexíveis em relação a essas normas de gênero. No contexto escolar, Globe *et al.* (2012) observaram em crianças de três a cinco anos que as meninas brincam com brinquedos “sexualmente tipificados”, mas quando estão em grupo misto elas brincam com brinquedos associados aos meninos. Esse comportamento em situação de um grupo misto também pode ser analisado em relação à valorização do polo masculino, especialmente se esse comportamento não é observado nos meninos. Esses autores/as observam ainda que os meninos brincam com brinquedos associados ao feminino em interações com os professores/as. Essas observações evidenciam que, na esfera lúdica, as preferências não são sempre binárias e dicotômicas. No contexto de interações sociais, e quando se propõe um leque mais amplo de atividades e, portanto, de brinquedos, mesmo que as dinâmicas de dominação entre os grupos de sexo não sejam necessariamente excluídas, meninos e meninas optam por comportamentos menos rígidos, mais flexíveis, favorecendo experiências positivas. As condições em grupos mistos e as práticas pedagógicas dos professores/as são fatores suscetíveis de modular esses comportamentos sexualmente tipificados. Outros fatores podem ser elementos de variação dessa dicotomia: nota-se que a cor é um dos indicadores mais frequentemente utilizados para a atribuição de gênero dos brinquedos (CHERNEY; DEMPSEY, 2010). E, por fim, nem todos os brinquedos são necessariamente destinados a um sexo, mas podem ser considerados como mistos. Todavia, se nesses contextos mistos ou de redução de indicadores de estereotipia, as observações tendem a mostrar uma maior flexibilidade das crianças quando saem desse “entre si”, as questões da adesão e da categorização de normas de gênero não podem excluir *in extenso* os processos que operam de maneira mais global na reprodução de relações sociais de sexo.

## **CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ESTEREÓTIPOS ASSOCIADOS ÀS DUAS CATEGORIAS DE SEXO NAS CRIANÇAS**

Desde muito cedo, as crianças desenvolvem preferências ligadas aos estereótipos de sexo no campo do lúdico. Como afirmam Cherney, Harper e Winter, “a interação com brinquedos pode ser considerada um aspecto importante da socialização das crianças e do desenvolvimento cognitivo durante a primeira infância” (2006, p. 267). A maior parte das pesquisas concorda que essa diferenciação de gênero pelas crianças começa por volta dos 2 anos de idade, para então seguir um caminho mais ou menos

idêntico segundo os campos teóricos (para uma revisão, cf. ROUYER, 2007). Quando se examina a revisão da literatura feita por Martin, Ruble e Szkrybalo (2002), distinguem-se duas perspectivas no campo cognitivo: a abordagem do desenvolvimento cognitivo e a teoria do esquema de gênero. A meta-análise proposta por Signorella, Bigler e Liben (1993) a propósito do desenvolvimento do “esquema de gênero” acompanha a evolução da aquisição de estereótipos generificados em crianças de 3 a 10 anos, e mostra que a rigidez quanto às normas de gênero vai aumentando até os 7 anos, seguindo-se um período de relativa flexibilidade em relação aos estereótipos. O esquema de gênero possibilita a organização e a categorização das informações ligadas ao gênero (BEM, 1981; MARTIN; HALVERSON, 1981). Como resumem Le Maner-Idrissi e Renault (2006, p. 252):

Essa estrutura cognitiva interviria para organizar e memorizar as informações relativas aos comportamentos específicos de um e de outro sexo a partir das quais o sujeito poderá efetuar generalizações. Por outro lado, o esquema forneceria uma base de inferências e de interpretações, possibilitando completar uma informação ambígua, guiar a criança na compreensão, na estruturação do mundo à sua volta, a seleção de indicadores e o armazenamento de informações ulteriores.

A partir dos 16-18 meses, meninos e meninas começam a aderir aos papéis de sexo, e se interessam por brinquedos sexualmente tipificados (CHERNEY e al., 2006; LE MANER-IDRISSI; LEVEQUE; MASSA, 2002). Aos 2 anos, observam-se diferenças entre meninas e meninos; nessa idade, elas desenvolvem um esquema de gênero mais detalhado do que eles, ou seja, têm mais conhecimentos a respeito das categorias sexuadas. Em seguida, por volta dos 3 anos, observa-se que as meninas se interessam mais que os meninos por objetos contraestereotipados (LE MANER-IDRISSI; RENAULT, 2006). Depois, por volta dos 4-5 anos, observa-se tanto nas meninas quanto nos meninos uma rejeição por brinquedos “atraentes” se eles forem considerados como pertencentes ao outro sexo: mesmo se sentindo atraídas por eles, as crianças tendem a evitar brinquedos que foram rotulados como destinados para o outro sexo.

Outros estudos indicam que tanto meninos quanto meninas de 4 anos tendem a se apropriar de brinquedos “neutros” (ROUYER; ROBERT, 2010; TAP, 1985), e que, entre crianças de 2 a 5 anos, a tendência é que os meninos se apropriem de brinquedos “novos” e não associados a um sexo (CHERNEY et al., 2006). Essa última pesquisa tratava particularmente do raciocínio das crianças sobre fotos de brinquedos neutros e ambíguos. As crianças tenderam a classificá-los como “brinquedos para meninos”, e não como “brinquedos para meninas”.

Em termos da psicologia do desenvolvimento, a atribuição de brinquedos neutros ao próprio sexo emana do egocentrismo intelectual das crianças (CHERNEY et al., 2006; TAP, 1985), ou ainda do custo cognitivo gerado por categorizações complexas. Por volta de 6-7 anos, observa-se que as meninas brincam com brinquedos de meninos, mas não o inverso, o que pode ser interpretado como a integração pelos meninos e pelas meninas de uma “assimetria cognitiva e social” dos grupos de sexo, tendo como ponto de referência a categoria masculina (HURTIG; PICHEVIN, 1986). Esses conhecimentos e categorias ligados ao gênero são particularmente rígidos entre 5 e 7 anos; depois se observa uma certa flexibilidade que vai aumentando ao longo da infância (TRAUTNER et al., 2005). Uma explicação possível, para além do aspecto cognitivo-desenvolvimental, tem a ver com a “exposição” e a possibilidade de se familiarizar com brinquedos diferentes (por exemplo, por influência de irmãos/irmãs, de amigos/as ou de profissionais da educação). Uma outra explicação remete aos progressos cognitivos ligados à aquisição da constância de gênero, isto é, a compreensão cognitiva da estabilidade de seu pertencimento a um grupo de sexo em função de temporalidades e de contextos (DAFFLON-NOVELLE, 2010; RUBLE et al., 2007). Observam-se ainda outras mudanças: a aceitação rígida de estereótipos entendida como moralmente justa começa a declinar (TRAUTNER et al., 2005), e a criança começa a compreender que as normas ligadas ao gênero são socialmente definidas (CARTER; PATTERSON, 1982) e a reconhecer as variações de masculinidade e de feminilidade nos indivíduos, assim como as semelhanças entre os dois grupos de sexo.

## ÂMBITO DA PESQUISA

### CONTEXTO DA PESQUISA

No âmbito desta pesquisa estudamos as categorizações de brinquedos com alunos desde a *grande section* do maternal até o CM2. Ao longo dessa etapa de desenvolvimento favorável à emergência de representações de papéis de sexo, as crianças passam progressivamente por fases de descoberta, de compreensão, de adesão e de apropriação mais ou menos marcadas pelos estereótipos de sexo. Essas diferentes fases tornam esse período crucial no desenvolvimento das crianças, e também um período verdadeiramente privilegiado para o estudo dos conhecimentos e da adesão das crianças às normas de gênero, seja na psicologia da infância ou na sociologia da infância. Este estudo é direcionado mais particularmente à forma como se medem os conhecimentos ligados aos estereótipos de sexo. Zosuls *et al.* (2012) mostram que esses estereótipos correspondem a medidas diferentes conforme os estudos: em certos casos, crenças pessoais estereotipadas, conhecimentos

de estereótipos culturais, opiniões estereotipadas, ou ainda a adoção de comportamentos adequados aos estereótipos. Esses autores/as explicam que essas distinções são importantes já que as crenças pessoais da criança ligadas a “estereótipos de sexo” podem nem sempre corresponder ao seu conhecimento dos estereótipos culturais. A aplicação do termo geral “estereótipos de sexo” sem indicar explicitamente se a medida são as crenças ou conhecimentos ou ainda comportamentos é problemática.

A pesquisa que propomos segue a linha de dois estudos (CHERNEY; HARPER; WINTER, 2006; ROUYER; ROBERT, 2010) que avaliaram, de um lado, as respostas dadas pelas crianças quando devem classificar imagens de brinquedos (masculinos, femininos, neutros) e, de outro, as justificativas que apresentam. Decidimos adotar o mesmo procedimento, e dessa maneira questionar a classificação de certos brinquedos englobando uma população mais ampla (até 11 anos).

O propósito de nosso estudo é, portanto, levar os alunos a categorizar 12 brinquedos divididos em quatro categorias: brinquedos associados ao masculino, brinquedos associados ao feminino, brinquedos educativos e brinquedos “ambíguos”. Queremos verificar, dessa maneira, se as categorizações dos brinquedos pelos alunos/as variam em função da idade entre o último ano da pré-escola e o último ano da escola primária – dos 5 anos (*grande section*, último ano da escola maternal) aos 10 anos (CM2, último ano da escola primária). Queremos verificar também se a categorização de brinquedos educativos e ambíguos está associada à flexibilidade ou, ao contrário, associada pelas crianças ao seu próprio grupo de sexo. De acordo com a literatura, esperamos categorizações estereotipadas para os brinquedos fortemente associados ao masculino ou ao feminino. Já os brinquedos educativos e fracamente tipificados sexualmente seriam mais associados à categorização mista.

## POPULAÇÃO OBSERVADA E DADOS

Participaram do estudo 149 alunos de uma escola com forte diversidade social de uma grande cidade francesa. Optou-se por adotar uma abordagem transversal.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição dos alunos segundo o nível escolar e o sexo.

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO NÍVEL ESCOLAR E SEXO**

NÍVEL ESCOLAR	NÚMERO DE MENINAS	NÚMERO DE MENINOS	TOTAL
GSM 5-6 anos	11	10	21
CP 6 anos	14	10	24
CE1 7 anos	12	9	21
CE2 8 anos	13	13	26
CM1 9 anos	16	13	29
CM2 10 anos	14	14	28
Total	80	69	149

Nota: GSM: grande section de maternelle; CE1: cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année; CE2: cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année; CM1: cours moyen 1<sup>ère</sup> année; CM2: cours moyen 2<sup>ème</sup> année; CP: cours préparatoire.<sup>2</sup>

Para que as escolhas sejam representativas da sociedade atual, os 12 brinquedos foram selecionados em catálogos de marcas com grande distribuição na época do Natal. Quatro categorias de brinquedos foram estabelecidas, segundo a maneira como são geralmente apresentados nos catálogos de hipermercados e lojas especializadas na França:

- brinquedos apresentados como sendo destinados de preferência a meninas (boneca, cozinha, penteadeira);
- brinquedos apresentados como sendo destinados de preferência a meninos (castelo fortificado, caminhão de polícia e caixa de ferramentas);
- brinquedos educativos (quebra-cabeças de letras, quebra-cabeças de números e computador);
- brinquedos “ambíguos”: esse tipo de brinquedo é apresentado ora com uma menina, ora com um menino nos catálogos de brinquedos que consultamos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção em madeira). Às vezes, esses brinquedos são classificados também nos catálogos nas páginas “meninos” (blocos de construção em madeira) e mistos ou não, caso da maleta de médico. Por isso, utilizamos o termo “ambíguo”.

Em seguida, foi criada uma tabela de dupla entrada, com os brinquedos apresentados em linha e a atribuição de gênero ou mista em coluna. Três ícones foram elaborados para figurar no alto das colunas, um representando uma menina sozinha, outro um menino sozinho e um terceiro, uma menina com um menino. As fotos dos brinquedos foram impressas em preto e branco para evitar o eventual efeito cromático que poderia influenciar as escolhas das crianças, e também para

2

A escola primária na França é composta pela escola maternal e pela escola elementar, estruturadas por níveis de idade. A escola maternal recebe as crianças antes da educação obrigatória, a partir dos 6 anos (começo da escola elementar). Ela é organizada em três turmas: “Petite Section de maternelle” ou PS (3 anos, ou mesmo 2 anos na “Toute Petite Section” ou TPS), a “Moyenne Section de maternelle” ou MS (4 anos) e a “Grande Section de Maternelle”, GS (5 anos). A escola elementar é composta pelo “Cours Préparatoire” ou CP (6 anos), pelo “Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année” ou CE1 (7 anos), pelo “Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année” ou CE2 (8 anos), pelo “Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année” ou CM1 (9 anos) e pelo “Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année” (10 anos).

homogeneizar os brinquedos apresentados. A ordem de apresentação dos brinquedos foi sorteada e mantida para todos os alunos/as, enquanto a ordem dos ícones variava.

Os/As professores/as transmitiam as orientações simples, adaptada ao nível das crianças, para que assinalassem as colunas correspondentes aos brinquedos. As sessões eram coletivas com duração de cerca de dez minutos. Para verificar se a orientação estava clara, pedíamos que um aluno a reformulasse. Para os alunos mais velhos,<sup>1\*</sup> as sessões foram realizadas em momentos de maior disponibilidade, à tarde, nas horas vagas. Para os mais novos, pela manhã, em oficinas com pequenos grupos por razões evidentes de dificuldade no preenchimento das tabelas. Como justificativa para as crianças mais novas, a pesquisa foi integrada na atividade diária de oficinas. Para os mais velhos, foi integrada nas atividades de debate, e, no final, foi realizado um debate sobre o objeto da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme nossas hipóteses, examinaremos, em um primeiro momento, a evolução e as variações das respostas de acordo com a idade. Em um segundo momento, veremos as classificações das meninas e dos meninos para cada uma das quatro categorias de brinquedos propostas.

Nossa variável dependente apresenta três modalidades (feminino, masculino e misto). Dado que a variável estudada é de natureza nominal, utilizaremos o teste de  $\chi^2$  de Pearson para observar as frequências dos diferentes tipos de respostas fornecidas pelos alunos. O conjunto detalhado das classificações segundo o nível escolar e o sexo dos participantes é apresentado na Tabela 1.

Examinamos o número de respostas sexualmente tipificadas (atribuição dos brinquedos a um grupo de sexo) em relação ao número de respostas mistas dadas pelas crianças para qualquer tipo de brinquedo, em função da idade. Os dados são apresentados na Tabela 2 a seguir.

**TABELA 2**  
NÚMERO E PROPORÇÃO DE RESPOSTAS SEXUALMENTE TIPIFICADAS E MISTAS PARA CADA NÍVEL ESCOLAR

Respostas	GSM		CP		CE1		CE2		CM1		CM2	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Sexualmente tipificadas	164	65,1	151	52,4	136	45,8	179	57,4	192	56	176	52,4
Mistas	88	34,9	137	47,6	115	54,2	133	42,6	151	44	160	47,6
$\chi^2$ (ddl 1)	=11,73 ; p=.0006		NS		NS		NS		NS		NS	

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP: cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année; CE2: cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année; CM1: cours moyen 1<sup>ère</sup> année; CM2: cours moyen 2<sup>ème</sup> année.

<sup>1\*</sup>  
N. de T.: A "école élémentaire" atende os alunos de 6 a 11 anos.

As crianças de 5-6 anos são as que apresentam uma diferença significativa entre as duas categorias de respostas. Observa-se que, nesse nível escolar, o número de respostas categorizantes “de meninas” ou “de meninos” é maior que o número de respostas mistas ( $KHI( dd1\ 1) = 11,73; p = .0006$ ). Nos outros níveis, o número de atribuições sexualmente tipificadas e mistas não difere significativamente, como mostra a Tabela 2 acima.

Examinaremos sucessivamente as classificações para os brinquedos masculinos, femininos, educativos e ambíguos. Para cada uma das categorias de brinquedos, verificaremos os efeitos da idade e do sexo dos participantes.

## BRINQUEDOS MASCULINOS

Carro de polícia, caixa de ferramentas e castelo fortificado foram considerados pela esmagadora maioria como destinados aos meninos. De um total de 444 classificações obtidas,<sup>3</sup> somadas todas as idades e sexo dos participantes, 90,1% (402) indicaram se tratar de brinquedos de meninos e apenas 9,9% (42) de brinquedos mistos ( $Khi^2( dd11) = 174,89; p = 0001$ ).

Esses brinquedos masculinos estereotipados são considerados brinquedos de meninos para 96,5% das respostas tipificadas (388 respostas para o gênero masculino e 14 para o gênero feminino:  $Khi^2( dd11) = 222,02; p = .0001$ ). Resultados semelhantes são observados em todos os níveis em meninos e meninas.

## BRINQUEDOS FEMININOS

Assim como para os brinquedos masculinos estereotipados, os brinquedos femininos estereotipados (penteadeira, cozinha e boneca) são categorizados pela esmagadora maioria como não mistos: em 445 classificações feitas pelos alunos, 396 são sexualmente tipificadas (ou seja, 88,99% das respostas), enquanto 49 são classificações mistas (ou seja 11,01% das respostas:  $Khi^2( dd11) = 159,43; p = .0001$ ).

O detalhamento das classificações revela que os brinquedos femininos estereotipados são atribuídos em grande escala às meninas (381 de 396 respostas tipificadas sexualmente são associadas às meninas contra 15 associadas aos meninos:  $Khi^2( dd11) = 215,06; p = .0001$ ).

Resultados semelhantes também são encontrados em todos os níveis escolares, tanto para as meninas como para os meninos.

3

Alguns dados faltaram, e por isso nem sempre obtivemos estritamente as 447 classificações esperadas para cada tipo de brinquedo.

Das 1.788 respostas esperadas, 6 faltaram e foram repertoriadas da seguinte maneira: uma ausência de resposta de um aluno de CE1 sobre um brinquedo educativo, 5 ausências de resposta no CM1 (3 para brinquedos estereotipados masculinos e 2 para brinquedos estereotipados femininos).

## BRINQUEDOS EDUCATIVOS

Os brinquedos educativos (computador, quebra-cabeça de letras e quebra-cabeça de números) são, de maneira geral, considerados mistos. Em 446 atribuições dos alunos, 379 são mistas e 67 sexualmente tipificadas (35 associadas aos meninos e 32 às meninas;  $\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 124,34$ ;  $p = .0001$ ).

O detalhamento das atribuições por sexo é apresentado na Tabela 3.

**TABELA 3**  
DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS BRINQUEDOS EDUCATIVOS  
SEGUNDO A IDADE E O SEXO DOS PARTICIPANTES

ALUNOS		TIPO DE CLASSIFICAÇÃO		VALOR DO $\text{Khi}^2$ (SEXUALMENTE TIPIFICADOS VS MISTO)
NÍVEL ESCOLA	SEXO	SEXUALMENTE TIPIFICADO (M, F)	MISTO	
GSM	M	15 (13, 2)	15	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) < 1$ ; NS
	F	11 (4, 7)	22	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 1,86$ ; NS
CP	M	6 (4, 2)	24	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 5,93$ ; $p = .0149$
	F	6 (4, 2)	36	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 12,28$ ; $p = .0005$
CE1	M	1 (1, 0)	26	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 14,61$ ; $p = .0001$
	F	8 (2, 6)	27	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 5,50$ ; $p = .0190$
CE2	M	5 (1, 4)	34	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 12,40$ ; $p = .0004$
	F	4 (1, 3)	35	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 14,51$ ; $p = .0001$
CM1	M	7 (2, 5)	32	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 8,84$ ; $p = .0029$
	F	1 (0, 1)	47	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 28,61$ ; $p = .0001$
CM2	M	3 (3, 0)	39	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 18,90$ ; $p = .0001$
	F	0	42	$\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 28$ ; $p = .0001$

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année; CE2: cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année; CM1: cours moyen 1<sup>ère</sup> année; CM2: cours moyen 2<sup>ème</sup> année.

Esse resultado é encontrado tanto nas meninas ( $\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 78,07$ ;  $p = .0001$ ) como nos meninos ( $\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 47,56$ ;  $p = .0001$ ). Mas isso não ocorre para todos os níveis escolares. Se, para os alunos mais velhos, os brinquedos educativos são amplamente considerados como mistos, os alunos menores tendem a atribuir um sexo a eles. Nas 68 classificações dos alunos menores, 26 são sexualmente tipificadas e 37 mistas ( $\text{Khi}^2(\text{ddl}1) = 0,98$ ; NS). Esse resultado é encontrado tanto nos meninos como nas meninas, mas se observa nos meninos uma tendência maior de categorizar os brinquedos educativos como brinquedos de menino (13 das 15 respostas sexualmente tipificadas vão nesse sentido). Nas meninas, essa tendência é menos nítida (11 respostas sexualmente tipificadas, 4 associadas aos meninos, 7 associadas às meninas).

## BRINQUEDOS AMBÍGUOS

Os brinquedos ambíguos são considerados como mistos pela maioria: das 447 classificações dos alunos, somados todos os níveis escolares e sexo, 133 são associadas a um grupo de sexo e 314 são mistas ( $Khi^2$  (ddl1) = 38,17;  $p = .0001$ ). Entretanto, a análise segundo o sexo dos participantes revela uma diferença entre os meninos e as meninas. A Tabela 4, a seguir, apresenta o número de atribuições tipificadas sexualmente e mistas segundo a idade (nível escolar) e o sexo dos participantes, assim como os valores de  $Khi^2$  associados (misto comparado a sexualmente tipificado).

**TABELA 4**  
DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES PARA OS BRINQUEDOS AMBÍGUOS  
SEGUNDO A IDADE E O SEXO DOS PARTICIPANTES

ALUNOS		TIPO DE CLASSIFICAÇÃO		VALOR DO $KHI^2$ (SEXUALMENTE TIPIFICADO VS MISTO)
NÍVEL ESCOLAR	SEXO	SEXUALMENTE TIPIFICADO (M, F)	MISTO	
GSM	G	15 (12, 3)	15	$Khi^2$ (ddl1) < 1; NS
	F	13 (5, 8)	20	$Khi^2$ (ddl1) < 1; NS
CP	G	12 (6, 6)	18	$Khi^2$ (ddl1) < 1; NS
	F	9 (2, 7)	33	$Khi^2$ (ddl1) = 7,47; $p = .0063$
CE1	G	7 (3, 4)	20	$Khi^2$ (ddl1) = 3,27; NS
	F	8 (3, 5)	28	$Khi^2$ (ddl1) = 6,02; $p = .0141$
CE2	G	16 (9, 7)	23	$Khi^2$ (ddl1) < 1; NS
	F	10 (4, 6)	29	$Khi^2$ (ddl1) = 4,86; $p = .0274$
CM1	G	13 (8, 5)	26	$Khi^2$ (ddl1) = 2,20; NS
	F	13 (5, 8)	35	$Khi^2$ (ddl1) = 5,32; $p = .0211$
CM2	G	14 (7, 7)	28	$Khi^2$ (ddl1) = 2,40; NS
	F	3 (1, 2)	39	$Khi^2$ (ddl1) = 18,90; $p = .0001$

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP: cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année; CE2: cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année; CM1: cours moyen 1<sup>ère</sup> année; CM2: cours moyen 2<sup>ème</sup> année.

Observa-se que os brinquedos ambíguos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção de madeira) são classificados como mistos pelas meninas a partir do CP, mas não por nenhum grupo de meninos, qualquer que seja o nível escolar.

Entre as crianças menores, a maioria dos meninos considera que os brinquedos ambíguos são brinquedos de menino (12 em 15 respostas sexualmente tipificadas), enquanto as meninas tendem a classificá-los como de menina (8 em 13 respostas).

## DISCUSSÃO

### BRINQUEDOS MISTOS, BRINQUEDOS ASSOCIADOS A UMA CATEGORIA DE SEXO

Os resultados da pesquisa confirmam um conhecimento precoce dos estereótipos sexuais associados a certos brinquedos (exclusivamente a uma categoria de sexo). Quando se pede às crianças, de qualquer idade, para determinar se um carro de polícia, uma caixa de ferramentas e um castelo fortificado são para meninos, para meninas ou para os dois, há pouca ambiguidade, tanto para meninas quanto para meninos. E igual no caso de uma penteadeira, de um fogãozinho e de uma boneca. Pode-se dizer que existe pouca variação nessa categorização segundo a idade. Ressalte-se que nossa pesquisa não mede a adesão aos estereótipos; ela não mede, por exemplo, os interesses pessoais e/ou os comportamentos das crianças. Assim, a classificação feita pelos alunos não significa que eles e elas não brinquem com esse tipo de brinquedo, mas que os brinquedos “de meninos” e os brinquedos “de meninas” são identificados e categorizados. Contudo, esses resultados ilustram o conhecimento dos estereótipos geralmente associados a certos brinquedos, e esse conhecimento é constante ao longo da escola primária. Propusemos também brinquedos educativos (um computador, um quebra-cabeça de letras e um quebra-cabeça de números), disponíveis nas salas de aula e também apresentados nos catálogos. Nossos resultados mostram que esses brinquedos são considerados como mistos, ainda que, também neste caso, se observem algumas nuances. Note-se que, enquanto na escola elementar não existem realmente diferenças entre meninas e meninos, há uma tendência entre os meninos menores de atribuírem a si (endogrupo) esses brinquedos “educativos”. Isso se explica, em parte, pela tendência das crianças de menos de 6 anos, em razão do egocentrismo intelectual, de se autoatribuírem os brinquedos considerados neutros (CHERNEY et al., 2006; ROUYER; ROBERT, 2010; TAP, 1985).

O mesmo se constata com relação aos brinquedos considerados ambíguos (categorizados nos catálogos como mistos ou fracamente associados a uma categoria de sexo): eles são classificados pelos alunos de nosso estudo como jogos mistos. Observa-se também nesse caso uma diferença entre o maternal e a escola elementar. Contudo, diferentemente dos brinquedos ditos “educativos”, no fim do maternal os brinquedos ambíguos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção em madeira) são considerados pelos meninos como brinquedos de meninos e pelas meninas como brinquedos de menina.

## CONCLUSÃO

A pesquisa mostra, em primeiro lugar, que há uma persistência na maioria das crianças das caracterizações estereotipadas para brinquedos

geralmente associados ao masculino e ao feminino. O resultado é ainda mais significativo visto que não usamos cores específicas (rosa, azul), que são os indicadores mais utilizados para categorizar os brinquedos. Essa persistência preocupa porque, vale recordar, os estereótipos constituem ferramentas de legitimação das desigualdades sociais. A categorização de sexo de certos objetos é muito forte, o que confirma o peso das transmissões sociais nas crianças mais jovens, apesar de se observar uma flexibilização no fim da escola elementar. Em compensação, distinguem-se, nos mais jovens, perfis de diferenciação das duas categorias de brinquedos menos estereotipadas: os meninos associam os brinquedos educativos e ambíguos ao masculino, enquanto as meninas associam os brinquedos educativos aos dois sexos e os brinquedos ambíguos ao feminino. Essa diferença entre as meninas e os meninos no que diz respeito aos jogos educativos e os jogos fracamente tipificados sexualmente preocupa e merece ser aprofundada. Esse efeito já tinha sido observado na pesquisa de Cherney *et al.* (2006), realizada com crianças de dois a cinco anos; comparativamente às meninas, os meninos tinham mais tendência a identificar brinquedos neutros e ambíguos como brinquedos masculinos. Esses resultados merecem ser discutidos à luz das relações sociais de sexo e das estratégias das meninas e dos meninos observadas no contexto escolar. Mais especificamente, elementos associados à hierarquia de pertencimento a grupos influenciam essas variações de atribuições ao grupo endógeno ou à mixidade dos brinquedos. As estratégias não são as mesmas e podem ser examinadas tanto do ponto de vista dos pertencimentos sociais como dos contextos nos quais essas estratégias são empregadas. Por outro lado, os brinquedos educativos e ambíguos, sendo menos estereotipados, podem ilustrar melhor essas estratégias. Esse resultado evidencia também a necessidade de se observarem ulteriormente e em uma abordagem mais qualitativa as classes, para compreender melhor a mudança nas categorizações entre a *grande section* e o CP. Por exemplo, no que diz respeito aos brinquedos estereotipados que costumam estar presentes nas salas de maternal, seria interessante observar as interações das crianças com os adultos (pais na hora da entrada, professores/as, ATSEM,<sup>4</sup> e questionar a influência de colegas e de professores/as nas atividades e interesses dos alunos dos dois sexos. Segundo Blakemore e Centers (2005), as crianças dos dois sexos teriam vantagens (do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades motoras, de linguagem, cognitivas, sociais, afetivas) brincando com brinquedos que propiciam a educação científica, artística e as competências musicais. Em sua opinião, para estimular o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, parece importante que os pais e os/as professores/as ofereçam brinquedos moderadamente estereotipados e neutros para meninos e meninas desde a primeira infância. Por fim, os resultados confirmam que os alunos não categorizam todos os brinquedos de

4

Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

maneira binária meninas/meninos, inclusive os brinquedos que são fracamente tipificados como masculinos, por exemplo os blocos de construção em madeira. Na maioria de catálogos de brinquedos de grandes marcas e lojas especializadas, os blocos de construção em madeira são incluídos ou nos jogos para meninos (categoria claramente identificada no sumário) ou nos jogos mistos. Na escola maternal, esses brinquedos são muito presentes e muito apreciados pelos dois sexos. Nossos resultados indicam claramente que os jogos classificados como ambíguos pelas razões citadas anteriormente são associados no nosso estudo a uma categorização mista. O fato de o jogo ser proposto na escola e praticado de forma mista pelos alunos pode ter um efeito sobre a sua percepção do caráter misto do brinquedo. A escola, ao propor essas experiências lúdicas com suportes ricos e variados, permite o desenvolvimento de competências artísticas, de criação, de lógica, seja qual for o sexo da criança, e *in fine* contribui conscientemente para favorecer a igualdade entre meninas e meninos, mulheres e homens de amanhã.

Para concluir, devemos destacar que a formação de uma identidade social “generificada” na criança é o resultado de uma exposição às representações sociais de ambiente social, particularmente dos pais, dos colegas, mas em uma dinâmica interativa e ativa. A criança chega e tem como desafio a integração em um ambiente preexistente. As experiências de socialização no contexto escolar podem fornecer, pela ação dos professores através das interações pedagógicas e dos suportes lúdicos, experiências mais heterogêneas. Os cantinhos de jogos na escola maternal, ao propor jogos diversos e variados, e ao tornar mistos jogos que poderiam ser associados a um sexo ou outro, permitiria variar essas associações estereotipadas. As categorias sociais feminino/masculino são, segundo Duveen e Lloyd (1990), um “código semiótico” que permite às crianças pequenas participar e integrar a vida social, considerando o sexo biológico como o significante e as representações sociais como o significado. As evoluções sociais e o contexto escolar, por sua missão educativa, podem produzir mudanças nas representações sociais ontogenéticas das crianças, propondo suportes lúdicos diversificados, e possibilitar às crianças realizar um trabalho reflexivo sobre as categorizações ligadas ao sexo.

## REFERÊNCIAS

BEM, Sandra. Gender schema theory: a cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, n. 88, p. 354-364, 1981.

BLAKEMORE, Judith E.; CENTERS, Renee E. Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, v. 53, p. 619-633. 2005.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2013-2018 n. 6, 7 février, 2013.

- CAMPENNI, Estelle C. Gender stereotyping of children's Toys: a comparison of parents and nonparents. *Sex Roles*, v. 40, n. 1-2, p. 121-138, 1999.
- CARTER, Bruce D.; PATTERSON, Charlotte J. Sex roles as social conventions: The development of children's conceptions of sex role stereotypes, *Developmental Psychology*, v. 18, p. 812-824, 1982.
- CHERNEY, Isabelle; DEMPSEY, Jessica. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, v. 6, p. 651-669, 2010.
- CHERNEY, Isabelle; HARPER, Hillary J.; WINTER Jordan A. Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme "jouets de garçons" et "jouets de filles". *Enfance*, v. 3, p. 266-282, 2006.
- DAFFLON-NOVELLE, Anne. Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In: ROUYER, V.; CROITY-BELZ, S.; PRETEUR, Y. (Org.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse: Erès, 2010. p. 25-40.
- DURU-BELLAT, Marie. La (re)production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, v. 1, n. 19, p. 131-149, 2008.
- DUTRÉVIS, Marion; TOCZEK, Marie-Christine. Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves: le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 3, n. 36, p. 379-400, 2007.
- DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara. *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FRANCE. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. *Rapport n. 2014-10-20-STER-013, 20 octobre 2014*. Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes. Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics. Paris: HCEIFH, 2014.
- FRANCIS, Becky. Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, v. 36, n. 6, p. 325-344, 2010.
- GOBLE, Pricillia; MARTIN, Carol Lynn; HANISH, Laura D.; FABES, Richard A. Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, v. 67, p. 435-451, 2012.
- HURTIG, Marie-Claude; PICHEVIN, Marie-France. *La différence des sexes*. Paris: Tierce Sciences, 1986.
- LE MANER-IDRISSI, Gaïd; LEVEQUE, Astrid; MASSA, Joëlle. Manifestations précoces de l'identité sexuée. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 31, n. 4, p. 507-522, 2002.
- LE MANER-IDRISSI, Gaïd; RENAULT, Laëtitia. Développement du schéma de genre: une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, v. 58, n. 3, p. 251-265, 2006.
- MANGARD, Corinne; CHANNOUF, Ahmed. Effets d'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur mes décisions de l'orientation: approche sociocognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 2, n. 36, p. 223-250, 2007.
- MARTIN, Carol Lynn; HALVERSON, Charles F. A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, v. 52, p. 1119-1134, 1981.
- MARTIN, Carol Lynn; RUBLE, Diane N.; SZKRYBALO, Joel. Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 6, p. 903-933, 2002.
- MATLIN, Margaret W. *Psychologie des femmes*. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- MIEYAA, Yoan. *Socialisations de genre familiale et scolaire, identité sexuée et expérience scolaire: dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. 2012. Thèse (Doctorat) – Université du Mirail, Toulouse, 2012.
- MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique. L'expérience scolaire des jeunes enfants au cœur d'une socialisation plurielle et active: vers une co-construction de l'égalité des sexes à l'école. *Psychologie et éducation*, v. 3, p. 71-91, 2015.

- MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique, LE BLANC, Alexis. La socialisation de genre et l'émergence des inégalités filles-garçons: le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation à l'école maternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 41, n. 1, p. 57-75, 2012.
- MORIN-MESSABEL, Christine; FERRIERE, Séverine; SALLE, Muriel. L'éducation à l'égalité "filles-garçons" dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche & Formation*, v. 69, n. 1, p. 47-64, 2012.
- MOSCONI, Nicole. Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, v. 5, p. 97-109, 2001.
- MOSCONI, Nicole. Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, v. 1, n. 11, p. 165-174, 2004.
- PICARIELLO, Martha L.; GREENBERG, Danna N.; PILLERMER, David B. Children's sex-related stereotyping of colors. *Child Development*, v. 6, n. 5, p. 1453-1460, 1990.
- PORTAIL EDUSCOL, 2015. Disponible em: <http://eduscol.education.fr/>. Acesso em: nov. 2015.
- ROUYER, Véronique. *La construction de l'identité sexuée*. Paris: Armand Colin, 2007.
- ROUYER, Véronique; MIEYAA, Yoan; LE BLANC, Alexis. Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, v. 187, p. 97-137, 2014.
- ROUYER, Véronique; ROBERT, Christelle. Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In: CROTTY-BELZ, S.; PRETEUR, Y.; ROUYER, V. (Org.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Erès, 2010. p. 15-24.
- ROUYER, Véronique; TROUPEL-CREMEL, Olivia. Socialisation et construction de l'identité sexuée: dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In: BAUBION-BROYE, A.; DUPUY, R.; PRETEUR Y. (Org.). *Penser la socialisation en psychologie*. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu. Toulouse: Erès, 2013. p. 99-111.
- RUBLE, Diane N.; TAYLOR, Lisa J.; CYPHERS, Lisa; GREULICH, Faith K.; LURYE, Leah L.; SHROUT, Patrick E. The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, v. 78, n. 4, p. 1121-1136, 2007.
- SIGNORELLA, Margaret L.; BIGLER, Rebecca S.; LIBEN, Lynn S. Developmental differences in children's gender schemata about others: a meta-analytic review. *Developmental Review*, v. 13, n. 2, p. 147-183, 1993.
- TAP, Pierre. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Paris: Privat, 1985.
- TRAUTNER, Hanns M.; RUBLE, Diane N.; CYPHERS, Lisa; KIRSTEN, Barbara; BEHRENDT, Regina; HARTMANN, Petra. Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant and Child Development*, v. 14, n. 4, p. 365-381, 2005.
- VINCENT, Sandrine. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris: La Dispute, 2001.
- VOUILLOT Françoise. L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, v. 2, n. 18, p. 87-108, 2007.
- WEISNER, Thomas S.; WILSON-MITCHELL, Jane E. Nonconventional family life-styles and sex typing in six-year-olds. *Child Development*, v. 6, n. 1, p. 1915-1933, 1990.
- ZEGAÏ, Mona. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, v. 49, n. 2, p. 35-54, 2010.
- ZOSULS, Kristina M.; MILLER, Cindy Faith; RUBLE, Diane N.; MARTIN, Carol Lynn; FABES, Richard A. Gender development research in *Sex Roles*: historical trends and future directions. *Sex Roles*, v. 64, n. 11-12, p. 826-842, 2011. Disponible em : <<http://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>>. Acesso em: nov. 2015.

SÉVERINE FERRIÈRE

Université de Nouvelle-Calédonie, Nouméa, Nouvelle-Calédonie, França  
*severine.ferriere@univ-nc.nc*

AURÉLIE LAINÉ

Université de Nantes, Nantes, França  
*aurelie.laine@univ-nantes.fr*

YOAN MIEYAA

Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, França  
*mieyaa@univ-tlse2.fr*

VÉRONIQUE ROUYER

Université de Bordeaux, Bordeaux, França  
*veronique.rouyer@u-bordeaux.fr*

