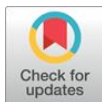


## Ser menino e ser menina em uma turma de crianças de multi-idade no contexto da Educação Infantil: diálogos sobre identidade de gênero<sup>1</sup>



Angelita Maria Machado<sup>i</sup> 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Sueli Salva<sup>ii</sup> 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

### Resumo

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2023 que teve o objetivo de compreender as significações construídas pelas crianças acerca dos modos de ser menino e ser menina existentes entre personagens em algumas histórias de literatura infantil que adotam uma perspectiva contra-hegemônica acerca de gênero. O estudo teve como metodologia a pesquisa qualitativo-etnográfica com crianças e construcionista social. Para a fundamentação teórica, foram utilizados autores como Candido (2011); Corsaro (2005); Fernandes (2016); Machado (2018, 2021, 2023); Vianna e Finco (2009). Foi possível identificar através deste estudo que as identidades de gênero ainda estão presentes em nossa sociedade como forma de diferenciar e controlar os corpos de meninos e meninas nas escolas de Educação Infantil.

### Palavras-chave

Educação Infantil; gênero; literatura infantil.

### Being a boy and being a girl in a class of multi-age children in the context of Early Childhood Education: dialogues about gender identities

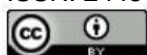
### Abstract

This paper is a part of a 2023 master's dissertation aiming to understand children's constructed meanings about the ways to be a boy or a girl among personages in children's literature under counter-hegemonic perspective for gender. The methodology used ethnographic research with children and social constructionism. For the theoretical basis we have drawn to authors like Candido (2011); Corsaro (2005); Fernandes (2016); Machado (2018, 2021, 2023); Vianna and Finco (2009). Through this study we have found that gender identities are still present in our society as a way of differing and governing boys' and girls' bodies early childhood education schools.

### Keywords

Childhood Education; gender; children's literature.

<sup>1</sup> Este artigo está escrito ora em primeira pessoa do singular decorrente de questões realizadas pela primeira autora. Ora está escrito em primeira pessoa do plural decorrente das reflexões realizadas com a segunda autora.



## Ser niño y ser niña en una clase de niños multiedad en el contexto de Educación Infantil: diálogos sobre identidades de género

### Resumen

Este artículo es parte de una disertación de maestría defendida en 2023 con el objetivo de comprender las significaciones construidas por los niños hasta las formas de ser niño y ser niña existentes entre personajes en historias de literatura infantil que usan una perspectiva contrahegemónica sobre género. El estudio usó como metodología la investigación etnográfica con niños y el construccionismo social. Para la fundamentación teórica, se recurrió a Candido (2011); Corsaro (2005); Fernandes (2016); Machado (2018, 2021, 2023); Vianna y Finco (2009). A través de esta investigación, se identificó que las identidades de género aún están presentes en la sociedad como manera de diferenciar y controlar los cuerpos de los niños en las escuelas de Educación Infantil.

### Palabras clave

Educación Infantil; género; literatura infantil.

## 1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado (Machado, 2023) que tem como tema as questões de gênero em contextos de Educação Infantil. A temática tem sido discutida pela pesquisadora (Machado, 2023) em meio a tensões enfrentadas no Brasil quando o assunto é gênero, diante da constante vigilância por parte de setores conservadores da nossa sociedade, que associa o tema a um suposto estímulo a aderir a outras orientações sexuais, “desvirtuando” as crianças, utilizando a ideologia de gênero. Para Reis e Eggert (2017, p. 17), a “[...] ideologia de gênero foi utilizada por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher”.

Nesse sentido, desde o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, venho realizando pesquisas e estudos relacionados à temática de gênero, Educação Infantil e Literatura Infantil, examinando nesse TCC as *Concepções de gênero na Literatura Infantil: um estudo do acervo em uma turma de Pré-Escola* (Machado, 2018) e na especialização em Gestão Educacional a temática da *Literatura Infantil e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na Educação Infantil: quando um retrocesso tenta ser disfarçado* (Machado, 2021), envolvendo questões tensas acerca das discussões sobre gênero, Educação Infantil e Literatura Infantil até chegar à pesquisa de mestrado. Defendemos que, além da pesquisa nas instituições de Educação Infantil, é necessário criar um ambiente inclusivo e seguro para que as crianças se expressem e se identifiquem

como desejarem, seja por meio das brincadeiras, da escolha de roupas ou da possibilidade de terem livros que desconstruam padrões impostos pela sociedade, incentivando a empatia e o respeito entre os colegas, para que as crianças aprendam a lidar com a diversidade de maneira saudável e positiva. Com esse objetivo, espera-se proporcionar um ambiente de diálogo aberto sobre o tema entre adultos e crianças para que sejam capazes de reconhecer e valorizar as diferenças de gênero.

Buscamos neste artigo discutir as significações construídas pelas crianças sobre os modos de ser menina e menino no contexto de Educação Infantil, a partir da leitura e contação de histórias e das interações entre os pares, adultos e crianças, destacando aspectos mais relevantes produzidos durante o estudo acerca dos diferentes modos de ser menino e ser menina que são retratados entre os personagens em algumas histórias de Literatura Infantil. Para atingir esse objetivo, é importante abordarmos os estereótipos de gênero existentes na sociedade, desconstruindo a ideia de que existem maneiras de ser menino ou ser menina.

A pesquisa teve como metodologia a abordagem qualitativa, etnográfica e construcionista social como forma de orientar a pesquisa com crianças com idade entre 2 e 5 anos e 11 meses de uma Escola Pública Federal de Santa Maria.

No item a seguir, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa e impasses decorridos desde o planejamento da pesquisa à sua realização; no item três, discutiremos o conceito de gênero e Literatura Infantil; no item quatro, apresentaremos algumas significações construídas pelas crianças acerca do tema; e, por fim, traremos as considerações finais.

## **2 Pesquisa com crianças e materialidades utilizadas para a produção de dados: impasses, desafios e métodos**

Por se tratar de uma pesquisa tendo como sujeitos as crianças, compreendemos que a melhor metodologia seja a qualitativa, etnográfica com crianças e construcionista social, em que, durante a produção de dados, observamos as interações entre criança/criança, criança/pesquisadora e criança/livros de Literatura Infantil.

Beltrame (2021, p. 32) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa é o meio mais propício para realizar o trabalho investigativo, por ser uma pesquisa de cunho mais humano, social e contextualizador. Por permitir observar a realidade, interagir com ela e ainda oferecer subsídios de reflexão à sua mudança. Visam à descoberta de novos conceitos, relações e formas de entendimento de realidade. A descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo.

A pesquisa qualitativa destaca o trabalho investigativo, o cunho mais humano, social e contextualizado; já a etnografia com crianças “[...] requer que o investigador entre, seja aceito e participe nas vidas daqueles que estuda [...] implica, por assim dizer, ‘tornar-se nativo’” (Corsaro, 2005, p. 446).

A perspectiva do Construcionismo Social, segundo Cadoná e Scarparo (2015, p. 2722), “[...] analisa a produção de sentidos no cotidiano, fazendo da pesquisa uma possibilidade de misturar-se junto aos coletivos e compreender cada contexto em sua particularidade”. Machado (2023, p. 18) destaca que nesse aspecto a perspectiva construcionista social “[...] afasta-se do viés da psicologia e da biologia, para entender as relações de gênero como construções sociais” [...] e assim realizar “[...] a análise interpretativa, sendo o construcionismo social o modo de olhar e perceber as relações e interações das crianças no movimento da pesquisa”.

Oliveira-Formosinho (2008, p. 72) destaca a importância de se escutar as vozes das crianças e assinala as responsabilidades teórico-metodológicas de se lidar com esse público:

O facto de a investigação ser realizada com criança e não sobre crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador, algumas análogas àquelas que caracterizam a investigação que recorre a métodos por procuração e algumas que representam uma novidade e são muito específicas à investigação baseada nas perspectivas das crianças. [...] De facto, a novidade e a complexidade desta abordagem recente não deverão representar uma barreira, mas antes um motor de investimento no sentido de a participação da criança ser plenamente reconhecida, o que, na nossa óptica, só deverá ser alcançado através da criação de oportunidades reais e efetivas.

Nesta pesquisa utilizamos livros de Literatura Infantil, compreendidos como artefatos culturais, e não como meros instrumentos de pesquisa. Os livros escolhidos têm como característica aqueles que rompem padrões hegemônicos de identidade, de gênero, de maternidade e paternidade, além de padrões sociais, ou seja, consideramos literaturas contra-hegemônicas. Entre os livros estão *Coisas de meninas* e *Coisas de meninos*, de autoria de Pri Ferrari; *Faca sem ponta galinha sem pé*, de Ruth Rocha; *Olívia tem dois papais*, de Marcia Leita; *Pode pegar*, de Janaina Tokitaka; *O pequeno*

*príncipe preto*, de Rodrigo França; *Princesas negras*, de Ariane Celestino Meireles; *Princesas em greve*, de Thais Linhares; e *Monstro rosa*, de Olga Díos.

Os livros utilizados são precisamente os que não refletem a realidade adulta nem as normas impostas pela sociedade. Nesse sentido, enfatizamos a importância de as crianças terem acesso a livros que abordem tais problemáticas desde a primeira infância na escola, local onde as crianças interagem com diversas diferenças, seja de cor, raça e estrutura familiar.

Candido (2011, p. 188) ressalta que a literatura é “[...] um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza”.

As professoras atuam como mediadoras, podem introduzir e estruturar ambientes acolhedores, permitindo que as crianças tenham tempo para explorar os livros e suas múltiplas possibilidades, incentivando o diálogo, a interação com as imagens, com o texto, sendo leitoras, contadoras das histórias e também possibilitando que as crianças operem com a sua imaginação pelo mundo das histórias e personagens. Acreditamos na relevância da literatura infantil como artefato de cultura, como arte, que permita interrogações, que desacomode o pensamento, que desperte curiosidades e questionamentos.

A literatura possibilita adentrar em um processo de transformação, replicar, criar e desfazer cenários e conceitos, a partir do pensamento, o qual pode auxiliar a construção de diferentes perspectivas sobre a convivência em sociedade. Nesse sentido, temos ciência de que somos influenciados pela sociedade e pelo período histórico que experienciamos. Acreditamos, portanto, na importância de disponibilizar nas escolas livros que quebrem os modelos dominantes, padrões e papéis estabelecidos previamente para homens, mulheres, meninas e meninos.

Para Ferreira (2013, p. 36):

As histórias permitem à criança a entrada no mundo ficcional, mas também uma compreensão do mundo circundante, na medida em que é confrontada com situações vividas pelas personagens, assim como com os seus diversos modos de atuação e com a forma como estes se refletem, tanto nas próprias personagens como naqueles que as rodeiam. Ao projetar-se nessas personagens, que vivem por vezes dramas pessoais ou enfrentam situações de dúvida ou conflito, a criança aprende por si, ou através da mediação do adulto, que a vida nem sempre é linear e que os problemas com que se deparam as personagens (e porventura ela própria) poderão ser resolvidos, o que apazigua medos e inseguranças próprios do estágio de desenvolvimento em que as crianças em idade pré-escolar se encontram.

Observamos nesse sentido a importância da literatura infantil, não para ensinar como se deve ser, mas para interrogar-se, para colocar outras possibilidades de ser, de viver, de conviver em movimento, para entender-se como ser no mundo, para entender-se nesse movimento constante e diferente do fluir da vida, para identificar-se ou estranhar-se através dos personagens, para ser desafiado/a a entender que há diferenças e que diferenças fazem parte do mundo.

Argüello (2005, p. 79) ressalta que “A literatura é um veículo da linguagem, onde se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado, com isso ela atribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais”.

A partir da compreensão de Literatura Infantil, da importância de oferecer histórias que problematizam modos de ser na sociedade, consideramos importante oferecê-las às crianças no sentido de compreender as suas perspectivas. Para apresentar as histórias, realizamos planejamentos e organizações da sala e da forma de apresentação dos livros. Os livros foram apresentados de dois em dois. A cada semana foram incluídos novos livros que permaneciam no acervo daqueles oferecidos e apresentados na semana anterior. Com o passar dos dias, observamos que havia pouco interesse por parte das crianças em manusear, folhear e até mesmo pedir para ler os livros. Foi nesse momento que alguns questionamentos começaram a surgir em relação à pesquisa, que exigiu pensar em uma nova organização. Foi necessário repensar as formas de apresentação dos livros. Retomamos as anotações iniciais dos primeiros momentos com a turma, assim como conversamos com a professora regente da turma na busca por soluções.

Como estratégia pensada coletivamente, optamos por, além dos livros, organizar espaços mais aconchegantes, nos quais as crianças, quem sabe, sentissem curiosidade em olhar mais de perto. Além dos espaços, outros elementos começaram a ser utilizados tais como fantoches e palitoques. A partir dessa estratégia, observamos que em alguns momentos as crianças escutavam a história. Os palitoques também foram atrativos para as crianças, pois em alguns momentos as próprias crianças recontavam a história a partir dos personagens presentes nos palitoques.

Após repensarmos, percebemos que surgiam mais intervenções e diálogos entre as crianças e com as pessoas adultas presentes na sala. Dia após dia, a pesquisa foi



trazendo as significações das crianças que foram registradas em diário de campo, bem como foram feitos registros fotográficos. Nesse caso, a escuta e a observação foram essenciais, pois em alguns momentos em que as crianças percebiam que estavam sendo fotografadas, elas paravam com encenações, de modo que foi importante estarmos bastante atentas e não repetir tal situação, optando pelo registro escrito do momento, para não intervir no processo da criança.

Foi possível perceber o quanto a atenção, a escuta e a sensibilidade precisam estar a serviço dos sujeitos da pesquisa, evitando que sejam expostos a condições artificiais e/ou de constrangimento. Sabemos que a presença do pesquisador interfere na situação de pesquisa: este é um elemento que necessitamos assumir. Algumas situações, no entanto, podem ser evitadas para que o inesperado se apresente, considerando que o inusitado, o surpreendente não ocorra em decorrência da intervenção do adulto, mas na significação da criança.

Fernandes (2016, p. 776) destaca que:

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

Rinaldi (2012, p. 124) destaca, portanto, a escuta como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Na escuta, também utilizamos os nossos sentidos, nossas angústias e preocupações, percepções, fazemos planos, metas; na hora de colocar em prática, nem sempre acontecem da forma como esperávamos e está tudo bem; realizar pesquisa com crianças é uma caixinha de surpresas.

Segundo Beltrame (2021, p. 24)

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças, e não na cultura do adulto (visão adultocêntrica). Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois expressam-se pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e analisar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta.

Respeitar a cultura da infância é respeitar o tempo da criança, é organizar mais de um plano, levando em consideração as crianças, e não as expectativas adultocêntricas.

A organização do espaço foi um elemento importante e o pensamos com as crianças e as demais pessoas adultas para buscar a melhor forma de apresentar às crianças os livros e outras materialidades, tais como papel, lápis de cor, canetinhas, pois havia a expectativa de que elas pudessem desenhar personagens das histórias ou desenhar algo relativo às histórias que poderiam ser elementos de análise.

Gobbi (1997, p. 144) destaca que o desenho “[...] é um caminho encontrado para se saber mais a partir das crianças, as quais, sujeitos culturais que são, têm em seus desenhos artefatos de cultura e uma linguagem fecunda que reclama ser vista”. O ato de desenhar oferece às crianças a oportunidade de expressarem suas preocupações, questionamentos e aspirações. O desenho e a maneira como as crianças o organizam e meditam exigem foco e criatividade, sendo produções que não surgem instantaneamente.

Pereira e Santiago (2020, p. 5) argumentam que: “Dessa maneira, conceituamos os desenhos das crianças como expressões singulares do protagonismo infantil, artefatos culturais e documentos históricos que materializam a experiência de vida pela qual crianças demonstram suas indagações frente ao mundo”. Os desenhos não são simples representações, mas sim a expressão das crianças através da criação e desenvolvimento deles, o que faz com que possam ser considerados como registros de pesquisa.

Em várias ocasiões, as crianças exploraram os lápis, canetinhas, tesouras e papéis. No entanto, em nenhuma das suas explorações elas fizeram desenhos dos livros ou dos personagens. É importante ressaltar que a escola tem como proposta dar autonomia às crianças em suas construções, não incentivando o registro após a contação da história ou qualquer outra proposta. A criança é livre para fazer seus próprios registros e construções, e não são oferecidos desenhos prontos a elas.

### 3 Conceito de gênero e Literatura Infantil utilizados na pesquisa

As identidades de gênero são maneiras de distinguir meninos e meninas, homens e mulheres dentro da sociedade. As creches e escolas, sendo partes integrantes da sociedade, desempenham um papel importante nessa construção. Vianna e Finco (2009, p. 268) destacam o quanto a perspectiva sociocultural permite perceber as formas sutis de controle do corpo infantil.



A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

Todos os dias, meninos e meninas têm sua liberdade controlada e, às vezes, essas ações passam despercebidas porque se tornaram comuns e são transmitidas de geração em geração. Essas ações direcionam o comportamento, sem levar em consideração outras formas de ser que não se encaixam na norma heterossexual e de comportamentos predominantes.

Neste trabalho, assumimos uma visão dicotômica de gênero, pois não se trata aqui de discutir as múltiplas identidades de gênero, senão das significações das crianças sobre ser menino e menina, atravessadas por questões sociais e culturais que afetam a construção da identidade das crianças. Entendemos que existem muitas formas de identificar-se como homem e mulher, menino e menina, que, mesmo considerando apenas essa dualidade, ainda assim, observam-se inúmeros estigmas que os sujeitos enfrentam na sociedade e as desigualdades ainda presentes na divisão sexual do trabalho, na valorização profissional das mulheres, no trabalho doméstico, na remuneração, na construção de masculinidades e feminidades.

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações (Vianna; Finco, 2009).

As desigualdades e separações de gênero acontecem desde o nascimento das crianças, em que, segundo Paechter (2009) “[...] a criança é inserida em uma comunidade de prática de feminilidade ou masculinidade”, em que expectativas e preconceitos são esperados para cada sexo. Mesmo sendo uma expectativa que não seja das crianças, a convivência com os adultos faz com que elas aprendam e adotem comportamentos e expectativas impostos pela sociedade.

Conforme Ramos (2008, p. 14):

As sociedades desenvolvem modos de controlar a linguagem como forma de dominar a produção discursiva. Essa vigilância sobre o que é dito e sobre quem diz revela a face normatizadora de nossa sociedade disciplinar, na qual a proliferação de obras literárias não está isenta do controle institucional [...] textos e imagens das obras infantis selecionadas os saberes e poderes constituidores de relação de gênero e de concepção de família, sabendo que não há neutralidade nem mesmo naquelas gravuras que não um 'inocente colorido' os livros infantis.

Uma maneira de controlar as atitudes e a linguagem em relação aos gêneros é por meio da literatura e dos livros infantis utilizados/disponibilizados nas escolas. É importante que as crianças tenham acesso às obras que apresentem diferentes formas de família e que não reproduzam estereótipos que reforçam a desigualdade de gênero.

Entendemos e defendemos a importância de o contato desses materiais serem na escola, pelo alto custo para se adquirir um livro de qualidade, que possibilite à criança viajar, não apenas em um mundo de reinos encantados que em nenhum momento reflete a sua realidade.

Na dissertação (Machado, 2023), utilizamos uma literatura contra-hegemônica, com livros que abordam a temática de gênero, construções familiares. Os livros apresentados às crianças em nenhum momento tinham o intuito de fazer questionamentos e/ou julgamentos, mas sim como uma forma de entender quais eram os entendimentos e posicionamentos das crianças em relação às temáticas estudadas nesse trabalho. Acreditamos que livros de qualidade são indispensáveis na Educação Infantil. No entanto, é importante ressaltar que simplesmente disponibilizar esses materiais nas escolas não é suficiente para garantir o acesso das crianças a eles. Para isso, é necessário um trabalho conjunto entre professoras e escola, com formações a respeito de como os livros podem ser organizados e sobre o quanto é importante que as crianças tenham acesso desde a primeira infância.

A Literatura Infantil é vista por muitos professores como um instrumento pedagógico, utilizado para transmitir conhecimento e valores às crianças. No entanto, é importante considerar a Literatura Infantil como um artefato cultural em que a criança tenha a liberdade de escolher e folhear todos os livros que sejam do seu interesse, sem cobranças posteriores através de desenhos e atividades direcionadas a partir do livro.

A Literatura Infantil é um artefato cultural que tem a possibilidade de fazer as crianças viajarem em um mundo de possibilidades, estimulando sua imaginação e criatividade. Os contos de fadas, por exemplo, têm sido passados de geração em

geração com uma série de valores e normas impostos, como, por exemplo, que a princesa precisa se casar para ser feliz para sempre; as princesas são, em sua maioria, loiras, com cabelos longos, com uma série de estereótipos. Já os homens são representados como fortes, guerreiros, os quais salvam as princesas em perigo.

Além disso, a Literatura Infantil de qualidade contribui para a formação da identidade cultural das crianças. Ao ler histórias que retratam diferentes culturas e realidades, as crianças têm a oportunidade de ampliar seus horizontes e desenvolver empatia pelas experiências de outras pessoas. É essencial, portanto, reconhecer e valorizar a Literatura Infantil como um artefato cultural, capaz de oferecer às crianças o prazer de se envolverem com histórias encantadoras, que despertem emoções e alimentem a imaginação. Ao compreendermos a importância da Literatura Infantil como arte, podemos valorizá-la como um patrimônio cultural.

No item a seguir, apresento algumas significações construídas pelas crianças durante a pesquisa em uma Escola Pública Federal de Santa Maria.

#### **4 Os livros e as significações construídas pelas crianças**

Como já mencionado anteriormente, a apresentação dos livros foi pensada de forma a chamar a atenção das crianças ao número de páginas e quantidades de imagens e palavras.

##### **4.1 Livros “Coisa de menino” e “Coisa de menina”**

Naquele dia, fazia uma linda tarde de sol. Ao chegar à sala, percebi as crianças ansiosas para brincarem no pátio. Combinei com a professora que eu organizaria o espaço para que, quando eles retornassem à sala, pudessem explorar e descansar.

Organizei um espaço no qual os livros ficavam à disposição das crianças em uma estrutura de madeira presa ao teto, com tecido e luzes, além de disponibilizar almofadas e algumas camas do berçário nas quais as crianças adoravam descansar. Ao retornarem, muitos deitaram no tatame; já outros dentro das caminhas organizadas no espaço. Geovana e Vitor foram os primeiros a realizar a leitura dos livros. Após um tempo, aproximei-me e perguntei se eles precisavam de ajuda; eles me responderam

que sim, que gostariam de escutar aquela história: *Coisas de menina*, de autoria de Pri Ferrari, e, logo na apresentação do título, fui interrompida por Geovana, que falou: “*E de meninos, né, profe!*”.

A escola em que realizamos a pesquisa é um local privilegiado, que respeita os direitos das crianças. Talvez por isso, Geovana me interrompeu, pois, para ela, no contexto escolar em que vivencia, não há segregação de brincadeiras ou filas separadas para meninos e meninas. Eles têm liberdade e autonomia para brincar com todos os brinquedos disponíveis na sala, sejam eles carros, animais ou dinossauros.

Conforme eu realizava a leitura do livro, era interrompida por Geovana com algum relato de que seu colega Vitor também realizava aquelas ações, como chorar e dançar, que no livro estavam relacionadas à ação das meninas. Geovana discordava do livro sobre o que era de menino e o que era de menina, assim como Vitor, atento à conversa, balançava a cabeça concordando com sua colega. Pareciam não concordar com alguns comportamentos diferentes atribuídos a meninos e meninas no livro, que, ainda que destacasse diferenças, também apresentava similaridades entre meninos e meninas.

Segundo Vianna e Finco (2009, p. 269), “[...] as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas”. Ao questionar as crianças sobre o que seriam coisas de menina, elas destacaram:

Bernardo: — Tudo!

Leonel: — Boneca e fazer maquiagem.

Geovana: — Polly, de pôneis, brincar de carrinho.

Ester: — Boneca.

Ao perceber o interesse das crianças em continuar o assunto, sigo as questionando:

— Aqui na sala, os meninos não brincam de bonecas com vocês?

Ester, Marta e Rose, em coro, respondem que não.

— Tem certeza? E vocês não brincam com os carrinhos dos meninos?

Fiz a pergunta considerando que a perspectiva da escola não é de separação entre meninos e meninas nas brincadeiras nem nos materiais disponibilizados; em um dos dias de realização da pesquisa, presenciei a exploração das meninas, no espaço fixo da turma, com retroescavadeiras e outros carros que havia na sala.

Marta se posiciona contrariando Ester e Rose, afirmando que ela, sim, brinca.

Pergunto: — Tem coisa de menino e de menina na sala?

Rose: — Não! Justificando que todos podiam brincar com os brinquedos que a professora organizava nos espaços.

Destaco mais uma vez o contexto privilegiado da escola e dessas crianças que possuem autonomia e a possibilidade de interações e brincadeiras que respeitam o direito das crianças.

#### **4.2 Fantoches – Diana, a flor falante e a história das princesas em greve**

Essa história era uma das mais longas; diante disso, como apresentar e prender a atenção das crianças durante a contação da história? Fantoches, cadeiras e um feltro de cabana foram os materiais utilizados. Nesse dia, Diana foi apresentada às crianças da turma. Diana é uma flor falante que havia chegado até a sala para contar uma história muito instigante.

Seguimos nas conversas sobre ser princesa, mulher e mãe. Ao questioná-los sobre ser uma princesa, Marta e Rose manifestaram terem visto uma princesa.

Em dado momento, perguntei: — As suas mães são princesas?

A resposta foi unânime.

Todos: — Sim.

Marta: — Sim. Meu pai não ajuda minha mãe. Ele só faz comida.

Rose: — É princesa porque ela é grande.

Bernardo: — É princesa porque faz comida e deixa nós jogarmos.

Vitor: — É princesa porque ela faz comida, dá de mamar para a mana e dorme com a mana. Não gosta de luta nem de dinossauro.

Jorge: — É princesa. Ela faz comida e o pai ajuda brincando comigo depois. E quando ele escuta futebol, ele não escuta minha mãe.

Geovana: — É princesa porque ela vai viajar e depois trabalhar.

Ester: — É princesa porque cozinha e brinca de boneca comigo.

Segundo Picanço, Araújo e Sussai (2021, p. 7), “[...] este panorama permite identificar que a divisão sexual do trabalho doméstico é desigual e desfavorável às mulheres, uma vez que as responsabilidades com as tarefas de reprodução das famílias recaem majoritariamente sobre elas”.

As mulheres mães já garantiram o seu direito de trabalhar fora, porém, as demandas domésticas e com os filhos ainda recaem sobre elas, aumentando ainda mais os seus afazeres e responsabilidades, trabalham fora e em casa, muitas vezes, sem nenhum auxílio de seus maridos com os cuidados da casa, como mostra o relato trazido pelas crianças em um momento de conversa após a leitura de uma das histórias no qual as crianças acabam relatando aspectos vivenciados em seus contextos familiares.

### **4.3 *Olívia tem dois papais***

Outra história longa, dessa vez o espaço organizado foi com dedoches. A seguir, mostro como foi esse momento com as crianças.

No tatame, com uma estrutura de cano, um tecido branco e luzes, foram colocados os palitoques, que, inicialmente, estavam ao chão, mas, durante a manhã e depois, algumas explorações foram penduradas com o tecido.

Logo ao chegar e guardar sua garrafa de água, Geovana se depara com aquele espaço, com um olhar curioso sobre o que seria aquilo. Em seguida, chegou Vitor, que, ao passar pelo espaço, perguntou-me se o cano era um obstáculo para passar por dentro. Respondi com outra pergunta:

— O que você acha?

Ele me olhou, ergueu os ombros e saiu. Uma terceira criança se aproximou e começou a olhar as imagens, era Jorge, que, ao ver que eu estava lhe observando, falou:

— Uma família, uma menina, seu pai [silêncio].

Interroguei-me: será que ele estava se questionando sobre o outro homem na imagem? Sem saber quem era a outra pessoa da imagem, ele saiu do espaço. Nesse momento, Geovana retornou ao tatame no qual eu ainda estava sentada, aproximou-se e me pediu para contar a história, pois de longe ela observava que eu conversava com Jorge. Quando Geovana se aproximou, organizei os personagens protagonistas da história.

Em nenhum momento Geovana perguntou qual era o nome da história. Questionei-lhe sobre o que seria aquela história, quem participava, e assim fomos a construindo, tendo como guia o livro, que nos auxiliou a colocar as imagens na



sequência de acordo com a história. Construimos, inicialmente, apenas com imagens e depois com palavras e frases. Ao final da história, Geovana disse:

— E foram felizes para sempre: a menina, seu pai e seu tio!

A partir da fala das crianças, é possível perceber que a estrutura familiar vivenciada pela grande maioria das crianças da escola é de um homem e uma mulher e que qualquer outra organização não seja considerada uma família. Foi o que aconteceu ao ler a história para um grupo de crianças que não considerou em nenhum momento que poderia ser de fato uma família e que Olívia possuía dois pais. Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011, p. 555) conceituam: “[...] estereótipo como um processo de formação de impressão, que constitui um conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais, elaboradas a respeito de uma pessoa”.

#### **4.4 Monstro rosa**

Vitor: — As mãos são maiores.

Marta: — A cor, os outros personagens são menores; ele é muito grande; ele é diferente porque ele é rosa;

Rose: — É o olho; do tamanho e a cor da casa do monstro rosa.

Era o livro mais folheado e mais disputado da pesquisa. A cada leitura, um novo questionamento a respeito do monstro que era rosa. Costa e Santos (2016, p. 264) enfatizam aspectos sobre:

[...] as diferenças de gênero representadas em plataformas literárias ajudam a naturalizar divisões e desigualdades, por isso, compreender o conceito de gênero como condição social e não como dicotomia biológica é tão interessante e instigante do ponto de vista da pesquisa científica.

### **5 Considerações finais**

A pesquisa, mesmo que não tenha a intenção de intervir no contexto, considerando que não é uma pesquisa-intervenção, ao mesmo tempo possibilitou perceber que a literatura pode proporcionar um espaço para as crianças refletirem sobre as expectativas e pressões sociais impostas a meninos e meninas. Ao se depararem com personagens que rompem com as expectativas de gênero, as crianças podem se

sentir encorajadas a questionar normas de gênero e as pessoas adultas que estão em interação com as crianças podem, do mesmo modo, abordar o tema e levantar questões que possam afetar as relações cotidianas entre as crianças acerca de questões de gênero. Durante o estudo, ficou evidente a importância de oferecer aos professores e às professoras formação contínua sobre a Literatura Infantil como elemento cultural, bem como a necessidade de programas governamentais de distribuição de livros nas escolas.

Nesse sentido, a literatura desempenha um papel fundamental ao oferecer narrativas diversas e inclusivas, que permitam às crianças de todas as identidades de gênero se reconhecerem e se sentirem representadas. Através da leitura, as crianças podem expandir suas visões de mundo, desenvolver empatia e respeito pelas diferenças e construir suas próprias significações de ser menino ou ser menina.

Este estudo também enfatiza o quanto a formação continuada é importante para a formação dos professores como forma de argumento para defender e lutar pelos direitos das crianças, por uma educação de qualidade. Destaca-se também a importância de se ter programas governamentais que auxiliem os professores em suas lutas/demandas cotidianas sobre a educação.

## 6 Referências

ARGÜELLO, Z. E. A. *Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BELTRAME, L. *O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

CADONÁ, E.; SCARPARO, H. Construcionismo social na atenção básica: uma revisão integrativa. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, 2015.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

COSTA, F. S.; SANTOS, A. M. Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 263-277, 2016.

DIOS, O. *Monstro rosa*. São Paulo: Boitatá, 2016.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.

FERRARI, P. *Coisa de menino*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FERREIRA, A. F. M. *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. Porto Alegre: IPP, 2013.

FRANÇA, R. *Pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOBBI, M. A. *Lápis vermelho é de mulherzinha?: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LEITE, M. *Olívia tem dois papais*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LINHARES, T. *Princesas em greve*. São Paulo: Cortez, 2018.

MEIRELES, A. C.; SOUZA, E. P. *Princesas negras*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

MACHADO, A. M. *Concepções de gênero na literatura infantil: um estudo do acervo de uma turma de pré-escola*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MACHADO, A. M. *Concepções sobre ser menino e ser meninas de uma turma de crianças de multi-idade na Educação Infantil*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

MACHADO, A. M. *Literatura infantil e o programa nacional do livro e do material didático (PNLD) na educação infantil: quando um retrocesso tenta ser disfarçado*. 2021. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MESQUITA FILHO, M.; EUFRÁSIO, C.; BATISTA, M. A. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto, 2008.

PAECHTER, C. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Tradução de Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, A. O.; SANTIAGO, F. Cores que desenham o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, 2020.

PICANÇO, F.; ARAÚJO, C. M. O.; SUSSAI, M. C. Papéis de gênero e divisão das tarefas domésticas segundo gênero e cor no Brasil: outros olhares sobre as desigualdades. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 38, 2021.

RAMOS, J. B. O. *A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.


RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, R. *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Moderna, 2009.

TOKITAKA, J. *Pode pegar!*. São Paulo: Boitempo, 2017.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 33, p. 265-283, 2009.

**Angelita Maria Machado**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

 <https://orcid.org/0000-0001-7796-0200>

Pedagoga, especialista em Gestão Educacional e mestranda pela UFSM. Professora contratada contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Contribuição de autoria: Proponente do artigo, escrita da primeira versão e leitora da versão final.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3225880770334462>

E-mail: [angelita.machado@acad.ufsm.br](mailto:angelita.machado@acad.ufsm.br)

**Sueli Salva**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>

Professora do Centro de Educação da UFSM. Pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pela Universidade de Milão (Unimi), Milão, Itália. No PPGE/UFSM, orienta e desenvolve pesquisas sobre os temas das infâncias, culturas infantis e práticas educativas com a infância. É membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (Filjem), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Editora-chefe da *Revista Educação* (Santa Maria) do Centro de Educação da UFSM.

Contribuição de autoria: Orientadora e coproponente do artigo, leitora crítica da versão final e coautora do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>

E-mail: [sueli.salva@ufsm.br](mailto:sueli.salva@ufsm.br)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas *ad hoc*:** Vitor Sousa da Cunha Nery e Aleksandro Macedo Saraiva

**Como citar este artigo (ABNT):**

MACHADO, Angelita Maria; SALVA, Sueli. Ser menino e ser menina em uma turma de crianças de multi-idade no contexto da Educação Infantil: diálogos sobre identidade de gênero. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e11961, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e11961>



Recebido em 13 de novembro de 2023.

Aceito em 6 de março de 2024.

Publicado em 17 de maio de 2024.