

O GÊNERO E A EXISTÊNCIA HUMANA: POR QUE PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Gender and human existence: Why do we need to talk about it
in early childhood education?*

*Género y existencia humana: ¿por qué necesitamos hablar de
eso en la educación temprana?*

Renata Menezes de Oliveira 
Heloisa Josiele Santos Carreiro 

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar uma análise de textos estudados na disciplina de Educação Infantil II durante o segundo semestre de 2024, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em que atuei como monitora. Com o recorte referente a questões de gênero na educação infantil, tem como objetivo dissociar a percepção sobre comportamentos de menino e menina, bem como elaborar estratégias que incentivem reflexões com relação a essa temática presente no cotidiano escolar, buscando compreender as sutilezas que envolvem esse tema e moldam as nossas relações. Dessa forma, pretende-se analisar ações e possibilidades na Universidade, especialmente na Faculdade de Formação de Professores, que historicamente tem assumido papel central na formação inicial e continuada de educadoras e educadores, constituindo-se como espaço fundamental para o debate democrático e inclusivo.

Palavras-chave: Gênero; Educação Infantil; Escola

ABSTRACT

This article aims to present an analysis of texts and articles taught in the Early Childhood Education IV discipline during the second semester of 2024 at the Faculty of Teacher Training at UERJ, where I worked as a monitor. With the focus on gender issues in early childhood education, it aims to dissociate the

perception of boy and girl behaviors, as well as to develop strategies that encourage reflections on the theme present in everyday school life, seeking to understand the subtleties that involve this theme and shape relationships. Thus, the aim is to analyze actions and possibilities at the University, especially at the Faculty of Teacher Training, which has historically assumed a central role in the initial and continuing training of educators, constituting a fundamental space for democratic and inclusive debate.

Keywords: Gender; Early Childhood Education; School

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar un análisis de textos y artículos estudiados en la disciplina Educación Infantil II durante el segundo semestre del año 2024, en la Facultad de Formación del Profesorado de la UERJ, donde me desempeñé como monitor. Con el enfoque en las cuestiones de género en la educación infantil, el objetivo es disociar la percepción del comportamiento de niños y niñas, así como desarrollar estrategias que alienten reflexiones sobre este tema presente en el cotidiano escolar, buscando comprender las sutilezas que involucran este tema y configuran nuestras relaciones. Desta forma, se pretende analizar acciones y posibilidades en la Universidad, especialmente en la Facultad de Formación Docente, que históricamente ha asumido un papel central en la formación inicial y continua de los educadores, constituyéndose en un espacio fundamental para el debate democrático e inclusivo.

Palabras clave: Género; Educación Infantil; Escuela

Introdução

O presente artigo apresenta as experiências formativas de uma estudante de graduação que atua como bolsista de monitoria, utilizando sua experiência como um potente objeto de estudo para investigar os processos formativos envolvidos em uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia. Este texto nasceu no interior da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, espaço que não apenas abriga a disciplina na qual a experiência ocorreu, mas também se estabelece como território de produção crítica e de resistência. Ao valorizar a articulação entre práticas formativas e reflexões sobre gênero, a Faculdade reafirma sua relevância como lugar de formação inicial e continuada, comprometido com a pluralidade e a inclusão.

Alinhada aos estudos metodológicos da pesquisa-narrativa autobiográfica de Passeggi (2016), a autora busca refletir sobre como suas experiências na monitoria não apenas influenciam seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também oferecem uma perspectiva crítica sobre a formação inicial de professores. Nesse contexto, a narrativa autobiográfica se torna uma ferramenta poderosa para explorar as complexidades e nuances da prática pedagógica, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas que moldam a identidade docente.

Cabe destacar que, conforme Maria da Conceição Passeggi (2016), a pesquisa autobiográfica permite “biografar a experiência”, ou seja, transformar vivências pessoais em objeto de reflexão, estudo e teorização. Essa perspectiva não deve ser confundida com um relato pessoal simples, por implicar a construção de sentidos científicos e pedagógicos a partir das experiências narradas. Assim, ao mobilizar a pesquisa narrativa autobiográfica, o texto busca evidenciar o modo como a experiência individual se conecta às práticas formativas e às questões coletivas da educação.

Ademais, este estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa, concentrando-se nas questões relacionadas à identidade de gênero, fundamentais para a formação de profissionais da educação conscientes e sensíveis às diversidades presentes nos contextos educativos. Ao compartilhar os processos experimentados durante a monitoria, a autora não somente contribui para a reflexão sobre sua própria trajetória, mas também oferece subsídios para a discussão sobre a importância de uma formação que considere as questões de gênero como parte integrante do desenvolvimento profissional docente. Assim, o objetivo deste artigo é, portanto, proporcionar um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências que permeiam a formação de professores, destacando a relevância de uma abordagem crítica e inclusiva na educação.

Partimos da compreensão de que vivemos um tempo no Brasil em que a palavra gênero era considerada uma palavra quase proibida. Falar sobre gênero na escola era uma ameaça a tradicional “família brasileira” que tinha como lema, “Deus, pátria e família”, como sua bandeira. Lema usado pelos partidos de extrema-direita. Falas como essa reverberaram pela sociedade, potencializando

o desconforto ao abordar um assunto que deveria ser tratado com naturalidade, já que faz parte da nossa rotina e atravessa nossa realidade. No entanto, alguns assuntos são tratados como tabus, inclusive no âmbito acadêmico, o que torna esse tema mais complexo, e, muitas vezes, escondido em caixinhas que, embora raramente abertas, arriscam-se a serem debatidos pelo senso comum por conter crenças pré-concebidas que dificultam o diálogo para avançar em busca de uma universidade e de uma escola que contemplem a diversidade e sejam acolhedoras. Nesse contexto, somos convidados a pensar, que Brasil é esse? Que universidade é essa que nos forma? Como não discutir gênero na escola, desde os anos iniciais? Essa seria uma das únicas maneiras de escapar da definição comum do “homem branco, heterossexual, cristão e de direita”? Um esquema que nos atravessa, pelo patriarcado estruturado, presente na humanidade com suas raízes robustas e bem fincadas, capaz de destruir vidas e roubar esperança (Butler, 2024). Tudo que está fora desse padrão hegemônico, estabelecido pela sua própria “régua” é imoral

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, que, em seu Art. 3º, inciso IV, declara o respeito à liberdade e apreço à tolerância, os quais contribuem para as relações que estabelecemos nesse espaço de socialização que também deve acolher as questões de gênero e sexualidade. Apesar de ser um contrassenso, pois, as legislações brasileiras referentes a educação, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB; Plano Nacional de Educação/PNE e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, não mencionam absolutamente nada sobre gênero e sexualidade.

Encontramos na resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu ART. 7º parágrafo: V.

Artigo 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: V Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2).

As discussões devem ser conduzidas na educação infantil de maneira planejada e utilizando as múltiplas linguagens (Costa e Santos, 2017). O professor é o “mediador de saberes” encarregado de estabelecer essas conexões sociais tecidas no chão da escola, onde nos deparamos com crianças que diariamente recebem, seja pela televisão ou por quaisquer outras mídias, questões de cunho moralista e discriminatória. Desta forma, cabe a nós professores, iniciarmos, carinhosamente, essas desconstruções, percebendo que às vezes, elas também estão presentes em nosso arquétipo. Assim sendo, ao ensinar, também sou educado. De acordo com Freire (2019, p. 74), “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”, não somente para o educando, mas também para mim, que sou sujeito a subjetividades e preconceitos, alguns dos quais ainda não descobri. Um processo de reeducação, que exige de mim a atenção a cada leitura, a cada troca que devo buscar em meu dia a dia profissional.

Além disso, ressalta-se que a pesquisa narrativa autobiográfica, conforme elucidado por Passeggi (2016), Nóvoa (2010) e Josso (2004), não se restringe a relatos pessoais. Trata-se de uma metodologia consolidada no campo educacional, que permite articular vivências individuais com referenciais teóricos, produzindo conhecimento científico sobre processos formativos. Ao adotar essa perspectiva, este texto transforma experiências em objeto de análise crítica, articulando memória, identidade e prática pedagógica.

Caminhos e descaminhos da menina que fui e da mulher que sou

A palavra caminho me faz recordar de um tempo bom. Tempo que acalento, e quando visito, sinto aromas que me transportam à infância. Lá encontro um ser místico, alguém com uma presença tão forte que marcou de forma indelével meus sentidos, pois tinha amor espontâneo pela vida, apesar de a vida apresentar inúmeras dificuldades, lá estava ela, autoconfiante, corajosa e generosa! Esse ser místico, ora fada, ora bruxa, ainda vive por aqui, pois não faleceu, somente ficou “encantada”. Ainda ronda os meus dias e seus caminhos são seguidos por mim. Esse ser costumo chamar de mãe, aquela mulher que percorreu caminhos e deixou marcas. Ela me ensinou valores como o respeito, ética, e sobretudo a generosidade. Além disso, aprendi com ela o valor do tempo, tanto o tempo calculado pelo relógio, quanto o tempo sem previsibilidade ou hora marcada, aquele que pode te levar a descaminhos, mas, que me fizeram consolidar quem sou.

Na minha infância existia rotina, aquela do relógio, responsável por organizar o dia, e aquela sem previsibilidade, nada “engessada” que me dava liberdade de brincar um pouco mais. Hoje reconheço a importância disso tudo. Mochila arrumada, uniforme passado, com direito a saia engomada. Saia? Não gostava de usar saias. Elas pareciam impraticáveis, afinal como brincar de saias, não era nada confortável.

Ao percorrer esses caminhos, chego à Universidade. O ser encantado permanece vivo em minhas lembranças, atualmente na avó que está nascendo por aqui. Uma mulher que se desenvolve a cada passo desse caminho. Tenho aprendido com minha filha que bebê precisa de rotina, e cuidados, e principalmente de afeto, por isso, para Mello (2014, p. 49) devemos, “manter a comunicação com o bebê” em todos os momentos de cuidado”. Então, a troca de fralda, feita pelo pai e pela mãe, é marcada por conversas carinhosas, assim como o banho. Nem pensar em retirar a Lívia, minha neta, do banho sem conversar e dizer a ela que, mais tarde, haverá mais banhos, pedir permissão e lentamente ir retirando-a da banheira. Para Vygotsky (1996, apud Mello, 2014, p. 48) “as crianças aprendem desde que nascem”. Observar isso de perto tem sido gratificante, pois os bebês respondem aos estímulos recebidos, ao carinho que os deixam seguros, e ao conhecer a voz de quem cuida deles, e se desenvolvem ao se comunicar e ao se relacionar com essas pessoas, mãe e pai que se revezam no cuidar. Estas interações que começam a ser desenvolvidas em casa, além de fortalecer os laços de afeto, são o princípio das relações sociais. Se cuidar dos bebês é atributo do pai e da mãe, por que na Educação Infantil encontramos poucos professores homens dando aula para crianças? Uma questão que tem nos desafiado, como a quebra de paradigmas que estabelecem que somente a mulher é capaz de cuidados, como trocar fraldas e dar banho nos bebês. O professor, assim como acontece em casa com o pai, não pode aprender a ressignificar esses preconceitos?

Deste tempo bom, além das recordações, reconheço a importância da rotina. E, às vezes, pergunto: É possível viver sem rotina? O que pode caber entre o tempo do relógio e o tempo da imprevisibilidade? Falamos de rotina na casa da gente, mas a rotina também é bem-vinda na escola? Sem dúvidas, há um tempo para tudo nessa vida. O tempo do relógio é crucial para o nosso dia a dia, uma vez que ele oferece o tempo da imprevisibilidade, aquele que esticamos

por ser bom demais. Falamos de rotina, na verdade, o dia a dia nos impõe rotinas, mas, como a rotina acontece na escola, em especial na Educação Infantil?

Qual a influência da rotina nos processos de ensino-aprendizagem? Barbosa (2006) sustenta que certos elementos são cruciais para a constituição da rotina escolar, como a organização do ambiente, que deve ser conduzida com sensibilidade pelo professor para compreender a criança como um sujeito ativo e curioso. É nossa responsabilidade pensar em atividades diversificadas que incluam as crianças e dessa forma, estimular a criatividade delas. Para tal, o professor deve demonstrar intencionalidade e ter consciência dos objetivos a serem alcançados com a organização deste espaço.

Outro elemento que constitui a rotina é o tempo. Ainda é difícil para uma criança pequena compreender os ponteiros do relógio, por isso, é comum para o professor ouvir, “tia, tá na hora do recreio”, ou ainda, “tia, tá na hora de ir embora”, “que horas vamos para o parque”, quando os pequenos mal chegaram à escola. Nesta fase, a criança ainda não tem a noção temporal. Assim, ao estabelecer uma rotina, preferencialmente escrita, a fim de aproximar as crianças do processo de letramento, Soares (2018), observa que a escrita, além de outras coisas, também serve para organizar a rotina. Percebe-se que quando a criança visualiza essa rotina, mesmo que ainda não consiga ler, compreende um pouco melhor. O professor, cria o hábito de apontar a rotina que está escrita. Tudo isso pode ajudar a diminuir a ansiedade das crianças, pois sabe o que vai acontecer na sequência, mas, para isso, é necessário ter continuidade, isso pode demorar um tempo, até a criança adquirir uma noção do controle temporal. Caberá ao professor, informar às crianças, como, por exemplo: falta uma hora para a hora de ir para casa, podendo nesse momento solicitar a ajuda das crianças para organizar a sala de aula. Oportunidade importante para que meninos e meninas colaborem, contribuindo para as discussões de gênero na Educação Infantil, pois as crianças trabalham em colaboração, diante do compromisso de manter seus espaços de convívio organizados.

Contudo, Barbosa (2006) aconselha que seja tomado o devido cuidado com a flexibilidade dessa rotina, de modo que ela não se torne inflexível e interfira na necessidade contínua de reorganização do planejamento. A

administração do tempo também auxilia na organização do professor, que, com a ajuda da rotina, poderá aparelhar as tarefas de maneira mais eficiente.

A administração do tempo, pode contribuir para a realização das atividades permanentes (Nery, 2007) que devem estar em conexão com a rotina. Desta forma, momentos como a roda da leitura, que deve ter um tempo estimado que poderá aumentar ou diminuir conforme a necessidade e com a interação das crianças, mas, que estarão garantidas na rotina. Desta forma, o papel do professor é fundamental ao pensar as atividades e o espaço onde tudo acontecerá. Esse espaço precisa gerar autonomia para as crianças, ou seja, ela precisa saber onde esse material está, onde ela pode procurar pelo material que ela irá utilizar, essa ação otimiza o tempo para desenvolver a atividade.

Finalmente, Carmem Barbosa (2006), aponta para a necessidade da organização dos materiais que serão oferecidos. Ela chama de “lado encantador”. Portanto, para alcançar nossos objetivos é necessário que a organização desse espaço seja concebida como um ambiente acolhedor e prazeroso, ou seja, um local onde elas possam se divertir e brincar, sentindo-se estimuladas a fazer novas descobertas e interagir com o ambiente e com as outras crianças. Mais uma vez enfatizamos a importância da intencionalidade do professor, o que ele planejou? Esta organização deve representar a identidade do grupo de crianças, sendo necessário que o docente esteja em sintonia com a sua turma e compreenda as suas necessidades. Para Barbosa, é importante que o professor preveja a sua rotina em função da organização desse espaço. O “imprevisto” embora aconteça, deve ser evitado com a antecipação e a organização do espaço. Nesse contexto, o inesperado deve ser atribuído às conversas, às interações, às curiosidades, e não à falta de planejamento do professor.

As experiências relatadas no texto em questão revelam o impacto das rotinas no processo de educabilidade das crianças. Seja lhes proporcionando, por meio da arquitetura de rotinas, experiências ampliadas no processo de construção de sua subjetividade ou lhes cerceando a elementos atravessados por elementos binaristas na compreensão dos modos de ser e estar das crianças no mundo. Por exemplo, embora eu fosse uma menina que usasse saia, e ela me fosse desconfortável aos movimentos, a mulher encantada que me criou nunca me interditou de explorar o mundo, por ser uma criança que usava saia,

pelo contrário sempre fui encorajada a conhecer mais do mundo e a explorar autonomia de meus movimentos. Ademais, percebo no processo de educabilidade de minha neta, embora ela possa ganhar presentes nas cores rosa e lilás, que os adultos à sua volta não estabelecem isso como um princípio no modo como a temos acolhido no mundo. É importante salientar que suas orelhas não foram furadas. Em nossa cultura, é quase uma regra furar as orelhas das meninas logo que nascem. Todavia, furar a orelha pode reforçar estereótipos de que as mulheres devem seguir padrões estabelecidos socialmente. Minha neta é cercada por pessoas que sabem que a interação com as cores nada dizem sobre os papéis de gênero, elas tratam de percepções estéticas pessoais que se constrói, se transformam ao longo de toda a nossa vida.

Como assim alguém ousa afirmar que menina usa rosa e menino usa azul?

Em 2022, outro lema ficou conhecido, causando controvérsias. “Menina veste rosa e menino veste azul”, disse a ministra dos Direitos Humanos e pastora evangélica, manifestando o pensamento fascista que assolava o país. Como se a sociedade fosse dividida entre meninos e meninas e não houvesse outras possibilidades.

As relações de gênero e sexualidade são fruto de construções sociais (Butler, 2024) estruturadas ao longo da história, e estão ligadas às questões de vida de cada um de nós. Deste modo, cabe à escola ir pouco a pouco estabelecendo desconstrução e tecendo novas possibilidades. Nessa perspectiva, crescemos com as ideias estabelecidas pelo senso comum de que menina usa rosa, menino usa azul, meninas vestem saias, podem passar batom e usar esmalte, meninos não! Meninas brincam de boneca, casinha, ou de ser professora, enquanto meninos brincam de carrinho, ou de jogar bola, como se brincadeira tivesse gênero. Brincadeira não deve ter gênero, meninas e meninos devem brincar daquilo que mais lhe agrada, nessa fase, devem ser apresentados a brincadeiras novas, de modo a ampliar seus repertórios culturais, experimentar papéis, situações, das mais diversas. Logo, essas relações sociais que acontecem no chão da escola e que segundo (Costa e Santos, 2017, p. 717) “afetam as construções de suas identidades”, pois, através

dessas interações as crianças se sentem mais à vontade, encontrando um ambiente acolhedor na escola para construir significados para a vida.

Entretanto, a escola, às vezes, reforça a ideia, de separar brinquedos de menina e de meninos, associando o que é frágil, passivo, meigo, tudo aquilo que requer cuidado ao feminino, e o masculino associa-se a tudo aquilo que é forte, agressivo e destemido, reforçando a desigualdade, quem de nós nunca dissemos ou ouviu dizer: “menino não chora”, “engole o choro, menino!” ou ainda, “você é macho” (Rosa, 2022, p. 5). Assim, meninos crescem com o peito oprimido, e passam anos sem entender que chorar por vezes é bom, em certas circunstâncias traz alívios que não nos chegam por outras linguagens, seja você, homem ou mulher. Chorar é parte do processo de existência das pessoas.

Segundo Auad (2006), as características biológicas são interpretadas através dessas construções de gênero. Tais aspectos estão presentes na escola, sobre diversas formas, legitimando estereótipos construídos socialmente. Um exemplo, é o hábito de formar fila de menina e fila de menino, quando ouvimos “meninas de um lado e meninos do outro”, e geralmente as meninas são as primeiras a formar suas filas, ou ainda, brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, podendo levar a divisão (que não é natural), considerando que o brincar, de acordo com Costa e Santos (2017, p. 724) “é uma atividade própria da criança” que permite que ela venha interagir com o espaço em que vive, sem barreiras de gênero.

Contudo, será que os professores estão preparados para lidar com o tema gênero e sexualidade em suas rotinas? Dado que este tema está relacionado com as nossas experiências como indivíduos que devem refletir e questionar sobre como concebo o meu gênero, e a minha sexualidade? Será que fazemos tais perguntas? Ou deixamos essas questões para depois, o que resulta em dificuldades para lidar com elas?

O cuidar: ação que humanos compartilham entre si, não deve ser tarefa exclusiva das mulheres

No Brasil, a feminização da docência é evidente, com as mulheres à frente, representando a maioria dos docentes em todos os níveis de ensino, entretanto é nos anos iniciais que essa predominância fica mais evidente. Muitas pessoas acreditam que o magistério é “trabalho de mulher” (Costa, 2006).

Parece que ser professora é uma vocação, ou um “dom” exclusivo das mulheres, uma ideia associada à maternidade, como se todas as mulheres tivessem a obrigação de serem mães, ou que somente aquelas que se tornam mães tivessem condições e capacidade para cuidar de bebês. Deste modo, uma boa mãe seria uma boa professora, ligando o magistério à maternidade, desvalorizando conseqüentemente o trabalho do professor. Práticas essas que buscam aproximar a docência das relações familiares, mas de uma família construída na perspectiva patriarcal (Louro, 2014). Dessa forma, dificilmente encontramos um professor responsável pelo cuidado de bebês, e quando isso acontece, ele está geralmente acompanhado por uma professora, ou deve trabalhar sempre com a porta aberta, a fim de que alguém possa “vigiar” seu trabalho. Conceitos que são empurrados goela abaixo como se fossem naturais e tivéssemos que aceitar, mas que, na verdade, são construções sociais, como menina usa rosa e menino usa azul.

Outro desafio a ser encarado são os veículos de notícias, com as reportagens sobre pedofilia e abusos, que geralmente colocam o foco na figura masculina. A cultura da violência associada a imagem do homem que representa perigo em potencial para as crianças, bem como a crença histórica de que as mulheres são incapazes de cometer um abuso, além de serem as únicas responsáveis por cuidar e educar seus filhos, tudo isso ainda tem um impacto significativo e causa estranheza em relação à presença masculina na escola, principalmente em uma sala de aula na educação Infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

A nossa capacidade de lidar com esses desafios está ligada à nossa formação, desde a quebra da imagem materna na pedagogia até o respeito pelo professor do sexo masculino. Trazendo para o nosso planejamento questões consideradas tabus e que ainda nos desafiam. Isso significa mostrar às crianças todas as maneiras como uma família pode se constituir, tendo dois pais ou duas mães, rompendo com o conceito de “família margarina” composta por papai, mamãe e filhinhos, como se essa fosse a única representação da família. É nesse momento que estamos educando para as questões de gênero, apresentando todas as possibilidades e formatos. Então, é no cotidiano que vamos fazendo algo diferente, usando a autonomia que o professor deve ter,

mas, para isso, é preciso, antes de tudo, ter coragem, pois pode ser que no dia seguinte, um pai ou uma mãe bata à porta para nos questionar, nesse momento, é preciso ter postura e saber se posicionar, contando com a “boa sorte” de ter uma coordenação pedagógica capaz de defender a diversidade. Sob essa perspectiva, o professor não deve manter rígidos seus conceitos, aqueles adquiridos ao longo da vida, que estão arraigados em nós, resultando na repetição de certos padrões. De acordo com (Rinaldi, 2021, p. 325) “a grande crise para o educador é estar em crise”. A autora nos fala da importância do inesperado. Desse modo, a crise para o educador é o reconhecimento de que não temos respostas para tudo, ou seja, não devemos ter receio de mudar de ideia ou rever conceitos, ou até mesmo, admitir que estamos errados, como qualquer mortal que se permite ultrapassar a linha do equador e descobrir que existe vida além do que pensamos. Sem ter receio de ler textos que tratam do tema e se envolver com as ideias, tendo a coragem de baixar a guarda e se permitir conhecer esses textos (Butler, 2024), reconhecendo que o pecado passa longe deles.

Transgredindo concepções por meio da interação com diferentes linguagens

Ao mencionar as múltiplas linguagens nesse artigo, estou atenta a todas as possibilidades de interação, comunicação e expressão que possam surgir e encantar as crianças. De acordo com Loris Malaguzzi, (1994, apud, Costa e Santos, 2017, p. 716) “a criança tem cem linguagens”. São elas que estabelecem um vínculo entre a ação pedagógica, a intencionalidade, e a eficácia na aprendizagem. Todas as ferramentas ao alcance de nossas mãos e de nossos sentidos para produzir as interações pessoais e sociais são consideradas linguagem, portanto, é impossível querer enumerar as múltiplas linguagens.

Na Educação Infantil são abundantes a exploração das múltiplas linguagens. Os visuais com uma infinidade de cores, as imagens, as linhas, da mesma forma os sons, músicas, os instrumentos musicais, as vozes e os sons, alguns obtidos até mesmo com o próprio corpo, isso sem falar do tato, pois através das texturas, do toque no que existe na sala de aula e no ambiente externo. No entanto, de acordo com Costa e Santos (2017) a ênfase dada à linguagem oral e escrita é excessiva, deixando de lado todo o universo de

sentidos e significados que as múltiplas linguagens oferecem. Assim, é fundamental que o professor esteja disposto a validar as diversas linguagens que transbordam no dia a dia da escola.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças (Brasil, 2009, p. 18).

Dado que a criança é um ser curioso, e criativo, e a escola é o palco onde suas manifestações são, ou deveriam ser, mais intensas, o professor deve validar suas linguagens quando ela expressa opiniões, apresenta suas narrativas resultantes de suas experiências fora da escola, produz suas artes, sorri ou chora. Afinal, seria possível deixar o ensino tradicional de lado e colocar a criança no centro do processo, para isso acolher as múltiplas linguagens em toda sua potência, explorando esse arsenal de possibilidades, o que é crucial. No entanto, encontramos professores que, às vezes, têm dificuldades com relação ao seu corpo, com as representações de si, então como propor, por exemplo, músicas ou danças às crianças, se ele é travado em seus movimentos? Uma questão que deve ser tratada com mais atenção pela Universidade.

Em geral, não há espaço na Universidade para manifestações que envolvam as múltiplas linguagens, como a música ou a dança, e quando isso ocorre, nem sempre somos bem-vindos. O Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil insiste em desafiar os espaços e transgredir com cortejos musicais que, anualmente, anunciam o Sarau comemorativo de seu aniversário. Nessa oportunidade seus componentes atravessam os corredores da Universidade com músicas, cantorias e diversos instrumentos musicais. No começo, alguns bolsistas ficavam sem graça, mas atualmente o cortejo está incorporado às nossas atividades e mesmo quem tem dificuldades de se movimentar, já está mais soltinho. Alguns professores não abrem suas portas para o cortejo. A arte sendo obstruída na sua intenção transformadora. Como se isso fosse possível. Tentar impedir as manifestações artísticas é o mesmo que

tentar impedir a vazão de água em uma represa. Em algum momento, a força da água e da arte será tão intensa que provocará uma explosão das capacidades físicas e emocionais. Esse não acolhimento da arte na Universidade provoca uma angústia, pois somos em alguns momentos solicitados a representar por meio de trabalhos ou no chão da escola, o que não vivemos. Assim, fica difícil para o professor realizar aquilo que não teve repertório em sua formação.

Outra experiência com as múltiplas linguagens, na universidade, foi observada em uma aula na turma de Educação infantil, na qual foi proposto que os estudantes se desafiassem a fazer um desenho como movimento de releitura de personagens de histórias que fazem parte dos clássicos da literatura. Nesse instante, nos surpreendemos com as diversas formas de arte que foram apresentadas, como a desconstrução de cores, cabelos, silhuetas, formas e gêneros. Demonstrando-nos que as coisas não estão prontas, e que é possível modificar padrões de consumo e situações que empobrecem a vida. Os estudantes demonstraram coragem ao colocar em prática os seus esquemas e modos de pensar, o que resultou em processos mais compreensivos para cada um deles. Nesse momento, tivemos a oportunidade de ver aqueles futuros professores tendo a satisfação em se expressar por essa linguagem, o desenho. O prazer em desenhar, isto é construir sentidos, remexendo em seus conceitos e em suas subjetividades.

As aulas nas quais atuei como monitora de Educação Infantil sempre me fizeram viajar para outras percepções, para lugares que não os convencionais. Em uma das aulas, os estudantes foram desafiados a produzir sons livremente, seja com a boca ou com o corpo. Assim surgiu uma sinfonia, regida pela docente da disciplina, na qual cada participante ouvia o som do outro e era estimulado a criar o seu próprio. Adultos que estavam sendo incentivados a aguçar a “sensibilidade sonora” (Costa e Santos, 2017, p. 729) buscavam uma combinação de sons e ritmos. Estava assistindo uma aula na qual a professora preparava os estudantes para favorecer a imersão das crianças nos campos das diferentes linguagens. Em seguida, experimentamos alguns instrumentos musicais e, além de criar sons, identificamos sons produzidos por utensílios domésticos, como copos e colheres de pau. Percebemos que a música vai além de cantar (Costa e Santos, 2017). Trata-se de um portal aberto para outras dimensões, a de criar sons diferentes, brincar com a musicalidade, na expressão gestual, e nas ações

resultantes da interação das múltiplas linguagens. Tudo isso se manifesta no corpo de quem aprende a ensinar, transgredindo. Para hooks (2017), é essencial que estejamos presentes em todas as aulas por inteiro, com o coração pulsando, pois “Eros e o erótico não têm que ser negados para que o aprendizado aconteça” (hooks, 2017, p. 256). Esse movimento faz parte de cada um de nós, e se for abafado, pode causar mais tensão do que serenidade.

O trabalho com diferentes linguagens na educação infantil não somente estimula a criatividade das crianças, mas também permite que elas explorem e desconstruam os papéis de gênero estabelecidos socialmente. Ao serem expostas a atividades que valorizam a expressão pessoal e a colaboração, as crianças aprendem a reconhecer que os estereótipos de gênero não são uma verdade absoluta, mas convenções que podem ser desafiadas. Quando, por exemplo, um menino se sente à vontade para dançar livremente ou uma menina para tocar um instrumento musical, eles estão, na prática, quebrando barreiras que muitas vezes limitam suas experiências e autoexpressão. Assim, o ambiente educativo se torna um espaço de experimentação e redescoberta, onde a diversidade de expressões é celebrada e respeitada.

Ademais, as múltiplas linguagens oferecem oportunidades para as crianças aprenderem sobre empatia e respeito às diferenças. Ao trabalhar em conjunto na criação de sons, movimentos ou narrativas, elas são incentivadas a ouvir e valorizar as contribuições dos colegas, independentemente de sua identidade de gênero. Essa prática não somente enriquece a experiência de aprendizado, mas também promove um entendimento mais profundo sobre a importância da inclusão e do reconhecimento das vozes diversas. Em um mundo no qual as normas de gênero podem ser restritivas, essa formação permite que as crianças se sintam livres para explorar sua identidade e se posicionar de maneira autêntica.

Por fim, a integração de diferentes linguagens nas atividades educativas pode fomentar uma cultura de reflexão crítica sobre as questões de gênero. Ao se envolver em atividades que incentivam a expressão individual e coletiva, as crianças são levadas a questionar e discutir as expectativas sociais relacionadas ao que é considerado “masculino” ou “feminino”. Esse tipo de conscientização é crucial para a formação de cidadãos críticos e agentes de mudança. Ao cultivar

um ambiente que valoriza a pluralidade de vozes e experiências, estamos não somente ampliando as possibilidades de aprendizado, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, em que cada pessoa pode florescer livre de preconceitos.

Considerações provisórias

As questões de gênero são muito mais complexas e envolvem diversos aspectos que vão muito além do que a cor da roupa. Trata-se de uma questão que afeta toda a sociedade. Assim, como fazer do ambiente escolar um lugar transformador e não reprodutor de barreiras? A escola por meio, como caminho, implicando em oferecer outros repertórios para as crianças poderem desenvolver de modo um pouco mais pleno seus potenciais, sem estarem atados a “coisas de menino ou coisas de menina”. Caso contrário, arriscamos reproduzir estereótipos de gênero impostos pela sociedade. Para isso, é imprescindível questionar o que é ensinado, o que é selecionado para a mediação literária, ter intencionalidade ao preparar o espaço no qual as crianças brincam e as proposições de rotinas que fazemos, a fim de desconstruir verdades sólidas e absolutas que separam meninas e meninos em lados opostos.

É igualmente importante reforçar que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, espaço no qual a reflexão aqui apresentada foi construída, desempenha papel fundamental na promoção de debates que ultrapassam a formação técnica, favorecendo a reflexão crítica e ética sobre as práticas docentes. Nesse sentido, a universidade pública torna-se um território que resiste às pressões de silenciamento e reafirma a relevância de pautar gênero, diversidade e inclusão na formação inicial e continuada.

Ademais, enfatizamos que a abordagem de gêneros não é algo que tenha início, meio e fim. Deve constituir uma prática diária e constante, conforme afirma Nery (2007). Assim, na qualidade de educadores e educadoras, é imperativo que assumamos plena responsabilidade neste processo do brincar e de formação de uma identidade.

Portanto, os ambientes nos quais educadores estão atentos às crianças e as escutam, as vejam e as acompanhem, podendo lhes proporcionar vigor e força para a construção de aprendizados. Contudo, é crucial que a formação de

professores seja fundamentada não somente em currículos que possam fornecer, referências teóricas, e critérios para desembaraçar as conexões sociais. O cuidado em envolver os estudantes na arte de contar histórias, além de reconhecer o corpo como um instrumento de trabalho em movimento, deve ser parte de nossa formação

REFERÊNCIAS:

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Artmed Editora, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília –DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB.

BUTLER, Judith. Judith Butler: quem tem medo de gênero? In.: **Outras Palavras - Jornalismo de Profundidade e Pós-capitalismo - Feminismo**. São Paulo, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/feminismos/judith-butler-quem-tem-medo-do-genero/>. Acesso em: 25 set. 2024.

COSTA, Josilene Pereira dos; SANTOS, Lindalva Pessoni. As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. VI Semana de Integração. **Anais. VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017.

COSTA, Marisa. **O magistério na política cultural**. [S. l.]: Ulbra, 2006. 264 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Wmf, 2017. 283 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16ª ed. [S. l.]: Vozes, 2014. 184 p.

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo – SME/DOT 2014.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove**

Anos: Orientações para a Inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa formação: Do Sujeito Epistêmico Ao Sujeito Biográfico. IN.: **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. 14. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2021.

ROSA, Sonia. **O menino Nito: então, homem chora ou não?** 4ª Pallas, 2022. 16 p.

Submissão em: 30 de setembro de 2025

Aceite em: 02 de outubro de 2025

ⁱ **Renata Menezes de Oliveira.**

Graduada em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e ex-bolsista de Monitoria do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI).

E-mail: renataseqsg@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2317762949404721>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-2143>

ⁱⁱ **Heloisa Josiele Santos Carreiro.**

Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Doutora e Mestre em Educação pela UFF, graduada em Pedagogia, pela UCP. Coordenadora do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI/FFP/UERJ).

E-mail: helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0807205299478201>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2141-3352>