

DIFERENTES MODOS DE SER MENINA E DE SER MENINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIFFERENT WAYS OF BEING A GIRL OR A BOY IN THE CHILDREN EDUCATION CONTEXT

Zínia Fraga Intra

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Professora EBITT do CEI Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória,
E.S -Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8828-9181>
zinia.intra@ufes.br

Ivone Martins de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – E.S. – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-4797>
ivone.mo@terra.com.br

Resumo: Este trabalho visou compreender a constituição do eu entre meninas e meninos na Educação Infantil. Diante da indagação sobre quais aspectos interferem no desenvolvimento infantil, o estudo buscou na abordagem histórico-cultural elementos para essa reflexão. Baseou-se, sobretudo em Vigotski e Wallon, que consideram a constituição do sujeito como um processo social e histórico. A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso de uma turma de crianças de cinco a seis anos de uma unidade de Educação Infantil, no município de Vila Velha. As análises priorizaram a interação entre as crianças, com enfoque nos modos de ser menina e ser menino nas relações com os outros; os diferentes papéis assumidos pelas crianças; e os conflitos gerados nessa interação. A pesquisa evidenciou a importância do papel mediador do professor nas interações entre as crianças, proporcionando-lhes maior riqueza de possibilidades de vivenciar novos papéis e de questionar e refletir sobre valores e padrões cristalizados.

Palavras-chave: Constituição do eu. Interação. Gênero. Educação infantil.

Abstract: This work aimed at understanding the establishment of the self between girls and boys concerning early childhood education. In the face of the inquiry regarding which aspects interfere in the development of a child, the study sought, in the historical-cultural approach, elements for this reflection. It is based, above all, on Vigotski and Wallon, who consider the constitution of the subject as a social and historical process. The research was a study-case of a five to six-year-old children group going to a Children Education unit, in the city of Vila Velha. The analyses prioritized the interaction among the children, focusing on the ways of being girl and boy in the relations with the others; the different roles played by the children; and the conflicts caused by such interaction. The research stood out the importance of the Teacher's mediator role in the interaction among the children, providing them a greater wealth of possibilities to experience new roles and to question and reflect on values and crystallized patterns.

Keywords: Establishment of the self. Interaction. Gender. Early childhood education.

1 Introdução

Este trabalho busca compreender como ocorre a “constituição do eu” entre meninas e meninos na Educação Infantil. Existem vários trabalhos que discutem a relação menino e menina nas instituições de Educação Infantil (GOBBI, 1997; COSTA, 2004; FINCO, 2004; SOUZA, 2006). Alguns abordam somente o gênero feminino e sua história de discriminação interligada à figura feminina da professora. Nesses estudos, os meninos são vistos, nos dados empíricos, como os mais fortes, e essa imagem é reforçada nas práticas educativas. Outras pesquisas sobre gênero na Educação Infantil trazem questões relacionadas às políticas curriculares e às formas como a questão de gênero e sexualidade aparece nos documentos oficiais destinados a essa etapa de ensino (CARVALHO E GUIZZO 2016). Foram encontradas também pesquisas que analisam o gênero por meio das práticas dos professores e a maneira como as crianças se comportam e são vistas pelos adultos quando fogem do que é considerado padrão nas brincadeiras ditas para meninos e meninas (RUIS E PERES 2017; BUSS-SIMÃO, 2013).

Neste estudo, reconhecemos a importância de investigações que apontam práticas discriminatórias e segregacionistas na educação das crianças e evidenciam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os padrões rigidamente estabelecidos pela sociedade sobre o que é o masculino ou o feminino. Entretanto, tendo como foco a diferença, mais do que o confronto e a oposição, buscamos compreender como se dá a constituição do subjetivo do ser menina e do ser menino, entrelaçados nas relações sociais e nas construções culturais e simbólicas dessas relações.

2 Referencial teórico

Neste estudo, tomamos como referência os trabalhos de Vigotski (1996, 2000), que compreende a personalidade como o conjunto de relações sociais nas quais, desde o nascimento, a criança está envolvida. E é sendo parte integrante dessas relações sociais que a criança se apropria de significações culturais que a tornam ser humano, mas não como uma mera reprodução, e sim como uma (re)constituição no plano intrapsíquico.

A constituição de qualquer função mental só pode surgir em um estágio tardio do desenvolvimento, depois de ter sido exercida de forma consciente e espontaneamente. Assim é com as crianças, que, em seus jogos de representações de papéis, se tornam conscientes de determinados papéis sociais. Imersa na cultura, vai-se formando a consciência de si e dos outros (VIGOTSKI, 2000).

As interações e as práticas sociais nas quais as crianças são inseridas medeiam sua apropriação de modos de ser, de agir e de sentir construídos ao longo da história.

Conforme aponta Góes (2000a, p. 121),

[...] a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.).

Em uma perspectiva semelhante, Wallon (1980, 1995) interessou-se em estudar o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva que integrasse as relações entre o biológico e o cultural, o social e o individual, bem como o afeto e a emoção. Nesse processo, “pode estar ligada à evolução normal da consciência pessoal na criança toda a diversidade das atitudes que fazem do ser humano um ser íntimo e essencialmente social”. (WALLON, 1980, p. 162).

Wallon (1980) mostra-nos a importância dos grupos na constituição do ser social que somos e no desenvolvimento de nossa personalidade e diferenciação do outro. Define a existência de um grupo como uma

[...] reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro do conjunto. A escola não é um grupo propriamente dito, mas um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar em discordância ou em concordância com os seus objetivos. (WALLON, 1980, p. 167).

Nessa perspectiva, o indivíduo só existe como um ser social se for membro de algum grupo. Existir como um ser social significa pertencer a um grupo, ocupar um lugar nesse grupo, o qual se delinea na relação com os outros. O grupo deixa marcas em nossa constituição e orienta nosso desenvolvimento.

Considerando as ideias de Vigotski e de Wallon, nesta investigação, escolhemos a Unidade de Educação Infantil como espaço para analisar a constituição do eu na diversidade de interações que vão permear a entrada de meninos e meninas na escola.

3 Metodologia

Buscando a melhor forma de fazer uma pesquisa que respeite as crianças, encontramos no estudo de caso a possibilidade de fazê-la a partir das crianças. Segundo Sarmento (2003, p. 137), esse tipo de pesquisa

[...] apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

Sarmento, em seu texto, mostra como o estudo de caso vem sendo utilizado por diversos autores que pretendem investigar a escola e seus sujeitos. O estudo de caso apresenta-se como a melhor escolha para o tipo de abordagem deste trabalho, no qual o desenvolvimento das crianças é o foco.

Neste estudo, os procedimentos de coleta de dados utilizados foram observações participantes realizadas em sala de aula e em outros espaços da Unidade de Educação Infantil, como parquinho e refeitório; entrevistas semiestruturadas com professoras, pedagoga, diretora e pais; e análise de documentos, relatórios, desenhos e registro das crianças.

A pesquisa de campo foi realizada em uma UMEI¹ do município de Vila Velha e teve a duração de três meses. Durante esse período, acompanhamos as crianças do Jardim II todos os dias. A observação ocorreu na sala de aula, no parquinho, no refeitório e na sala de vídeo. Na medida do possível, ajudávamos as crianças em suas atividades e na confecção de alguns jogos com a professora.

A turma tinha 22 crianças, sendo 11 meninos e 11 meninas, cuja faixa etária era de 6 anos e 4 meses a 5 anos e 7 meses no final da pesquisa. Foi escolhida essa faixa etária porque a linguagem e as brincadeiras estão mais elaboradas, o que nos permitiu ter um acesso maior às elaborações das crianças sobre si mesmas e sobre os outros.

Na análise do material empírico, baseamo-nos em apontamentos da análise microgenética. Para Góes (2000), a análise microgenética envolve uma maneira de analisar e organizar o material empírico que permite compreender aspectos do desenvolvimento infantil, tomando como referência determinados contextos interativos e as transformações que eles acarretam nos sujeitos foco do estudo. A partir do momento em que as interações passam a ser tomadas como foco, a pesquisa vai exigir do pesquisador um olhar apurado para os detalhes e para sua análise posterior, que não se limitará à mera descrição dos fatos, mas se estenderá a uma análise ampla, incluindo vários fatores que venham a interferir no desenvolvimento infantil.

As primeiras análises do material coletado indicaram que era muito comum a formação de grupos entre as crianças, perpassada por uma divisão entre meninos e meninas. Diante disso, identificamos três eixos de análise, os quais permitiram discutir a temática deste estudo: a formação de grupos nas relações entre as crianças; modos de ser menina na turma do Jardim II; modos de ser menino na turma do Jardim II.

Vale ressaltar que a investigação se pautou nos aspectos éticos da pesquisa com crianças, considerando suas infâncias, o anonimato, a autorização dos responsáveis e contribuições e/ou repercussões do estudo (KRAMER, 2002).

4 A formação de grupos nas relações entre as crianças

Conforme foi comentado, a inserção e participação de diferentes grupos são importantes para a criança. O grupo permite-lhe a vivência de diferentes posições nas relações sociais, o que contribuirá para a formação de si própria como pessoa. Observamos que a formação de grupos era frequente entre as crianças, principalmente nos momentos de brincadeiras, em que ficavam mais livres para escolher com quem queriam brincar.

Um aspecto que se destacou nas primeiras observações e análises da turma do Jardim II foi a divisão entre meninas e meninos, estabelecida pelas próprias crianças. Essa característica foi ressaltada pela professora, que relatou que a divisão entre meninos e meninas era algo constante no grupo. Percebemos, pelas brincadeiras e atividades realizadas pelas crianças, que a separação em grupos de meninos e meninas seguia interesses, padrões de comportamento e modos de ser, o que não significa que meninos e meninas não interagissem e/ou brincassem juntos em alguns momentos. Às vezes, os meninos participavam de brincadeiras ditas de meninas e vice-versa.

Carvalho e Rubiano (2004) asseveram que, na formação de grupos, o que vai mediar a escolha de parceiros são a idade e o sexo; a escolha por sexo dá-se por afinidade, como gostar do mesmo tipo de brincadeira. Para Carvalho e Rubiano (2004, p. 180), “[...] essa é a razão principal da menor probabilidade de amizades entre meninos e meninas [...] As brincadeiras intersexuais restringem-se a alguns tipos (pega-pega) e ou/a certas crianças que se dispõem a participar de jogos mais típicos do sexo oposto”. A convivência e a cumplicidade também auxiliam nessa escolha, e não somente o sexo.

Como já foi dito, as crianças transitavam entre os grupos. Os meninos e as meninas só se uniam se tivessem um interesse comum. Alguns meninos aceitavam brincar de casinha e assumiam papéis do gênero masculino, como garçom, pai, filho ou irmão. Normalmente, os meninos tomavam a iniciativa de aproximar-se de meninas que estavam envolvidas em algumas atividades lúdicas, atrapalhavam de alguma forma a brincadeira e eram censurados por elas, que, em alguns momentos, corriam atrás deles, o que gerava a brincadeira de pique-pega.

Entre os meninos, a mistura e a flexibilidade na formação dos grupos não foram observadas. Os que participavam das brincadeiras de luta ou dos jogos de encaixe não costumavam transitar nos grupos que brincavam de fantoche, de casinha ou com os jogos matemáticos, e com os outros grupos acontecia a mesma coisa. Os grupos só se uniam quando a brincadeira era o futebol.

Discorrendo acerca de estudos sobre a temática, Carvalho e Rubiano (2004) ressaltam que alguns desses trabalhos defendem que a divisão entre meninos e meninas não é natural, mas histórica. Meninos e meninas constituem-se por meio de suas relações com os grupos sociais estabelecidos. Logo que nascemos, temos nossos corpos lidos como meninos ou meninas, e, por intermédio deles, significados nos são passados durante toda a vida: “[...] o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções” (SAYÃO, 2003, p. 71). Assim, nascer com características biológicas que nos definem culturalmente como menino ou menina leva à configuração de uma gama de relações que vão permear toda a história de nossas vidas.

5 Modos de ser menina na turma do Jardim II: “será que ele me acha bonita?”

De modo geral, ser criança no mundo ocidental atual é estar ligado a uma lógica perversa – a lógica da produção e do consumo. Jobim e Souza (2005) mostram-nos que cada época cria expectativas sobre suas crianças, o que trará consequências constitutivas sobre o sujeito em formação. Segundo Felipe e Guizzo (2003), a mídia (internet, televisão, propagandas, livros, revistas, entre outros meios) veicula discursos e modos de felicidade que se tornam verdades para as crianças.

Entre esses discursos, estão aqueles que marcam o ser menina na sociedade atual. A publicidade “[...] remete a determinados padrões de beleza amplamente valorizados nos nossos dias: o corpo jovem, magro, branco e sensual. As meninas-bonecas são visivelmente muito magras, quase todas brancas, de olhos claros” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p.128).

Com a aceleração da passagem da infância para o mundo adulto do consumo, até mesmo as músicas destinadas ao público adulto têm chegado à infância, seduzindo as crianças. Em uma das cenas observadas no Jardim II, as crianças pediam à professora que colocasse um CD de uma cantora famosa, que é magra, tem cabelos compridos e voz parecida com a de uma criança. Suas músicas faziam menção a namoros, indicavam que ela era bonita e não precisava mais do ex-namorado e anunciavam novos amores.

As meninas arrumam-se na frente do espelho, passam batom, mexem no cabelo e fazem caras bem expressivas. Conversam olhando-se no espelho, colocam óculos escuros e arquinhos nos cabelos.

Lúcia aproxima-se da professora e pede que ela coloque o CD da cantora Kelly Key.

A professora diz que esse CD era de Alex e que ele não tinha vindo à aula nesse dia.

Então, ela coloca uma música do cantor Latino, “Festa no apê”.

Lúcia e Mariana são as meninas que mais dançam, colocando a mão na cintura, balançando os cabelos e abaixando até o chão.

As crianças cantam e dançam a música.

Lúcia aproxima-se de Elvis e pede que ele as olhe dançando.

Elvis, que está brincando com os pinos, continua a brincar e nem olha para as meninas.

Karla reclama, pois queria ouvir “A linda rosa juvenil”. A professora troca o CD, e Lúcia reclama, pois gostaria de continuar a dançar. (Diário de campo, 21 de novembro)

Em que a mídia tem contribuído para a formação das meninas? Na época, quando víamos apresentações do cantor de “Festa no apê” na televisão, ele sempre vinha acompanhado de moças que se enquadram nos atuais padrões de beleza, com roupas curtas e cabelos longos, que dançavam e eram admiradas pelos homens. As meninas, nesse episódio, arrumaram-se em frente ao espelho para dançar; repetiram os gestos das dançarinas, colocando a mão na cintura; mexeram nos cabelos e rebolaram, enquanto se abaixavam até o chão. Queriam o olhar e a atenção de Elvis, que estava mais interessado em brincar com os pinos do que em ver as meninas dançando. Elas pareciam dançar também para serem olhadas e admiradas pelo outro.

Jobim e Souza (2005, p.109) alertam para essa fusão “[...] entre a imagem e a realidade, proporcionada pela mídia, que também atua fomentando um ideal de felicidade atrelado ao consumo de valores e signos”. Constituir-se menina, nesse contexto, revela o quanto a mídia, na sociedade atual, interfere em sua constituição subjetiva. Aquilo que é mostrado como padrão de felicidade parece tornar-se verdade para essas meninas. Analisando as filigranas das histórias das meninas da turma do Jardim II, constatamos que essas histórias se articulam com um universo muito maior, produzido em outros espaços e tempos de nossa sociedade.

As meninas dessa turma eram muito vaidosas. Dos 18 episódios registrados que as envolviam, em oito elas brincavam com produtos de maquiagem e com danças e em quatro brincavam de casinha. Elas demonstravam muita preocupação com a beleza.

No decorrer de nossas vidas, assumimos várias funções sociais – construídas nas relações com os outros – que nos vão constituindo (VIGOTSKI, 2000; PINO, 2000). Logo que nascemos, somos definidos pelos outros, por nossas características biológicas, como meninos ou meninas, e isso tem grande influência na forma como falamos, pensamos e sentimos.

Ser menina, para algumas dessa turma, era ser bonita, ter cabelos compridos e ser atraente, funções de uma menina/mulher que vão sendo internalizadas, mesmo que inicialmente o outro da relação, o menino, não lhe responda da forma esperada. Afirma Góes (2000, p. 22) que:

[...] longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo.

Era comum ver meninas pegarem lápis de cor, giz de cera e pincel e transformá-los, por exemplo, em batons, rímel, lápis para contorno dos olhos. Em seus enunciados, algumas mostravam qual era o padrão aceitável de beleza, pois ser gorda e não ter os cabelos compridos e de fácil manuseio era motivo de ofensa em momentos de brigas².

Cipollone (2003) ressalta que situações como essas, que compõem o cotidiano da Educação Infantil, têm um forte impacto na constituição subjetiva das crianças. Perpassando essas situações, estão diversas emoções e sentimentos, incluindo:

Ciúmes e rivalidades, sorrisos, olhares, silêncios, emoções que se transformam em sentimentos; não mais, portanto, reações instantâneas e diretas, mas uma progressiva interiorização que progredirá com o progredir das capacidades de representação mental. (CIPOLLONE, 2003, p.33)

Ao analisarmos o ser menina na turma do Jardim II, percebemos que não há uma uniformização nos modos de ser. Embora ressaltemos um grupo de meninas que se preocupava em ter os cabelos compridos, em ser magra, em ter namorado e ser admirada pelos meninos, esses não eram os únicos modos de ser menina presentes naquela sala. Encontramos também meninas que evidenciavam a apropriação de outros modos de ser e de relacionar-se com os colegas, indicando que, mesmo perpassada pela história e pela cultura, a constituição do eu é, ao mesmo tempo, singular. Segundo Charlot (1996, p. 9), “[...] nossa história escolar, aliás, nossa história como um todo, é cem por cento social, pois, se não fôssemos socializados, não seríamos humanos. Mas ela é ao mesmo tempo cem por cento singular, pois minha história é diferente.”

Dessa forma, considerar todas as meninas como iguais seria negar a singularidade e a história de cada criança. No entanto, entre as meninas, percebia-se a formação de dois grupos, definidos pelas afinidades entre elas. Isso não quer dizer que eram fechados e que não houvesse um livre acesso entre os grupos, como quando uma menina se cansava de brincar na frente do espelho, maquiando-se, e ia juntar-se a outras, que estavam brincando de casinha.

6 Modos de ser menino na turma do Jardim II: menino pode brincar de casinha?

Nos estudos sobre gênero, é comum encontrarmos análises só sobre as meninas/ mulheres em relação aos meninos, o interesse é mais recente. O que era ser menino na turma do Jardim II? Quais eram as características desse ser menino? Que atitudes um menino podia ou deveria ter?

Entre os meninos, observava-se uma preocupação em não participar de atividades ou brincadeiras consideradas “de meninas”. No episódio relatado a seguir, constatamos que Pedro parecia estar gostando de brincar de casinha com algumas meninas; entretanto, ao perceber que estava sendo observado pela professora e pela pesquisadora, sentiu necessidade de justificar-se:

As crianças estão brincando na sala; a pesquisadora e a professora estão em uma mesinha, próximas de algumas crianças que estão brincando de casinha. Neste grupo, estão Paula, Raquel, Ana Carolina, Bianca e Pedro. Na brincadeira, Paula, Raquel e Ana Carolina estão visitando a casa de Bianca e Pedro. A pesquisadora e a professora estavam observando essa cena, e, quando Pedro percebe isso, olha para a pesquisadora e a professora e diz:

- Eu estou brincando aqui, mas eu sou o pai! (Diário de campo, 10 de outubro).

Pedro foi o único a dizer qual era o seu papel na brincadeira; as meninas não precisaram justificar-se. A brincadeira de casinha era aceitável para a menina. São poucos os meninos que brincam de casinha; dos 11 meninos da turma do Jardim II, apenas três: Pedro, Mateus e Luiz Paulo. Outros papéis também eram assumidos por eles, como o de garçom na festinha para as bonecas. Apenas uma vez é que um menino, Mateus, se propôs a ser o filho na brincadeira.

A análise dos sentidos que atravessavam o enunciado de Pedro quando dizia: “*Eu estou brincando aqui, mas eu sou o pai*” mostra-nos que ele queria dizer: “*Eu estou aqui, mas sou um menino*”. Apesar de assumir um papel considerado masculino na brincadeira, Pedro sentia necessidade de justificar para os adultos a sua participação nessa atividade lúdica.

Para as meninas, brincar de casinha é considerado um ato “natural”, pois assumem papéis, como o de mãe, daquela que cuida da casa e zela por ela. Talvez venha daí o preconceito de meninos quando entram em brincadeiras ditas “femininas”. Em alguns discursos, emergem uma essência feminina e outra masculina, que também configuram modos de ser e de sentir. Entretanto, se considerarmos que os meninos, provavelmente, também podem ser pais e assumirão responsabilidades assim como as meninas, deveria ser igualmente “natural” que meninos experimentassem esse papel nas brincadeiras de casinha.

Durante toda a vida, vamos assumindo vários papéis³ e posições produzidos em espaços e tempos diferenciados, envolvendo valores e afetos distintos, os quais vão compondo o nosso drama pessoal (VIGOTSKI, 2000). Ao vivermos certas situações em uma relação, temos a possibilidade de experimentar diferentes modos de ser, que

são papéis ou posições, e não essências. Oliveira (2004, p. 70) afirma que:

Os vários contextos sociais em que a criança se insere em seu desenvolvimento – o da família, o da vizinhança, o da escola, o do trabalho, o das atividades esportivas ou artísticas, o do casamento, etc. – lhe dão oportunidade para experimentar e responder a diferentes papéis. Dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento no embate com as ações de outros indivíduos, estando todos eles, ao mesmo tempo, em um processo dialético constante de identificar-se com o parceiro diferenciar-se dele, o indivíduo forma sua conduta e personalidade.

A via de análise pelo gênero mostra-nos uma riqueza de momentos em que podemos perceber a constituição dos sujeitos menina e menino, suas concepções e valores, a partir da primeira característica que lhes foi dada ao nascer. De modo geral, em nossa sociedade, muitas práticas organizam-se em torno do gênero: as roupas do enxoval, os primeiros brinquedos, a forma como as crianças devem comportar-se e as atividades que podem realizar. Isso vai constituindo a subjetividade de cada um de uma forma marcante e única, em uma cultura massificadora em que se diz que meninos têm que ser de um jeito e meninas, de outro. Segundo Sayão (2002, p. 6), encontramos no Brasil

[...] uma rica diversidade cultural, e os papéis de homens e mulheres evidenciam isso, ou seja, há diferentes formas de ser mulher e ser homem em nossa sociedade, que expressam, por exemplo, na dança, na música, no trabalho doméstico e extradoméstico, nos gestos, no meio rural ou no meio urbano, e, no caso das crianças, nas brincadeiras, principalmente.

Dessa forma, devemos ter nítido que não somos naturalmente meninos/homens e meninas/mulheres, que nos construímos a partir de características adquiridas culturalmente e que cada sociedade vai ter uma forma diferente de significar seus sujeitos. Não podemos dizer que as características analisadas aqui são as mesmas para todas as crianças. Há diferentes formas de expressar cultural e historicamente o ser menina e o ser menino.

Neste trabalho, apresentamos modos de ser menina e de ser menino na turma do Jardim II, que podem ser diferentes de outros modos de ser em outros lugares. O fato de termos encontrado meninas que lideravam e que eram muito preocupadas com a beleza ou meninos que se propunham a participar de brincadeiras ditas “femininas” não quer dizer que esse seja um padrão para todas as salas de Educação Infantil.

O desenvolvimento infantil não se dá de uma forma estável e única. Góes (2000a, p. 121) fala-nos que devemos pensar em sujeitos móveis, em construção: “[...] trata-se de algo em processo (individualização), que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária; por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do socius”.

Enfocamos os modos de ser menina e de ser menino na turma do Jardim II e constatamos que essa constituição se entrecruza com os outros diferentes modos de ser. A família, a mídia, a professora, os colegas da turma, vão configurando diferentes modos de ser menina e de ser menino na sociedade ocidental.

Nesse caminho pelo qual nos tornamos homens e mulheres, vários papéis/posições vão nos sendo atribuídos ao longo de nossas vidas. Muitas vezes, esse caminho é cercado de conflitos oriundos de uma busca por diferenciarmo-nos dos outros e de afirmarmos o próprio eu.

7 Um começo para novas descobertas

Neste estudo, ao analisarmos a composição de grupos entre as crianças, percebemos características marcantes da constituição do ser menina e do ser menino. Sutilmente, as crianças mostraram-nos, mediante suas brincadeiras e forma de se

organizarem, que as relações de gênero permeavam de modo marcante as suas atitudes e maneiras de pensar e de ser.

Entender a relação entre meninas e meninos como constituidores de identidades torna-se de fundamental importância para compreendermos como as crianças se movimentam em diferentes papéis, como vivenciam contradições, desconstroem modelos e recriam seus significados. Foi possível notar que cada criança interagia e vivenciava o mesmo momento de uma forma diferente, trazendo consigo marcas culturais e experiências de outros momentos vivenciados.

A partir da análise dos resultados, percebemos que a escola é parte importante nesse processo, pois contribui para essa constituição, reforçando práticas culturais ou problematizando determinados e diversos modos de ser menina e menino. O professor de Educação Infantil deve estar atento às diferentes formas de expressão do ser menina e do ser menino, mediando essas situações sem reforçar estereótipos, e sim propiciando às crianças um espaço no qual elas possam vivenciar a infância de uma maneira em que lhes seja possível expressar seus desejos e suas escolhas.

As instituições de Educação Infantil são espaços ricos em interação e podem proporcionar, tanto às crianças – meninas e meninos – quanto aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos e valores, a partir das várias vivências que coexistem dentro desse espaço.

As crianças muitas vezes não vivenciam outras práticas porque isso não lhes é permitido, justamente por serem meninas ou meninos. Elas devem ter o direito de expressar-se e assumir diferentes papéis. Talvez não devamos pensar em ações ou papéis apropriados para meninas ou meninos, e sim em ações ou papéis apropriados para as crianças.

Referências

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 55, p. 939-1.64, 2013.

CARVALHO, A. M. A; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: CARVALHO, A. M. A. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-188.

CARVALHO, R. S; GUIZO, B. S. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. *Revista da FAEBRA*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, 2016.

CHARLOT, B. A criança no singular. *Revista Pedagógica*, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 5-15, 1996.

CIPOLLONE, L. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. *Pró-posições*, Dossiê educação infantil e gênero, Campinas, v.1, n. 3, p. 25-40, 2003.

COSTA, A. *Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero*. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FELIPE, J., GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pró-posições*. Dossiê educação infantil e gênero. Campinas, v. 1, n. 3, p.119-132, 2003.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher*: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004, 184f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2004.

GOBBI, M. A. *Lápis vermelho é de mulherzinha*: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. 157f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GÓES, M. C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. CEDES: São Paulo, ano XX, n. 50, p. 9-25, 2000.

_____. A formação do indivíduo: nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, nº 71, p. 116-131, 2000a.

JOBIM e SOUZA, S. Ladrões de sonhos e sabonetes. Sobre os modos de subjetivação da infância na cultura do consumo. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). *Subjetividade em questão*: a Infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p.99-116.

KRAMER, S. Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002

OLIVEIRA, Z. M. R. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: CARVALHO, A. M. A. et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, nº 71, p. 45-78,2000.

RUIS, F.F; PERES, M.C.A. Ouvindo meninos: relações de gênero na educação infantil. *Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, v.19, n.2, p. 283-294, 2017.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. *Pensar a prática*. Goiânia, v. 5, p. 1-14, 2002.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pró-posições*. Dossiê educação infantil e gênero. Campinas, v. 1, n. 3, p. 67-88, 2003.

SOUZA, F. C. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Zouk, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n° 71, p. 21-44, 1929/2000.

WALLON. H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70, 1995.

Notas

¹ No município de Vila Velha as escolas são chamadas de Unidade Municipal de Educação Infantil.

² Durante a pesquisa, identificamos seis episódios, do total de 32, em que outro colega chamou uma menina de gorda. Para ela, isso era uma ofensa.

³ Oliveira (2004) faz aproximações entre o termo *jogo de papéis* e a teoria do posicionamento. A noção de papel surge na obra de Vigotski e a teoria do posicionamento surge da produção de Harreé, Davies, Langenhove e Gillet. Para a autora, há aproximações teóricas importantes, e a teoria do posicionamento vem ampliar o conceito de jogos de papéis.

recebido em 08 mar. 2019/ aprovado em 22 abr. 2019

Para referenciar este texto:

INTRA. Z. F.; OLIVEIRA. I. M. Diferentes modos de ser menina e de ser menino na Educação Infantil. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 127-147, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.13209>