

# Definindo meninas e meninos: o lugar da afetividade na primeira infância

Defining girls and boys: the place of affectivity in early childhood

*Dalila Castelliano de Vasconcelos*<sup>1</sup>  
*Lucivanda Cavalcante Borges*<sup>2</sup>  
*Nádia Maria Ribeiro Salomão*<sup>3</sup>

## RESUMO

A pesquisa analisa as concepções de pais, mães e educadoras de crianças de 24 e 36 meses de idade da cidade de João Pessoa-PB, sobre o que é ser menina e ser menino, identificando o lugar que a afetividade ocupa nessas definições. Utilizou-se a análise de conteúdo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afeto. Gênero. Primeira Infância.

## ABSTRACT

The research analyzes the conceptions of fathers, mothers and educators of children of 24 and 36 months of age in the city of João Pessoa-PB about what it means to be a girl and to be a boy, identifying the place that affectivity occupies in these definitions. Content analysis was used.

**KEYWORDS:** Affection. Gender. Early Childhood.

\* \* \*

## Introdução

A socialização na primeira infância configura-se como um processo complexo, bidirecional e que envolve diferentes agentes socializadores, os quais interagem de forma não linear (Santos, 2020). Durante esse período, dois contextos socializadores se destacam, a família e as instituições de Educação Infantil e, dentro deles, ressalta-se a importância dos adultos, como pais e educadores (Felipe e Guizzo, 2013). Tais contextos, ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande. Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil. [dalila\\_bal@hotmail.com](mailto:dalila_bal@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Vale do São Francisco. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Brasil. [luciborgespsi@gmail.com](mailto:luciborgespsi@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Brasil. [nmrs@uol.com.br](mailto:nmrs@uol.com.br)

que podem ter normas sociais, atitudes e culturas próprias, apresentam intercessões (Subramanian, 2019).

Pais e educadores apresentam práticas de cuidados diferentes para meninos e meninas, as quais se relacionam com suas concepções de gênero, a respeito do que é feminino e masculino (Sampaio e Vieira, 2010). Santos, Barbato e Delmondez (2018), ao analisarem as interações criança-objeto e adulto-criança-objeto de meninas de 30 a 36 meses, concluem que essas são orientadas pelos adultos para a manutenção do binarismo sexual. De acordo com as análises, processos de convencionalização de subjetividades são postos em movimento no momento das brincadeiras e envolvem: o cuidar de si e do outro; a regulação por parte das educadoras dos significados e usos de objetos; e os enunciados de gênero emitidos pelas cuidadoras.

As concepções de gênero dos adultos podem influenciar a reprodução de estereótipos de gênero pelas próprias crianças, pois elas já são capazes de realizar diversas rotulagens de gênero antes de completar dois anos (Tamis-Lemonda et al. 2009). Nesse sentido, Selva, Carvalho e Borges (2019) evidenciam que crianças no terceiro e quarto ano de vida, nos momentos de brincadeiras, reproduzem discriminações de gênero.

O uso de estereótipos e rotulações de gênero pode ser um grande problema social, à medida que podem restringir potenciais aspectos do desenvolvimento infantil, uma vez que estímulos, objetos, brinquedos e oportunidades são oferecidos de formas diferentes para meninos e meninas (Schwengber, 2013). Essas rotulações, de acordo com Louro (2012), implicam naturalizações de diferenças, um exercício de poder e de hierarquização do feminino e do masculino que geram custos e perdas para toda a sociedade.

Nessas diferenciações, destaca-se aqui a afetividade que, por vezes, é considerada uma característica socialmente esperada para meninas. Tal tipo de atributo, ao ter significado social diferente de acordo com o sexo da criança implica, como afirma Freire (2003), em hierarquias sociais. É importante destacar que a afetividade não se circunscreve à socialização individual, mas

influencia a própria constituição do indivíduo e sua integração à sociedade. Assim, o afeto é um importante mediador das relações intersubjetivas com as crianças (Brazão, 2015).

Investigações apontam que a afetividade é uma variável poderosa na promoção do bom desempenho escolar (Costa-Lobo, Matamá e Nascimento, 2020) e que a relação estabelecida entre crianças e adultos, nesses contextos, interfere diretamente nas situações de aprendizagem (Loos-Sant'Ana e Gasparim, 2013). Entretanto, no contexto educativo, a afetividade percebida e sentida, muda de acordo com o sexo da criança. De acordo com Osti e Tassoni (2019), meninas têm sentimentos mais positivos que os meninos no relacionamento com o professor e a escola.

Diferenças de gênero, na forma de experienciar a afetividade, também são verificadas no contexto familiar. Pires (2012), ao abordar a primeira infância, aponta que progenitores tendem a tratar, ao passar do anos, meninos de forma mais rígida e a desencorajar atitudes entendidas como fragilidades. Paralelo a isso, a baixa afetividade nas relações familiares está associada a uma maior intensidade de sintomas depressivos em crianças e adolescentes (Teodoro, Cardoso e Freitas, 2010). A partir dos estudos, verifica-se como a socialização de gênero pode implicar que meninas e meninos expressem e vivenciem afetos e emoções de formas distintas no contexto educativo e familiar.

Mudanças em nível nacional e internacional, que envolvem a universalização do conhecimento e a diversidade de estruturas familiares existentes na atualidade, ensejam o rompimento com os estereótipos de gênero (Terradellas Piferrer, 2020). Diante disso, alguns países, como os nórdicos, desenvolvem trabalhos mais estruturados para promover a igualdade de gênero na primeira infância e nas pré-escolas. Apesar das pré-escolas, nessas localidades, terem expectativas comuns para se alcançar a igualdade de gênero, não defendem uma abordagem única e rígida para se obter tais resultados. Isso ocorre, uma vez que estudos pós-estruturalistas de

gênero assinalam a importância de se entender como as relações de poder ocorrem em seu contexto particular (Heikkilä, 2020).

Hjelmér (2020), ao analisar as brincadeiras livres de crianças pré-escolares na Suécia, descreve que os jogos são marcados por dois padrões: um é a estereotipia de gênero, que divide os grupos entre meninas e meninos, e outro são as escolhas mistas, que não têm uma divisão clara baseada em gênero. No primeiro caso, tal ação esteve associada às concepções pedagógicas dos educadores que hipervalorizavam as escolhas individuais das crianças e compreendiam que a influência do adulto deveria ser evitada. Já no segundo, ideias pedagógicas, sobre a relevância da brincadeira livre para o desenvolvimento infantil, estiveram associadas à concepção de que os professores, nessas situações, continuam a ser responsáveis pela aprendizagem das crianças e devem favorecer esses momentos a partir da influência de valores relativos à igualdade de gênero.

Diante do exposto, a presente pesquisa parte do entendimento de que a socialização de gênero de crianças envolve pressões contextuais e culturais, sendo um processo de negociação coletiva (Martínez García, 2018). Ademais, destaca-se a importância do papel que pais e professores da primeira infância podem desempenhar no desenvolvimento e na perpetuação de estereótipos de gênero (Subramanian, 2019).

Nesse contexto, a afetividade torna-se alvo de análise, pois faz parte das relações intersubjetivas que constituem indivíduos e sociedades (Brazão, 2015). Ainda se baseia em um entendimento pós-estruturalista das relações de gênero, compreendendo que as formas como determinadas características são diferenciadas como femininas e masculinas e são valorizadas, constituem sujeitos generificados (Louro, 2012).

Neste trabalho, o termo concepções significa uma forma de transmitir uma conotação dinâmica, em que estão implícitos fatores cognitivos e emocionais. A literatura científica, por vezes, emprega, de forma indiscriminada, termos como concepções, crenças, ideias, cognições, percepções, etnoteorias, entre outros. Apesar de não haver um consenso

quanto ao uso dos termos, há um certo consenso de que as cognições parentais, ou crenças parentais, atuam como mediadores e influenciam práticas de cuidado e comportamentos parentais (Seidl-de-Moura et al. 2004; Kobarg e Vieira, 2008).

Compreender como as concepções compartilhadas influenciam o desenvolvimento, possibilita que costumes e cuidados, realizados de forma aparentemente espontânea, sejam verificados à luz das crenças específicas que lhes conferem significados (Martins e Vieira, 2010). Assim, o objetivo deste estudo é analisar as concepções de pais, mães e educadoras de crianças de 24 e 36 meses de idade da cidade de João Pessoa-PB, sobre o que é ser menina e ser menino, identificando o lugar que a afetividade ocupa nessas definições.

## **Método**

Foram 100 participantes da pesquisa, sendo 40 pais, 40 mães e 20 educadoras. Os participantes foram subdivididos da seguinte forma: 20 pais de meninas e 20 pais de meninos, 20 mães de meninas e 20 mães de meninos e 20 educadoras. As perguntas foram feitas para os progenitores de acordo com o sexo do seu filho; já para as educadoras, foram feitas perguntas em relação à menina e ao menino, uma vez que elas atendem a ambos.

Além de cada grupo de pai e mãe ter sido dividido igualmente entre o sexo do filho, cada grupo também foi dividido igualmente em relação ao nível socioeconômico/educacional. Assim, 40 eram progenitores com baixo nível sendo 20 mães e 20 pais- e 40 eram progenitores com alto nível e seguiram a mesma distribuição- 20 eram mães e 20 eram pais- distribuídos igualmente em função do sexo do filho.

A caracterização sociodemográfica dos participantes foi previamente planejada, de modo a permitir que as análises das respostas pudessem ser realizadas a partir de diferentes combinações. Assim, pode-se analisar se as respostas dos participantes variam mais em função do sexo dos pais (40 mães

ou 40 pais), em função do sexo do filho (40 de meninas ou 40 de meninos) ou de acordo com o nível socioeconômico/educacional dos mesmos (40 progenitores de baixo nível socioeconômico/educacional e 40 progenitores de alto nível socioeconômico/educacional).

Como critério de caracterização do nível socioeconômico/educacional dos progenitores, foram considerados: nível de escolaridade dos progenitores e o tipo de instituição em que o filho estava matriculado. Assim, como critério de inclusão para pais e mães com alto nível socioeconômico/educacional, foi exigido que tivessem nível superior completo e filhos matriculados na rede de ensino particular. Já o grupo de progenitores com baixo nível socioeconômico/educacional, deveria ter filhos matriculados na rede pública de ensino e não ter concluído curso superior.

Também foram considerados como critérios de inclusão para todos os progenitores: ter filhos com dois ou três anos; a coabitação do progenitor com o filho e residir na cidade de João Pessoa. Entretanto, não foi exigido que a criança coabitasse com o pai e a mãe simultaneamente e nem foi exigida a participação de casais.

Ainda participam da pesquisa 20 educadoras, sendo que 10 atuavam na rede de Educação Infantil pública e 10 na rede de Educação Infantil privada. O nível de escolaridade delas não foi controlado de forma prévia. As educadoras, por trabalharem com meninas e meninos, responderam às perguntas em relação à menina e ao menino, totalizando, assim, 40 respostas.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada e apresentava questões sobre relações de gênero na infância e dados sociodemográficos dos participantes. Nesse artigo, foram consideradas as questões referentes à definição de ser menino ou menina. As perguntas “O que é ser menina?” e “O que é ser menino?” foram apresentadas aos participantes de acordo com o sexo de seus filhos. Assim, a pergunta “O que é ser menina?” foi feita a mães e pais de meninas, e “O que é ser menino?”, a pais e mães de meninos. Já as educadoras responderam as duas perguntas.

A pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa-PB e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o protocolo nº 551.099. Ressalta-se que o estudo seguiu todos os aspectos éticos exigidos para pesquisas realizadas com seres humanos.

O local onde ocorreram as entrevistas dos progenitores variou entre a instituição de Educação Infantil em que o filho estava matriculado, o local de residência dos pais ou o local de trabalho dos mesmos. Já as entrevistas com as educadoras ocorreram exclusivamente nas instituições onde elas trabalhavam. Cada entrevista foi realizada de forma individual e teve aproximadamente uma duração média de 20 minutos. Ademais, todas as entrevistas foram gravadas com o prévio consentimento do participante.

Após a coleta, foi realizada a análise dos resultados, que ocorreu a partir das contribuições teórico-metodológicas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e uma leitura flutuante para a compreensão geral do material foi realizada. Em seguida, a partir de recortes de palavras e frases, os temas e as unidades de sentido foram identificados e as categorias foram construídas. Os resultados foram discutidos com base na literatura sobre relações de gênero e contribuições de pesquisas sobre desenvolvimento infantil, que compreendem o fenômeno a partir de uma perspectiva psicossocial.

### **Caracterização sociodemográfica dos participantes**

Os dados sociodemográficos dos pais e mães são apresentados de acordo com a divisão por nível socioeconômico/educacional dos mesmos, ou seja, baixo e alto nível socioeconômico/educacional, sendo que cada grupo é composto por 40 participantes. Além desses, o terceiro grupo, que se refere ao das educadoras, possui 20 de participantes.

O grupo de progenitores de baixo nível socioeconômico/educacional apresentou média de idade de 30 anos. Quanto à escolaridade, variou entre fundamental incompleto a médio completo, sendo que a maioria (42%) tinha

nível fundamental incompleto (42%). A renda familiar que mais prevaleceu no grupo (52%) se concentrou entre um e três salários mínimos, entretanto variou de menos de um até seis salários mínimos. Já o grupo de progenitores de alto nível socioeconômico/educacional, apresentou média de idade mais alta, de 33,5 anos. A renda mínima familiar dos participantes desse grupo foi de quatro salários mínimos e a máxima ultrapassou o valor de 15. A maioria (74%) apresentou renda acima de 11 salários mínimos. Os dados revelam, assim, grandes diferenças entre os dois grupos.

Em relação ao grupo de educadoras, a média de idade foi de 32 anos. A renda familiar variou muito, pois foi de um salário mínimo até 15 salários mínimos. O grupo de educadoras que atuam na rede privada apresentou tal diversidade, entretanto, a renda das educadoras (sete) que atuam na rede pública se concentrou mais entre um e seis salários mínimos. O tempo de atuação na área de Educação Infantil variou de 1 a 19 anos; entre as educadoras que atuavam na rede de pública, o tempo média foi de 6,6 anos e, entre as que atuavam na rede privada, foi de 8,5 anos.

Na presente pesquisa, foram entrevistados tanto professoras quanto profissionais auxiliares, assim o nível de escolaridade das participantes variou bastante. Entre as educadoras da rede pública, metade (cinco) tinha nível superior completo ou cursava nível superior e outra metade tinha nível médio completo. Já entre as educadoras da rede privada, a maioria (nove) tinha nível superior completo (sete), ou cursava-o e apenas uma tinha ensino médio completo. Verifica-se, aqui, uma diferença entre o nível educacional das educadoras dos dois grupos pesquisados.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (art. 62, 1996), para a atuação docente na Educação Infantil, é exigida a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Paralelo a isso, estudos, como o de Tebet (2019), apontam a importância da formação de professores em nível superior para a melhor qualidade da Educação Infantil.

### **Concepções sobre o que é ser menina e ser menino**



Os participantes foram solicitados a definir o que, segundo suas opiniões, seria uma menina ou um menino de dois ou três anos de idade. Para defini-los, os participantes utilizaram diferentes adjetivos e características que foram agrupados nas seguintes categorias:

1. **Afetividade:** aqui foram agrupados os adjetivos que remetem a uma dimensão afetiva, como: afetivo, sentimental, sensível, companheiro.
2. **Disciplina:** foram agrupados os adjetivos que remetiam à disciplina, como educado, calmo, quieto, obediente.
3. **Indisciplina:** aqui estão reunidos adjetivos como inquietos, desobedientes, indisciplinados etc.
4. **Delicadeza:** quando utilizaram os termos doce e delicado.
5. **Atividade/agitação:** estão nessa categoria adjetivos como ativo, agitado, levado, enérgico, sapeca, hiperativo, além da descrição de que gostavam de atividades mais ativas, como correr.
6. **Brincadeira considerada de menina:** que se interessa por brincadeiras femininas, como dançar e brincar de boneca.
7. **Brincadeira considerada de menino:** que gosta de brincadeiras mais pesadas, de bola e de carrinho.
8. **Vaidade:** que se interessa por artigos de beleza.
9. **Não sei:** quando afirmava que não sabia definir um menino ou uma menina.
10. **Brinca em grupos menores:** quando gosta de brincar com um, dois ou três colegas, sem se envolver em brincadeiras com muitas crianças.
11. **Brinca em grupos maiores:** quando se interessa por atividades com mais de três crianças de forma espontânea.
12. **Desenvolvimento:** nesse item, foram agrupadas as afirmações gerais sobre o desenvolvimento ou seus aspectos específicos, como coordenação, fala, cognição etc.
13. **Vestuário diferente:** relativo às roupas utilizadas só por meninas ou por meninos.

14. **Outros:** se referem a todos aqueles adjetivos que não formaram uma categoria em cada um dos grupos. Dessa forma, essa categoria apresenta respostas distintas para os grupos pesquisados.

De modo geral, para definir uma menina, as respostas dos participantes foram agrupadas nas seguintes categorias: “afetividade” (38%), “delicadeza” (38%), “disciplina” (28%), “desenvolvimento” (25%), “brincadeira de menina” (13%), “ vaidade” (15%), “ não sei” (10%), “atividade/agitação” (7%), “brinca em grupo menores” (3%), “vestuário diferente” (3%) e “outros” (13%).

As respostas dos participantes para definirem o que é ser um menino, foram agrupadas da seguinte forma: “atividade/agitação” (50%), “desenvolvimento” (27%), “indisciplina” (23%), “brincadeira de menino” (17%), “afetividade” (15%), “brinca em grupos maiores” (7%), “disciplina” (5%), “ não sei” (3%), “vestuário diferente” (3%) e “outros” (20%).

Inicialmente, quando se compara as respostas dos três grupos pesquisados (pais, mães e educadoras) para definir meninas e meninos, verificam-se algumas diferenças entre os grupos. Entretanto, após agrupar e analisar os dados em relação ao nível socioeducacional dos progenitores, os resultados evidenciam maiores diferenças entre os grupos (Tabela 1).

Tabela 1- Definição de menina e menino por progenitores alto e baixo nível socioeconômico/educacional e educadoras

	Menina				Menino			
	Baixo n=20	Alto n=20	Educadora n=20	Total n=60	Baixo n=20	Alto n=20	Educadora n=20	Total n=60
Afetividade	4 20%	13 65%	6 30%	<b>23</b> <b>38%</b>	-	9 45%	-	<b>9</b> <b>15%</b>
Disciplina	8 40%	5 25%	4 20%	<b>17</b> <b>28%</b>	2 10%	1 5%	-	<b>3</b> <b>5%</b>
Indisciplina	-	-	-	-	4 20%	5 25%	5 25%	<b>14</b> <b>23%</b>
Delicadeza	1 5%	13 65%	9 45%	<b>23</b> <b>38%</b>	-	-	-	-
Atividade/ Agitação	1 5%	2 10%	1 5%	<b>4</b> <b>7%</b>	6 30%	13 65%	11 55%	<b>30</b> <b>50%</b>
Brincadeira de meninas	-	4 20%	4 20%	<b>8</b> <b>13%</b>	-	-	-	-

Brincadeira de meninos	-	-	-	-	3	3	4	<b>10</b>
	-	-	-	-	15%	15%	20%	<b>17%</b>
Vaidade	1	5	3	<b>9</b>	-	-	-	-
	5%	25%	15%	<b>15%</b>	-	-	-	-
Não sei	5	1	-	<b>6</b>	1	1	-	<b>2</b>
	25%	5%	-	<b>10%</b>	5%	5%	-	<b>3%</b>
Brinca em grupos menores	-	-	2	<b>2</b>	-	-	-	-
	-	-	10%	<b>3,32%</b>	-	-	-	-
Brinca em grupo maiores	-	-	-	-	-	-	4	<b>4</b>
	-	-	-	-	-	-	20%	<b>7%</b>
Desenvolv.	2	4	9	<b>15</b>	3	5	8	<b>16</b>
	10%	20%	45%	<b>25%</b>	15%	25%	40%	<b>27%</b>
Vestuário diferente	-	-	2	<b>2</b>	-	-	2	<b>2</b>
	-	-	10%	<b>3%</b>	-	-	10%	<b>3%</b>
Outros	2	3	3	<b>8</b>	4	6	2	<b>12</b>
	10%	15%	15%	<b>13%</b>	20%	30%	10%	<b>20%</b>

Ao serem analisadas as diferenças nas concepções de ser menina e de ser menino, em função do nível socioeducacional dos progenitores, foi verificado que mães e pais de um mesmo nível, definem meninos e meninas de forma mais similar, que mães de níveis distintos ou pais de níveis diferentes. O nível socioeducacional do progenitor interfere mais na concepção do que é ser menina ou menino, do que o fato de ser mãe ou pai.

## Discussão

A categoria “desenvolvimento” foi citada para descrever meninas e meninos. Assim, progenitores de meninas, de meninos e educadoras, citaram o “desenvolvimento” tanto para se referirem a meninas, quanto a meninos:

A gente percebe diferença em relação a precocidade de umas características que afloram e aparecem primeiro nas meninas. Um amadurecimento maior em relação à fala, ao vocabulário (P66, pai de menina – EI Priv.).

Ele tem mais facilidade de aprender as coisas do que menina (P13, pai de menino - Educação pública).

Eles têm muito mais habilidade com questões lógicas-matemáticas do que, assim, coisas que eu vejo na minha prática, do que as meninas, então, questões de pintura também, eles não têm muita paciência pra ter de pintar direitinho, de cobrir todas as partes (P95, educadora em relação a menino - EI Priv.).

Alguns participantes afirmaram que meninas são mais desenvolvidas, já outros que são os meninos. Alguns participantes, no entanto, afirmaram que meninas e meninos eram desenvolvidos, mas em campos diferentes. Nesta pesquisa, “desenvolvimento” foi entendido de forma geral e não por tipos de habilidade específicas. De acordo com Nakano (2012) e Wechsler et al. (2010), no tocante às habilidades específicas, há diferenças entre homens e mulheres, no entanto, em relação às habilidades gerais, isso não acontece. Assim, as concepções dos participantes corroboram os achados das pesquisas realizadas pelas autoras.

A concepção de que meninas e meninos são desenvolvidos e inteligentes é um importante aspecto para que os adultos estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças, independentemente do sexo, por acreditarem que todas têm a capacidade de se desenvolver. Isso pode evitar profecias autorrealizáveis, como verificado em estudos como o de Cvencek, Meltzoff e Greenwald (2011). Abordam que a crença de que meninos são melhores do que meninas em matemática pode acabar por gerar essas diferenças.

A categoria “atividade/agitação”, também foi citada pelos três grupos pesquisados para definir meninas (7%) e meninos (50%). Entretanto, foi majoritariamente mencionada para meninos. A seguir, apresentam-se exemplos dessas categorias: “Essa minha parece um menino de tão sapeca que é!” (P48, mãe de menina – EI privada).

Um menino acho que ele é mais hiperativo, ele tem assim, ele não é tão tranquilo como uma menina, ele tem uma celeridade maior, precisa de mais atividades do que a menina (P79, pai de menino – EI privada).

Na categoria “afetividade”, constatou-se uma particularidade, pois mães e pais de alto nível socioeducacional a utilizaram tanto como uma categoria para se referir a meninas (65%), quanto a meninos (45%). Entretanto, os progenitores de baixo nível socioeducacional (20%) e as educadoras (30%) só a utilizaram para definir meninas. Assim, a afetividade do menino só foi comentada pelo grupo alto nível socioeducacional e, dentro dele, a maioria por mães:

A menina é mais carinhosa. Eu tenho dois filhos, eu tenho um menino e uma menina, questão dela de ser menina ser bem mais carinhosa que o próprio menino mesmo (P29, pai de menina - EI Púb.).

As meninas são mais quietas, mas sabe, mais carinhosas, tem aquela questão do cuidado quando uma menina não consegue fazer alguma coisa elas são mais abertas pra ajudar, mais abertas pra mostrar mesmo, pra conversar, tão pequenas, infantil II, mas se ele ver, as meninas principalmente, se ver alguém chorando, “titia, porque tá chorando?” Vai lá, consola, gosta de ajudar, as meninas têm mais essa característica, pelo menos na minha sala, na minha realidade (P96, educadora, em relação a meninas - EI Priv.).

Porque eu tinha uma ideia de menino e hoje eu tenho outra... O menino que eu tinha ideia era aquele menino que brinca muito, que pula muito, que é mais bagunceiro, mais extrovertido e hoje com o meu filho eu descobri o outro lado de ter um menino, assim, um menino mais tranquilo, carinhoso, que se preocupa com as pessoas que estão a sua volta, que toda hora tá perguntando se tá bem, tá dando abraço e isso foi bem estranho assim né, pra mim ter menino que é tão carinhoso quanto, pronto! Esse era o estereótipo de menina

que eu tinha, mais apegado a mãe aquela coisa, ele é muito companheiro (P52, mãe de menino - EI Priv.).

A utilização da afetividade na definição de meninas faz parte do estereótipo de gênero. Entretanto, os resultados indicam uma nova concepção de menino, em que ele pode ser definido como uma pessoa carinhosa e que expressa seus sentimentos. Apesar de não ser uma concepção homogênea entre os grupos, pois o grupo de progenitores de baixo nível socioeducacional e o de educadoras não a comentaram, ela já indica menores estereotípias de gênero e uma ruptura com definições tradicionais, de que meninos não demonstram sentimentos.

Diferentes estudos abordam a importância da reação dos pais às experiências emocionais das crianças (Cvencek, Meltzoff e Greenwald, 2011; Raval et al. 2013, Shaffer et al. 2012). Esses estudos geralmente focam expressões emocionais negativas como raiva, tristeza, ansiedade, dor, autorregulação das emoções das crianças etc. Apesar de focarem essas emoções, tais pesquisas apontam para a importância da relação entre pais e filhos para o desenvolvimento emocional das crianças. Por isso, infere-se que a reação dos pais às expressões emocionais positivas dos filhos, como a possibilidade de meninos poderem expressar seus sentimentos e afetos, também se configura como um importante mediador do desenvolvimento emocional das crianças.

Esses resultados expõem a importância das influências contextuais no processo de socialização da emoção (Shaffer et al., 2012), pois só foram encontrados no grupo de alto nível socioeducacional. Assim, verifica-se que as respostas dos pais às emoções das crianças podem variar, inclusive, dentro de uma mesma cultura, como apontam Raval et al. (2013). Ao analisar as diferenças, a partir das combinações das características sociodemográficas dos participantes, verifica-se como a afetividade está presente no processo de integração à sociedade (Brazão, 2015).

Ressalta-se, contudo, que características afetivas podem ser destacadas com mais facilidade para crianças pequenas, como as da faixa etária estudada. De acordo com uma pesquisa realizada por Pires (2012), na região semiárida do Nordeste, até os cinco anos, quanto mais nova a criança, mais carinho os pais oferecem. Com o passar dos anos, eles tratam de forma mais rígida os meninos; esperam que eles sejam mais fortes e demonstrem menos suas fragilidades e os repreendem quando choram.

Destaca-se, no entanto, que os progenitores de baixo nível socioeducacional (20%) e as educadoras (30%) só utilizaram a “afetividade” para definir meninas. Resultados da pesquisa realizada por Schmidt et al. (2018), parecem ir no mesmo sentido, pois revelam que famílias de baixa renda e com menor nível de escolaridade descrevem mais os afetos negativos (raiva, tristeza e medo) dos filhos.

Ao se considerar que as concepções atuam como mediadores e influenciam práticas de cuidado (Seidl-de-Moura et al. 2004; Kobarg e Vieira, 2008), entende-se que a concepção das educadoras é um aspecto importante a ser analisado. Ao não mencionarem a afetividade como uma característica de menino, sinaliza-se que, no ambiente educativo, os meninos podem apresentar uma maior vulnerabilidade para problemas escolares, uma vez que estudos recentes, como o de Costa-Lobo, Matamá e Nascimento (2020), indicam que a afetividade é um fator importante na promoção do desempenho escolar. Infere-se que tais resultados podem acabar por favorecer que meninas venham a ter mais sentimentos positivos em relação à escola que os meninos, como foi verificado por Osti e Tassoni (2019).

A categoria “disciplina” apesar de ser utilizada bem mais para definir menina, foi utilizada pelos participantes, tanto para definirem meninas (28%) quanto meninos (5%). Entretanto, as educadoras (20%) comentaram apenas para meninas. Tal categoria pode ser representada por meio da seguinte fala: “Calma, são calmas, tranquilas, umas meninas boa” (P2, mãe de menina - Educação pública).

As categorias “delicadeza” (38%), “ vaidade” (15%) e “brincadeira de menina” (13%) foram utilizadas exclusivamente para definir meninas. Ressalta-se, pois, que foram mais comentadas pelos progenitores de alto nível socioeducacional. A categoria “brinca em grupos menores” também foi utilizada exclusivamente para meninas, entretanto, foi citada apenas por educadoras. Como exemplificado a seguir: “Menina é mais meiga, mais delicada, mais cuidadosa” (P67, pai de menina – EI Priv.).

A menina ela é, você vê assim, ela é mais delicada, mais, você já vê uma vaidade já, já observa já nela isso assim, de ela se olhar no espelho, da roupa que tá bonita, já quer escolher a roupa e eu vejo que tem um prima dela também que é um pouco, já tem 7 anos mas já venho acompanhando já um tempo, também tinha um pouco dessas mesmas características, sabe. E, acho que isso assim, de diferença mais básica (P70, pai de menina – EI priv.).

Elas, na maioria dos casos, elas têm muito na cabeça sobre princesa, sobre serem princesas, sobre fazer coisas de menina, então têm muito isso incutido. Pelo menos o que eu noto é que aqui tem muito isso incutido de fazer coisas de menina que pra elas são brincar de boneca, de ser mais delicada, as cores, até as cores mesmo elas querem escolher só cores de menina, coisa que já vem de casa assim... (P95, educadora, em relação a meninas – EI priv.).

Elas são mais ciumentas, elas gostam mais pra elas, elas não são muito de dividir, algumas, não todas, quando elas focam em um certo amiguinho, uma certa amiguinha então é só com elas (P93, educadora - EI Priv.).

Os adjetivos utilizados pelos participantes para definir meninas são similares aos utilizados pelas mães do estudo conduzido por Rabuske, Oliveira e Arpini (2005), que classificaram meninas de forma rígida e diferenciada de meninos. Elas definiram as meninas com as seguintes características: “calmas”, “quietas” e que “cuidam da aparência”. Assim como ocorreu na pesquisa citada, aqui também se constata uma preocupação com a rigidez na avaliação dos comportamentos das filhas em relação aos



estereótipos de gênero, em que cabe a feminilidade à menina. Famílias, que participaram do estudo de Bustamante e Trad (2007), comentaram que as meninas necessitam de mais cuidados corporais, que incluem arrumação, roupa, higiene, penteado e “ficar de olho”. Tais características aqui estiveram reunidas na categoria “ vaidade”, também citada somente para meninas.

Por sua vez, os meninos foram definidos, a partir das seguintes categorias, por progenitores de meninos e pelas educadoras: “indisciplina” (23%), e “brincadeira de menino” (17%). Na utilização dessas categorias para definir meninos, ocorreu uma certa similaridade entre os grupos de baixo e alto nível socieducacional, o que pode indicar mais uma convergência no entendimento sobre o que é ser menino do que sobre ser menina:

Tem muita diferença...o menino é zanzan é mais sapeca, a menina não é sapeca! Se eu botar ela naquele cantinho ela fica, ele não. O menino quer traquinagem quer traquinar. E ela não, ela é mais compreensiva (P12, mãe de menino - EI Púb.).

Pronto, as questões de brincadeira os meninos têm a brincadeira diferente das meninas né...Então a gente tem que ter saber qual brincadeira né? Diferenciar um do outro. Tem menino que é mais violento que outro, que a menina né? E a gente que, geralmente os meninos são mais do que as meninas...Violento de assim de brincadeira de, de arma, de brigar entendeu? Já as meninas são mais reservadas né de brincar dessas coisas (P88, educadora, em relação a menino – EI Púb.).

A categoria “brinca em grupos maiores” também foi utilizada exclusivamente pelas educadoras para definir meninos. O que pode estar associado à experiência das educadoras de conhecerem, de forma mais ampla, como as crianças dessa faixa etária interagem com outras crianças da mesma idade. Tal observação, só é possível pelo tipo de contexto socializador que a educadora se baseia para responder. Tal resultado aponta para a importância

de se considerar atores diferentes para discutir a socialização de gênero na primeira infância:

Têm certos grupinhos de meninas, já tem assim, não quer brincar com a outra, tenho que intervir nesse papel da socialização principalmente, porque assim, as meninas elas brincam, mas brincam separadas, têm aqueles grupinhos, se dividem entre si e os meninos não, eles interagem, formam aquele grupão na sala...os meninos são mais unidos, arengam menos, existe assim menos conflito do que as meninas, as meninas é mais conflitos (P92, educadora - EI Priv.).

As características de meninos também foram similares às descritas pelas mães que participaram do estudo conduzido por Rabuske, Oliveira e Arpini (2005), que utilizaram adjetivos como “agitados”, “agressivos” e “arteiros” para definir meninos de zero a 12 anos. A categoria “vestuário diferente” foi citada exclusivamente pelas educadoras (10% meninas e 10% meninos):

O modo de vestir, e comportamento, que os meninos às vezes são bem mais agressivos que as meninas, as brincadeiras deles, eu defino assim até pra dar aulinha pra eles eu trabalho desse jeito, o modo de vestir, o cabelo... Cabelinho grande, é menina tem cabelo grande homem..., sempre falo menina amarra prende o cabelo, menininha fica de blusa, e menino só de short. Se bem que aqui é todo mundo de short e blusa, vem vestido agora, a gente tem que muda só o cabelo, biquíni, pronto o vestuário né, menino sunga, menina biquíni (P81, educadora – EI Priv.).

Não, tem diferença, tem a questão assim, eles, a minha turminha sempre tem aquela questão, não, brinco, quem usa brinco é só menina, menina usa calcinha, ele tem essas coisas assim, diferencia, tem muita diferença, mas a gente trabalha sem expor muito isso o que é de menina, esse objeto é de menina, você não pode brincar com isso não (P94, educadora – EI Priv.).

Nessas descrições, nenhuma referência ao corpo biológico ou diferenças sexuais foram evocadas pelos participantes. Entretanto, foi o corpo biológico, entendido e interpretado socialmente, que serviu como referência para as construções de gênero. Assim, o significado social distinto para os sexos são acompanhados de atributos, papéis e estereótipos hierarquizados socialmente (Freire, 2003).

Quando se consideram todas as categorias, verifica-se que, apesar das categorias “desenvolvimento”, “atividade/agitação” e “afetividade” serem mencionadas para meninos e meninas, observa-se que meninas e meninos são definidos de forma antagônica. A categoria desenvolvimento, apesar de ser usada dessa forma, indica que cada participante representa que um dos sexos é mais desenvolvido que o outro. Além disso, a “atividade/agitação” foi citada majoritariamente para definir meninos. Já a categoria “afetividade”, foi realmente citada para meninas e meninos, porém, no caso desses últimos, apenas por progenitores de alto nível socioeducacional.

Prevalece, entre os participantes, o entendimento de que a cada sexo cabe um gênero específico - à menina, a feminilidade, e ao menino, a masculinidade. Essa cristalização desconsidera uma infinidade de formas de ser menina e de ser menino, em que, no polo feminino, cabe o masculino, e, no masculino, cabe o feminino (Louro, 2013). De acordo com Meyer (2013), essa lógica deve ser repensada porque o sexo é algo biologicamente determinado, mas o gênero não. Assim, as possibilidades, as preferências e os comportamentos de meninas e meninos, da mesma forma que foram construídos socialmente, podem ser repensados socialmente quando causam sofrimento e limitam a autonomia da pessoa.

Definir uma menina, como aquela que brinca de coisas de meninas e um menino, como o que se interessa por brincadeiras de meninos, limita as possibilidades do ser humano, a partir da classificação do ser menina e do ser menino. Oferecer apenas os brinquedos de meninas a meninas, pode favorecer com que muitas garotas nunca explorem seu potencial para pensar espacialmente, como assinala o estudo desenvolvido por Tzurriel e Egozi

(2010). Isso poderá gerar diferentes possibilidades de desempenho científico de homens e mulheres, pois, como comentam Ganley, Vasilyeva e Dulaney (2014), a relação entre o desempenho dos alunos e seu interesse em atividades científicas é bidirecional, pois, quanto melhor o desempenho, maior o interesse na atividade e vice-versa. Nessa dinâmica, a exposição a brinquedos e a atividades que estimulam diferentes habilidades, como o entendimento espacial, é relevante.

Classificar meninos como sendo mais ativos, agitados e que gostam de atividades como correr, jogar bola etc. e meninas como sendo disciplinadas, delicadas, vaidosas e que gostam de brincar de brincadeiras de meninas, pode acabar, não apenas por defini-los, mas também por propiciar vivências cotidianas compatíveis com tais características que, efetivamente, podem acabar por constituir o que é ser menina nesse contexto e nesse momento histórico. Ademais, um menino “afetivo” não tem a mesma valoração que uma menina com essa característica, assim como ter uma menina ativa e agitada, também não. Essas diferenças devem ser colocadas sempre em questão, porque produzem assimetrias e desigualdades.

É necessário, também, considerar que as categorias apresentam interrelações, assim, a “afetividade” da menina pode ser associada a expressões de delicadeza, de disciplina, de formas de brincar e se relacionar. O mesmo ocorre com os meninos, que pode ter sua expressão afetiva associada a característica, como indisciplina, brincadeiras de meninos, que, por vezes, são violentas etc. Isso pode implicar em diferenças entre meninas e meninos, como as apontadas por Leme (2004). Em sua pesquisa com crianças da 2ª a 7ª série, a autora explicita que, entre as meninas, prevalece uma menor agressividade e a utilização da submissão como uma forma de resolver conflitos. O que indica uma associação ao que é culturalmente esperado para meninas e uma trajetória em direção à conformidade social de gênero.

Verifica-se, aqui, que tal trajetória é engendrada desde os primeiros anos de vida, pois o contexto social não só define as representações hegemônicas como também estabelece diferenças, hierarquias e qualidades

valorativas das identidades (Meyer, 2013), desde os primeiros anos. Esse processo de diferenciação de meninas e meninos envolve estratégias sutis e refinadas de naturalização que devem ser reconhecidas e problematizadas.

As concepções dos pais e das educadoras de crianças de dois e três anos demonstram como concepções de gênero e de desenvolvimento infantil são indissociáveis, pois, a partir do sexo das crianças, podem ser oferecidas possibilidades desenvolvimentais distintas para meninas e meninos. Na construção dessas categorias, Freire (2003) afirma que os modelos de masculinidade e feminilidade são como moldes vazios, que cada sociedade configura como uma série de características, papéis, atitudes e comportamentos selecionados de um rol de possibilidades humanas.

Por fim, ainda é necessário destacar a importância das concepções das educadoras, pois elas também reproduziram, em suas falas, concepções de gênero estereotipadas. Dessa forma, reitera-se, como apontado por Terradellas Piferrer (2020), a necessidade de mudanças profundas nas formas de ensinar e aprender, para que ocorra o rompimento com os estereótipos de gênero.

### **Considerações finais**

Neste estudo, demonstrou-se a importância de se desenvolverem pesquisas sobre gênero durante a primeira infância, porque, por meio delas, é possível refletir como se constitui o feminino e o masculino desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de se discutir as concepções de gênero dos adultos e compreender como elas se engendram ao processo de socialização infantil desde os primeiros anos.

Diante disso, afirmações de que diferenças entre homens e mulheres são biologicamente determinadas e que podem ser verificadas na observação do comportamento infantil, devem ser ponderadas. As diferenças sociais entre os sexos são feitas por diferentes instituições que produzem e reproduzem entendimentos sociais, transmitidos para as crianças desde a mais tenra

idade. No presente estudo, tais instituições foram representadas pela família e pela escola. A pesquisa, ao possibilitar o conhecimento de alguns aspectos simbólicos desses contextos, de forma concomitante, permite uma compreensão mais sistêmica do processo de socialização infantil.

Os resultados evidenciam a importância de se considerar o sexo das crianças nos estudos que abordam a afetividade e as emoções. E mesmo quando ele não for alvo de análise da pesquisa, deve ser considerado, pelo menos, como uma variável de controle, já que influencia a forma como os adultos interagem com as crianças pequenas, educam-nas e cuidam delas.

Os resultados demonstram a importância de se pesquisar também, de forma conjunta, sobre o sexo dos filhos, o sexo dos pais e o nível socioeconômico/educacional deles. Os resultados evidenciaram que, principalmente, o nível socioeconômico/educacional dos pais e o sexo dos filhos estão relacionados às semelhanças e às diferenças entre essas concepções. Tal análise é importante para identificar, com mais precisão, quais são os grupos e as circunstâncias em que se reproduzem e se perpetuam mais as inequidades de gênero.

A afetividade foi uma característica utilizada para descrever meninas e meninos. Entretanto, ocorreram diferenças entre os grupos pesquisados. Os resultados apontam que crianças de famílias de menor nível econômico e educacional podem ser expostas a situações de menor equidade de gênero, uma vez que as próprias famílias são mais rígidas nas concepções de gênero.

De modo geral, prevalece, entre os participantes, o entendimento de que a cada sexo cabe um gênero específico - à menina, a feminilidade, e ao menino, a masculinidade. Os participantes, a partir de tais definições, podem acabar por favorecer experiências às crianças, compatíveis com tais expectativas que, efetivamente, podem acabar por constituir e limitar o que é ser menina e menino na atualidade.

Tal construção pode ter implicações no desenvolvimento infantil, porque a valorização e a representação dessas duas categorias geram possibilidades desenvolvimentais diferentes para meninos e meninas que

limitam a autonomia e a independência de escolha de cada sujeito. Então, compreender que essas diferenciações são construções sociais, não é negar a materialidade dos corpos biológicos e suas diferenças, mas chamar a atenção para o fato de que tais diferenças também são interpretadas socialmente, o que implica o estabelecimento de relações de poder.

Apesar das educadoras apresentarem concepções estereotipadas, a educação deve ser compreendida como grande agente de mudanças em relação à equidade de gênero. Assim, é importante que o curso de formação inclua reflexões que propiciem a desnaturalização de diferenças entre meninos e meninas. Dessa forma, a educação poderá colaborar na promoção de relações mais justas entre crianças e potencializar o desenvolvimento das habilidades das mesmas. Por fim, indica-se que tais resultados sejam considerados em propostas educativas e que visem ao pleno desenvolvimento infantil e à equidade das relações de gênero desde a primeira infância.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 27894, 23 dez. 1996a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

BRAZAO, J. C. C. A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 342-358, 2015. Doi: <<https://doi.org/10.1590/1982-370302222013>>.

BUSTAMANTE, V.; TRAD. L. A. B. Cuidando da saúde de crianças pequenas no contexto familiar: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1175-1184, 2007. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500014>>.

CVENCEK, D.; MELTZOFF, A. N.; GREENWALD, A. G. Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child development*, v. 82, n. 3, p. 766-779, 2011. Doi: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>>.

COSTA-LOBO, C.; MATAMA, J.; NASCIMENTO, D. Affectivity and School Performance at the end of Portuguese Elementary Education: Which Variables To Consider? *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 30, e3008, 2020. Doi: <<https://doi.org/10.1590/1982-4327e3008>>.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: D. Meyer; R. Soares (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 31-40.

FREIRE, A. G. Desarrollo del género en la feminilidade y la masculinidade. Madrid: Narcea, 2003.

GANLEY, C. M.; VASILYEVA, M; DULANEY, A. Spatial ability mediates the gender difference in middle school students' science performance. *Child development*, v. 85, n. 4, p. 1419-1432, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12230>.

HEIKKILÄ, M. Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries—an empirically based illustration. *Palgrave Commun* v. 6, n. 75, p. 1-8, 2020. Doi: <<https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7>>

HJELMÉR, C. Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts, *Education Inquiry*, v. 11, n. 2, p. 144-158, 2020. Doi:< <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585>>.

KOBARG, A. P. R.; VIEIRA, M. L. Crenças e práticas de mães sobre o desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 401-408. 2008. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300008>>.

LEME, M. I. da S.. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p.367-380, 2004.

LOOS-SANT'ANA, H; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em revista*, Belo Horizonte , v. 29, n. 3, p. 199-230, 2013. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>>.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In* G. L. Louro; J. Felipe; S. V. Goellner (Ed.), *Corpo, gênero e*



*sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 43-53.

MARTÍNEZ GARCÍA, L. Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, v. 29, n. 3, p. 35-52, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.5209/RCED.54263>>.

MARTINS, G. D. F.; VIEIRA, M. L. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2010. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100009>>.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In L. G. Louro, J. Felipe; S. V. Goellner (Ed.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* Petrópolis: Vozes, 2013, p. 11-29.

NAKANO, T. de C. Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 149-160, 2012. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000200003>>.

OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019. Doi: <<https://doi.org/10.1590/198053146575>>.

PIRES, F. F. Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 539-561, 2012. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000300005>>.

RABUSKE, M. M.; OLIVEIRA, D. S.; ARPINI, D. M. A criança e o desenvolvimento infantil na perspectiva de mães usuárias do Serviço Público de Saúde. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 321-331, 2005. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300010>>.

RAVAL, V. V.; RAVAL, P. H.; SALVINA, J. M.; WILSON, S. L.; ESCRITOR, S. Mothers' Socialization of Children's Emotion in India and the USA: a cross and within-culture comparison. *Social development*, v. 22, n. 3, p. 467-484, 2013. Doi: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00666.x>>.

SAMPAIO, I. T. A.; VIEIRA, M. L. A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais. *Psicologia, reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200002>>.

SANTOS, S. V. S. dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, 2020. Doi: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10621>>.

SANTOS, A. P. dos; BARBATO, S. B.; DELMONDEZ, P. Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 38, n. 4, p. 758-772, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017>>.

SCHWENGBER, M. S. V. Professora, cadê seu corpo? In D. Meyer; R. Soares (Ed.), *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 73-84.

SCHMIDT, B. et al. Percepções Parentais sobre o Temperamento Infantil e suas Relações com as Variáveis Sociodemográficas das Famílias. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 34, e3436, 2018. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3436>>.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. et al. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, p. 421-429. 2004. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413294X2004000300004>>.

SELVA, O; CARVALHO, E. T. DE; BORGES, S. P. Sou Menino ou Sou Menina: Discriminações nas Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 9, e35891309, 2019. Doi: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1309>>.

SHAFFER, A.; SUVEG, C.; THOMASSIN; K.; BRADBURY, L. Emotion socialization in the context of family risks: links to child emotion regulation. *Journal of child and family*, v. 21, n. 6, p. 917- 924. 2012. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-011-9551-3>>.

SUBRAMANIAN, S. India's policy on early childhood education: Lessons for a gender-transformative early childhood in India. *Echidna global scholars program policy paper*. Center for universal education at Brookings, 2019.

TAMIS-LEMONDA, C. S.; SHROUT, P. E.; BORNSTEIN, M. H.; GREULICH, F. K. The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Developmental Psychology*, v. 45, n. 3, p. 688–701, 2009. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1037/a0014053>>.

TEBET, G. G. C. Formação docente, educação infantil e bebês. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. especial, p.55-70, 2019. Doi: <<https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial585p.55-70>>

TEODORO, M. L. M.; CARDOSO, B. M.; FREITAS, A. C. H. Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 324-333, 2010. Doi:< <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200015>>.

TERRADELLAS PIFERRER, M. R. Aprendizagem baseada em desafios e processos co-criativos. Uma oportunidade de abordar a diversidade familiar e os estereótipos de gênero na formação de professores de educação infantil. *Ciência, Tecnologia e Integração Social*, [SI], n. 4, p. 49-59, 2020. Doi: <<https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13408>>.

TZURIEL, D.; EGOZI, G. Gender differences in spacial ability of young children: the effects of training and processing strategies. *Child development*, v. 81, n. 5, p. 1417-1430, 2010. Doi: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01482.x>>.

WECHSLER, S. M.; NUNES, M. F. O.; SCHELINI, P. W., FERREIRA, A. A.; PEREIRA, D. A. P. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 3, p. 243-250, 2010. Doi: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300003>>.

Recebido em maio de 2020.  
Aprovado em julho de 2020.