




Gênero, Sexualidade e Educação

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Sexualidade e Gênero na Educação Infantil

Sexualidade e Gênero na Educação Infantil



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

**Sexualidade e Gênero
na Educação Infantil**

Salvador, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Diretor: Messias Bandeira

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Gênero e Sexualidade na Educação

Coordenador: Prof. Djalma Thurler

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico

Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa:

Equipe de Revisão:

Eivalda Araujo; Julio Neves Pereira
Márcio Matos; Simone Bueno Borges

Equipe Design

Supervisão: Alessandro Faria

Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Flávia Moreira; Marcos
do Nascimento; Moema dos Anjos; Ariana
Santana; Marcone Pereira; Michele Duran
de Souza Ribeiro; Rafael Moreno Pipino de
Andrade; Vitor Sousa

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira

Design de Interfaces:

Raissa Bomtempo; Karen Pereira

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Ana Paula Ramos;

Daiane Nascimento dos Santos

Câmera, teleprompter e edição:

Gleyson Público; Valdinei Matos

Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga;
Jeferson Ferreira; Jorge Farias

Videografismos e Animação:

Bianca Silva; Eduarda Gomes;

Roberval Lacerda; Gean Almeida

Edição de Áudio/trilha sonora:

Cícero Batista Filho; Greice Silva;
Mateus Aragão; Rebecca Gallinari



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*; esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFBA

M672 Miranda, Amaniara Conceição de Santana.
Sexualidade e gênero na educação infantil / Amaniara Conceição de Santana Miranda.
- Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
77 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN 978-85-8292-219-4

1. Educação sexual – Estudo e ensino. 2. Educação sexual para crianças. 4. Educação infantil. I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 305

Sumário

Apresentação 07

Unidade I - As Crianças e Suas Infâncias 09

1.1 A criança vista por ela mesma 09

1.2 Como a criança é vista na história 13

1.3 Como sujeito de direito, as crianças são ouvidas? 19

1.4 Para que as crianças estão em espaço formal
de educação infantil? 22

Atividade de avaliação da Unidade I 24

Síntese da Unidade I 24

**Unidade II - Educação Infantil e a Manutenção da
Heterossexualidade e da Cisgeneridade 27**

Atividade de avaliação da Unidade II 50

Síntese da Unidade II 52

Unidade III - Como Trabalhar Pelo Respeito às Diferenças 55

3.1 Cenas da diversidade na educação infantil 55

3.2 Práticas pedagógicas que respeitam as diferenças 66

Atividade de avaliação da Unidade III 71

Síntese da Unidade III 71

Referências Bibliográficas 72

Dicas de leituras complementares 76

Sobre a autora

Amanaiara Conceição de Santana Miranda - Negra, feminista, pesquisadora, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Licenciada em Pedagogia, Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e Doutora em Difusão do Conhecimento, ambos pela Universidade Federal da Bahia.

Apresentação

Queridxs!

Iniciei minha carreira docente em 1988, mas a partir de meados da década de 1990 minha prática foi direcionada ao exercício de uma educação pautada no respeito às diferenças. A partir do meu exercício de viver é que busco pesquisar as questões de gênero, sexualidade e raça/etnicidade. A minha atuação docente sempre esteve entrelaçada com o que vivencio na vida pessoal. Por isso, é comum que eu sempre rememore a frase de Ângela Davis (1976) quando ela elucida que sua vida pessoal não se separa da sua atividade política, de tal maneira que há uma fusão entre o pessoal e o político até o ponto em que já não possam mais ser separados.

Por isso é que a escrita deste livro didático tem um formato que considero ser uma escrevivência – pois escrevo a partir da minha experiência de mulher negra, professora da Educação Básica e da minha convivência com as crianças dentro e fora do espaço educacional formal. Conceição Evaristo (2017) nos diz que escrevivência é a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (p. 7-8). Vivência como sumo da própria escrita. Assim, o módulo está repleto da minha experiência como docente há 30 anos na Educação Básica, mais especificamente do que vivenciei nos últimos 7 anos, pois foi o momento em que fiz a minha pesquisa de mestrado e de doutorado. Socializar a minha experiência com colegas e com crianças não tem a pretensão de oferecer um modelo, mas a intenção é a de mostrar algumas aprendizagens e desaprendizagens que tive no meu fazer docente e na pesquisa.

Assim, a escrita é marcada pela minha subjetividade, sem apresentar a demarcação entre a teoria e a prática. Mas apresento um fazer pedagógico ou pesquisante refletido a partir de concepções que elaboro como professora-pesquisadora para promover práticas em que as diferenças sejam respeitadas.

As experiências das crianças serão apresentadas aqui com o objetivo de serem contempladas como conhecimento. Assim, é importante pensar epistemologicamente, como diria Michel Foucault (2009), não só como conhecimento científico, mas como uma “arqueologia” dos agenciamentos entre práticas discursivas e não discursivas.

Dois perguntas centrais nortearam o desenvolvimento deste livro, do componente Sexualidade e gênero na educação infantil: é possível tratar sobre questões de gênero e sexualidade nessa primeira etapa da Educação Básica? Como isso pode ser feito? Nessa perspectiva, o livro está dividido em três unidades. Na primeira, apresento a construção da ideia de infância na história da humanidade. Na segunda, quais elementos são importantes para a construção de práticas pedagógicas nas quais não sejam propagadas as hierarquizações entre as crianças. Apresentarei reflexões de como as crianças são colocadas em processos de aprendizagem que podem produzir diferentes infâncias, a partir de currículos e ações pedagógicas condutoras de dependência/independência do que a sociedade deseja para a construção de um ser legítimo de humanidade. Na terceira unidade, discorro sobre a aprendizagem inventiva. Na mesma oportunidade, apresento cenas nas quais você terá acesso ao cotidiano de discussões/problematizações além do ato de filosofar com crianças dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador.

Espero que, através das cenas, vocês tenham momentos de aprendizagem inventiva!

Grande abraço,
Amanaiara Conceição

UNIDADE I

As Crianças e Suas Infâncias

Ilustração: Rafael Moreno.



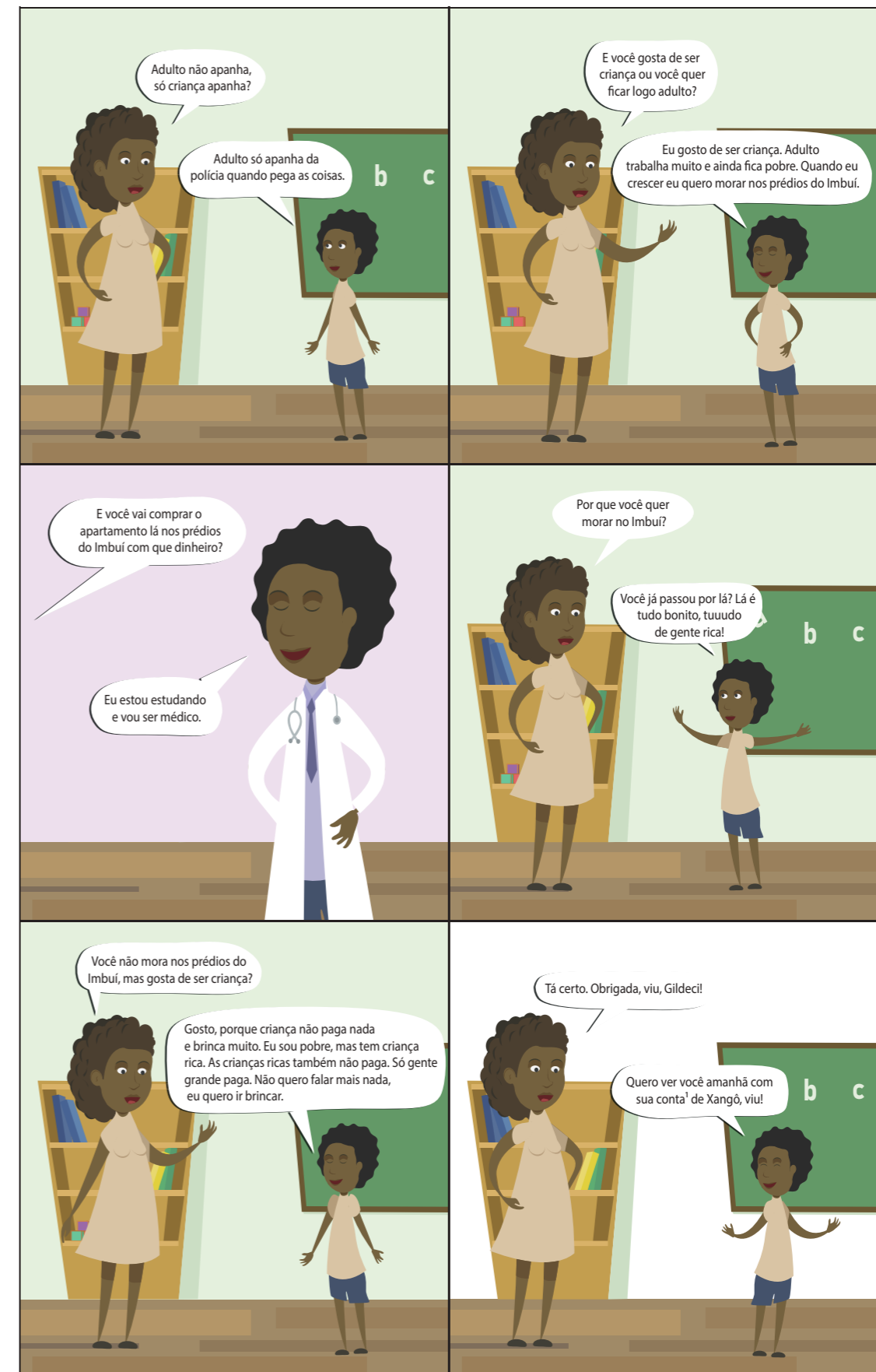
Nesta unidade, vamos discutir sobre a noção de crianças e infâncias ao longo da história, compreendendo que sua concepção é uma “invenção da natureza” ao percebermos os diferentes momentos em que a questão etária dos sujeitos vai ganhando diferentes significados ao longo do tempo. Além disso, vamos debater a importância da socialização da criança na educação infantil e a importância dessa fase educacional no desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos de direitos.

1.1 A criança vista por ela mesma

Para iniciar o desenvolvimento do tópico, apresento uma conversa que tive com algumas crianças colaboradoras na minha pesquisa de doutorado.

Conversa com Gildeci¹, uma criança de 5 anos de idade:

1 Os nomes apresentados nesta obra são todos fictícios para preservar a identidade da criança.



Conversa com uma criança de 4 anos de idade:



Ao pensar e refletir sobre o que ouvi das crianças Gildeci e Maria, é possível perceber como as suas falas são atravessadas por saberes diversos sobre a realidade vivenciada por elas. Um ponto que chama bastante a atenção é que, para essas crianças, o adulto é uma pessoa que disciplina os seus corpos, seja pelo discurso, seja pela violência física.

Os argumentos dessas crianças, via de regra, expressam também o gostar de ser criança, pois é uma fase em que elas brincam e que, portanto, difere do mundo adulto. William Corsaro (2002) diz que o brincar produz atividades de faz-de-conta, as quais podem ser relacionadas com as experiências da vida das crianças. Também a partir das respostas, é possível perceber que as crianças compreendem e reconhecem um tamanho específico para ser criança.

As falas apresentadas colocam-nos em um patamar de compreensão de que as crianças são atores sociais interligados a todos os aspectos e às problemáticas da sociedade contemporânea. Ainda a fala final de Gildeci, ao dizer que queria me ver com a conta de Xangô no dia seguinte, evidencia que elas estão atentas a todos os símbolos que estão presentes nos corpos ao seu redor. Nesse caso, o menino tem a pertença cultural religiosa no Candomblé e como já havia percebido que eu usava a referida conta, assim, estranha eu não fazer o uso da mesma naquele dia.

O pensar de Gildeci e Maria difere do que aparece sobre criança no dicionário on-line da Língua Portuguesa (2018), no qual a palavra é explicada como um ser de pouca idade. Ou seja, resume a criança à idade cronológica. O conceito tem bastante vigência nas sociedades ocidentais, nas quais a criança é vista como um ser menor, classificado/a como incapaz de falar ou decidir sobre qualquer assunto e muito menos sobre a sua vida.

1.2 Como a criança é vista na história

O pesquisador Philippe Ariès (1981) diz que, desde o século XIII, é possível encontrar um "sentimento sobre criança". O autor usa essa expressão, mas, destaca ele, isso não quer dizer que as pessoas respeitavam as crianças e muito menos que eram afetuosas para com elas. A mortalidade infantil da época seria uma das justificativas para que as pessoas não tivessem afetividade pelas crianças. Assim, com uma vida breve na sociedade e na família, a criança não tinha tempo de tocar a sensibilidade das pessoas.

Ariès (1981) salienta: “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 99).

O quadro abaixo apresenta um resumo sobre a representatividade da criança e as principais características da vida infantil, que foram impostas socialmente por adultos.

Quadro 1 – A sociedade prescreve como as crianças devem viver suas infâncias

Período	Como a criança é representada	Características
Antiguidade até o século XII	Indiferenciação do ser criança do ser adulto.	A criança convivia com adultos. Suas vestimentas eram semelhantes, não havendo diferenciação de uma geração para outra. Número elevado de mortalidade infantil devido a fatores econômicos e demográficos da época.
Século XIII até o século XVI	Diferenciação do ser criança ao ser adulto.	Surge a diferenciação física. A criança era retratada sempre associada à figura do menino Jesus, e a maternidade a Maria. Assim, a criança era retratada nas pinturas aos temas de: morte, nudez, a santidade e a religiosidade. Também havia a associação de que a criança servia como diversão para o mundo adulto, pois era um ser, por natureza, engraçado e exótico.

A partir do final do século XVI ao século XVII	Cuidado com o ser criança, pois ela passa a ser vista como inocente.	As reformas religiosas, através da criação da Companhia de Jesus, em 1534, tinham como missão cuidar de catequizar e educar países da Europa e da América. Com isso, as crianças deveriam ser conduzidas para não pecarem e os adultos conduzidos a um novo comportamento perante as crianças. Dessa forma, eram terminantemente proibidos gestos e falas obscenas diante das crianças. Relações amorosas deveriam ficar fora das vistas da criança, assim como qualquer menção a atos que estivessem à exposição do sexo ou do exercício da sexualidade.
XVIII	Criança inocente que deve ser educada.	Ocorre um movimento na América e na Europa que preconiza a necessidade da pedagogização do sexo das crianças e também a pedagogização de tantos outros assuntos. Assim, ocorre o enclausuramento das crianças.

Fonte: Miranda (2018, p. 58-59)

Nas informações apresentadas sucintamente no Quadro 1, fica evidente que a invenção da infância a partir da Modernidade conduziu a sociedade ocidental a pensar de forma diferente sobre os primeiros anos de vida dos seres humanos. Anteriormente à Modernidade, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” (ARIÈS, 1981) e, em seguida, elas passaram a ser

enxergadas como indivíduos em desenvolvimento, portanto, incompletos, dependentes e, por fim, inocentes.

Entretanto, as representações da infância foram alicerçadas a partir do século XVIII. Isso ocorreu porque os campos de conhecimento médico, pedagógico, psicológico e jurídico começaram a se interessar sobre a criança. Infere-se que a intenção era esquadrihar os corpos das crianças, seu desenvolvimento e suas mentes a partir destas perspectivas: cognitiva, física, moral, social e afetiva.

Ariès, na sua obra *História social da criança e da família*, classifica em três momentos a forma como a criança era vista de um século a outro. No entanto, eu não sigo essa classificação, pois suponho que, se no século XVII a criança era inocente, mas no século XVIII acontece o movimento na América e na Europa para pedagogizar o sexo das crianças, é porque algo estava inconsistente sobre essa inocência atribuída a elas. Se a sociedade tinha certeza da inocência da criança, por que fazer uma campanha para disciplinar e enclausurar seu corpo?

Também é no século XVIII que, segundo Thomas Laquer (2001), a sociedade passa a compreender a existência de um modelo de dois sexos². A percepção que se tinha até o momento era a de que existia apenas um sexo biológico, enquanto o que entendemos hoje como gênero apresentava-se, pelo menos, em duas possibilidades.

A criança, a partir do que está apresentado no Quadro 1, pode ser classificada como um ser indiferente para a vida social até o século XII e, no século XIII, entretanto, ocorre uma diferenciação do ser criança para o ser adulto. A ideia de criança sempre existiu, mas a necessidade do disciplinamento do corpo da criança ocorre com mais ênfase a partir da modernidade, quando, no século XVIII, instituiu-se que a infância precisava ser moralizada, principalmente no que diz respeito ao exercício da sexualidade³.

Embora a necessidade de disciplinar os corpos das crianças tenha ganhado forte impulso no século XVIII, ainda hoje, depois de três séculos, continuamos com o desejo de inibir a sexualidade ou cobrir os corpos das crianças nas escolas infantis e em outros tantos espaços. Na minha pesquisa de mestrado, desenvolvida em Centros Municipais de Educação Infantil,

² Para saber mais, consultar a obra: LAQUER, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gêneros dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 2001.

³ Esse tema é bem desenvolvido por Michel Foucault (2001), em *Os anormais*.



Ilustração: Rafael Moreno

em Salvador, entre 2012 e 2013, observei que sempre há uma separação para além do que são os brinquedos de menino e menina. Naquele trabalho (MIRANDA, 2014), identifiquei que é no momento do banho que, de nenhuma forma, a maioria das docentes e auxiliares do desenvolvimento infantil (ADIs) permitem que meninos e meninas permaneçam juntos/as. Há sempre a premissa de que as meninas devem ser as primeiras a tomar o banho e os meninos devem ficar para depois, inclusive sob a alegação de que eles possuem muitos hormônios masculinos. Logo, as docentes, ao agirem desta forma, pensam que, oportunizando mais tempo para os meninos brincarem, podem mantê-los mais calmos, evitando que desejem atacar as meninas. Fato que, no meu cotidiano em creches e pré-escolas há muitos anos, não vejo ter relação com a forma com que meninos e meninas se relacionam.

A minha pesquisa de mestrado, realizada com 31 professoras observadas, detectou que 27 delas colocavam as meninas primeiro para tomar banho e os meninos por último. Ainda acontecia um privilégio, pois o banho era sempre realizado logo após o parque. Assim, os meninos permaneciam brincando enquanto as meninas, após tomar o banho, ficavam sentadas esperando o momento do almoço.

Ainda é importante perceber que a premissa é de que somente os meninos são os que poderão apresentar desejos sexuais. As meninas não são vistas como sujeitos de desejos e com poder de exercitar a sua sexualidade. Guy

Hocguenghem (1980, p. 104) nos diz que a obsessão sexual, uma realidade da escola, responde à obsessão antisssexual do discurso pedagógico que a fundamenta. O autor relata que, desde Rousseau, a pedagogia moderna talvez não tenha passado de uma máquina criada com o objetivo de impedir a masturbação das crianças.

A seguir, descrevo uma cena ocorrida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em 2017, na qual fica evidente como se tenta disciplinar os corpos das crianças.

CENA 1

Um menino de 03 anos, que foi matriculado no segundo semestre, ao adentrar o banheiro, ficou parado, olhando uma menina tomar banho. A ADI saiu do banheiro com ele e, reclamando bastante, disse-me que não faria mais o banho daquela forma que eu havia acertado com ela – que era a de levar meninas e meninos para tomarem banho sem a prerrogativa de que primeiro eram as meninas e depois os meninos. Ela contou o que havia acontecido e eu fiz algumas ponderações.

Os significados de como a criança é vista, demonstrados no Quadro 1, e que se encontram tão ventilados ainda na atualidade, são passíveis de serem problematizados a partir das respostas dadas pelas crianças sobre o que é ser criança. Sendo assim, é possível perceber como as crianças são seres ativos e possuidoras de agência. Manoel Sarmiento (2005, p. 371), por sua vez, nos diz que a sociologia da infância propõe uma distinção entre infância e criança.

Infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.

O autor ainda complementa que a geração da infância se encontra, por consequência, em processo de mudança constante. Isso se deve não apenas à entrada e à saída de seus atores concretos, que são as crianças, mas também a uma conjugação de efeitos que ocorrem em relação a ações internas e externas nesse estágio da vida.

A infância, longe de ser um fenômeno apenas biológico, se constitui em uma geração plástica, na qual circulam todas as possibilidades. A infância é uma construção histórica que ocorre a partir do que cada sociedade estabelece para o momento em que o indivíduo é criança.

As perspectivas apresentadas nas respostas das crianças, quando perguntadas sobre o que é ser criança, estão condicionadas ao universo cultural no qual elas estão imersas. As crianças são seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída. Por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, elas vão construindo modos peculiares de apreensão do real. Essa perspectiva conduz à percepção das crianças como atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de diferentes faixas etárias da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstroem a experiência infantil. Nas reflexões trazidas pelas crianças, aparecem todos os fenômenos da atualidade. Ao contrário do que pensamos, elas discorrem com maestria e propriedade a partir das suas realidades sociais.

1.3 Como sujeito de direito, as crianças são ouvidas?

Se sabemos que as crianças são seres ativos, por que cotidianamente não levamos em consideração o que elas falam? Para Nick Lee (2010), a ideia de que precisamos “dar voz às crianças” pode ser contestada porque, na convivência com elas, poderemos perceber que algumas já exercitam o processo do falar. No entanto, também podemos encontrar outras tantas no total silêncio. Mas a questão é se ouvimos as suas vozes.

Assim, diante das pesquisas ou fazeres pedagógicos que trazem a máxima de dar voz às crianças, Lee (2010) diz que é possível compreender que estão em discussão visões de diferentes “práticas de voz”, que ele relaciona em dois conjuntos de práticas assim estabelecidas:

Primeiramente, existem as práticas de voz relacionadas às relações e interações informais, incluindo as conversas entre amigos e parentes. [...], não devemos imaginar que se trata de uma questão simples. Uma prática de voz hábil e informal envolve, entre outras coisas, sentir quando se deve falar e imaginar o que deve ser dito, quando perguntar e responder. Dentro de tais práticas informais, aproveitar dicas dos outros e permitir ser interrompido ou ajudado a formular uma opinião são conquistas hábeis. Em segundo lugar, existem as práticas de expressão em tomadas de decisões dentro das instituições formais. Frequentemente a voz deve ser utilizada como se tivesse emergido sem mediação ou influência de outros. [...] Dentro de tais práticas, a habilidade de ser ajudado a formular uma opinião, de procurar pistas nos demais, pode ser vista como um déficit (p. 42-43).

A partir do que o autor argumenta sobre as duas práticas de voz, é possível pensar no que está em jogo quando se diz “dar voz às crianças”. A explicitação da ação ocorre, pois sabe-se que, cotidianamente, as crianças não possuem o poder de tomar decisões a partir dessa impossibilidade sempre direcionada à criança.

Lee (2010) ainda evidencia que as crianças se comportam de modos diferentes, a depender de como seja estabelecido o diálogo com elas. No diálogo mais informal, é possível ter mais sucesso, pois a criança não se sente vigiada. O autor ainda propõe ser necessário que focalizemos na ambiguidade das crianças como falantes para além da visão de que algumas não falam e outras falam em abundância. O pesquisador problematiza que silenciar crianças, na contemporaneidade, é reconhecidamente visto como algo injusto. Mas pondera que devem existir limites para que elas participem das tomadas de decisões das suas vidas. O autor cita o exemplo de como é difícil uma criança, quando vítima de abuso sexual, procurar proteção contra tal violência, caso ela seja sempre não ouvida no seu cotidiano.

Neste sentido, Lee (2010) alerta que, desde muito cedo, devemos colocar as crianças como agentes da fala. E eu, enquanto pessoa que convivo com crianças há muitos anos, acredito que colocá-las como protagonistas nas relações de decisão, a exemplo das relações estabelecidas no desenvolvimento das ações em sala de aula, acolhendo suas falas, talvez possa impulsioná-

VIOLÊNCIA SEXUAL

No mês de junho de 2018, o Ministério da Saúde divulgou, em um Boletim Epidemiológico, que, entre 2011 e 2017, foram notificados 184.524 casos de violência sexual no Brasil. Um dado nos interessa saber. Do total de notificações, 58.037 (31,5%) foram contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nesses dois cursos de vida.

O perfil das vítimas: 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos de idade, e 42,9% estavam na faixa etária entre 6 e 9 anos. No que se refere à cor da pele, 45,5% eram da raça/cor da pele negra e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno.

Comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais e um aumento de 64,6% e 83,2%, respectivamente, nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Para quem deseja fazer um trabalho de prevenção e/ou enfrentamento a violência sexual contra crianças, um vídeo pode auxiliar no processo.

Para conhecer, acesse o link: <https://youtu.be/0mTpFWuyk6g>

las à prática de falar em outros espaços. Nesse sentido, a instituição escolar deve, como importante atividade, trabalhar com as/os responsáveis das crianças, informando como eles/elas devem estimular esse protagonismo na fala.

É preciso dizer que, sem ouvir as crianças, as pessoas adultas ficam limitadas, pois não conhecem as necessidades do universo infantil, dificultando-as na defesa de seus interesses e também as impedindo de protestar contra os abusos cometidos contra elas, em virtude do poder que os adultos possuem sobre os seus corpos.

A partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança⁴, é estimulado aos Estados-nação que coloquem as crianças como falantes independentes. Contudo, Lee (2010) faz uma ponderação:

A necessidade das crianças de ter voz própria para se defender do poder dos adultos pode [...] parecer clara. Mas o legado intelectual do contexto dominante continua a sugerir que ‘vozes’ pertencem apenas a seres humanos, enquanto o poderoso legado institucional do Estado desenvolvimentista continua a apresentar a criança como processo de ‘vir-a-ser humano’ (p. 48).

E eu, a partir da minha prática, posso evidenciar que não é somente para o futuro, mas também para o presente enquanto criança. Apesar de toda essa mudança de posição de como a criança pode ser protagonista na sua vida, a partir da tentativa de se levar a sério sua fala, ainda percebemos, no cotidiano, o não respeito à voz da criança. E isso ocorre também na escola, instituição criada e pensada para controlar os corpos de todos, em especial a criança, que não deseja a escola, mas essa lhe é imposta pelos adultos. Afinal, será que as pessoas adultas que atuam na escola ouvem as crianças?

⁴ A Convenção foi realizada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989. Ela contém 54 “artigos” separados, dos quais a maioria abrange alguns aspectos da vida das crianças, tais como adoção, educação, saúde ou serviço militar. O Artigo 6º trata do reconhecimento do direito inerente de todas as crianças à vida e o compromisso de garantir, com a maior amplitude possível, a sobrevivência e o desenvolvimento de cada criança que vive sob a autoridade de determinado Estado. O Artigo 19º promete tomar todas as medidas necessárias para proteger as crianças contra violência, danos, abuso e negligência. O Artigo 24º promete concentrar esforços para que seja provido às crianças o direito à educação. Tais artigos não passam de promessas. Referem-se à preservação e ao investimento nas crianças (LEE, 2010, p. 49).

1.4 Para que as crianças estão em espaço formal de educação infantil?

A Educação Infantil, antes exclusivamente assistencial, passou a ser a primeira etapa da Educação Básica com a Lei 9.394/96. Pode ser oferecida em tempo parcial ou tempo integral e está dividida em creches, para crianças de 0 ano de idade a 03 (três) anos completos; e pré-escola, para crianças de 04 (quatro) anos de idade completos a 05 (cinco) anos de idade completos.

Compreende-se, então, que os Centros/Escolas Municipais de Educação Infantil saíram do viés assistencialista e passaram a ser fonte da construção da cidadania, a partir das relações e interações sociais das crianças com outras crianças e pessoas adultas que transitam nesses espaços, por meio de práticas educativas que favoreçam o bem-estar delas.

Nessa perspectiva, o processo educativo está balizado nas dimensões do cuidar e do educar, de forma complementar. Ressalta-se, entretanto, que a exigência para atuar como docente é ter uma formação superior em curso de licenciatura, preferencialmente em Pedagogia.

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no seu volume I, preconiza o sentido de educar:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998, p. 23). (grifo nosso)

É importante ressaltar que, para o exercício de cuidar e educar na Educação Infantil, é imprescindível levar em consideração a singularidade das crianças, respeitando as suas dimensões culturais e sociais. Assim, não é possível separar a vida cotidiana da criança da vida na escola, pois, na educação infantil, a criança experiencia, na sua rotina, atividades exercidas/vivenciadas em casa, tais como: comer, dormir, brincar, tomar banho, etc.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, não tem como pré-requisito a preparação para o Ensino Fundamental. Segundo a DCNEI (Resolução do CNE/CEB n 05/09), a função da Educação Infantil, na atualidade, é a de possibilitar à criança a vivência em comunidade para “aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, como também ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais”.

Segundo François Dubet (1996), nas instituições de educação infantil, fazem-se presentes as dimensões integradora, estratégica e de subjetivação, as quais são essenciais à noção de experiência social. Mesmo que essas instituições sejam reguladas por adultos/as, as atividades são ou devem ser decididas e geridas também pelas crianças, de acordo com as situações que ocorrem ou são desprendidas por elas.

As crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade possuem características específicas, em que as dimensões do brincar e do cuidar são mais importantes do que estudar. A família é uma instituição que tem um papel importante para a educação integral da criança. Por isso, é importante que a instituição de educação infantil tenha profissionais que enxerguem a família como parceira e integrante do trabalho coletivo para o bem-estar da criança.

Mas algumas problemáticas residem no funcionamento dos ambientes infantis, além dos que vocês já devem ter identificado até aqui. Uma questão que sempre gera debates no funcionamento da educação infantil refere-se às pessoas que exercem determinadas funções com acesso mais direto com as crianças, como professoras/es e ADIs.

No primeiro semestre de 2018, na rede municipal de ensino na cidade do Salvador-BA, atuavam na Educação Infantil apenas 11 professores para um quantitativo de 1524 professoras, perfazendo um total 1535 docentes. Ou seja, apenas 0,72% de docentes do sexo/gênero masculino atuam no segmento em questão.

Durante esse longo período de docência na educação básica, sempre observo que as famílias prescrevem para as meninas que não fiquem perto de homens. Mas nunca soube de orientações da mesma ordem aos meninos. Acredito que isso se deve pelo fato de que os/as responsáveis pelas crianças visualizam as mulheres como seres ideais para o papel de cuidar. O homem é visto quase sempre na possibilidade de ser um abusador sexual em potencial.

Em março de 2019, presenciamos um caso de rejeição a um professor transexual por sua atuação em uma escola de educação infantil da rede particular em Salvador-BA⁵. Ao ler sobre o fato acontecido, percebemos que a pessoa, ao questionar sobre a presença do professor trans, não demonstra preocupação a respeito do modo como as crianças podem aprender com diferentes corpos.

⁵ Conheça a história pelo link: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/03/resposta-escola-professor-trans-bahia.html>

Saiba mais...

Para saber mais sobre o caso, acompanhe a reportagem através do link <https://youtu.be/qhEHxzqYE>

O caso do professor Bruno Santana demonstra como a transexualidade pode incomodar as pessoas adultas. Uma pessoa adulta trans tem desafios para manter a sua existência, imaginemos uma criança que, porventura, possa demonstrar alguma identificação com a transgeneridade ou mesmo borrar a forma esperada de ser um menino ou uma menina. Para pensar melhor no rompimento de comportamentos ou performances que implodem a heterossexualidade e a cisgeneridade estabelecida na nossa sociedade, trago uma cena ocorrida no ano de 2012.

CENA 2

Numa manhã de setembro de 2012, a professora Joana⁶, no momento em que disponibilizava o cabide das fantasias para os/as alunos/alunas de 5 anos de idade, demonstrou preocupação. Um aluno vestiu uma roupa de odalisca e ficou simulando uma dança, rebolando o quadril. A professora, ao ver a cena, comentou:

- Todo dia é isto agora, além de querer beijar os meninos na sala, você agora só se veste de roupa feminina. Assim já está passando dos limites. Você já está começando a gostar desta fantasia. Tem alguma coisa estranha com esse menino. Ele tem um jeitinho. E eu não sei mais o que fazer, ele pobre, preto e ainda, já pensou, crescer assim... Eu não vou deixar mais você ficar perto dos meninos. Ontem eu vi você alisando a mão de... Tem horas que eu não sei nem como agir com este menino. E o pior: a família ainda é crente⁷.

Atividade de avaliação da Unidade I

Pensando na ação da professora Joana, e se você fosse a/o docente da criança em questão na cena 2, como você agiria? Escreva um texto, de cerca de 30 linhas, refletindo sobre a questão e dialogando com os temas abordados nesta unidade.

Síntese da Unidade I

A criança é o sujeito concreto da geração infância. O cuidar e o educar, na educação infantil, devem possibilitar à criança a vivência em comunidade para que ela aprenda a respeitar, acolher e celebrar as diferenças humanas. Ouvir as crianças é fundamental para que elas possam compreender o que elaboram sobre a realidade das suas vidas.

⁶ Todos os nomes de professoras e crianças são fictícios aqui no módulo, seguindo o mesmo padrão de como consta na dissertação e tese da autora.

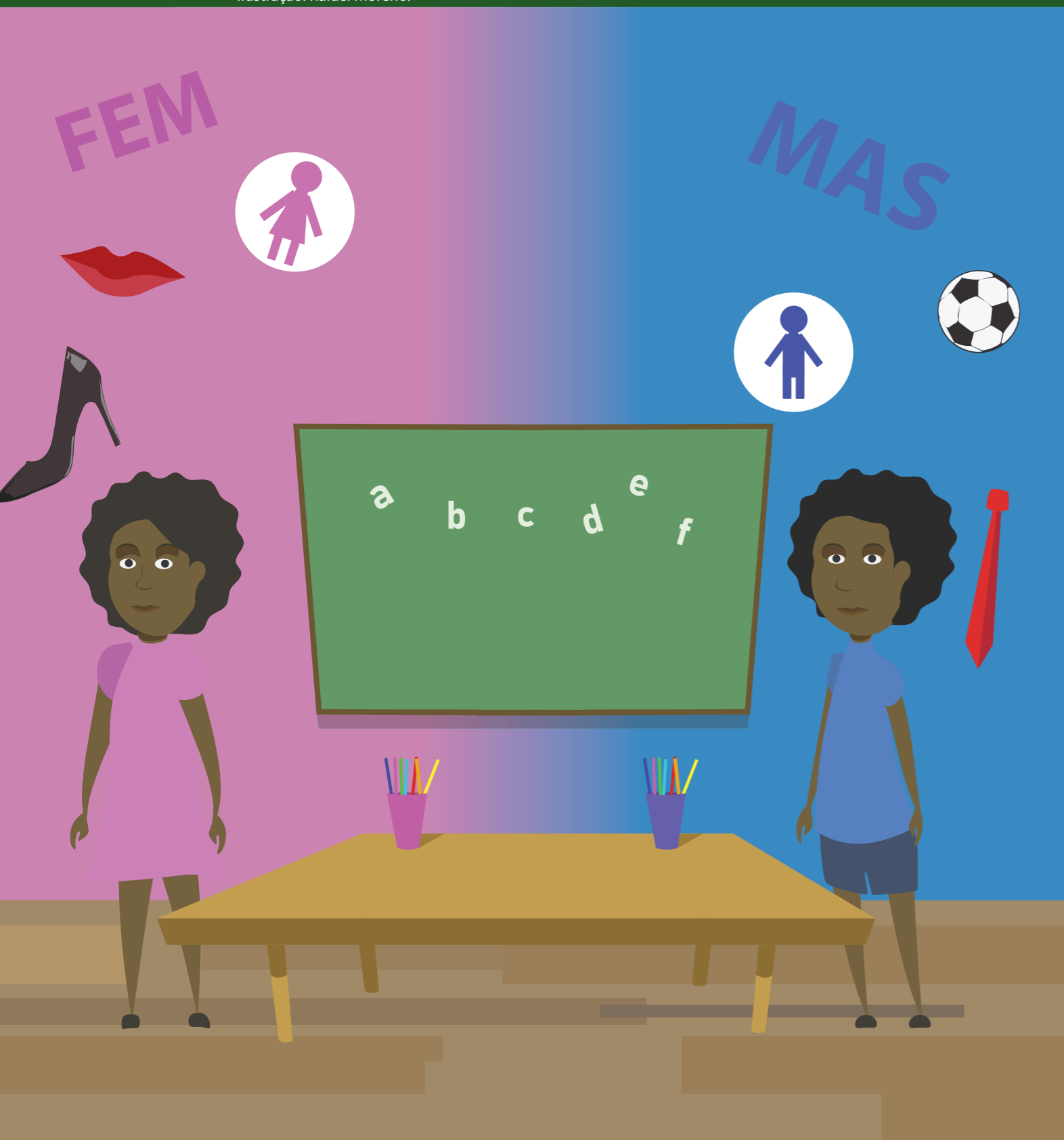
CENA 2 - Menino fantasiado de odalisca



UNIDADE II

Educação Infantil e a Manutenção da Heterossexualidade e da Cisgeneridade

Ilustração: Rafael Moreno.



No século XXI, depois da família, a escola é o lugar por onde quase todas as pessoas passam em algum momento da vida. Assim, ambas as instituições são lugares privilegiados para governar crianças e jovens. Para fazer essa governança, Acácio Augusto (2015) nos informa que são os saberes da Pedagogia e da Psicologia que se estendem/empreendem regras, preceitos e recomendações em torno das noções histórico-psicológicas de infância e adolescência. Mesmo nos momentos em que a escola propaga discursos de liberdade e criatividade, não abre mão de governar os corpos e as mentes para “dar a justa medida da liberdade desse homem (eu acrescento dessa mulher) a ser formado e formatado” (p.11)

No interior da escola, assim como na família, se aprendem conhecimentos, obediências e outras várias coisas. A governança, porém, não tem a mesma eficácia em todos/as, pois as crianças burlam o processo de disciplinamento dos seus corpos e mentes. Elas também imprimem as suas governanças ao produzirem devires a partir de seus escapes. A infância é vista por Foucault, a partir da problematização de Augusto (2015), como “armadilha” para pegar adultos, mas que não funciona eficazmente. Se a armadilha fosse eficiente, não teríamos pessoas dissidentes em sua forma de existir. Nesse processo de governança, a heteronormatividade e a cisgeneridade⁷ cumprem o papel de serem mesquinhas com os/as mortais que questionam as normatividades.

⁷ Os conceitos de heteronormatividade e cisgeneridade foram explicados e estudados nos livros didáticos anteriores. Ver Colling (2018) e Araujo, Cruz e Dantas (2018).

Como destaca o professor Leandro Colling (2018), no primeiro livro didático de nosso curso, desde o momento em que se identifica o sexo do bebê, as normas de gênero já começam a incidir sobre o pequeno ser, mesmo que ele tenha sequer nascido. Na educação infantil, mesmo antes de docentes conhecerem as crianças que serão seus/suas alunas/os, também organiza-se o espaço de tal forma para que as crianças sejam sujeitos legítimos no padrão heterossexual e cisgênero. Nessa perspectiva, a escola tem seus artefatos para tentar governar os corpos infantis e, por consequência, capturar as suas subjetividades. E é isso o que veremos a partir de agora.

No segundo livro didático do nosso curso, o de Araujo, Cruz e Dantas (2018), na unidade 3, a professora Denise Araújo destacou a necessidade de fazermos as leituras críticas das imagens que são utilizadas dentro do espaço escolar. Na educação infantil não é diferente. Às vezes, pensamos que crianças não estão atentas às informações contidas em músicas, desenhos e outros produtos culturais. Vejamos a seguir:



Figura 1 - Cartaz dos combinados numa sala de educação infantil em CMEI/SSA-BA. 2012

Fonte: Miranda (2014, p. 83-108).

Através de desenhos, é possível transmitir às meninas mensagens que ensinam que o silêncio é a melhor forma de manter uma convivência mais harmoniosa, a partir do silêncio ou do exercício da organização dos objetos em sala de aula. É importante dizer que na sequência do cartaz acima só apareceu a figura de meninos quando a ordem era não brigar.

CENA 3

Observando a sala do grupo de crianças de 5 anos, a professora Joana, após o término de uma atividade, numa tarde de setembro de 2012, pede a uma aluna que arrume os vasos de flores na mesa antes de ir para casa.

Naquele mesmo mês, observando a sala da professora Joana durante uma atividade com estagiários de odontologia, após a merenda, as/os alunas/alunos fizeram fila para escovar os dentes. A professora Joana, então, chamou a atenção das crianças:

- Quem deixou papel e vasilhas do lanche nas mesas? É bom jogar no lixo.

Um aluno pegou o guardanapo que tinha deixado na mesa e o jogou no lixo e voltou para a fila. Uma aluna fez o mesmo, porém, quando retornou para a fila, a professora a interpelou:

- Por que você não colabora para a sala ficar bonita? Pegue tudo de todas as mesas e jogue no lixo, minha filhinha.

A aluna atendeu à solicitação e ainda perguntou: - minha pró, ficou bom?

Professora: agora ficou!

No dia seguinte, a aluna em questão chegou próximo do cartaz em que consta que menina deve arrumar a sala e disse:

- Eu estou fazendo tudo certo.

Como já foi explicitado, há uma necessidade de sempre nos perguntarmos sobre as mensagens transmitidas nas imagens. Quando refleti sobre a imagem a seguir com todas as professoras que participaram da minha pesquisa de mestrado, uma delas relatou que havia repensado sobre a decoração que ela tinha feito para os prendedores das mochilas das crianças naquele ano. Ela disse que nunca se colocou no processo de pensar/repensar sobre o assunto e ficou perplexa em observar as mensagens subliminares contidas nos desenhos escolhidos para as meninas (flores) e meninos (pipas).



Figura 2 - Prendedores de mochilas para meninas e para meninos em uma turma de CMEI/SSA-BA. 2012

Fonte: Miranda (2014, p.85). Ilustração: Rafael Moreno.

E você, se fosse a professora ou o professor em questão, quais mensagens subliminares estaria transmitindo ao destinar flores para meninas e pipas para os meninos?

CENA 4

Ao terminar uma atividade, a professora Lúcia informou às crianças que elas iriam brincar de imitar. Os/as alunos/alunas foram para a rodinha. A professora dividiu a turma em dois grupos: meninos x meninas. As meninas permaneciam nos seus lugares esperando a criança escolhida fazer a imitação. Os meninos se levantaram e ficaram na frente das meninas que não conseguiam enxergar a criança que imitava. Assim, os meninos adivinhavam sempre. A professora, então, começou a ponderar:

- As meninas vão receber pontos, pois elas estão ficando sentadas na rodinha.

Assim, os meninos recebiam pontos porque acertavam e as meninas recebiam pontos, às vezes, porque estavam quietas.

Segundo Jane Felipe e Bianca Guizzo (2008), as/os professoras/os, quando estabelecem dinâmicas de trabalhos baseados em disputas entre grupos de meninos e grupos de meninas, acabam rivalizando as crianças ao invés de estimular uma maior integração e cooperação entre eles e elas. Abaixo, reproduzo o cartaz com a frase “Quantos somos”, muito usada nas salas da educação infantil em Salvador e em outros lugares.



Figura 3 - Cartazes para contagem de crianças de diferentes CMEIs em SSA-BA - 2012

Fonte: Miranda (2014, p. 109).

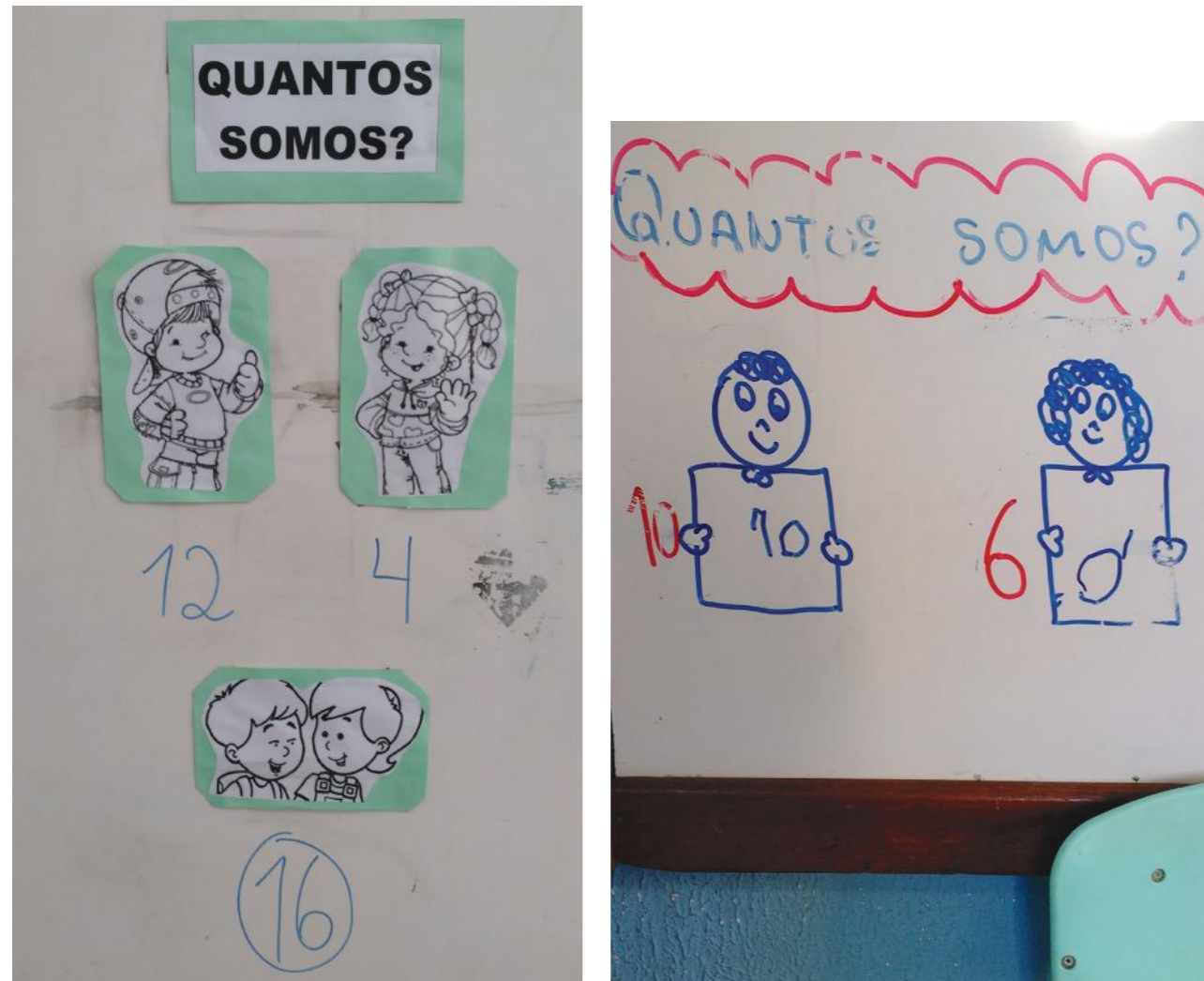


Figura 4 - Escrita no quadro branco sobre a quantidade de crianças de turmas em um CMEI/SSA-BA. 2017
Fonte: Miranda (2018, p.90-91).

Se observarmos, tanto os cartazes como a escrita no quadro apresentam primeiro os meninos. Até mesmo quando as crianças são representadas por animais – polvo/lula - recebem cores que indicam a menina e o menino. Ainda é interessante enfatizar que as representações de 2017 não são diferentes das representações de 2012. Assim como também a sequência de quem deve aparecer primeiro na contagem.

Abaixo segue uma fotografia de um cartaz também utilizado por uma professora em 2012 para apresentar os nomes das crianças da sala.



Figura 5 - Cartaz de uma sala em um CMEI/SSA-BA - 2012
Fonte: Miranda (2014, p.111).

As imagens apresentam idealizações de meninos e meninas que não correspondem à realidade das performatividades de gênero de todas as crianças, como também não correspondem à identidade étnico-racial das crianças que transitavam no ambiente escolar. Quais mensagens podem ser transmitidas às crianças a partir da imagem do cartaz?

Durante o período das observações, presenciei professoras exibindo filmes com histórias de amor. Neles, o personagem, para representação do homem, era um galã que salvava as mocinhas, e as personagens, para a representação das mulheres, sempre eram pessoas frágeis, que vivem infelizes até o dia em que encontram um grande amor. Isso ocorreu, por exemplo, na sessão do filme “A pequena sereia”, reproduzido pela professora Vilma para as crianças de 04 anos de idade, e sobre o qual não foi feita nenhuma discussão a respeito do conteúdo depois da apresentação.



Ilustração: Rafael Moreno.

Ruth Sabat (2008) nos informa que filmes, novelas e outros recursos fonográficos têm um conjunto de procedimentos técnicos, gráficos e discursivos que operam de maneira pedagógica para ensinar formas de condutas relacionadas à heterossexualidade como sexualidade normativa. Rosa Ficher (2001) diz que a professora-pesquisadora precisa aprender a “estudar, a investigar as estratégias de linguagem, de escolhas de temas, de seleção de imagens e sons [...] nos artefatos da mídia”. (p.56)

A cena a seguir nos apresenta algo que merece atenção. Vejamos!

CENA 5

A professora Valda conta uma história infantil para seus/suas alunos/alunas de 03 anos de idade e, em seguida, distribui baldes com lápis de cor para que as crianças desenhem os/as personagens da história. Havia baldes nas cores rosa e azul. Um aluno pega o balde rosa, mas uma menina também gostou desse. Os dois ficam disputando ao ponto de chamar a atenção da professora, que resolve fazer uma intervenção. Surpreendentemente, ela diz, olhando para a aluna:

- Você não é toda machona, fica aí brincando com os meninos, sabe bater em todo mundo, mas agora quer baldinho rosinha? Você pode deixar na mão dele que ele é pequeno. Vá pegar o balde azul mesmo que serve para você.

A aluna, mesmo do grupo de 3 anos de idade, tinha uma composição física maior em relação à maioria das crianças de mesma idade, inclusive ela e outras/ outros estudantes já tinham completado quatro anos de idade.

Na área externa, pude observar que a menina brincava de rolar pneus com os meninos. Na hora do banho, as meninas sempre tomavam banho primeiro e os meninos depois, mas essa aluna tomava o banho depois dos meninos. A professora dizia que a aluna já demonstrava um jeito de homem.

Professora: ela anda toda desajeitada, só fica brincando com os meninos.

Um dia eu estava observando a hora do banho e, como de rotina, a professora e a ADI faziam fila dentro do banheiro para o banho. As crianças ficavam brincando de empurrar, de passar a mão na bunda umas das outras. A aluna em questão beijou um menino no braço e beijou uma menina nas costas. A menina e o menino se queixaram à professora porque haviam sido beijados. A professora reclamou com a aluna:

- Você não sabe o que quer, parece camaleão, muda para tudo que é lado. Deus me livre, viu! Tá difícil fazer educação desse jeito.

A aluna não disse nada, ficou acanhada. Tomou banho e não quis mais conversar. Um aluno passou por ela e mostrou a língua, balançando a cabeça, e disse:

- Viu, viu!

Na hora do almoço, a aluna comeu e ficou calada, não falou nada, outros/outras estudantes falavam sobre como a batatinha estava gostosa. Ela não interagiu com a conversa. Quem acabava de almoçar, ia escovar os dentes. Aos poucos, as crianças foram para os colchonetes dormir. A professora, na hora em que a aluna estava indo dormir, perguntou:

- Fulana, você tá triste? Não fique não, pois eu amo você.

A aluna balançou a cabeça aceitando o que a professora tinha dito.

A professora, então, se dirigiu a mim e falou:

- Essa menina a gente já vê, desde já, que vai dar trabalho à família quando crescer, pois a sociedade, por mais que evolua, ainda não está preparada para isso. Só Deus, viu!

Agora vamos pensar um pouco sobre a professora Valda, sua aluna de 3 anos, a gestão da escola, a família, enfim, a comunidade escolar. Escolha um dos elementos da comunidade escolar com os quais você se identifique. Pronto, agora você tomou conhecimento da situação... O que você vai fazer? Como vai fazer?

Além de cartazes de uso contínuo em sala, também é possível observar que, na produção de cartazes referentes a temáticas de projetos/sequência didáticas desenvolvidas ou até mesmo em datas comemorativas, é possível o direcionamento heteronormativo e cisgênero.

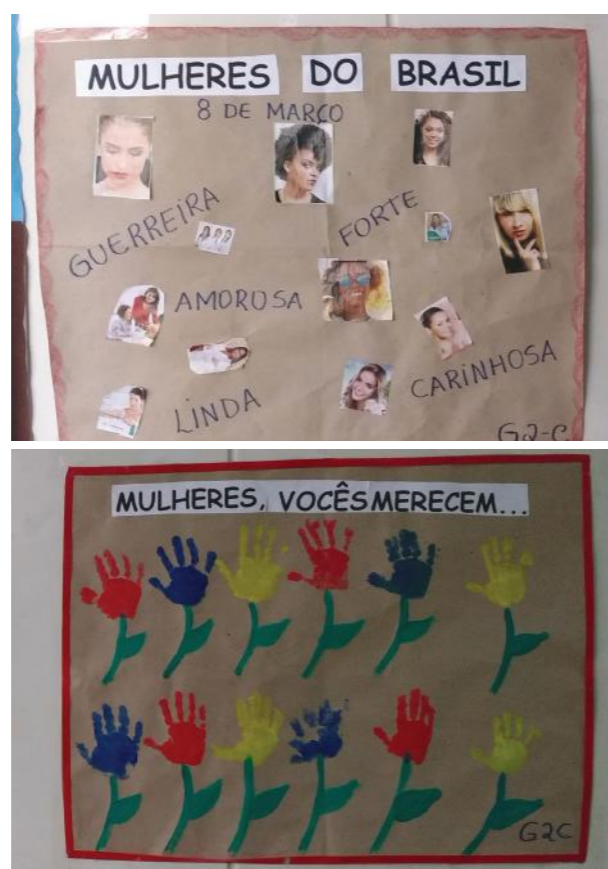


Figura 6 - Cartazes produzidos por turmas de um CMEI em SSA-BA na comemoração do Dia da Mulher - 2018

Fonte: Miranda (2018, p. 96).

Outra cena merece destaque de como nós professoras/es não observamos o quanto pautamos as questões de gênero em diferentes momentos de forma diretiva.

CENA 6

Numa tarde, uma professora propôs às crianças do grupo 5 que elas fizessem um cartão para quem cuida delas. O cartão seria enfeitado de forminha rosa e as crianças ainda fariam um coração. Gildeci, então, disse que faria o cartão para o seu avô, que cuidava dele até a sua mãe chegar e que o mesmo o deixava assistir à novela. A professora disse que todas as crianças deveriam fazer o cartão para homenagear só mães, mulheres. Gildeci perguntou:

- Então, posso fazer para meu avô, pró?

A professora disse:

- Você é quem sabe.

Gildeci mudou na hora o foco de quem ele faria o cartão.

- Vou fazer então para a minha mãe.

A fala da professora, ao não confirmar que Gildeci poderia fazer o cartão para o seu avô, o fez mudar de estratégia na escolha da pessoa. Com isso, a singularidade afetiva da criança foi silenciada por um simples “não dito”. Era só uma questão de dizer “pode fazer” para que a criança permanecesse na escolha inicial.

Na cena, fica evidente que a escola permanece com as mesmas representações de quais símbolos são destinados para homens e para mulheres. Mesmo que, na atualidade, alguns debates foram e/ou tenham sido estabelecidos na nossa sociedade, ainda parece que a escola está distante de outras formas de pensar sobre as possibilidades de ofertar a liberdade de signos endereçados para homens e mulheres.

Tudo é tão generificado para a educação das crianças que, em 2016, eu soube que uma gestora bem-intencionada iria presentear as crianças com ovos de Páscoa. Ao fazer a compra/encomenda, exigiu da pessoa que faria a produção dos ovos que os colocassem embrulhados em papéis azul e rosa. No dia da distribuição, as meninas receberam ovos cobertos com papel rosa e meninos os revestidos em papel azul. Até a embalagem da comida sofre com as normas de gênero.

Não é só a/o docente que conduz a criança a pensar a mulher a partir de determinados marcadores de feminilidade ou masculinidade. O mesmo ocorre com as gestoras e a coordenação pedagógica, por exemplo, a partir dos cartazes que apresentam em diversos espaços da escola. Veja o exemplo a seguir:



Figura 7 – Cartaz disponibilizado na área logo ao adentrar o portão de um CMEI em SSA-BA. 2018

Fonte: Miranda (2018 p. 98).

Logo após a entrada em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Salvador, existe um espaço que serve de recepção e nele foi possível encontrar o quadro a seguir.



Figura 8 – Quadro que fica na recepção de um CMEI em SSA-BA. 2018

Fonte: Miranda (2018, p.99).

O quadro, na fotografia acima, apresenta as mesmas representações em imagens encontradas em livros, histórias infantis que eu vivenciei na minha escola de jardim de infância, em 1974. Os meninos são apresentados sempre com brinquedos que os colocam em espaço público e as meninas com brinquedos que as colocam em espaço privado. As meninas com vestidos e saias e os meninos com short e boné. Pensemos que, quase sempre, o boné é utilizado para sair de casa.

Em mais uma cena, é importante demonstrar como essas imagens induzem e informam as crianças. Isso porque, cotidianamente, quando eu problematizo sobre algumas imagens exibidas no CMEI, algumas colegas costumam dizer que as crianças não prestam atenção aos detalhes que eu estou ali problematizando.

CENA 7

Eu estava sentada em uma cadeira e conversando com algumas crianças, quando, de repente, passa por mim uma menina de quatro anos, que queria ir ao banheiro. Após alguns minutos, observei que a criança estava em frente à porta fechada de um dos banheiros. Informei à menina que fosse no outro banheiro, mas a mesma ficou apontando para alguma coisa que estava na porta. Antes que eu levantasse da cadeira, passou por mim Sabrina, uma criança de 3 anos, e pegou no braço da menina e disse: vá nesse. Levantei da cadeira para ficar de sentinela esperando a criança usar o banheiro. Assim, pude compreender o que havia impedido a menina de adentrar à porta do banheiro que estava aberta. Segue fotografia das portas do banheiro.



Figura 9 – Portas dos banheiros de um CMEI em SSA-BA. 2018

Fonte: Miranda (2018, p.100).

Mas, mesmo imaginando sobre tal fato, quando solicitei que a criança lavasse as mãos, perguntei por que não tinha entrado logo para fazer xixi. A mesma me respondeu que o banheiro das meninas estava com a porta fechada. Decidi por indagar um pouco mais, perguntando por que ela achava que o outro banheiro era para meninas e o que ela usou era para meninos.

Ela, então, respondeu que na porta tinha um papel rosa e na outra um papel azul. Então, eu perguntei: se tiver um papel azul na porta, as meninas não podem usar? A criança respondeu que a pró dela havia lhe dito que a porta com o papel na cor azul era de menino e que as meninas não deveriam ir naquele lugar porque os meninos são bagunceiros e o banheiro deles é todo sujo e que as meninas são todas limpinhas. No momento em que a menina estava falando, uma ADI chegou e falou: *É isso que é dito lá na sala, viu, pró Amanaiara*. Mas eu não digo nada, porque eu não sou professora.

Após uns 10 minutos, passou uma criança de 5 anos. A menina ficou em pé à porta, fazendo um gesto de que queria ir logo fazer o xixi. Mais uma vez disse que a menina entrasse no banheiro. A criança respondeu que a porta do banheiro das meninas estava fechada. Eu cheguei mais próximo da criança e perguntei qual era o banheiro das meninas. A criança disse que era onde tinha a placa rosa com a menina com cabelo grande e vestido. Informei que ela usasse o outro banheiro, pois ela precisava fazer logo xixi.

Ao problematizar no CMEI o motivo de terem colocado as placas nas portas, algumas pessoas me disseram que era para as crianças não se misturarem, outras me disseram para que as meninas não usassem o banheiro sujo, como se meninos pudessem ser relegados à sujeira pelo fato de nem sempre precisarem sentar no vaso.

Pensando nessas cenas, podemos refletir que a criança de três anos de idade não seguiu a informação que estava determinada a partir do desenho que havia sido colocado há dois dias. Além disso, a ADI percebe que a prescrição do banheiro não era coerente para educar as crianças, o que me faz pensar que a formação sobre gênero, sexualidade e outras tantas temáticas é indispensável para todas as pessoas que atuam no processo educativo, pois não importa a formação, mas depende da construção da identidade de cada sujeito.

No parque, as paredes continuam a transmitir informações sobre o que meninas e meninos devem brincar. Os muros ao redor do parque possuem os desenhos a seguir:



Figura 10 – Desenhos nos muros do parque de um CMEI em SSA-BA - 2018

Fonte: Miranda (2018, p.101).

As imagens passam as mesmas mensagens da figura de número 2, contudo, a desobediência infantil às mensagens postas também é forte nesse espaço: quase todas as crianças transgridem a prescrição instituída nas pinturas do muro, pois elas correm bastante quando estão sem atividade dirigida por nós professoras ou ADIs.

Ainda, para além das crianças, os/as responsáveis por elas também recebem prescrições de atividades a partir da escrita de avisos destinados para homens e mulheres, conforme pode ser observado nas imagens. Nos avisos, há uma visibilização de que o cuidado é de responsabilidade das mulheres, pois quando a mensagem não é exclusivamente para cuidar das crianças, o cumprimento vocativo aparece na forma masculina: Senhores pais ou responsáveis.

Aviso

Senhores Pais, por favor, atualize os telefones de contato para pasta dos alunos.

Nome aluno: _____

Fixo: _____

Cel: _____ operadora _____

Cel: _____ operadora _____

Cel: _____ operadora _____

Cel: _____ operadora _____

Cel: _____ operadora _____

Atenciosamente

Aviso

Senhores Pais/Responsáveis

Comunicamos que amanhã (12/06/2018),
ao final das Festividades Juninas as
crianças serão liberadas

Atenciosamente,

Figura 11 – Imagens de cópias de avisos produzidos por um CMEI em SSA-BA. 2018

Fonte: Miranda (2018, p. 102).

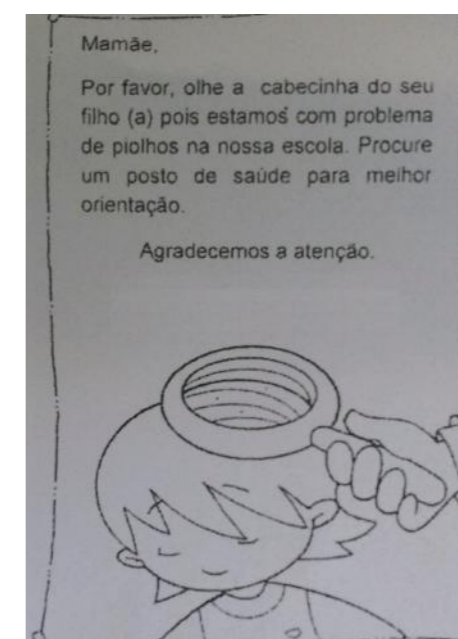


Figura 12 – Aviso enviado para alertar sobre piolho na cabeça das crianças no mesmo CMEI - 2018

Fonte: Miranda (2018, p.102).

Ainda sobre a imagem da criança da Figura 11: note que apresenta características de uma criança branca e é possível também observar a lupa sobre a cabeça dela, o que mostra a sua passividade, apresentada como se fosse sujeito de experimento ou investigação, com olhos fechados para que a mão, com uma lupa, representando a figura de um adulto, a examine. Essas questões nos colocam desafios sobre o que falamos a respeito de as crianças serem atores sociais e que contribuem com a cultura. Dessa forma, percebemos visivelmente a intenção e manutenção da imagem da criança como objeto de controle, e não como sujeito de direito tão preconizado no Estatuto da Criança e do/a Adolescente. Uma outra cena em que fica evidente como as crianças não são vistas como sujeito de direito na educação infantil foi apresentada na 6, quando foi negado a Gildeci o seu desejo de fazer o cartão para o seu avô.

As prescrições de gênero podem ser observadas também nos materiais produzidos pelo órgão central da Secretaria Municipal de Educação – SMED. É forte ainda a marca do que “deve ser de menino” e do que “deve ser de menina”.



Figura 13 – Imagens da Agenda da creche, do diário de classe e da agenda da família. SSA-BA. 2018
Fonte: Miranda (2018, p.103).

A agenda para comunicação entre o CMEI e a família possui a imagem de uma menina com uma boneca loira nas mãos. No diário de classe, onde são anotadas todas as informações importantes sobre as crianças, é apresentada uma imagem de um menino com uma bola nas mãos. O diário da família, que é um material de uso exclusivo da família, apresenta a imagem de um menino brincando com bolinhas de sabão. Mais uma vez, os brinquedos dos meninos remetem ao espaço público e os da menina remetem ao espaço privado do cuidado do outro. Sendo assim, os instrumentos de registro apresentam as mesmas prescrições de gênero veiculadas por docentes, ADIs, familiares, gestoras e pela coordenadora pedagógica. É preciso, portanto, chamar a atenção para essas situações como forma de reivindicar uma mudança de postura de todos/as que estão envolvidos/as no processo educativo.

Em se tratando desses materiais citados: agenda, diário de classe e diário da família, que são usados desde 2016, foram todos produzidos pela mesma empresa de consultoria que esteve envolvida no processo de elaboração dos referenciais curriculares para a educação infantil, dos quais fui colaboradora⁸ no que se refere à discussão de gênero. Assim, mesmo depois de alguns debates que fiz com duas de suas consultoras para a elaboração do que eu iria garantir na escrita do texto sobre gênero, as mesmas terminaram não se apropriando da problemática das relações de gênero. Fica evidente que é urgente uma discussão geral e profunda sobre as questões de gênero, de forma que seja construída uma política de formação com tal temática.

⁸ Participar na colaboração referente às questões de gênero foi algo que não foi fácil, pois o processo de construção se deu no momento do debate para a construção dos planos municipais de educação em todo o Brasil. Assim foram muitas negociações para não deixar de dizer coisas importantes para colegas docentes, mas de forma que também não atraísse a atenção dos segmentos que lutavam pela retirada da palavra gênero no plano municipal de educação em Salvador.

Para conhecer o referencial curricular para a educação infantil de Salvador, acesse o link <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf>

Uma outra questão forte surge quando as crianças trazem as suas experiências singulares e não aproveitamos essas oportunidades para demonstrar o respeito ao que elas falam. E na cena abaixo você pode observar que, às vezes, perdemos grandes oportunidades de demonstrar o respeito a diferentes corpos que são reais nas vidas de muitas outras crianças.

CENA 8

Numa tarde de dezembro, a professora Sandra e a ADI estavam trocando as roupas de algumas crianças de 3 e 4 anos de idade, pois todos/todas iriam tomar banho de mangueira. Outras crianças se vestiam sozinhas. Um menino, sentado, esperando sua vez para trocar de roupa, disse:

- Minha pró, fulano tá vestindo roupa de mulher, tá vestindo calcinha.

Professora: não é calcinha não.

O estudante insistiu dizendo: é calcinha, minha pró, aí a cor é de mulher, rosa igual a da Barbie.

Professora: é rosa, mas tem desenhos de bolas.

Após responder as indagações do aluno, a professora se levantou e foi para a frente do quadro e disse:

- Ô, minha gente, menina veste o quê? Saia, calcinha, biquíni, sutiã, bustiê. E menino veste o quê? Short, cueca e sunga.

Quando a professora terminou de falar, outra aluna veio perto dela e disse:

- Minha pró, homem veste calcinha sim. Minha vó pegou as calcinhas do meu tio e jogou na fossa e ficou uma atrás da geladeira. Ela pegou ele e disse: Não quero essa “putaria” aqui, viu?

Uma observação merece destaque: a aluna em questão, no momento em que reproduziu o que a sua avó havia falado para o tio - não queria aquela putaria⁹ na casa - fez um gesto como se a avó tivesse dado um tapa no rosto do tio.

A professora replicou a fala da aluna: homem não veste calcinha nada e vá sentar no seu lugar.

A aluna foi se sentar resmungando: veste sim, veste sim.

No dia seguinte, o tio que usa calcinha foi buscar a aluna na escola. Ela, quando viu o tio, abriu os braços e disse: tio, te amo no fundo do coração.

⁹ Palavra que cotidianamente é usada em situações que desrespeitam o ambiente familiar.

Além da escola, as crianças pequenas estão também ligadas, como em uma rede, a outros grupos de crianças e de adultos que vivem em comunidades com normas de masculinidade e feminilidade, segundo Carrier Paechter (2009). Outro aspecto que merece reflexão é a demonstração do amor que a menina deixou aflorar quando viu o tio. O fato de a professora ter dito que homem não usa calcinha talvez tenha feito a criança perceber que a pessoa que ela tanto ama pode ser da forma que quiser. A sua expressão de amor ao tio talvez tenha sido um enfrentamento ou de discordância em relação ao posicionamento da professora.

CENA 9

Um dia de novembro de 2012, os/as alunos/alunas chegavam na sala, colocavam a mochila/saco na mesa e iam pegando os brinquedos. Três meninas estavam se pintando com o estojo de maquiagem nas mãos. Um aluno de 4 anos de idade pegou o estojo de maquiagem e quis se pintar.

A professora Eunice disse:

- Isto agora não!

O aluno começou a chorar e ela disse olhando para a ADI:

- Eu não sei o que fazer? Sempre disfarço, mas tenho dúvida se deixo ele se pintar ou não.

E você o que faria? Deixaria ou não a criança brincar e por quê?

No contexto da educação infantil, é comum presenciarmos as crianças também tentando disciplinar as condutas de outras crianças. A cena abaixo pode apresentar tal fato.

CENA 10

No momento de escovar os dentes, Edgar (3 anos de idade) viu uma boneca em cima da mesa. Ele pegou a boneca e a abraçou. Depois Aurélio perguntou a Edgar por que ele estava brincando com a boneca. Edgar respondeu:

- Por nada!

Aurélio disse que não brincava de boneca. Nesse momento, Edgar disse:

- Eu não brinco de boneca.

Edgar veio para perto de mim e eu perguntei:

– Você agora tá fazendo o que com a boneca, Edgar?

Edgar falou:

– Estou abraçando a boneca.

Diante disso, perguntei se ele gostava de abraçar a boneca e ele respondeu que gostava. Logo após, perguntei, já que ele gostava de abraçar boneca, por que ele não gostava de brincar com a boneca. Edgar respondeu:

– Porque não gosto.

Encerrei meus questionamentos e fui sentar em uma cadeira baixa na porta do banheiro para observar as crianças escovando os dentes. Quando chegou a vez de Edgar ir escovar os dentes, ele passou me olhando e sorriu. Ao terminar de escovar os dentes, Edgar veio me entregar a escova, me beijou no braço e disse:

– Eu gosto de boneca, mas não fale pra Aurélio que ele não gosta.

Eu me comprometi a não falar.

O que vocês fariam se estivessem no meu lugar?

CENA 11

Gurgel, criança do grupo 4, no momento em que estava escovando os dentes juntamente com outras crianças, perguntou para Silvia se ela tinha visto, na novela *A força do querer*, “uma mulher que virou homem, mas que iria ter filho”. Silvia, então, disse que homem não podia ter filho. Gurgel afirmou que podia, terminou com rapidez de escovar os dentes e foi pegar uma revista que ele havia trazido escondida na mochila. Na revista, havia uma matéria que descrevia e tinha fotos de pessoas transexuais que estavam em estado/período de gestão. Silvia e outras três crianças ficaram conversando bem baixinho com Gurgel sobre o assunto e não consegui ouvir. A professora, ao perceber a aglomeração, aproximou-se e Gurgel, já com a revista fechada, correu para guardá-la na mochila. A professora disse que estava gostando, pois ela não havia precisado mandar o menino fazer o que já sabia que deveria ser feito (que era guardar a revista). À tarde, quando as crianças acordaram, perguntei para Silvia o que ela achava sobre o que havia

visto na revista e a menina respondeu que ela viu coisa feia e do mundo. Gurgel, ao perceber que eu estava conversando com a menina, aproximou-se e foi logo dizendo que não era coisa feia e que era verdade que homem poderia ter filho. Silvia, então, disse que homem parir era coisa do demônio, pois a mãe dela havia dito que Jesus ia voltar para consertar tudo. A ADI avisou que o lanche estava na mesa e, então, encerramos a conversa.

Silvia, ao dizer “coisa feia e do mundo”, demonstra a filiação religiosa da sua família, pois é comum as religiões neopentecostais atribuírem a frase “isso é coisa do mundo” para atitudes/elementos que consideram negativos nas formas das pessoas viverem. Mas o interessante é que Silvia não vive em uma família hegemônica, pois, em seu lar, reside, além de sua mãe e seu pai, sua irmã, com namorado e filho (sobrinho de Silvia). Mesmo não sendo uma família hegemônica, ainda apresenta o padrão da heterossexualidade compulsória e da cisgeneridade. Ainda, ao dizer a frase “isso é coisa do mundo”, é possível que a criança não esteja concordando com o que Gurgel trouxe sobre a personagem da novela. Gurgel é uma criança que vive com a mãe e irmãos e, dessa forma, é possível também já ter, na sua experiência familiar, um padrão diferente dos instituídos pela heteronormatividade.

É importante destacar que, se acionarmos a interseccionalidade, também estudada em um livro didático anterior (ver ASSIS, 2019), como metodologia de análise para problematizar as imagens das decorações, avisos, livros, dentre outros elementos apresentados nesta unidade, podemos refletir que as representações quase sempre são realizadas com crianças brancas. Assim, mesmo apresentadas nesses elementos de forma submissa, dentro do padrão do binarismo de gênero, dentre outros, as crianças brancas têm a oportunidade de se ver no espaço. Ao passo que as crianças negras, quase sem representatividade nas imagens, não são consideradas como capazes de transmitir mensagens tidas como educativas. Além disso, sob o padrão eurocêntrico, a beleza das crianças negras parece não fazer parte da decoração do espaço onde elas serão “educadas ou disciplinadas”.

Atividade de avaliação da Unidade II

Vejamos uma música cantada há décadas nas escolas:

O Cravo Brigou Com a Rosa (Cantigas Populares)

*O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada
O cravo ficou doente
E a rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar
A rosa fez serenata
O cravo foi espiar
E as flores fizeram festa
Porque eles vão se casar.*

Ou uma mais recente:

A Galinha e o Galo Carijó (Galinha Pintadinha)

*Pó, pó, pó, pó, pó
A galinha pintadinha
E o galo carijó
A galinha usa saia
E o galo paletó
A galinha ficou doente
E o galo nem ligou
E os pintinhos foram correndo
Pra chamar o seu doutor*

*O doutor era o peru (glu-glu)
A enfermeira era um urubu (uh-uh)
E a agulha da injeção
Era a pena do pavão
Ui!*

*Pó, pó, pó, pó, pó
A galinha pintadinha
E o galo carijó
A galinha usa saia
E o galo paletó
A galinha ficou doente
E o galo nem ligou
E os pintinhos foram correndo
Pra chamar o seu doutor*

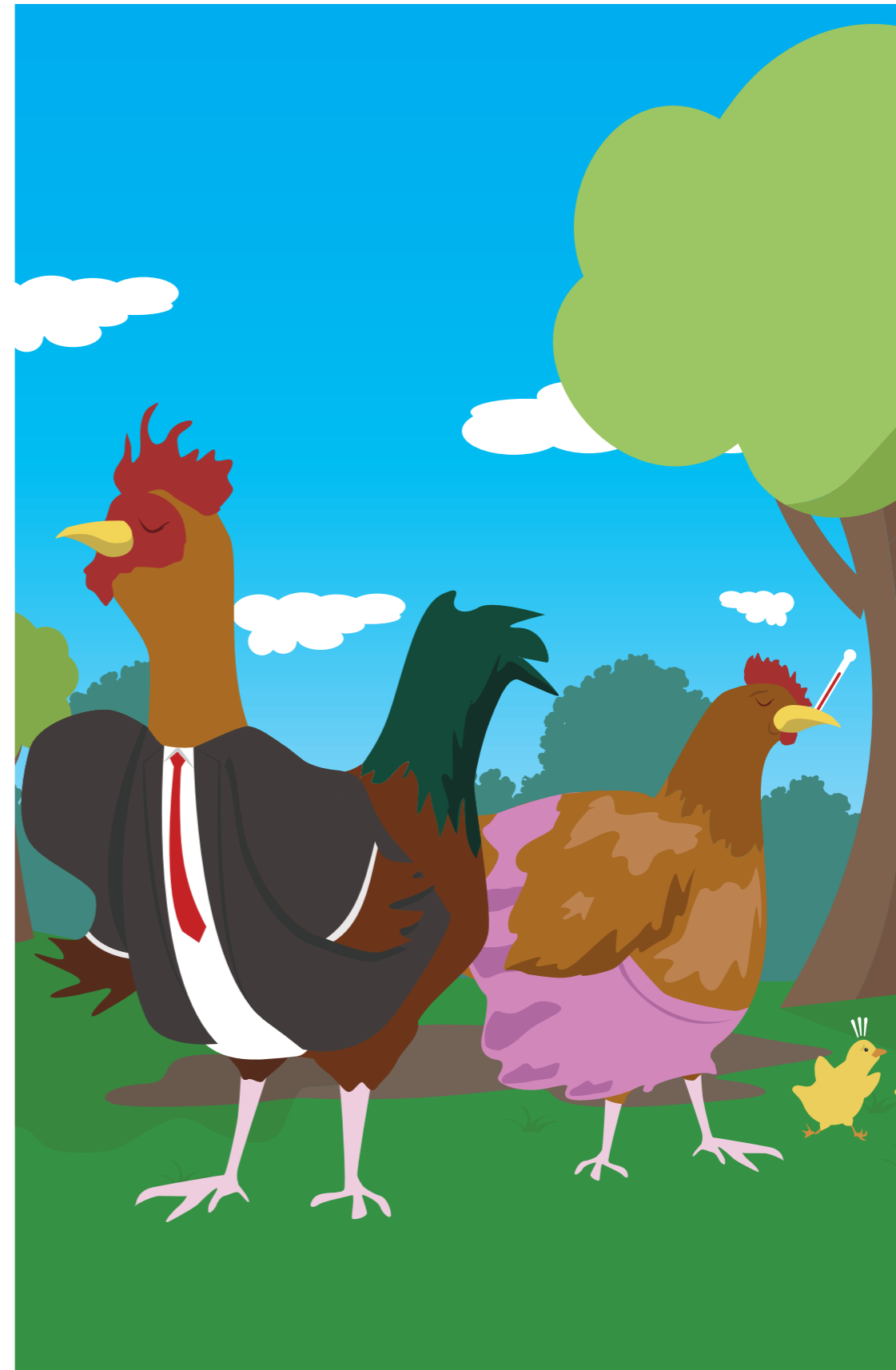
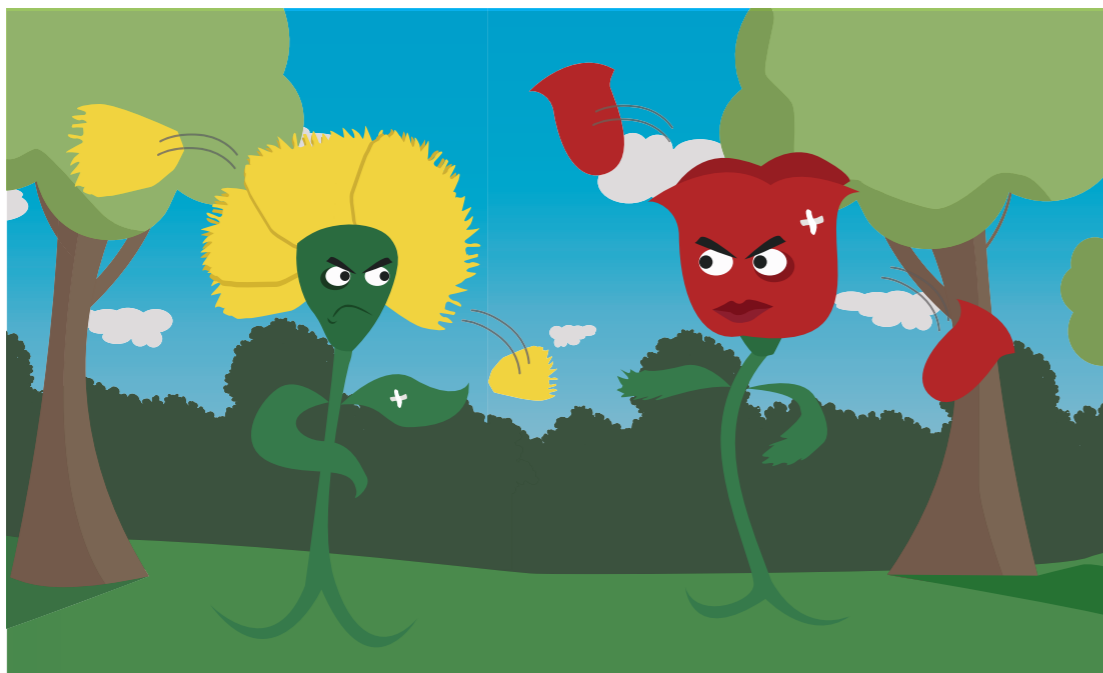
*O doutor era o peru (glu- glu)
A enfermeira era um urubu (uh- uh)
E a agulha da injeção
Era a pena do pavão
Ui!*

Pó, pó, pó, pó, pó

As músicas acima possuem elementos pedagógicos nos quais é possível verificar a hierarquização entre os indivíduos nas questões de gênero, sexualidade e raça/etnicidade. Escreva um texto, de no máximo duas laudas, para problematizar a utilização dessas músicas a partir do que foi discutido até aqui neste componente curricular. Poste esse seu texto no fórum criado em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem e dialogue com os demais cursistas sobre os textos na medida em que eles vão sendo postados.

Síntese da Unidade II

Nesta unidade, percebemos como imagens, filmes e outros produtos culturais podem transmitir informações dentro do padrão heterossexual e cis-gênero para as crianças. Assim como também observamos como as experiências das crianças em outros espaços atravessam a sua compreensão sobre as questões de gênero e sexualidade. Ainda foi evidenciado como devemos atentar para os discursos das crianças, pois é possível, a partir deles, desconstruir as prescrições da heteronormatividade e da cisgeneridade. Também um ponto que ficou evidente é que não só as/os docentes são os únicos/as a promover uma educação cheia de estereótipos de gênero e sexualidade.



UNIDADE III

Como Trabalhar Pelo Respeito às Diferenças

Ilustração: Rafael Moreno.



Nesta unidade, apresentarei algumas outras cenas para que tenhamos a percepção de alguns elementos que talvez sejam interessantes para a condução de um trabalho pautado no respeito às diferenças.

3.1 Cenas da diversidade na educação infantil

CENA 12

Eu estava conversando com as crianças do grupo 3 sobre como devemos nos comportar ao usar o metrô. Adelino, que brincava com carrinhos com outras crianças, entrou na conversa dizendo que ele gostava de andar de moto. Problematizei se uma criança do tamanho dele poderia andar de moto. Adelino respondeu que nem criança e nem mulher podiam andar de moto. Quando interrogado sobre o porquê, ele respondeu que criança era pequena e mulher era fraca e não aguentava “impinar”¹⁰ a moto. Quando uma das ADIs relatou que andava de moto, Adelino disse que ela não podia andar na moto para não cair. A ADI disse que nunca havia caído e o menino ficou com o ar de espanto. Eu lhe informei que meu irmão tentou empinar a moto e caiu, porque empinar a moto

¹⁰ Acredito que aqui, em Salvador-Ba, quase ninguém fale a palavra empinar. As vogais médias nasalizadas tendem ao alteamento em posição pré-tônica. As crianças falam o que ouvem.

é perigoso para homens e mulheres. Ele continuou insistindo que mulher não andava de moto. Então lhe perguntei se criança podia andar de moto, Adelino respondeu que não e disse que a polícia brigava com o pai da criança. Assim, informei que a polícia brigava porque é perigoso e a criança poderia cair, se machucar e até morrer. Percebendo a não aceitação de Adelino em relação às mulheres andarem de moto, decidi conversar com uma das professoras do grupo 4, que se transportava de moto para o trabalho, para que a mesma fizesse uma demonstração para as crianças.



Figura 14 – Professora na moto demonstrando a sua habilidade para as crianças - 2017

Fonte: Miranda (2018, p.199).

Após a professora fazer a demonstração de dirigir a moto, Adelino perguntou se ela havia caído alguma vez da moto e a professora respondeu que não.

No dia seguinte, no momento em que a mãe foi levar Adelino para o CMEI, a criança pediu que eu confirmasse sobre mulheres também poderem andar de moto e não cair. Tendo em vista que Adelino é uma criança criada sob a responsabilidade da mãe, podemos inferir que, independentemente de ser criado por homem ou por mulher, as representações sociais que são

destinadas para homens ou para mulheres são transmitidas às crianças. Nessa cena, é possível interpretar que a vivência da criança, no espaço do CMEI, a fez sair do lugar de achar que a mulher não tinha a capacidade física de andar de moto.

CENA 13

Mediante diversas discussões sobre a reforma da previdência, em 2017, duas crianças de 03 anos (Anita e Jadson) chegaram falando sobre esse mesmo assunto, porém em um discurso truncado sem entender completamente. Mesmo assim, era visível que ouviram falar sobre tal debate em seus lares. Por conta disso, decidi construir uma sequência didática para o grupo. Na situação didática, discutimos os direitos das mulheres em virtude da campanha nacional em relação à reforma da previdência social. Nesse sentido, a atividade transcorreu sobre como socialmente a mulher tem trabalhado demais no cotidiano e que precisamos pensar em qual postura é importante assumir para respeitar as mulheres.

Outro ponto apareceu na discussão em virtude de Tatiana relatar que seu tio havia comentado que existem músicas que esculhambavam (depreciavam) as mulheres. Desse modo, fizemos uma discussão em relação às músicas pejorativas trazidas pelas crianças. Contudo, após uma semana, quando eu estava saindo da sala para o quiosque com as crianças, Marciano, com ar raivoso ou de decepção, gritou:

– Minha pró, ó para Josué cantando isso que fala da mulher!

Observei Josué cantando e fazendo a coreografia da música Malandramente. Josué cantava:

– Vai, safada! Na hora de levar madeirada, a menina botou o pé pra casa, e disse nós se vê por aí...

Para melhor compreender o que Marciano estava recriminando em Josué, perguntei:

– O que ele está cantando, Marciano?

Marciano respondeu com o ar de surpresa por eu não compreender o que Josué cantarolava:

– Você não tá vendo? Ele tá dizendo safada com a mulher.

Marciano nem terminou de me responder e seguiu falando com Josué:

– Cala boca, Josué, paraaaaa!

Josué olhou para Marciano e disse que não iria mais cantar. Marciano, então, disse que não cantava essa música. Então, decidi perguntar:

– Por que você não canta essa música?

Marciano, afirmativamente, responde:

– Porque fala safada.

Segui fazendo ainda outra indagação:

– O que é safada?

Nesse momento, Marciano, com veemência, disse:

– Dizendo coisa feia da mulher.

Com o objetivo de demonstrar não saber sobre o que Marciano estava falando, eu solicitei para ele:

– Fale aí como é a coisa feia!

Marciano respondeu:

– Tem muito namorado.

Josué, que estava parado observando o meu diálogo com Marciano, imediatamente disse:

– Eu não vou cantar mais, não, viu, Marciano! É muito feia essa música falando isso.

Nessa perspectiva, fica evidente que as crianças estão atentas ao contexto de músicas e outros elementos que fazem parte das suas vidas. Também fica nítido que Marciano, ao trazer o discurso sobre “você não tá vendo, ele tá dizendo safada com a mulher”, demonstra que ele sabe que a palavra não tem um sentido positivo para a figura da mulher e, por isso, sem compreender inteiramente o sentido original da palavra, ele conclui que a música diz coisa feia em relação à mulher porque ela tem muitos namorados. Em nossa sociedade ainda é corriqueiro o julgamento negativo da mulher que exercita sua sexualidade com várias pessoas, enquanto os homens são enaltecidos pela quantidade de suas conquistas.

É possível perceber que a função de problematizar situações reais com as crianças permite outras experiências pessoais e coletivas, pois foi a partir da problematização de Tatiana que a discussão foi disparada desde a sequência didática desenvolvida na semana anterior até o referido questionamento de Marciano a Josué.

CENA 14

Diversos grupos de crianças estavam no quiosque, em uma manhã, quando eu cheguei com as crianças do grupo 3. Gildeci, uma criança do grupo 5, veio até a mim e perguntou qual conta eu estava usando no pescoço. Eu lhe respondi que, como era sexta-feira, eu estava usando a conta do orixá Oxalá.

Gildeci disse:

– Mas, naquele dia,¹¹ você estava com a conta de Xangô.

Então, afirmei:

– Foi a de Xangô.

Gildeci disse que queria usar a conta de Oxossi. E eu disse que ele usasse a conta. Então ele respondeu que a conta para ele usar ainda estava sendo feita. Uma menina¹² do grupo 4 veio em minha direção e perguntou por que motivo eu usava aquela corrente (referindo-se à conta) no meu pescoço. Sem que eu tivesse tempo para responder, Gildeci logo respondeu:

– Corrente, não. Isso é uma conta de Oxalá. O pai de todos os Orixás.

A menina do grupo 4, então, perguntou:

– E quem é a mãe que é de todos os orixás?

Gildeci respondeu que era Nanã. A menina, mais uma vez, problematizou:

– Por que ela não usa a conta de Nanã?

Gildeci respondeu que eu era filha de Oxalá e Xangô. A menina perguntou se a conta de Nanã era rosa e eu respondi que não. Em seguida, a menina perguntou se Xangô era homem ou mulher e Gildeci respondeu que era homem. A menina, então, retrucou como eu poderia ser filha de dois homens. Gildeci respondeu que era sim e perguntou para a menina:

– E o seu orixá, cadê?

A menina disse:

– Eu sou de Jesus.

Gildeci, imediatamente, disse em tom de ironia:

– Jesus é homem, viu, minha filha!

¹¹ O menino estava se referindo ao dia de quarta-feira, que é dia consagrado no candomblé Ketu ao Orixá Xangô. A conta/guia que eu usava tinha as miçangas nas cores vermelho e branco.

¹² Todas as vezes que menino ou menina estiver sem identidade com nome fictício é porque a criança não pertenceu ao grupo das crianças colaboradoras da pesquisa da autora.

A menina não quis mais conversar e foi para a sala, pois a ADI já estava chamando-a. Nesses termos, a conversa foi finalizada. Mas, no dia seguinte, tive a oportunidade de encontrar com Gildeci e lembrei a ele sobre o que a menina do grupo 4 havia dito sobre ser de Jesus e perguntei como se comportava quem é de Jesus. Gildeci respondeu que as pessoas que são de Jesus iam para a igreja de "crente" porque são filhos de Jesus, o filho de Deus. Eu disse para Gildeci que tinha um irmão que era filho de Oxossi e de Iansã e perguntei se a menina poderia ser filha só de Jesus. Ele respondeu:

– Pode sim. Eu queria ser filho de Oxossi com Ogum, mas sou filho de Oxossi com Oxum. Quero minha conta logo de Oxossi.

Eu disse, então:

– Eu já tenho minhas contas de Xangô e Oxalá.

Gildeci falou:

– Minha tia é filha de Ogum com Oxumarê. Mas Oxumarê é 6 meses homem e 6 meses mulher.

Indaguei:

– E os 6 meses que Oxumarê é homem, ela é filha de dois homens?

Gildeci respondeu:

– É. Ela fica igual a você.

Disse:

– É. Eu conheço um menino que mora com duas mães.

Gildeci, para reportar-se à sua situação familiar, disse:

– Minha tia que me cria e minha mãe e minha avó. Mas minha avó disse que eu tenho pai.

Aléxia, que já observava a minha conversa com Gildeci, perguntou para Gildeci:

– Você tem um pai e duas mães?

Gildeci, mudando um pouco o rumo da conversa, disse:

– Acho que é. Minha vó me dá sopa às vezes de noite.

Aléxia, retomando a questão, afirmou:

– É só um pai e uma mãe.

Para problematizar um pouco, falei da minha experiência familiar:

CENA 14 - Diversidade religiosa



– *Eu tenho duas mães e um pai.*

Aléxia perguntou:

– *Como é o nome delas?*

Respondi:

– *Jacira e Berenice.*

Gildecil indagou:

– *E você nasceu da barriga de quem?*

Então, informei:

– *Jacira. Mas minha avó ficou comigo quando eu era bebê.*

Gildecil, para falar da sua experiência familiar, disse:

– *Eu tava no hospital e minha avó ficou comigo.*

Aléxia perguntou:

– *Mas isso pode? Ter duas mães?*

Gildecil, enfaticamente, respondeu:

– *É claro que pode!*

Aléxia, querendo confirmar, perguntou-me:

– *Pode mesmo, pró Amanaiara?*

E eu reforcei, a partir da minha experiência:

– *Eu tenho duas mães e um pai. E eu já vi outras pessoas também que possuem duas mães ou dois pais.*

Gildecil¹³ falou:

– *Hum, pode, pode sim.*

É possível perceber que, se escutarmos as crianças, poderemos encaminhar discussões sobre as questões de gênero ou qualquer outro assunto. A cena em questão desembocou numa sequência didática sobre organização familiar.

¹³ Gildecil, antes de iniciar a fala, faz um som conhecido na Bahia como muxoxo que, para Castro, é uma fala tipicamente do povo Banto. O muxoxo é um som não originalmente da língua portuguesa, é um estalo com a língua e os lábios, semelhante a um beijo, demonstrando enfado ou desdém. Para saber mais, ver o livro *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Yeda Antonita Pessoa de Castro (2001).

Tanto eu quanto a professora da turma fizemos um encontro com as/os responsáveis das crianças e explicamos sobre a necessidade de discutirmos sobre as diferentes famílias para que as crianças não se sintam inferiores quando não possuem a família idealizada e heterossexual.

CENA 15

Era uma manhã musical para Andrea (3 anos) e ela cantarolava:

Seu amor me pegou

Cê bateu tão forte com o teu amor

Nocauteou, me tonteou

Veio à tona, fui à lona, foi K.O.

A cantora contagiou toda turma do grupo 3 com a música, seus coleguinhas bailavam no meio da sala, outras dançavam e levavam seus bumbuns no chão, possivelmente imitando a performance da cantora da música, Pabllo Vittar. No burburinho permitido na sala de aula, Edgar lançou uma questão:

– *Eu não consigo dançar igual à Pabllo Vittar, não, minha pró!*

Retruquei, imediatamente:

– *Por que você não consegue?*

Antes de Edgar retomar a palavra, Tatiana antecipou e respondeu:

– *Porque ele é homem e mulher. Você é homem.*

Daí, Andrea, a nossa cantora, comunicou a todos que conhecia uma pessoa que dançava tal como Pabllo Vittar:

– *Lá no bar, tem um homem que dança igual a ele.*

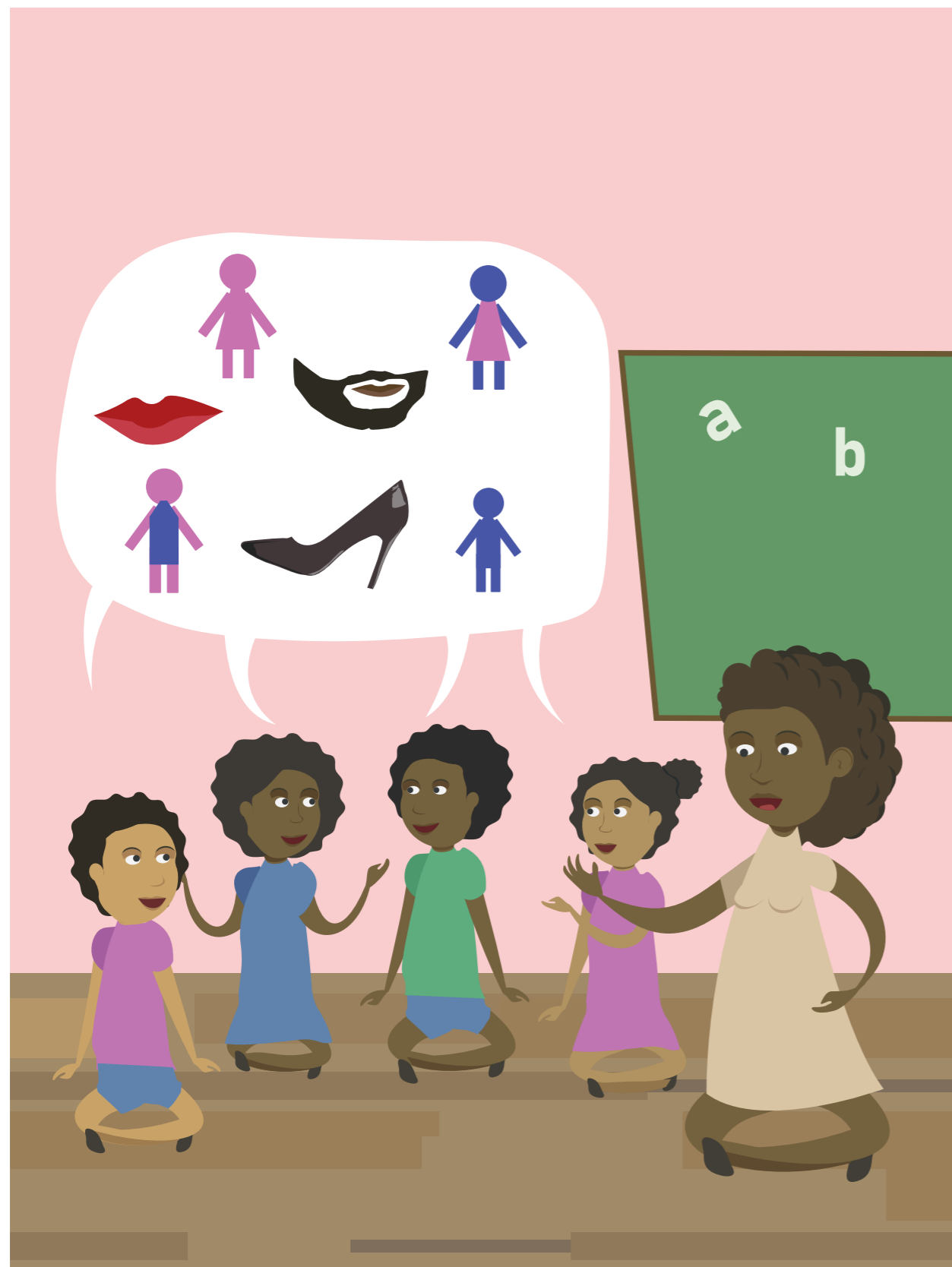
Aproveitando as palavras de Andrea, afirmei para Edgar:

– *Aí Edgar, tem homem que dança.*

Nesse instante, Aurélio se intrometeu em nosso diálogo e disse que conseguia dançar igual à Pabllo Vittar. Possivelmente, incentivado pela fala de Aurélio, Edgar começou a dançar. No dia seguinte, minha intenção era explorar mais como as crianças expressam as suas opiniões sobre a ambiguidade da/na figura de Pabllo Vittar e, com isto, exibi para as elas um clipe da cantora¹⁴ com a mesma música cantarolada por Andrea. No final da exibição, lancei a seguinte pergunta:

¹⁴ Ver o clipe oficial da música de Pabllo Vittar <https://www.youtube.com/watch?v=3L5D8by1AtI>

CENA 15 - Crianças revelam a razão de seu afeto por cantora



- Quem é essa pessoa que está cantando?

Todas as crianças responderam, de forma uníssona: Pabllo Vittar! Embora, Zelinda ficasse de fora do acerto.

Daí prossegui com as questões:

- Vocês gostam de Pabllo Vittar?

Todas as crianças respondem afirmativamente que sim, inclusive Zelinda. E por fim, perguntei:

- Por que vocês gostam de Pabllo Vittar?

Curiosamente, elas responderam que seu afeto tem a ver com a sua forma de dançar. Entretanto, o diálogo entabulado por elas me chamou a atenção:

- Eu gosto dela, que ela dança.

Diz Patrícia:

- Eu gosto dela, que ela tem batom vermelho.

Paulo afirma:

- Eu gosto porque ela é forte e dança de sapato grande.

No entendimento das crianças, o nome Pabllo não significa homem, uma vez que a materialidade da performance de gênero da pessoa vista no clipe não corresponde à ideia de homem. As crianças a tratam como ela, Pabllo possui adornos, formas femininas, elas não titubeiam, elas a acolhem como dançarina e cantora. No olhar das crianças da primeira infância, há sempre possibilidades de ser no mundo, pois os códigos ainda não estão fixados na construção das suas identidades e, muito menos, das identidades de outrem.

Observar os atos performativos de gênero de outrem é uma experiência para perceber a proliferação das formas de ser no mundo, por vezes são vidas marcadas por exclusão e resistência iguais ou diferentes das nossas. Nesse caminho, abrimos nossos olhares para novos saberes e para a existência humana, cujo entendimento ultrapassa as representações estereotipadas de gênero.

As crianças têm muito a nos ensinar, principalmente pela espontaneidade com que falam a respeito das mais diversificadas temáticas. Do mesmo modo, também percebi/percebo a necessidade de os saberes teóricos entrelaçarem-se com os saberes práticos adquiridos no fazer pedagógico.

CENA 16

As crianças do grupo 4 estavam sentadas no chão esperando a professora contar uma história e Eduardo estava fazendo carinho em Meire, que ria com o carinho feito pelo colega. A ADI, vendo a cena, questionou:

– O que é isso, meninos?

Eduardo respondeu:

– Estou fazendo carinho na cabeça de Meire.

A ADI olhou sorrindo para mim e disse:

– Ele ainda responde como se estivesse certo.

Meire (referindo-se a Eduardo) perguntou:

– É para fazer carinho na cabeça de menino, é, pró¹⁵?

A ADI respondeu que não era para fazer nem na cabeça de menino e nem na cabeça de menina. Eduardo retrucou, perguntando por que não podia fazer na cabeça de ninguém. E ainda disse que a avó dele já havia dito que ele era carinhoso igual à mãe dele. A ADI foi colocar água nos copos para algumas crianças beberem e não deu mais atenção ao que estava acontecendo.

Talvez, o argumento do menino fosse forte o bastante para ela sustentar que não podia fazer carinho em ninguém. Mas e se fosse um carinho refutado pela criança, o que nós, enquanto docentes, poderíamos problematizar?

3.2 Práticas pedagógicas que respeitam as diferenças

Uma prática pedagógica que não cumpra as prescrições da heteronormatividade e da cisgeneridade é possível de ser feita a partir de um ensino radical. No terceiro livro didático de nosso curso, estudamos sobre pedagogias transgressoras, com Mayana Soares e Ramon Fontes (2019). Lá fica explícito que não existem modelos. Sandra Mara Corazza (2013) defende que devemos artistar – processo de inspiração – para que,

¹⁵ As crianças, em sua maioria, não diferenciam a forma de chamar a ADI e a professora.

de fato, façamos momentos de mediação significativos no processo ensino-aprendizagem. Assim, estamos falando de uma aprendizagem como processo artístico na possibilidade da criação do mundo de cada indivíduo e também de um mundo coletivo, ou mundos coletivos.

Corazza cita O Abecedário de Guilles Deleuze (2007), que, no vocabulário Professor, responde a uma pergunta de Claire Parnet, quando lhe indaga sobre ter 64 anos de idade e estar aposentado, se ele não sente falta de dar aulas, “já que sempre as dera, com paixão durante 40 anos, nos níveis médios e superior de ensino” (p. 17). A resposta de Deleuze nos faz refletir sobre a necessidade de pensarmos sobre o processo de criação de situações didáticas empreendidas por docentes. Resumidamente, posso transcrever que Deleuze responde que sempre gastou muito tempo para preparar suas aulas e que, com o passar dos anos, ele passou a gastar ainda mais tempo nessas atividades, ao passo que tudo era ensaiado como no teatro.

A partir do que Deleuze respondeu, podemos nos perguntar: o quanto estamos ensaiando para dar aulas? Quanto tempo temos destinado aos nossos ensaios? Em se tratando de Brasil, já existe uma normativa que institui a reserva da carga horária para o processo de planejamento das situações didáticas e estudo para aprimoramento profissional. No ensaio para ensinar com arte ou fazer de suas aulas ou momentos de mediação didática um processo artístico, é importante definir se o ensaio será para transmitir ou propagar as experiências das crianças.

Virgínia Kastrup (2012), em seu texto Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes, problematiza conceitualmente sobre o trabalho docente nas dimensões de transmissão do conhecimento ou propagação da experiência que conduz para um aprendiz. A autora inicia a discussão dizendo que é necessário diferenciar o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Kastrup baseia-se na ideia de cognição entendida como invenção a partir de um estudo de sua autoria e que foi publicado em livro no ano de 1999¹⁶. Ela ressalta que:

A abordagem cognitivista identifica o conhecer ao processamento de informações.

O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Não há nada a ser experimentado, criado ou

¹⁶ Para saber mais: KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas. Podemos chamar este modelo de ensino de modelo do tubo (KASTRUP, 2012, p. 01).

Dessa forma, a/o docente é quem detém o conhecimento que será transmitido para os/as discentes.

Na cena em que a criança, no momento em que falávamos sobre a reforma da previdência, trouxe a questão das músicas que são pejorativas para as mulheres, isso poderia nos parecer um processo de distração. Mas Kastrup (2012), ao falar de distração, cita o processo de funcionamento da mesma.

A distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (p. 01).

Contudo, Kastrup diz que o distraído é concentrado, mas que a atenção foi conduzida a outro lugar. Dito isso, sempre observo, com o trabalho com crianças da primeira infância que, por elas sempre estarem disponíveis a descobrir o mundo, a sensação que podem passar é que estão distraídas, mas sempre percebo que elas estão tentando conhecer e criar possibilidades sobre o que estão acessando naquele exato momento ou até mesmo depois.

Kastrup alerta que distração é potente para o processo de invenção, que é diferente do processo de dispersão, pois esta é sempre estéril ao processo de criação. Porém, os dois processos colocam em confronto o modelo tubo de ensinar – modelo de “ensino como transmissão de informação” (KASTRUP, 2012, p. 01).

Na educação em que o processo de ensino é de tubo e que pode ser também de pote¹⁷, a informação sempre precisa entrar e, para tanto, tem

¹⁷ Não me detive sobre o modelo de pote aqui no módulo em virtude de o mesmo ter a mesma premissa do modelo tubo, em que há necessidade de preparação do aprendiz para poder, de fato, ter êxito no processo de aprendizagem. Kastrup, no texto, ao falar sobre a educação de pote, traz uma metáfora budista. Ela descreve que nem sempre o pote está perfeito para receber o que vai ser dito pelo mestre. No ensinamento budista, são enumerados três defeitos no pote. O primeiro é o pote emborcado, no qual não se pode depositar nada. A pessoa chega para ouvir, mas não apreende nada. O segundo defeito é o pote rachado. O ensinamento entra no pote, mas não se mantém lá. A pessoa acredita que aprende, mas o progresso é muito lento, pois o recipiente está rachado e pouco se conserva. O terceiro defeito é o pote envenenado – que é o caso mais grave. Os ensinamentos não produzem benefício, pois o pote está contaminado, corrompendo tudo que nele é depositado

que ter condições perfeitas ou acúmulo de saberes anteriores para que de fato haja a aprendizagem. E se a aprendizagem não acontece, é porque o/a aprendiz, que é sempre estudante, não tem condições suficientes para que de fato aprenda. A fenomenologia é apontada pela autora para nos dizer sobre a possibilidade de colocar entre parênteses esse dito não aprendido, pois a questão é como a atenção se modifica e como o aprendizado da atenção participa do processo de invenção.

A aprendizagem é um processo curioso, que pode produzir efeitos distintos no que diz respeito ao funcionamento da atenção [...] O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forçam a pensar. Mais uma vez, cai por terra o modelo do processamento de informação. A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras (KASTRUP, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, enfatizarei a aprendizagem inventiva e não repetitiva. Para Kastrup, a aprendizagem inventiva possui duas características, a saber:

Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. (KASTRUP, 2012, p. 02).

A autora também nos informa que o inacabamento é a marca permanente da aprendizagem inventiva e que também a desaprendizagem é um processo constante. Uma outra reflexão que ela faz e que, na minha prática, observo ser procedente, é sobre a possibilidade de o/a docente atuar como um dispositivo pelo qual circulam afetos. Kastrup (2012) diz que ninguém é docente porque detém um saber, mas pelo fato de possuir “um savoir-faire (...) com esta dimensão da experiência” (p. 02).

(SAMTEN, 2001, apud KASTRUP, 2012). Nele, todo conhecimento torna-se reconhecimento, julgamento baseado num saber anterior. Podemos nos livrar desta atitude através do que a fenomenologia chama de práticas de redução, cujo objetivo é colocar entre parênteses a atitude atencional de reconhecimento. A prática da meditação budista é um exemplo, assim como as práticas artísticas (KASTRUP, 2012, p. 02).

Por isso, assumo que na minha prática tento trabalhar numa relação horizontal dialógica afetiva. Pois sem isso não acredito ser possível fazer a mediação no processo que me envolve e envolve crianças tão pequenas com as quais convivo na minha atividade laboral. Eu, enquanto professora, percebo que os instrumentos, as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, são importantíssimos, o que Kastrup define como uma rede. E, como tal, “é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, linguísticas e não linguísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais” (KASTRUP, 2012, p. 02).

Diferente do ensino tubo, a rede busca a propagação da experiência. Para a referida autora, essa propagação deve ser entendida igualmente às ciências biológicas. Nas ciências biológicas, Kastrup cita que, na propagação de uma epidemia por bactérias ou vírus, o ser vivo infectado torna-se ele mesmo centro de propagação, funcionando como um centro potencial de novos processos. A propagação, aqui pensada do ponto de vista do sucesso do vírus, revela o mecanismo do processo de ensino-aprendizagem, que gera uma grande rede, múltipla e instável. O importante é que os links da rede se dão no plano afetivo da experiência, e não no nível da transmissão da informação.

Pelas considerações apresentadas por Kastrup, percebo que o tubo e a rede são diferentes políticas pedagógicas. Portanto, uma política pedagógica da invenção requer uma luta permanente contra o cognitivista que está dentro de cada docente. No campo da invenção, faz-se necessário capturar a atenção da/o aluna/o para que ela/e aprenda, mas é importante também promover o próprio aprendizado, dar atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação, assim como encontrar estratégias constantes para desmanchar a tendência a ocupar o antigo lugar da/o docente que só transmite saber.

E, para uma aprendizagem inventiva, a arquitetura do desenvolvimento das conversas com os/as outros/as seria importante acontecer em roda. Na roda não tem como as crianças ficarem uma atrás das outras. A roda é o lugar da igualdade, da fala em mesma altura, em mesmo tom. Filosofar/pensar em roda conduz a criança a se sentir segura para falar, pois tanto os/as adultos/as (professoras e auxiliares) e colegas estão num plano que favorece o diálogo de forma horizontal.

O ato de filosofar é o que propicia as crianças reelaborarem o que vivenciam sobre gênero, sexualidade e outros temas. E, para encerrar, concordo com Carla Reis (2018) que, na sua dissertação de mestrado, refletiu sobre a necessidade de realizar uma educação pautada nas diferenças.

Apostar numa educação a partir da diferença é apostar numa sociedade que lida com os aspectos relacionais humanos para que possamos ser sujeitos autônomos, subjetivamente fortalecidos para dividir os espaços sociais com todas as existências possíveis. E a infância é o campo fértil de trabalho de compreensão dessas diferenças. (REIS, 2018, p. 36)

Atividade de avaliação da Unidade III

Segundo Gilles Deleuze (2007), o Estado captura as nossas subjetividades. Você, como docente que não deseja capturar as subjetividades das crianças, construa uma sequência didática ou plano de aula com uma das histórias infantis que estão no nosso ambiente virtual de aprendizagem. São elas: Ceci tem pipi? e Pode pegar! Pense que o processo ensino-aprendizagem deve ser embasado na promoção da aprendizagem inventiva do seu público. Para tal atividade, alguns aspectos não podem faltar: público alvo, saberes/aprendizagens/habilidades/competências, conteúdo, situação didática - descrição do passo a passo do desenvolvimento da aula - e avaliação. A atividade deve ser realizada em dupla.

Observação: para visualizar o livro de história Pode Pegar!, você deve ir na barra de ferramentas e clicar no item visualizar. Depois de aberto, clique no item exibição de página e escolha a exibição em duas páginas.

Síntese da Unidade III

Nessa unidade, vimos cenas variadas que buscaram problematizar as normas de gênero e sexualidade, o respeito às mulheres e variados modelos de família, para mostrar que alguns temas, muitas vezes silenciados, podem estar ou estão no cotidiano escolar. Portanto, é possível aplicar práticas pedagógicas para uma aprendizagem inventiva, tendo como foco a diferença, a partir das demandas das crianças, colocando-as, assim, como protagonistas desses processos.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Denise Bastos; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e sexualidade na escola*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. *Interseccionalidades*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.
- AUGUSTO, Acácio. Governo de crianças e jovens. In: RESENDE, Haroldo. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 10-24.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.
- COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar na educação: sem ensaio não há inspiração. In: _____. *O que se transcrevia em educação?* Porto Alegre, RS: Supernova, 2013.
- CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.17, 2002.
- DAVIS, Ângela. *Si llegan por ti en la mañana... vendrán por nosotros en la noche*. 3. ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida a Ademir Pascale. *Revista Conexão Literatura*, n. 24, Junho/2017. Disponível em: <http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2017/10/entrevista-com-conceicao-evaristo.html>
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Esterman; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 30-39.
- FICHER, Rosa. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HOCGUENGHEM, Guy. A infância de um sexo. In: _____. *A contestação homossexual*. São Paulo: Brasiliense, 1980. Disponível em: <https://gepss.files.wordpress.com/2011/04/a-contestac3a7c3a3o-homossexual.pdf> - Acesso em: 12 jun. 2019.
- KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. *Arte na escola*, 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 09 mar. 2018.

- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.
- LAQUER, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gêneros dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica*. 2018. 292 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28507/1/TESE%20AMANAIAARA%20MIRANDA.pdf> - Acesso em: 12 jun. 2019.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18943/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf> - Acesso em: 12 jun. 2019
- PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PESSOA DE CASTRO, Yeda Antonita. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks. 2001.

- REIS, Carla Freitas. *Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade. Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4626/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Carla%20Reis%20de%20Oliveira%20-%202015.pdf> - Acesso em: 12 jun. 2019.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Org). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-106.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, CEDES, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças.
- SOARES, Mayana Rocha; FONTES, Ramon. *Pedagogias Transgressoras*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

Dicas de leituras complementares – além das listadas nas referências

- BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – Presidência da República. Brasília, 2008.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 69-78.
- FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009. p. 141-158.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MAIA, Ana Cláudia B; SPAZIANI, Raquel B. Manifestação da sexualidade infantil: percepção de pais e professores de crianças de 0 a 6 anos. *Rev. Linhas* [online], v. 11, n. 01, p. 68-84, 2008 – Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.
- ORIANI, Valéria Pall. *Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas*. 2015 101p. (tese de doutorado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília – SP. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Valeria_Pall_Oriani_tese_2015.pdf - Acesso em: 12 jun. 2019.
- REIS, Carla Freitas; COLLING, Leandro. Quando a diferença não faz tanta diferença: um estudo de caso em uma escola pró-diversidade. In: ALVES, Douglas Santos (Org.). *Gênero e diversidade sexual – teoria, política e educação em perspectiva*. Chapecó: UFFS, 2016. p. 137-160.
- RIBEIRO, Cláudia. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. *Revista Periódicus*, n. 2, 2015. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12877>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone S; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (Org.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35. Disponível em <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/04/Ebook-Para-Pensar-a-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Lutamos.pdf> - Acesso em: 12 jun. 2019.

Sexualidade e Gênero na Educação Infantil

Duas perguntas centrais nortearam o desenvolvimento deste livro: é possível tratar sobre questões de gênero e sexualidade nessa primeira etapa da Educação Básica? Como isso pode ser feito? Nessa perspectiva, o livro está dividido em três unidades. Na primeira, apresento a construção da ideia de infância na história da humanidade. Na segunda, discuto quais elementos são importantes para a construção de práticas pedagógicas e na terceira unidade, discorro sobre a aprendizagem inventiva.



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



SEAD
Superintendência de
Educação a Distância | UFBA

