

Relações de gênero e educação infantil: aprendizagem inventiva, um caminho possível?

Amanaiara Santana Miranda

Resumo:

No presente artigo, estudou-se a imbricação entre a Educação Infantil e as relações de gênero. O estudo teve como objetivo geral cartografar as expressões/os significados de ser homem e de ser mulher, atribuídos pelas próprias crianças (03 a 05 anos de idade), no espaço escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI na cidade do Salvador. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com inspiração fenomenológica e etnográfica, tendo como principais instrumentos para a coleta de dados: a observação participante, pela qual os dados foram registrados em caderno de campo; e o registro fotográfico. Fez-se um paralelo na forma de constituição dos Estudos das Crianças com os Estudos Feministas, enfatizando-se que os conceitos de gênero e sexo são relevantes para tratar de moralidades em sociedades nas quais ocorre a desigualdade social entre homens e mulheres. Destacou-se que a aprendizagem humana é solidificada a partir da formação social em contato com o outro, ratificando que a cognição é um processo criador, concebendo que a aprendizagem é tratada do ponto de vista da invenção. Algumas cenas cartografadas foram apresentadas a partir de um diálogo da experiência da pesquisadora/hermeneuta com as crianças. Os resultados apontaram que as crianças pautam sobre gênero, assim como também aceitam as ambiguidades nos corpos, diferentemente dos adultos, que buscam a binaridade.

Palavras-chave:

infâncias; aprendizagens; educação infantil; relações de gênero.

Relations between gender and elementary schooling: inventive learning, a possible alternative?

Abstract: In the following essay, we studied the conjoining of elementary schooling and gender relations. This study had the primary objective of surveying expressions/meanings of masculine and feminine, attributed by the children themselves (03 to 05 years old), in the learning space of a community center (Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI) in Salvador. It regards a research of qualitative methodology, with inspiration in phenomenology and ethnocartographic. It traced a parallel, in the form of the constitution of the Studies about Childhood with the Feminist Studies, emphasizing the concepts of gender and sex, which are relevant in discussing the morals in societies where the social inequality between men and women occur. The study noticed that knowledge acquisition in humanity is solidified from the social upbringing in contact with the other, confirming thus the cognition as a process of creation, and conceiving, as opposition, that learning is treated from the perspective of invention. Some scenes traced were presented as a dialogue between researcher/hermeneut and the children. The results pointed that children do converse about gender, and accept ambiguities of bodies – unlike the adults, who seek the binary.

Keywords: childhood; learning; elementary schooling; gender relations.

Relaciones de género y educación infantil: ¿aprendizaje inventivo, una manera posible

Resumen: En este artículo, estudiamos la superposición entre la Educación Infantil y las relaciones de género. El objetivo general del estudio fue mapear las expresiones/significados de ser hombre y ser mujer, atribuidas por los propios niños (03 a 05 años), en el espacio escolar de un Centro Municipal de Educación Infantil - CMEI en la ciudad de Salvador. Es una investigación cualitativa, de inspiración fenomenológica y etnocartográfica, que tiene como principales instrumentos de recolección de datos: la observación participante, a través de la cual se registran los datos en un cuaderno de campo; y el registro fotográfico. Se hizo un paralelo en la constitución de Estudios Infantiles con Estudios Feministas, enfatizando que los conceptos de género y sexo son relevantes para abordar las moralidades en sociedades donde ocurre la desigualdad social entre hombres y mujeres. Se destacó que el aprendizaje humano se solidifica a partir de la formación social en contacto con el otro, confirmando que la cognición es un proceso creativo, concibiendo que el aprendizaje se trata desde el punto de vista de la invención. Se presentaron algunas escenas cartográficas a partir de un diálogo entre la experiencia del investigador/hermeneuta con los niños. Los resultados mostraron que los niños se basan en el género, además de aceptar ambigüedades en los cuerpos, a diferencia de los adultos, que buscan la binariedad.

Palabras clave: infancia; aprendizaje; educación infantil; relaciones de género.

Reapports genre et éducation enfantine: un apprentissage inventif, une voie possible?

Résumé: Dans cet article, on étudie le croisement entre l'éducation enfantine et les rapports de genre. L'objectif général de l'étude a été cartographier les expressions/les significations d'être un homme et d'être une femme, attribuées par les enfants eux-mêmes (de 03 à 05 ans), dans l'espace scolaire d'un Centre Municipal d'Éducation Enfantine - CMEI dans la ville de Salvador. Il s'agit d'une recherche qualitative, d'inspiration phénoménologique et ethnocartographique, ayant comme principaux instruments pour la collecte de données: l'observation participante, à travers laquelle les données sont enregistrées sur le journal de bord; et le registre photographique. On fait un parallèle sur la constitution des Études Enfants avec les Études Féministes, en soulignant que les concepts de genre et de sexe sont importants pour traiter la moralité dans les sociétés où l'inégalité sociale entre hommes et femmes advient. On souligne que l'apprentissage humain se solidifie à partir de la formation sociale au contact de l'autre, confirmant que la cognition est un processus créateur, concevant que l'apprentissage est traité selon l'invention. Certaines scènes cartographiques sont présentées à partir d'un dialogue entre l'expérience de la chercheuse /herméneute avec les enfants. Les résultats ont montré que les enfants pensent au genre, et aussi acceptent les ambiguïtés sur les corps, diversement des adultes, qui cherchent la binarité.

Mots clés: enfances; apprentissages; éducation enfantine; rapports de genre.

Introdução

Neste artigo, apresentam-se algumas discussões cuja perspectiva de trabalho se alicerça no campo da Educação Infantil, das Relações de Gênero e suas interseccionalidades. O *locus* da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no bairro da Boca do Rio, na cidade do Salvador-BA. As crianças (com faixa etária de 03 a 05 anos), matriculadas no CMEI, foram as colaboradoras. A pesquisadora possuía um duplo papel nesta investigação, pois ocupava simultaneamente a posição de professora e de observadora. A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, tendo a autorização número 74999517.9.0000.5686.

Longe do fenômeno biológico, a infância é um universo plástico, no qual circulam todas as possibilidades. A infância deve ser compreendida como uma construção histórica que ocorre a partir do que cada sociedade estabelece para o momento em que a pessoa é criança.

Assim, acreditamos que olhar interdisciplinarmente para as crianças e para as infâncias seja o ideal, pois, na contemporaneidade, diante de questões que se apresentam como problemas a serem capturados, são necessários esquemas teóricos que estejam atravessados por diferentes saberes, diferentes abordagens e até mesmo aquelas que se apresentam em oposição: teoria/prática, ciência/filosofia, entre outras. É nesse intervalo de coisas aparentemente opostas que acredito ser possível discutir o tema das relações de gênero e suas interseccionalidades na educação infantil, a partir de uma aprendizagem inventiva.

Outro ponto importante é que, para estudar a experiência infantil, torna-se necessário superar a ideia de que as crianças pouco participam do processo de socialização. De acordo com Benjamin (1984), as crianças são atores sociais, então elas se relacionam com pessoas que fazem parte de grupos institucionais: família, religião, escola e outros. Nessas relações, as crianças demonstram desejos e, portanto, são agentes que contribuem no processo de reprodução social e cultural, ainda que, muitas ou algumas vezes, elas não sejam respeitadas em suas proposições. Nascimento (2015) alerta-nos que as crianças não apenas internalizam a cultura social, mas também provocam mudanças.

Os dados encontrados durante a pesquisa realizada são aqui apresentados em formato de cenas, pois a vivência da pesquisadora com as crianças é um encontro. Em cada cena descrita a partir de um fazer etnográfico, os/as personagens – as crianças – na/da cena, ao mesmo tempo que interpelavam a pesquisadora, também eram interpelados/as pela mesma. Isso certamente ocorre ou deve ocorrer em uma relação horizontal dialógica afetuosa – sem qualquer pretensão a verdades categóricas, pois a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura das cenas sem violar as representações do que foi observado ao transportar para a escrita. Segundo Messeder

(2012), as cenas envolvem-nos em cenários distintos, quer seja em lugares de grande circulação, quer seja em lugares íntimos.

A criança esteve no centro da pesquisa, inclusive como produtora de conhecimento. Tive de assumir o lugar de intérprete e escriba das aprendizagens/experiências das crianças, o lugar da hermeneuta.

Nos anos de 1980, as crianças apareciam de modo quase inexistente ou marginalmente no saber teórico e empírico da disciplina Sociologia da Infância. A falsa inclusão era também outra prática comum. Quase sempre era um apêndice de alguma categoria de adultos, segundo Alanen (2001).

Alanen (2001) afirma ser possível observar um paralelo na forma de constituição dos Estudos das Crianças com os Estudos Feministas. Para a autora, isso não ocorre por acaso, pois, diariamente, a vida social de mulheres e crianças está ligada de diferentes formas, e ambas partilham diversas características. Uma delas é a inferioridade atribuída cotidianamente para as mulheres (androcentrismo) e para as crianças (adultocentrismo), que se estabelece na produção do conhecimento científico. Assim, o conceito de gênero e geração podem ser intercruzados nas pesquisas em que os sujeitos em questão sejam os colaboradores.

Desse modo, o conceito de gênero é indispensável recurso a ser tomado dos Estudos Feministas para os Estudos das Crianças, pois gênero, segundo Scott (1995, p. 88), “[...] é uma forma primária de dar significação às relações de poder”. A utilização da lógica da relação de gênero para repensar as crianças em termo de relacionamento é substancialmente viável, porque os novos achados empíricos não se sustentam em teorias analíticas já existentes. A infância, assim como feminismo enquanto fenômeno social, requer ser estudada tomando como parâmetro estudos relacionados às seguintes áreas: Medicina, Educação, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, entre outras.

Para estudar experiências, tive de abarcar a fenomenologia defendida por Merleau-Ponty (2011). Assim, a criança foi estudada a partir dela mesma e não com base em teorias que falam sobre ela. Nessa perspectiva, a tentativa foi olhar a criança a partir do seu próprio ponto de vista. Segundo Machado (2010), Merleau-Ponty afirma que é um desafio fazer pesquisas com crianças, em virtude de elas serem polimorfos, em que fantasia e realidade se misturam. Machado (2010), mais uma vez, cita Merleau-Ponty, para descrever que a criança é polimorfa, porque coexistem nela diversas possibilidades, em todos os âmbitos, inclusive do ponto de vista cultural.

Partindo da premissa de que crianças são atores sociais, a etnografia foi utilizada, pois concordamos com Prout (2002), quando defende o uso dessa metodologia como útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados sociológicos.

Precisamos esclarecer sobre o uso do termo “cartografar” no objetivo geral da pesquisa. A escolha pelo termo tem a ver com a crença de que, para apreender as

experiências das crianças, é necessário um conjunto de procedimentos mais abertos e, ao mesmo tempo, mais inventivos. Passos, Kastrup e Escóssia (2015) apontam tais procedimentos como requeridos por pesquisas qualitativas.

Desse modo, a etnografia e a cartografia são as concepções como estratégia metodológica sem hierarquização, pois as duas estratégias mostram-me a possibilidade na experiência de proximidade entre a pesquisadora e as crianças, além do acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas, que é tão forte no método cartográfico, a partir de Passo, Kastrup e Escóssia (2015), que fazem uma reflexão pautada nos estudos de Deleuze e Guattari, ao falar sobre Rizoma.

As diversas possibilidades que emergem na convivência com as crianças conduziu a dizer que etnografia e cartografia – Etnocartografia – tiveram, na pesquisa, essa função em flexibilizar os instrumentos, de modo que, em alguns momentos, nem sempre os procedimentos estavam deliberadamente pré-organizados, e outros momentos foram constituídos a partir da realidade apresentada. Durante todo o processo, a preocupação em compreender o caminho feito pela criança e por pela própria professora no que concerne às experiências relacionadas a gênero e suas interseccionalidades.

Os conceitos de gênero e sexo são/serão relevantes em sociedades cujas moralidades conduzem/instituem a desigualdade social entre homens e mulheres. Esses conceitos são importantes para quando apresentarmos/descrevermos as experiências das crianças. Gênero, então, é tomado aqui como culturalmente construído e distinto do conceito de sexo, como naturalmente adquirido. Contudo, podemos problematizar a partir de Butler (2003), que entende ambos – sexo e gênero – como construções sociais, mas que formaram um par perfeito, em que as teorias feministas, inicialmente, embasaram-se para defender perspectivas “desnaturalizadoras”, sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos.

Gênero, para Butler (2003), seria um fenômeno variável e contextual, não sendo atributo de uma pessoa, não existindo uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, mas aceitando que a identidade é performativamente organizada.

Para Louro (1999), a sexualidade pode ser vista como invenção social. De acordo com a pesquisadora, a sexualidade é constituída partindo de diferentes discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normalizam e instauram saberes, produzindo “verdades” e que estão impregnados de questões de gênero. As crianças, por sua vez, expressam curiosidade com relação à sexualidade, e, nesse ponto, tomamos os estudos de Louro (1999), para argumentar que é “natural”, nessa fase da criança, o interesse e a descoberta pelo corpo do outro e do seu próprio. Aqui, nós não reduzimos a sexualidade ao corpo biológico, pois, assim como Foucault, compreendemos a sexualidade como um dispositivo. Trazemos, no entanto, o corpo físico, pois a

experiência da criança da primeira infância está aportada em algo muito mais concreto do que abstrato. Assim, o corpo – de carne e osso, com sua performance – é o que influenciará as experiências das crianças.

Bujes (2000) relata que as crianças estão imersas em categorias, práticas e discursos circunscritos por adultos, quando se trata das relações de gênero e sexualidade estabelecidas no cotidiano. No entanto, durante a pesquisa, foi possível perceber que as crianças assumem um papel de protagonistas, nem sempre se deixando conduzir pelos adultos à sua volta.

Nessa perspectiva, qual é a aprendizagem que a escola vem privilegiando a partir do desenvolvimento de um currículo quase que universalista, norteador de diferentes realidades sociais?

2 Aprendizagens para quem e como?

A aprendizagem humana é solidificada a partir da formação social em contato com o outro. E considerando como os indivíduos se formam como sujeitos, é importante pensar a respeito de como as expectativas e prescrições sociais acontecem ou são transmitidas por meio de linguagens verbais e não verbais. Nesse sentido, é importante acatar considerações sobre o desenvolvimento da linguagem conforme os estudos de Vygotsky (2007), que considera a convergência da fala e da atividade prática um momento significativo no desenvolvimento intelectual que dá origem às formas puramente humanas de inteligência.

As experiências das crianças pequenas ou muito pequenas para suas aprendizagens no mundo acontecem por meio da palavra falada, importante legado dos povos negro-africanos que permanece, até hoje, no circuito da diáspora negra nas Américas. Mas é preciso entender a filosofia que está na oralidade.

Dessa maneira, utilizo-me do conceito de oralitura, cunhado pela professora Martins (2001), a fim de não encerrar o processo de compreensão da oralidade da criança, pensando em como é possível ampliar esse processo a partir da descrição da referida autora. Para Martins (2001, p. 84), o termo “oralitura” não encaminha, de maneira unívoca, “ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas [...] ao que [...] indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade”.

A oralitura é “constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas” (Martins, 2001, p. 83). Na perspectiva de pensar em fazer uma educação que respeite as diferenças, faz-se necessário fissurar as lógicas pedagógicas eurocêntricas que apagam as diferenças. Assim, a cosmopercepção é indispensável no trabalho com as crianças. Para Oyewùmí (1997), o mundo e seus fenômenos são acessados a partir da cosmopercepção que, para a autora nigeriana,

é indispensável. O termo “cosmopercepção” é usado para “[...] descrever os povos lorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (p. 3).

Frequentemente, na educação, reduz-se o conceito de aprendizagem à modificação comportamental. Em particular, prefiro a descrição e não o conceito de aprendizagem, pois a mesma consiste no entendimento de uma realidade.

No processo de aprendizagem, é comum a existência de uma mediação que ocorre a partir de objetos e situações que transformam o sujeito. Também pode ocorrer a partir de signos que anunciam sua presença. Principalmente em crianças, é observável a função dos signos como mediação, mas não se descarta a possibilidade de a criança aprender por si e sem ajuda do adulto ou de outra criança.

As mediações e o aprendizado, por sua vez, têm suporte no meio social. Apesar disso, no cotidiano, percebo que as crianças aprendem mais com outras crianças de que com adultos.

Mas, afinal, o que é cognição? Segundo Kastrup, Tedesco e Passos (2008), cognição é:

[...] uma relação intencional entre um sujeito e um objeto. Os conteúdos cognitivos – os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade preexistente. Além de pressupor sujeito e objeto como polos prévios ao processo de conhecer, a concepção de cognição como representação traz consigo a preocupação com a busca de leis e princípios invariantes, condições de possibilidade do funcionamento cognitivo. [...] A cognição é identificada como inteligência [...] (Kastrup, Tedesco Passos, 2008, p. 9-10).

Contudo, as referidas autoras e o referido autor têm críticas ao conceito, pois diagnosticam que as ideias contidas no conceito trazem uma concepção limitada e inadequada ao processo de conhecer. Assim, introduzem ao conceito de cognição novas questões, como a criação, a invenção de problemas e as modulações da cognição no mundo contemporâneo. Desta maneira, o ato de conhecer não é unicamente representar, muito menos a exclusiva atividade “de um sistema ou estrutura cujas regras invariantes seriam encapsuladas e refratárias ao tempo”, pois, se assim o for, será identificado com o cognitivismo computacional. Concordo com as autoras e com o autor, visto que as novas questões permitem pensar a cognição como processo que não é estático, universal, e sim um processo criador.

Afinal, como se dá a cognição? Para pensar nesse processo, apego-me a Kastrup, Tedesco e Passos (2008), que construíram a ideia de que conhecer é criar, é produzir a realidade, no mundo conhecido e no mundo que conhece. Esta ideia é aportada no construtivismo radical que eles citam a partir de Maturana e Varela (1995), sobre

estudos da cognição. Desta maneira, a cognição apresenta-se tanto como processo de produção quanto como produto. É o processo de conhecimento em sua dimensão temporal, que responde por sua transformação permanente.

Kastrup, Tedesco e Passos (2008, p. 11) ponderam que, nesse processo de cognição, de “um lado tem os processos de criação de si, os devires cognitivos e a dimensão pragmática da cognição; por outro, temos o si mesmo cognitivo, os regimes cognitivos e os regimes de signos”.

Nessa perspectiva, ocorre o alargamento da fronteira entre o cognitivo e o extracognitivo, que, segundo as autoras e o autor, é possível a partir da intervenção de vetores extracognitivos como: as forças do coletivo, a arte, a política da aprendizagem, os novos regimes de signo, as tecnologias, dentre outras.

Com isso, os estudos da cognição fazem conexão com os estudos da produção da subjetividade. Nesta direção, a concepção é de uma cognição inventiva e ampliada. E foi ao processo da cognição inventiva que estive atenta, para observar as experiências das crianças sobre as questões de gênero e suas interseccionalidades, pois as experiências envolvem uma relação com o mundo e consigo mesmo. Para Kastrup, Tedesco e Passos (2008, p. 13), o mundo não é dado, mas efeito de nossa prática cognitiva, expressando uma política criacionista. Nesta senda, a cognição inventiva apresenta a política do aprendiz quando a aprendizagem é tratada do ponto de vista da invenção.

Kastrup (2008), na formulação sobre cognição inventiva, informa que Deleuze e Guattari têm um profundo interesse pela obra de Maturana e Varela, em uma dimensão filosófica e não epistemológica. Assim, é importante pensar que a Filosofia “cria conceitos que portam a velocidade infinita, o acontecimento que dissipa toda ordem que se esboça, que sobrevoa toda atualização, todos os estados de coisas” (p. 56).

A possibilidade de pensar nas experiências das crianças sobre gênero e suas interseccionalidades, a partir de instrumentos da Filosofia, remete-me à ideia esboçada por Kastrup, pois, em nenhum momento, vou precisar avaliar sobre o que vivencio com as crianças. A formulação de Kastrup – da noção de autopoiese, a partir do interesse filosófico – evidencia um processo de criação destituído de qualquer instância criadora. Assim, é o puro devir das crianças que estará apresentado em formato de cenas, para que as pessoas sejam íntimas dos dizeres das crianças/das mesmas.

Pensando em uma aprendizagem como processo artístico e de criação, é importante que façamos momentos de mediação significativos no processo ensino-aprendizagem.

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 1999. 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 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).

Kastrup (2012) ainda faz uma reflexão sobre a distração no processo de aprendizagem,

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 (Kastrup, 2012, p. 01).

Kastrup, contudo, defende que o distraído é concentrado, mas que a atenção foi conduzida a outro lugar.

Uma cena pode ser vista para representar a questão do que poderíamos entender como distração. Em 2015, chegando em uma manhã para trabalhar com as crianças, iniciei a rodinha. Elas sugeriram que eu contasse uma história, e eu iniciei o conto. Uma menina de 03 anos de idade ficou levantando o tempo inteiro e vindo perto de mim, dizendo: "*você nem é bebê, não é, minha pró?*". Então decidi perguntar o que ela gostaria de falar para mim e para os/as colegas. Parei a contação da história e deixei que ela falasse. Ela, então, externou que meu cabelo era bem pequeno e que eu nem era bebê. Assim, compreendi que a menina estava trazendo a sua experiência de ter visto sempre só os bebês com cabelos curtos e, ao me enxergar com o cabelo que havia cortado bem colado no couro cabeludo, terminou causando-lhe estranheza. O que estava em jogo era uma nova aprendizagem que a criança estava externando.

Kastrup alerta que distração é potente para o processo de invenção, que é diferente do processo de dispersão, pois a mesma 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 pote, a informação sempre precisa entrar e, para tanto, tem 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 aluno/a, 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 forcem 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, enfatizo 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 a invenção do próprio mundo (Kastrup, 2012, p. 02).

A autora nos informa que o inacabamento é a marca permanente da aprendizagem inventiva e que, também, a desaprendizagem é um processo constante.

Percebemos que os instrumentos e as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem são importantíssimos e que Kastrup (2012, p. 02) afirma ser uma rede: “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”.

Diferente do ensino tubo, a rede busca a propagação da experiência. A propagação, aqui pensada, 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.

No campo da invenção, faz-se necessário capturar a atenção do/a aluno/a para que ele/a 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 de constante desmanchamento da tendência a ocupar o antigo lugar do/a professor/professora transmissor/a de saber.

No cotidiano da educação infantil, a aprendizagem está embasada também nas relações que são produzidas e reproduzidas através de brincadeiras, desenhos, músicas, imagens, além de outros aspectos constitutivos da prática pedagógica. Assim,

apresentamos uma cena na qual as crianças, a partir de uma imagem, compõem e decompõem o seu conhecimento sobre a performance estética do ser homem e ser mulher.

Figura 1

Foto de Gal Costa e Caetano Veloso (1968)



Fonte: <<https://adautocandidosoares.com/page/2/>>

Estava com essa imagem – uma foto – em mãos quando, de repente, duas crianças perguntaram se as duas pessoas eram gêmeas. Eu respondi que não sabia e retornei a pergunta para elas. Elas ficaram olhando por um tempo e, depois, sorrindo, disseram que achavam que não era e fizeram-me outras perguntas:

- Mirian: *Aí é homem ou mulher, minha pró?*
- André: *Dois homens, eu acho.*
- Dércio: *Duas mulheres.*
- Aléxia: *Duas mulheres.*
- Aurélio: *Dois homens.*
- Fátima: *Dois homens, eu acho também.*
- Marcelo: *Eu acho que tem homem e mulher.*
- Gildeci: *Eu também acho. E você acha o que, pró...?*

E eu respondi:

- *Eu não sei.*

Eduardo imediatamente falou:

- *Eu sei. Acho que é dois homens.*

Aléxia deu sua opinião, dizendo:

– *É, acho que é um homem e uma mulher.*

Ludimila perguntou-me:

– *Tem nomes eles, hein, pró?*

E eu respondi:

– Deve ter, mas eu não sei.

Anderson estalando os dedos, disse:

– *Eu vou pensar como é o nome delas.*

Gildecí, com um ar irônico, falou:

– *Ninguém vai adivinhar nada.*

E ainda complementou:

– *Procura aí no seu celular, vá, pró.*

Como eu estava gravando a conversa, pedi para uma Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI) do grupo 03 procurar com o celular dela. Procurei no caderno o *site* em que havia pegado a imagem e dei para a ADI. Quando a ADI colocou no *site*, eu fiz a leitura dos nomes que encontrei:

– *Tem. Caetano e Gal.*

Gildecí, com o ar de dúvida, disse:

– *Gal? Gal é nome?*

– João: *Gal é.*

Felix, então, fez uma afirmação e expôs sua dúvida:

– *Caetano parece ser de homem, mas Gal, eu não sei.*

Gildecí problematizou:

– *Gal pode ser de homem e de mulher.*

Ludimila falou:

– *Então pode ser homem, pode ser mulher. Ah, eu tô muito cansada. Não quero mais saber.*

– Gildecí: *É, acho que são dois homens, pois tem homem com cabelo assim também.*

– Marcelo: *Mas essa roupa é de homem ou de mulher, hein, minha pró?*

Assim, problematizei um pouco mais, dizendo:

– *Acho que é de homem e de mulher.*

Aléxia, chateada, disse:

– *Deixa, minha gente. Pode ser homem, pode ser mulher, vamos para o parque logo.*

A maioria das crianças que estava na conversa saiu com Aléxia para o parque. Só ficaram João e Felix. Os meninos ficaram conversando, dizendo que achavam que eram homens as duas pessoas. E eu os perguntei por que achavam que seriam homens, e eles responderam:

– Felix: *Não sei.*

– João: *Gal parece nome de mulher.*

Gildecí, que havia saído com as outras crianças para o parque, retornou e chamou os meninos, e todos foram ao parque. Gildecí solicitou-me que levasse, no outro dia, as fotos para ele acertar quem era o homem e a mulher.

No dia seguinte, mais uma vez, mostrei-lhes as fotos, e as crianças permaneceram com dúvidas. Aléxia disse que poderiam ser dois homens ou duas mulheres, porque eram iguais. Mas Gildecí, João e Ludimila disseram que ter o cabelo igual não definia quem era homem ou quem era mulher.

Algumas considerações

Nas minhas vivências profissionais, assim como na pesquisa que originou este artigo, fica evidente que é possível aos docentes apresentarem uma atitude mais radical em suas ações pedagógicas direcionadas à Educação na Primeira Infância. Assim, é possível problematizar as relações de gênero e suas interseccionalidades na perspectiva das diferenças, fugindo ao parâmetro da heteronormatividade que alimenta a heterossexualidade compulsória direcionada a todas as pessoas, sem respeitar seus desejos de ser e viver. Para isso, no entanto, é preciso oferecer uma propagação da experiência de problematizar, propiciando o pensar em qualquer temática. É preciso possibilitar uma aprendizagem inventiva, onde a desaprendizagem da heterossexualidade compulsória seja o objetivo de cada situação didática empreendida por docentes, a partir das pistas deixadas pelas crianças em suas falas e em seus movimentos.

Acreditamos que acolher as falas das crianças é uma possibilidade também das mesmas criarem a prática de falar em outros lugares. É preciso que a criança seja ouvida em todos os espaços que ela convive.

É importante que o/a professor/professora esteja atento/a a alguns dos elementos que compõem sua prática pedagógica: músicas, imagens, movimentos, brinquedos etc. Todos esses elementos podem ter a capacidade de oferecer uma experiência que propicie liberdade ou aprisionamento dos padrões estabelecidos em sociedades que hierarquizam mulheres e exigem performance de uma masculinidade hegemônica para os homens e uma feminilidade para as mulheres. A Filosofia, então, é um gesto que afirma, sem concessões, a liberdade do pensar, a partir de Experiências e Sentidos que possam mobilizar um outro percurso para a convivência com crianças da primeira infância em espaço educativo.

O desafio da educação na primeira infância, como um todo, e, particularmente, quanto às questões de gênero, é lidar com a forma de a criança vivenciar essas questões, pois ela não vivencia da mesma forma que nós, adultos. A exemplo disso, nós, adultos, quase sempre pensamos na binaridade dos corpos, e os dados da pesquisa

demonstram que as crianças lidam com a ambiguidade dos corpos em suas performances e estética. Assim, lidar com a forma de pensar/experienciar, a qual a criança Gildeci propõe, é um desafio para as/os educadoras/es, devido ao fato de entendermos a criança como um adulto ainda por vir e, como tal, não possuidora de autonomia intelectual frente às questões do mundo.

Reafirmamos que as crianças assumem um papel de protagonistas e pautam sobre os assuntos que nem sempre são contemplados nas sequências didáticas planejadas costumeiramente na Educação Infantil. Assim, cabe à mediadora/ao mediador propiciar experiências, atentando para as demandas das crianças no processo educativo. Concordamos com a ideia de que é no ato da percepção do que é dito pela criança que nós, professoras/es, compreenderemos e interpretaremos como ela aprende as coisas do mundo.

Oficialmente, a escola, instituição responsável pelo processo ensino-aprendizagem, privilegiada como espaço de convivência e conflitos socioculturais, permanece omissa e não neutra, funcionando, muitas vezes, como reprodutora dos discursos para a manutenção das identidades hegemônicas.

Dessa forma, torna-se necessário pensar as questões relacionadas à cultura no ambiente escolar, como também pensar como o currículo se configura para garantir a formação das identidades hegemônicas em detrimento de outras, sobretudo no que se refere às identidades sexuais e de gênero, assim como dos binarismos homem/mulher, heterossexual/homossexual, branco/negro e outros marcadores que estão presentes na sociedade. No processo de formação escolar, esses marcadores se configuram como ferramentas que precisam de tratamento para a garantia da possibilidade de os indivíduos serem como são ou como desejam ser.

A Educação Infantil pode ser, então, um espaço frutífero para instaurar outras possibilidades de pensar as questões do mundo contemporâneo, a partir de outros parâmetros que fogem do que está cristalizado em um parâmetro de hierarquizações e indiferença aos indivíduos que fogem da inteligibilidade humana. Para tanto, é importante repensar as experiências oferecidas às crianças da primeira infância.

Diante das reflexões expostas, acreditamos que talvez uma educação com base no ato de filosofar em uma aprendizagem inventiva seja menos diretiva às crianças, no que se refere a gênero e suas interseccionalidades. O ato de filosofar propicia sempre às crianças flexibilizar o discurso hegemônico que é direcionado por diversas instituições, quando o assunto está permeado de preconceitos disseminados socialmente, mas só sendo possível a partir da Relação Horizontal Dialógica Afetuosa entre crianças e adultos, como defendido por Miranda (2018).

Notas

¹ Na tradição acadêmica, é comum ouvir posicionamentos de pesquisadoras/es sobre o afeto não dever fazer parte de uma pesquisa científica, mas acredito que, em qualquer trabalho com

crianças da primeira infância, o afeto seja importante em virtude do estágio do desenvolvimento infantil. Nessa fase, o afeto é um instrumento de comunicação potente para que um adulto possa conseguir a confiança das crianças.

- ² No dicionário on-line da Língua Portuguesa (2017), o termo “hermeneuta” designa a pessoa que se especializou na leitura e na interpretação de livros sagrados e antigos, geralmente, de teor religioso ou filosófico. Portanto, o título de “Hermeneuta de Crianças” por mim assumido decorre do fato de, cotidianamente, as pessoas me encontrarem falando das percepções das crianças, assim como observando-as, brincando, conversando, perguntando e problematizando com elas. A Postura Hermenêutica encontra fundamento nos estudos de Galeffi (1994, 2009).
- ³ Neste artigo, quando eu usar “gênero” ou “relações de gênero”, considero-os termos equivalentes mediante o conceito de gênero do qual me apropriei a partir de Scott (1995).
- ⁴ Deleuze e Guattari tomam este conceito da botânica para aplicá-la à filosofia. O rizoma para a filosofia é devir, pois “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 32). No processo de produção com as crianças, a todo momento, precisava fugir aos modelos prévios de compreensão de seu mundo e sucumbir às suas lógicas crítico-inventivas.
- ⁵ A metodologia utilizada na pesquisa foi a etnografografia, por perceber que a etnografia e a cartografia fortaleceram o desenvolvimento da pesquisa. Eu optei, portanto, pela junção dessas duas perspectivas metodológicas. O termo “etnografografia”, aqui adotado, não tem qualquer relação com a prática homônima desenvolvida por determinados “grupos étnicos e que consiste na produção de mapas que contêm elementos históricos e culturais dessas populações”.
- ⁶ Ruiz (2003) cita a dualidade da moralidade infantil: a moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens em quaisquer que sejam as circunstâncias. “O bem é o que está de acordo, o mal, o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, a qual acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva”. (Piaget, 1977, p. 288 cit. por Ruiz, 2003, p.8)
- ⁷ Passos (2008, p. 81), fazendo uma reflexão a construção cognitiva, evidencia que o mundo conhecido é aquele que testemunha uma certa realidade cujo sentido não pode ser definido sem o background ou contexto dos estados internos do próprio organismo. Conhecer é configurar o mundo, é ensiná-lo ativamente. No lugar de conceber a atividade cognitiva como a apreensão de uma realidade preestabelecida, afirma-se que o mundo conhecido é um mundo sancionado, efeito de um ato de decretação.
- ⁸ Para saber mais: Kastrup, V. (1999). *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução ao estudo da cognição*. Papirus.
- ⁹ Não me detive sobre o modelo de pote aqui no artigo, em virtude de o mesmo ter igualmente a premissa do modelo tubo, em que há necessidade de preparação do aprendiz para poder, de fato, ter êxito no processo de aprendizagem.

Referências

- Alanen, L. (2001). Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In Castro, Lúcia Rabello (Org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Nau Editora.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus.
- Bujes, M. I. E. (2000). O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, 25, (1), 25-44. <https://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/50778>
- Butler, J. P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Civilização Brasileira.

- Dantas, M. da C. C. (2014). *Cada um sabe a dor e a delícia do ser o que é: o performativo curricular – na análise do torpedo, um vídeo do kit Escola sem homofobia*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Editora.
- França, E. S. da C. (2018). *As relações de sociabilidade e as (re) interpretações de gênero e masculinidades dos jovens no ambiente escolar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.
- Galeffi, D. A. (2009). O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Macedo, R. S.; Galeffi, D.; Pimentel, A. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas*. EDUFBA.
- Galeffi, D. A. (1994). *Hermenêutica do restauro: o restauro como “cura”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- Hermeneuta. (2017). In *Dicionário da Língua Portuguesa*. Priberam Informática. <https://www.dicio.com.br/>
- Kastrup, V. (2012). *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. Arte na escola*. <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>
- Kastrup, V., Tedesco, S. & Passos, E. (2008). *Políticas da cognição*. Sulina.
- Louro, G. L. (1999). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Machado, M. M. (2010). *Merleau-Ponty e a educação*. Autêntica Editora.
- Martins, L. M. (2001). Oralitura da memória. In Fonseca, M. N. S. (Org.). *Brasil Afro-brasileiro*. (2). Autêntica Editora.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Messeder, S. A. (2012). Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas/sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória. *Universidade e Sociedade*. XXI, 49, 152-157.
- Miranda, A. C. de S. (2018). *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.
- Nascimento, M. L. B. P. (2015). Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. *Currículo sem Fronteiras*, 15, (1), 79-93.
- Oyewùmí, O. (1997). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. University of Minnesota Press.
- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. da. (Org.) (2015). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Prout, A. Forword. In James, A. & Christensen, P. (eds.) (2002). *Research with children – perspectives and practices*. Falmer Press, XI-XXI.
- Ruiz, M. J. F. (2003). Reflexões sobre a moralidade infantil. In *Revista Iberoamericana de Educación* (On-line), 25, 1-19. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/74>

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Realidade & Educação*, 20, (2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Doutora em Difusão do Conhecimento, pesquisadora sobre as questões de gênero e sexualidades na Educação Básica.

Secretaria Municipal de Educação-SMED

Email: amaniaaramiranda@gmail.com

ORCID: orcid.org/0000-0002-8728-0054

Correspondência

Amanaiara Conceição de Santana Miranda
Rua João José Rescala, 198, ap. 606B,
Imbuí. CEP 41720-000. Salvador-Ba. Brasil.