

A LINGUAGEM E O ENGAJAMENTO NA PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Julia Roberta Ferraz Furlani ¹
Jhennyphe Seabra de Lyra Barboza ²
Maria Carolina Alves Callou ³
Alessandra Ramos Castanha ⁴
Maria Lucicleide Falcão de Melo Rodrigues ⁵

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido como parte de estágio curricular em Psicologia em uma escola particular do Recife, junto a estudantes recém-chegados ao 6º ano. A aptidão para a escrita aumenta a partir dessa faixa etária, que por volta dessa fase adquire maior capacidade de refletir sobre suas relações interpessoais, alcançando maiores condições de criar e expressar, através de palavras, algo singular a partir de sua vivência pessoal. Estudos acerca do desenvolvimento linguístico indicam diferenças de gênero como um dos fatores que podem influenciar esse processo. Há, também, concepções que apontam que, a partir dos estímulos dados às crianças, as meninas constroem sua subjetividade em torno de atributos como maior contenção e docilidade; enquanto estão associadas à masculinidade características de expansividade corporal, audácia e valentia. As brincadeiras atribuídas às meninas, mais centradas em jogos sociais e simbólicos, são mais incentivadoras do desenvolvimento das áreas motor fino-adaptativo e linguagem; em contrapartida, nos meninos, as brincadeiras mais enérgicas e voltadas para a competição e a rivalidade incentivam mais a área motora ampla. Para o presente trabalho, a coleta dos dados foi feita na sala de aula em três atividades de produções escritas propostas pela psicóloga escolar com o fito de, estimulando a autorreflexão dos estudantes, auxiliá-los em suas dificuldades na passagem para o Ensino Fundamental II. Os dados foram compostos pelos comportamentos observáveis e pelo confronto destes com os conteúdos trazidos nas produções textuais. Em relação ao comportamento, os meninos, em geral, foram mais inquietos e tenderam a acabar mais rapidamente. As meninas, por sua vez, tenderam a ser mais calmas e engajadas com as atividades. Quanto às produções escritas, os meninos escreveram menos e trouxeram conteúdos menos elaborados. Dessa forma, foi possível verificar discrepância entre os meninos e as meninas, o que coaduna com as diferenças instituídas pela construção social do gênero.

Palavras-chave: Linguagem, Escrita, Gênero, 6º Ano.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da experiência de estágio curricular em Psicologia em uma escola particular do Recife, acompanhando uma turma recém-chegada ao 6º ano do Ensino Fundamental. A partir de aspectos relevantes observados no campo, o que delinea o

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julia.furlani@ufpe.br;

² Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jhennyphe.seabra@ufpe.br;

³ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carolina.callou@ufpe.br;

⁴ Doutora em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alessandra.castanha@ufpe.br;

⁵ Professora orientadora: Mestre em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, lucicleide.rodrigues@ufpe.br.

desenvolvimento deste trabalho consiste na análise das diferenças de engajamento entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino em atividades de produção escrita envolvendo a introspecção e a autorreflexão.

O Ensino Fundamental constitui a maior etapa da Educação Básica e é dividido em duas fases: os Anos Iniciais e os Anos Finais, ou Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Ao chegar nos Anos Finais, com a passagem do 5º para o 6º ano, os estudantes precisam lidar com outra estrutura, mais complexa em relação aos tempos e espaços e ao trabalho pedagógico, o que representa um desafio para eles. De fato, a transição escolar do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II configura-se como um momento que traz mudanças a nível estrutural, curricular, pedagógico e outros, o que ocasiona um impacto que é sentido significativamente pelos estudantes. Segundo Marturano (2015), os impactos da transição entre as etapas de ensino geram consequências para o estudante por toda a sua vida escolar, tanto nos relacionamentos quanto no desempenho acadêmico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar.

Importa reconhecer que a passagem da infância para a adolescência é relevante e se associa às dificuldades encontradas pelos estudantes na transição escolar. No 6º ano, a maioria dos estudantes tem entre 11 e 12 anos, e, de acordo com Papalia e Feldman (2013), essa faixa etária configura uma fase intermediária entre a terceira infância e a adolescência. Até o final da terceira infância, mudanças no desenvolvimento cognitivo incluem a diminuição do egocentrismo, de modo que se começa a pensar com lógica, porém de maneira concreta; e o aumento das habilidades de memória e linguagem. No campo do desenvolvimento psicossocial, por sua vez, o autoconceito torna-se mais complexo. Já na adolescência, de modo geral, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo são desenvolvidas a capacidade de pensar em termos abstratos e de usar o raciocínio científico, enquanto que, no desenvolvimento psicossocial, há uma centralidade da busca pela identidade.

Dessa forma, com a passagem da infância para a adolescência, os estudantes passam por processos de mudanças biológicas, psicológicas, sociais, culturais e emocionais que impactam significativamente a trajetória escolar, segundo o Caderno Orientador à Transição Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021). Tais transformações, ocorrendo simultaneamente àquelas na estrutura organizacional escolar entre o 5º e o 6º anos, configuram uma dupla transição, que traz para as crianças/adolescentes mudanças comportamentais, construção de novas significações sobre o seu papel na sociedade e de novas identidades. Afinal, não são mais vistos como crianças e recaem sobre eles novas exigências de maior responsabilidade, maturidade e autonomia para gerir e desempenhar seus

afazeres escolares. Nesse sentido, conforme Reis e Nogueira (2021, p. 13),

Cunha (2016) aponta que os alunos egressos do 5º ano entram na nova série ainda imaturos, apresentando dificuldades em lidar com os novos hábitos, despreparados para tantos desafios e novidades da nova etapa escolar. Desse modo, uma certa imaturidade que alguns alunos apresentam pode estar relacionada às dificuldades de adaptação, tendo em vista que as mudanças entre os ciclos e o momento de novas descobertas coincidem com as mudanças corporais e cognitivas, concomitância que pode gerar conflitos e dificultar, de maneira expressiva, os processos escolares. Além disso, sabemos que cada aluno tem o seu próprio ritmo de amadurecimento, encarando as mudanças de modo particular.

Afora o aspecto relacionado ao “adolescimento”, são vários os elementos que acontecem no cotidiano do contexto escolar e podem dificultar o processo de adaptação ao Ensino Fundamental II. A partir do 6º ano, há a transição de um modelo de unidocência, caracterizado pela figura do professor ou professora polivalente, para um modelo de pluridocência, havendo, então, um aumento no número dos docentes, com professores especialistas ministrando disciplinas diferentes. Além disso, as disciplinas curriculares passam a ser organizadas em uma estrutura temporal, ocorrendo várias trocas de professor ao final de cada tempo/aula. Tais fatores são apontados como fontes de estranhamento e dificuldades para os estudantes que vivenciam a referida transição, o que pode interferir no seu comportamento e desenvolvimento educacional (REIS, NOGUEIRA, 2021).

Com efeito, percebe-se que há alterações expressivas na rotina dos estudantes que ingressam no 6º ano, os quais podem apresentar dificuldades diante das exigências de realizar trabalhos e entregá-los nas datas definidas pelos diversos professores e organizar os materiais e conteúdos das diferentes disciplinas. Assim, podem emergir expectativas, medos e dificuldades de aprendizagem, como afirma Cunha (2016), citada por Reis e Nogueira (2021), as quais mencionam, também, sinais de insegurança e comportamentos de indisciplina que podem se manifestar como uma resposta de insatisfação frente aos elementos desafiadores do novo contexto escolar.

É relevante mencionar que a passagem do Fundamental I para o Fundamental II pode, por vezes, vir acompanhada de uma mudança para uma nova instituição de ensino, o que tem o potencial de dificultar ainda mais o processo de adaptação dos estudantes. Segundo Carvalho (2006), as escolas, ainda que inseridas em uma tradicional cultura escolar, são possuidoras de uma cultura interna própria, de modo que alunos que ingressam em uma nova instituição deparam-se com um novo ambiente que tem regras e lógicas de funcionamento

particulares – o que demanda, por parte de um sujeito que traz consigo uma bagagem formada por outras vivências e experiências escolares, o ajuste de habilidades e/ou conhecimentos e a construção de novas maneiras de ser e estar (AZEVEDO, 2017).

No que se refere a essa perspectiva, os estudos de Tania Zittoun (2015) sobre rupturas e transições ao longo da vida são importantes. Segundo ela, uma ruptura acontece quando, em função de um acontecimento que ela reconhece como relevante, uma pessoa sai de uma esfera de experiência e precisa criar uma nova. Nesse processo, recursos simbólicos e novos conjuntos semióticos precisam ser mobilizados. Zittoun também fala em processos de transformação relacionados a mudanças na noção de quem se é e como se é visto pelos outros, aquisição de novas habilidades e formas de pensar, agir, interagir e se comunicar e construção ou mudança de sentidos que ajudam a pessoa a elaborar a nova experiência que vivencia.

Assim, como fase intermediária entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio, a entrada no Ensino Fundamental II representa uma ruptura que exige, segundo o Caderno Orientador à Transição Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021), um “olhar diferente e mais sensível para a comunidade escolar e seus (suas) estudantes”. É importante que todos os envolvidos no processo educativo aliem-se para auxiliar as crianças/adolescentes nos desafios da nova etapa da sua vida escolar e tornar o processo de transição o mais fluido possível.

Ainda segundo o caderno, algumas ações são indicadas, como explicitar, desde o início, as novas exigências e normas de funcionamento; construir os acordos de maneira coletiva e colaborativa; garantir que a ludicidade e a afetividade ainda permeiem o processo didático-pedagógico; estimular o envolvimento das famílias e possibilitar momentos de partilha de experiências entre os alunos e alunas sobre os desafios enfrentados. Ademais, espera-se que a comunidade escolar busque orientar os estudantes a serem protagonistas de seus próprios processos de transição escolar – nesse sentido, podem ser interessantes atividades mais introspectivas de autorreflexão, como atividades de produção escrita que os incentivem a elaborar a nova experiência e construir significados através da expressão de suas expectativas, anseios e dificuldades.

Na turma de 6º ano acompanhada, percebeu-se que o barulho e a bagunça foram uma questão recorrente em sala de aula, sendo comum que os docentes tivessem dificuldade de ministrar as aulas devido a conversas paralelas ou às constantes interrupções dos estudantes para fazer perguntas. Percebendo que tais comportamentos eram possivelmente um reflexo de ansiedade e dificuldades de adaptação da turma diante do novo contexto escolar, a psicóloga

escolar buscou diminuir os problemas a partir de ações planejadas para ajudar os alunos e alunas a passar pelo processo de adaptação ao Fundamental II. Assim, eram proporcionados espaços para que os estudantes pudessem expressar-se através da linguagem oral e escrita.

Os procedimentos metodológicos partiram, principalmente, da observação participante, acompanhando a turma em suas aulas. Durante as atividades de produção escrita, foi possível notar diferenças expressivas no comportamento dos alunos e alunas, de acordo com o gênero, e naquilo que eles referiam em suas produções textuais. Dessa forma, buscou-se explorar essa questão, articulando-a com aspectos teóricos da psicologia e da sociologia, utilizando-se como dados o comportamento observável dos estudantes durante as referidas atividades, bem como os conteúdos de suas produções escritas.

Pode-se definir a linguagem como “um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos” (LYONS, 1987, p. 16-17). De acordo com o autor, uma das características da linguagem é seu alto grau de flexibilidade e versatilidade, pois, ao utilizá-la, pode-se expressar emoções e sentimentos; ameaçar ou prometer; dar ordens; fazer perguntas ou afirmações; referir-se ao passado, presente e/ou futuro, entre outras diversas possibilidades.

Vygotsky descreve a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, desempenhando duas funções: a de intercâmbio social, necessária para a comunicação através de signos linguísticos compreensíveis por outras pessoas; e a de pensamento generalizante, essencial para o agrupamento de objetos, eventos e situações em uma mesma categoria conceitual. Esta última função seria crucial para tornar a linguagem um instrumento do pensamento, pois fornece as formas de organização do real que constituem a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 1993). E, devido ao potencial de atuar como mediadora, pode-se afirmar que a linguagem nos permite transitar por um mundo puramente simbólico, composto por representações do real – de forma que, por exemplo, podemos afastar-nos do momento perceptual presente e pensar em eventos que já aconteceram, bem como antecipar eventos futuros.

A linguagem, por ser vista como mediadora entre as regras da cultura e um sujeito imerso em um ambiente sócio-histórico que o influencia enormemente, assume um papel central na teoria vygotskyana. Nessa perspectiva, ao longo de seu desenvolvimento e a partir do contato com os outros possibilitado pela linguagem, a criança passa a ser capaz de orientar-se no mundo de maneira considerada adequada pela cultura de que faz parte, mas também, com a internalização da linguagem, passa a ter uma relação de reflexividade com seu próprio pensamento, adquirindo a capacidade de imaginar, criar e inventar. Desse modo, o uso

da linguagem aparece primeiro pela fala, propiciando o contato social, e, em um momento posterior, com uma transição das funções interpessoais para as intrapsíquicas, emerge a chamada fala interior – que também pode ser considerada, como mencionado, linguagem dos pensamentos (VYGOTSKY, 2008).

De acordo com Azevedo (2017, p. 71), entre crianças/adolescentes do 6º ano, a linguagem verbal parece figurar como um meio que permite a expressão mais adequada dos sentimentos complexos que os processos de transição entre ciclos geram. Em suas palavras,

Uma propensão para a escrita ocorre nesse período, porque só então é que a criança pôde amadurecer e viver o suficiente para ter a capacidade de analisar relações interpessoais em diversas situações para ter condições de criar e expressar por meio de palavras algo novo com a sua marca, seu ponto de vista pessoal (Vygotsky 2004). Nessa direção, Vygotsky (2004) destaca que o gosto para a escrita na escola é reforçado quando há um estímulo para que o estudante escreva sobre o que lhe interessa e conhece bem. Temas estranhos fogem à compreensão e estão dissociados da imaginação e dos sentimentos dos escritores que se encontram ainda despertando para a expressão do seu mundo interior através da escrita.

Assim, entre os estudantes de 6º ano, para os quais a busca pela identidade começa a paulatinamente tornar-se um aspecto central, a escrita pode tornar-se um instrumento para trazer ao mundo criações que expressem seus valores e crenças, com a possibilidade de exercitar a imaginação e expressar sentimentos e estados intencionais.

Segundo Leandro *et al* (2021), diferenças de gênero figuram, com aspectos socioeconômicos, nutricionais e familiares, como fatores que podem influenciar o processo de aquisição linguística: as meninas, por exemplo, estão à frente cerca de 1 mês no número de palavras que falam em relação aos meninos; conseguem juntar, por volta dos 2 anos e meio, cerca de oito palavras por vez; enquanto os meninos conseguem juntar somente cinco; e suas frases tendem a ser mais complexas e longas em comparação com as dos meninos.

Conforme verificado por uma pesquisa brasileira que buscou avaliar alterações fonológicas na infância, 68,3% dos distúrbios da comunicação predominam no sexo masculino, sendo este mais vulnerável a falhas, perceptíveis desde o primeiro ano de vida, no processo de desenvolvimento cognitivo e de linguagem (LONGO *et al.*, 2017 *apud* LEANDRO *et al.*, 2021). Além disso, segundo Dale *et al.* (1998), citados por Papalia e Feldman (2013), os meninos têm maior probabilidade do que as meninas de começar a falar tardiamente. Do ponto de vista biológico e neurobiológico, aponta-se que tais disparidades podem acontecer em decorrência de diferenças relacionadas a picos hormonais e ao processo

mielinização em áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, que se dá de forma mais precoce em meninas (PINHEIRO, 2007, *apud* LEANDRO *et al.*, 2021).

Um estudo (GARDINAL, MARTURANO, 2007) que avaliou noções de leitura e escrita em meninos e meninas entre 5 e 7 anos para traçar associações entre comportamento e desempenho demonstrou diferenças importantes. Assim, foi verificada uma correlação positiva com as medidas da sondagem de leitura e escrita e comportamento frente à tarefa escolar. Nas atividades escolares, os meninos foram vistos como mais inquietos, salientes, desatentos e descuidados e menos aplicados. Os meninos com melhor desempenho foram vistos como mais dinâmicos, atentos, persistentes e cuidadosos em relação às tarefas. No relacionamento com os colegas, meninos mais agressivos, provocativos, desrespeitosos, intolerantes e explosivos tiveram desempenho mais fraco na sondagem de escrita e leitura e aqueles considerados pelos professores como mais agressivos, provocativos, desrespeitosos, desobedientes, rebeldes e explosivos apresentaram um desempenho mais fraco na sondagem de escrita e leitura. As meninas foram vistas como mais respeitadas, tolerantes, controladas e colaborativas com os colegas e o professor e apresentaram resultados melhores na sondagem de escrita, o que foi associado ao maior interesse, participação e organização diante da tarefa.

Outro estudo (PERIM, 2014), envolvendo reconstituição de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos, revelou que as meninas recontaram a história de maneira mais detalhada, incluindo maior quantidade de itens, como personagens e acontecimentos do enredo, e os meninos foram mais objetivos em sua reconstituição, citando menor quantidade de itens.

Quanto a essas disparidades, tanto em termos de desempenho quanto de comportamento, para além de explicações de natureza neurobiológica devemos atentar para o fato de que os estímulos que são dispensados às crianças, desde a mais tenra infância e nos mais diversos espaços de socialização, fundam-se em produções históricas, culturais e políticas que instituem papéis sociais tidos como intrinsecamente femininos ou masculinos. As meninas, nesse contexto, são socializadas e constroem sua subjetividade em torno de características como maior sensibilidade, delicadeza e sociabilidade; enquanto aos meninos são atribuídas características de intrepidez, frieza e heroísmo. Desse modo, as atividades atribuídas às meninas, mais centradas em brincadeiras sociais e simbólicas, como faz-de-conta, são mais incentivadoras do desenvolvimento das áreas motor fino-adaptativo e linguagem; ao passo que, nos meninos, as brincadeiras agitadas e vigorosas incentivam mais a área motora ampla, como afirmam Leandro *et al.* (2021). Nesse sentido, conforme os autores,

(...) uma pesquisa realizada em uma UEI no município de Belém (PA) concluiu que

brincadeiras e jogos influenciam no desenvolvimento infantil. As crianças do sexo feminino apresentaram melhor desempenho nas áreas de desenvolvimento relacionados a linguagem, motor-fino adaptativo e pessoal-social (Teixeira, Lourenço, Costa, Oliveira, & Cruz, 2019). Contudo, o estudo realizado no município de Recife (PE) mostrou melhor desempenho da motricidade ampla nos meninos (Oliveira, Oliveira & Cattuzzo, 2013). Isso mostra que os papéis sociais estabelecidos para cada gênero é refletido nas atividades lúdicas das crianças (p. 07).

Na turma acompanhada, em relação ao comportamento, os meninos, em geral, foram mais inquietos e tenderam a acabar mais rapidamente, indo em seguida brincar no fundo da sala. As meninas, por sua vez, tenderam a ser mais calmas e engajadas com as atividades. Quanto às produções escritas, os meninos escreveram menos e trouxeram conteúdos menos elaborados. Dessa forma, foi possível verificar discrepância entre os meninos e as meninas.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos partiram da observação participante, metodologia que proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e suas representações sociais, resgatando sua dimensão sócio-cultural e histórica; bem como permite a intervenção sobre essas representações (MARTINS, 1996). Acompanhou-se uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II durante cerca de três meses. Os dados foram compostos pelos comportamentos observáveis dos estudantes em três atividades de produção escrita propostas pela psicóloga escolar para estimulá-los a expressar seus sentimentos e dificuldades diante do novo ciclo escolar, bem como pelos conteúdos trazidos nessas produções textuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O foco norteador deste trabalho, como já mencionado, foi a observação do comportamento dos alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental II quanto à forma como reagem e se comportavam diante de atividades de produção escrita propostas pela psicóloga escolar para estimular sua autorreflexão. Os dados coletados, assim, são compostos pelo comportamento observável dos estudantes nesses momentos e pelo confronto com os conteúdos trazidos em suas produções textuais.

A primeira atividade solicitou que os estudantes definissem suas metas como novos estudantes do 6º ano, podendo escrever sobre suas expectativas e desejos, bem como

recapitular eventos de anos passados para desenvolver a atividade. Quanto à segunda atividade, a psicóloga, depois de conversar com os estudantes sobre o incômodo dos professores e de alguns alunos com as conversas e brincadeiras durante as aulas, ressaltando a necessidade de a turma melhorar nesse aspecto, pediu aos alunos que escrevessem em casa e entregassem na semana seguinte um texto falando sobre o que gostavam e o que não gostavam na dinâmica da sala de aula e o que poderiam fazer para melhorar essa questão.

Já na última atividade, foi pedida uma autoavaliação referente à 1ª Unidade, que havia acabado de terminar. As questões eram as seguintes: “Como foi o seu resultado nessa 1ª Unidade?”; “Quais foram as maiores dificuldades?”; “Você conseguiu manter uma boa rotina de estudos em casa? Caso não tenha conseguido, como pretende fazer a partir de agora?”; “Existe alguma disciplina em que você tenha mais dificuldade? Qual?” e “Como você se avalia enquanto aluno nessa 1ª Unidade?”.

As observações foram consoantes em registrar uma diferença relacionada ao gênero na forma como os alunos e alunas se comportavam durante as atividades. Salienta-se que as atividades convidavam a turma a uma atitude mais introspectiva e reflexiva, de modo que, ao escrever sobre os temas propostos, eles pudessem expressar seus sentimentos, dificuldades, preocupações, intenções e desejos e avaliar seu próprio desempenho e comportamento. E, ao longo dos momentos de produção dessas atividades, os alunos do sexo masculino se mostravam menos empenhados e mais desatentos do que as alunas do sexo feminino, terminando as atividades muito antes para brincar e conversar, atrapalhando a dinâmica da sala de aula. Esses achados coadunam com o que foi explicitado na fundamentação teórica a respeito de estudos que indicam discrepâncias entre os gêneros relacionadas à linguagem.

Além do comportamento dos estudantes, a observação de suas próprias produções escritas também figurou como dado para esta análise. Comparativamente, os meninos, além de terminarem mais cedo e ficarem brincando, se deslocando pela sala e conversando no momento das atividades, entregavam folhas pouco preenchidas e com estrutura bastante objetiva: na primeira atividade, por exemplo, foram comuns produções em forma de lista contendo as metas do aluno sem maiores detalhes ou elaborações. Em contraste, a maioria das produções das meninas consistia em textos mais longos e elaborados, com menção mais expressiva de aspectos emocionais, intenções e anseios.

A esse respeito, é importante lembrar da construção social dos papéis de gênero que se dá desde a infância. Corbin, Courtine e Vigarello (2013) salientam que brincadeiras e jogos reproduzem estereótipos de gênero e que os brinquedos costumeiramente atribuídos a meninos os encorajam a manifestar qualidades tidas como viris, uma vez que

(...) encenam frequentemente um imaginário da dominação pela potência física, pelo domínio tecnológico, pela conquista ou pela guerra. Mais barulhentos, mais enérgicos, mais orientados para a competição e a rivalidade, esses brinquedos contribuiriam para naturalizar os atributos viris da masculinidade (p. 211).

Pierre Bourdieu (2003), por sua vez, ressalta as maneiras de usar o corpo que são atribuídas de forma diferente para homens e mulheres pela ordem social, que funciona como uma “máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina”, o que teria início desde as primeiras experiências do ser humano ao ingressar na cultura:

A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo (...), a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de olhar de frente, nos olhos, ou, pelo contrário, abaixá-los para os pés etc., maneiras que estão prenhes de toda uma ética, de uma política e de uma cosmologia (p. 38)

Dessa forma, como aponta o sociólogo, os homens tendem a ocupar mais espaço com seus corpos, principalmente em lugares públicos, exprimindo poses ou posturas mais relaxadas que servem como afirmação ou demonstração de poder – e traz como exemplo situações em que homens, mesmo aqueles do mais alto escalão, balançam-se na cadeira ou colocam os pés sobre a mesa. As mulheres, por outro lado, teriam expressões corporais menos expansivas, com um território limitado para os movimentos de seu corpo, o que estaria associado à atitude moral e à contenção a elas impostas, “como se a feminilidade se medisse pela arte de ‘se fazer pequena.’” (2003, p. 39).

Bourdieu também afirma que, no contexto das divisões entre os gêneros constitutivas da ordem social, a linguagem, assim como o ambiente doméstico, guarda um apelo à “ordem silenciosa” (2003, p. 41), estando associada ao feminino. Já o masculino estaria “do lado do exterior, do oficial, do público, do seco, do alto, do descontínuo” (2003, p. 41), cabendo aos homens “realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida” (2003, p. 41).

Assim, de maneira geral e comparativa em relação às meninas, os meninos demonstraram uma postura mais distanciada e menor empenho em alcançar o intuito desejado pela psicóloga com as atividades – isto é, estimular o pensamento autorreflexivo. Essa discrepância, além de dialogar com explicações de cunho biológico a respeito da aquisição da linguagem, coaduna com as diferenças instituídas pela construção social do gênero no que se refere ao comportamento e à disposição para atividades que requerem introspecção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco as diferenças entre os gêneros no que tange à expressão corporal e à disposição para atividades que requerem introspecção. Acredita-se que sua contribuição pode ser multiplicada com estudos que se detenham mais no aspecto do contato com sentimentos, já que as meninas são socializadas para terem maior facilidade neste campo, enquanto que as representações sociais de masculinidade trazem a noção de uma inaptidão quase natural para “acessar” e expressar os próprios sentimentos.

Pesquisas centradas em questões relacionadas ao gênero no âmbito escolar se mostram cada vez mais necessárias. Para muito além do que é conveniente para a escola em termos disciplinatórios e de desempenho, o olhar sobre as masculinidades dentro da escola tem impacto crucial na sociedade que se pretende construir, que se constrói coletivamente nas mais diversas instâncias e cujas condições refletem-se e são reproduzidas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria**. Revista Iberoamericana De Educación, 39(2), 1-9. 2006.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da Virilidade: a virilidade em crise?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Educação Básica / Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

GARDINAL, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria. **Meninos e meninas na**

educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo* [online]. 2007, v. 12, n. 3, pp. 541-551.

LEANDRO, Gabriela da Silva; SOUZA, Adriele Francisca da Silva; CALDAS, Ivete Furtado Ribeiro; COSTA, Elson Ferreira. **Associações entre gênero e desenvolvimento linguístico em crianças de uma creche pública.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, e36410716214, 2021.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARTINS, J. B. **Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica para a Psicologia Escolar.** *Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina*, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico.** Editora Scipione, São Paulo, 1993.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: AMGH, 2013.

PERIM, Silvia Lorenzoni. **Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório.** *Rev. Psicol. UNESP* [online]. 2014, vol.13, n.2.

REIS, Ludmila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras.** *Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília*, v. 27 (2021), e-ISSN 1981-0431.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4a. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZITTOUN, Tania. **Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories.** *In: GONDIM, Sonia Maria Guedes; BICHARA, Ilka Dias. A Psicologia e os desafios do mundo contemporâneo.* Universidade Federal da Bahia, 2015.