

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

**BRINCADEIRAS INFANTIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

**BRINCADEIRAS INFANTIS E O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS
CULTURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Doutorado da Universidade
Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Dr. José Licínio Backes.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

T185b Targino, Graciela Mendes Nogueira
Brincadeiras infantis e o processo de construção das
identidades e diferenças culturais/ Graciela Mendes
Nogueira Targino sob orientação do Prof. Dr. José
Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2026.
199 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 179-189

1. Brincadeiras Infantis. 2. Identidades. 3. Diferenças
I.Backes, José Licínio. II. Título.

CDD: 371.337

**“BRINCADEIRAS INFANTIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS”**

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens (PPGE/UFS) Examinadora Externa

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (PROFEDUC/UEMS), Examinadora Externa

Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 25 de fevereiro de 2026.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às duas alegrias da minha vida, Giovana e Isadora, que me permitiram ser mais sensível e perceber que o belo está na brisa que esbarra em seus cabelos, no caminho percorrido até a vovó ou na plantinha que cresce na calçada de casa, a convite dos passarinhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Jeová, pela força que me sustentou nos momentos de incerteza e pelas possibilidades que se abriram ao longo deste percurso. Senti que o Senhor segurou em minhas mãos e me guiou para que esta caminhada se tornasse possível.

À minha família, meu alicerce e sentido de mundo. Ao meu pai, Osvaldo, e à minha mãe, Luzia, que me ensinaram a valorizar o estudo, a honestidade e o cuidado com o outro. Obrigada por serem meu porto seguro e minha inspiração diária.

À minha irmã, Andreia, que sempre torceu por mim e esteve comigo em todos os momentos, minha parceira, minha amiga e confidente.

Ao meu irmão, Alexandre, que, mesmo à distância, incentivou e celebrou cada passo dado neste caminho e em tantos outros que percorri.

Ao meu esposo, Renato, por permanecer no espaço físico da universidade com nossa filha bebê enquanto eu estava em aula, para que eu pudesse amamentá-la em livre demanda. Obrigada pela compreensão e por segurar minha mão neste período.

Às minhas filhas, Giovana e Isadora, que crescem comigo. Obrigada por me ensinarem diariamente sobre delicadeza, coragem e reinvenção. Vocês são minha inspiração e meu maior sonho.

Ao meu orientador, José Licínio, pela confiança, pela escuta sensível, pelo rigor acadêmico e pelas provocações que ampliaram minhas lentes e fortaleceram minha escrita. Sua orientação fez este trabalho florescer.

À minha parceira de escola, diretora e amiga, Ana Rita, pela caminhada compartilhada na Educação Infantil, pelas conversas, pelos apoios e pelas aprendizagens que tanto enriqueceram este processo.

À minha amiga Daniele, pela presença acolhedora e por dividir comigo os desafios, as dúvidas e as incertezas em ser professora e mãe atípica. Nossas conversas sustentaram alguns momentos emocionais e intelectuais desta jornada.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que contribuíram com saberes fundamentais, ampliaram horizontes e deixaram marcas profundas na pesquisadora que me tornei.

Aos meus colegas de turma, pelas trocas, pelo companheirismo, pelos risos, pelos desabafos, pelas leituras compartilhadas e pela força coletiva que só quem vive o Doutorado entende.

Às crianças, sujeitos deste estudo, minha gratidão imensa. Foram suas brincadeiras, perguntas, gestos, silêncios e invenções que deram vida a esta pesquisa. Que este texto honre cada uma de vocês e reconheça a potência que carregam.

Às professoras, às assistentes e aos demais funcionários que estiveram comigo no campo, obrigada pela abertura, pelo acolhimento, pela parceria e por permitirem que a pesquisa acontecesse no cotidiano vivo da escola.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora, deixo meu agradecimento: à Prof.^a Adir Casaro, à Prof.^a Ruth Pavan, à Prof.^a Bartolina Catanante e à Prof.^a Dinamara Feldens, por suas leituras atentas, por suas contribuições generosas e sensíveis, por cada provocação teórica e metodológica que fortaleceu esta pesquisa e ampliou minha compreensão. Sou profundamente grata pelo cuidado, pela presença e pela disponibilidade em fazer parte desta caminhada.

E, finalmente, agradeço a todos os meus parceiros de vida: sogros, cunhados, sobrinhos, tias, primas, amigos, colegas, vizinhos, companheiros de trabalho, professores que tive ao longo dos anos e todas as pessoas que, de algum modo, torceram por mim, estenderam a mão, ofereceram um café, um bolo, uma chipa, um tereré, um abraço, enviaram uma mensagem, ouviram um desabafo ou simplesmente acreditaram no meu caminho. Cada gesto foi importante para que o doutoramento se tornasse possível em minha vida.

A maior riqueza do homem é a sua
incompletude.
(Manoel de Barros)

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. *Brincadeiras infantis e o processo de construção das identidades e diferenças culturais*. Campo Grande, 2024. 199 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa, ligada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), teve como objetivo analisar como as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais. O estudo parte do entendimento de que as brincadeiras são elementos importantes nas culturas infantis. Buscamos nosso referencial teórico em Akotirene (2019), Bauman (2009), Bhabha (1998), Brougère (1998), Butler (2003), Candau (2012; 2013; 2014), Carneiro (1995; 2020), Corsaro (2002; 2011), Greenshaw (2002), Freire (1996; 2019), Gomes (2008; 2017; 2021), Gonzales (2020), Hall (1997; 2000; 2003; 2006; 2016), hooks (2013; 2022; 2019), Krenak (2018; 2020), Louro (1997; 2000; 2008), Santos (2007; 2008; 2019; 2011; 2003), Sarmento (2000; 2004; 2008; 2015; 2018; 2023), Silva (1995; 2014), Walsh (2016), Woodward (2014). A pesquisa configura-se em uma abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e estudo de caso em uma escola na cidade de Campo Grande/MS, localizada na área urbana. A pergunta principal da pesquisa foi: Como as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais? Para a produção dos dados, foram realizadas observações participantes, rodas de conversa e propostas de desenhos com crianças de 3 e 4 anos de idade, pois as crianças desse grupo já utilizavam a linguagem oral e já possuíam determinados repertórios de brincadeiras a serem observadas e analisadas. Para a construção do embasamento teórico, da metodologia, dos dados e das análises, foram utilizadas contribuições dos Estudos Culturais, incorporando os Estudos de Gênero, os Estudos Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância. Tais abordagens teóricas e campo de estudo ofereceram suporte teórico-metodológico para a pesquisa, pois possibilitaram a reflexão acerca da produção das identidades infantis e das diferenças culturais, concebendo a criança como ser que produz cultura e por ela é construída, e, nesse processo, suas identidades são produzidas. Os marcadores sociais na pesquisa – gênero, raça, classe, território, geração, globalização, tecnologia e clima – emergiram no contato vivo com as crianças. Os marcadores apareceram nas brincadeiras, nas falas compartilhadas, nos conflitos e nas alianças que se estabeleciam. A escola, como espaço social privilegiado, tem a responsabilidade de promover encontros que potencializem a existência das crianças em sua pluralidade. Isso significa romper com práticas homogeneizadoras e investir em currículos que não apaguem as diferenças, mas que as acolham como fundamento ético e estético da educação. Os dados construídos e as análises realizadas permitiram afirmar que as identidades não são dados fixos, mas construções culturais, históricas, relacionais e políticas. Elas se fazem e se desfazem nos encontros, nos conflitos, nos reconhecimentos e nas ausências. E o brincar, longe de ser um tempo “livre” no qual a escola apenas espera a hora de ensinar “de verdade”, é o lugar onde essas identidades se anunciam com mais força. É onde as crianças experimentam, transgridem, reencenam, imitam, criam e recriam quem são e quem podem ser.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras Infantis. Identidades. Diferenças.

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. *Children's play and the process of constructing identities and cultural differences*. Campo Grande, 2024. 199 p. Doctoral Dissertation (PhD) – Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research, developed within the Research Line Cultural Diversity and Indigenous Education of the Graduate Program at *Universidade Católica Dom Bosco* (UCDB), aimed to analyze how children's play, as experienced by a group of preschool children in a public school in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul – MS (Brazil), affects the process of constructing identities and cultural differences. The study is grounded in the understanding that play is a central element of children's cultures. We sought our theoretical contribution in: Akotirene (2019), Bauman (2009), Bhabha (1998), Brougère (1998), Butler (2003), Candau (2012; 2013; 2014), Carneiro (1995; 2020), Corsaro (2002; 2011), Creenshaw (2002), Freire (1996; 2019), Gomes (2008; 2017; 2021), Gonzales (2020), Hall (1997; 2000; 2003; 2006; 2016), hooks (2013; 2022; 2019), Krenak (2018; 2020), Louro (1997; 2000; 2008), Santos (2007; 2008; 2019; 2011; 2003), Sarmiento (2000; 2004; 2008; 2015; 2018; 2023), Walsh (2016), Woodward (2014). The research adopted a qualitative approach, combining bibliographic research with a case study conducted in a public school located in the urban area of Campo Grande/MS. The guiding research question was: How does children's play, as experienced by a preschool group in a public school in Campo Grande, influence the construction of identities and cultural differences? Data were produced through participant observation, conversation circles, and drawing activities with children aged three and four, since children in this age group already use oral language and have a repertoire of play that can be observed and analyzed. The theoretical, methodological, and analytical framework was informed by Cultural Studies, incorporating Gender Studies, Ethnic-Racial Studies, and the Sociology of Childhood. These perspectives provided the theoretical and methodological basis for understanding the production of children's identities and cultural differences, conceiving the child as a subject who both produces culture and is shaped by it, and through this process constructs their identities. The social markers mobilized in the research—gender, race, social class, territory, generation, globalization, technology, and climate—emerged through the children's lived experiences. These markers appeared in their play, shared speech, conflicts, and alliances. The school, as a privileged social space, has the responsibility to foster encounters that enhance children's existence in their plurality. This entails breaking with homogenizing practices and investing in curricula that do not erase differences, but instead embrace them as ethical and aesthetic foundations of education. The data and analyses indicate that identities are not fixed or given, but cultural, historical, relational, and political constructions. They are continually made and unmade through encounters, conflicts, recognition, and absence. Play, far from being merely a “free time” in which school waits to begin “real teaching,” is the very space where these identities are most powerfully expressed. It is through play that children experiment, transgress, reenact, imitate, create, and recreate who they are and who they can become.

KEYWORDS: Children's play. Identities. Differences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda de conversa sobre a pesquisa e pintura de assentimento.....	54
Figura 2 – Charge: “Datas Comemorativas”	70
Figura 3 – Conversando sobre a brincadeira preferida e desenhando	92
Figura 4 – As crianças e os bichinhos.....	105
Figura 5 – Brincando nos cantinhos	108
Figura 6 – Brincando em outros cantinhos	109
Figura 7 – Brincando de fazer e tomar suco	109
Figura 8 – Bonecos apaixonados	115
Figura 9 – Meninos “grávidos”.....	116
Figura 10 – Esse prece um bicho	118
Figura 11 – A boneca ou o boneco mais legal	120
Figura 12 – Roda de conversa sobre ideais de beleza.....	125
Figura 13 – Cartaz com imagens de pessoas que as crianças consideraram bonitas	126
Figura 14 – Cartaz com imagens de pessoas que as crianças não consideraram bonitas ..	126
Figura 15 – A pecinha é um celular	132
Figura 16 – Brincadeiras livres com bambolês e blocos de construção	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aos pés da mangueira	143
Quadro 2 – Sobre o brinquedo preferido	146
Quadro 3 – Brincadeiras espontâneas no pátio	148
Quadro 4 – Cantinhos de brincadeiras	151
Quadro 5 – “Eles estão apaixonados”	153
Quadro 6 – Meninos “grávidos”	156
Quadro 7 – “Esse parece um bicho”	158
Quadro 8 – Qual o seu boneco(a) preferido(a)? Tem algum(a) que não é bonito(a)?	161
Quadro 9 – “Quem é linda? Quem não é bonito?”	163
Quadro 10 – “Se você pudesse mudar algo no seu corpo, o que mudaria?”	165
Quadro 11 – “Você brinca com celular, tablet ou computador?”	167
Quadro 12 – “Regras, circuitos, cambalhotas, vendas e cachorros imaginários”	170

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis legais (TCLE)	191
Apêndice B – História em quadrinhos criada e utilizada pela pesquisadora para contar sobre a pesquisa para as crianças.....	193
Apêndice C – Termo de Anuência Institucional.....	196
Anexo A – Declaração de Anuência da Instituição.....	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPEDcult	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SETASS	Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA QUE VOS ESCREVE E O SEU LUGAR DE FALA	16
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
1.1 Situando a escola	41
1.2 Situando a turma e as crianças	45
1.3 Caminhos da pesquisa.....	50
CAPÍTULO II – CULTURA E SUA RELAÇÃO COM AS BRINCADEIRAS	58
2.1 Educação Infantil no Brasil: da assistência à educação	62
2.2 Infância e interculturalidade: por uma educação que valorize as diferenças.....	67
CAPÍTULO III – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS: AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES	78
3.1 Identidades e diferenças: percursos legais na Educação Infantil no Brasil	78
3.2 Identidades e diferenças: para além do reconhecimento	81
CAPÍTULO IV – BRINCADEIRAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL A PARTIR DOS MARCADORES SOCIAIS	91
4.1 Clima e influência dos elementos naturais nos processos de construção das identidades infantis	92
4.2 Globalização, brincadeiras e construção das diferenças culturais e identitárias.....	99
4.3 Território e construção de identidades e diferenças a partir das experiências espacializadas e das relações com a natureza	102
4.4 Gênero como dimensão constitutiva na produção, subversão e reinvenção das identidades na infância.....	107
4.4.1 Brincadeiras em cantinhos diversificados.....	108
4.4.2 Brincadeiras com bonecos	115
4.5 A produção das diferenças étnico-raciais na infância: identidades entre representações e reconhecimentos	118
4.6 Ideais de beleza e a valorização estética como dispositivo de hierarquização e exclusão na infância.....	125

4.7 Cultura digital: novas configurações na construção das identidades infantis contemporâneas	131
4.8 Classe social e a construção das identidades: condições materiais, acesso e possibilidades de brincar.....	134
4.9 Geração e a produção das identidades na infância: saberes em trânsito.....	139
CAPÍTULO V - INTERSECCIONALIDADE: A TRAMA VIVA DOS FIOS QUE ATRAVESSAM AS BRINCADEIRAS	142
5.1 Cena 1 – Aos pés da mangueira.....	143
5.2 Cena 2 – Qual é o seu brinquedo preferido?.....	145
5.3 Cena 3 – Brincadeiras espontâneas no pátio.....	147
5.4 Cena 4 – Cantinhos de brincadeiras.....	150
5.5 Cena 5 – “Eles estão apaixonados”.....	153
5.6 Cena 6 – “Tô grávido, tem dois nenéns na minha barriga”	155
5.7 Cena 7 – “Esse parece um bicho”	157
5.8 Cena 8 – Qual o seu boneco(a) preferido(a)? Tem algum(a) que não é bonito(a)?.....	160
5.9 Cena 9 – “Quem é lindo (a)? Tem alguém que não é bonito (a)?”	162
5.10 Cena 10 – “Se você pudesse mudar algo no seu corpo, o que mudaria?”	164
5.11 Cena 11 – “Você brinca com celular, <i>tablet</i> ou computador?”	166
5.12 Cena 12 – Regras, circuitos, cambalhotas, vendas e cachorros imaginários	169
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	173
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES	190
ANEXO	197

SOBRE A AUTORA QUE VOS ESCREVE E O SEU LUGAR DE FALA

Em 2007, finalizei o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Antes de me formar pedagoga, eu já era docente em uma turma de Educação Infantil e, nesse tempo, entendia e defendia a brincadeira como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No início de 2008, assumi meu primeiro concurso público como professora na Educação Infantil. Nesse ano, eu atuava meio período na escola pública e meio período na rede privada.

As desigualdades entre essas realidades eram gritantes. Na rede privada, havia abundância de material pedagógico e estrutura física que proporcionava diversas explorações e organizações para as crianças; no entanto, nesse espaço, alguns professores não eram formados, e a lógica de funcionamento da escola era empresarial (em função do lucro, parceria com editoras e desvalorização docente). Os professores trabalhavam de segunda a sábado, com salário três vezes menor em comparação à rede pública, e deveriam fazer horas extras sem remuneração; ainda eram “chamados” para assinar um termo de trabalho voluntário para que a escola não corresse o risco de ser denunciada. O professor que não assinasse era chamado para conversar com a diretora sobre “a importância de vestir a camisa da escola”; em outras palavras, quem precisasse do emprego deveria aceitar as condições da direção.

Lembro-me de quando a escola fazia eventos no sábado e cada família deveria pagar para participar; os professores, além de trabalharem sem receber salário, eram obrigados a pagar a entrada para o evento. Hoje, lembrando dessas situações, percebo a exploração e a opressão que os professores viviam ou vivem ali, mas, na época, aceitei e não

tinha maturidade para fazer um enfrentamento diante de todas as situações e, quando eu tentava fazer isso, era persuadida a calar-me.

Na metade do ano de 2008, passei em outro concurso, e a diretora da escola particular me chamou de irresponsável por sair da escola dela. Enfim, havia materiais pedagógicos diversos, espaços e brinquedos riquíssimos para a infância, mas o professor não era valorizado.

Na escola pública, por sua vez, não havia brinquedos disponíveis nem livros de histórias, apenas sucatas e apostila para realizar com as crianças; o espaço físico era deplorável, sem área verde, sem parque, apenas calçadas quebradas e desniveladas para as crianças brincarem. Havia ali salas de atividades grandes e salas minúsculas, separadas com divisórias de material compensado. Na maioria das salas, só havia recreadoras; assim, quando entrei no Centro de Educação Infantil (CEINF), atualmente Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), sentia que algumas pessoas se inspiravam em mim. Senti respeito por parte da direção e da Secretaria Municipal de Educação; havia boa comunicação.

Dessa maneira, fiquei muito feliz, pois, apesar da falta de material e estrutura, havia diálogo, e, por isso, eu via possibilidades de qualificar ainda mais meu trabalho naquele espaço. Como já salientado no início deste texto, na segunda metade do ano de 2008 assumi meu segundo concurso na Prefeitura e continuava acreditando firmemente na importância da brincadeira na formação das crianças, público da Educação Infantil. Elaboramos alguns projetos junto às famílias, trazendo as culturas brincantes diversas das famílias para dentro da escola, convidamos pessoas da comunidade para brincar com as crianças, e esse interesse e projetos me fizeram querer pesquisar ainda mais e registrar as brincadeiras que existem em nosso estado.

Quando realizei o Mestrado, fiz uma busca na literatura regional e percebi, nas obras de Manoel de Barros, uma fonte rica de pesquisa sobre brincadeiras regionais. Nesse tempo, percebi que as brincadeiras podem ter origem em outros lugares, mas carregam suas marcas e seus temperos regionais. Percebi também que, para Manoel de Barros, a natureza, as sucatas, os animais e as pessoas podem ser companheiros na construção dos processos lúdicos. Fiz uma analogia que muito significou para mim: o que Manoel de Barros chamou de “Achadouros da infância”, Brougère (1998) nomeou de “cultura lúdica”, que é um conjunto de experiências brincantes que temos ao longo da vida. É nosso baú de tesouros.

Dessarte, ao pesquisar sobre cultura, cultura lúdica e cultura lúdica regional, vi a possibilidade de afunilar e aprofundar o tema, trazendo para a discussão a capital do Mato Grosso do Sul (MS), pesquisando e registrando as brincadeiras que nela acontecem. Vi, no Doutorado, essa possibilidade de aprofundamento. Ao problematizar as brincadeiras infantis em Campo Grande, eu deveria situar essas brincadeiras a partir de seus sujeitos, quem seriam esses sujeitos e quais lugares representariam a cidade de Campo Grande. Pensando nas diferenças que constituem a capital, pensamos na realização da pesquisa em comunidades quilombola, indígena, rural e urbana. Aprofundei minhas leituras com foco em entender sobre processos de construção de identidades, também sobre as diferenças e a interculturalidade, e me vi em uma situação confusa.

Uma colega que estava fazendo pós-doutorado estava em um evento e falou sobre o respeito às pessoas da comunidade LGBTQIA+; um doutorando afirmou, nesse evento, que ela não poderia falar sobre isso, tendo em vista que era mulher, heterossexual, cis e branca. Nesse momento, fiquei me indagando: Será que não posso falar das diferentes infâncias, pois também sou branca, cis e heterossexual? Eu tenho lugar de fala? Procurei estudar e conversar no grupo de pesquisa em que participo, e uma colega negra, mestrand, lembrou-se das palavras da Professora Doutora Raimunda Luzia de Brito, mulher negra e militante da causa negra, que dizia: “Aliado não tem cor”. De certa forma, a fala dessa colega me deu forças para continuar a pesquisa com foco nas diferenças.

No entanto, ainda a pergunta “Eu tenho lugar de fala?” tilintava em meus pensamentos. A escritora Djamila Ribeiro, feminista, negra e filósofa, me ajudou nesse processo. A autora, ao discutir lugar de fala, diz que: “Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo” (Ribeiro, 2020, p. 64). Para a autora, “[...] todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social” (Ribeiro, 2020, p. 85). Muitas vezes, essa expressão, “não é o meu lugar de fala”, é utilizada por pessoas privilegiadas para não debater questões importantes na sociedade, e, desse modo, sequer pensam nas questões envolvendo desigualdades, preconceitos e em como a sociedade está estruturada em bases racistas e machistas, permanecendo em sua bolha de privilégios sem ao menos se pensar.

Assim, inscrevo-me na pesquisa. Meu lugar de fala é a partir de minha localização social. Sou mulher, branca, cis, heterossexual, cristã, professora, filha de pai pedreiro, mãe que trabalha em casa, irmã de uma mulher e um homem mais velhos, esposa

de um bancário, mãe de duas meninas. Minha infância foi marcada por muita brincadeira na rua da casa da minha avó, na praça perto da minha casa e em outra praça perto da casa da minha tia. Meus companheiros de brincadeira eram meus irmãos e minhas primas. Brincávamos de fazer bolos e pães de barro, escorregávamos nos montes de terra das praças, jogávamos bete, queimada e gostávamos muito de tomar banho de chuva.

Sou Testemunha de Jeová desde que nasci e, para mim, algumas crenças não eram uma questão. Por exemplo: não comemorar aniversário, Páscoa e Natal era visto por mim com muita naturalidade. Nunca precisávamos de uma data especial para confraternizar em família, fazer uma festa ou dar e ganhar presentes; fazíamos isso quando tínhamos condições, e eu gostava muito disso. As festas em família eram frequentes e os presentes vinham quando precisávamos de algo, quando meu pai viajava a serviço e trazia algo da cidade onde estava, quando passávamos de ano na escola ou em outra data não específica em que meus pais tivessem condições e acreditassem que era importante.

Com o tempo, eu percebia que as pessoas viam com olhar negativo a minha religião. Quando eu estava no Ensino Médio, ao saber que eu era uma Testemunha de Jeová, uma colega me disse que estava surpresa por eu ser uma pessoa normal, pois imaginava as Testemunhas de Jeová como pessoas chatas, pálidas e sérias. Nesse momento, entendi como as pessoas criam identidades e, a partir disso, possuem certa intolerância ou desprezo pela religião do outro. Apesar desse episódio e de outros semelhantes que já vivi, nem de longe minha religião foi associada a algo diabólico. Historicamente, algumas religiões são associadas ao “diabólico” por setores do cristianismo hegemônico, em especial religiões de matriz africana e indígena; o processo de discriminação dessas religiões vai além de algo pálido, chato, como minha religião foi identificada. É desse lugar que falo.

Minha mãe, em alguns momentos, fazia pães, e meus irmãos e eu vendíamos na rua, para nossos vizinhos e, às vezes, em terminais de ônibus. Guardo desse tempo boas memórias de afetividades dos nossos clientes. É desse lugar que falo. Sou fruto da escola pública. Estudei em escola pública desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No último ano do Ensino Médio, o governo do estado ofereceu na escola, em contraturno, o cursinho popular. Eu sempre gostei de estudar e, sem a necessidade de trabalhar enquanto fazia o Ensino Médio, estudava na escola regular no período matutino e fazia o cursinho popular no período vespertino. É desse lugar que falo.

Sou professora há 18 anos na Educação Infantil, sendo 17 anos em escola pública, concursada, militante da Educação Infantil. Acompanhei todo o processo de gestão compartilhada da Educação Infantil em Campo Grande entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (Semed), bem como todo o processo de transição da gestão para a Semed. Sou professora; atualmente estou na coordenação de uma EMEI situada na área urbana da cidade de Campo Grande. Continuo estudando, propondo e agindo em defesa da educação pública de qualidade. É desse lugar que falo.

Sou branca e, embora eu já tenha sido chamada de “branquela azeda”, “papel”, “loira aguada”, “diabo loiro”, eu sempre me via representada nos painéis da escola, nos livros de princesas, nos filmes, nas apresentadoras de programas de televisão infantis e, assim, eu sabia que poderia ocupar diversos espaços. É desse lugar que falo.

Sou mulher e, por isso, tenho medo de andar na rua ao anoitecer e sinto que tenho de provar diariamente a necessidade de respeito ao gênero. Certa vez, encontrei, em um evento para professores, um ex-professor que dava aulas na turma em que eu estudava no Ensino Médio (eu já era professora na ocasião) e, quando disse que queria fazer um Mestrado em Educação, ele me afirmou que, sendo mulher, casada e ainda com uma filha pequena, isso seria inviável. No entanto, aqui estou escrevendo minha tese. Estudei por quatro anos na graduação, fiz três pós-graduações *lato sensu* na área da Educação, atuo há 18 anos na área da Educação Infantil e, outro dia, um colega quis tentar me ensinar qual era o público da Educação Infantil. É desse lugar que falo.

Após finalizar a graduação em Pedagogia pela UFMS e defender meu trabalho de conclusão de curso sobre Literatura Infantil para crianças de zero a três anos, fui convidada por uma professora para atuar como tutora a distância do curso de Pedagogia da UFMS-Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para tanto, fiz a pós-graduação em Orientação Pedagógica em Educação a Distância, na UFMS, aprofundando meus estudos sobre os fios que a Educação a Distância pode tecer e seus desafios. Após dois anos, fui convidada a ser coordenadora pedagógica em uma instituição municipal de Educação Infantil; fiz, então, uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica, também na UFMS, e defendi, em meu trabalho de conclusão de curso, uma organização específica de formação para recreadores na cidade de Campo Grande, focando as discussões na formação de docentes e na maneira

como as instituições de Educação Infantil se organizavam para que houvesse essas formações.

Fiz outra pós-graduação em Educação Especial por uma universidade privada, pois eu sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área, escrevendo sobre Tecnologia Assistiva e Educação Infantil. Mais tarde, fiz o Mestrado Profissional em Educação pela UEMS, pesquisando a concepção brincante nas obras de Manoel de Barros. Em 2022, ingressei no Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); participo do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDcult), debatendo, discutindo e pesquisando sobre a riqueza nas diferenças, a centralidade da cultura e o processo de constituição das identidades. Realizei a pesquisa do Doutorado em uma escola na cidade de Campo Grande e percebemos como as brincadeiras participam do processo de construção das identidades. É desse lugar que falo.

Durante o processo do doutoramento, vivi uma perda gestacional, uma gravidez de risco, tratamento com injetáveis diários para trombofilia, o nascimento da minha filha e recebi o diagnóstico de autismo da minha filha adolescente e, mesmo com ansiedade, claustrofobia, compulsão alimentar e ataques de pânico, eu tinha suporte familiar, médico, da diretora da escola onde eu trabalhava e do orientador de minha pesquisa. Meu marido, meus pais, minha irmã e meu irmão sempre estiveram dispostos a ajudar, e o convênio médico que tenho me deu todo o suporte em relação a exames, medicamentos, consultas e terapias. É desse lugar que falo.

Assim, finalizo essa minha localização de lugar de fala, consciente dos meus privilégios e de que eles me fizeram chegar até aqui. Sei do meu esforço, da minha dedicação, das madrugadas em claro lendo, pesquisando e escrevendo, mas sempre tive casa, comida, cuidado, saneamento básico; nunca precisei me preocupar se cortariam a energia de casa ou se eu teria algo para comer. Nunca me preocupei se seria julgada pela minha cor, nunca tive medo de morrer por ser branca. Sou heterossexual e nunca me olharam de forma negativa, tampouco me senti julgada ou ameaçada por isso.

De acordo com Ribeiro (2020, p. 81): “Todo mundo tem lugar de fala”. E esse é o meu. Falo de uma localização social de privilégios, e essa consciência me move a lutar contra as opressões, e não apenas a contemplar grupos que são subalternizados lutarem para enfrentar as desigualdades. Mesmo sabendo que continuarei sendo beneficiada pelo sistema

que oprime determinados grupos, me alio aos oprimidos e pesquiso, debato, teorizo e defendo a horizontalidade dos saberes.

Não represento, mas me alio e luto a partir do meu lugar de fala, levando em consideração a importância das diferenças nos processos de construção das identidades, que todas as epistemologias são válidas e que eu tenho responsabilidade com a mudança. Por isso, exponho meu lugar de fala, marcando meu ponto de partida, pensando o mundo a partir do meu lugar. Toda a trajetória de trabalho e acadêmica me leva a refletir sobre as infâncias vivenciadas pelas crianças, sobretudo na cidade de Campo Grande/MS, minha cidade natal.

INTRODUÇÃO

Em alguns escritos sobre a cultura popular de Mato Grosso do Sul, encontramos registros sobre músicas, danças, festividades, artesanatos, linguagens, culinárias e outros hábitos e crenças que emanam dos povos. No bojo dessas manifestações culturais, destacamos a infância e suas marcas, entendendo a brincadeira como fonte importante na produção de saberes e manifestações das crianças. Isso posto, onde estão os registros das brincadeiras aqui no estado, mais especificamente na cidade de Campo Grande?

Dessarte, intentamos pesquisar sobre as brincadeiras que marcam as particularidades de um povo que, mesmo colonizado, possui sua própria cultura rica em especificidades locais, com seus saberes próprios que dialogam com outras culturas. Quando nos referimos a esse diálogo, defendemos que nenhuma cultura pode ser vista como superior à outra; dessa maneira, a cultura construída em determinado lugar e tempo pode ter traços de outros lugares e outros tempos; no entanto, não perde sua particularidade temporal, espacial, climática, de linguagem e de modos de ser, estar e viver de um povo. Santos (1997, p. 22) escreve sobre a incompletude das culturas: “A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura”. O respeito e a valorização das manifestações culturais diversas fazem, portanto, a riqueza dos povos, com suas identidades vivas.

As brincadeiras e as interações ocupam importante espaço na Educação Infantil, sendo, portanto, amplamente reconhecidas. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) ressaltam que “[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, constituindo-se em uma

forma privilegiada de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (Brasil, 1998a, v. 1, p. 23). Nesse sentido, o brincar não é concebido como uma atividade secundária, mas como um modo de ser e conhecer da criança (Brasil, 1998b, v. 3). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao afirmar que “[...] as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 36), promovendo experiências significativas de aprendizagem.

Este é o primeiro momento em que citamos a BNCC, e cabe dizer que esse documento tem ocupado lugar central nos debates sobre políticas educacionais no Brasil. Embora se apresente como um documento com a intenção de garantir equidade e qualidade na educação, sua elaboração e sua implementação revelam fortes influências de um projeto político neoliberal, que tende a reduzir a complexidade da educação a instrumentos de controle, padronização e mensuração de resultados (Apple, 2006; Arroyo, 2011; Marsiglia, 2017). Essa lógica ignora as especificidades dos territórios, das instituições e das infâncias e impõe uma normatização que muitas vezes engessa a prática docente.

A discussão sobre a construção de uma Base Nacional no Brasil remonta às disputas educacionais dos anos de 1990 e às propostas formativas expressas nos RCNEI (Brasil, 1998a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010). A BNCC foi oficialmente homologada em 2017, por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017); entretanto, seu processo de elaboração esteve profundamente marcado por pressões políticas e econômicas que tensionaram a participação docente e diminuíram o peso das contribuições vindas de professores, pesquisadores e entidades acadêmicas.

A versão final, publicada após intensas revisões, incorporou pouco as lutas históricas da categoria, tampouco reafirmou princípios já consolidados nos RCNEI e nas DCNEI, resultando em um documento que, em muitos aspectos, se distancia das perspectivas construídas coletivamente ao longo de décadas. Por essa razão, ao abordarmos a BNCC nesta pesquisa, recorreremos também a obras e debates publicados antes de sua aprovação, pois a disputa em torno de uma Base Nacional não é recente, e esses textos dialogam diretamente com a forma como a BNCC foi construída, modificada e finalmente implementada, explicitando tensões que permanecem vivas no cenário educacional brasileiro.

Ao estabelecer direitos de aprendizagem e campos de experiências com objetivos específicos para cada faixa etária, a BNCC corre o risco de ser operacionalizada

como uma lista de metas a cumprir, enfraquecendo a potência investigativa do trabalho pedagógico. Como aponta Fochi (2020), pesquisador e um dos consultores da Educação Infantil na BNCC, quando os planejamentos se subordinam a prescrições externas e desvinculadas das experiências reais das crianças, o currículo se distancia da escuta sensível e da escuta ativa, fundamentais para uma prática situada e ética na Educação Infantil.

Apesar disso, é preciso destacar que a BNCC reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, ativos, competentes e produtores de cultura é um marco importante, alinhado às perspectivas contemporâneas da sociologia da infância (Corsaro, 2011). A proposta dos campos de experiências, por exemplo, sinaliza uma tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento e valorizar a interação, o brincar, as múltiplas linguagens e os contextos socioculturais das crianças.

Zilma de Oliveira (2002), também pesquisadora e uma das consultoras da Educação Infantil na BNCC, ressalta que o brincar deve ocupar lugar central na vida das crianças e ser entendido não apenas como uma estratégia didática, mas como uma forma legítima de expressão, construção de conhecimento e relação com o mundo. Logo, a BNCC, ao destacar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, dialoga com essas concepções. Entretanto, sua implementação em contextos marcados por políticas de responsabilização e avaliação de desempenho pode esvaziar esse potencial, reduzindo o brincar a uma atividade funcional e controlada.

Maria Carmen Barbosa, outra pesquisadora e consultora da Educação Infantil na BNCC, juntamente com Sandra Regina Simonis Richter, reconhecem o avanço conceitual representado pelos campos de experiências, mas alertam que sua apropriação depende da mediação crítica dos profissionais da educação (Barbosa; Richter, 2015). Para as autoras, o risco é que esses campos se transformem em uma nova forma de organizar conteúdos escolares, perdendo o caráter vivencial e processual da aprendizagem infantil. As autoras enfatizam que a formação docente deve fortalecer a capacidade de análise e de resistência às pressões homogeneizadoras.

Assim, entendemos que a BNCC é um documento ambíguo. Se, por um lado, incorpora concepções mais amplas sobre a infância, a cultura e o currículo, por outro, revela contradições que precisam ser tensionadas. Os espaços das crianças, das brincadeiras e das interações não podem ser garantidos por decretos normativos, mas, sim, por práticas pedagógicas éticas, sensíveis e comprometidas com a escuta e com a pluralidade. A

padronização curricular, ao ser naturalizada, pode sufocar essas práticas e limitar a autonomia profissional dos docentes, que é fundamental para que o currículo ganhe vida no cotidiano das instituições. Cabe aos educadores e às educadoras assumirem uma postura crítica diante da BNCC: apropriando-se de seus elementos positivos, mas também denunciando suas limitações e os riscos de sua instrumentalização por políticas de regulação e controle.

Na perspectiva da sociologia da infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2008), as brincadeiras não são apenas formas de aprendizagem, mas formas de produção coletiva de significados e de construção de identidades sociais. Prout (2010) propõe que a infância deve ser entendida como uma construção social, e as crianças, como atores sociais ativos, cujas experiências devem ser analisadas em seus próprios termos. Para Kramer (2006, p. 23), “[...] a brincadeira é um modo de a criança significar o mundo e a si mesma, de expressar desejos, sentimentos, ideias e de compreender a realidade por meio da ação, da repetição e da transformação simbólica”. Dessa forma, os saberes são produzidos e aprendidos por elas, e as identidades/diferenças vão sendo construídas. Dessa maneira, percebemos que tanto os documentos quanto os estudos da infância defendem que, por meio das brincadeiras, as crianças se expressam, inventam e vivenciam situações que, de outra forma, não poderiam. Assim, sempre que brincam, aprendem. Aprendem novas formas de pensar, de agir, uma nova postura, um novo sotaque, um novo conhecimento historicamente produzido; enfim, as crianças “saem” das brincadeiras diferentes de quando “entraram”.

As brincadeiras fazem parte da cultura popular de um povo. Essas brincadeiras estão evidentes desde antes do nascimento do bebê, quando a família brinca com os tons de voz, quando o bebê nasce e seus cuidadores brincam com a expressão do rosto, quando um membro da família ensina ao outro um jogo que aprendeu com alguém, quando brincam com as palavras, quando ensinam as regras de uma ação lúdica; enfim, as brincadeiras perpassam o universo infantil, são as atividades principais das crianças e marcam a história de um povo.

Grande parte das brincadeiras pertencentes à cultura popular não tem origens definidas, pois existem há muito tempo; seus nomes vão se transformando e passaram por muitas adaptações de acordo com as regiões e os tempos históricos. No entanto, essas manifestações culturais fazem parte da história dos povos e, portanto, são importantes no processo de construção das identidades e diferenças. As brincadeiras populares fazem parte

da tradição de determinado grupo, estreitam laços entre o tempo presente e o passado. Pessoas se conectam com suas histórias, suas raízes, fortalecendo sua identidade cultural e a de seu povo.

Levando em consideração crianças reais, que sentem, se expressam, são ricas em sentimentos, situadas em tempos, espaços e histórias, vamos nos debruçando sobre as experiências que vivenciam ao longo de suas vidas e como estas podem influenciar nos modos de ser e agir do sujeito. Para tanto, faz-se necessário considerar as influências culturais, sociais, econômicas e políticas que essas experiências podem sofrer. Nesse sentido, inspiramo-nos em Santos (2008, p. 27): “Cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes; nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes”. Desse modo, pensamos as brincadeiras relacionando-as com os diversos saberes, contextos, tempos e locais.

Propusemos, então, uma pesquisa que contemplou investigar a brincadeira em Campo Grande/MS, entendendo elementos da cultura e afunilando a pesquisa em uma escola da Rede Municipal nessa cidade. Com essa pesquisa, investigamos quais as relações das brincadeiras infantis com o processo constitutivo das identidades e diferenças. A questão norteadora da pesquisa foi, portanto: Como as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais?

Para um aprofundamento da pesquisa, voltamos nossas observações, conversas e propostas de desenhos para as crianças de 3 e 4 anos, pois elas podem se utilizar da linguagem oral e já possuem determinados repertórios de brincadeiras a serem observados/analísados.

Muitos documentos que embasam a educação no Brasil valorizam o trabalho com a cultura regional, a formação cultural e as diversas manifestações culturais, como, por exemplo, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo nº 215, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), em seu art. nº 58. Também as DCNEI (Brasil, 2010, p. 16), os RCNEI (Brasil, 1998a, p. 182) e, apesar das ressalvas que temos em relação à BNCC, noções de cultura permeiam os Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem.

Muito mais do que uma obrigatoriedade legal, a valorização da cultura regional nas escolas é amplamente defendida por pesquisadores da área. A Professora Marlei Sigrist,

pesquisadora da cultura regional em Mato Grosso do Sul, afirma que “[...] não adianta palavras bonitas se ficam apenas no discurso” (Sigrist, 2008, p. 23). Com essas palavras, a professora Marlei descreve sua trajetória, inclusive dentro de escolas, com palestras, cursos, entre outros trabalhos desenvolvidos no âmbito da cultura regional. Para a autora, esse não é apenas um tema para pesquisa e registro, mas é um tema vivo, que precisa ser valorizado nas escolas.

Sob as lentes dos Estudos Culturais, valorizar a cultura regional nas escolas é perceber que as práticas na escola são práticas culturais atravessadas por relações de poder. Para Stuart Hall (2006), as identidades são construídas em um campo de disputa simbólica; dessarte, o currículo escolar não deve se limitar a uma visão universalista do conhecimento, mas, sim, incorporar os saberes locais. Nesse mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2014), quando escreve sobre currículo, defende que este deve estar sempre em tensão para que acolha as pluralidades. Nilma Lino Gomes (2017) aponta que os saberes das comunidades precisam ser incorporados ao currículo para que a escola seja realmente plural. Entendemos, por conseguinte, que as múltiplas culturas têm papel fundamental no processo formativo das crianças. Logo, quando falamos em cultura e criança, a brincadeira se apresenta como constitutiva.

Compreendemos que a cultura lúdica de determinado lugar explicita maneiras de pensar, estar e agir no mundo, e a escola precisa, assim, valorizar essa cultura como uma possibilidade de ruptura com o sistema que supervaloriza as ciências biológicas e exatas, diminuindo a importância das ciências humanas. Há a necessidade, portanto, de problematização desse modelo de estrutura educacional para que possamos valorizar cada vez mais os saberes por vezes marginalizados, levando em consideração as culturas locais e as culturas que cada criança carrega consigo e constrói. Nessa perspectiva, escutar as diferentes vozes das crianças é um caminho para a valorização dessas culturas.

Candau (2013) destaca algumas ideias muito importantes para tecermos nossa rede de pensamentos acerca de culturas. A autora defende a existência de diversas culturas e a necessidade das inter-relações culturais na escola. Para Candau (2013, p. 13):

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Escola e cultura são, portanto, elementos indissociáveis. As perguntas que precisam ser feitas são: Que culturas permeiam as práticas na escola? Seria a imposição de uma cultura que padroniza? Nesse contexto, as diferenças seriam negadas e apenas uma cultura seria exaltada como ideal. Ou seria a valorização de diversas culturas que teceriam as identidades dos sujeitos e dos grupos? Candau (2013, p. 23) defende a perspectiva intercultural, que promove “[...] uma educação de reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

Em se tratando de nossa realidade, não podemos negar que fomos colonizados e que, portanto, nossa cultura possui traços de nossos colonizadores; a cultura europeia está arraigada no país e, geralmente, é vista como modelo de cultura ideal. Podemos afirmar, então, que herdamos muito de culturas variadas, mas nossas especificidades produzem cultura. De acordo com Cássio E. Viana Hissa: “Os conhecimentos e saberes são locais, e cada lugar desenvolve especificidades que, por sua vez, concedem particularidades aos próprios diálogos” (Hissa *et al.* 2011, p. 40).

Para o autor, a questão é que, mesmo colonizados, possuímos cultura própria. No caso de Mato Grosso do Sul, possuímos influências indígenas, africanas, asiáticas e europeias, e, por se tratar de um estado fronteiriço, também temos influências paraguaias e bolivianas. Mato Grosso do Sul foi criado em 1977 com o desmembramento do estado de Mato Grosso. Assim, as culturas desses dois estados também se cruzam em muitos aspectos. Mato Grosso do Sul faz divisa com cinco estados brasileiros, a saber: Minas Gerais, Goiás, Paraná, São Paulo e Mato Grosso, e fronteira com dois países: Bolívia e Paraguai. Há, por conseguinte, uma relação intensa com muitas culturas diferentes. Comungamos da ideia de Leidmar C. Santos, o qual, em diálogo com Gilberto Gil e Maria Teresa Franco Ribeiro, defende que: “[...] *todas as identidades são válidas e nenhuma é superior às demais*. Pelo que se percebe e se sabe, a superação dessas desigualdades passa pelo respeito às identidades, às singularidades, ao espaço do que é verdadeiramente cultura” (Gil; Ribeiro; Santos, 2011, p. 185).

Não podemos, dessa maneira, negar a riqueza e a pluralidade de culturas que por aqui se produziram; essas pessoas que habitaram e habitam o estado de Mato Grosso do Sul trouxeram e trazem consigo suas culturas, reconstruindo-as de acordo com o clima, a vegetação, a linguagem, as relações sociais de poder, entre outras singularidades do estado. De acordo com Jardel Sander, em diálogo com Cássio Hissa e outros: “Se os saberes são

locais é porque a *realidade* ou a *vida local* convoca a criação de soluções, de estratégias e alegrias; o local urge pela criação de um mundo possível, habitável” (Hissa *et al.*, 2011, p. 49). Desse modo, com esta pesquisa, problematizamos o processo de construção das identidades/diferenças das crianças por meio das brincadeiras, levando em consideração o processo de globalização existente e as diferentes negociações que os sujeitos locais desenvolvem (Hall, 2016). A brincadeira, portanto, mostra-se como elemento fulcral no processo de constituição das culturas dos sujeitos.

A cultura, na perspectiva de Hall (2016), é entendida como lugar de trocas de sentidos no interior do grupo e com outros grupos e está intimamente ligada à história, à geografia, aos sentimentos e à pertença. Para o autor, os sentidos constroem as identidades de um grupo, os quais são criados e recriados por meio da linguagem. A linguagem defendida por Hall (2016) não diz respeito apenas à linguagem falada, mas também ao entendimento de que tudo o que existe tem relação com a linguagem. Incluímos, nesse contexto, as brincadeiras, que são formas de expressão e comunicação. As brincadeiras criam significados.

Diante disso, podemos ampliar as possibilidades de pensar para além do que já pensamos, em uma perspectiva de valorização da diversalidade. Segundo Grosfoguel, (2008, p. 143-144):

A necessidade de uma linguagem crítica comum de descolonização requer um tipo de universalidade que já não seja um desenho imperial global/universal monológico e monotópico, quer de direita ou de esquerda, imposto ao resto do mundo pela persuasão ou pela força e em nome do progresso ou da civilização. A essa nova forma de universalidade, enquanto projeto de libertação, chamarei “diversalidade anticapitalista descolonial universal radical”. Ao contrário dos universais abstratos das epistemologias eurocêtricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma “diversalidade anticapitalista descolonial universal radical” é um universal concreto que constrói um universal descolonial, respeitando as múltiplas particularidades locais nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projetos históricos ético-epistêmicos descoloniais. [...]. Walter Mignolo (2000) caracterizou como “diversalidade enquanto projecto universal” para descolonizar a modernidade eurocentrada.

Entendemos a diversalidade como um projeto universal que valoriza a pluralidade, as particularidades dos locais e das pessoas. A partir dessa concepção, as diferenças são valorizadas e não hierarquizadas. Assim sendo, buscamos dar visibilidade à pluralidade lúdica em uma escola na cidade de Campo Grande/MS, vendo a região como

produtora de conhecimento e não apenas como reprodutora do pensamento hegemônico europeu.

As crianças que conhecemos hoje não são as mesmas crianças de há 20 anos. A produção e a disseminação do conhecimento estão cada vez mais rápidas. Televisões, *tablets*, celulares, *videogames* fazem parte do mundo da maioria das crianças. Também muito conhecimento no que diz respeito à didática, ao desenvolvimento humano e à pedagogia vem sendo construído. Não sou a mesma professora que começou a carreira há 18 anos. Não posso ver meus alunos com a mesma infância que tive. Devo acompanhar as mudanças, mesmo sendo considerada como uma alienígena (Silva, 1995) na escola.

Silva (1995) organizou o livro intitulado *Alienígenas na sala de aula*, que levanta essa questão e aponta para a necessidade de a escola reorganizar seu currículo da condição moderna para a pós-moderna, levando em consideração que os sujeitos constituintes da sociedade contemporânea têm formas de vida diferentes; logo, possuem necessidades diferentes, e a escola precisa reconhecer que há vários conhecimentos verdadeiros, e não apenas os conhecimentos da “ciência dura”. Nesse sentido, a escola é eminentemente um lugar da diferença. Para Palermo (2014, p. 102, tradução própria),

[...] um lugar em que diferentes culturas, diferentes linguagens, diferentes modos de conhecer e viver se encontram juntos e coexistem, um lugar construído entre todos que também incorpora o pensamento e a língua dominante. A imposição de cânones unívocos, que nega a possibilidade de criatividade, pensamento e ação às culturas subalternizadas, leva a uma colonialidade de olhar e critérios estéticos, claramente visível no campo da produção artística. Contra isso e da alteridade colonial, o pensamento fronteiriço está embutido, que não é um híbrido ou uma mistura sem identidade, mas um dos caminhos possíveis para um pensamento crítico situado, de onde colaborar na construção de “um mundo onde muitos mundos se encaixam”.¹

Palermo (2014) aponta a necessidade de valorização das diferentes culturas. A autora menciona que “[...] a imposição de cânones nega a possibilidade de criatividade, pensamento e ação das culturas subalternizadas” (Palermo, 2014, p. 102, tradução própria)

¹ “[...] um lugar en el que se entrecruzan y conviven distintas culturas, distintas lenguas, distintas formas de conocer y de vivir, un lugar construído entre todos que incorpore también el pensamiento y la lengua dominante. La imposición de cânones unívocos que niegan la posibilidad de creatividad, pensamiento y acción a las culturas subalternizadas, lleva a una colonialidad de la mirada y de criterios estéticos, claramente visible en el terreno de la producción artística. Contra ello y desde la alteridad colonial, se entrama el pensamiento fronteirizo que no es un híbrido o una mezcla sin identidad, sino uno de los caminos posibles para un pensamiento crítico situado, desde donde colaborar en la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos” (Palermo, 2014, p. 102).

e defende um pensamento fronteiriço como um caminho para a construção da criticidade. A escola pode parecer esse lugar, como aponta a autora, valorizando apenas o pensamento hegemônico europeu, mas pode ser também um espaço que potencializa as vozes dos sujeitos e suas culturas. A escola pode ser, conseqüentemente, um lugar em que se convive com as diferenças e no qual elas contribuem para a “[...] construção de um mundo onde outros mundos se encaixam” (Palermo, 2014, p. 102, tradução própria). Ela pode ser um lugar de fronteira, no qual as culturas se encontram.

Acerca de conceitos sobre a fronteira, trago à tona Bessa-Oliveira *et al.* (2017), que defendem o conceito de fronteira como possibilidade e não como limitação ou exclusão. Em muitas pesquisas com perspectivas na ciência moderna, saberes que não fazem parte da Europa ou da América do Norte não são contemplados. Os autores supracitados trazem reflexões acerca da necessidade dos estudos descoloniais, no sentido de considerar os saberes locais, ora marginalizados e omitidos pela história oficial, e encará-los como “saberes outros”, produtores de conhecimento e cultura (Bessa-Oliveira *et al.*, 2017).

A valorização dos conhecimentos das crianças fará com que elas se sintam parte integrante do processo escolar; possibilitará também o trabalho com a “ecologia dos saberes” (Santos, 2008, p. 30), enfocando a transversalidade dos conhecimentos, e destacará o saber não institucionalizado do educando, vendo-os como produtores de conhecimento. No entanto, como professora e pesquisadora, sei que minhas práticas envolvem a ciência e muitas vezes me vejo com um pensamento e atuação circunscritos na noção de ciência moderna, pautada na razão e na objetividade, às vezes sentindo a necessidade de fragmentar para entender determinados fenômenos. Ainda assim, faço, com esses estudos, um exercício de entendimento para além da ciência moderna.

Santos e Hissa (2011) defendem que a ciência, a arte e a filosofia devem ser vistas como áreas inseparáveis. Os autores também defendem a transdisciplinaridade como atitude essencial para que haja diálogo com diferentes saberes, considerando as diversas maneiras de pensar da humanidade e suas concepções epistemológicas. Nessa acepção, para Freire (2014, p. 97), “[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também”.

Defendendo uma educação dialógica, Paulo Freire nos auxilia a entender a necessidade de questionar os conceitos arraigados, que muitas vezes são os únicos aceitos. Ajuda-nos a encarar os educandos como sujeitos do conhecimento, de diferentes culturas.

Desse modo, ouvir as crianças e pesquisar as culturas locais é essencial para a valorização da cultura regional nas escolas e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos ativos, pensantes e construtores de cultura. Há um provérbio africano que traz reflexões acerca da produção de conhecimento: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador” (provérbio africano). Não podemos deixar que nossos colonizadores contem sozinhos nossas histórias. Não podemos deixar que apenas um continente seja a referência e tenha o poder de ditar o que é bom ou ruim. Temos voz e vez. Precisamos valorizar nossos conhecimentos, e as brincadeiras aparecem, nesse contexto, contando histórias dos mundos que por aqui convivem.

Nos dias atuais, percebemos muitas crianças presas a *tablets*, celulares, computadores e *videogames*, mas também crianças que gostam de brincar com o corpo, de pega-pega, esconde-esconde, queimada, entre outras brincadeiras. Em nossa tese, não negamos a influência que o mercado de brinquedos traz para a infância, mas apostamos que as crianças ressignificam esses brinquedos e criam diferentes formas de brincar a partir de suas vivências e de seu repertório lúdico. Uma pesquisa teórica e de campo é, por conseguinte, importante para mostrar a cultura lúdica das crianças em Campo Grande/MS. Entendemos que há diversas culturas brincantes em Campo Grande e que estas precisam ser valorizadas, pois fazem parte do processo de construção das identidades/diferenças.

Para defendermos a importância do brincar, buscamos nosso aporte em Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Brincando, a criança se expressa, aprende e se desenvolve de maneira integral. Para Kishimoto (2010), o brincar dá significado ao processo de aprendizagem, permite que

a criança experimente e viva momentos de descobertas. Sarmiento (2003) também nos oferece subsídios para refletir sobre a brincadeira e a infância. Para ele, ao brincar, a criança caminha entre o real e a fantasia, criando “fluxos” de interação e aprendizagens diversas. Conforme o autor:

Nesses fluxos, estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência de interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos das relações pares (Sarmiento, 2003, p. 63).

Assim, a brincadeira está intimamente relacionada ao processo formativo das crianças. Não há como pensar na educação de crianças pequenas sem levar em consideração os estudos sobre a brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira mostra-se como manifestação cultural das crianças que estão inseridas em determinadas culturas. Além de viverem culturas, as crianças se inscrevem na sua produção, reelaborando-as e criando formas de manifestações populares. A cultura brincante criada pelas crianças denomina-se cultura lúdica infantil. Essa cultura não é feita para as crianças, mas, sim, por elas. Refere-se a um conjunto de experiências brincantes que a criança vai vivenciando ao longo de sua vida e, a partir dessas experiências, cria, questiona, reproduz, recria e, desse modo, vai construindo a cultura lúdica. Para Brougère (1998, p. 25):

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. [...]. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

Brougère (1998) defende, dessa forma, a brincadeira como um processo de autoria e criatividade, com influência de todas as experiências brincantes que a criança teve ao longo da vida. A brincadeira é, em vista disso, construção social e cultural. Muito mais do que um recurso pedagógico para ensinar determinado conteúdo, a brincadeira é manifestação das crianças e, portanto, precisa estar evidenciada nas escolas como eixo que relaciona toda a ação pedagógica. Há de pensarmos em possibilidades de as escolas valorizarem as brincadeiras não apenas como um passatempo ou recurso didático, mas também como experiência viva de ressignificações e reelaborações.

Considerando esse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi: **Analisar como as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública no município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais das crianças.** Para alcançar esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar teoricamente sobre cultura e sua relação com as brincadeiras.
- Compreender os processos de construção das identidades e diferenças culturais.
- Realizar levantamentos sobre brincadeiras e sua presença/ausência na escola.
- Perceber a relação das brincadeiras infantis com o processo de constituição das identidades e diferenças culturais.

O procedimento metodológico desta pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica, na qual buscamos aportes teóricos para consolidar a pesquisa. Houve pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma escola na área urbana da cidade de Campo Grande/MS. Utilizamos os seguintes instrumentos: observação participante, rodas de conversa, propostas de desenho e caderno de anotações. Esse processo de construção dos dados foi articulado com as discussões teóricas. Participaram desta pesquisa 22 crianças de 3 a 4 anos de idade de uma turma de Educação Infantil.

A escola selecionada apresenta uma multiplicidade cultural representativa (crianças pardas, pretas, brancas, indígenas, com deficiência física, autistas, com Transtorno Opositor Desafiador, atraso no desenvolvimento global e de diferentes classes sociais), tem abertura de professoras e diretoras e desenvolve trabalho significativo sobre brincadeiras infantis. A constituição populacional e, conseqüentemente, cultural da cidade é rica em diferenças culturais; assim, ao analisarmos as brincadeiras das crianças, não deixamos de levar em consideração esses aspectos. Essa turma foi selecionada, pois crianças nessa faixa

etária já possuem repertório de brincadeiras e, em sua maioria, já verbalizam, podendo participar ativamente das rodas de conversa.

Além da apresentação da autora, desta introdução e das considerações, esta tese está estruturada em cinco capítulos que, em conjunto, constroem uma narrativa teórico-metodológica e analítica sobre a constituição das identidades e das diferenças culturais na infância, com ênfase nas experiências brincantes de crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

No Capítulo 1, apresentamos o percurso metodológico e o embasamento teórico que sustentam a pesquisa. São mobilizadas contribuições dos Estudos Culturais, que incorporam os Estudos de Gênero e os Estudos Étnico-raciais, e da Sociologia da Infância, que oferecem uma base crítica e interdisciplinar para refletir sobre a produção das identidades infantis e das diferenças culturais. Partimos da concepção da criança como sujeito histórico, social e cultural, produtora de saberes e de cultura. Ainda nesse capítulo, apresentamos o contexto da escola, o perfil da turma participante e os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados.

No Capítulo 2, discutimos o conceito de cultura a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, enfatizando seu papel central na produção de significados, práticas sociais e formas de subjetivação. A cultura é compreendida como campo de disputa e atravessada por relações de poder, sendo constitutiva dos sujeitos e de suas formas de existência. Exploramos as conexões entre cultura e brincadeiras, evidenciando o caráter político, comunicativo e formativo do brincar. Além disso, o capítulo apresenta um breve levantamento histórico da Educação Infantil no Brasil, articulando-o à perspectiva intercultural proposta por Candau (2013), que compreende a valorização das diferenças como um projeto pedagógico de superação de práticas universalizantes e de abertura para o diálogo entre saberes, valorizando as brincadeiras como expressões legítimas de diferentes culturas e modos de ser criança.

No Capítulo 3, ampliamos as discussões sobre os processos de construção das identidades e das diferenças culturais, com base em documentos legais como a Constituição Federal, o ECA e a BNCC, que tratam dessas temáticas no âmbito educacional. A partir de questões como “quem é o diferente?” e “como a identidade se produz?”, problematizamos o discurso de tolerância e a superficialidade com que, muitas vezes, as diferenças são tratadas. Mobilizamos textos de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Catherine Walsh, Kathryn

Woodward e Boaventura de Souza Santos, para quem identidade e diferença são produções discursivas e culturais, forjadas em contextos históricos e atravessadas por relações de poder. A brincadeira, nesse contexto, é analisada como espaço privilegiado para a expressão e a negociação das identidades infantis.

No Capítulo 4, trazemos a análise das brincadeiras na EMEI “Manoel de Barros”², evidenciando como as crianças, por meio de suas ações lúdicas, constroem e ressignificam suas identidades e as diferenças culturais. As brincadeiras são compreendidas como práticas sociais marcadas por territorialidade, globalização, tecnologia, gênero, etnia, classe, clima e geração, revelando-se como potentes ferramentas de expressão e resistência. Os episódios vivenciados durante a pesquisa mostram como as crianças experimentam identidades múltiplas e transitam por papéis que desafiam normas sociais e estereótipos. O capítulo também problematiza os impactos da ausência de representações diversas nos materiais pedagógicos, os desafios impostos pelas tecnologias digitais nas relações geracionais e a necessidade de promover ambientes educativos que valorizem a pluralidade. Logo, evidenciamos que o brincar é tanto expressão da cultura quanto possibilidade de tensionar as estruturas normativas e abrir espaço para a construção de subjetividades livres, críticas e acolhedoras da diferença.

Por fim, no Capítulo 5, apresentamos as análises das situações vivenciadas no trabalho de campo, articulando descrições das brincadeiras infantis com quadros que evidenciam os marcadores sociais emergentes em cada cena. Inspirada nas lentes da interseccionalidade, percebemos que as experiências das crianças se constituem justamente nos pontos de encontro entre gênero, raça, classe, território, geração, globalização e outros marcadores. As análises evidenciam como esses marcadores operam dentro de relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, produzindo vivências desiguais, restrições específicas e, também, espaços de invenção. A partir dos registros empíricos, das falas e das interações, constatamos que o brincar é um campo privilegiado de disputa simbólica, negociação, resistência e reinvenção identitária, no qual as crianças tanto reproduzem quanto tensionam normas sociais.

Nas considerações, destacamos os principais resultados e reafirmamos o compromisso ético e político da pesquisa com uma Educação Infantil que reconheça as

² Nome da escola alterado a fim de garantir o anonimato.

diferenças, enfrente desigualdades e assegure às crianças espaços de escuta, criação, potência e pertencimento.

CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a construção do embasamento teórico, da metodologia, dos dados e das análises foram utilizadas contribuições dos Estudos Culturais, incorporando os Estudos de Gênero, os Estudos Étnico-raciais e a Sociologia da Infância. Tais abordagens teóricas e campos de estudo oferecem suporte teórico-metodológico para a pesquisa, pois possibilitam a reflexão acerca da produção das identidades infantis e das diferenças culturais e concebem a criança como um ser que produz cultura e por ela é construído e, nesse processo, suas identidades são produzidas.

O arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa oferece a base necessária para a análise das identidades e das diferenças na Educação Infantil. Apoiamo-nos nos Estudos Culturais, que compreendem a cultura como campo de disputa, produção de sentidos e negociação de relações de poder, incorporando as contribuições dos Estudos de Gênero e dos Estudos Étnico-raciais, que permitem problematizar como marcadores sociais estruturam experiências e posicionamentos, interseccionando marcadores. Soma-se a esse conjunto a Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, produtoras de cultura e atravessadas por desigualdades historicamente construídas. A articulação desses referenciais possibilita compreender as brincadeiras, interações e *performances* infantis como práticas culturalmente situadas, permeadas por relações de poder e por processos de construção identitária.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e, por tratar-se de um estudo específico, com uma escola e turma específicas e com a realidade específica daquela comunidade, caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com Martins Filho e Barbosa (2010, p. 19), o estudo de caso é

[...] um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Em síntese, essa forma de pesquisa é definida como sendo um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças.

Assim, o estudo de caso, ao incorporar a escuta sensível, permite-nos perceber a complexidade do contexto e dos sujeitos da pesquisa. E, para que pudéssemos construir dados significativos, utilizamos diferentes estratégias metodológicas, como rodas de conversa, observação participante, caderno de anotações e desenhos das crianças, sempre em uma perspectiva da escuta atravessando todo o processo investigativo. Enfatizamos que a proposta não foi propor brincadeiras, mas, sim, observá-las nas práticas e nos diálogos infantis, e que entendemos brincadeiras como ações lúdicas, e não apenas como um momento pensado e dirigido pelos adultos.

Foi um processo de construção de dados, articulado com as discussões teóricas. Foram abordadas, nas rodas de conversa, uma turma com 22 crianças de 3 e 4 anos da EMEI “Manoel de Barros”, na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

As abordagens teóricas que escolhemos nos permitem flexibilidade na construção da metodologia ao longo do percurso da pesquisa. Dialogamos, por conseguinte, com Meyer e Paraíso (2012, p. 16), quando escrevem sobre as pesquisas pós-críticas:

[...] “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

Dessarte, as rodas de conversa, as observações das brincadeiras e as anotações deram lugar também à minha participação nos momentos das brincadeiras, pois as crianças me chamavam para mostrar algo interessante, dialogar sobre o que estavam vivenciando ou me incluir no faz de conta, oferecendo-me comidinhas ou delegando papéis diferentes para mim: ora eu era mamãe de alguém, ora filhinha, ora colega de turma, ora atendente no mercado, ora balconista em farmácia, entre outros tantos papéis.

A metodologia desta pesquisa foi sendo construída no e com o campo, em diálogo contínuo com os sujeitos envolvidos. Longe de partir de um roteiro fechado, o

percurso metodológico se configurou de maneira aberta, responsiva e situada, reconhecendo que a investigação com crianças exige escuta, flexibilidade e atenção às dinâmicas que emergem no cotidiano escolar. Os assuntos das rodas de conversa emergiram do interesse das próprias crianças, de suas curiosidades, narrativas, brincadeiras e experiências compartilhadas no dia a dia. Esse movimento permitiu que a metodologia se alinhasse à ética da pesquisa com crianças, valorizando sua agência, suas formas de expressão e seus modos de produzir sentidos sobre o mundo, tornando o processo investigativo mais vivo, participativo e coerente com a perspectiva da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais.

1.1 Situando a escola

A escolha da escola aconteceu por quatro razões: a primeira é pela abertura dos professores (a EMEI pesquisada é muito solicitada pelas universidades para que seus alunos façam estágios, haja vista que as educadoras acolhem, envolvem, ensinam e aprendem com eles). A segunda razão é pela abertura da diretora para a pesquisa (a diretora teve acesso à minha pesquisa de Mestrado e, como está na Educação Infantil há 25 anos e estuda muito sobre as brincadeiras, mostrou-se interessada em acompanhar de perto esta pesquisa de Doutorado). A terceira razão é pela pluralidade social, étnica e de gênero que existe lá (há matriculados nessa escola meninos e meninas pretos, pardos, brancos, indígenas, descendentes de paraguaios, bolivianos e asiáticos, neurotípicos e neurodivergentes, filhos de diaristas, advogados, enfermeiros, fonoaudiólogos, empregadas domésticas, bombeiros, representantes comerciais, mecânicos, professores e vendedores autônomos). E a quarta razão se deu por eu trabalhar nessa escola, na função de coordenadora pedagógica, e poder, assim, mergulhar nesse universo e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de me distanciar dele com as leituras, reflexões e discussões realizadas no meio acadêmico.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de 2022, a instituição foi criada em 19 de abril de 1977 pela Associação de Moradores do bairro Vila Rodrigues, com apoio financeiro do Governo do Estado; as atividades eram encaminhadas por uma assistente social. No período de 1982 a 1984, a Igreja Batista manteve a instituição. Em 1984, a Comunhão Espírita passou a ser a mantenedora até o ano de 1991. Nesse ano, foi criado o CEINF “Manoel de Barros”, sendo administrado pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS).

Em Campo Grande, o atendimento da criança na educação infantil, até o ano de 2007, estava a cargo do município e do estado, entretanto, a partir do Decreto nº 10.000 de 27 de junho de 2007, essa responsabilidade passou a ser apenas da gestão municipal, de maneira compartilhada entre as Secretarias de Assistência Social e de Educação. Já em 2014, o cuidado e a educação das crianças se tornaram responsabilidade integral da Semed. No início de 2019, os chamados Centros de Educação Infantil (CEINFs) receberam a nomenclatura de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), pelo Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019, reiterando o compromisso desta Secretaria com a educação das crianças. Assim, a legislação vigente consolida uma nova concepção sobre a educação infantil, assegura como direito a todas as crianças, visando ao desenvolvimento integral e entendendo o cuidado e a educação como algo indissociável ao processo educativo (Campo Grande, 2020, p. 22).

Essa mudança foi muito além de uma nova nomenclatura, pois carrega um compromisso da Secretaria Municipal com o cuidado e a educação das crianças, trazendo em seu bojo concepções de criança como cidadã potente. Então, no ano de 2019, o CEINF “Manoel de Barros” passou a ser EMEI “Manoel de Barros”, atendendo crianças de 4 meses a 4 anos de idade. A EMEI atende crianças de bairros diferentes, mas todos os bairros atendidos possuem energia elétrica, água encanada e esgoto, e a maioria possui ruas asfaltadas. As crianças chegam à escola na garupa de motos, de bicicletas, em carros e a pé. A escola está localizada na região oeste da cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, no bairro Vila Rodrigues, que possui linha de ônibus, asfalto, escolas públicas (estadual e municipal), mercados, farmácias, posto da Polícia Militar e está localizado muito próximo à Unidade de Pronto Atendimento (UPA) do Sistema Único de Saúde (SUS).

A comunidade é participativa, está sempre presente nos eventos que a escola realiza. A escola também possui uma Associação de Pais e Mestres (APM) bem consolidada, que atua representando os diversos segmentos da comunidade escolar, e, no ano de 2023, a escola elegeu também representantes administrativos, docentes, de pais e da comunidade para compor o Conselho Escolar, atuando para que a gestão democrática aconteça de maneira ainda mais efetiva nas EMEIIs.

A EMEI “Manoel de Barros” possui quatro turmas, a saber: **Grupo 1 – I**, que atende bebês de 4 meses a 1 ano e seis meses e atualmente possui 25 crianças matriculadas, uma professora pedagoga no período matutino e três assistentes no período integral; o **Grupo 1 – II**, que atende bebês de 1 ano e seis meses a 2 anos e atualmente possui 18 crianças matriculadas, uma professora pedagoga no período matutino e três assistentes no período integral; **Grupo 2**, que atende crianças de 2 a 3 anos e atualmente possui 34 crianças

matriculadas, uma professora pedagoga no período matutino, uma professora de Educação Física no período da manhã, que realiza atividades de uma hora semanalmente com a turma, e quatro assistentes no período integral; **Grupo 3**, que atende crianças de 3 e 4 anos, possui 26 crianças matriculadas, uma professora pedagoga no período matutino, uma professora no período vespertino e uma professora de Educação Física que realiza duas horas de atividades semanalmente com as crianças.

Assim, na EMEI há uma diretora, uma coordenadora, um secretário, um auxiliar de secretaria, dois auxiliares de limpeza, duas cozinheiras, cinco professoras pedagogas, duas professoras de Educação Física e um total de 100 crianças matriculadas no ano de 2023. Nessa EMEI, todas as crianças permanecem em período integral. A rotina inicia-se com a abertura do portão da escola às 6 horas e 30 minutos. O período da acolhida é das 6h30 às 7h30; nesse momento, as crianças são recebidas pelas assistentes de Educação Infantil (profissionais com nível médio) com atividades diversificadas: música, vídeos, livros, revistas, massinha, jogos, brinquedos, entre outros (cada turma possui sua própria organização das atividades). As professoras chegam à escola às 7 horas, continuam nesse período de acolhimento e, às 7h30, as crianças tomam o café da manhã (todo o cardápio é elaborado pela equipe de nutrição da Prefeitura).

As crianças finalizam o café da manhã, realizam a higiene e, com seu grupo, fazem a roda da rotina; nesse momento, as crianças ouvem o que vai acontecer durante o dia, e a professora, com a ajuda de fichas de rotina, mostra cada atividade e a sequência em que elas acontecerão. Nesse momento, as crianças conseguem se situar no tempo e no espaço da escola, e há também o momento da chamada. No Grupo 1 – I, a chamada acontece com fotos das crianças. Nesse momento, elas se reconhecem, conhecem o colega, apontam e algumas já verbalizam o nome dos colegas. No Grupo 1 – II, as fichas contêm fotos e os nomes por escrito das crianças, e, nos Grupos 2 e 3, as fichas da chamada são apenas com os nomes das crianças. Na roda, conversam sobre o tempo, cantam e se organizam para as próximas atividades. De acordo com o PPP da instituição, a roda é um:

Momento coletivo em que o grupo se reúne para contar ou mostrar novidades, fazer a chamada, situar-se no tempo e no espaço, marcar o calendário, organizar o planejamento das atividades do dia etc. É também o momento ideal para combinar regras, resolver problemas do grupo e introduzir a atividade programada. Nesse sentido, essa roda pode se repetir outras vezes durante o período, sempre que necessário. Essa configuração é favorável para leituras compartilhadas, conversas, decisões coletivas, organização do dia escolar e todas aquelas atividades que requerem

intercâmbio e interação com toda a classe. Há rodas de discussão de livros, rodas de preparação para alguma atividade, roda para receber visitantes, roda que seja uma referência que marca e configura rituais da rotina diária. Estreitam-se as relações afetivas pela própria configuração espacial, que pode ser no chão ou em cadeiras.³

No momento da roda, as crianças conseguem ver umas às outras e, na maioria das vezes, sentem-se muito à vontade para falar sobre os assuntos da escola, mas também trazem elementos de sua família, de sua casa e outros assuntos. A roda é tão significativa na Educação Infantil que as professoras, por vezes, recorrem a ela quando querem explicar alguma brincadeira, mostrar algum recurso diferente, ler ou contar uma história ou até mesmo lembrar os combinados feitos na turma antes de alguns momentos, como, por exemplo, antes de irem ao parque. Como a roda de conversa já é uma prática consolidada na Educação Infantil, ela foi incorporada como método de pesquisa. Segundo Lisbôa (2020, p. 167):

A roda de conversa é recente como método de pesquisa, mas já usada há bastante tempo em sala de aula por professores inspirados na concepção freiriana de ensino libertador, com práticas de mútua aprendizagem entre professor e aluno. [...] a roda de conversa tem ganhado espaço também em momentos acadêmicos de reflexão e, desse lugar, expandiu-se como prática de geração de dados em pesquisas científicas.

Dessa forma, a roda de conversa faz parte da rotina da Educação Infantil e, nesta pesquisa, foi um instrumento de construção de dados. Após o momento da roda, as crianças realizam propostas de experiências plurais que envolvem os diversos campos de experiências; realizam brincadeiras espontâneas e dirigidas, dançam, cantam, manipulam diferentes jogos e brinquedos, fazem desenhos, pinturas, colagens, modelagens; enfim, realizam interações com o meio, com seus colegas, professoras, objetos e demais funcionários da escola. As crianças fazem um lanche no meio da manhã, continuam suas atividades, almoçam (cada turma tem seu horário, devido às especificidades etárias), fazem o horário do soninho (nesse horário, as crianças são convidadas a deitar para descansar; algumas se negam e ficam sentadas manipulando algum objeto e, geralmente, logo em seguida também dormem). O despertar ocorre em torno das 13 horas. As educadoras e as crianças se organizam para o lanche da tarde, a higiene, e uma nova roda é realizada para retomarem o que irá acontecer durante o período vespertino. As atividades se sucedem; no meio da tarde há um pequeno lanche, e, no final da tarde, há o momento da janta. Após esse

³ Extraído do PPP da EMEI “Manoel de Barros”, de 2022, página 31.

horário, as crianças realizam atividades diversificadas, e seus pais ou responsáveis logo chegam para buscá-las.

A turma que selecionamos para a pesquisa foi a do Grupo 3, pois as crianças já possuem um repertório de brincadeiras e conseguem se comunicar oralmente, estabelecendo diálogos verbais com seus colegas e professoras. Dessa forma, focamos, aqui, nossas observações e escritas na turma do Grupo 3.

1.2 Situando a turma e as crianças

A turma era composta por 22 crianças entre 3 e 4 anos de idade, dez meninas e 12 meninos. A maioria mora em casa alugada, alguns têm casa própria e outros moram em casas emprestadas. As crianças parecem gostar de estar na escola. Vamos apresentá-las, mas seus nomes foram mudados para preservar seu anonimato. A identificação racial das crianças consideradas na pesquisa baseou-se nas declarações feitas por seus pais ou responsáveis durante o processo de matrícula, conforme registrado nos documentos institucionais da escola.

Adriana, 4 anos, é uma menina parda, de cabelos ondulados, olhos castanhos, muito querida por seu grupo. Adora brincar com bonecas e sempre acompanha a família de tucanos que passeia nos coqueiros em frente à EMEI. É muito comunicativa e participa de todas as atividades propostas. Sua oralidade é bem desenvolvida. Mora com seu pai e sua avó, e seu pai sempre é solícito. Adriana morava com sua mãe até o ano anterior à coleta de dados; agora, a mãe foi morar em outra cidade. Adriana vem para a escola de moto com seu pai ou de carro com sua avó.

André, 3 anos, é um menino branco, com cabelo castanho-claro, curto, e olhos castanhos; adora brincar de bombeiro. Na maior parte das vezes, chega à escola de carro com seu pai e, em alguns momentos, com sua mãe. Está desenvolvendo sua oralidade e, em alguns momentos, precisa repetir o que fala para ser entendido por seus colegas. Chega à escola com certa timidez e logo está cantando, dançando e brincando com seus colegas e professoras. Mora com sua mãe e seu pai, os quais são sempre participativos na escola.

Andreia, 4 anos, é uma menina parda, de cabelos pretos e enrolados, olhos castanhos, observadora e relaciona-se bem com os colegas e as professoras. Chega à escola com sua mãe, de carro. Andreia mora com a mãe e, às vezes, seu pai vem buscá-la para passar um tempo com ela. Andreia vivenciou recentemente a separação dos pais e sempre

sentia a necessidade de comunicar às professoras o que estava acontecendo em sua casa. É muito carinhosa e muito prestativa.

Benício, 4 anos, é um menino pardo, de cabelos longos e enrolados. Chega à escola com sua mãe e sua irmã em carro de aplicativo. Benício é autista e apresenta atraso global do desenvolvimento. Realiza as atividades propostas com intervenção direta das professoras ou assistentes. É muito carinhoso, gosta de estar perto das professoras, em especial de uma assistente de sala. Expressa seus desejos apontando ou levando a educadora pela mão até o que quer. Participa das rodas de conversa, principalmente nos momentos das músicas; gesticula e sorri satisfeito. Benício faz acompanhamento com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Adora brincar com uma moto de brinquedo que há na sala e brinca de pega-pega com sua irmã gêmea, que estuda na mesma turma.

Célia, 3 anos, é uma menina branca, de cabelos lisos, olhos pretos. Fala baixo, mas sempre participa do que é proposto. Alimenta-se, veste-se e dorme sem auxílio. No início do segundo semestre, logo após as férias, Célia chorou para voltar à escola, pois dizia que sua irmã e sua mãe estavam em casa. Aos poucos, foi relembrando a rotina da escola, e seu choro deu lugar a muita brincadeira e diversão com os colegas.

Daniel, 4 anos, é um menino branco, de cabelo curto e olhos claros. Chega à escola a pé com sua mãe. Falta com certa frequência; assim, em alguns momentos, na acolhida, não quer deixar sua mãe ir embora. Com muita conversa e combinados, Daniel entra em sala e participa ativamente das atividades. Sua oralidade é bem desenvolvida. Ainda está em processo de aprendizagem quanto a compartilhar brinquedos; em caso de conflito com os colegas, sempre pede ajuda às professoras e às assistentes.

Diego, 3 anos, é um menino branco, de cabelo louro e olhos castanhos. Recentemente, os pais de Diego foram presos, e ele contava os detalhes da prisão, como foi a abordagem policial, para onde foram e quem estava presente. Diego é um menino muito esperto e utiliza a linguagem oral com tranquilidade. Participa das atividades propostas com capricho. Os pais já saíram da prisão e seguem participando ativamente da vida escolar de Diego.

Emanuel, 4 anos, é um menino pardo, de cabelo curto e olhos castanhos. Chega à escola com sua babá, a pé. Emanuel gosta de participar das atividades na escola, interage com todos na instituição, é muito observador e está cada vez mais confiante ao executar os desafios propostos.

Guilherme, 4 anos, é um menino pardo, de cabelo curto e liso, olhos castanho-claros, muito comunicativo; já deu entrevista para a televisão quando a imprensa veio à escola acompanhar um dos trabalhos desenvolvidos. Gosta de organização e fica muito triste quando um colega pega seus brinquedos ou algo que lhe pertença. Guilherme chega de moto à escola com sua mãe. Seu pai não é presente na escola, mas ele fala do pai com certa frequência.

Hérick, 4 anos, é um menino pardo, de cabelo curto e castanho. Vem para a escola a pé com sua mãe ou seu avô. É muito carismático e sempre traz flores que encontra na rua para as professoras, coordenadora ou diretora. Hérick gosta muito de brincar com carrinhos e interage bem com todos na escola.

Isadora, 4 anos, é uma menina branca, de cabelos louros e olhos castanho-claros. Chega à escola com sua mãe ou sua avó, a pé. É muito falante, quer ser a primeira a realizar qualquer atividade, canta, dança, adora brincar na área externa, embaixo da árvore e no parquinho. Às vezes precisa ser lembrada dos combinados da turma e logo volta à rotina. Isadora mora com sua mãe e sua avó e raramente fala de seu pai.

Janaína, 3 anos, é uma menina parda, de cabelos e olhos castanhos. Chega à escola a pé com sua mãe ou seu pai. Recentemente, sua mãe fez uma cirurgia, ocorreu uma complicação e teve de ficar internada por vários dias. Janaína ficou entristecida, chorosa e desejava atenção exclusiva para si. Com muito carinho por parte das professoras, assistentes e colegas, Janaína ficou mais tranquila e passou a participar das atividades com empenho. Sua mãe está recuperada atualmente.

João, 4 anos, é descendente de japonês, pardo, e é a criança mais alta da turma; tem cabelo preto liso. Gosta de brincar sozinho, mas interage bem com os colegas. Às vezes precisa ser lembrado dos combinados. Chega à escola com sua mãe ou seu pai, a pé ou de carro. Quando brinca com bonecos, cria enredos muito ricos. Gosta de atividades que envolvam correr e pular nos espaços externos.

Lara é uma menina parda, com olhos e cabelos castanhos. Chega à escola a pé com sua mãe. Seus pais são divorciados; Lara mora com a mãe, e seu pai raramente vem buscá-la na escola. Seu padrasto é bem presente. Lara é sorridente; filha de passista de escola de samba, sabe coreografias e ensina as colegas a sambarem. Interage bem com todos na escola.

Leonardo, 4 anos, é um menino branco, de cabelo e olhos pretos. Chega à escola de carro com sua mãe ou seu pai. Gosta muito de estar na escola, participa das atividades propostas, reconta histórias, adora brincar no parque e com os colegas. Comunica-se muito bem de maneira oral e tenta resolver os conflitos entre os colegas de maneira amigável; quando sente a necessidade, pede ajuda às professoras ou assistentes.

Mariele, 4 anos, é uma menina branca, de cabelos e olhos castanhos. Chega à escola com sua mãe, a pé ou de carro. Mora em um bairro mais afastado da escola, mas, como mora de aluguel, a família optou pela permanência dela nesta instituição. Os pais de Mariele ora estão morando juntos, ora separados; ambos são presentes na escola. Mariele é tímida, fala pouco e baixo. As professoras estão sempre incentivando sua oralidade por meio de histórias, músicas, parlendas e poesias, e Mariele participa de todos os momentos propostos.

Micael, 4 anos, é um menino branco, de cabelos castanhos enrolados e olhos castanhos. Chega à escola a pé ou de carro. Mora com sua mãe e sua avó; seu pai não é presente na escola. Micael gosta muito de brincar com bonecas: faz ninar, dá comida, dá mamadeira e coloca para dormir. Fica por muito tempo com a boneca em seus braços, cuidando e dando muito carinho. Brinca de fazer comidinhas e comunica-se muito bem com os colegas e adultos da escola.

Oswaldo, 4 anos, é um menino branco, de olhos e cabelos castanhos. Chega à escola de carro ou de moto com sua mãe e seu irmão mais novo, que fica em outra sala na EMEI. É muito comunicativo e participativo, gosta de brincar com blocos de montar e brinquedos variados, realiza modelagens com massinha e aprecia muito atividades ao ar livre.

Raquel, 4 anos, é irmã de Benício; é uma menina parda, com olhos e cabelos castanhos. Apresenta encefalopatia crônica não evolutiva e hemiparesia à direita. Faz acompanhamento com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Chega à escola com sua mãe e seu irmão em carro de aplicativo. Raquel iniciou na escola no ano passado e, desde então, andava com auxílio de cadeira de rodas, mas, com o acompanhamento, hoje anda sem auxílio de cadeira de rodas ou de outra pessoa. Precisa realizar uma cirurgia para correção da posição do pé, mas ainda aguarda a marcação pelo SUS. Busca sua independência constantemente. Alimenta-se sozinha e tenta vestir-se sozinha também. Ainda não se comunica verbalmente, mas sua comunicação é muito eficaz

por meio de gestos e de suas diferentes fisionomias. Brinca muito bem com todas as crianças e gosta muito de brincar de pega-pega com seu irmão. Eles entram e saem da escola de mãos dadas.

Rute, 3 anos, é uma menina indígena, de cabelos e olhos castanhos; vem para a escola com sua mãe, a pé. Gosta de explorar de maneiras variadas os brinquedos; por exemplo, quer subir no escorregador pela rampa e gosta de pendurar-se na escada do parque. Rute aprecia muito os elementos da natureza e sempre chama atenção dos colegas e das professoras para os pássaros, araras e pequenos insetos que encontra na escola. Participa das experiências propostas, gosta muito de brincar com blocos de construção e interage bem com todos.

Sara, 4 anos, é uma menina parda, de cabelos longos e olhos castanhos. Chega à escola com sua mãe, de carro. Sara é muito cuidadosa com os colegas, mas, em alguns momentos, utiliza meios físicos para defender seus brinquedos ou seu lugar. O pai de Sara não é presente na escola; seu padrasto vem com certa frequência buscá-la.

Saulo é um menino branco, de olhos castanho-claros e cabelos curtos e louros. Mora com a mãe e vem à escola de carro. Saulo tem um irmãozinho na turma do Grupo 1 – I e demonstra um cuidado muito bonito com ele: leva-o até sua sala e, quando a escola realiza ações de interação entre as turmas, eles brincam muito juntos. No momento da saída, às vezes vem a mãe, o pai dele ou o pai do irmãozinho buscá-los. Saulo é prestativo e adora brincar com o *kit* de ferramentas, blocos de montar e com o *kit* de cozinha.

Esses são os sujeitos da pesquisa que aparecerão de maneira mais efetiva no decorrer dos escritos desta tese. Fazer pesquisas com crianças envolve compreendê-las como parte do processo. Elas também fizeram suas investigações, e eu fui também sujeito de suas pesquisas. Por isso, assim como me apresentei anteriormente e escrevi sobre minha posição social e cultural de fala, faço o mesmo com elas, sujeitos reais e participantes ativos. Nesse sentido:

Falamos do necessário enfrentamento aos desafios em querer desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 13)

Encontramos, nesse contexto, um campo de estudos importante que sustenta a escuta das crianças como parte da metodologia de pesquisa. Referimo-nos à Sociologia da Infância, um campo científico que concebe a criança como sujeito de direitos e que, portanto, atua na estrutura da sociedade, construindo culturas e sendo construída por elas.

1.3 Caminhos da pesquisa

Antes do início do trabalho de campo, realizei uma conversa formal com os pais e responsáveis das crianças, apresentando de maneira transparente os objetivos, a metodologia e a natureza da pesquisa. Expliquei que o estudo buscava compreender as brincadeiras infantis e os processos de construção das identidades e das diferenças culturais, descrevendo como seriam realizadas as observações, as rodas de conversa e as propostas de desenho. Esclareci que todos os dados seriam tratados com sigilo, garantindo anonimato e respeito às singularidades. Ao final desse diálogo, todos os pais e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A desta tese, formalizando sua concordância com a participação das crianças. Esse processo foi fundamental para assegurar a dimensão ética da pesquisa, fortalecendo a confiança da comunidade escolar e reafirmando o compromisso com uma investigação que respeita os direitos, os afetos e os territórios das crianças.

Uma pesquisa que tenha, entre outras, a Sociologia da Infância como referência aborda metodologias de escuta das crianças. Essas vozes, por vezes, foram silenciadas ou subalternizadas pela organização social de desigualdades, exclusão e adultocentrismo. Para Sarmiento (2008, p. 5):

A emergência contemporânea de um novo surto do discurso sociológico centrado na infância toma por referência uma revisão crítica do conceito de “socialização” (e.g. Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Plaisance, 2004; Mollo-Bouvier, 2005), sendo as crianças analisadas como actores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interacção na comunicação de saberes e valores sociais (no qual as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores, cf. e.g. Mead, 1970) e considerando a complexidade das variáveis sociais em presença (onde as relações de classe, género, etnia se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe).

A escuta como metodologia de pesquisa com crianças pequenas, defendida pela Sociologia da Infância, dialoga, por conseguinte, com os Estudos Culturais, pois evidencia as vozes dos bebês, crianças pequenas e seus processos de construção de conhecimentos invisibilizados pela ciência moderna. Nessa acepção, gostaríamos de trazer para nossas reflexões uma parte de um texto de Rubem Alves, extraído de seu livro *Amor que acende a lua*. O texto é intitulado “Escutatória” e nos acompanhará durante algumas reflexões: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil [...]” (Alves, 2003, p. 57).

Aprender a escutar é um processo e demanda muito empenho. A escuta como procedimento metodológico valoriza a sensibilidade do pesquisador, que, ao ouvir a criança, faz isso não apenas com os ouvidos, mas com todo o corpo. Ouvir com atenção exige observação e ponderação. Dessarte, ouvir pressupõe uma organização corporal de disponibilidade, cuidado e afeto. Ao observar e escutar, ponderamos e realizamos anotações do decorrer do processo para que, posteriormente, pudéssemos realizar outras reflexões. Sobre essas anotações, inspiramo-nos nos escritos de Scareli (2019), quando defende que as anotações de pesquisa precisam ter rigor, sendo feitas com detalhes; é importante que o caderno esteja sempre às mãos do pesquisador para que os momentos e as ideias não se percam, que o pesquisador cultive o hábito de usá-lo, que escolha uma maneira de organizar esses escritos e que retorne a eles no processo de construção de sua obra. A autora ainda defende que é importante que essas anotações estejam disponíveis para que outros pesquisadores tenham acesso e, a partir delas, possam realizar outras pesquisas.

Assim, o caderno de anotações foi um grande companheiro diário; nele foram registrados, com detalhes, momentos que acreditei serem importantes no que diz respeito à temática da pesquisa e ideias que tive no decorrer do processo. Retornei a esses escritos com frequência e pretendo publicá-los na íntegra ao final deste doutoramento, para que mais pesquisadores tenham acesso a esse material. O caderno de anotações foi um instrumento que contribuiu no processo de escuta. Com ele, pude escutar as crianças mesmo não estando com elas. Com base nos conhecimentos que as crianças têm, em seus interesses e em suas maneiras de aprender e elaborar conceitos, a pesquisa foi se construindo de maneira coletiva, tendo sempre a escuta como fio condutor.

Um pesquisador que se propõe a escutar precisa também refletir sobre o que se ouve. Por muito tempo, acreditou-se que os adultos eram as vozes dos bebês e das crianças pequenas, mas, com a Sociologia da Infância, evidencia-se que esses bebês (mesmo com dias de vida) falam e produzem saberes. Destacamos, então, a Sociologia da Infância, pois precisamos estar atentos na escola para que possamos escutar as crianças e todas as suas potencialidades, e essa escuta, com todo o nosso corpo, possibilita o acolhimento do outro e a aceitação de nós mesmos. Para Sarmiento (2000, p. 156),

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

A infância é, consequentemente, uma categoria social geracional que se configura de maneiras plurais; a criança é um sujeito de direitos que deve participar, não no sentido de apenas fazer parte, mas de ter condições para tanto, e as culturas infantis são atividades próprias das crianças relacionadas aos contextos em que se situam. Não há, portanto, uma romantização da infância, da criança ou de como constroem/reconstroem ou vivenciam suas culturas; esses autores entendem que nem todas as infâncias são iguais e que nem todas as crianças brincam e são felizes, mas que, mesmo tendo condições adversas, ainda assim atuam sobre a cultura.

Esses princípios de valorização do outro e da escuta daqueles que, em muitos momentos, são invisibilizados nos fazem lembrar de Santos (2019), quando se dedica a escrever sobre as epistemologias do sul. Nessa perspectiva, há a valorização dos “[...] diferentes conhecimentos e, em abstrato, não há hierarquia entre eles” (Santos, 2019, p. 369). As crianças produzem conhecimento, e buscamos evidenciar parte do que foi construído durante o tempo da pesquisa.

Dessa maneira, além das rodas de conversa e do caderno de anotações, realizei também observação participante. De acordo com Martins Filho e Barbosa (2010, p. 24): “A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional”. Durante um período de seis meses, estive presente na sala de aula do Grupo 3 da EMEI “Manoel de Barros”, e as observações foram realizadas com muita participação. No início da pesquisa, eu projetei ficar observando sem participar muito, mas, com frequência, as crianças me envolviam nas brincadeiras e nos diálogos estabelecidos, o que possibilitou uma maior aproximação entre pesquisadora e participantes.

Os desenhos das crianças também foram utilizados como um instrumento de produção de dados. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 24): “O desenho infantil é considerado uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis”. Buscamos, portanto, a partir das especificidades das crianças, dos desenhos, das falas e dos contextos, refletir sobre essas produções culturais e as brincadeiras preferidas das crianças, contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa.

Para documentar, é importante que o educador/pesquisador tenha intencionalidade; afinal, em todo processo educativo e de pesquisa deve haver a existência de objetivos. O ouvir é central nessa abordagem. Não se trata apenas de as crianças falarem, mas de serem ouvidas e entendidas em seus contextos culturais, econômicos e históricos (Apple, 2013). É importante que o educador/pesquisador procure compreender as realidades e que estabeleça critérios, realizando um trabalho sistemático de escuta, registro, seleção, interpretação, avaliação e comunicação. Para ouvir e documentar, é preciso estar disponível para tanto. Desse modo, trazemos à tona mais um excerto de Rubem Alves:

Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás, duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. [...]. Falavam de sofrimentos. Uma delas contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia – a enfermeira nunca acertava, dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim, esperando, evidentemente, o aplauso, a admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: “Mas isso não é nada”. A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira. Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.” Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo

que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus [...] (Alves, 2003, p. 58-60).

Ouvir com atenção, apreciar a fala do outro, estar presente no diálogo e na interlocução é um desafio. Às vezes, nossos pensamentos nos levam a outros lugares. Contudo, nosso compromisso com o outro, no caso aqui pesquisado, com as crianças e seu desenvolvimento, nos mantém presentes com todo o corpo, ao ouvir cada palavra, perceber cada gesto, acolhendo e valorizando-as. Nesse sentido da escuta sensível, realizamos inicialmente uma roda de conversa sobre a pesquisa. Nesse momento, as crianças prestaram atenção e estavam ansiosas por vivenciar um movimento diferente na sala.

Expliquei sobre a pesquisa, levei uma história em quadrinhos feita por mim explicando os objetivos e a metodologia do estudo e relatei também que eu já havia conversado com seus pais ou responsáveis sobre o trabalho.⁴ Em seguida, afirmei que quem quisesse participar da pesquisa deveria realizar uma pintura atestando isso. Uma das crianças verbalizou que não participaria; eu aceitei e disse que tudo bem, mas ela logo, com um sorriso no rosto, disse que era brincadeira e me pediu o papel para assentir. A Figura 1, a seguir, apresenta esses momentos.

Figura 1 – Roda de conversa sobre a pesquisa e pintura de assentimento



Fonte: Acervo da pesquisadora. Fotografado em 3/7/2023.

⁴ No Apêndice B, encontra-se a história em quadrinhos criada e utilizada pela pesquisadora para contar sobre a pesquisa para as crianças; e no Apêndice C, o termo de anuência institucional. O Anexo A, por sua vez, traz a declaração de anuência da instituição.

Sobre pesquisas com crianças, Corsaro (2011, p. 51) afirma que os pesquisadores intentam “[...] capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e seus direitos como cidadãos”. Nesta pesquisa, os pais de todas as crianças realizaram o consentimento legal para que elas pudessem participar, pois os responsáveis as representam legalmente. Entretanto, mesmo que os pais já tivessem consentido, foi muito importante esse momento de explicação sobre a pesquisa e de escuta das crianças quanto ao desejo de participar ou não, refletindo o respeito às crianças como sujeitos ativos, competentes, que possuem autonomia, direitos e voz. Essa postura de conversa franca e escuta sensível permeou não apenas esse primeiro momento com as crianças, mas todo o tempo em sala, promovendo um ambiente em que elas pudessem se sentir seguras para participar ou não das atividades, garantindo, assim, uma produção de dados eticamente responsável e coerente com os princípios da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais.

Essa perspectiva de educação e pesquisa nos remete ao que defende Sarmento (2015). O autor se debruça sobre os estudos da criança, enfatizando a importância de estudá-las “[...] a partir das suas próprias práticas, culturas e ações” (Sarmento, 2015, p. 35), rompendo com a visão adultocêntrica e contribuindo com metodologias de pesquisa junto às crianças, nas quais estas sejam coparticipantes da investigação, dizendo a partir de suas vivências e inferindo significados atravessados pelas relações de poder que vivenciam. Logo, os estudos da criança defendem a escuta sensível das múltiplas vozes emitidas pelas crianças, “[...] seja com o corpo, com o movimento, com os desenhos que elaboram” (Sarmento, 2015, p. 45). Além disso, apresentam uma visão mais atenta às diferenças sociais e/ou culturais: “As desigualdades sociais na infância constituem-se como objeto de conhecimento científico desde há muito tempo. O que uma perspectiva crítica introduz no debate é a recuperação do ponto de vista das crianças para a análise das desigualdades” (Sarmento, 2015, p. 41).

Os professores possuem conhecimentos e contribuem para que as crianças tenham acesso a esses e a tantos outros que a humanidade já construiu, mas não são detentores de todo o saber. Há a necessidade de falar, explicar, propor e vivenciar, mas há também a necessidade docente de ouvir. Os educandos precisam se expressar e não ser interpelados a todo o momento; são dignos de falar e fazem isso – seja verbalmente, por gestos, pelo corpo, por desenhos ou por outras manifestações – e, também, são dignos de serem ouvidos. Precisamos exercitar o silêncio e a fala; as crianças também, e com dignidade.

Ao ouvir o outro necessitamos de tempo para entender. Para Alves (2003, p. 61-62):

Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava, eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado.” Segunda: “Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.” Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: “Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou.”

Interagir, dialogar, ouvir e ponderar atentamente, observar processos, propor desafios e experiências, ouvir as propostas das crianças, prestar atenção a cada gesto é ouvir a criança em sua inteireza. Essa é a proposta da Sociologia da Infância, que dialoga com autores dos Estudos Culturais ao defender a escuta dos grupos subalternizados e a valorização dos diferentes saberes. Desqualificar o que a criança diz, menosprezá-la ou ignorá-la significa dobrar-se à epistemologia moderna/colonial.

No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós – como no poema de Mallarmé, *A catedral submersa*, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos [...]. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto (Alves, 2003, p. 65).

Estar em comunhão com o outro é poético e nos faz refletir sobre a importância de incentivar as diversas expressões das crianças. Ao nos debruçarmos sobre os escritos de Rubem Alves, percebemos o quanto ouvir é fundamental em qualquer relação humana. E, na escola, não é diferente. A escola é lugar de gente que aprende, ensina, ajuda, observa, tenta, registra, reflete, refaz, compreende, duvida, questiona, pensa, critica, contribui; enfim, não há espaço para arrogantes que se autodenominam donos da verdade absoluta. “Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada, os faria gente melhor. Gente mais gente” (Freire, 1996, p. 165).

Dessa forma, a escola deve ser um espaço que possibilite a fala, mas também a fruição do silêncio. A educação sensível, nessa perspectiva, dá-se por meio da disposição para o outro, da atenção, do interesse, do amor e da esperança, contribuindo para que as

relações que se estabelecem na escola (adulto-criança, adulto-adulto ou criança-criança) sejam pautadas no respeito e na escuta de todas as pessoas que ali convivem.

Diante do percurso metodológico e teórico delineado neste capítulo, torna-se possível aprofundar as reflexões acerca da cultura e suas implicações na constituição das infâncias. No capítulo seguinte, discutiremos a cultura a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, compreendendo-a como instância fundamental na produção de sentidos, práticas sociais e subjetividades. Serão analisadas também as interfaces entre cultura, educação e brincadeira, assim como as marcas históricas da Educação Infantil no Brasil e as contribuições da perspectiva intercultural para a valorização das diferenças e dos saberes das crianças em contextos educativos. Essa discussão é fundamental para compreendermos como o brincar se constitui em linguagem, expressão e prática cultural atravessada por múltiplos marcadores sociais.

CAPÍTULO II – CULTURA E SUA RELAÇÃO COM AS BRINCADEIRAS

Existem várias possibilidades de construção de conhecimentos. No entanto, conforme aponta Santos (2019), há um epistemicídio que valoriza exclusivamente a produção de conhecimento científico moderno e menospreza outras formas de produção de conhecimento, assumindo, de certa maneira, que qualquer outra epistemologia é incapaz de produzir conhecimento válido. Na ciência moderna, o pesquisador é visto como neutro; há um sujeito e um objeto a ser investigado. O objeto (desumanizado) presta informações ao pesquisador, que as interpreta imparcialmente.

Para Santos (2019), o epistemicídio exclui os saberes do sul global. Quando o autor se refere ao “sul”, não diz respeito exclusivamente à geografia, mas remete aos conhecimentos menosprezados pela modernidade. Há, por conseguinte, a produção de invisibilidade que afirma e legitima pessoas e culturas como superiores e inferiores. A proposta de evidenciar as epistemologias do sul não é negar a ciência, mas, sim, valorizar a pluralidade de saberes, surgindo, assim, um movimento de resistência contra um projeto de dominação hegemônico que amplia as possibilidades de ver, sentir e compreender o mundo.

Stuart Hall (2003) questiona o modelo de ciência moderna como único capaz de produzir verdade. Para o autor, o sujeito (tanto pesquisador quanto pesquisado) não é puro nem neutro, mas cultural e histórico, imerso em relações de poder, com suas subjetividades. A produção de conhecimento é sempre parcial, atravessada pelas relações de poder.

Nos Estudos Culturais, as dimensões econômicas, as relações de raça e gênero e outras são importantes, mas a dimensão cultural é central (Hall, 1997). Ela atravessa todas

as dimensões da nossa vida, produzindo-nos como sujeitos que compreendem, teorizam e explicam, atribuindo sentidos e transformando realidades. A linguagem, dessa maneira, é fundamental, pois cria diferentes realidades, comunicando sempre uma perspectiva a partir dela, sendo, portanto, sempre parcial do ponto de vista político, econômico e científico.

Os Estudos Culturais valorizam as contribuições do marxismo, principalmente no que diz respeito aos debates sobre relações de poder, formação de classes e aos aspectos relacionados à heteronomia da cultura (Gramsci, 1987), mas se dedicam a desenvolvê-los descentralizando as discussões da Europa e ampliando as análises de acordo com os tempos históricos, sistematizando ideias e estudos a respeito das relações de raça, gênero, juventude, políticas culturais e estudos *queer*. Desse modo, refletem sobre os discursos marginalizados e evidenciam a cultura como “[...] algo que está presente em todas as políticas sociais e é ela própria o resultado daquelas interações” (Baptista, 2009, p. 455). Os Estudos Culturais enfrentam, por conseguinte, as questões da desigualdade e da desvalorização dos conhecimentos locais, refletindo no processo de construção das subjetividades dos sujeitos.

Os Estudos Culturais da América Latina têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, se interpretam e se modificam (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 48).

Há, em vista disso, a defesa de pesquisas que valorizem os saberes dos diferentes povos e de “[...] uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37). As crianças, por muito tempo, tiveram seus saberes subalternizados. Todavia, existem muitas pesquisas mais recentes que nos ajudam a refletir sobre os processos formativos das crianças, como elas produzem cultura e como as brincadeiras afetam esses processos.

Para analisarmos a temática da pesquisa e delimitarmos nosso campo, realizamos uma busca na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na qual procuramos inicialmente pelas palavras-chave “brincadeiras infantis” e encontramos dez artigos de referência; ao buscar “construção de identidades e diferenças culturais”, não encontramos resultados, substituindo, então, por “identidade e diferença”, o que resultou em 18 artigos. No entanto, quando procuramos trabalhos que reunissem todos esses termos, nenhum artigo foi localizado.

Dentre os trabalhos observados, destacamos o artigo intitulado *Culturas infantis de crianças pantaneiras em contexto escolar: o protagonismo como elemento de desenvolvimento da cultura local*, que é um recorte da tese de doutoramento de Janaína Nogueira Maia Carvalho, escrito em coautoria com Marta Regina Brostolin (Brostolin; Carvalho, 2023). Essa pesquisa aponta a brincadeira como elemento central na constituição dos sujeitos, a partir da Sociologia da Infância. As autoras não fazem diálogo direto entre a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais; entretanto, ao ler o trabalho, percebemos uma rica possibilidade de abordagem dialógica entre esses campos. Partimos dessa ideia e ampliamos as possibilidades de análise ao pensar a produção das identidades e das diferenças culturais.

Expandimos nossa pesquisa para o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com a palavra-chave “brincadeiras infantis”, encontramos 100 artigos. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, o que mais chamou atenção foi o artigo intitulado *Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis*, de Livia de Rezende Cardoso e Daniela Lima do Nascimento (Cardoso; Nascimento, 2017). Esse artigo constata que o currículo escolar afeta a constituição dos sujeitos. Entendemos que a postura dos educadores é importante nesse processo, mas isso nos levou a querer ouvir as crianças e pensar em como os diálogos que elas estabelecem trazem esses marcadores.

Ao pesquisarmos “construção de identidades e diferenças culturais”, não apareceu nenhuma referência, mas, ao pesquisarmos “identidade e diferença”, apareceram 230 artigos e uma dissertação. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, destacamos o artigo *Identidade e diferença nos espaços educativos infantis*, de Edmacy Quirina de Souza e Nilson Fernandes Dinis (Souza; Dinis, 2021). Os autores defendem a importância de uma educação antirracista; assim, esse artigo nos indicou mais um marcador que deveria aparecer nesta pesquisa ao tratar de brincadeiras infantis em uma instituição de Educação Infantil.

Pesquisamos também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com a palavra-chave “brincadeiras infantis”, tivemos como resultado 45 dissertações e 14 teses. Com as palavras “construção das identidades e diferenças culturais”, não tivemos resultados, porém, com “identidade e diferença”, encontramos 152 dissertações e 59 teses. Esses trabalhos são muito importantes para pensar o papel da brincadeira na formação das crianças e lançaram bases para que, agora, nesta tese de Doutorado,

ampliássemos essas discussões, analisando como as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e das diferenças culturais, tendo como referência teórico-metodológica os Estudos Culturais e a Sociologia da Infância.

Os Estudos Culturais e a Sociologia da Infância compartilham um conjunto de premissas teóricas que permitem diálogos fecundos na compreensão da infância como uma construção social e culturalmente situada. Ambas as perspectivas rompem com visões essencialistas e universalizantes, valorizando as experiências concretas e situadas das crianças em seus contextos históricos, sociais e culturais. Os Estudos Culturais, a partir de influências do pós-estruturalismo, problematizam categorias fixas e enfatizam a construção social das identidades, considerando o papel das relações de poder na produção de significados. Essa abordagem oferece uma lente analítica potente para compreender como discursos e práticas culturais moldam as representações da infância e as experiências das crianças.

A Sociologia da Infância, por sua vez, desloca o olhar tradicional que concebia a criança apenas como um ser em desenvolvimento para entendê-la como sujeito social ativo. Essa perspectiva reconhece as crianças como produtoras de cultura e participantes ativas na construção de significados sobre suas próprias vidas. Além disso, desafia visões adultocêntricas que reduzem a infância a uma fase preparatória para a vida adulta, enfatizando que a infância é, em si, uma categoria social relevante. A convergência entre essas abordagens se evidencia na valorização das narrativas infantis, na crítica às estruturas de poder que marginalizam vozes infantis e na compreensão das infâncias como múltiplas e atravessadas por marcadores sociais, como gênero, classe e etnia. Além disso, ambas rejeitam abordagens deterministas, propondo um olhar dinâmico e relacional sobre a infância, compreendida em seus diferentes contextos socioculturais.

Ao perceber a proximidade entre os Estudos Culturais e a Sociologia da Infância, questionamo-nos sobre o que seria divergente nesses campos, haja vista que são campos de estudo distintos e, portanto, possuem bases teóricas diferenciadas, podendo, em algum momento, divergir, ou se seriam apenas campos complementares. Nos Estudos Culturais, há a centralidade da cultura e, portanto, o interesse em analisá-la considerando as relações de poder e os modos como as identidades são criadas e negociadas (Silva, 2000). Na Sociologia

da Infância, há um foco nas crianças e nas infâncias, enfatizando o conceito de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2002), que aborda as crianças como produtoras ativas de significados no contexto social. Assim, os Estudos Culturais se interessam pelas maneiras como as culturas são construídas, representadas e como influenciam a constituição das identidades, enquanto a Sociologia da Infância se dedica a analisar as práticas sociais das crianças, as relações inter e intrageracionais, as políticas públicas e as instituições (Sarmiento, 2004c), reforçando a preocupação com a forma como as crianças interagem socialmente e produzem cultura em seus próprios termos, valorizando seus modos de expressão e práticas cotidianas como fenômenos sociais significativos.

Levando em consideração as contribuições desses campos, nossa pesquisa poderá valorizar os saberes e os interesses das crianças, “engrossando o caldo” das pesquisas (Sigrist, 2008) com crianças em instituições escolares. Para tanto, retomaremos algumas questões históricas importantes acerca da Educação Infantil.

2.1 Educação Infantil no Brasil: da assistência à educação

A Educação Infantil compreende a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Essa etapa da Educação Básica carrega consigo uma história de avanços, retrocessos, conquistas e contradições. O Brasil seguiu os passos da Europa no processo de constituição dessa etapa da educação; conseqüentemente, ao longo dos anos, os objetivos da Educação Infantil configuraram-se de maneiras distintas.

A responsabilidade integral pelos cuidados das crianças era, inicialmente, exclusiva das famílias. Contudo, as crianças abandonadas ficavam sob a guarda de instituições organizadas de maneiras variadas, de acordo com cada país. Na maioria das vezes, as igrejas eram responsáveis por essas instituições. Assim, o atendimento a essas crianças tinha uma finalidade assistencialista. A transformação do modelo de produção e o período do pós-guerra contribuíram para que mais crianças passassem a necessitar de atendimento. A educação, então, passou de assistencialista para compensatória. A instituição teria a proposta de compensar as deficiências, principalmente no que diz respeito à pobreza, oferecendo suporte à saúde, higiene, segurança, alimentação, entre outros elementos aos quais a criança não teria acesso de outra maneira. De acordo com Kramer (1987, p. 23),

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São

criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória [...].

Alguns especialistas começaram a dedicar-se a essa etapa da educação; entre eles, destacamos os médicos Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1879-1952) e Emmi Pikler (1902-1984), os psicólogos Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), o biólogo Jean Piaget (1896-1980) e os pedagogos Célestin Freinet (1896-1966), John Dewey (1859-1952) e Manuel Sarmento (1957), autores que trouxeram ideias da criança como ser potente e rica em possibilidades para além do cuidar, sustentando um arcabouço teórico que daria base a importantes transformações no campo da Educação Infantil no Ocidente, influenciando o entendimento de que sua finalidade, para além de ser assistencialista ou compensatória, deveria pautar-se no educar e no cuidar de maneira indissociável.

No Brasil, a Educação Infantil seguiu esse caminho assistencialista e compensatório. Destacamos, sobretudo, o período da década de 1960, com a crescente urbanização, a industrialização e as grandes mobilizações do movimento feminista, que reivindicavam instituições que cuidassem dos filhos das mães trabalhadoras. Como resposta a essas mudanças na sociedade, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – incluiu o maternal e o jardim de infância no sistema de ensino:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961).

Esse foi um avanço para o cuidado e a educação dessas crianças. As empresas passaram, assim, a ser estimuladas a manter essas instituições. No entanto, o Estado ainda não assumia o compromisso de ofertar essa etapa da educação. Isso só ocorreu em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 208, que instituiu a Educação Infantil como dever do Estado, direito das crianças e opção das famílias (Brasil, 1988). Contudo, 35 anos após sua promulgação, percebemos que ainda há muitos desafios a serem superados, entre eles a

cooperação federativa, que tem sido marcada por “omissões e ambivalências” (Araujo, 2018, p. 909).

No que diz respeito à educação, a Constituição Federal, em seu art. 211, estabelece um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios (Brasil, 1988). Nesse sentido, a União deve prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (art. 211, § 2º). Os Estados e o Distrito Federal devem atuar no Ensino Fundamental e Médio – art. 211, § 3º da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996a). A LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seus arts. 8º, 9º, 10 e 11, ratifica esse regime de colaboração (Brasil, 1996b).

A Constituição Federal foi um marco importantíssimo para a Educação Infantil, como já explicitado anteriormente. Todavia, de acordo com Araujo (2018), desde a promulgação da Constituição há omissões, seja por receio dos entes federados perderem sua autonomia, seja pela lógica da mercantilização na Educação Pública. Há também ambivalências, em especial no que diz respeito à atuação do Ministério da Educação (MEC), pois, ao mesmo tempo em que intenta fortalecer o sistema de ensino responsabilizando cada ente federado, faz interlocução com várias empresas e institutos com interesses mercadológicos.

Em se tratando da Educação Infantil, o quadro que se apresenta é muito preocupante: há um *déficit* muito grande em relação ao oferecimento de vagas; as listas de espera para atendimento em escolas públicas que oferecem a Educação Infantil são intermináveis; em muitos casos, as famílias precisam acionar o Ministério Público para fazer valer o direito de seus filhos. No entanto, o Ministério Público garante o direito por meio de uma ordem judicial para a matrícula e, por conseguinte, há superlotação das salas. Assim sendo, se a família procura judicialmente, há a garantia da matrícula, mas não há a garantia de qualidade, pois as salas ficam superlotadas, muitas vezes desrespeitando os regimentos e as propostas pedagógicas de cada escola, o que afeta diretamente o cuidado e a educação das crianças.

Há um regime de colaboração estabelecido na Constituição Federal, mas ainda é necessária muita ação para que ele se efetive, de fato. Essas contradições favorecem a inserção de institutos privados na Educação Pública. Percebemos hoje a participação intensa do Instituto Lemann, da Fundação Ayrton Senna, do Instituto Natura, entre outros, que estão

atuando na formação de professores, na elaboração de material didático, nas avaliações externas e, inclusive, contribuindo para a elaboração de legislações para a Educação; dessa maneira, existe um protagonismo dessas fundações e institutos que nem de longe está previsto na Constituição Federal e não colabora para o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes da federação.

Mesmo diante de tantos desafios, são inegáveis os avanços que a Educação Infantil teve ao longo da história. A Constituição Federal de 1988, que assegura o dever do Estado em relação à Educação Infantil e estabelece o regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 1988); o ECA – Lei nº 8.069/1990, que corrobora o direito da criança à educação (Brasil, 1990); a LDBEN de 1996, que especifica as ações de cada ente federado no sistema educacional e considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, desvinculando-a da assistência social e estabelecendo até o ano de 1999 para que fosse incorporada ao sistema de ensino (Brasil, 1996b). Em 1998 foi publicado os RCNEI, trazendo concepções pedagógicas e tentando superar a concepção assistencialista que ainda persistia (Brasil, 1998a). Nesse mesmo ano, o MEC publicou o documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, estabelecendo padrões para as instituições que atendiam essas crianças (Brasil, 1998c).

Em 2006, o MEC publicou os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, dando continuidade ao projeto de romper com ideias de assistência, trazendo à tona concepções pedagógicas pautadas no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 2006). Em 2009, as DCNEI foram aprovadas, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), trazendo normas relativas ao trabalho pedagógico, à concepção de Educação Infantil e aos princípios que devem orientá-la, além de elementos para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições e para a organização de espaço, tempo e materiais, evidenciando a diversidade, as crianças indígenas, as infâncias do campo e a avaliação dos processos de aprendizagem.

Em 2009, o MEC publicou também o documento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2009b). O documento trouxe elementos para que as escolas realizassem uma autoavaliação e, com base nesses indicadores, pudessem refletir sobre a qualidade da Educação Infantil ofertada em sua unidade. O texto apresenta indicadores importantes, como, por exemplo: “A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação [...]?” (Brasil, 2009b, p. 38). Outro

indicador relevante: “As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?” (Brasil, 2009b, p. 41). Desse modo, pensar práticas pedagógicas de qualidade deve envolver a valorização das diferenças e dos saberes das famílias. Ainda outro indicador que vale a pena destacar: “A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas [...] que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?” (Brasil, 2009b, p. 43). Esse documento estabeleceu, de maneira prática, alguns elementos importantes para pensarmos uma Educação Infantil intercultural.

Destacamos, também, neste momento, o material “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, publicado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Instituto Avisa Lá, em 2012 (Brasil, 2012a). Esse material é importante, pois traz a ideia de rompimento da dominação étnico-racial que existe e persiste na Educação Infantil no Brasil. Outro livro que merece destaque, publicado pelo MEC em parceria com a UFSCar, é intitulado *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, também publicado em 2012 (Brasil, 2012b). O livro traz aprofundamento teórico, oferecendo base para discussões, formações de professores e formulações de políticas acerca da importância da valorização da diferença e da garantia de acesso e permanência na escola a todas as crianças.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – apontou algumas metas significativas para a Educação Infantil, como, por exemplo, a Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 2).

Tivemos avanços nesse período, mas ainda percebemos que as estratégias não foram executadas de maneira efetiva. Algumas redes de ensino fecharam as salas que atendem crianças de 0 a 3 anos para atender as crianças de 4 a 5 anos, com o intuito de atingir a meta de universalização da pré-escola, haja vista que a pré-escola atende, muitas vezes, as crianças em período parcial, enquanto a creche (crianças de 0 a 3 anos) atende em período integral. Assim, para redes que pensam apenas em números, prefere-se fechar turmas integrais e abrir turmas parciais, pois atendem mais crianças. Desse modo, o que percebemos

é que houve um avanço no atendimento das crianças de 4 a 5 anos; contudo, houve um prejuízo no atendimento das crianças de 0 a 3 anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

Na educação básica, destacam-se os indicadores de cobertura educacional, que apontam para 94,1% da população de 4 a 5 anos na escola ou na creche. [...]. Nesse campo, os maiores desafios encontram-se entre a população de 0 a 3 anos, com 37% das crianças frequentando escola ou creche (a meta é 50%) (Inep, 2025).

Há, portanto, a necessidade de se efetivar o que é planejado e documentado. Diante disso, percebemos avanços e incoerências, pois o Brasil possui vasta legislação; resta efetivá-la.

Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada. Esse documento possui algumas contradições e uma grande interlocução com o mercado; todavia, no que se refere à Educação Infantil, traz contribuições importantes sobre a centralidade da criança e do professor no processo educativo. Também apresenta a ideia dos Campos de Experiências, o que nos remete à Ecologia dos Saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2007), pois os Campos de Experiências trazem uma concepção que rompe com a ideia de áreas ou âmbitos do conhecimento. Mais do que uma substituição de nomenclatura, trabalhar com os Campos de Experiências é entender que a criança é um ser integral e que os conhecimentos não podem ser colocados em caixinhas: eles se complementam e dialogam. A BNCC também trouxe contributos no que tange à valorização das diferenças e das diversas culturas (Brasil, 2018).

Outros documentos que regem a Educação Infantil já haviam traçado rotas para garantir o direito à formação cultural das crianças: a Constituição Federal, em seu art. 215 (Brasil, 1988); o ECA, no art. 58 (Brasil, 1990); as DCNEI, em seu art. 6º (Brasil, 2010); e os RCNEI, que também fazem referências à valorização das diferentes expressões culturais (Brasil, 1998a, p. 182).

2.2 Infância e interculturalidade: por uma educação que valorize as diferenças

A ideia de cultura e de brincadeira povoa os documentos que regem a Educação no Brasil, os quais tratam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (Brasil, 2010). Logo, as crianças têm direito de construir suas identidades, expressar suas culturas e, desse modo, valorizar as diferenças como riqueza (Candau, 2013). No entanto, para que isso

aconteça, de fato, é importante pensarmos e agirmos em uma perspectiva intercultural, pois a educação colonizada valoriza apenas um tipo de conhecimento e está relacionada ao apagamento das diferenças. A interculturalidade, por sua vez, “[...] é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas” (Sacavino, 2016, p. 191). A educação colonizadora está presente principalmente nas políticas neoliberais e nos currículos monoculturais. Já uma educação descolonizadora e intercultural

[...] implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica como uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino, 2016, p. 191).

A interculturalidade, como projeto de vida, está relacionada à transformação e, no âmbito da educação, implica entender que existem outras formas de ser, estar, ver o mundo, brincar e construir subjetividades e, assim, valorizar formas de conhecimento consideradas pela cultura ocidental como inferiores, proporcionando a “[...] ruptura das relações verticais e a construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais” (Sacavino, 2016, p. 201). Reconhecer que as culturas são incompletas significa compreender a riqueza das diferenças para a constituição das identidades; significa também analisar a história a partir de outros pontos de vista e fortalecer identidades por vezes subalternizadas no processo da educação moderna.

A educação intercultural ainda é um tema que precisa ser explorado em muitos aspectos. Para Candau (2017, p. 153), a educação intercultural foi dirigida, em especial, aos grupos subalternizados (indígenas e afro-americanos), como se esses grupos fossem os “diferentes” que precisariam se integrar ao universal. Para a autora, a educação intercultural ainda não é assumida por todos, pois existe racismo entranhado na sociedade, um discurso que nega as diferenças culturais e valoriza os conhecimentos da Europa e dos Estados Unidos, além da falta de discussões sobre o tema nos cursos de formação de professores (Candau, 2017, p. 154). Nesse sentido, Sacavino (2020, p. 12) destaca:

Uma pedagogia decolonial e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência, reconhece e promove essas e outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo globais. A partir desse

ênfoque, entendemos a interculturalidade como processo e como projeto epistêmico e político.

Nessa perspectiva, a interculturalidade envolve vários âmbitos sociais e, quando pensamos em práticas pedagógicas decoloniais e interculturais na Educação Infantil, entendemo-la como um processo vivo. A Educação Infantil deve fazer parte desse projeto de construção intercultural, que não envolve apenas a inserção de novos conhecimentos de povos subalternizados nos currículos escolares, mas também políticas de vida e posturas docentes no que diz respeito à valorização das diferenças, decolonizando práticas naturalizadas e saberes considerados universais e valorizando as brincadeiras como possibilidade de expressão, aprendizagem e comunicação de diferentes saberes. Quando Sarmiento (2004a, p. 23-24) escreve sobre crianças e a brincadeira, ele afirma que:

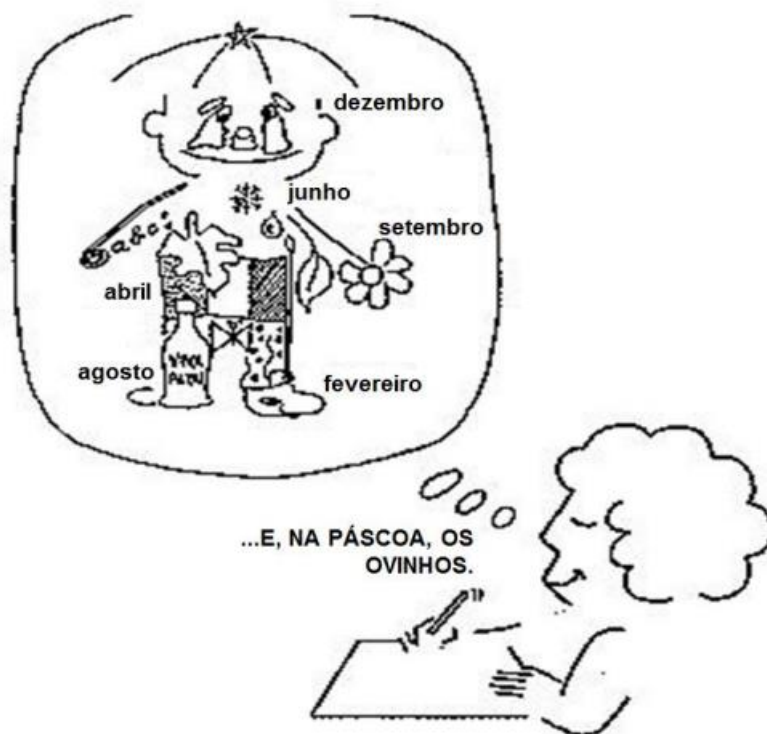
A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapia para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

As brincadeiras são importantes, pois afetam diretamente a formação do sujeito. Quando falamos em decolonizar práticas naturalizadas, referimo-nos àquelas práticas que são repetidas ano após ano nas escolas, sem reflexão: elas acontecem porque existem há muito tempo. Por exemplo: Por que as crianças se organizam em fila? As escolas pensam em outras maneiras de organizar as crianças ou apenas reproduzem as filas como único modo possível?

As festas tradicionais celebradas nas escolas muitas vezes têm cunho religioso. Quais são as festas que podem ser levadas à escola para além das que têm esse caráter? Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, existem festas tradicionais como a Festa da Linguça de Maracaju, a Festa da Farinha, a Festa do Ovo, entre outras. No entanto, frequentemente as escolas celebram Festa Junina, Páscoa e Natal. Não defendo, necessariamente, a extinção dessas festas nas escolas (ou talvez defenda), mas trago essa discussão para pensarmos em práticas que se tornam naturais no cotidiano escolar e que, muitas vezes, são reproduzidas sem reflexão.

Ainda no que se refere às datas comemorativas, trazemos, na Figura 2, uma *charge* de Francesco Tonucci (1997).

Figura 2 – Charge: “Datas Comemorativas”



Fonte: Extraída de Tonucci (1997).

Assim, há uma necessidade urgente de repensarmos datas que, por vezes, aparecem nos calendários escolares. As crianças não devem ser vistas apenas a partir das datas do ano, tampouco os saberes escolares devem ser pautados exclusivamente em datas específicas, tornando-se fragmentados e sem sentido. Um exemplo disso é o chamado “Dia do Índio”. Essa data ainda está presente; no entanto, a discussão sobre os povos indígenas é, muitas vezes, rasa ou inexistente. Não defendo a extinção da comemoração, mas é importante pensarmos no “Dia dos Povos Indígenas”. Compreender as culturas indígenas exige estudos e experiências que vão muito além de um único dia do ano.

Na Educação Infantil, algumas escolas ainda pintam as crianças e colocam nelas uma pena (muitas vezes solicitada aos pais no início do ano letivo, na lista de material escolar). Muito distante da valorização das culturas dos povos indígenas ou de suas lutas, essa prática naturalizada apenas reforça o estereótipo do “índio”, como se todos os povos indígenas fossem iguais e como se eles fossem “os diferentes” em relação a “nós”.

Uma pesquisa realizada por Russo e Paladino, publicada em 2016, investigou a implementação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, no estado do Rio de Janeiro. As autoras apresentam relatos de professores que evidenciam dificuldades para trabalhar

questões indígenas. Logo no início do texto, Russo e Paladino (2016, p. 899) destacam o depoimento de uma professora:

Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem “uh-uh-uh” pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como, por exemplo, “ligue o indiozinho à sua oca”, ou “conte quantos indiozinhos estão na canoa”, coisas assim [risos]. Sei que essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil, e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano.

Para as autoras, esse relato reflete a superficialidade com que um tema tão complexo e rico é minimizado e tratado de maneira generalizante e estereotipada. A professora, mesmo reconhecendo que se trata de uma forma falha de trabalho, continua executando-a sob a justificativa da falta de tempo. Ao dialogarem com 100 professores, Russo e Paladino (2016, p. 910) constataram que,

[...] mesmo entre os que declararam já ter abordado a temática indígena em suas aulas, cerca de 70% disseram sentir dificuldade sobre como incluir questões relacionadas aos povos indígenas em suas aulas. Entre as dificuldades mais citadas estão: “a falta de embasamento”, a “lacuna na formação inicial” ou até mesmo o fato de “se sentir incomodado por conhecer de forma superficial” a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. A ausência ou superficialidade com que o tema foi trabalhado na formação inicial foi apontada como um problema para 78% dos participantes.

O mesmo princípio se aplica ao Dia da Consciência Negra. Também consideramos importante a presença dessa data no calendário escolar, pois ela dá visibilidade às lutas. No entanto, algumas escolas trabalham esse tema tão importante e rico apenas no dia 20 de novembro e, na Educação Infantil, limitam-se a cartazes com pessoas negras pintadas ou à repetição das mesmas histórias infantis com personagens negros. De acordo com Marques (2014, p. 561):

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de Novembro se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e acabam subalternizando as outras culturas, consideradas de menor poder e saber. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares [...].

Marques (2014), pesquisadora e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, negra, doutora pela UFSCar, nascida em Campo Grande/MS, morou

por muitos anos no mesmo bairro em que eu cresci, foi diretora-adjunta na escola onde minha mãe e meu irmão estudaram e possui uma rica caminhada em pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais. Marques (2014, p. 568) aponta que:

O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia, para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, é o desafio a ser enfrentado. Pensar a educação na perspectiva das fronteiras, para aproximar as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar, é vislumbrar um diálogo intercultural, no qual os saberes das crianças negras e indígenas possam ser legitimados e, desse modo, possam eles romper com a visão homogeneizadora e hegemônica do currículo colonizado.

A pluralidade está presente na escola o tempo todo. Cabe às autoridades escolares providenciar materiais didáticos e brinquedos que contemplem as diferenças; cabe à escola oferecer suporte aos professores e envolver a comunidade na construção de sua proposta pedagógica; cabe aos professores estudar as diferenças culturais, selecionar histórias, músicas e brincadeiras que as valorizem e envolver pessoas da comunidade com seus conhecimentos tradicionais; e cabe a toda a comunidade escolar participar ativamente da construção desse projeto social de interculturalidade, envolvendo-se, discutindo e contribuindo para práticas pedagógicas que visem a uma sociedade mais igualitária por meio de uma educação transformadora. Nessa acepção, Candau (2014, p. 40) aponta que:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os *outros*, sem caricaturas nem folclorização. Trata-se também de estimular que nos situemos como *outros*, *os diferentes*, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos.

Na educação intercultural existem desafios e muitos conflitos, mas despir-nos da ideia de encarar o outro como diferente e o eu como padrão já abre caminhos possíveis para que, juntos, possamos estabelecer a educação humanizadora que Paulo Freire tanto defendeu, aquela que liberta, reconhece e valoriza o outro e dialoga, intervindo de maneira firme na educação dominadora ainda vigente (Freire, 2014). Nesse caminho, o autor aponta que “[...] a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”

(Freire, 2014, p. 98). Para o educador, a educação dialógica, humanizadora e libertadora se dá na relação dos homens com o mundo, e ele sempre enfatiza a importância do amor entre as pessoas e ao mundo: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo se não há humildade” (Freire, 2014, p. 110).

Assim, um projeto social pensado pelo viés da valorização das diferenças, do diálogo e do amor viabiliza práticas decoloniais, evidenciando formas variadas de epistemologias e de relações do homem com o mundo. Nesse sentido, não há romantismo na defesa da educação decolonial e intercultural: como já mencionado, existem desafios e conflitos, mas também há caminhos possíveis, nos quais podemos refletir, recalcular rotas e forjar novas estradas na defesa de práticas pedagógicas decoloniais que

[...] supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e de maior democracia⁵ (Lopez-Hurtado, 2007, p. 22, tradução própria).

Desse modo, há de valorizarem-se as diferenças, sejam culturais, de ideias, étnicas ou linguísticas. Para tanto, é necessário agir na defesa de uma educação intercultural que garanta a todas as crianças, sejam quais forem suas características e culturas, o acesso e a permanência na escola e que, nesses espaços, elas se sintam acolhidas, valorizadas e representadas, podendo brincar, expressar-se e produzir conhecimentos.

A educação intercultural insere-se nesse contexto como um campo que dialoga com os Estudos Culturais e com a Sociologia da Infância, enfatizando a necessidade de reconhecer e valorizar a multiplicidade cultural na construção das infâncias. A partir de uma abordagem crítica, busca superar visões homogeneizadoras da infância e promover práticas educativas que respeitem as diferentes tradições, linguagens, valores e formas de socialização das crianças. Em conexão com os Estudos Culturais, a educação intercultural questiona discursos hegemônicos que marginalizam certas infâncias; enquanto, em diálogo com a Sociologia da Infância, reconhece as crianças como protagonistas ativas na construção de saberes e na ressignificação de suas experiências culturais.

⁵ “[...] supone ahora también apertura delante de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, busca de consenso y, al mismo tiempo, reconocimiento y aceptación del dissenso, y en la actualidad, construcción de nuevos modos de relación social y mayor democracia” (Lopez-Hurtado, 2007, p. 22).

Os Estudos Culturais, ao incorporarem os estudos étnico-raciais e os estudos de gênero, são fundamentais para aprofundar essa discussão, pois permitem problematizar como marcadores sociais, como raça, etnia e gênero, estruturam as experiências infantis e influenciam os processos de socialização. A perspectiva interseccional contribui para compreender como diferentes eixos de opressão se cruzam na vivência das crianças, evidenciando que não há uma única forma de ser criança, mas múltiplas infâncias atravessadas por relações de poder.

bell hooks (2013) aponta a importância de questionar as desigualdades de gênero e raça desde a infância, ressaltando como discursos dominantes moldam expectativas e oportunidades diferenciadas para meninos e meninas de diferentes grupos sociais. Em sua infância, na época do *apartheid*, a autora afirma: “[...] as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos [nos] casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras” (hooks, 2013, p. 9-10). A autora tensiona, portanto, questões de gênero, classe e relações étnico-raciais.

Ao integrar essas perspectivas, a pesquisa sobre a infância pode avançar na problematização das desigualdades estruturais e no desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Os Estudos Culturais fornecem ferramentas analíticas para examinar como representações midiáticas e institucionais perpetuam estereótipos sobre raça e gênero na infância, enquanto a Sociologia da Infância contribui com metodologias para entender como as crianças negociam e ressignificam essas normas em suas interações cotidianas. Dessa forma, a interseção entre esses campos amplia os horizontes da pesquisa e da prática pedagógica, promovendo novas formas de escuta e compreensão das experiências infantis.

A Sociologia da Infância concebe a criança como sujeito histórico, ativo e de direitos, e a infância como categoria geracional. Assim sendo, não existe uma única maneira de ser criança nem de vivenciar a infância. O que existem são diferentes crianças e diferentes infâncias, que vivem e se relacionam com o mundo de maneiras diversas. Ao realizar esta pesquisa, já compreendíamos essa diversidade, mas o processo investigativo tornou-nos ainda mais sensíveis para perceber as desigualdades.

Refletir sobre isso fez-me lembrar de um momento em uma escola onde eu atuava como coordenadora pedagógica. No segundo dia de aula, uma mãe levou seus filhos à escola, mas negou-se a buscá-los. Quando a escola tentou contato por telefone, todos os

integrantes da família cadastrados nas fichas das crianças também se recusaram a buscá-las. Durante a noite, enquanto aguardávamos a família ou o Conselho Tutelar, eu e outra educadora brincávamos com as crianças, que demonstravam muita satisfação por ainda estarem na escola: pediam papel para desenhar, brincavam com bonecos, jogos, pegavam vários livros e liam, cada uma a sua maneira, e, também, pediam que eu lesse para elas.

Por volta das 21 horas, quando fui explicar que viria uma mulher (a conselheira tutelar), disse o nome dela, expliquei que era confiável e que elas iriam para um lugar seguro. As crianças continuaram brincando e não esboçaram surpresa. Nesse momento, segurando o choro, pensei em como seriam as vivências dessas crianças em casa, o que passavam, o que já haviam passado e como, apesar de tudo isso, encontravam na brincadeira uma maneira de viver e compreender o que acontecia, de expressar, extravasar e sentir. Percebi que a brincadeira não era uma forma de anestesia, mas uma maneira de viver aquele momento. Para elas, aquelas brincadeiras eram um assunto muito sério. Infelizmente, pensei que talvez fosse melhor estar ali do que em casa.

Quando a conselheira veio buscá-las, foram embora literalmente saltitando, como se o percurso até o carro e depois até o abrigo fosse uma brincadeira. Nessa noite, não contive as lágrimas. Entre tantas demandas da escola, é difícil pensar nas desigualdades sociais, mas é muito importante fazê-lo. Aquela escola estava situada em um bairro próximo ao centro da cidade e atendia a um público muito variado.

Em alguns momentos, precisávamos fazer denúncias às autoridades quando percebíamos algo que pudesse colocar em risco a integridade das crianças. Garantir sua segurança e oferecer acolhimento e afeto eram nossas prioridades. É evidente que as crianças vivenciam a infância de maneira diferenciada: um filho único ou irmãos que recebessem acolhimento em casa, provavelmente, ficariam ressentidos e chorariam em uma situação como essa. Entretanto, aquelas crianças, que não choraram ao serem abandonadas e que foram levadas ao abrigo, já possuíam, comprovadamente, vivências de falta de acolhimento e abandono. Como seria viver a infância para elas?

Na mesma semana, uma mãe de outra criança, recém-chegada à escola, procurou-me para falar sobre um brinquedo que havia no solário: um cavalinho de balanço. Ela afirmou que o brinquedo era muito perigoso e que todos daquele tipo deveriam ser retirados. Expliquei que os brinquedos eram certificados, adequados à faixa etária e que as crianças nunca ficavam sozinhas nos espaços, pois as educadoras estavam sempre presentes.

A mãe compreendeu, mas disse que superprotegia a filha, por ser filha única e por ter enfrentado muitos problemas de saúde. Segundo ela, a criança era um “milagre” e que sempre viria à escola se tivesse dúvidas ou sugestões. Elogiei sua preocupação e coloquei-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Trago esses dois episódios para refletir sobre apenas duas formas de viver a infância entre tantas que existem: crianças em situação de abandono, crianças superprotegidas, crianças que comem em casa, crianças que não comem, crianças que tomam banho, crianças que não tomam, crianças que brincam livremente, crianças que passam grande parte do tempo no celular, crianças que dormem às 19 horas, crianças que ficam assistindo televisão até as duas da manhã. E estou falando de uma única escola. Existem muitas outras realidades, com muitas outras diferenças. Isso reforça o quanto é importante considerarmos o brincar.

A brincadeira é linguagem, é expressão, é atividade principal da criança. Por meio das brincadeiras e das interações, as crianças aprendem, se desenvolvem e constroem identidades múltiplas. A Sociologia da Infância nos ajuda a descentralizar o adulto no processo educativo e a valorizar todos os sujeitos envolvidos. De acordo com Kohan (2007, p. 131):

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no dês-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar.

As crianças não precisam de tradutores de sua língua; precisam ser ouvidas, e esse ouvir deve ser uma escuta sensível, pautada no acolhimento, no amor (Freire, 2019) e na valorização de suas diferenças culturais.

Ao discutirmos a cultura como dimensão constitutiva das práticas sociais e destacarmos o brincar como expressão legítima dos saberes infantis, evidenciamos como as brincadeiras estão profundamente imbricadas nos processos de produção de significados, resistências e aprendizagens. As reflexões aqui apresentadas, ancoradas nos Estudos Culturais e na perspectiva intercultural, apontam para a necessidade de compreendermos a infância como espaço de experiências múltiplas, marcadas por diferentes relações de poder.

Dando continuidade a essa discussão, no próximo capítulo, dedicamo-nos à análise dos processos de construção das identidades e das diferenças culturais, com foco nas crianças e em suas vivências na Educação Infantil. Para isso, exploramos os referenciais teóricos que tratam a identidade e a diferença como construções sociais e culturais, bem como os documentos legais que orientam a prática educacional no Brasil, com o objetivo de aprofundar a compreensão das implicações políticas e pedagógicas que atravessam essas construções.

CAPÍTULO III – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS: AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES

As crianças, na qualidade de sujeitos sociais e culturais, produzem sentidos sobre si e sobre o outro desde muito cedo, por meio de suas interações, narrativas e, sobretudo, de suas brincadeiras. Assim, neste capítulo, temos como objetivo discutir os processos de construção das identidades e das diferenças culturais a partir das experiências brincantes das crianças, reconhecendo a potência da infância como tempo de criação, negociação e expressão de subjetividades.

3.1 Identidades e diferenças: percursos legais na Educação Infantil no Brasil

A ideia de identidade e diferença tem permeado alguns documentos que regem a educação brasileira. Com o intuito de aprofundar nossas discussões, vamos nos ater à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, que é a etapa contemplada na tese. Ressaltamos que, embora, no Capítulo 2, tenhamos apresentado legislações que compõem a história da Educação Infantil, neste capítulo a legislação discutida está diretamente articulada às questões de identidades e diferenças na Educação Infantil.

A Constituição Federal, em seu art. 215, declara os direitos dos cidadãos brasileiros à valorização das manifestações culturais e da diversidade étnica e regional (Brasil, 1988). Também as DCNEI ressaltam que a criança é

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A criança, como sujeito histórico, produz história e por ela é produzida. Desse modo, produz também cultura. O mesmo documento, quando trata dos princípios que devem pautar as propostas pedagógicas das escolas, explicita os princípios éticos, políticos e estéticos. E, nos princípios éticos, destaca: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 16).

O ECA, em seu art. 17, faz menção à identidade das crianças e, mesmo que não parta de um princípio de transitoriedade/flexibilidade, a ideia de identidade está presente (Brasil, 1990). O ECA, em seu art. 4º, quando trata das políticas públicas, defende que estas devem ser elaboradas com o intuito de “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais” (Brasil, 1990, art. 4º).

Dessa maneira, percebemos que, em se tratando de educação e criança pequena, precisamos possibilitar a construção de suas identidades, sempre respeitando e valorizando as diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, a BNCC traz alguns elementos para se pensar na valorização das diferenças na escola. Quando a BNCC trata das competências gerais da Educação Básica, uma dessas competências é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Esse termo “competência” remete aos princípios de educação fordista e taylorista, de adaptação dos educandos ao mercado de trabalho, preparando os filhos dos trabalhadores para o trabalho precarizado. Como já mencionamos anteriormente, essa é uma das críticas que temos em relação a esse documento. Contudo, a BNCC traz a ideia de identidades como construção. Quando expõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, um desses direitos é:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Ainda outro direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil é: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2018, p. 38). Dessarte, mesmo ainda que de forma um tanto tímida, o reconhecimento e o respeito às diferenças e o entendimento das identidades plurais estão presentes no documento e, mais do que o respeito, a BNCC ainda defende que

[...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (Brasil, 2018, p. 58).

Para além do reconhecimento das identidades e do respeito às diferenças, o documento fala sobre afirmação da identidade e de valorização das diferenças. No entanto, o que é identidade e como se dá o processo de construção/produção desta? E, quando se trata da diferença, podemos nos questionar: o que é diferença? Quem é o diferente? Quem determina o que é ser diferente? Como a identidade e a diferença se relacionam? Quais as implicações políticas, curriculares e sociais da diferença?

Repetir discursos de tolerância, ou falas superficiais sobre a diversidade, sem problematizar as questões acima descritas, apenas cria/reproduz um sistema que se diz “tolerante”, em que há uma identidade hegemônica tolerante e outra menos importante que deve ser tolerada. Acerca desse processo de reflexão sobre a identidade e a diferença, Silva (2014, p. 99-100), tomado por inspiração pós-estruturalista, defende que: “É crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença. [...] uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”.

A teoria que nos acompanhará em nossas problematizações sobre identidade e diferença perpassa, por conseguinte, pelos Estudos Culturais, em especial Hall (1997, 2000, 2004, 2006, 2016), Santos (1997, 2007, 2008), Santos e Nunes (2004), Walsh (2016) e Woodward (2014). Nessa perspectiva, a identidade não é apenas um fato e a diferença não é apenas o que o outro é, e sim ambas são produções sociais e culturais que se inter-relacionam e também são “atos de criação linguística” (Silva, 2014, p. 76).

3.2 Identidades e diferenças: para além do reconhecimento

A respeito das concepções de identidades, Hall (2006, p. 10) aborda três tipos. O primeiro deles é o “sujeito do iluminismo”, centrado em sua essência/núcleo interior; o segundo é o “sujeito sociológico”, fruto das relações entre o mundo interior e o exterior; e o terceiro, o “sujeito pós-moderno”, desprovido de uma identidade fixa, que não possui essência e é produzido historicamente, e não biologicamente. É esse entendimento de sujeito desprovido de identidade fixa que está presente nesta tese.

Ao longo da vida acontecem vários processos de subjetivação que vão nos constituindo de maneira diferenciada. Vamos nos tornando aquilo que somos. O que falamos e fazemos depende do que nos constitui, e esse processo é constante na vida dos sujeitos. As identidades são sempre incompletas. Em contato com o outro, saímos de nós mesmos e aprendemos com ele, constituindo nossa subjetividade. De acordo com Hall (2006, p. 38), “[...] a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes”. Percebemos, então, que a produção da identidade é um processo social e simbólico, portanto mutável e em constante construção e, mesmo que haja características comuns entre pessoas e grupos, a constituição das identidades varia de acordo com suas vivências e representações.

Hall (2006) escreve sobre a construção dessas identidades e diferenças e enfatiza a influência da globalização. O autor aponta três possíveis consequências nesse contexto: as identidades poderiam se desintegrar; as identidades seriam reforçadas em processos de resistência; ou novas identidades poderiam surgir em um processo de hibridização. Há, nesse contexto de globalização, uma tendência de homogeneização, mas ocorre também um processo de diferenciação por conta dos processos subjetivos que se dão de maneira muito individual. O autor reflete que a globalização

[...] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório (Hall, 2006, p. 87).

Reforça-se, assim, o caráter transitório, mutável, subjetivo e constante da produção das identidades. Nessa mesma perspectiva, para Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença. As diferenças deslocam nossas identidades. Percebemo-nos diferentes em contato com o outro. Logo, a diferença é fator fulcral no processo de produção

da identidade. Precisa, portanto, ser valorizada e respeitada, e não apenas tolerada. Para além da tolerância, há de pensarmos: Como a diferença nos enriquece? Como somos afetados pela diferença? Como nos vemos na presença do outro? Em que sentido nossa identidade negocia com as diferenças? Como as diferenças constituem nossa subjetividade? Problematicar e refletir sobre a produção das diferenças torna-se importante para entendermos como se dá a produção das identidades e a importância das vivências nesse processo.

Bauman (2007), quando teoriza sobre os tempos líquidos, no bojo de suas reflexões traz elementos importantes para pensarmos as diferenças na sociedade. Muitos sujeitos se identificam com outros sujeitos por partilharem traços “comuns” e estranham qualquer pessoa que possa ser ou pensar diferente. Esse estranhamento gera sensações e ações que inferiorizam os considerados diferentes. Essas ações podem gerar ódio, medo e ansiedade em relação ao outro. Nesse contexto, o diferente não é necessário, precisa estar escondido em guetos ou até mesmo ser extinto; conseqüentemente, esses pensamentos levam a ações machistas, misóginas, xenofóbicas, gordofóbicas e LGBTQIA+fóbicas, e à aversão a qualquer pessoa que possa demonstrar traços diferentes dos seus, seja nos modos de vestir, falar, andar, sentar-se, comer, ou pela sua cor ou tom de pele, seu cabelo, sua altura, entre outros. Para Bauman (2007, p. 94),

[...] não é de estranhar que os indivíduos que buscam e praticam a terapia da fuga, encarem com horror cada vez maior a perspectiva de se confrontarem cara a cara com estranhos. Estes tendem parecer mais e mais assustadores à medida que se tornam cada vez mais exóticos, desconhecidos e incompreensíveis, e conforme, o diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” ao mundo de alguém se desvanecem, ou sequer conseguem ter início. A tendência a um ambiente homogêneo, territorialmente isolado, pode ser deflagrada pela mixofobia.

Há, por conseguinte, uma alucinação de que os diferentes não participam do processo de subjetivação do outro. Há também um empobrecimento nas relações humanas, pois, como aponta Bauman (2009, p. 159): “A partir do momento em que o Outro me olha, sou responsável por ele [...]”. Assim, todas as pessoas aprendem e ensinam das mais variadas maneiras. No encontro com o outro, nos constituímos; nessa conexão, os seres se tocam e as vivências que realizamos de escuta e aprendizado nos produzem. A partir daí, percebemos-nos instáveis, contraditórios, inacabados, inconsistentes. Entendemos que nossa identidade é múltipla; logo, não falamos mais de identidade, no singular, mas em identidades, no plural, que são diversas e que não são essenciais, homogêneas, estáveis e constantes, mas que

negociam com as diferenças (Bhabha, 1998) e se manifestam de maneiras diferentes em contextos diferentes.

Essas identidades binárias, bipartidas, funcionam em uma espécie de reflexo narcisíco do Um no Outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico de identificação. Para a identificação, a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado [...] (Bhabha, 1998, p. 85).

Não há cultura que se baste, não há identidade que seja fixa e não há diferença cultural subalterna, apenas identidades e diferenças subalternizadas. As culturas são sempre incompletas; as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos símbolos, nas relações sociais e de poder; e as diferenças não podem ser apenas reconhecidas, pois isso os colonizadores também fizeram. No processo de colonização, houve o reconhecimento da diferença; no entanto, os colonizadores classificavam as culturas locais como inferiores e exóticas, e o modelo europeu era a referência de progresso. Mesmo havendo o reconhecimento dos saberes diversos, das línguas e das tradições, esses conhecimentos eram hierarquizados e classificados como atraso para justificar a dominação. Dessa maneira, mais do que reconhecer, é necessário valorizar as diferenças, pois constituem os sujeitos. Assim sendo, destacamos o papel da dimensão cultural na produção das identidades e das diferenças.

Quando Hall (1997) escreve sobre a centralidade da cultura, ele aponta a virada cultural como fundamental para entendermos a dimensão cultural na análise da sociedade. A partir disso, podemos compreender que as identidades e as diferenças são frutos dessa dimensão, que ocupa lugar central – não no sentido de ser mais importante do que outras dimensões, como a política e a econômica, nem de supervalorizar o que está no centro em detrimento do que está na periferia, mas no sentido de defender a cultura como dimensão que permeia todos os aspectos da vida social.

Para pensarmos sobre a dimensão cultural, precisamos refletir sobre a constituição dos sujeitos. Freire (1996, p. 28) diz que somos “seres inacabados”. Nesse mesmo sentido, o grande poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros (2010, p. 374) diz que “[...] a maior riqueza do homem é a sua incompletude”. Somos seres incompletos que encontram no outro marcas que nos constituem e deixam no outro marcas que o constituem. No fluxo da vida, construímo-nos, desconstruímos e nos reconstruímos na relação com o outro, com as experiências e com o meio. Se somos seres inacabados, tudo aquilo que produz

sentidos para nós também é incompleto, inacabado, inconcluso. Nossas culturas, nossos saberes e tudo aquilo produzido pela humanidade inacabada é também inacabado.

Partindo desse pressuposto, entendemos a cultura como “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (Hall, 1997, p. 10). Então, a cultura, por ser inacabada, encontra na outra uma riqueza de sentidos que se complementam, criando sentidos, outras expressões, outras culturas. Se há várias culturas, todas incompletas, há também vários conhecimentos/saberes, todos incompletos:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (Santos, 2007, p. 85).

Para o autor, há uma infinidade de maneiras de produzir conhecimento, e nenhuma é mais importante do que outra; assim, ninguém está completo e nenhuma cultura é superior. O humano, como ser inacabado, está em constante metamorfose. Suas culturas também. Desse modo, a multiplicidade de produção de conhecimento é imensa. Portanto, “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos; Nunes, 2003, p. 56). Quando pensamos em nossas diferenças, relacionamo-nos ao que cantava Gonzaguinha:

A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade
É!
[...]
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
[...] (É, 1988).

Somos todos diferentes e iguais; temos direitos e desejos em comum, como ser respeitados e felizes, como cantava Gonzaguinha, e, em nossa igualdade, temos direito à diferença. É urgente que, assim como Candau (2013), possamos enxergar a riqueza das diferenças. A diferença nos une, nos fortalece e nos enriquece. A ideia de nos constituirmos na diferença nos remete ao conto *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa da Silva e Nye

Ribeiro (2010). Nesse livro, as autoras contam a história de um neto conversando com sua avó sobre uma colcha de retalhos que ela estava costurando, e cada pedacinho da colcha era carregado de sentidos: cada um tinha uma história da família para contar. Um retalho era de uma camisa do pai da criança usada em uma ocasião especial; outro, do pijama que a avó fez para o neto em uma de suas férias maravilhosas; outro ainda, de um tecido usado para fazer um vestido para a mãe ir a uma festa de casamento. Por isso, cada parte da colcha era rica em histórias, emoções e sentidos que se uniam a outros e formavam uma colcha única, diferente de qualquer outra, riquíssima de marcas.

Temos em comum com essa colcha de retalhos a formação de nossas identidades, que são compostas por tantas experiências, pessoas, histórias e sentidos que vivenciamos ao longo do tempo. Somos, porém, diferentes da colcha, porque ela é finita, tem tamanho certo para sua finalização/confecção. Nós, humanos, não temos identidade fixa: ela se faz; nós a juntamos, organizamos, costuramos; alguns retalhos se juntam à nossa colcha mesmo que conscientemente não os selecionemos, e esse processo permanece em fluxo contínuo.

Dessa forma, nossas identidades se produzem, fluem e se apresentam de maneiras diferentes, em diferentes tempos e espaços. Pensar as identidades e as diferenças é também pensar em diálogos, respeito, comunhão, e não na tolerância ao outro. Valorizar a diferença não é apenas conviver com ela: é entendê-la como riqueza e como possibilidade de deixar a nossa “colcha de retalhos” ainda mais colorida e carregada de sentidos. Apenas dizer que se respeita a diversidade não é suficiente. É preciso entender a multiplicidade como enriquecedora, as diferenças como ingredientes-chave para nossa constituição e a identidade como produção fluida. Para Manoel de Barros (2010, p. 374):

Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.

Assim nós somos, expressamo-nos e identificamo-nos de maneiras diversas, porque não nos bastamos e, nas diferenças, nossas identidades se enriquecem. Para Hall (2006, p. 10), “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. As identidades são, desse jeito, construídas e se apresentam de diversas maneiras em diferentes contextos. Nessa

acepção, desde a mais tenra idade a dimensão cultural permeia as vivências dos sujeitos. Como já vimos anteriormente, os processos de construção das identidades e das diferenças são permanentes na vida dos sujeitos e contribuem para a construção de suas subjetividades, que envolvem seus pensamentos e sentimentos particulares. Para Silva (2014, p. 101), há a necessidade de uma pedagogia da diferença, em que “[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”. Portanto, há uma urgência na educação para as diferenças, desde a mais tenra idade.

As crianças, como sujeitos sociais, possuem suas experiências culturais e, quando refletimos sobre cultura e infância, logo nos remetemos às suas experiências brincantes. Dessarte, além de constituírem seu repertório lúdico, também participam do processo de construção de suas identidades. Nesse contexto, os brinquedos e as brincadeiras são elementos importantes que representam concepções de gênero, etnia, classe social, entre outros. Acerca da construção da identidade de gênero, Louro (1997, p. 28) aponta:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ...

Embora, em casa, na mídia e até mesmo na escola, haja brinquedos e posturas que reforçam a normatização do mundo dos adultos, estabelecendo o que seriam brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, a possibilidade de brincar livremente, o acesso das crianças a diferentes brinquedos e brincadeiras e, principalmente, a interação entre as crianças são elementos-chave para a construção das identidades.

Nesse processo de interação, as crianças ressignificam brinquedos e brincadeiras e subvertem ou reproduzem padrões. Como a interação se dá ativamente, a criança, ao longo de sua vida, assimila padrões da sociedade, mas também atua com base em suas vivências e brincadeiras e, por elas, também se constitui como ser social e cultural. Para Konrath e Schemes (2019, p. 54):

As brincadeiras e os brinquedos traduzem uma visão de mundo, ao mesmo tempo em que também requerem de uma cultura (um conjunto de significações) para existirem. E ao fazerem parte do mundo infantil, por

meio de diferentes significações e modos de entretenimento, vêm carregados de manifestações sociais e culturais, ou seja, de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, num processo de construção da identidade infantil.

Nos momentos de brinquedos e brincadeiras, o professor precisa estar por inteiro, observando e organizando espaços e tempos para que possa acompanhar os processos de construção das crianças e ressignificar suas práticas, proporcionando experiências lúdicas ricas para o processo de construção das identidades e das diferenças.

Grubits (2013), ao analisar as brincadeiras das crianças Guarani/Kaiowá, Kadiwéu e Terena de Mato Grosso do Sul, observou que o processo de construção das identidades das crianças, em alguns momentos, volta-se para os costumes locais e, em outros, volta-se para os sujeitos da cidade. As crianças Guarani/Kaiowá brincavam livremente na natureza, assim como em qualquer comunidade rural, e as ações lúdicas estavam presentes na rotina, não havendo necessariamente um momento específico para tal. As crianças Kadiwéu demonstravam em suas expressões brincantes fortes influências da cultura local: a cerâmica, a flora e a fauna estavam frequentemente presentes em seus desenhos e brincadeiras. Além disso, os meninos Kadiwéu se interessavam por meios de transporte que os visitantes usavam para acessar a comunidade. As crianças Terena também brincavam muito ao ar livre: brincavam no rio, pescavam, nadavam e escalavam árvores. Ademais, assistiam à televisão, jogavam fliperama na cidade de Sidrolândia, jogavam bola e brincavam de bonecas e carrinhos.

Embora cada etnia tenha maneiras diversas de expressão, percebemos, na pesquisa de Sônia Grubits (2013), que as diferenças no brincar de cada grupo constituem o processo de construção das identidades destes e que, mesmo possuindo características comuns entre os grupos, como brincadeiras ao ar livre e utilização de elementos da natureza como brinquedos, existem diferenças entre eles e, em um processo de negociação, as identidades são reconstruídas continuamente.

Ao se falar sobre construção de identidades, também abordamos a pluralidade étnico-racial que existe na sociedade. Falando no contexto escolar, se na escola há apenas bonecas brancas, com cabelos lisos, fantoches com cor de pele branca, filmes e livros com heróis, heroínas, guerreiras, guerreiros, princesas e príncipes brancos, cartazes e painéis que rodeiam as crianças com seus recursos imagéticos e demais recursos pedagógicos cuja representação dos personagens principais seja sempre de pessoas brancas, esse

possivelmente será o modelo que impactará a constituição das identidades das crianças. Marques (2014), ao realizar uma pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), em escolas públicas municipais no estado de Mato Grosso do Sul, aponta que “[...] a escola continua sendo uma instituição reprodutora do racismo no Brasil. A indiferença e a inércia de não combatê-lo fomentam a baixa autoestima das crianças negras e indígenas e influenciam, de forma negativa, a formação da identidade” (Marques, 2014, p. 564).

Mais do que recursos pedagógicos diversos, há de pensarmos em outros elementos. O combate ao racismo deve ser uma postura cotidiana do educador. Nessa perspectiva, trazemos um excerto da tese de Doutorado de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), que pesquisou a infância e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Curitiba. De acordo com a pesquisadora:

Ao me aproximar das meninas no canto das bonecas, pedi à Glória (preta):

- *Você pega uma boneca bem bonita para eu brincar?*

Com a anuência da menina, complementei:

- *A mais bonita, está bem?*

Tendo a opção de bonecas do sexo masculino e feminino, brancas e pretas, ao selecionar **a mais bonita**, conforme enfatizei, Glória (preta) escolheu um exemplar do sexo masculino, branco e de olhos azuis. Após brincar um pouco com o boneco, resolvi trocá-lo por uma boneca preta, e passado algum tempo, questionei em tom de dúvida:

- *É esse o bebê que você escolheu pra mim?*

- *Não, é o de cor de pele.*

- *E esse não é cor de pele? Perguntei.*

- *Não, esse é preto.* Falou Glória (preta) (Amaral, 2013, p. 135).

Essa fala de Glória nos faz perceber o quanto, desde muito cedo, as crianças inferem significados ao que é representado. E nos faz questionar sobre nosso papel na escola para que as crianças percebam a riqueza do diverso. Defendemos, então, que as escolas tenham recursos diversificados que representem a realidade brasileira, mas também há a necessidade de que os profissionais da educação tenham uma postura de valorização das diferenças no processo de construção das identidades. Por exemplo, na Educação Infantil é muito comum os professores pentearem os cabelos das crianças após o momento do banho. Contudo, alguns educadores dizem que preferem não “mexer” nos cabelos afro, pois afirmam não saber arrumar cabelo crespo. No entanto, esses educadores estão negando à criança aquele momento que significa muito mais do que um penteado, mas, sim, aconchego,

colo e afeto, tão importantes nessa etapa da Educação Básica. Esse é um exemplo de que a postura do educador é fundamental para uma educação que valorize as diferenças.

Os educadores precisam evidenciar as diferenças e não negá-las, e, no cotidiano das escolas, elas estão latentes e vibrantes. Não se trata apenas de identificar as diferenças, mas também de evidenciá-las como potência na construção de cada ser que ali, na escola, se faz presente.

Entretanto, além dos recursos diversos e de posturas de valorização das diferenças, há de pensarmos nas ações de combate ao racismo estrutural, em especial no que diz respeito às políticas para correção das desigualdades sociais e econômicas, envolvendo ações afirmativas que garantam acesso à escola, ao ensino superior, a empregos em grandes empresas, saneamento básico, saúde, segurança e moradia a todas as pessoas. Essas políticas são importantes, pois podem contribuir para que as mais diversas pessoas estejam presentes nos mais diversos setores da sociedade, representando, de fato, o povo brasileiro. Assim sendo:

É importante pensar que a exclusão social é também racial em nosso país e se manifesta pelo não acesso de crianças e jovens negros, por exemplo, a seus direitos básicos, bem como pela sua falsa inclusão em instituições, entre elas as escolares. Diante disso, ao observarmos a escola e seus diversos mecanismos, como materiais didáticos, instrumentos, construção curricular e práticas pedagógicas, notamos que o sujeito negro é sub-representado, apagado e estereotipado ainda nos dias atuais. E assim uma educação para a morte, ou seja, uma necroeducação se estabelece. Ao nos dispormos a construir uma sociedade que promova concretamente o acesso de todos e de todas à educação, é preciso atuar considerando as possibilidades de intervenções pedagógicas e políticas educacionais que promovam uma equidade de oportunidades e de justiça sociorracial por meio da educação (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 18).

Percebemos que há a necessidade de diversos recursos, posturas de valorização e políticas que contribuam para que haja uma superação dessa necroeducação vigente nas pedagogias atuais, que querem apagar as diferenças, e que, em seu lugar, possa emergir uma educação/pedagogia que se entrelace “com a militância intelectual e o ativismo” (Walsh, 2016, p. 66), contribuindo significativamente para a construção de identidades diversas e, consequentemente, para a visibilidade das diferenças como riqueza.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que as identidades e as diferenças culturais não são fixas ou naturais, mas, sim, construções sociais e históricas atravessadas por relações de poder, discursos e práticas cotidianas. Ao compreendermos a

infância como tempo de experiências significativas e o espaço educativo como território de disputas simbólicas, reafirmamos a importância de pensar a Educação Infantil como um campo político e cultural. Com base nessas reflexões, no próximo capítulo, debruçamo-nos sobre o cotidiano da EMEI “Manoel de Barros”, buscando compreender como as crianças, por meio das brincadeiras, constroem e negociam identidades e diferenças. A partir da análise das práticas brincantes, observaremos como distintos marcadores sociais se entrelaçam nas interações infantis, revelando a potência das brincadeiras como práticas culturais, de expressão e de produção de subjetividades.

CAPÍTULO IV – BRINCADEIRAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL A PARTIR DOS MARCADORES SOCIAIS

A Sociologia da Infância e os Estudos Culturais nos ajudam a refletir sobre a importância das brincadeiras no processo de constituição das identidades e das diferenças culturais, articulando, emaranhando e interseccionando diversos marcadores sociais, como clima, territorialidade, gênero, raça, ideais de beleza, tecnologia, globalização, classe social e gerações. Esses marcadores emergiram das práticas, dos discursos e das interações infantis observadas na EMEI “Manoel de Barros”, evidenciando como as crianças constroem suas identidades e produzem sentidos sobre as diferenças culturais nas brincadeiras.

A partir da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais, compreendemos a criança como sujeito social ativo, produtor de cultura e inserido em múltiplas tramas discursivas e institucionais. Ao destacarmos esses marcadores, buscamos evidenciar os modos como as identidades infantis são continuamente (re)construídas no cotidiano escolar, por meio das interações, dos enredos lúdicos, das escolhas e das narrativas que as crianças produzem. Cada seção deste capítulo trata de um marcador, analisando seus atravessamentos e contribuições para os processos de constituição das identidades e das diferenças.

A análise do material empírico não se orientou por categorias fixas e estanques, mas por uma marcação analítica dos dados a partir dos marcadores sociais. Essa opção se justifica por compreendermos os marcadores como eixos relacionais e dinâmicos, que estruturam as experiências sociais e culturais, atravessando a construção das identidades e das diferenças. Assim, mais do que classificar, buscamos evidenciar os modos como gênero,

raça, classe, geração, território, tecnologia, globalização, ideais de beleza e clima se articulam nos processos vividos pelas crianças no contexto da pesquisa.

Entendemos que os marcadores sociais emergem nas brincadeiras de forma interseccional, produzindo efeitos que podem ser compreendidos em sua articulação. Todavia, para fins analíticos, optamos, neste momento, por abordá-los separadamente, reconhecendo que tal escolha metodológica não pretende fragmentar sua dimensão relacional, mas tornar visível a complexidade de cada eixo no contexto da pesquisa. No próximo capítulo, damos ênfase à interseccionalidade.

4.1 Clima e influência dos elementos naturais nos processos de construção das identidades infantis

Em um dia ensolarado, fizemos uma roda de conversa sobre as brincadeiras favoritas das crianças aos pés da mangueira, uma árvore com a copa bem cheia, que fica na área frontal da escola (Figura 3). Esse é um dos espaços preferidos das crianças e dos adultos, porque é ventilado e fresco.

Figura 3 – Conversando sobre a brincadeira preferida e desenhando



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 10/7/2023.

Nesse dia, estavam presentes 15 crianças. A frequência das crianças na Educação Infantil de 0 a 3 anos não é obrigatória. A obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar se inicia aos 4 anos de idade, conforme determina a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009c) e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013). Dessa forma, a frequência de crianças de 0 a 3 anos na creche é um direito, mas não uma obrigação legal. As famílias têm o direito de optar por matricular seus filhos nessa etapa, e o Estado deve garantir vagas, mas não pode obrigar a frequência ou aplicar sanções em

caso de ausência. Como os sujeitos da pesquisa fazem parte do Grupo 3, eles podem faltar às aulas, desde que tenham suas faltas justificadas. Logo, dificilmente todos da turma estão presentes todos os dias.

No dia em que realizamos a roda, conversei com as crianças sobre a continuação da pesquisa e perguntei: “Qual é a sua brincadeira favorita?”. As crianças participaram ativamente, e suas respostas foram:

Janaína – Escorregador e balanço.

Andreia – Piscina.

Isadora – Fazer ginástica.

Diego – Pular na piscina.

André – Tomar banho de piscina.

Emanuel – Eu gosto de correr.

João – De fazer igual o “Chase” da Patrulha canina (referindo-se ao personagem de um desenho animado).

Adriana – De pula-pula, piscina e pega-pega.

Saulo – Gosto de piscina.

Lara – Gosto de brincar de vampiro e de pega-pega.

Guilherme – Gosto de brincar de piscina. “Minha mãe já me salvou na piscina”.

Lara retoma a palavra e diz: “Já brinquei de passa anel”.

Sara – Eu gosto de brincar de contar e de esconde-esconde.

Osvaldo – Eu brinco de escorregador, piscina e brincar com o cachorro. “Eu tenho dois cachorros”.

Micael – Gosto de correr, pular na piscina, ir na escola, ficar com minha mãe, brincar com o cachorrinho e de Patrulha canina.

(Caderno de anotações, 10/7/2023).

O **clima** interfere na vida dos humanos, e os humanos também interferem no clima. Assim, o brincar relaciona-se com o clima. Ele não deixa de acontecer, seja na chuva, no frio, no calor, em tempos de ventania ou neve: ele estará lá, renovado. Quando a roda de conversa foi realizada com a turma, os termômetros marcavam 38 °C. Na sala de aula não havia ar-condicionado, apenas ventiladores. O calor estava ali pulsante; mesmo com muita hidratação, janelas abertas e ventiladores ligados, o tempo quente não deu trégua. Percebemos essa relação íntima do clima com as respostas que as crianças deram acerca de suas brincadeiras preferidas. A maioria das crianças relatou que gostava de brincadeiras na piscina. Talvez, se o dia estivesse mais frio, as respostas fossem outras; talvez, se morassem em outra região, com temperaturas mais amenas, também fossem outras.

A questão é que o clima não determina, mas influencia a maneira como as crianças brincam ou preferem brincar. Krenak (2020, p. 83) amplia nosso entendimento no que diz respeito à ideia de natureza: “Eu não percebo que exista algo que não seja natureza.

Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consiga pensar é natureza”. Dessa forma, o clima, o lugar e tantos outros marcadores estão presentes nas brincadeiras, atravessando ações, falas, gestos, posturas, olhares e relações. A natureza não é algo além dos humanos que precisa ser dominada, mas “[...] a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho de vida” (Krenak, 2020, p. 99). O autor nos instiga a refletir sobre o ambiente escolar e essa relação que estabelecemos com o que é considerado natureza: “Será que nas escolas as crianças têm essa oportunidade? Ou a escola é apenas uma fábrica de loucuras em que a ideia de que o mundo é plástico e a natureza, composta por muitos elementos, precisa ser moldada ou dominada?” (Krenak, 2020, p. 102).

Nas escolas, principalmente nas áreas urbanas, não podemos garantir o banho no rio nem a apreciação de grandes florestas, mas podemos garantir às crianças contato com o sol, as nuvens e os ventos; podemos incentivar o brincar com as árvores, a terra, as pedrinhas do chão, a grama ou o capim. Krenak (2020, p. 111) defende que “[...] nós estamos aqui para fruir a vida”. No ambiente escolar não deve ser diferente: a vida com dança, música, bichinhos, pedrinhas, calor, frio, saltos e acrobacias existe e está ali pulsante e, em vez de participarmos de uma fábrica de loucuras, podemos elaborar uma fábrica de maravilhas, valorizando essas expressões da vida. A escola sozinha não forma um sujeito; diferentes instituições participam desse processo.

No entanto, pensando no ambiente em que esta pesquisa foi realizada – a escola – e neste marcador – o clima –, acreditamos que, de acordo com o clima, as crianças podem interessar-se por variadas brincadeiras. Por exemplo, no calor podem gostar de brincar de banho com mangueira, bacias com água e outras experiências envolvendo refrescar-se; em épocas em que caem as folhas das árvores, podem interessar-se em catar folhas, galhos secos e flores coloridas; no frio, talvez se interessem em brincar com a fumaça que sai de suas bocas ou mesmo com as mangas de seus casacos e blusas longas. Dessa maneira, a estação ou o clima não definirá a brincadeira, mas, ao trazer elementos específicos, pode influenciar no modo e no que as crianças brincam.

Ao observar as interações das crianças com os espaços da escola e de seu entorno, é possível perceber como elas os ressignificam a partir de suas experiências, afetos e brincadeiras. Mais do que ocupar fisicamente um lugar, as crianças produzem territórios simbólicos, nos quais criam vínculos, constroem sentidos e expressam sua subjetividade.

Como aponta Friedmann (2011), os espaços ganham vida por meio das experiências infantis, que os transformam em cenários de descobertas, invenções e pertencimentos. Para a autora:

Quando reflito a respeito do espaço penso, não somente no espaço externo, mas também no espaço interior de cada ser humano: o quanto estamos disponíveis, internamente, para deixar o brincar e as expressões entrarem em nossas vidas. Penso tanto no espaço físico quanto no espaço-tempo, na vida (Friedmann, 2011, p. 185).

Assim, o espaço se constrói na relação afetiva com o ambiente e suas atmosferas. Essas vivências climáticas, incorporadas nas brincadeiras, produzem saberes situados e identidades enraizadas em um território. Ao mesmo tempo, revelam como o corpo infantil está em constante negociação com o meio, criando formas de ser e estar que articulam sensibilidade, movimento e pertencimento. O calor não é apenas temperatura – é também memória, cheiro de terra molhada, suor compartilhado e sombra de árvore dividida.

Além disso, o clima influencia o modo como os espaços escolares são organizados e experienciados. A sombra da mangueira se torna sala de aula improvisada, o pátio vira território de correrias nas manhãs frescas, e o bebedouro coletivo torna-se ponto de encontro e socialização nos dias quentes. Cada uma dessas cenas contribui para a tessitura de vínculos afetivos entre as crianças e o território, forjando pertencimentos que escapam aos currículos formais, mas são centrais na constituição das identidades e diferenças.

A sensibilidade ao clima e a abertura à natureza permitem que as crianças experienciem o mundo de forma integrada, superando a dicotomia natureza-cultura. Brincar com a chuva, com o vento ou com a terra não é apenas um gesto espontâneo – é também um modo de habitar o mundo e de produzir cultura. Essas experiências, muitas vezes desvalorizadas pelas racionalidades escolares, são fundamentais para a formação de sujeitos sensíveis às diferenças e conectados com o seu entorno.

Portanto, o clima, em diálogo com as brincadeiras, deve ser compreendido como um marcador que participa ativamente da construção das diferenças culturais e das identidades infantis. Reconhecer isso é ampliar o olhar pedagógico e valorizar as infâncias como formas legítimas e complexas de existência.

Podemos pensar também na possibilidade de existir ar-condicionado nas salas de Educação Infantil. Isso não deve ser motivo para as crianças ficarem enclausuradas nesses espaços. O ar-condicionado pode ser um recurso interessante no momento do sono das crianças que permanecem integralmente na escola ou em outros momentos em que estejam

realizando experiências em suas salas, mas não deve ser motivo para que deixem de olhar para as nuvens, sentir a brisa e o frescor da sombra das árvores. Nos tempos atuais, a temperatura do planeta está aumentando, e isso também influencia diretamente as brincadeiras infantis.

Neste novo momento da história da humanidade, quando, finalmente, entendemos que é preciso pensar em termos globais e agir localmente, nossas creches e pré-escolas podem se constituir como instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida; como campos de intervenção que nos possibilitem desmontar filosofias e ideologias antropocêntricas e consumistas que norteiam as práticas sociais atuais. Nesta linha, professores e professoras se voltarão para resgatar, no melhor de nossas tradições culturais – negra, indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira – valores distintos daqueles que moldaram uma história de apropriação privada, dominação e controle sobre a natureza, produzindo desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico (Tiriba, 2010, p. 14).

A educação intercultural, nesse sentido, é fundamental para compreendermos os impactos desiguais das mudanças ambientais sobre diferentes grupos sociais, incluindo as crianças. No contexto infantil, a relação entre brincadeiras e meio ambiente é essencial para garantir o direito das crianças a um desenvolvimento saudável. O brincar ao ar livre, por exemplo, está diretamente ligado à disponibilidade de espaços naturais e à qualidade ambiental, que estão ameaçadas pelas mudanças climáticas, pela poluição e pela degradação dos ecossistemas urbanos e rurais (Tiriba, 2010).

Historicamente, as brincadeiras infantis sempre estiveram vinculadas aos contextos naturais e culturais em que as crianças estão inseridas. Brincadeiras como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde e rodas cantadas são expressões culturais que dependem do espaço físico e das condições ambientais. No entanto, a intensificação das mudanças climáticas tem afetado essas práticas, seja pela redução de espaços verdes, pelo aumento das temperaturas extremas ou pela crescente frequência de eventos climáticos extremos, como tempestades e enchentes. A desigualdade socioambiental também impacta as brincadeiras infantis.

O crescimento da população urbana não significa que se tenham criado condições iguais para todos. Pelo contrário, esse crescimento é frequentemente, na sua raiz, a expressão do aumento das desigualdades sociais por efeito da concentração capitalista da propriedade no campo e do agravamento da pobreza em países do Sul Global (Sarmiento, 2018, p. 233).

Crianças de comunidades marginalizadas muitas vezes têm acesso reduzido a espaços seguros para brincar, enfrentando ambientes degradados, falta de infraestrutura urbana e exposição a poluentes. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para o brincar, assegurando que todas as crianças tenham acesso a um meio ambiente saudável e propício ao seu desenvolvimento.

A dimensão global dos perigos que ameaçam a vida no planeta exige uma aliança entre todos os povos! Não existe um único modo racional de desenvolvimento, mas uma pluralidade de possibilidades a serem apontadas e escolhidas soberanamente pelas comunidades, em função de seus próprios critérios sociais e culturais. Em um país que hoje reconhece a pluralidade sociocultural e afirma os direitos de povos da floresta, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, etc., será um privilégio poder escutá-los, apreender suas filosofias, da mesma forma, dialogar com a cultura dos mais de 220 povos indígenas que habitam centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os Estados do Brasil. Com eles aprenderemos que o respeito pela vida deve incluir toda a vida, não apenas a vida humana: [...] a felicidade não é uma mercadoria! Ela pode estar nas rodas de conversa, na contação de histórias, no plantio de uma horta, em práticas que afirmam a criatividade e o fazer junto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza. Por isso, alegram os corações, alimentam sonhos, desencadeiam utopias (Tiriba, 2010, p. 15).

Os povos indígenas têm muito a nos ensinar na preservação ambiental, entendendo que somos todos natureza e que, portanto, devemos tratar com muito respeito e reverência todos os elementos que a compõem: os rios, as montanhas, as florestas, os riachos etc.

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes (Grando, 2016, p. 82).

Que possamos aprender com os povos indígenas e reflorestar nosso imaginário, como defende Krenak (2022, p. 70): “Vamos erguer um bosque, jardins suspensos de urbanidade, onde possa existir um pouco mais de desejo, alegria, vida e prazer, ao invés de lajotas tapando córregos e ribeirões”.

As brincadeiras infantis podem desempenhar um papel fundamental na conscientização ambiental e na construção de uma cultura de sustentabilidade desde a infância. Brincadeiras que envolvem a interação com a natureza, a reciclagem de materiais e a observação do meio ambiente podem contribuir para a formação de uma geração mais

consciente. Práticas pedagógicas que integram brincadeiras ecológicas nas escolas e comunidades podem fortalecer a relação das crianças com a natureza e estimular o protagonismo infantil na luta por um planeta mais sustentável.

Dessa forma, pensar sobre o meio ambiente em relação às brincadeiras infantis significa reconhecer o brincar como um direito fundamental e um indicador de qualidade ambiental. A garantia de espaços seguros e saudáveis para o brincar deve ser incorporada às políticas públicas ambientais e urbanas, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua origem social, tenham a oportunidade de vivenciar a infância em contato com um meio ambiente equilibrado e justo.

Não posso escrever sobre clima e brincadeiras sem citar a tese de Doutorado da professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Vera Lúcia Guerra (2009). Tive a honra de ler sua tese, conhecer seu trabalho como supervisora de estágio (eu era coordenadora na escola onde seus alunos realizaram o estágio), já assistir a algumas de suas palestras e sou uma grande admiradora de como a professora é uma excelente pesquisadora, conhecedora das infâncias; ao mesmo tempo, sua simplicidade nos aproxima e faz meu prazer pela pesquisa ficar ainda mais aguçado. Em sua tese, intitulada *Temporadas de brincadeiras*, na qual registra sua pesquisa no Brasil e na Europa sobre as brincadeiras infantis, a autora afirma:

As crianças reconhecem a interferência dos fatores climáticos sobre seus jogos, mas adaptam brinquedos. [...]. Não foram reunidas informações suficientes para estabelecer um calendário de jogos e brincadeiras pensando apenas nas estações climáticas ou nos elementos produzidos no período, tanto no presente como no passado, em Maracaju ou na Europa. Mas foram localizadas marcas de sazonalidade, como por exemplo: a produção de cada fruta desafia a coleta e até o roubo com pedras, estilingues ou subindo na árvore, mas não desafia a produção de brinquedos. Os impressos da política substituem as figurinhas no jogo de bafo, condicionando a prática aos períodos próximos das eleições; os campeonatos de futebol estimulam o faz-de-conta durante os passes de bola; o tempo disponível das férias garante a continuidade das práticas mais longas, sem determinar o tipo. Jogos que exigem esforço e grande movimentação são preferidos no inverno, correr de bicicleta e nadar refrescam nos dias quentes, a chuva troca as brincadeiras de lugar ou impede a prática momentânea. E a pandorga ainda é dependente do vento (Guerra, 2009, p. 203).

Mesmo destacando algumas brincadeiras relacionadas ao clima, a autora afirma que este é apenas um dos fatores que influenciam a escolha e os modos de brincar. Outros elementos são levados em conta quando as crianças escolhem do que brincar e como farão

isso. Nesse sentido, concordamos e traremos, no decorrer desta tese, alguns marcadores que se destacam nessas brincadeiras. Um desses marcadores é a “globalização”, como veremos a seguir.

4.2 Globalização, brincadeiras e construção das diferenças culturais e identitárias

A cada início de conversa eu retomava a pesquisa. Neste momento, fizemos uma roda dentro da sala de aula e perguntei às crianças: “Qual é o seu brinquedo preferido?”. As respostas foram:

Micael – Trem.
 Osvaldo – Boneco do homem – aranha.
 Sara – Os cachorrinhos do Patrulha Canina.
 Guilherme – Eu tenho o homem – aranha preto e o homem de ferro.
 Saulo – Gosto do carrinho.
 Lara – Meu ursinho.
 Adriana – Carrinho.
 Emanuel – Hulk.
 André – O Homem-de-ferro.
 Diego – Panelinhas pra fazer comida.
 Isadora – Minnie.
 Janaína – Urso e parquinho.
 João – Chase.
 Andreia – Muitos ursos.
 (Caderno de anotações, 7/8/2023).

Quando o João falou o nome “Chase”, eu não entendi do que se tratava. Pedi para ele repetir, e ele logo explicou que era o Chase da Patrulha Canina; daí percebi que se tratava de um personagem de uma série de animação.

Nas respostas das crianças, percebemos a presença de brinquedos variados; no entanto, chama atenção a quantidade de bonecos de personagens de quadrinhos, séries e filmes que as crianças afirmam ser seus brinquedos preferidos: Homem-Aranha, Patrulha Canina, Chase, Homem de Ferro, Hulk e Minnie. Percebo também, no dia a dia das crianças, que suas roupas trazem de maneira muito marcante as imagens desses personagens. Ressaltamos, nesse contexto, o sentido de **globalização**. Para Stuart Hall (2006, p. 67):

Como argumenta Anthony Mc Grew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

Assim, percebe-se há séculos esse movimento da globalização, interligando pessoas e suas culturas, contribuindo para a formação de novas culturas e transformando os aspectos regionais. A escolha dos brinquedos está atrelada também ao que as famílias consomem como entretenimento e ao que o comércio vende. Há, por consequência, um esquema das grandes corporações para que as pessoas vejam produtos, assistam a seus programas, sintam-se parte integrante desses universos e, então, consumam cada vez mais seus produtos. As crianças levam mochilas com esses personagens estampados, vão fantasiadas desses personagens para a escola (em dias comuns) e levam acessórios desses personagens que foram criados em outros países, mas que tomaram conta do dia a dia das crianças por aqui.

Como consequência desse fenômeno da globalização, Hall (2006) destaca três possibilidades: 1) identidades locais se desintegram; 2) identidades locais ficam mais fortes com a resistência à globalização; e 3) novas identidades se fazem presentes no lugar das culturas locais. Como destaca o autor, essas possibilidades não são excludentes; provavelmente, elas ocorrem simultaneamente em diferentes lugares.

O contexto da globalização contribui para que o brincar seja muito explorado pela publicidade, que intenta manipular o inconsciente do sujeito. Para Hall (2016, p. 237): “A principal contribuição da publicidade à cultura da modernidade foi a descoberta de que, por meio da manipulação do espaço semiótico ao redor da mercadoria, o inconsciente, como um espaço público, também podia ser manipulado”.

A publicidade desempenha, conseqüentemente, um papel amplo na influência sobre a sociedade. Entretanto, esse autor estuda também outras formas de “[...] atos representativos nos processos de construção social da realidade” (Hall, 2016, p. 10). Para o autor, a representação refere-se a um ato criativo relacionado ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que “são” nesse mundo e que mundo é esse ao qual as pessoas estão se referindo. Assim, as formas de representação não explicitam apenas a identidade, mas também “[...] valores, interesses, posicionamento, prioridades [...], regras e instituições” (Hall, 2016, p. 13). Para o autor, se as representações não tiverem essa perspectiva, serão apenas instrumentos de opressão. Nesse sentido, Hall (2016) enfatiza o papel da linguagem como meio para darmos sentidos às coisas e da cultura como “[...] tudo que seja característico sobre ‘o modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social” (Hall, 2016, p. 19).

Percebemos, então, a presença de elementos culturais globais que atravessam o cotidiano das crianças. Durante diversas interações, os personagens de desenhos animados, brinquedos e narrativas globais estavam presentes, como quando Micael mencionava a Patrulha Canina ou quando Guilherme e Emanuel demonstraram familiaridade com super-heróis que transcendem fronteiras nacionais, indicando como os meios de comunicação e o consumo cultural impactam diretamente a construção de referências identitárias. As crianças negociam, recriam e se apropriam dessas referências, atribuindo novos sentidos a elas no contexto local e nas suas interações escolares. Isso revela como a globalização se manifesta nas práticas culturais infantis e interfere nos modos de ser, brincar e se identificar no mundo.

Dessa maneira, a brincadeira também é fruto da linguagem, ao mesmo tempo em que ela é também uma linguagem. Essa atividade é aprendida e mostra-se como atividade principal por sua influência no desenvolvimento das crianças. Representa histórias, modos de vida, modos de pensar, sentir e conviver de diferentes povos e, assim, sofre influência da globalização, mas esta não anula as maneiras variadas de brincar.

Super-heróis e outros personagens atravessam fronteiras geográficas e culturais, adentrando o cotidiano das crianças de diferentes classes, territórios e grupos sociais. Essa circulação intensa de símbolos globais no imaginário infantil é um dos reflexos mais visíveis do fenômeno da globalização cultural, que redefine modos de ser, brincar e imaginar o mundo.

Sob a óptica dos Estudos Culturais, especialmente a partir das contribuições de Stuart Hall (2006), compreendemos que a cultura não é um repertório homogêneo e fixo, mas um campo em disputa, em que significados são negociados, apropriados e ressignificados. As crianças, nesse cenário, não são apenas receptoras passivas desses conteúdos globais, mas agentes criativas que reelaboram, misturam e reinterpretam esses elementos em suas práticas lúdicas. O menino que brinca de “Homem-Aranha” brinca também de estar grávido, de ser cavaleiro e de observador de pássaros, misturando referências culturais globais com vivências locais, construindo um universo simbólico próprio.

A Sociologia da Infância, ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais competentes (Corsaro, 2011; Sarmento, 2004c), destaca que o brincar é um espaço fundamental de expressão de suas culturas de pares. É nesse território que elas reconfiguram os produtos culturais globais segundo seus próprios sentidos. Como observa Corsaro (2011),

as crianças interpretam e reinventam o mundo ao seu redor, criando significados sociais a partir da interação com os outros e com os objetos culturais que circulam socialmente.

A presença dos super-heróis, personagens de desenhos animados e jogos eletrônicos nas brincadeiras infantis não deve ser vista apenas como sinal de colonização cultural ou perda de autenticidade. Pelo contrário, essas figuras compõem um repertório simbólico múltiplo que pode ser tensionado, ressignificado e transformado pelas crianças. A cultura global, portanto, não apaga as culturas infantis locais, mas se entrelaça a elas de modo complexo, possibilitando novas formas de invenção e expressão da infância.

Em tempos de globalização, é urgente que a escola e os profissionais da educação reconheçam esses atravessamentos culturais e os integrem criticamente às práticas pedagógicas, sem negar sua presença, mas também sem reproduzi-los de maneira acrítica. Afinal, como nos ensinam os Estudos Culturais e a Sociologia da Infância, compreender o brincar é também compreender os modos como as crianças produzem identidades, pertencimentos e resistências no mundo globalizado em que vivem, sem esquecer a especificidade dos territórios.

4.3 Território e construção de identidades e diferenças a partir das experiências espacializadas e das relações com a natureza

Em uma atividade de brincadeiras espontâneas no pátio da escola, Rute, uma menina indígena da etnia Terena, chamou nossa atenção para os tucanos e seus hábitos, trazendo essa cultura de contemplação da natureza para um momento do brincar. A relação próxima e a visão de ser natureza fazem Rute voltar sua atenção para o território, os pássaros, o céu, a brisa, as sombras da grande árvore em frente à escola, as pedrinhas do chão e os demais elementos presentes na natureza. Esses elementos são tesouros brincantes.

Como Rute sempre conversa sobre os pássaros, isso instigou os colegas a também observarem e falarem sobre as criaturas que sobrevoam a EMEI. Essa convivência entre crianças indígenas e não indígenas, mediada pelo brincar, contribui para a superação de estereótipos, para a valorização das culturas originárias e para o fortalecimento de uma sociedade mais plural e inclusiva.

Vários autores destacam, especialmente entre as comunidades indígenas, uma relação profunda entre os grupos sociais e o território que, em alguns casos, é visto explicitamente como uma continuidade ou uma extrapolação,

em outra escala, de nossa condição corpórea, isto é, de nossa corporeidade (Haesbaert, 2020, p. 82).

Haesbaert (2020) traz uma reflexão muito interessante sobre corpo e território, em uma perspectiva latino-americana inspirada na decolonialidade, defendendo o corpo como território e o território/terra como corpo. O autor afirma que, para as comunidades indígenas, há uma ligação que não separa corpo e território: um é continuidade do outro. Crianças indígenas tendem, por consequência, a vivenciar essa conexão com o território de forma mais intensa.

A literatura sobre educação intercultural enfatiza que as interações na primeira infância são decisivas para a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros (Candau, 2012). O contato lúdico entre crianças de diferentes origens é uma oportunidade para que valores como respeito, empatia e cooperação sejam cultivados desde cedo. Ao brincar juntas, crianças indígenas e não indígenas têm a possibilidade de conhecer diferentes formas de se expressar, de contar histórias e de compreender o mundo, promovendo uma troca rica e significativa.

Nessa perspectiva, ao compartilhar jogos, brincadeiras e narrativas, as crianças não apenas ampliam seus repertórios culturais, mas também aprendem a respeitar e valorizar modos de vida distintos dos seus. A interação entre crianças indígenas e não indígenas, entretanto, não deve ser pautada por uma visão estereotipada das culturas indígenas, mas sim pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças e da dinamicidade dessas culturas. Conforme aponta Fleuri (2003), a educação intercultural deve ir além da simples inclusão de elementos culturais distintos no cotidiano escolar; ela precisa favorecer um diálogo genuíno e respeitoso entre diferentes saberes, promovendo a valorização dos conhecimentos indígenas de forma crítica e contextualizada.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (Fleuri, 2003, p. 32).

Por um lado, as brincadeiras indígenas, muitas vezes fundamentadas em elementos da natureza, possibilitam que as crianças não indígenas compreendam outras formas de relação com o ambiente e com a coletividade. Por outro lado, crianças indígenas que brincam com crianças não indígenas também têm a oportunidade de conhecer e ressignificar elementos culturais externos às suas comunidades, contribuindo para a construção de identidades fluidas e múltiplas.

Promover espaços de convivência lúdica entre crianças indígenas e não indígenas é, por conseguinte, um caminho importante para a construção de sociedades mais justas e equitativas. Ao reconhecer e valorizar as diferenças culturais desde a infância, abre-se a possibilidade de um futuro em que as diferenças sejam percebidas não como obstáculo, mas como riqueza.

Neste momento que as imagens da Figura 4, a seguir, mostram, as crianças estavam abaixadas olhando a grelha para escoar a água. Na tela que fica embaixo da grelha havia um inseto. Isadora tentou pegá-lo. Osvaldo disse: “Cuidado, pode picar”. Andreia dirigiu-se até a mim e perguntou: “Por que existem esses bichinhos: maria-fedida, formigas, abelha e pernilongo?”. Eu disse:

A natureza precisa de equilíbrio e todos os insetos são importantes. Alguns desses insetos são importantes para as plantas, outros são alimento para alguns animais e, se são importantes para a saúde da terra, são importantes para a saúde das pessoas também, mas que devemos realmente tomar cuidado, assim como o Osvaldo disse, pois alguns insetos podem picar.

Fiz questão de dizer isso, porque havia alguns casos na região de picada de escorpião em crianças. Eu já estava acreditando que a Andreia não iria se satisfazer com a minha resposta, porque nem eu estava totalmente satisfeita, mas ela me olhou como se estivesse entendendo tudo o que eu falei, levantou a sobrancelha e logo foi acompanhar outro grupo que estava apreciando um tucano nos coqueiros em frente à escola.

Figura 4 – As crianças e os bichinhos



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 21/8/2023.

Toda a frente da escola possui grades. A escola não possui muro frontal. Há uma mureta e uma grade, o que possibilita que as crianças vejam o lado de fora e que a comunidade acompanhe o trabalho que é desenvolvido naquele espaço. A área que as crianças conseguem ver possui diversas árvores.

Enquanto um grupo de crianças observava um tucano se alimentar, Rute olha para mim e diz: “Olha lá o tucano”. Eu disse: “Olha, que lindo! Ele está comendo!”. Rute continua: “Ali moram quatro tucanos”. E eu pergunto: “No coqueiro?”. Ela responde: “É, lá naquele que não tem folha” (referindo-se ao tronco de um coqueiro). E eu pergunto: “E onde estão os outros?”. Rute diz: “Devem estar voando por aí”. E ali as crianças ficam observando os tucanos por aproximadamente quinze minutos (Caderno de anotações, 21/8/2025).

Esse momento de observação permitiu que identificássemos esse marcador importante nas brincadeiras: a **territorialidade**. Para Cássio Hissa: “Como todos os lugares guardam especificidades, é possível pensar, com todos os cuidados, a possibilidade de existência de particularidades de saberes e de conhecimentos que dizem respeito aos lugares” (Hissa *et al.*, 2011, p. 40).

Sobre a ideia de “lugar” e “território”, inspiramo-nos no que Milton Santos (2005), um dos maiores geógrafos do mundo, afirmava. Território seria uma rede de lugares; por exemplo, o território indígena é uma rede de lugares. A ideia de lugar está mais relacionada aos locais, aos espaços vividos e às relações sociais que ali se estabelecem.

Percebemos que as características do lugar onde as crianças interagem estão fortemente presentes em suas brincadeiras e diálogos. As araras, os tucanos e os bichinhos do chão que vivem permeando a escola são cenários, sujeitos e temas para as brincadeiras.

Remetemo-nos, então, a Manoel de Barros, poeta que nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, mas que cresceu na área rural de Mato Grosso do Sul, que afirma em seus poemas: “Cresci brincando no chão entre formigas, meu quintal é maior do que o mundo” (Barros, 2018, p. 59).

Como já defendemos anteriormente, a brincadeira é linguagem e, também, fruto dela; assim sendo, crianças ao redor do mundo brincam a partir de suas experiências, vivências, espaços, tempos e costumes, reorganizando esses elementos, criando formas de brincar, reproduzindo experiências, recriando e produzindo novos modos de ver, sentir e agir no mundo. Crianças que não têm contato com esses animais dificilmente brincarão tendo-os como elementos da brincadeira; talvez façam isso inspiradas em desenhos e livros infantis, mas a observação das práticas dos bichinhos é rica e está presente nas brincadeiras espontâneas das crianças desta turma observada, marcando a presença dos elementos do lugar onde elas convivem.

Quando Krenak (2018, p. 2) fala do sentido do lugar para o indígena, ele afirma: “O lugar transcende a Natureza em sua percepção como recurso e alcança a dimensão da existência como o sagrado. O lugar espiritual é onde a terra descansa, e se o lugar é sagrado é em razão da transcendência da Natureza da percepção como recurso”.

Fica evidente que, para as crianças, os animais, as pedrinhas e as folhas são elementos para convivência e não para exploração. Elas interagem com esses elementos, que estão presentes em suas brincadeiras e diálogos, contribuindo também para a construção de saberes locais, como aqueles relacionados à fauna e à flora, e para o exercício de um olhar sensível para a natureza.

No plano das concepções, o caminho é o de superar a falsa premissa paradigmática que divorcia seres humanos e natureza. E, no plano das práticas cotidianas, desemparedar e acompanhar as crianças em seu movimento de encontro com a vida. A leitura do que está para além das paredes exige a abertura de portas de acesso a dimensões humanas que a educação escolar, em geral, desqualifica, como a corporal, a artística, a espiritual e a cosmológica. A conexão com a natureza abrirá essas portas! (Tiriba, 2018, p. 17).

Para Tiriba (2018), é necessário o desemparedamento das crianças. Não é admissível que elas fiquem enclausuradas entre quatro paredes na maior parte de seu tempo. Elas precisam viver para além das paredes, sentir a brisa no rosto, ouvir o barulho de cachoeiras, subir e descer montanhas, observar os pingos de chuva e correr no chão de terra,

sentir as texturas da grama e perceber a força de uma semente que brota ao amanhecer. Deixá-las presas em uma sala de aula pode ser visto como abandono. Lembro-me de um poema de Manoel de Barros (2010, p. 386) que dizia que “[...] o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também [...] de uma criança presa num cubículo”. Que o abandono passe longe das escolas de Educação Infantil e que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar experiências ricas em ambientes naturais.

As ações das crianças na escola mostram como o território é apropriado por elas por meio da nomeação e da atribuição de significados próprios. Esses territórios se tornam espaços de memória, identidade e pertencimento, articulando natureza, cultura e infância. As brincadeiras ao ar livre também evidenciam como os territórios, entendidos como um conjunto de lugares, contribuem para a ampliação da autonomia infantil e para o fortalecimento dos vínculos coletivos. A liberdade para circular, explorar e interagir com o ambiente físico e simbólico da escola amplia o repertório cultural das crianças e favorece a construção de identidades múltiplas e situadas.

A territorialidade, portanto, não se limita a uma dimensão geográfica, mas abrange a produção de sentidos e as apropriações simbólicas realizadas pelas crianças. O espaço se torna lugar a partir das experiências vividas, e as brincadeiras funcionam como práticas sociais que atualizam memórias, produzem pertencimentos e constroem pontes entre o “eu” e o “outro”.

Inspiradas nos estudos Milton Santos (2005) e Friedmann (2011), as experiências espaciais infantis revelam que os territórios escolares não são neutros: são vivenciados e ressignificados pelas crianças de forma singular, revelando marcas sociais, afetivas, culturais e políticas que se entrelaçam no brincar. O quintal, o parque, as sombras das árvores e os lugares “escondidos” ganham centralidade na construção das subjetividades e produzem formas distintas de viver a infância, assim como as relações de gênero, que passaremos a analisar.

4.4 Gênero como dimensão constitutiva na produção, subversão e reinvenção das identidades na infância

Nesta seção, o marcador gênero será analisado a partir de duas situações do cotidiano da turma: as brincadeiras nos cantinhos diversificados e as brincadeiras com

bonecos. Esses dois contextos permitem observar como as crianças, por meio do brincar, tanto reproduzem quanto tensionam normas e expectativas de gênero, produzindo sentidos sobre o que é ser menina e menino na infância.

4.4.1 Brincadeiras em cantinhos diversificados

Certo dia, a professora organizou alguns cantinhos diversificados para que as crianças tivessem a possibilidade de escolher onde e com o quê iriam brincar. Havia o cantinho das ferramentas, das bonecas, das panelinhas, dos carrinhos e do salão de beleza. Inicialmente parecia tudo tranquilo, meninos e meninas brincando juntos, até que Isadora se aproximou de Diego e Leonardo para brincar com as ferramentas (Figura 5).

Figura 5 – Brincando nos cantinhos



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 4/9/2023.

Diego diz: “Sai daqui, aqui é coisa de menino!”. A Isadora interpela: “Não é não. Eu quero brincar com isso também!”, e, olhando para mim, Isadora diz: “Não é professora, que menina pode brincar com qualquer brinquedo?”. Eu disse: “Isso mesmo, é só escolher e brincar”. Diego parece pensar e vai dando lugar para sua colega sentar. Nesse contexto, mais meninas foram chegando perto e Isadora ficou por mais tempo brincando com as ferramentas. Ela “consertou” vários carrinhos e a Mariele começou a martelar as paredes dizendo que estava consertando. Nesse momento, eu estava envolvida com os consertos da Mariele e Isadora, quando o Hérick trouxe um martelo e um alicate para mim e disse: “Toma professora, vamos brincar com esses”. E eu disse: “O que vamos consertar?”. Hérick: “Não, nós vamos construir um prédio”. E assim, permanecemos por uns momentos (Caderno de anotações, 4/9/2023).

Ao mesmo tempo houve a brincadeira no cantinho do *kit* cozinha (Figura 6).

Figura 6 – Brincando em outros cantinhos

Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 4/9/2023.

Meninos e meninas brincam juntos. João cozinha “arroz” e “feijão”, Mariele cozinha “pimentão e milho” (vegetais de plástico), Hérick cozinha “macarrão”. Saulo convida Leonardo para tomar suco. Leonardo levanta do cantinho das ferramentas e vai até o cantinho da cozinha, pega o copo e diz: “Não tem nada!” Saulo diz: “É de mentirinha” e Leonardo “bebe” o suco de mentirinha [Figura 7]. No cantinho das bonecas meninas cuidam, dão comida, colo, fazem dormir, fazem carinho e passeiam com os bebês. E mais uma vez as crianças param seus afazeres para observarem os tucanos presentes na área frontal da escola. Um voou e saiu do campo de vista das crianças, o Hérick muito preocupado, disse: “Professora um caiu”. A professora disse: “Ele voou, depois ele volta”. No pátio lateral há quatro pneus utilizados como vaso de plantas. As crianças pegavam um pouco de terra e sementinhas para brincar de fazer comidinha ressignificando a proposta da professora, complementando-a (Caderno de anotações 4/9/2023).

Figura 7 – Brincando de fazer e tomar suco

Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 4/9/2023.

Nessa proposta dos cantinhos percebemos fortemente as questões de gênero e espaço/lugar presentes. Observamos diferentes manifestações sobre o que é ser menino e menina na turma observada. Houve momentos em que meninas e meninos se uniram nas brincadeiras; em outros, se separaram. Algumas vezes brincavam baseando-se no mundo adulto, patriarcal e binário, reproduzindo fronteiras entre meninos e meninas; outras vezes

brincavam para além das prescrições sociais do que são brincadeiras de meninas e de meninos, evidenciando que as crianças se apropriam do mundo adulto, mas também podem refletir, subverter e criar possibilidades de ser e de se portar. Para Louro (2008, p. 18):

A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente. Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Louro (2008) é uma grande referência quando pensamos as relações de gênero. Nos dias atuais, existe resistência por parte de muitas pessoas em se falar sobre gênero, como se o diálogo incentivasse meninos e meninas a serem *gays* e como se isso fosse algo realmente possível. De acordo com a autora citada, a construção do gênero e da sexualidade se dá de maneira infindável e, além da escola, da igreja, da família e dos médicos, essa construção ocorre também por todas as vivências que as crianças têm em relação ao que assistem na televisão, nos comerciais, nas ruas, nos mercados, nos cinemas, nos *shoppings*, nas músicas que ouvem, nos jogos que jogam, nos postos de gasolina; enfim, não somos ilhas cercadas por água, e não é apenas uma instância que nos produz, mas somos constelações formadas por inúmeras conexões que nos constituem.

Brincar com ferramentas, boneca, carrinho, areia, panelas são apenas algumas das diversas experiências que os sujeitos terão ao longo da vida e que podem ter vários significados; por exemplo: uma mulher pode trocar o pneu do seu carro, um homem pode cuidar bem de seu bebê, uma mulher pode dirigir diversos carros, homens podem fazer comida. Dessa maneira, não deixar meninos brincarem com bonecas e panelas e meninas brincarem com ferramentas e carros pode tolher uma vivência importante para as crianças.

Esse dia de observação me fez refletir sobre como esta escola revela as relações de gênero entre os adultos e como essas relações dialogam com a história do magistério no Brasil. Existe, na escola em questão, uma diretora, uma coordenadora, um secretário, duas cozinheiras, dois auxiliares de manutenção, seis professoras e 11 assistentes de Educação Infantil. Assim, a maioria dos funcionários são mulheres, e há apenas um homem que

trabalha no setor administrativo da escola. Mesmo que ensinemos às crianças que elas podem ser o que quiserem, elas ainda têm como modelo de sociedade um magistério majoritariamente feminino.

A instituição escolar, ainda de acordo com Louro (2008), era, inicialmente, masculina e, na metade do século XIX, ocorreu uma feminização do magistério, principalmente em virtude de novos estudos que apontavam o afeto como elemento importante no processo ensino-aprendizagem, e essa afetividade era naturalmente atribuída às mulheres, como se os homens não pudessem ser afetuosos. Logo, as mulheres foram objeto dessas representações. A autora destaca, porém, que “[...] as dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras sindicalizadas, aguerridas, reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem” (Louro, 2008, p. 108).

Desse modo, as identidades de professores e professoras não são únicas; mesmo havendo muito a se refletir e a lutar pelas diferenças, mesmo que, na escola pesquisada, todas as professoras e assistentes sejam mulheres, cada uma possui identidades múltiplas que coexistem e são inacabadas. De qualquer maneira, as relações de gênero estão ali, e não há como não analisá-las ou falar sobre isso com as crianças, como alguns conservadores defendem, porque elas existem; não há como escondê-las e fazê-las surgir apenas em suas casas. A escola tem, nesse sentido, papel importante na produção de sujeitos que observam e interferem nas desigualdades (Louro, 2008, p. 85). Quando nascemos, somos classificados como meninos e meninas; no entanto, a construção da identidade de gênero vai muito além de uma determinação biológica. “Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (Louro, 2000, p. 26).

Relacionar a Sociologia da Infância e os Estudos de Gênero nos permite entender que as crianças vivenciam possibilidades diversas de serem meninas e meninos, de acordo com suas culturas e seus contextos sociais. Assim, trazer esse assunto para a sala de aula, mesmo com crianças pequenas, é importante para que elas pensem sobre o que são comportamentos naturalizados para meninos e meninas. E, quando defendemos que esse assunto está na Educação Infantil, estamos chamando atenção dos profissionais para

perceberem que a maneira como conduzem as atividades não deve reforçar estereótipos de gênero, limitando as ações das crianças tendo como referência o corpo biológico.

Louro (2008, p. 18) afirma que: “Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”. Para a autora, esse processo de constituir-se homem e mulher acontece ao longo de toda a vida, não é algo pronto e fixo. Essas reflexões me fizeram lembrar da música de Pepeu Gomes, de 1983, que diz: “Ser um homem feminino não fere meu lado masculino” (Masculino e Feminino, 1983). Algumas características geralmente atribuídas às mulheres, como sensibilidade, afetividade ou habilidades no serviço doméstico, não nascem com elas; não há uma predisposição pelo fato de serem mulheres.

Essas características são aprendidas. Um homem ter habilidades domésticas, ser sensível e afetivo não o torna menos homem; muito pelo contrário, atitudes de dominação já não devem ter espaço nas relações de gênero. No que diz respeito a essas relações, Joan Scott (1990) defende que gênero é uma construção histórica e cultural e que suas concepções variam com o tempo. Para a historiadora, antropóloga e feminista, gênero é “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 15).

Gênero é visto pela autora como um marcador que nos ajuda a entender diferentes sistemas de dominação e relações de poder, articulando-se de maneira interseccional com outras estruturas sociais, como classe, raça e sexualidade, entre outras. Como Joan Scott é inspirada pelo pós-estruturalismo, ela destaca o papel da linguagem e do discurso na criação das identidades.

Os discursos sobre gênero, segundo Scott (1990), são produzidos em diversos espaços – escolas, universidades, igrejas, mídia, políticas públicas, empresas, entre outros. As relações de gênero não são, portanto, naturais, mas ensinadas, produzidas e disputadas em diferentes espaços sociais. Assim sendo, a escola precisa estar atenta ao discurso que está reproduzindo: como os brinquedos e livros de histórias representam meninos e meninas, se as referências nos livros apresentados trazem também perspectivas feministas; a escola precisa desafiar a visão tradicional de separação de atividades para meninos e meninas (por exemplo, dança para meninas e futebol para meninos). Nessa perspectiva, bell hooks (2022, p. 46) afirma que: “Com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero

continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para as crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos”.

Discutir gênero é trazer o feminismo em evidência, pois “[...] o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2022, p. 17). Dessa forma, todos que podem perpetuar o sexismo precisam estar envolvidos nessas discussões, inclusive meninos e meninas nas escolas. Os educadores precisam atentar-se para expressões que reforcem estereótipos, como, por exemplo, “menino não chora”. A escola deve ser um ambiente inclusivo e acolhedor, que valorize os diversos grupos marginalizados. Dessa maneira, atuando de forma crítica, a escola pode garantir condições para que as crianças construam suas identidades sem reforçar estereótipos.

Quando defendemos a postura intercultural da escola, estamos trazendo para o diálogo todos os envolvidos no processo educativo institucional. Essa responsabilidade de promover uma educação inclusiva não é somente do professor; o professor é apenas um elemento na complexa teia educacional. O poder público deve garantir que os professores participem de formações e discussões sobre gênero, além de criar normas que combatam a discriminação e repensar o currículo para a inserção de saberes que contestem a hierarquização de gênero. É importante que a comunidade esteja alinhada ao processo educativo inclusivo e valorize todas as pessoas. Cabe aos educadores perceberem que a escola não é neutra: é um espaço social que reproduz discursos, mas que também pode atuar de maneira crítica para transformar realidades. Logo, poder público, comunidade e educadores poderão, juntos, contribuir para a construção de identidades nas quais o preconceito não tenha vez.

Há um discurso extremista que afirma que o movimento feminista e, conseqüentemente, as discussões sobre gênero são contra a família. Nesse sentido, hooks (2022, 116) defende que:

Crianças precisam ser educadas em ambientes amorosos. Sempre que a dominação estiver presente, faltará amor. Mãe e pais amáveis, sejam solteiros ou casados, gays ou heterossexuais, sendo mulher ou o homem chefe de família, têm mais probabilidade de criar crianças saudáveis e felizes, com boa autoestima. [...]. O movimento feminista é pró-família. Acabar com a dominação patriarcal de crianças, seja por homens, seja por mulheres, é a única maneira de tornar a família um lugar no qual crianças se sentem seguras, no qual elas podem ser livres, no qual podem conhecer o amor.

Essa concepção de bell hooks está muito alinhada à concepção de Paulo Freire sobre a importância do amor nas relações. Paulo Freire defendia que “[...] educar é um ato de amor” (Freire, 2019, p. 127). Para o autor, educar é amor, e amor é diálogo; dessarte, não pode existir em uma relação de dominação. As discussões de gênero trazem à tona a importância de relacionamentos saudáveis e dialógicos com base no amor. E esse amor na educação não é apenas uma ideia romântica de vocação, mas um relacionamento pautado no diálogo, no respeito, na esperança, na curiosidade, no estudo e na pesquisa; é um espaço diverso, no qual todas as pessoas podem circular de maneira livre, acolhida e valorizada e, assim, construir suas identidades e manifestá-las, enxergando a riqueza nas diferenças.

Para a construção de uma educação amorosa, o feminismo negro contribui ao nos fazer pensar a partir da interseccionalidade. Esse termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), que descreve como diferentes categorias sociais interagem. Para a autora, a interseccionalidade “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Algumas autoras, também feministas negras, como Sueli Carneiro (1995) e Angela Davis (2018), ampliaram essas discussões de Crenshaw, afirmando que, mesmo antes do conceito de interseccionalidade ser formulado, a indissociabilidade entre categorias sociais já estava consolidada. O termo tem grande importância, mas não pode apagar as histórias de quem lutou antes de ele ser cunhado (Davis, 2018). Utilizamos neste trabalho esse conceito, sem esquecer que as questões de gênero, racismo e classe se articulam. Nessa articulação, Audre Lorde (2020, p. 137) afirma: “Eu não posso me dar ao luxo de lutar contra uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular”.

A educação amorosa e intercultural que valoriza as diferenças não pode se preocupar apenas em ser antirracista, mas também antissexista, anticlassista e contrária a qualquer forma de dominação hegemônica. Quando focamos nossa pesquisa na Educação Infantil e afunilamos o tema nas brincadeiras – um dos eixos de aprendizagem –, não há como investigá-las separadas dessas questões. Percebemos que esses marcadores estão latentes na Educação Infantil e, se temos compromisso com uma educação intercultural que leve em conta a justiça social, é preciso compreender como a sociedade se organiza e lutar

para que as pessoas sejam valorizadas em suas diferenças. Defendemos, então, a construção das diferenças não por meio da marginalização ou da hierarquização, mas como fonte de heterogeneidade, hibridismo e riqueza (Candau, 2013).

4.4.2 Brincadeiras com bonecos

Em outro momento, a professora levou uma caixa com bonecos diversos para o pátio da escola. As crianças formaram grupos de maneiras diferentes, meninos com meninos, meninas com meninas e meninos com meninas.

Adriana pega uma boneca e um boneco e diz: “Essa é a mamãe e esse é o papai”. João pega uma boneca e diz: “Essa é a titia”. Isadora brinca com um boneco e diz: “Esse é o primo”. João coloca uma boneca de barriga para baixo e diz: “A titia morreu e agora ela vai ficar bem molhada e quebrar”. Leonardo traz umas palavras de esperança: “O homem de ferro pode viver ela”. Janaína: “O homem de ferro tomou cerveja e matou o papai” e coloca um boneco deitado e continua brincando com os outros bonecos. Janaína pega dois bonecos masculinos e diz: “Eles estão apaixonados” e coloca um de frente para o outro como estivessem se abraçando [Figura 8]. Outras crianças olham e imitam a brincadeira. Não há em nenhum momento algum questionamento sobre os gêneros dos bonecos (Caderno de anotações, 18/9/2023).

Figura 8 – Bonecos apaixonados



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 18/9/2023.

Diego coloca dois bonecos dentro da blusa, e todo orgulhoso diz: “Tô gordo e bonito igual o meu pai” e sai andando com sua barriga. Logo ele volta e diz para mim: “Professora, tô grávido, tem dois nenéns na minha barriga”. Leonardo vê a brincadeira do amigo e imita. Os dois andam pelo pátio com seus “bebês na barriga” [Figura 9]. Depois de um tempo passeando pelo pátio da escola, decidem brincar de corrida (Caderno de anotações 18/9/2023).

Figura 9 – Meninos “grávidos”

Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 18/9/2023.

Um fator interessante sobre esse momento é que Diego disse para sua colega, em dias anteriores, que brincar com ferramentas era coisa de menino e, nesse episódio, ele afirmou estar grávido, mostrando a transitoriedade de nossas identidades.

Por meio das brincadeiras, as crianças “[...] exprimem a sociedade nas suas contradições” (Sarmiento, 2003, p. 55), recriam vivências, criam ou recriam enredos, inventam novas possibilidades de brincar e de ser, criam resoluções e explicações para questões diversas (inclusive para a pós-morte, como no caso de João e Leonardo) ou explicam um assassinato, como no caso de Janaína, que atribuiu um suposto caso de alcoolismo para justificar o assassinato de um personagem da história que criaram; criam romances sem trazer questões em relação ao suposto gênero dos bonecos e tratam a obesidade como beleza. E quando Diego e Leonardo brincam de estar grávidos, mesmo que anteriormente Diego tenha dito a uma de suas colegas que ela não poderia brincar com ferramentas porque era menina, isso nos faz refletir sobre o que Hall (2006, p. 13) escreveu acerca da multiplicidade das identidades:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Os processos de produção e de manifestação de nossas identidades são múltiplos e deslocam-se de inúmeras maneiras; assim, brincar com ferramentas não impediu Diego e

Leonardo de estarem grávidos poucos dias depois. Esse processo de produção “[...] oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (Silva, 2014, p. 84). Desse modo, há sempre um movimento de estabilização e desestabilização, e, nesse movimento, as identidades são assumidas e se transformam continuamente.

As brincadeiras infantis observadas revelam como o gênero se manifesta como uma construção social atravessada por normas, discursos e expectativas culturais. O episódio em que Isadora é inicialmente impedida por colegas meninos de brincar com ferramentas demonstra a naturalização de uma divisão de brinquedos baseada em concepções binárias e hierárquicas de gênero. A intervenção da própria Isadora, com apoio da professora, rompe com essa normatividade e cria abertura para novas possibilidades de atuação das meninas no espaço lúdico, ressignificando as funções tradicionalmente atribuídas a cada gênero.

Essa cena é exemplar daquilo que Judith Butler (2003) denomina performatividade de gênero: os papéis de gênero não são fixos, mas reiterados constantemente por meio de práticas corporais, gestos e discursos. Ao resistir à imposição de que ferramentas são “coisa de menino”, Isadora subverte temporariamente essa norma e inaugura um novo espaço de representação e reconhecimento. Para Butler (2003, p. 194), as identidades são “[...] fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo generificado ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade”.

Ao longo das observações, percebemos que meninos e meninas ora reproduzem padrões de gênero hegemônicos, ora os questionam ou transgridem. Isso se expressa, por exemplo, quando meninos brincam de cozinha, cuidam de bonecas ou fingem estar grávidos, como no caso de Diego e Leonardo. Essas experiências, aparentemente simples, trazem rupturas potentes, pois desmontam a lógica heteronormativa e patriarcal ao introduzirem outras formas de ser menino – mais sensíveis, afetivas, cuidadoras.

Nas brincadeiras com bonecos, surgem novos arranjos familiares e afetivos: dois bonecos masculinos apaixonados, um pai grávido, uma tia que morre e é salva por um super-herói. Essas cenas ilustram o que Stuart Hall (2006) chama de multiplicidade das identidades – sujeitos que transitam por diferentes papéis e pertencimentos, em constante processo de (re)significação. As identidades de gênero das crianças, portanto, não são fixas ou naturais, mas situadas, fluidas e em constante negociação.

Como aponta o estudo de Silva (2014), os processos de identidade oscilam entre fixações e deslocamentos, entre o instituído e o subversivo. As crianças, por meio do brincar, tensionam essas fronteiras: às vezes reafirmam papéis esperados de gênero; outras vezes os desmontam e inventam novas formas de existir. Ao permitir que as crianças brinquem com diferentes materiais e explorem livremente suas expressões de gênero, a escola contribui, portanto, para ampliar o repertório simbólico de meninas e meninos e para desestabilizar estigmas e desigualdades históricas. Falar sobre gênero com as crianças significa abrir espaço para que possam ser muitas coisas, de múltiplas formas. A brincadeira, por conseguinte, apresenta-se como campo fértil para a invenção de outros mundos possíveis e para o exercício da liberdade de ser, em um contexto também marcado pelas relações étnico-raciais.

4.5 A produção das diferenças étnico-raciais na infância: identidades entre representações e reconhecimentos

Em um grupo composto por meninos. João pega um boneco, masculino, preto e diz: “Esse parece um bicho” [Figura 10]. Micael disse: “Não é não, é um menino preto”. E João afirmou: “Mas olha aqui” (mostrando a cabeça e cabelo do boneco). Micael falou que era o cabelo e pegou outro boneco para brincar com o do amigo. João e Micael brincaram com seus bonecos como se estes fossem alunos na escola (Caderno de anotações, 18/9/2023).

Figura 10 – Esse prece um bicho



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 18/9/2023.

Esse talvez fosse um excelente momento para eu conversar sobre as diferenças com as crianças e a importância da valorização, mas, no momento, julguei que a explicação do Micael foi suficiente para que o João entendesse. Esses bonecos disponibilizados pela professora eram bonecos artesanais feitos pela equipe em uma formação pedagógica. Pensei

em trazer bonecos feitos de maneira profissional para analisar essas questões envolvendo as relações étnico-raciais. Fiz isso no dia de observação seguinte.

Esse momento de observação levantou um marcador muito importante nas brincadeiras infantis: as relações étnico-raciais. É evidente que o racismo estrutural presente na sociedade pode se refletir nas escolas; assim sendo, é urgente a educação antirracista. Nilma Lino Gomes (2021) é uma grande referência quando defende que deve haver um compromisso de todos os envolvidos no processo pedagógico no sentido da educação para as relações étnico-raciais.

Tratar a questão racial e realizar o combate ao racismo na sociedade, na escola básica e na universidade não é uma tarefa fácil. Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Insta-nos a sermos corajosas e corajosos diante das relações e hierarquias de poder. Também fazem brotar sentimentos de justa ira, nos dizeres de Paulo Freire. Trata-se de um processo no qual estão em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo. Mexemos com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas (Gomes, 2021, p. 445).

Práticas antirracistas na Educação Infantil exigem que se tenha atenção aos cartazes, aos brinquedos, às brincadeiras, aos livros, aos vídeos e a diversos outros recursos pedagógicos que reflitam a pluralidade entre as pessoas. É importante que as crianças se sintam representadas e que todas vejam as diferenças com respeito e valorização. Entendemos que, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha tornado obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003), a efetivação dessa lei ainda é um desafio, mesmo mais de 20 anos após sua promulgação. Nilma Lino Gomes (2021, p. 445) aponta que:

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. E mais: negam às pessoas negras o direito de serem quem são. E mais: o direito de viverem a vida com dignidade.

A educação antirracista é necessária e, para que possamos desconstruir a crença da democracia racial, Gonçalves e Silva (2007, p. 493) afirma que “[...] há que ter presente as tramas tecidas na história do Ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista e

discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar”. Dessarte, desde a Educação Infantil é fundamental que haja a aquisição de recursos pedagógicos que evidenciem a pluralidade entre as pessoas e o investimento na valorização das culturas africanas na formação do país.

O estranhamento que João teve ao pegar o boneco de cor preta evidencia a necessidade de oferecer às crianças, nos ambientes educacionais, representações que expressem a pluralidade, para que, desde cedo, todas possam se identificar, reconhecer e valorizar a singularidade do outro. Essa situação me fez lembrar da tese de Dias (2007).

Em sua pesquisa de doutorado, Dias (2007) constatou que, quando o poder público investe na formação, nos materiais e na manutenção dos coordenadores das políticas, há um maior compromisso com a educação antirracista, entretanto, quando isso não acontece, o trabalho tende a encontrar mais desafios (Dias, 2007).

Em determinada roda de conversa (Figura 11), levei para as turmas vários bonecos de pano para que pudessem brincar e pedi que escolhessem a boneca ou o boneco mais legal.

Figura 11 – A boneca ou o boneco mais legal



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 2/10/2023.

Lara – A preta com cadeira (referindo-se à cadeira de rodas).

Isadora – Essa aqui (pegou a boneca loura) e disse: Essa aqui é linda!!!

Guilherme – Gostei da que está com a Liz (preta, cadeirante).

Diego – Pegou o boneco branco com cabelo preto.

Saulo – Boneco branco, louro.

Emanuel – Boneco preto.

Andreia – Boneca branca, com cabelos castanhos.
 Leonardo – Boneco ruivo.
 Célia – Boneca japonesa.
 Adriana – Boneca ruiva.
 Benício – Pegou o boneco preto.
 Micael – Essa aqui [apontando para a boneca indígena].
 Hérick – Apontou para três bonecas [preta cadeirante, indígena e japonesa].
 Raquel – Não falou oralmente, mas pegou a boneca branca de cabelo preto.
 Rute – Essa aqui [pegou a boneca indígena].
 (Caderno de anotações, 2/10/2023)

Mesmo que não fosse esse o meu foco, Isadora trouxe para a questão o tema da beleza. Perguntei às crianças se havia alguma boneca ali que não era linda.

Lara – A preta não é bonita.
 Guilherme – O boneco ruivo.
 Diego – A boneca de cabelo ruivo.
 Emanuel – Todos são bonitos.
 Adriana – O boneco preto não é lindo.
 Leonardo – Todos são lindos.
 Célia – O boneco preto não é bonito.
 Micael – Todos são lindos.
 Hérick – A boneca preta não é.
 João – Essa aqui [apontando para a boneca preta].
 Rute – Essa aqui [apontando para outra boneca preta].
 Janaína – Essa, essa, essa, essa, essa, essa, essa são feias [apontando para todas as bonecas pretas disponíveis na roda].
 Raquel – Balançou a cabeça negativamente como se para ela não houvesse boneca que não é linda.
 Benício resolveu continuar brincando com o boneco que ele achou legal.
 Osvaldo – O menino preto não é lindo.
 (Caderno de anotações, 2/10/2023)

Esse momento de escolha dos bonecos mais legais para brincar trouxe à tona as relações étnico-raciais carregadas de preconceitos e racismo da sociedade, que são refletidas na escola. Problematizar as relações das diferenças culturais e raciais na Educação Infantil tem se tornado um campo importante na promoção do respeito e da valorização. Dias (2007) afirma que as experiências que as crianças vivenciam na infância contribuem de maneira significativa para a percepção de si mesmas e dos outros. Para a autora, é importante que as crianças conheçam e se reconheçam nas mais variadas manifestações culturais. Promover essas vivências é também papel da escola, no sentido de lutar contra o silenciamento histórico, contribuindo para que as crianças construam seus conceitos acerca de pertencimento e diferenças. Destacamos, na sequência, quatro autoras – Bartolina Ramalho

Catanante, bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes –, pesquisadoras negras, que realizam reflexões profundas nesse sentido.

Catanante e Oliveira (2020) destacam a importância dos professores. Para os autores, a postura dos professores frente às questões raciais afeta profundamente a construção das identidades dos alunos.

Ao apontarmos uma educação, que tenha como meta o combate ao preconceito e à discriminação racial, uma educação na qual o sujeito seja o centro do conhecimento, é necessário que a escola e o professor baseem sua actuação pedagógica a fim de romper com as práticas registradas historicamente na sociedade brasileira. Para isso, não é mais aceitável que escolas e educadores permaneçam alheios às discussões que envolvem as relações étnico-raciais. É preciso que as instituições de ensino adotem projectos pedagógicos que tenham como princípio uma pedagogia que dialogue com as diferenças presentes na sociedade e construam metodologias de ensino capazes de levar o educando, branco, negro e indígena, a se respeitar e a mudar de comportamento em favor de uma sociedade mais justa e humana, na qual todos tenham os mesmos direitos, sem nenhuma distinção de raça ou cor (Catanante; Oliveira, 2020, p. 72).

Não é suficiente um investimento financeiro na compra de recursos (bonecos, livros, filmes, fantoches, entre outros) que levem em conta a pluralidade entre as pessoas; é preciso mais do que isso: deve haver política de incentivo à formação dos professores, que precisam estudar, revisitar a história e realizar leituras sobre a importância da educação antirracista, não tolerando qualquer forma de racismo e defendendo uma educação em que todos possam construir e fortalecer suas identidades.

Além da aquisição de recursos e do investimento na formação de professores, hooks (2013) defende uma postura libertadora dos professores. Para a autora, quando a educação é prática de liberdade, todos os envolvidos aprendem – alunos e professores. Um professor libertador precisa transformar o currículo para combater práticas de dominação (hooks, 2013). Dessa maneira, a educação torna-se resistência. É necessário, portanto, que o trabalho docente não se limite à transmissão de conteúdos, mas se configure como prática crítica, criadora e emancipatória. Quando a escola valoriza as vozes das crianças, acolhe suas experiências, reconhece suas expressões de gênero e incentiva o pensamento divergente, ela se transforma em um território de resistência às opressões estruturais. A brincadeira, nesse contexto, deixa de ser mero passatempo e torna-se linguagem política, campo de disputa de sentidos, lugar de invenção de novas formas de viver.

bell hooks (2013) nos convoca a pensar em práticas pedagógicas que rompam com a reprodução das hierarquias e que possibilitem relações mais horizontais e afetivas entre educadores e crianças. Ensinar como ato político e amoroso é também sustentar o compromisso com a transformação social. No caso da Educação Infantil, isso significa reconhecer que, até mesmo nas brincadeiras mais simples, as crianças estão narrando mundos, elaborando sentidos e ensaiando possibilidades identitárias. Ignorar essas construções seria desperdiçar a potência que a infância carrega como forma de reinvenção do mundo.

Até este momento, podemos elencar três elementos importantes para uma educação antirracista: recursos, formação de professores e postura libertadora dos professores. Não podemos falar em educação antirracista sem refletir sobre o que Lélia Gonzalez defendeu. Já na década de 1970, Gonzalez liderava lutas e movimentos que dão base, até hoje, para políticas e para uma educação antirracista. Para Gonzalez (2020), o racismo é uma construção social que atravessa as práticas do dia a dia e as estruturas institucionais, inclusive a escola. A autora desenvolveu a análise das relações de gênero, raça e classe a partir das intersecções desses marcadores sociais, indicando que, para haver uma educação antirracista, deve haver muito mais do que ações isoladas: são necessárias revisões de currículo em que as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros sejam valorizadas, formação de professores e práticas de reflexão sobre o racismo, desconstrução de estereótipos e valorização das ideias plurais; e, para além dos muros da escola, essas reflexões devem existir nas diversas instituições sociais para que as crianças possam se reconhecer como pessoas e agentes transformadores. Gonzalez (2020, p. 255) afirma que “[...] um povo que desconhece a sua própria história, a sua própria formação, é incapaz de construir o futuro para si mesmo”.

Essas reflexões nos levam a pensar que não basta que os professores não sejam racistas; é importante que, além disso, estejam engajados na educação antirracista, combatendo e lutando para que todos possam construir suas identidades de maneira confiante e segura. Como afirma Nilma Lino Gomes (2008), a identidade negra não é algo dado, mas se constitui em meio a tensões, resistências e afirmações. Na infância, essas experiências ocorrem muitas vezes de forma silenciosa, mas deixam marcas profundas. Quando uma criança se reconhece em um personagem negro ou vê sua cultura representada com dignidade, ela elabora outras formas de ser e existir no mundo. Por isso, a luta

antirracista na Educação Infantil não pode ser pontual ou restrita a projetos temáticos. Ela deve estar integrada ao currículo, às práticas pedagógicas cotidianas e à formação contínua de educadores. É nesse movimento que as crianças poderão vivenciar um ambiente escolar que reconhece, respeita e celebra a diversidade étnico-racial como parte da riqueza humana.

A produção das identidades étnico-raciais na infância, portanto, é uma travessia entre o que é representado socialmente e o que é reconhecido como legítimo no espaço escolar. A brincadeira, mais uma vez, aparece como terreno fértil para essas disputas e afirmações, pois nela as crianças encenam e criam mundos possíveis, onde as diferenças podem ser motivo de orgulho, e não de exclusão.

Em certa ocasião, quando conversamos sobre conceitos de beleza (2/10/2023), os bonecos não lindos apontados pela maioria das crianças que responderam eram os bonecos e bonecas pretos e o boneco e a boneca ruivos. Chamo ainda atenção para a fala de Janaína – “Essa, essa, essa, essa, essa, essa, essa são feias [apontando para todas as bonecas pretas disponíveis na roda]” – (Caderno de anotações, 2/10/2023). Podemos perceber que os conceitos de beleza já estão sendo construídos pelas crianças, e esse conceito está muito ligado à cor branca. Mais uma vez hooks (2022) nos ajuda a refletir sobre as relações de gênero e raciais: “Em filmes, na televisão e em anúncios públicos, imagens de mulheres magrelas, de cabelos pintados de loiro e com aparência de quem mataria por uma bela refeição tornaram-se a norma” (hooks, 2022, p. 61). A autora ainda diz que não basta criticarmos esse modelo de estética patriarcal; precisamos pensar em alternativas para que meninas e meninos não tenham ódio de seus corpos.

Esta é uma discussão estrutural, mas, pensando na Educação Intercultural, podemos buscar referências nas mais variadas belezas no momento de escolhermos os livros, filmes, cartazes e brinquedos, além de incentivar a construção de suas identidades, envolvendo as famílias e trazendo autoras de livros infantis como bell hooks, Sônia Rosa, Elisa Lucinda, Nilma Gomes e Madu Costa. Entendemos que as crianças aprendem nas mais diversas instâncias sociais, não apenas na escola, mas a escola é uma referência, e, enquanto não conseguirmos desenvolver estratégias para acabar com o que é chamado “padrão de beleza”, mas que, na verdade, é estética patriarcal na sociedade, na escola essa estética precisa ser problematizada.

Por meio da educação, não mudaremos todas as estruturas sociais, mas ela pode ser um caminho na formação de pessoas críticas, que respeitam e valorizam as diferenças e

que, portanto, podem contribuir para que haja outras maneiras de relações sociais que não sejam pautadas na dominação hegemônica. Atravessada pelo marcador da beleza, propus, no 8º dia de participação (16/10/2023), uma observação de imagens com pessoas diversas, em que as crianças poderiam me dizer se achavam aquelas pessoas representadas nas imagens bonitas ou não, o que nos permite problematizar os ideais de beleza e valorização estética.

4.6 Ideais de beleza e a valorização estética como dispositivo de hierarquização e exclusão na infância

O assunto “beleza” surgiu na penúltima roda de conversa (Figura 12); assim, escolhemos aprofundar esse tema, levando para as crianças imagens de pessoas e dois cartazes. Cada criança deveria escolher a imagem de uma pessoa linda e colar em um cartaz e, se encontrasse alguém que não fosse bonito, deveria colar em outro cartaz.

Figura 12 – Roda de conversa sobre ideais de beleza



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 16/10/2023.

Havia, nesse momento, imagens de pessoas idosas, cadeirantes, em situação de pobreza, crianças, obesas, brancas, pretas, pardas, ruivas, de cabelos coloridos, com tatuagens, indígenas, jovens e modelos, e as crianças fizeram a separação: em um cartaz

colaram pessoas que achavam bonitas e, no outro, as imagens de pessoas que não consideravam bonitas, se houvesse (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Cartaz com imagens de pessoas que as crianças consideraram bonitas



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 16/10/2023.

Figura 14 – Cartaz com imagens de pessoas que as crianças não consideraram bonitas



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 16/10/2023.

Pessoas indígenas, brancas, pretas, cadeirantes, idosas e com cabelos coloridos apareceram nos dois cartazes. Pessoas obesas apareceram apenas no primeiro cartaz, e

pessoas em situação de pobreza apareceram apenas no segundo cartaz. Essa roda de conversa me permitiu perceber que os conceitos de beleza são realmente construídos e não inatos.

Em se tratando de deficiência, por exemplo, Skliar (2003, p. 168) aponta que “[e]xiste, sim, a fabricação da deficiência”, sendo então uma “invenção da modernidade” para subalternizar e objetificar o corpo do outro. Nesta turma de Educação Infantil, a maioria das crianças não viu o corpo das pessoas com deficiência nas imagens como sendo “anormal”, talvez porque ainda não tenham sido subjetivadas pela invenção da modernidade do que seria a “normalidade”, ou talvez porque, na turma, havia uma colega cadeirante e, para aquelas crianças, a “cadeira de rodas” seja um objeto comum.

No cartaz com imagens de pessoas bonitas havia indígenas, pessoas obesas, negras, de cabelos pintados, com óculos, com tatuagens, com deficiência, idosos, crianças, homens e mulheres. Sobre o conceito de beleza e a Educação Infantil, a tese de Bianca Salazar Guizzo (2011), intitulada *Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil*, tem grande contribuição para, a partir daí, tecermos outras reflexões.

Em sua pesquisa, a autora tinha como objetivo discutir em que medida as representações de beleza e de feiura compreendidas pelas crianças de determinada turma afetam a forma como as meninas lidam com seus corpos (Guizzo, 2011). A autora encontrou os seguintes resultados:

[...] as meninas, bem como os meninos, se preocupam com suas aparências e tais preocupações provavelmente são construídas a partir das representações e imagens aos quais elas/es têm acesso através de diversos meios. Em função da intensa presença de representações e imagens, meninas, em especial, são encorajadas a investir em seus corpos, o que colabora na constituição de suas identidades. Elas, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e investem em práticas para esconderem seus “defeitos” e se parecerem com celebridades que admiram (Guizzo, 2011, p. 10).

A pesquisa de Bianca Salazar Guizzo (2011) foi feita com crianças um pouco maiores em relação à nossa pesquisa. Enquanto Guizzo participou de uma turma com crianças de 5 e 6 anos, nossa pesquisa deu-se em uma turma com crianças de 3 e 4 anos. Enquanto a pesquisa de Guizzo foi na região Sul do Brasil, nossa pesquisa foi na região Centro-Oeste; enfim, há diferenças nas infâncias com as quais trabalhamos. Em nossa pesquisa, percebemos, sim, que as crianças já apresentam envolvimento com os moldes de beleza contemporâneos; no entanto, ainda não é uma preocupação para elas se tornarem

peessoas magras, quererem ser brancas ou esconderem “defeitos”, como apareceu na pesquisa de Guizzo (2011). Talvez por conta da idade das crianças, ou por conta da geração ou do contexto social. Contudo, o que as pesquisas têm em comum é o fato de que se percebe que os conceitos de beleza estão ligados a pessoas brancas e bem-arrumadas; portanto, a estética patriarcal ocidental está a pleno vapor.

Guizzo (2011) afirma que o conceito de beleza é fluido. Na Grécia Antiga, por exemplo, esse conceito estava mais ligado aos “sentidos da alma” e não aos aspectos físicos. A pesquisadora, que também era professora na Educação Infantil, percebeu que havia uma preocupação das crianças com sua aparência para se moldarem aos padrões estabelecidos pela sociedade: meninas de 5 anos já pintavam seus cabelos; outra usava-os soltos para esconder as orelhas, pois acreditava que eram grandes demais; algumas usavam bolsas e pulseiras, botas, miniblusas; ou seja, desde cedo elas aprendiam sobre os padrões da sociedade e tentavam se “adequar” a esses padrões impostos, e esse aprendizado acontecia das mais variadas maneiras. A autora traz então, em suas reflexões, Giroux e McLaren (1998) acerca das pedagogias culturais, isto é, há processos de aprendizagem em todos os lugares e possibilidades de construir conhecimentos/verdades/mensagens.

Assim sendo, filmes, desenhos, vídeos, cliques, redes sociais, canais do YouTube, músicas, igrejas, escola, *outdoors* e outras infinidades de lugares e recursos podem influenciar o que as crianças vão consumir como roupas, tênis, mochilas, lápis, entre outros. A criança, por conseguinte, vai se constituindo socialmente nas interações que estabelece, e esse processo é contínuo.

A pesquisa de Guizzo (2011) nos ajuda a refletir sobre a internalização que as crianças fazem em relação aos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade e sobre como tentam se “encaixar”; e nós precisamos tornar visíveis essas questões e defender a importância de se repensar esses “padrões” para que as crianças tenham confiança na construção de suas identidades.

Como já destacamos, as crianças da pesquisa de Guizzo (2011) tinham entre 5 e 6 anos de idade e moravam na região Sul do Brasil. Essa pesquisa foi feita entre 2007 e 2008 e publicada em tese em 2011. Estamos no ano de 2025 e, como a pesquisadora afirma que o conceito de beleza é fluido, percebemos, em nossa pesquisa, que algumas crianças carregam preconceitos, mas percebemos também crianças que valorizam as diferenças e as encaram como beleza. Algumas crianças, quando perguntei se havia alguma imagem de alguém que

não era bonito, respondiam: “Todos são bonitos”. Ao fazer uma reflexão sobre isso, lembrei de um registro de pesquisa que li sobre embelezamento, da pesquisadora Vanessa Paula da Ponte (2018, p. 16), que afirma:

Ao pedir que Carolina, sete anos, estudante de escola pública, descrevesse uma pessoa bonita, ela afirmou enfática: ‘Ser bonita é tá viva! Todo mundo que tá vivo é bonito’, tais palavras trazem um entendimento democrático sobre a beleza, na contramão de rígidos padrões corporais.

Talvez as instituições tenham conseguido ressignificar alguns padrões e chacoalhar as estruturas dos padrões modernos de embelezamento. Já percebemos, por exemplo, personagens negras e indígenas princesas ou heroínas nos livros e filmes infantis, o que era muito raro há algum tempo; vemos, em gibis e filmes, personagens com deficiências; vemos a presença de alguns brinquedos pensados para representar as diferenças entre as pessoas; existem leis no Brasil para se valorizar as culturas africanas e indígenas e, então, há produção de material nesse sentido; muitas escolas têm pensado na pluralidade entre as pessoas e a representam em seus painéis. Todavia, há muito o que fazer, e essa luta deve continuar. Com essa roda de conversa com as crianças, em diálogo com pesquisas já realizadas, compreendo que as crianças internalizam conhecimentos, refletem e criam suas visões de mundo e conceitos que podem ser surpreendentes.

Durante essa experiência, as crianças verbalizaram que queriam se parecer com algumas pessoas retratadas naquelas imagens. Assim, percebemos a necessidade de trazer este assunto para outra roda de conversa: “Se você pudesse mudar alguma coisa no seu corpo, o que você mudaria?”. Essa pergunta foi tema da nossa próxima roda de conversa, e as respostas das crianças foram as seguintes:

Hérick – Que queria ser um leão ou um tucano.
 Adriana – Eu queria ser um macaco.
 Osvaldo – Eu queria ser um cavalo.
 Micael – Eu queria ser um adulto.
 Saulo – Um cachorro.
 André – Um gatinho.
 Lara – Uma princesa.
 Andreia – Eu quero ser a primavera.
 Leonardo – Eu quero ser o Super Homem.
 Rute – Um gatinho.
 Sara – Eu queria ser um leão grande.
 Isadora – Um gato.
 Raquel – Fez gestos imitando um gato.
 (Caderno de anotações, 30/10/2023).

Com essa roda de conversa, percebi que, mesmo que haja um dito “padrão de beleza moderno/ocidental”, quando perguntei às crianças o que elas desejavam ter de diferente no corpo, as falas voltaram-se para o imaginário; consequentemente, poder se imaginar e ser um tucano, macaco, cavalo, cachorrinho, adulto, sapo, gatinho, princesa, primavera, super-herói ou leão, por meio da brincadeira, é uma maneira de resistir ao que muitas vezes é imposto pelo mundo adulto.

Para Sarmiento (2004a), há uma “agencialidade infantil”, ou seja, existe um contexto cultural, econômico, histórico e político, e as crianças estabelecem relações nesses contextos, negociam, reinterpretam e ressignificam seus saberes e experiências. As brincadeiras, dessarte, são fundamentais, pois as crianças expressam o que vivenciam, criam formas de viver, seguem, recriam e inventam novas regras, estabelecendo o que Corsaro (2011) descreveu como “cultura de pares”, que são as redes sociais estabelecidas pelas crianças, desenvolvendo maneiras diversas de socialização. Por meio das brincadeiras, as crianças não apenas copiam o mundo adulto, mas o reinterpretam, produzindo cultura.

No dia a dia na escola, percebo que elas brincam imitando esses animais que mencionaram; brincam também de casinha e de bonecos, experimentando diversos papéis e criando enredos ricos nessas brincadeiras. Experimentar diferentes papéis e negociar sua maneira de estar no mundo é importante para o desenvolvimento das crianças; por meio dessa inserção no imaginário, a criança constrói conexões, relações, entendimentos e narrativas, agenciando como se relaciona no mundo e experimentando formas diversas de relação com o outro.

A preocupação com a beleza até permeia as atividades das crianças em alguns momentos, mas não é o foco. Percebi que o faz-de-conta é muito presente e faz parte do cotidiano das crianças. Sarmiento trata o jogo simbólico de maneira muito interessante:

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (Sarmiento, 2003, p. 63-64).

Por meio do faz-de-conta, as crianças vivenciam e exploram diferentes papéis, emoções e desejos diversos, não apenas reproduzindo modelos culturais dos adultos, mas reinterpretando-os, realizando, assim, o que Corsaro (2011) chama de “reprodução interpretativa”, ou seja, interpretam de maneira criativa tudo aquilo que vivenciam. Por meio do faz-de-conta, as crianças constroem conhecimento sobre si, o outro e o meio, no contexto atual, também envoltas na cultura digital.

4.7 Cultura digital: novas configurações na construção das identidades infantis contemporâneas

Em um momento, a professora organizou o espaço do refeitório da escola, expondo blocos e massinhas nas mesas, de modo que as crianças se sentissem convidadas para a brincadeira. Para Sarmiento (2003, p. 54): “O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo”.

Mais uma vez, nossa atenção volta-se para o imaginário infantil. Muitas crianças utilizaram os blocos como se fossem celulares ou *tablets*, o que me instigou a querer saber dessa realidade em suas casas. Dessa maneira, esse foi o tema de nossa próxima roda de conversa. Então, a pergunta que fiz para as crianças na roda foi: “Você brinca com celular, *tablet* ou computador em casa? Se sim, de quem é esse recurso?”. Eu já sabia que alguns brincavam por reproduzirem essa brincadeira na escola, utilizando as pecinhas (Figura 15), mas gostaria de ouvi-los sobre esse uso.

Figura 15 – A pecinha é um celular



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 13/11/2023.

João – Brinco com carro de polícia no meu tablet.

Rute – O meu celular “tá” estragado, aí eu brinco no celular do meu pai, eu escovo os dentes dos clientes.

André – Meu pai me deu um celular azul e eu brinco de carro.

Leonardo – Eu uso celular, tablet e computador. Já ganhei muito dinheiro arrumando carro, jogo joguinho de polícia e do Homem-Aranha.

Micael – Minha avó tá doente, mas eu assisto YouTube com meu avô.

Isadora – Uso o celular da minha mãe para assistir YouTube.

Mariele não quis falar.

Lara – Eu uso o celular da minha mãe, assisto desenho e jogo joguinho.

Osvaldo – Meu celular estragou e agora eu assisto YouTube no celular do meu pai. Joguinhos de monstros que correm, come as pessoas e viram zumbi monstros.

Saulo – Meu pai mudou de casa, minha mãe jogou o tablet fora e agora eu assisto no celular da minha mãe, mas o celular da minha mãe não tem internet.

Janaína – Uso o meu celular, ele não tinha internet, mas meu pai colocou, eu desenho e jogo joguinho de correr.

Hérick – Eu jogo no celular da minha irmã, joguinho de pintar parede e de matar pessoas.

Sara – Eu não uso computador porque meu tio trabalha no computador, eu tinha um celular velhinho com três jogos, mas estragou.

Diego – Eu jogo no celular do meu pai o jogo de matar bichinhos, mas só quando ele deixa.

Mariele que não quis falar na roda, no final ela disse que jogava no celular da mãe dela. (Caderno de anotações, 27/11/2023).

Coloquei à disposição imagens de *tablet*, computador e celular como meios de comunicação não verbal para o Benício e a Raquel, e ambos apontaram para o celular.

Compreendemos, então, que as crianças utilizam equipamentos eletrônicos para brincar, jogar e assistir a vídeos. Algumas já possuem seus próprios equipamentos, mas a maioria utiliza celulares dos pais. Algo que nos chamou atenção é que monstros, zumbis e assassinatos de pessoas estavam presentes em alguns jogos. Como coordenadora da escola em questão, sei que a escola realiza conversas com os pais quando as crianças falam algo assim, e, geralmente, os pais dizem não saber sobre isso e que vão averiguar, mostrando que muitas vezes as crianças utilizam esses equipamentos sem supervisão dos responsáveis, o que é extremamente perigoso, pois na internet há conteúdos infantis e adultos, e as crianças precisam ser monitoradas e direcionadas nesse sentido. De acordo com Tono (2016, p. 112):

O uso crescente das tecnologias da informação e comunicação na atualidade em diversos setores da vida humana tem aumentado o número de pessoas vulneráveis ao desenvolvimento de problemas de saúde física, mental, cognitiva, sexual, social, segurança e em outras áreas da vida humana. Esse impacto é especialmente relevante em crianças, que muitas vezes não recebem a orientação e acompanhamento adequados para fazer uso responsável e seguro dessas tecnologias.

A supervisão é indispensável quando a família opta por entregar o celular à criança, mesmo que por pouco tempo. Nessa roda de conversa, percebemos também que, embora as crianças afirmem brincar com celulares, *tablets* ou computadores, esses itens não apareceram quando falamos de brincadeiras favoritas ou brinquedos favoritos, talvez porque as crianças prefiram brincar interagindo com brinquedos tradicionais e com pessoas reais. Existem pessoas que defendem o uso de equipamentos eletrônicos e outras que condenam o uso de celulares, *tablets* e computadores por crianças. Voltaremos nossas reflexões levando em consideração os estudos de Barra e Sarmento (2006, p. 7):

Os meios electrónicos e a Internet não serão a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea; mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças.

Não há como negar que as tecnologias estão aí e que muitas crianças contemporâneas já nascem rodeadas por elas. Antes de nascer, sua família já registra imagens de ultrassom em 3D e consegue observar o pequeno bebê desenvolvendo-se; seu nascimento é registrado por câmeras, seja por fotos ou vídeos; sua infância é acompanhada pelos cliques do celular, que, inclusive, é usado por sua família para pagar contas, conversar com outros familiares, registrar viagens em família, fazer uma videoconferência de trabalho, editar um convite para a festa, comprar fraldas, leites, pedir comida. Enfim, mesmo aquela

família que opta por não oferecer o celular às crianças, elas terão contato com o equipamento, pois ele já faz parte do dia a dia de muitas famílias. Logo: “Não será legítimo pensar na possibilidade de excluir as crianças dessas experiências, mas talvez atentar mais cuidadosamente ao modo como se comportam as crianças nessas vivências” (Barra; Sarmiento, 2006, p. 6).

Não estamos aqui defendendo o uso indiscriminado das tecnologias por crianças; o que estamos considerando é o tempo e os espaços de muitas crianças contemporâneas. As brincadeiras espontâneas e tradicionais possuem uma das características mais importantes do brincar, que é “brincar com os outros” (Barra; Sarmiento, 2006, p. 5). Por meio do brincar espontâneo, as crianças reproduzem experiências e brincadeiras, recriam, imaginam, subvertem regras e interagem com os objetos, com seus pares e com o meio. Nas brincadeiras tradicionais, a criança aprende regras e, por vezes, as recria, socializa-se, reelaborando seus saberes, e assim vai constituindo suas identidades não apenas nas brincadeiras, mas em todas as relações que estabelece, seja na família, na escola, com seus pares, na comunidade ou no trabalho que executa. Contudo, nesta tese entendemos o papel central da cultura na formação dos sujeitos, e a cultura lúdica, como um conjunto de experiências brincantes, tem papel muito importante, incluindo o universo digital, cujo acesso depende, entre outros fatores, da classe social.

4.8 Classe social e a construção das identidades: condições materiais, acesso e possibilidades de brincar

A professora colocou à disposição das crianças bambolês e blocos de montar grandes, e as crianças construíram suas brincadeiras (Figura 16). Algumas meninas montaram, então, um circuito com bambolês e começaram a criar algumas regras para o brincar, como pular com os dois pés, pular com um só, pular com o bambolê na cintura, além de mudarem a disposição deles, deixando claro que já tinham um repertório de brincadeiras com bambolês e, a partir disso, recriaram a brincadeira.

Figura 16 – Brincadeiras livres com bambolês e blocos de construção



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 11/12/2023.

A Adriana montou os blocos como se fossem pé de lata (um recurso que tem na escola e que eles utilizam também). Enquanto eu observava o Micael fazer uma grande torre com as peças de montar, afirmando que era para ele utilizar para pegar manga (eles estavam brincando embaixo de uma mangueira), a Isadora me chamou: “Gra, olha, eu sei dar cambalhota”. Sua amiga Lara disse também: “Eu aprendi a fazer ginástica no meu aniversário”. Isadora: “A Liz me ensinou e eu aprendi lá na cama da minha mãe”. O André se aproxima e tenta fazer a cambalhota também, mas tem dificuldades. A Isadora diz: “Não é assim”, pega nas costas dele e o ajuda. Eu parabeneizei as crianças, dizendo que achei muito legal o que eles aprenderam. Em outro canto, o Saulo rodava o bambolê com destreza. A Sara se aproximou e disse: “Eu não consigo fazer igual você”. O Saulo coloca o bambolê na cintura da colega e diz: “Assim, ó! Gira, gira”, faz isso girando o bambolê e fica perto auxiliando. Sara consegue, e o Osvaldo chegou perto e perguntou: “Como é?”. Sara já havia aprendido e estava pronta para auxiliar o Osvaldo; ela pega na mão dele e rodam juntos. Logo em seguida, eu vejo a Janaína com alguns bambolês na mão falando bem alto: “Olha o bambolê, quem quer comprar?”. Algumas crianças se interessaram e compraram. Essa brincadeira durou pouco tempo; logo a Janaína pegou quatro blocos de montar, encaixou formando dois blocos e veio falar comigo: “Gra, esses são dois cachorros: o Ted e a Sofia. O Ted morde e a Sofia não”. Eu disse: “Que lindos, então é bom você tomar cuidado para não ser mordida”. Janaína disse: “Tá bom” e foi passear com seus cachorros. José coloca um bloco de peças nos ombros e sai dizendo: “Olha o ‘bujão’ de gás! Quem quer?”. Benício se aproxima e solicita; José entrega e pega mais botijões para continuar oferecendo (Caderno de anotações, 11/12/2023).

As brincadeiras descritas não apenas revelam a potência criativa das crianças, mas também desvelam como aspectos da classe social se imiscuem nas interações, nos

enredos e nos objetos simbólicos presentes no brincar. A Sociologia da Infância, ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos (Corsaro, 2011), nos convida a olhar para o cotidiano infantil como lugar de produção de cultura, uma cultura da infância (Sarmento, 2000) que se constitui nas interações com os pares, com os adultos e com o mundo social mais amplo.

Na primeira cena, quando Saulo ensina Sara a girar o bambolê, podemos observar uma lógica de solidariedade horizontal e circulação de saberes entre as crianças. Esse gesto de ensinar e aprender revela que, no espaço da brincadeira, há produção de conhecimentos que não se subordinam exclusivamente aos modelos escolares ou adultos. No entanto, as formas como as crianças acessam os brinquedos, os repertórios de brincadeira e as representações simbólicas podem estar fortemente influenciadas pelo contexto de classe em que estão inseridas.

A brincadeira da Janaína como vendedora de bambolês e a do José oferecendo “botijões de gás” revelam de forma particularmente expressiva essa dimensão. São crianças que, ao imitarem o comércio informal ou o trabalho precarizado, estão reencenando cenas vividas ou observadas em seus territórios de pertencimento. Vendedores ambulantes, entregadores de gás, comerciantes de rua – essas figuras fazem parte da paisagem social de muitas infâncias populares, sendo incorporadas aos enredos lúdicos não como “brincadeiras escolares” ou planejadas, mas como releituras de experiências concretas e socialmente situadas.

Essas cenas nos ajudam a compreender como a classe social opera na infância não apenas como condição econômica, mas como marcador cultural que estrutura modos de imaginar, criar e simbolizar o mundo. Dessarte, as crianças brincam com aquilo que conhecem, mas também reelaboram criativamente suas experiências, em uma espécie de pedagogia dos sentidos e das práticas cotidianas. A sociabilidade entre pares, nesse contexto, também revela desigualdades sutis: quem ensina e quem aprende, quem oferta e quem consome, quem inventa e quem imita. Ainda que o brincar tenda à horizontalidade e à criação coletiva, as relações sociais ali presentes não estão descoladas das hierarquias e assimetrias do mundo adulto.

O marcador classe social atravessa fortemente o cotidiano das crianças, mesmo que isso nem sempre seja explicitado nas práticas escolares. A infância não é uma experiência homogênea; ao contrário, ela é profundamente marcada por desigualdades

materiais e simbólicas que se expressam tanto no acesso aos bens culturais quanto nas formas de ver, sentir e julgar o mundo. No campo da brincadeira e da imaginação, essas diferenças também aparecem, seja no acesso desigual às tecnologias digitais, seja nas leituras que as crianças fazem sobre a pobreza e seus significados.

Em muitos contextos educativos, nota-se que algumas crianças têm acesso a celulares, *tablets*, computadores e outros dispositivos que ampliam seu repertório de imagens, sons e narrativas, muitas vezes ligadas ao universo da cultura global midiática. Outras, no entanto, vivenciam infâncias marcadas pela escassez de recursos tecnológicos, o que afeta não apenas suas possibilidades de acesso a conteúdos, mas também suas formas de participar dos jogos simbólicos e das conversas entre pares. Essas disparidades tecnológicas criam um campo de exclusão simbólico mesmo dentro de espaços supostamente inclusivos como a escola.

Essas desigualdades também se expressam nas avaliações estéticas e morais que as crianças constroem socialmente. Quando dizem, por exemplo, que imagens de pessoas em situação de pobreza são “feias”, revelam uma internalização precoce de discursos estigmatizantes e classistas que circulam socialmente e são reforçados pela mídia, pelas conversas adultas e pelas representações culturais dominantes.

Como apontam os Estudos Culturais, especialmente Stuart Hall (2003), as representações não são espelhos neutros da realidade, mas formas de construção de sentidos que naturalizam desigualdades. Quando crianças associam a pobreza à feiura, estão reproduzindo, ainda que de modo não intencional, um olhar colonizado e classista, que opõe beleza à miséria, valor à aparência e dignidade ao consumo. Isso evidencia que a infância não está isenta das pressões sociais, e que as crianças, como sujeitos sociais ativos, interpretam e incorporam valores hegemônicos, mas também podem questioná-los e ressignificá-los.

A Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2003) nos ajuda a compreender que esses sentidos são negociados nas interações com os adultos, com os colegas e com os discursos circulantes. Por isso, cabe à escola, na qualidade de espaço de socialização e mediação cultural, reconhecer essas desigualdades e enfrentá-las criticamente, não apenas no plano do acesso a bens materiais, mas também no combate à exclusão simbólica. É preciso criar espaços pedagógicos em que as crianças possam refletir, dialogar

e desconstruir estigmas, construindo outros modos de olhar para si, para o outro e para as desigualdades sociais.

As infâncias não estão fora das realidades sociais: elas são atravessadas por elas e nos falam sobre elas em seus gestos, falas e brincadeiras. A tarefa da escola não é ignorá-las, mas problematizá-las e politizá-las pedagogicamente. Portanto, essas brincadeiras mostram como a infância é atravessada pela classe e como as crianças, por meio do brincar, revelam seus modos de estar no mundo. A escola e o educador precisam estar atentos a essas linguagens infantis, que carregam marcas de seus territórios, famílias, desejos e experiências sociais. Reconhecer essas expressões não é “escolarizar o brincar”, mas atribuir valor pedagógico às culturas infantis, entendendo que elas são profundamente atravessadas por questões de classe, raça, gênero, território, clima, globalização, tecnologia e geração.

Fica evidente que, nas brincadeiras, as crianças recriam suas experiências lúdicas, criam enredos, trazem experiências do cotidiano, interagem com o meio, colegas, adultos e materiais disponíveis, socializam e demonstram suas habilidades. Por meio das brincadeiras e interações, as crianças constroem suas identidades no diálogo entre suas vivências e estruturas sociais. Dessa maneira, são seres sociais ativos no tempo presente. As crianças aprendem em diversos espaços de socialização, e na escola pode-se tanto reforçar estereótipos quanto valorizar múltiplas identidades. Assim, para além de reconhecer, a escola precisa possibilitar diferentes expressões e construções identitárias.

Quando brincam, as crianças experienciam diversos papéis sociais, constroem suas identidades, produzem conceitos sobre as diferenças, vivenciam a sensação de pertencimento, constroem significados sobre suas vivências e sobre o mundo, ressignificando-as, e desenvolvem sua autonomia. As brincadeiras não existem apenas como passatempo, mas como espaços fundamentais para a construção das identidades culturais e, nesse movimento, as crianças têm a possibilidade de se expressar, experimentar, atribuir significados e se reconhecer no contexto social e cultural no qual vivem.

Ao brincar assumindo identidades diversas, as crianças testam normas e expectativas associadas a esses papéis, permitindo que experimentem e negociem diferentes formas de ser e estar no mundo. Por exemplo: quando brinca de ser “mamãe”, a criança reflete sobre o que é esperado do comportamento social da figura materna, analisa, reproduz ou subverte os padrões de ser essa figura, atuando ativamente na análise, reprodução, reflexão e em ações diversas nas múltiplas formas de ser mamãe. Na brincadeira também as

crianças reafirmam suas identidades culturais e, ao mesmo tempo, têm contato com outras referências culturais, ampliando seu repertório identitário. Envolvidas na brincadeira, as crianças aprendem a negociar, a posicionar-se, percebem semelhanças e diferenças, incluem e excluem.

Outro elemento importante que destacamos anteriormente é a sensação de pertencimento que a brincadeira pode promover; esse elemento é muito importante na construção das identidades. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem sobre diferenciação e fortalecem suas identidades. Nas brincadeiras, as crianças podem reelaborar acontecimentos do cotidiano, reelaborando também suas emoções, desafios e conflitos, atribuindo novos significados às suas experiências. Enfatizamos também que a brincadeira é um exercício de agência, pois, na brincadeira, as crianças fazem escolhas, criam, recriam, montam e desmontam, fortalecendo sua autopercepção, o que pode contribuir para a construção de sua autonomia, sempre de acordo com um determinado contexto histórico, o que nos faz atentar para a questão geracional.

4.9 Geração e a produção das identidades na infância: saberes em trânsito

Como prática socialmente construída, o brincar constitui um espaço de interação, de produção de sentidos e de afirmação da infância como um grupo social distinto (Sarmiento, 2004b). Logo, a brincadeira não apenas reflete a cultura na qual está inserida, mas também é um instrumento por meio do qual as crianças negociam e transformam sua realidade.

A perspectiva geracional parte da compreensão de que a infância não é uma etapa biológica homogênea, mas uma construção social que se manifesta em diferentes tempos e espaços. Como destaca Corsaro (2011), as crianças são agentes ativos na construção de suas culturas e não meramente receptoras passivas da cultura adulta. A brincadeira, nesse sentido, constitui um campo privilegiado no qual os significados são compartilhados, reelaborados e transmitidos entre pares, fortalecendo a noção de culturas infantis.

Dentro desse contexto, a brincadeira pode ser vista como um mecanismo que reforça a identidade das crianças enquanto grupo social, com linguagens, regras e formas de organização próprias. As interações lúdicas são mediadas por códigos culturais que vão além da simples reprodução do mundo adulto, incluindo elementos de criatividade, resistência e apropriação. Estudos sobre a socialização infantil indicam que, ao brincar, as crianças não

apenas absorvem valores e normas sociais, mas também contestam e reinventam aspectos da cultura dominante (Sarmiento; Gouvêa, 2008).

A dimensão geracional da brincadeira também pode ser analisada considerando as diferentes gerações e suas relações com o ato de brincar. A geração *Baby Boomer* (nascidos entre 1946 e 1964) cresceu em um contexto em que as brincadeiras ao ar livre e coletivas eram predominantes, reforçando interações presenciais e vínculos comunitários. A Geração X (1965-1980), por sua vez, vivenciou uma transição com a chegada dos brinquedos industrializados e o início da influência midiática no universo infantil. Já a Geração Y ou *Millennials* (1981-1996) experimentou um cenário de forte impacto tecnológico, com *videogames*, computadores e a internet começando a modificar as práticas lúdicas. Mais recentemente, a Geração Z (1997-2012) e a Geração Alpha (2013 em diante) consolidaram a presença da tecnologia digital no brincar, com a ascensão de jogos *online*, dispositivos móveis e interações virtuais, transformando as formas de socialização e de construção da cultura infantil.

Em alguns dias de minha participação na turma, pude perceber que as crianças brincam em celulares, *tablets* e computador, e trazem essa brincadeira também para o faz-de-conta, imaginando que os blocos de encaixe são celulares. Esse é um exemplo de que a brincadeira é um marcador geracional: há alguns anos, esses elementos não passavam nem perto das brincadeiras das crianças, porque não existiam, e hoje fazem parte das culturas de muitas delas.

Compreender a brincadeira como uma dimensão geracional implica reconhecer que o brincar não é estático, mas se transforma conforme as influências socioculturais e históricas que moldam cada geração. A presença de elementos tradicionais, a incorporação de novas tecnologias e a influência de contextos educativos demonstram como a brincadeira está em constante mutação, acompanhando as mudanças sociais mais amplas. Borba (2005, p. 59) contribui com essas reflexões, defendendo que

[...] o brincar é uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, a dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo. Ao brincar as crianças compreendem e constroem a cultura, a cultura de pares.

Compreender a brincadeira como dimensão geracional, em que a criança interpreta a realidade em que vive, permite ampliar as discussões sobre os direitos da infância

e sobre a importância de políticas públicas que garantam espaços e tempos adequados para o brincar. Neste marcador geracional, destacamos aqui o tempo presente em que as crianças, sujeitos desta pesquisa, vivem.

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram mostrar que as brincadeiras infantis não ocorrem de forma isolada, tampouco neutra. Elas são profundamente atravessadas por marcadores sociais como o clima, o gênero, o território, a raça, a classe social, a globalização, a tecnologia e a geração, os quais incidem diretamente na constituição das identidades e das diferenças culturais entre as crianças. Ao mobilizarem recursos do imaginário, ao reconfigurarem papéis sociais, ao resistirem a normativas adultocêntricas, as crianças produzem sentidos próprios sobre si e sobre os outros, demonstrando que são sujeitos ativos, potentes e criativos.

As análises realizadas evidenciam como as brincadeiras são atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Assim, avançamos, no próximo capítulo, para uma leitura interseccional das cenas observadas, buscando compreender como clima, globalização, território, gênero, relações étnico-raciais, ideais de beleza, tecnologia, classe social e geração se entrelaçam na produção das identidades infantis.

CAPÍTULO V - INTERSECCIONALIDADE: A TRAMA VIVA DOS FIOS QUE ATRAVESSAM AS BRINCADEIRAS

A interseccionalidade não nasceu de repente nem foi criada em um único texto. Ela tem uma história longa, enraizada nas lutas de mulheres negras, nos questionamentos dos movimentos sociais e nas disputas epistemológicas que atravessam a academia desde o século XIX. Em 1989, houve um marco histórico quando Kimberlé Crenshaw cunhou o termo “interseccionalidade”. Após esse marco, a interseccionalidade transformou-se em procedimento analítico no campo jurídico, na teoria sociológica e em guia para a elaboração de políticas públicas e práticas educativas (Akotirene, 2019). Como afirmado anteriormente, para Crenshaw (2002), a interseccionalidade permite compreender como racismo, patriarcado, desigualdades de classe e outros regimes de dominação se entrelaçam, estruturando posições sociais assimétricas entre mulheres, grupos raciais, étnicos e classes.

A autora descreve como as diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo, colonialidade, capacitismo e outras, não atuam de maneira isolada, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de desigualdade. Em vez de compreender gênero, raça ou classe como categorias independentes, a interseccionalidade revela a complexidade das posições sociais: cada sujeito é atravessado por múltiplos marcadores, que se imbricam de modo dinâmico e situacional.

Nesta tese, a interseccionalidade nos ajuda a compreender como os marcadores estão presentes nas brincadeiras observadas e citadas pelas crianças e as diversas tramas que esses marcadores elaboram, como fios dançantes, por vezes criando tecidos bem ajustados, em outros momentos tramando tecidos falhos.

A seguir, vamos descrever as situações vivenciadas na pesquisa empírica já explicitadas. Em cada descrição, haverá um quadro evidenciando os diversos marcadores que apareceram nas brincadeiras, reconhecendo a interseccionalidade como uma “sofisticada fonte de água metodológica” (Akotirene, 2019, p. 65), para perceber como diferentes marcadores se entrelaçam e criam estruturas de desigualdade, bem como vão construindo identidades e diferenças.

5.1 Cena 1 – Aos pés da mangueira

Era uma manhã ensolarada e quente, típica do clima de Campo Grande no inverno seco. A turma se reuniu aos pés da mangueira, árvore de copa larga, sombra consistente e ventilação constante, um dos lugares mais disputados da escola pela sensação de frescor e conforto térmico. O vento que passava entre as folhas criava um ambiente de tranquilidade e acolhimento, contrastando com os espaços internos mais abafados.

Sentadas em roda, as crianças ouviram a pergunta: “Qual é a sua brincadeira favorita?”. As respostas emergiram rápidas, animadas e carregadas de sentidos sociais: escorregador, balanço, piscina, correr, ginástica, vampiro, pula-pula, pega-pega, passa-anel, brincadeiras com o cachorro e referências midiáticas como Patrulha Canina. A recorrência da “piscina” apareceu como um marcador coletivo, atravessando meninos e meninas.

A seguir, o Quadro 1 sistematiza os principais marcadores sociais que atravessaram essa cena.

Quadro 1 – Aos pés da mangueira

Marcador	Onde aparece na Cena 1
Clima	A escolha do espaço (sombra da mangueira) como área preferida; referências constantes à piscina como brincadeira favorita; necessidade de frescor; clima quente moldando práticas e desejos infantis.
Globalização	Referências à Patrulha Canina (“Chase”) e à cultura midiática transnacional que orienta modelos de brincadeira, heroísmo e identificação.
Território	A mangueira como espaço simbólico da escola; o pátio frontal como território de pertencimento; diferenças de acesso territorial nos lazeres (piscinas presentes ou não nas casas/famílias).
Gênero	Algumas tendências generificadas (meninos citando correr, piscina como aventura; meninas trazendo elementos como ginástica). No entanto, várias falas rompem expectativas rígidas, como Adriana citando pula-pula e pega-pega, sem aderir a modelos “femininos”.
Relações étnico-raciais	Emergência sutil: ausência de referências explícitas, mas presença de um currículo cultural dominado por personagens brancos/globais; o personagem principal do desenho animado que surgiu na roda é um menino, branco.
Ideais de beleza	Aparecem de forma indireta por meio da cultura midiática global.

Marcador	Onde aparece na Cena 1
Tecnologia	Referências à Patrulha Canina como produto transmidiático (TV, YouTube, redes), presente no cotidiano das crianças e nos modos de narrar suas brincadeiras.
Classe social	A experiência com piscina é desigual e marca distinções; algumas crianças têm piscina em casa ou acesso a clubes, outras mencionam episódios de risco (“minha mãe me salvou”), revelando diferentes condições materiais.
Geração	As respostas demonstram agência infantil na construção das próprias culturas de pares; a roda de conversa legitima a voz das crianças; brincar como prática geracional.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A cena da roda de conversa mostra como o clima opera como força estruturante da vida escolar. O calor intenso orienta a escolha do espaço e das práticas, fazendo da mangueira não apenas um local físico, mas um elemento pedagógico. Como afirma Tiriba (2018), o ambiente natural é também um educador; ele ensina, provoca, refresca, acolhe e desafia. A preferência das crianças pela piscina surge, portanto, não como mero gosto, mas como resultado da relação corpo, clima e território. A presença constante da globalização e da cultura midiática aparece nas falas sobre personagens como o Chase, da Patrulha Canina, revelando como as identidades infantis dialogam com produções culturais transnacionais. Essa presença do produto cultural globalizado também opera por meio da tecnologia, que estrutura os repertórios infantis.

Esse consumo, no entanto, não é neutro: ele traz consigo ideais de beleza, força e heroísmo que são comumente racializados, ligados a corpos masculinos e brancos. A ausência de personagens negros ou indígenas nas falas das crianças evidencia essa lógica de forma silenciosa. A classe social emerge de maneira significativa na recorrência do tema “piscina”. O acesso a piscinas, clubes ou espaços seguros para brincar na água é desigual entre as famílias. Como lembra Sarmiento (2008), as infâncias são plurais e desiguais porque as condições sociais em que se desenvolvem são diversas.

O território escolar também aparece como elemento potente de identidade e pertencimento. A mangueira não é apenas um local; ela produz sombra, vento, frescor e memória coletiva. As crianças praticam esse espaço com seus corpos, tornando-o parte da cultura do grupo. No marcador gênero, por sua vez, há tanto reafirmações quanto deslocamentos. Apesar de algumas escolhas alinhadas ao que a cultura hegemônica espera, há também rupturas, como Adriana, que não se prende a brincadeiras consideradas “de menina”. As crianças repetem, mas também reinventam.

O marcador geração se evidencia pela própria roda de conversa, que legitima a participação das crianças como sujeitos. Corsaro (2011, p. 31) afirma que “[...] as crianças

não apenas internalizam a cultura adulta, elas a interpretam e a transformam”. É justamente isso que vemos na riqueza das respostas. Por fim, as relações étnico-raciais, embora não verbalizadas, aparecem na ausência de referências negras ou indígenas, revelando como o currículo cultural global pode reforçar invisibilidades.

A análise da Cena 1 mostra que compreender as infâncias exige olhar para os múltiplos atravessamentos que constituem o cotidiano das crianças. O clima e o território produzem práticas; a globalização e a tecnologia produzem repertórios; a classe social define acessos; e os marcadores raciais e de gênero estruturam visibilidades e invisibilidades. As crianças não apenas expressam preferências, mas produzem mundos. Ao olharmos para suas falas sob a mangueira, é possível perceber que suas brincadeiras favoritas traduzem, reinventam e interrogam o mundo social em que vivem. Assim, a interseccionalidade se mostra fundamental para compreender que esses pequenos enunciados infantis carregam camadas profundas de significados sobre desigualdade, pertencimento, identidade e imaginação.

5.2 Cena 2 – Qual é o seu brinquedo preferido?

A roda de conversa desta vez aconteceu dentro da sala de aula, um ambiente fechado, marcado pela disposição dos móveis, pelo piso frio e pelo ventilador que tentava amenizar o calor típico da região. O espaço interno, embora familiar às crianças, produziu outro tipo de atmosfera: menos vento, menos amplitude para o corpo, mais contorno físico e simbólico.

Sentadas em roda, as crianças ouviram a pergunta: “Qual é o seu brinquedo preferido?”. As respostas emergiram carregadas de repertórios midiáticos, afetivos e sociais: trem, carrinhos, ursos, panelinhas, bonecos do Homem-Aranha e do Homem de Ferro, Minnie, personagens da Patrulha Canina, Hulk e a narrativa de “fazer comida”. O conjunto das respostas revela forte presença da cultura globalizada (Marvel, Disney, Nickelodeon) e de brinquedos tradicionais associados ao cuidado (ursinhos, panelinhas). Também revela tensões e deslocamentos de gênero, desigualdades de classe no acesso a brinquedos, relações étnico-raciais implícitas nas escolhas de personagens e formas de pertencimento geracional.

Para aprofundar a leitura dessa roda de conversa, o Quadro 2 apresenta os marcadores sociais identificados na cena.

Quadro 2 – Sobre o brinquedo preferido

Marcador	Onde aparece na Cena 2
Clima	A conversa ocorre dentro da sala; o ambiente fechado produz outro tipo de interação corporal e afetiva.
Globalização	Forte presença de Homem-Aranha, Homem de Ferro, Hulk, Minnie, Patrulha Canina, marcas globais que atravessam as infâncias.
Território	Sala de aula como espaço delimitado e normativo, que organiza a fala, a postura e a circulação dos corpos.
Gênero	Escolhas generificadas (carrinhos, super-heróis, panelinhas, ursinhos), mas também deslocamentos, como Adriana escolhendo carrinho e Diego escolhendo panelinhas.
Relações étnico-raciais	Invisibilidades persistem: personagens brancos predominam; ausência de brinquedos que representem crianças negras ou indígenas; reforço de heróis brancos globais.
Ideais de beleza	Personagens heroicos com corpos hiper-musculosos (Hulk), padrões eurocentrados (super-heróis), reforçando estética hegemônica.
Tecnologia	Personagens e brinquedos associados a universos transmidiáticos (TV, <i>streaming</i> , YouTube, jogos).
Classe social	Acesso desigual a heróis, conjuntos e coleções; presença de brinquedos simples (ursos, panelinhas) mesclada com brinquedos globais.
Geração	As crianças se afirmam como sujeitos geracionais que produzem cultura própria; a roda legitima sua voz e seus gostos.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa roda de conversa revela com ainda mais força a presença da cultura globalizada nos repertórios infantis. As crianças citam personagens da Marvel, Disney e Nickelodeon, mostrando como a circulação de produtos midiáticos estrutura o imaginário infantil. Como defende Hall (2006, p. 86), a globalização cultural “[...] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação”; assim, pode reconfigurar identidades. É justamente essa reconfiguração que aparece na maneira como as crianças do Grupo 3 combinaram elementos locais (urso, panelinha, parquinho) com elementos globais.

A presença dos super-heróis evidencia uma dimensão importante da produção cultural: ideais de corpo, força e heroísmo que são profundamente generificados e racializados. As escolhas por Hulk, Homem-Aranha e Homem de Ferro atualizam esses padrões. Entretanto, as crianças também tensionam essas normas. Quando Adriana escolheu carrinho, ela desafiou expectativas de gênero. E quando Diego escolheu panelinhas, ele ocupou um espaço associado ao cuidado e ao doméstico. Esses deslocamentos confirmam a afirmação de Butler (2003, p. 52) de que “[...] o gênero é uma repetição [...] sempre aberta à ressignificação”.

A dimensão de raça aparece aqui principalmente pelo silêncio: não houve menções a bonecos negros, indígenas ou personagens racialmente diversos. A questão da

classe social se fez presente no acesso diferenciado a brinquedos licenciados, que são mais caros e vinculados a mercados de consumo específicos. A resposta de Guilherme – “Eu tenho o Homem-Aranha preto e o Homem de Ferro” – indica posse de brinquedos múltiplos, sugerindo condições materiais distintas de outros colegas. O brinquedo torna-se, então, também marcador de desigualdade.

A tecnologia atravessa a situação como meio de acesso ao universo dos personagens citados. As crianças não brincam apenas com o objeto físico; brincam com um ecossistema midiático que envolve vídeos, desenhos, músicas e produtos variados. Por fim, o marcador geração se evidencia na agência das crianças em afirmar seus gostos e sua inserção em um mundo de referências compartilhadas com outras crianças, dialogando com o que Corsaro (2011) defende acerca das culturas de pares que são produzidas e negociadas pelas crianças.

Essa roda evidencia que as preferências por brinquedos são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, que se articulam e se tensionam continuamente. O gênero aparece como campo de permanência e deslocamento, conforme defende Butler (2003), enquanto raça atua no silêncio e nas ausências, como lembra Gomes (2017). A classe social se expressa nas desigualdades de acesso aos brinquedos licenciados, e a tecnologia aparece como mediadora dos imaginários infantis. Assim, a análise interseccional revela que o brinquedo preferido não é apenas um objeto lúdico, mas uma síntese cultural que reflete desigualdades, pertencimentos, hibridismos e possibilidades de ruptura.

Ao analisarmos as escolhas das crianças nas rodas de conversa, tanto no espaço aberto, sob a mangueira, quanto no ambiente mais contido da sala de aula, torna-se evidente que as infâncias são produzidas não apenas pelas interações e pelos repertórios culturais, mas também pelos territórios que habitam, que moldam percepções, possibilidades e práticas. Isso posto, avançamos agora para uma situação em que o território emerge de forma ainda mais evidente, revelando como os espaços da escola, seus limites, aberturas, sombras, barreiras e paisagens atravessam as culturas infantis e participam diretamente da produção das identidades, relações e brincadeiras.

5.3 Cena 3 – Brincadeiras espontâneas no pátio

A cena se passa no pátio externo da escola, próximo à grelha por onde escoar a água da chuva. As crianças, abaixadas, observavam com atenção o pequeno espaço entre as

barras de ferro. A tela que fica por baixo abrigava um inseto, e essa simples presença desencadeou uma sequência de curiosidades, hipóteses e medos compartilhados.

Isadora tentou pegar o inseto com a ponta dos dedos, enquanto Osvaldo a alertou: “Cuidado, pode picar”. O medo aparece como saber ancestral que circula entre as crianças, uma “tecnologia de cuidado” produzida na interação com o território e com os perigos concretos da região, especialmente em um contexto de casos recentes de escorpiões em crianças na cidade. Foi nesse momento que Andreia se aproximou da pesquisadora e perguntou: “Por que existem esses bichinhos: maria-fedida, formigas, abelha e pernilongo?”.

A pergunta rompeu o cotidiano com uma força epistêmica: ela deslocou a brincadeira para o campo da investigação e convocou o adulto a oferecer uma explicação sobre a vida e o mundo. Minha resposta buscou mediar ciência, segurança e sensibilidade ecológica. Expliquei que os insetos são importantes para o equilíbrio da natureza, que alguns alimentam outros animais, outros polinizam plantas e que o equilíbrio da terra implica no equilíbrio da saúde humana. Andreia escutou, processou, levantou a sobrancelha e, com um gesto silencioso de compreensão, simplesmente se deslocou para outro grupo que, naquele momento, observava um tucano pousado nos coqueiros em frente à escola, mais um acontecimento que só é possível porque aquele território é vivo, biodiverso e pulsante.

O Quadro 3 organiza, em perspectiva interseccional, os marcadores que emergiram nessa cena.

Quadro 3 – Brincadeiras espontâneas no pátio

Marcador	Onde aparece na Cena 3
Clima	A presença frequente de insetos e animais é consequência do clima quente e úmido; território propício para escorpiões, formigas e pernilongos.
Globalização	Surge na ausência: o interesse aqui é pelo “local”, pelo território vivo; contraste com personagens globais das situações anteriores.
Território	Protagonista da cena: grelha, tela, insetos, coqueiros, tucano; território como agente ecológico e educativo.
Gênero	Curiosidade e cuidado aparecem distribuídos entre meninos e meninas, rompendo expectativas de quem “pode” mexer com insetos ou demonstrar medo.
Relações étnico-raciais	Operam de forma indireta: saberes populares sobre bichos, muitas vezes associados a culturas tradicionais, aparecem no cuidado e na fala de Osvaldo (“pode picar”).
Ideais de beleza	Não há personagens midiáticos aqui; o “belo” é o tucano, a natureza viva, contraste com padrões globais de estética infantil.
Tecnologia	Presente na ausência: crianças investigam com o corpo e com o olhar, sem mediação tecnológica; saber ambiental emerge da experiência.
Classe social	Relação direta com riscos ambientais mais presentes em bairros vulneráveis (como picadas de escorpião); experiências ambientais influenciadas pelo território social.

Marcador	Onde aparece na Cena 3
Geração	Crianças demonstram agência investigativa, curiosidade científica e circulação entre grupos; prática geracional de exploração da natureza.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa situação revela como o território atua como produtor de conhecimento, e não apenas como cenário. A presença dos insetos, da grelha, da tela e do tucano compõe um ecossistema que interpela as crianças e convoca sua atenção investigativa. Essa cena nos lembra de uma poesia de Manoel de Barros: “O chão é um ensino” (Barros, 2010, p. 184). É exatamente isso que ocorreu quando Andreia perguntou sobre a existência dos insetos: o território provoca a produção de pensamento. A curiosidade científica das crianças emerge de sua relação direta com o ambiente. Elas conhecem o mundo por meio do corpo abaixado, do olhar atento, do gesto de Isadora tentando pegar o inseto, da atenção coletiva.

A fala de Osvaldo – “Cuidado, pode picar” – revela saberes ambientais compartilhados no grupo, construídos intergeracionalmente a partir do risco real da região. O saber de Osvaldo é territorial, ambiental e cultural. O marcador classe social aparece de forma indireta, mas contundente. Bairros com maior presença de terrenos baldios, lixo acumulado e sistemas de drenagem precários apresentam maior incidência de insetos e animais peçonhentos. Assim, o cotidiano das crianças é marcado não apenas pela natureza, mas pela desigualdade ambiental. A presença do inseto sob a grelha é um traço desse cotidiano diferenciado.

O marcador globalização, tão forte nas situações anteriores, aparece aqui sobretudo como ausência. O foco volta-se ao local, à ecologia do bairro, ao tucano que sobrevoa os coqueiros, talvez uma das presenças mais emblemáticas da fauna pantaneira adaptada ao ambiente urbano. Aqui, o local se impõe ao global.

O gênero aparece de modo fluido: Isadora se arrisca a pegar o inseto, Andreia formula uma pergunta complexa, Osvaldo orienta o cuidado. Não há papéis rígidos; há circulação de saberes, medos e curiosidades. Como escreve Butler (2003, p. 52), “[...] o gênero é sempre relacional e performativo”. A geração é marcada pela potência investigativa das crianças. O olhar de Andreia, o gesto de Isadora e a fala de Osvaldo evidenciam exatamente isso.

A Cena 3 mostra que, quando o território se apresenta em sua dimensão viva – insetos, grelhas, raízes, tucanos, texturas do chão –, ele convoca as crianças a modos de conhecer que escapam ao currículo prescrito e se inscrevem na experiência sensível e

ecológica. O diálogo entre medo, curiosidade e explicação científica revela como o conhecimento se produz no contato com o mundo. A análise interseccional mostra que clima, classe, risco ambiental, saberes populares, agência infantil e ecologia formam uma trama complexa que estrutura a experiência. A pergunta de Andreia, mais do que um pedido de informação, é um gesto epistemológico que emerge do encontro entre infância e território, um encontro que, como diria Krenak (2020), pode reflorestar o imaginário e ensinar mais do que qualquer adulto. A saída de Andreia para observar o tucano, por sua vez, evidencia que o aprender se desloca, circula e voa, como o próprio pássaro que a encantou.

A cena evidencia que meninas e meninos participam ativamente da curiosidade científica, do medo compartilhado e da mediação com a natureza, tensionando expectativas adultas e culturais sobre “quem pode” aproximar-se de insetos, “quem deve” demonstrar prudência ou “quem costuma” fazer perguntas complexas. Ao avançarmos, então, para a próxima análise, voltamo-nos especificamente para as formas como as crianças performam, negociam e, por vezes, subvertem as normas de gênero no cotidiano escolar, seja nas escolhas de brinquedos, nos modos de brincar ou nos gestos que expressam cuidado, força, medo ou ousadia.

5.4 Cena 4 – Cantinhos de brincadeiras

A professora organizou a sala em cantinhos diversos: ferramentas, bonecas, panelinhas, carrinhos e salão de beleza, criando um ambiente de escolhas múltiplas, movimentos livres e fluxos de circulação entre objetos, espaços e narrativas. Meninos e meninas transitavam, inicialmente, de modo misto e aparentemente tranquilo. A tranquilidade foi interrompida quando Isadora se aproximou de Diego e Leonardo para brincar com as ferramentas. A reação foi imediata: Diego disse: “Sai daqui, aqui é coisa de menino!”. A norma de gênero emergiu, marcada pela ideia de que construir, martelar, parafusar e consertar são atividades atribuídas ao masculino. Contudo, Isadora não se intimidou: “Não é não. Eu quero brincar com isso também!”. E, buscando respaldo, olhou para a pesquisadora: “Não é, professora, que menina pode brincar com qualquer brinquedo?”. A intervenção da adulta legitimou o deslocamento: “Isso mesmo, é só escolher e brincar”. Diego hesitou, pensou, cedeu espaço.

As meninas começaram a ocupar o cantinho das ferramentas; Isadora permaneceu por mais tempo, imersa em consertos, enquanto Mariele martelou as paredes

afirmando estar “consertando”. Ao mesmo tempo, no cantinho da cozinha, meninos e meninas brincavam juntos: João estava cozinhando arroz; Mariele preparando vegetais de plástico; Hérick fazendo “macarrão”; Saulo ofereceu suco a Leonardo. No cantinho das bonecas, novamente meninos e meninas cuidavam, ninavam, alimentavam e passeavam com os bebês. E, como um marcador recorrente do território escolar, as brincadeiras foram interrompidas quando um tucano pousou na área frontal da escola. Ainda no pátio lateral, pneus com plantas tornaram-se espaço de ressignificação: as crianças pegaram terra e sementes para brincar de “comidinha”, ampliando e reinventando a intenção pedagógica.

Múltiplos marcadores operaram simultaneamente nos cantinhos de brincadeiras; assim, o Quadro 4 sistematiza os atravessamentos presentes nessa situação.

Quadro 4 – Cantinhos de brincadeiras

Marcador	Onde aparece na Cena 4
Clima	As brincadeiras ao ar livre e a presença dos tucanos são possibilitadas pelo clima quente e pela fauna local.
Globalização	Aparece de forma indireta nos brinquedos padronizados (<i>kits</i> de ferramentas, cozinha, bonecas) e nos modelos de gênero influenciados pela cultura midiática.
Território	O pátio lateral organizado em cantinhos; a presença dos pneus com plantas; os tucanos, Território vivo, que reorganiza a brincadeira e cria interrupções significativas.
Gênero	Marcador central: “coisas de menino”; disputa por legitimidade; resistências femininas; renegociação da norma; meninos brincando de cozinha e de bonecas.
Relações étnico-raciais	Presença de bonecos diversos nos cantinhos propostos e todos sendo utilizados pelas crianças.
Ideais de beleza	Presentes no salão de beleza e nos brinquedos estéticos; também na presença de diversidade corporal e racial nas bonecas.
Tecnologia	Brinquedos padronizados, industrializados, <i>kit</i> cozinha, ferramentas; menos presença de mídias transnacionais e mais de objetos semiotizados.
Classe social	Acesso a brinquedos industrializados; materiais improvisados (terra, sementes); pneus como vasos revelam economia e criatividade pedagógica.
Geração	As crianças negociam regras, resistem, inventam sentidos; culturas de pares orientam quem pode brincar com o quê; agência geracional explícita.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Esta situação evidencia com força como o marcador gênero opera nas interações infantis, mas não de forma estática. A fala de Diego – “aqui é coisa de menino” – atualiza normas sociais internalizadas desde muito cedo, reproduzindo expectativas culturais rígidas. O menino não cria a regra; ele a repete. Entretanto, a resposta imediata de Isadora rompeu essa repetição: “Não é não. Eu quero brincar com isso também!”. Trata-se de uma ação performativa que desloca a norma (Butler, 2003). É o que ocorre ali: diante da norma, surge a contestação.

A presença do adulto como aliado – “menina pode brincar com qualquer brinquedo” – amplia a brecha e permite a ocupação do espaço pelas meninas (Louro, 2000). Enquanto isso, os meninos transitavam para o cantinho da cozinha e do cuidado sem grandes conflitos, evidenciando que as normas de gênero são mais vigiadas sobre as meninas que ousam acessar espaços considerados masculinos. A simultaneidade das brincadeiras revela o marcador geração em plena operação: as crianças produzem e negociam suas próprias culturas de pares. Essa criatividade aparece quando meninos brincam de cuidar de bebês e quando as crianças ressignificam os pneus como cozinha de terra.

O território ganha destaque: cantinhos variados criam microterritórios de gênero, cuidado, força e fantasia, nos quais as crianças criam espacialidades próprias. O tucano que interrompe as brincadeiras demonstra que o território não é estático: a natureza participa da narrativa, mostrando que “[...] as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul [...]” (Barros, 2010, p. 302). O marcador classe social aparece na materialidade da escola: pneus reutilizados, *kits* industrializados convivendo com objetos naturais. Essa economia criativa caracteriza escolas públicas brasileiras que reconfiguram o pouco em potência pedagógica. As relações étnico-raciais aparecem quando todas as bonecas estão sendo utilizadas pelas crianças e quando crianças plurais brincam com os instrumentos do salão de beleza, impactando as identidades produzidas.

Esse episódio revela que as brincadeiras infantis são atravessadas por disputas simbólicas que expressam e tensionam normas de gênero, configurando-se como território privilegiado da performatividade. A contestação de Isadora confirma a tese de Butler (2003) de que o gênero é sempre aberto à ressignificação, enquanto a adesão de Diego à norma demonstra sua força social. A circulação entre cantinhos, a cooperação entre meninos e meninas, o cuidado coletivo com as bonecas, a ressignificação dos pneus e a atenção aos tucanos mostram que as crianças produzem mundos híbridos em que normas são ora repetidas, ora deslocadas. A análise interseccional demonstra que gênero se articula a classe, território, geração e raça, produzindo experiências complexas e contraditórias. Consequentemente, o brincar torna-se prática política: nele se negociam fronteiras, se inventam novos modos de ser e se constroem possibilidades de convivência para além das dicotomias que a cultura adulta tenta impor.

5.5 Cena 5 – “Eles estão apaixonados”

A professora levou para o pátio uma caixa com bonecos variados: corpos diferentes, cores diferentes, roupas diferentes. O pátio, com sua terra, árvores e espaços de sombra, funcionou como território aberto para múltiplas narrativas e invenções. Assim que os bonecos foram disponibilizados, as crianças se agruparam espontaneamente. Alguns grupos mistos; outros, compostos só por meninas ou só por meninos. Essa organização inicial já sugere marcadores de gênero, afinidade ou identificação entre pares. Adriana pegou uma boneca e um boneco: “Essa é a mamãe e esse é o papai”. João pegou outra boneca e disse: “Essa é a titia”. Isadora brincou com um boneco: “Esse é o primo”.

A brincadeira inicialmente parecia convencional. Todavia, o roteiro logo se expandiu: João colocou uma boneca de bruços e disse: “A titia morreu e agora ela vai ficar bem molhada e quebrar”. A narrativa incorpora morte, água, perigo, elementos muito presentes no território local e nas experiências concretas das crianças. Leonardo interveio trazendo imaginação globalizada: “O Homem de Ferro pode viver ela”. Transformações, ressurreições, poderes heroicos: a globalização entra como estética de salvação. Em seguida, Janaína subverteu totalmente o enredo: “O Homem de Ferro tomou cerveja e matou o papai”.

Ela posicionou um boneco deitado e continuou brincando. Aqui emergem temas sofisticados: consumo adulto, violência doméstica, masculinidade, afetos cruzados, narrativas que vêm de lugares sociais que as crianças observam, vivem ou reinterpretam. Logo depois, Janaína pegou dois bonecos masculinos e disse: “Eles estão apaixonados”. E colocou os bonecos abraçados. Várias crianças observaram a cena e imitaram a brincadeira, naturalizando-a, sem resistência, sem risos, sem estranhamento. Não houve questionamentos sobre gênero ou sexualidade. O afeto homoafetivo aparece como possibilidade legítima na imaginação das crianças. A cena encerrou-se com naturalidade, demonstrando que, entre as crianças, as normas de gênero e sexualidade são mais flexíveis do que entre muitos adultos.

O Quadro 5 apresenta os marcadores sociais que atravessaram essa cena, permitindo visualizar as articulações interseccionais presentes na experiência das crianças.

Quadro 5 – “Eles estão apaixonados”

Marcador	Onde aparece na Cena 5
Clima	Território externo (pátio) propicia circulação livre, intensidade corporal e narrativas ligadas à água, ao risco e ao calor.
Globalização	Homem de Ferro como agente de poder, cura, violência e morte; presença forte da cultura midiática.

Marcador	Onde aparece na Cena 5
Território	Pátio amplo, contexto local marcado por riscos cotidianos (água, quedas); narrativas infantis sobre morte e perigo são territorializadas.
Gênero	Papéis familiares; deslocamentos (dois homens apaixonados); meninas e meninos brincando sem fronteiras; ausência de sanções.
Relações étnico-raciais	Presença de bonecos plurais.
Ideais de beleza	Corpo heroico e masculino do Homem de Ferro como centralidade estética.
Tecnologia	Presente por meio do repertório transmidiático que informa a narrativa heroica de Leonardo.
Classe social	Violência, bebida alcoólica, morte: elementos possivelmente relacionados ao cotidiano de algumas famílias; narrativas que emergem da experiência.
Geração	Agências infantis potentes: crianças criam narrativas complexas, combinam fantasia e realidade, reinventam relações familiares e afetivas.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa interação evidencia como as crianças reinterpretam o mundo adulto, misturando fantasia, mídia, cotidiano e afeto. O marcador gênero aparece em momentos variados: quando Adriana criou a dupla “mamãe e papai”, reafirmando modelos hegemônicos; quando Janaína brincou com “cerveja” e “matar o papai”, trazendo elementos de violência doméstica e consumo de álcool; e quando Janaína colocou dois homens apaixonados. A norma é desfeita pela brincadeira. E não há riso, escândalo ou veto. As crianças acolhem.

A fala de Leonardo – “O Homem de Ferro pode viver ela” – insere a lógica heroica global no cotidiano. Leonardo interpretou a morte com base na estética Marvel. A ideia de que a boneca “vai ficar molhada e quebrar” mostra como a água atravessa a imaginação. Bonecos diversos estão presentes nas brincadeiras. O consumo de bebida alcoólica por um personagem (cerveja) e o assassinato do pai sugerem a proximidade das crianças com temas de violência. As crianças não apenas repetem o mundo: elas o ressignificam, confrontam, reinventam. A produção de culturas aparece na inventividade das narrativas, no afeto homoafetivo, na morte dramatizada, na cura fictícia, nos papéis de família múltiplos e fluidos.

As narrativas sobre família, morte, violência e amor entre dois homens mostram que elas articulam elementos do território, da mídia global, das experiências comunitárias e dos afetos vividos, criando mundos nos quais identidade, gênero e moralidade são negociados com liberdade e complexidade. A presença do “Homem de Ferro” como figura de salvação reforça o poder da globalização nas infâncias contemporâneas, enquanto temas

como alcoolismo e violência denunciam desigualdades sociais que atravessam suas vivências. Nessa acepção, as crianças

[...] aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as equipa com uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes. Não porque esse conhecimento esteja impresso em seus genes, mas porque elas aprendem suas convenções e, então, gradualmente se tornam “pessoas cultas” – ou seja, membros de sua cultura. As crianças, inconscientemente, internalizam os códigos que as permitem expressar certos conceitos e ideias por meio de seus sistemas de representação – escrita, fala, gestos, visualização e assim por diante –, bem como interpretar ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas (Hall, 2016, p. 43).

O brincar se apresenta, mais uma vez, como prática política e epistemológica, em que as crianças representam, constroem sentidos sobre o mundo e ensaiam outras possibilidades de existir, amar e imaginar. Se ali já víamos deslocamentos da matriz heteronormativa, como quando dois bonecos masculinos são colocados “apaixonados”, é justamente nessa abertura que se insere a próxima situação, em que meninos performam corporalidades consideradas culturalmente “impossíveis”, como a gravidez masculina. Em vista disso, avançamos agora para uma situação em que o corpo infantil se torna campo de invenção e negociação de sentidos, mostrando que, entre as crianças, o que é possível não se limita ao que é culturalmente prescrito.

5.6 Cena 6 – “Tô grávido, tem dois nenéns na minha barriga”

No pátio da escola, Diego colocou dois bonecos dentro da própria blusa, estufando-a até formar uma barriga volumosa. Ele sorriu, passou a mão na barriga e disse com orgulho: “Tô gordo e bonito igual ao meu pai”. A frase revela afetividade, admiração e identificação corporal com o pai, um modelo masculino que ele valoriza. Logo em seguida, Diego reconfigurou a narrativa: “Professora, tô grávido, tem dois nenéns na minha barriga”. A gravidez, experiência marcadamente generificada socialmente como feminina, torna-se aqui atravessável, aberta, fluida. Leonardo observou, se encantou e passou a imitá-lo: colocou também bonecos dentro da própria blusa.

Os dois andaram pelo pátio com suas “barrigas”, exibindo-as, acolhendo-as, performando gestos de cuidado e alegria. Depois de um tempo, decidiram brincar de corrida. A cena produz outras corporalidades possíveis, outras masculinidades possíveis, outros usos simbólicos do corpo infantil. Não há risos pejorativos, não há sanções, não há “isso não

pode”. Entre as crianças, a imaginação corporal mostrou-se mais permissiva do que a norma adulta.

O Quadro 6 apresenta os principais marcadores sociais presentes na cena, organizados a partir de uma leitura interseccional.

Quadro 6 – Meninos “grávidos”

Marcador	Onde aparece na Cena 6
Clima	A cena ocorre no pátio, espaço quente e vivo que permite maior movimentação corporal e simbolização do corpo.
Globalização	Surge na ausência: a narrativa vem da afetividade familiar e da imaginação infantil.
Território	O pátio como espaço amplo que permite correr, mostrar, exhibir a barriga; território que libera o corpo para invenção.
Gênero	Marcador central: meninos performando gravidez, maternidade e cuidado; rompimento da matriz heteronormativa e da masculinidade hegemônica.
Relações étnico-raciais	Presença de bonecos racialmente diversos.
Ideais de beleza	Diego diz que está “gordo e bonito igual o pai”; beleza não atrelada à magreza; corpo masculino valorizado.
Tecnologia	Presente na ausência, a brincadeira é corporal, concreta, não mediada por mídia.
Classe social	Referência ao corpo do pai (gordo e bonito) revela ideal estético próprio de determinados grupos sociais.
Geração	Agência infantil evidente: meninos inventam corporalidades impossíveis e possíveis; culturas de pares emergem.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A brincadeira de Diego e Leonardo desestabiliza diretamente as normas de gênero e os discursos hegemônicos sobre corpo, gravidez e cuidado. Ao colocar bonecos na blusa e dizer que está “grávido”, Diego rompe aquilo que Butler (2003, p. 97) chama de “matriz heterossexual”, que regula quais corpos podem fazer o quê. Ele produz uma corporalidade que a cultura adulta frequentemente vigia, corrige ou ridiculariza, mas que, no universo infantil, emerge com naturalidade e orgulho. A afirmação inicial – “Tô gordo e bonito igual ao meu pai” – revela uma estética singular, distante do ideal magro eurocêntrico. O corpo gordo do pai aparece como referência positiva. Diego aprende que o corpo do pai é bonito, então seu corpo grávido também pode ser.

Quando ele diz “Tô grávido”, e Leonardo imita, vemos a performatividade do gênero operando em sua dimensão subversiva. Aqui, a gravidez desmonta a norma. A reação dos colegas, de aceitação e imitação, mostra que as crianças produzem sentido não a partir da proibição, mas da disponibilidade simbólica do ambiente. Nada impede os meninos de

engravidarem; logo, eles engravidam. Simultaneamente, o marcador classe social aparece com sutileza: o elogio ao “pai gordo e bonito” revela pertencimentos culturais específicos sobre masculinidade, beleza e corpo. É um corpo cotidiano e afetivo.

O território importa: no pátio, ao ar livre, com espaço para correr, os meninos podem performar corpos expandidos, pesados, grávidos. Ali, o giro, a corrida e a barriga são possíveis. A globalização, tão forte em outras situações, aqui está ausente. Não há super-heróis grávidos na Marvel. Não há modelos midiáticos. A referência é local: o pai, o corpo do pai, o cotidiano. O marcador geração aparece em sua potência máxima: os meninos performam maternidade sem medo, sem repressão, sem censura. Por fim, a ausência de conflito revela que o preconceito não nasce na criança; é aprendido.

Essa situação nos auxilia a compreender como as crianças desestabilizam normas culturais e produzem corporalidades expandidas, fluidas e criativas. Ao performarem a gravidez masculina sem estranhamento ou censura, Diego e Leonardo revelam que o gênero, longe de ser um destino, é uma prática que pode ser reinventada na brincadeira. A admiração pelo corpo do pai, a alegria de estar “grávido”, a cooperação entre amigos e a liberdade no pátio mostram que a infância opera como laboratório de possibilidades, em que masculinidades podem ser cuidadoras, grávidas, corpulentas e afetivas. A análise interseccional demonstra que, ao mesmo tempo em que a heteronormatividade é rompida, o corpo do pai aparece como referência estética e que o território escolar oferece as condições materiais para essas invenções. Assim, a brincadeira não apenas expressa imaginação: ela produz mundos, questiona normas e antecipa futuros nos quais outras masculinidades são possíveis.

5.7 Cena 7 – “Esse parece um bicho”

O grupo era composto apenas por meninos. Sobre o chão, um conjunto de bonecos variados. João pegou um boneco masculino preto e, ao observá-lo, disse: “Esse parece um bicho”. A frase caiu no ar com peso. É um enunciado atravessado por séculos de desumanização dos corpos negros, por discursos históricos que associaram negritude à animalização. Antes mesmo que um adulto interviesse, Micael reagiu com firmeza: “Não é não, é um menino preto”. Sua resposta interrompeu a lógica de desumanização e reinscreveu o boneco na categoria “humano”. João insistiu, tentando justificar sua classificação: “Mas

olha aqui”. Ele apontou para a cabeça e o cabelo do boneco, elementos historicamente racializados como marcadores de inferioridade. Micael respondeu com simplicidade e precisão: “É o cabelo”. E então, como se a correção bastasse, pegou outro boneco e começou a brincar com João. Os dois, imersos na brincadeira, fizeram de seus bonecos “alunos da escola”.

O Quadro 7 sistematiza os marcadores sociais que atravessaram a cena, evidenciando como raça, estética, gênero e geração se articulam na disputa simbólica em torno da humanidade e da aparência dos bonecos.

Quadro 7 – “Esse parece um bicho”

Marcador	Onde aparece na Cena 7
Clima	Indiretamente: brincadeira acontece no chão/pátio, ambiente aberto.
Globalização	Presente pela ausência: bonecos representam pessoas reais, não personagens midiáticos; o “global” dá lugar ao “corpóreo”.
Território	Grupo de meninos em espaço comum; território escolar como lugar onde racializações emergem e podem ser contestadas.
Gênero	Grupo composto só por meninos; socialização masculina entre pares; disputa simbólica dentro da masculinidade.
Relações étnico-raciais	Marcador central: desumanização do boneco negro; resistência e reumanização por Micael.
Ideais de beleza	Aparência do boneco é usada por João para justificar sua fala; cabelo crespo como marcador estético racializado.
Tecnologia	Interação diretamente mediada pelo corpo e pelos bonecos.
Classe social	Acesso a bonecos diversos (muitas escolas não têm acesso a bonecos por falta de recursos).
Geração	Crianças regulam e corrigem discursos; agência geracional forte: Micael intervém sem depender do adulto.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa cena explicita com força como as relações étnico-raciais atravessam o brincar e como as crianças reatualizam discursos sociais. Quando João disse “esse parece um bicho”, ele atualizou uma longa história colonial de animalização do corpo negro. Como aponta Fanon (2008), a desumanização é a primeira operação do racismo. Essa desumanização aparece aqui de modo sutil, mas carregada de herança histórica. A fala de João, porém, não surgiu no vazio: ela é fruto de discursos sobre raça internalizados desde muito cedo, ainda que de forma não consciente. Micael, por sua vez, atuou como resistência imediata: “Não é não, é um menino preto”. Essa intervenção rompe o processo de desumanização, reinscrevendo o boneco como pessoa.

A insistência de João, ao apontar para o cabelo, revela outro mecanismo de racialização: o cabelo crespo como marca de subalternidade. Kilomba (2019) afirma que a estética negra é lugar de disputa simbólica, e o cabelo é um dos campos mais violentamente marcados pelo racismo.

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos pelas indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude (Kilomba, 2019, p. 127).

João estranhou o cabelo crespo e organizou sua fala a partir dessa estranheza. A resposta de Micael – “É o cabelo” – retira o caráter pejorativo da marca racial. Trata-se de uma ação pedagógica espontânea, feita por uma criança. Depois da intervenção, os dois brincaram juntos, com os bonecos como “alunos”. A vida segue, mas transformada.

O marcador geração apareceu com potência: as crianças resolveram entre si as tensões, criando um campo de negociação próprio. O marcador gênero também importou: foi entre meninos que a disputa simbólica ocorreu. A masculinidade hegemônica produziu hierarquias entre corpos; João atualizou essa hierarquia e Micael a contestou. Há ainda o marcador ideais de beleza: o cabelo crespo apareceu como critério de estranhamento. João atribuiu valor negativo; Micael ressignificou. O território da escola se afirmou como um espaço em que essas tensões emergem e se tornam visíveis, oferecendo oportunidade de intervenção pedagógica e ressignificação.

Percebemos, aqui, como o racismo estrutural se manifesta precocemente nas interações infantis, mas também como as crianças podem produzir gestos de resistência capazes de reverter processos de desumanização. A fala de João evidencia como discursos racializados atravessam o brincar, enquanto a resposta de Micael demonstra que as culturas de pares são também espaços de enfrentamento. A análise interseccional mostra que relações raciais, estéticas, masculinidades e território se entrelaçam, compondo uma cena em que o cabelo crespo se torna marcador simbólico de disputa. Ao corrigir o colega com firmeza e naturalidade, Micael afirmou a humanidade do boneco negro, produzindo uma ação antirracista potente dentro do brincar. Assim, a situação revela que, mesmo em pequenos

gestos, as crianças não apenas refletem o mundo racializado em que vivem: elas também o contestam e o reinventam.

Se, neste episódio, acompanhamos a disputa pela humanidade de um boneco negro, na cena seguinte veremos como as crianças continuam a produzir, desafiar e reinventar sentidos sociais, desta vez mobilizando novos marcadores e abrindo outras fissuras na normatividade adulta.

5.8 Cena 8 – Qual o seu boneco(a) preferido(a)? Tem algum(a) que não é bonito(a)?

A pesquisadora disponibilizou bonecos diversos: brancos, japoneses, indígenas, ruivos, pretos, cadeirantes etc. As crianças observaram, pegaram, tocaram, olharam atentamente para o rosto, o cabelo, a roupa. Em um primeiro momento, as crianças escolheram o boneco preferido. Lara escolheu “a preta com cadeira” (cadeirante), Isadora pegou a boneca loira e anunciou: “Essa aqui é linda!!!”, Micael escolheu a boneca indígena, Hérick apontou para três – preta cadeirante, indígena e japonesa –, Benício escolheu um boneco preto “porque achou legal”.

Em um primeiro olhar, parece um bonito movimento de diversidade nas escolhas. No entanto, a discussão mudou de tom quando perguntei: “Tem alguma boneca aqui que não é linda?”. Emergiu, então, a camada mais profunda: a estética racializada. Várias crianças apontaram bonecas pretas como “não bonitas”. Algumas disseram “todos são lindos”. A boneca ruiva também apareceu como rejeitada algumas vezes, mas nenhuma outra categoria foi rejeitada sistematicamente como a negra. A frase mais forte surgiu quando Janaína apontou para todas as bonecas pretas e disse: “Essa, essa, essa, essa, essa... são feias”. É uma cena que revela o funcionamento vivo do racismo estético entre crianças pequenas. Algumas crianças resistiram: “Todos são lindos!”. Benício continuou brincando com o boneco preto sem se afetar pela discussão. Raquel balançou a cabeça, indicando que todas eram lindas. Houve uma disputa simbólica direta ali, sobre quais corpos eram considerados belos.

O Quadro 8 sintetiza os marcadores que emergiram na escolha e na avaliação estética dos bonecos, permitindo visualizar como raça, beleza, gênero e mídia se entrecruzam nas percepções infantis.

Quadro 8 – Qual o seu boneco(a) preferido(a)? Tem algum(a) que não é bonito(a)?

Marcador	Onde aparece na Cena 8
Clima	Indireto, atividade no ambiente escolar aberto; corpos disponíveis.
Globalização	Padrão eurocêntrico das bonecas loiras; influência midiática nos ideais de beleza.
Território	A escola como espaço que evidencia racismo estético.
Gênero	Bonecas pretas associadas ao feminino são as mais relacionadas à categoria “não bonita”.
Relações étnico-raciais	Bonecas pretas sistematicamente rejeitadas, disputas sobre estética.
Ideais de beleza	Forte presença: hegemonia da beleza branca, loira, eurocêntrica; rejeição explícita da estética negra.
Tecnologia	Padrões midiáticos moldam imaginários de beleza (princesas brancas, cabelos lisos).
Classe social	Acesso desigual a bonecas diversas; presença de bonecas diversas como intencionalidade pedagógica.
Geração	Crianças disputam sentidos; produzem e reproduzem discursos raciais estéticos.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa cena da pesquisa revela o racismo estético operando na infância de forma estruturada e precoce. Quando crianças afirmam que “a boneca preta não é bonita”, estão reproduzindo uma ideologia estética supremacista branca, que define quais corpos são dignos de amor, cuidado e beleza (hooks, 2019). As crianças percebem o cabelo crespo como “problema estético” não porque nascem dessa maneira, mas porque são ensinadas culturalmente a associar beleza ao liso, ao claro.

A boneca loira é imediatamente chamada de “linda” por Isadora. Isso não é aleatório: é resultado da hegemonia estética eurocêntrica. A rejeição sistemática das bonecas pretas é uma forma de violência simbólica; como afirma Fanon (2008), a desvalorização do corpo negro ocorre antes mesmo que a criança entenda o significado de raça e cor. Entretanto, nem tudo é reprodução da norma. Algumas práticas desafiam a lógica hegemônica. A presença de bonecas diversas no material pedagógico é um avanço –muitas escolas não as têm. Não obstante, a reação das crianças mostra que estar presente não basta: é preciso disputar sentidos. De acordo com Backes e Pavan (2017, p. 97):

As discussões desenvolvidas no âmbito dos estudos étnico-raciais, com destaque para os ligados à questão negra, não deixam dúvidas de quem o currículo das escolas tem privilegiado sistematicamente a identidade branca e produzido a diferença negra como subalterna, inferior, seja pelo silenciamento da história e cultura africanas e pela presença do mito da democracia racial e do ideal de branquidade, seja pelas práticas racistas, que continuam presentes no espaço escolar, e outras formas. Esse movimento tem produzido efeitos interessantes, envoltos em

tensões, relações de poder, negociações, conflitos, resistências e transformações.

A rejeição sistemática das bonecas pretas, por parte de várias crianças, revela a força das representações hegemônicas brancas e a persistência do colonialismo estético, que associa negritude à feiura, ao menos desejável, ao menos humano. Ao mesmo tempo, as defesas de que “todos são lindos” e as escolhas de bonecas indígenas, japonesas e negras por algumas crianças mostram que há fissuras por onde emergem resistências. A análise interseccional demonstra que raça, beleza, gênero, mídia e território se articulam nas falas e práticas das crianças, evidenciando que o brincar é espaço central de construção identitária. Assim, a cena revela tanto a reprodução do racismo quanto a possibilidade de enfrentá-lo, reafirmando a importância de práticas pedagógicas intencionais que ampliem a representatividade e problematizem padrões estéticos coloniais no cotidiano da Educação Infantil.

A partir dessa compreensão, avançamos agora para uma situação em que os ideais de beleza aparecem de forma ainda mais direta e explícita, permitindo observar como as crianças performam, afirmam, rejeitam ou reinventam padrões estéticos socialmente instituídos e como esses padrões atuam na produção das diferenças e desigualdades desde a primeira infância.

5.9 Cena 9 – “Quem é lindo (a)? Tem alguém que não é bonito (a)?”

Após a discussão sobre beleza na roda anterior, a pesquisadora propôs aprofundar o tema: uma atividade com imagens diversas de pessoas reais e dois cartazes, um destinado às pessoas consideradas “lindas”, outro às “não bonitas”. As imagens oferecidas às crianças eram plurais: idosos, crianças, pessoas obesas, indígenas, negras, brancas, ruivas, pobres, cadeirantes, tatuadas, com cabelos coloridos, modelos, jovens, pessoas em situação de rua, entre outras. Cada criança deveria escolher uma imagem considerada bonita e colá-la no cartaz correspondente; se encontrasse alguém que não fosse bonito, deveria colá-la no cartaz do “não bonito”. As crianças trabalharam concentradas, observando detalhes dos rostos, roupas, corpos e expressões.

Durante a montagem, emergiram padrões interessantes: diversidade nos dois cartazes. Imagens de pessoas indígenas, negras, brancas, cadeirantes, idosas e com cabelo colorido apareceram tanto no cartaz do “bonito” quanto no do “não bonito”. Pessoas obesas

apareceram somente no cartaz do “bonito”, um dado que desafia a lógica hegemônica da magreza como ideal de beleza. Pessoas em situação de pobreza apareceram somente no cartaz do “não bonito”. Esse dado é profundamente revelador: a estética da pobreza é lida como “feiura”, evidenciando a força do estigma social e da associação entre aparência e valor humano. Essa atividade reforça algo central nesta tese: beleza é construída social, racial, econômica e culturalmente; não é inata.

O Quadro 9 organiza os principais marcadores que destacam como os critérios de beleza mobilizados pelas crianças são atravessados por raça, classe, estética e representações sociais.

Quadro 9 – “Quem é linda? Quem não é bonito?”

Marcador	Onde aparece na Cena 9
Clima	Indireto, atividade interna.
Globalização	Presente nos padrões de modelo, maquiagem, estética eurocêntrica em algumas imagens.
Território	A escola como espaço de reflexão crítica sobre estética e valor humano.
Gênero	Diferenças de beleza atravessam corpos masculinos e femininos.
Relações étnico-raciais	Pessoas pretas, indígenas e brancas aparecem nos dois cartazes.
Ideais de beleza	Crianças atribuem beleza a corpos diversos; pobreza aparece como feiura.
Tecnologia	Imagens como artefatos culturais midiáticos, que moldam percepções de beleza.
Classe social	Estigma da pobreza é fortíssimo; “ser pobre” aparece como “não bonito”.
Geração	As crianças negociam seus próprios critérios, reinterpretam padrões e produzem julgamentos estéticos próprios.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa situação revela de maneira complexa como beleza, raça, classe e estética se entrecruzam na construção de discursos infantis. A atividade confirma que não existe beleza “natural”. As crianças não apenas escolhem o que é bonito, mas também revelam quem aprendem a valorizar socialmente. O fato de pessoas negras e indígenas terem sido coladas em ambos os cartazes mostra que há reprodução de padrões raciais coloniais, mas também há rupturas e brechas. Um dado especialmente importante é que pessoas obesas foram coladas somente no cartaz do “bonito”. Isso indica que as crianças valorizam sorriso, simpatia e acessibilidade do rosto e carregam referências positivas de corpos gordos presentes em suas famílias.

Neste momento, o dado mais duro é que pessoas em situação de pobreza apareceram apenas no cartaz do “não bonito”. A pobreza marca o corpo como indigno. Para Hall (2016), as representações nunca são fixas; elas carregam contradições. O fato de vários corpos diversos aparecerem nos dois cartazes confirma a instabilidade da norma: as crianças negociam, tensionam e reposicionam padrões. Elas agem como produtoras de sentidos, não apenas como reprodutoras. Constroem critérios próprios de beleza, alguns alinhados à norma, outros completamente alternativos.

Compreendemos que os ideais de beleza são profundamente sociais e atravessados por desigualdades raciais, econômicas e culturais, manifestando-se de forma intensa na infância. A associação entre pobreza e feiura expõe como os estigmas de classe são internalizados precocemente, enquanto a presença de corpos negros e indígenas nos dois cartazes mostra a coexistência de reprodução e resistência aos padrões coloniais de estética.

A valorização de pessoas obesas aponta para caminhos alternativos de afeto e reconhecimento, evidenciando que as crianças operam com numerosos critérios, não apenas midiáticos. A análise interseccional demonstra que valor estético, humanidade e pertencimento estão profundamente articulados, e que a beleza funciona como operador simbólico de inclusão e exclusão. Ao final, a situação confirma de forma contundente que os conceitos de beleza, longe de serem naturais, são construídos na intersecção entre raça, classe, gênero, mídia, território e experiências afetivas, e que as crianças, desde muito pequenas, já participam ativamente desse processo.

5.10 Cena 10 – “Se você pudesse mudar algo no seu corpo, o que mudaria?”

Depois da experiência anterior, na qual as crianças compararam imagens e classificaram pessoas como “bonitas” ou “não bonitas”, surgiu a necessidade de aprofundar a discussão sobre corpo e identidade. Levei, então, para a turma uma pergunta aberta, subjetiva e carregada de potência: “Se você pudesse mudar alguma coisa no seu corpo, o que você mudaria?”. Mais do que uma pergunta estética, é uma pergunta sobre desejos, transformações e pertencimentos. Contudo, as respostas das crianças quebraram completamente a lógica adulta de autocorreção estética: Hérick queria ser um leão ou um tucano; Adriana queria ser um macaco; Osvaldo queria ser um cavalo; Saulo e Rute queriam ser gatinhos; Lara desejava ser uma princesa; Andreia declarou: “Eu quero ser a primavera”; Leonardo queria ser o Super-Homem; Micael queria ser um adulto; Raquel imitou um gato.

As respostas não estavam centradas em alterar partes do corpo, mas em transformar-se radicalmente: em animais, estações do ano, heróis, figuras mágicas, outros estados de ser. A pergunta “mudar o corpo” não foi respondida na chave ocidental do “melhoramento estético”; ela foi traduzida para o universo infantil como metamorfose, fantasia e agência imaginativa.

O Quadro 10 apresenta os marcadores que atravessaram os desejos de transformação corporal expressos pelas crianças, evidenciando como gênero, território, mídia e geração se articulam no imaginário infantil.

Quadro 10 – “Se você pudesse mudar algo no seu corpo, o que mudaria?”

Marcador	Onde aparece na Cena 10
Clima	Influência indireta: desejo de ser tucano, leão, primavera – elementos ligados à fauna e às estações naturais locais.
Globalização	Surge em figuras como o Super-Homem; mistura de ícones globais e locais (cavalo, macaco, gatinho).
Território	Animais escolhidos dialogam com fauna local (tucanos, gatos do bairro, animais vistos em livros e vídeos).
Gênero	Lara deseja ser princesa; Leonardo quer ser Super-Homem; padrões generificados aparecem, mas também há rupturas.
Relações étnico-raciais	Ausência de desejo explícito de “mudar cor”.
Ideais de beleza	Crianças não desejam alterar aparência humana; desejam metamorfoses poéticas.
Tecnologia	Influência de produtos culturais (Super-Homem) e mídias de animais.
Classe social	Desejos conectados a questões econômicas acessíveis (animais, super-heróis, princesas, natureza).
Geração	Crianças afirmam agência radical: querem ser outros seres, outros mundos.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa situação é potente porque rompe com a lógica adulta de autoavaliação corporal. Enquanto adultos respondem à pergunta pensando em correções estéticas, as crianças respondem pensando em possibilidades existenciais: o corpo como potência imaginativa. Ser um leão, um tucano, um cavalo, um macaco, uma primavera são expressões de potência, liberdade e expansão do eu. Curiosamente, e de forma extremamente significativa, nenhuma criança mencionou mudar cor de pele, cabelo, olhos, nariz ou peso.

Leões, tucanos, macacos, gatos e cavalos apareceram como possibilidades desejadas. Isso revela forte conexão com livros e histórias, vivências com animais do território, presença recorrente de tucanos no espaço escolar e imaginários locais e globais. Leonardo escolheu o Super-Homem, estereótipo globalizado de força, heroísmo e invencibilidade. Esse desejo dialoga com gênero, poder, coragem e com a estética heroica

hegemônica. Lara desejou ser princesa, gesto generificado, mas também imaginativo. Ao mesmo tempo, várias crianças queriam ser animais ou a primavera, o que rompe a lógica masculina/feminina dicotômica. Para Bhabha (1998, p. 20), a identidade se constitui em um entrelugar: “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Aqui, o corpo infantil é entrelugar entre humano e animal, entre real e fantástico. As crianças escolheram aquilo que conheciam: animais, super-heróis populares, princesa, primavera – nada caro, nada elitizado, repertórios culturalmente compartilhados. Compreendemos que raça, classe, gênero, mídia e território atravessam os imaginários infantis, mas não determinam rigidamente suas respostas, deixando espaço para fantasia, criatividade e resistência. O corpo infantil aparece não como objeto de correção estética, mas como campo de possibilidades: um corpo que pode florescer, voar, rugir, salvar ou transformar-se, afirmando a potência criadora da infância.

5.11 Cena 11 – “Você brinca com celular, *tablet* ou computador?”

Durante tempos de exploração livre, várias crianças começaram a usar blocos de montar como se fossem celulares ou *tablets*, levando-os ao ouvido, digitando imaginariamente; outras imitavam vídeos, jogos, ações digitais. Essa *performance* despertou meu interesse; assim, propus uma roda de conversa para compreender como a tecnologia aparece no cotidiano familiar. A pergunta foi simples, mas abriu um campo amplo: “Você brinca com celular, *tablet* ou computador em casa? De quem é esse recurso?”.

As respostas revelaram um mosaico de usos, acessos e narrativas digitais: João jogava no *tablet*, especialmente jogos de polícia. Rute usava o celular do pai porque o seu “tá estragado”. André tinha um celular azul dado pelo pai, no qual jogava jogos de carro. Leonardo usava celular, *tablet* e computador, “ganha muito dinheiro arrumando carro” e brincava com jogos de polícia e do Homem-Aranha. Micael assistia ao YouTube com o avô, porque a avó estava doente. Isadora usava o celular da mãe para assistir a vídeos. Lara jogava e assistia a vídeos no celular da mãe.

Osvaldo assistia a vídeos no celular do pai, geralmente aqueles de “monstros que correm, comem pessoas e viram zumbi”. Saulo revelou uma camada socioeconômica: seu pai mudou de casa e a mãe jogou o *tablet* fora; agora ele usava o celular da mãe, mas sem

internet. Janaína usava o próprio celular, que recebeu internet do pai, no qual “desenha e joga joguinho de correr”. Hérick jogava no celular da irmã: jogos de “pintar parede” e “de matar pessoas”. Sara perdeu o celular; o do tio era de trabalho e ela não usava. Diego jogava jogos de “matar bichinhos” no celular do pai. Mariele só disse depois da roda que usava o celular da mãe.

A roda evidencia um ecossistema digital complexo, feito de acessos, restrições, limitações técnicas, violência simbólica, desigualdades de classe social, imaginários midiáticos, afetos familiares, presença geracional e negociações de poder.

O Quadro 11 sistematiza os marcadores que atravessaram as práticas digitais das crianças, permitindo visualizar como tecnologia, classe social, globalização, gênero e geração se entrelaçam no cotidiano infantil.

Quadro 11 – “Você brinca com celular, tablet ou computador?”

Marcador	Onde aparece na Cena 11
Clima	Indireto: crianças brincam em espaço interno/externo, mas o foco é digital.
Globalização	Jogos de polícia, super-heróis, YouTube, estética Marvel, estética zumbi; circulação de produtos transnacionais.
Território	A escola como local de reflexão sobre práticas familiares; casas como territórios desiguais no acesso digital.
Gênero	Meninos mais associados a jogos violentos e de aventura; meninas mais associadas a assistir a vídeos, desenhar, jogos de cuidado, mas com rupturas.
Relações étnico-raciais	Ausência de diversidade nos personagens citados.
Ideais de beleza	Presente nas referências midiáticas (super-heróis, Youtube).
Tecnologia	Acesso, ausência, aparelhos quebrados, usos compartilhados, restrições familiares.
Classe social	Fortemente presente nas quebras dos aparelhos, falta de internet, uso coletivo, acesso precário, pais mudando de casa.
Geração	A infância digital produz modos de estar no mundo; crianças dominam e interpretam tecnologias de forma própria.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa situação escancara o uso da tecnologia na vida das crianças pequenas, revelando novas formas de brincar, imaginar, aprender e se relacionar. A tecnologia não é apenas ferramenta, mas parte do brincar simbólico e da cultura de pares. Jogos de polícia, super-heróis (Homem-Aranha), zumbis e monstros fazem parte do universo digital global. Hall (2006) lembra que a globalização cria repertórios culturais comuns que atravessam fronteiras. As crianças de Campo Grande jogam os mesmos jogos que crianças de outros países. Alguns jogos mencionados envolvem matar – “matar pessoas”, “matar bichinhos”,

“jogos de monstros e zumbis” – o que evidencia como as crianças reprocessam violência simbólica no brincar.

A tecnologia revela fissuras sociais profundas: aparelhos quebrados, celular sem internet, *tablets* jogados fora, computadores “de trabalho” e inacessíveis, acesso mediado pelo pai, mãe, irmã, avô, tio. As crianças vivem essa desigualdade na pele. Embora haja pluralidade, aparecem tendências culturalmente ensinadas: meninos usam mais jogos de carro, polícia, aventura, violência e zumbis, e meninas assistem a vídeos, desenhos e apreciam jogos de maquiagem e cuidado. No entanto, há rupturas: Janaína jogava jogos diversos, Isadora assistia a vídeos variados, Rute jogava joguinhos diversos. Isso revela performatividades atravessadas pela mídia. Um ponto sensível aparece nas falas: Micael assistia ao YouTube com o avô porque a avó estava doente; Saulo usava o celular da mãe, mas sem internet. A tecnologia surge como companhia, cuidado, consolo, afeto, escape e vínculo familiar. O território familiar define o acesso: casas com vários aparelhos, casas sem internet, casas com celular quebrado, casas com computador “exclusivo para trabalho”.

Essa situação nos mostra que a tecnologia está profundamente imbricada no modo como as crianças constroem imaginários, brincadeiras e afetos, fazendo parte orgânica de seus modos de ser e estar no mundo. Os relatos mostram que o acesso digital é atravessado por desigualdades de classe, dinâmicas familiares, mudanças de território, aparelhos quebrados, ausência de internet e usos compartilhados, evidenciando que o chamado “nativismo digital” não é homogêneo, mas profundamente desigual. Ao mesmo tempo, a cultura digital oferece às crianças repertórios globais de fantasia, aventura e violência simbólica, que elas reinterpretam criativamente em suas culturas de pares. A análise interseccional mostra que gênero, classe, globalização e geração atravessam essas práticas, produzindo uma infância marcada tanto pela potência imaginativa quanto pela exposição a narrativas violentas e adultocêntricas.

Desse modo, a tecnologia não aparece como simples recurso, mas como território simbólico, afetivo e estético que constitui e é constituído pelas infâncias contemporâneas.

Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o “global” e o “local”. Este “local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem definidas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades

nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais” (Hall, 2006, p. 77).

Se a tecnologia lhes fornece narrativas globais, é no faz-de-conta que as crianças costuram esses elementos ao território local, às experiências familiares e às próprias emoções, produzindo versões ampliadas, poéticas ou críticas do mundo real. Como aponta Sarmiento (2005), o brincar é um espaço de transgressão e de invenção da realidade social, e é justamente nesse terreno fértil que as crianças transformam objetos, espaços e gestos em signos vivos, capazes de ressignificar aquilo que vivem e aquilo que desejam viver. Passamos, então, a observar como, por meio do faz-de-conta, elas reinventam regras, papéis, territórios e relações, criando mundos possíveis onde o real e o imaginário se entrelaçam de forma indissociável. É nesse entrelugar de criação que a próxima situação se insere, revelando como as crianças transformam o cotidiano em narrativa e a narrativa em possibilidade.

5.12 Cena 12 – Regras, circuitos, cambalhotas, vendas e cachorros imaginários

A professora disponibilizou apenas dois materiais: bambolês e blocos grandes de montar. O espaço era aberto, ao ar livre, sob a mangueira, território vivo de muitas das situações. A partir desses poucos objetos, emergiu um universo complexo de criação: as meninas criaram um circuito com bambolês, organizaram o espaço e elaboraram regras – pular com os dois pés, pular com um pé só, pular girando o bambolê na cintura, reorganizar a sequência. O repertório prévio apareceu como motor da reinvenção. Adriana transformou blocos em pé-de-lata, reinventou a função do objeto, ressignificou. Micael construiu uma torre para “pegar manga”; a brincadeira dialogou diretamente com o território: a mangueira ao lado. Isadora chamou: “Gra, olha, eu sei dar cambalhota”; Lara completou: “Aprendi ginástica no meu aniversário.” Isadora acrescentou: “A Lara me ensinou na cama da minha mãe.” André tentou. Isadora corrigiu, pegou nas costas dele. Ensinou. Saulo girou o bambolê com destreza; Sara disse que não conseguia. Ele ajudou: “Assim, ó! Gira, gira.” Ela aprendeu e ajudou Osvaldo. O saber circulou; virou cultura de pares.

Janaína criou um comércio imaginário: “Olha o bambolê! Quem quer comprar?”. As crianças compraram; a brincadeira durou pouco. Depois, Janaína montou dois blocos e disse: “Esses são dois cachorros: Ted e Sofia. O Ted morde”. Ela passeou com os cães imaginários. José colocou blocos no ombro e anunciou: “Olha o ‘bujão’ de gás! Quem

quer?”. Benício pediu; José distribuiu. A cidade entrou na brincadeira: vendedores ambulantes, comércios, casas, perigos, cotidiano.

O Quadro 12 sintetiza os marcadores sociais presentes nas brincadeiras espontâneas, evidenciando como território, classe social, gênero e cultura de pares se articulam na produção coletiva dos enredos lúdicos.

Quadro 12 – “Regras, circuitos, cambalhotas, vendas e cachorros imaginários”

Marcador	Onde aparece na Cena 12
Clima	Território ao ar livre, sob a mangueira; corpos mais soltos; presença da manga como elemento do brincar.
Globalização	Práticas corporais como “ginástica”, jogos de compra; elementos universais do brincar.
Território	Mangueira, quintal, vendedores ambulantes, botijão de gás; brincadeiras ligadas diretamente ao território local.
Gênero	Meninas iniciam o circuito; meninos são ensinados por meninas, e o contrário também acontece; gênero aparece de forma fluida e cooperativa.
Relações étnico-raciais	Não diretamente mencionadas; aparecem nos repertórios culturais e práticas de cuidado entre pares.
Ideais de beleza	Foco no corpo em movimento, não em aparência; valorização de habilidade e destreza.
Tecnologia	Materialidade, corpo e natureza como principais mediadores do brincar.
Classe social	Forte presença nas brincadeiras de “vender”, botijão de gás, trabalhos familiares e/ou vivenciados.
Geração	Cultura de pares evidente: crianças ensinam umas às outras; produzem regras próprias; transmitem saberes.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Essa cena é um exemplo clássico daquilo que Sarmiento (2008) chama de “culturas da infância”, pois mostra a criança como produtora ativa de regras, narrativas e mundos, e do que Hall (2016, p. 197) chama de circularidade do poder:

A circularidade do poder é especialmente importante no contexto da representação. O argumento é que todos – os poderosos e os sem poder – estão presos, embora não de forma igual, na circulação do poder. Ninguém – nem suas vítimas aparentes, nem seus agentes – consegue ficar completamente fora do seu campo de operação.

O saber circula entre casa, aniversário, amigas; ora as crianças aprendem, ora ensinam. Quando Janaína vendeu bambolês e José vendeu botijões de gás, as crianças trouxeram para o brincar imagens da comunidade, do bairro, da rua, da vida cotidiana. A escola virou miniatura do território urbano. Micael construiu uma torre para “pegar manga” porque a mangueira estava ali. Território e brincadeira se entrelaçaram. Isadora e Lara trouxeram saberes de casa, do aniversário, da cama, da família, das amigas. André tentou imitar; Isadora ensinou com o corpo. Lá, meninas iniciaram o circuito e ensinaram meninos

a dar cambalhota. O gênero não limitou; abriu passagem. As crianças negociaram cooperação, não exclusão. O botijão de gás e a venda de bambolês revelaram pertencimento a territórios populares. As crianças imitaram vendedores, trabalhadores, realidades materiais. Sara disse “não consigo”. Saulo ensinou com cuidado. Sara, após aprender, ensinou Osvaldo. Foi uma corrente de cuidado. Aprender a girar o bambolê foi também gesto de afeto. Quando Janaína transformou blocos em cachorros (Ted e Sofia), ela demonstrou imaginação viva, mas também relações de risco e cuidado: “o Ted morde”.

Com poucos materiais, as crianças produziram sistemas de regras, narrativas complexas, ajuda mútua, *performances* corporais, comércio imaginário e reinvenções do território vivido. O pátio, a mangueira, os bambolês e os blocos tornaram-se suportes para a construção coletiva de mundos que reproduzem, transformam e deslocam aspectos da vida real. A análise interseccional mostra que gênero, classe social, território e geração atravessam essas brincadeiras, revelando que as crianças não apenas imitam o adulto, mas reinterpretam suas experiências de modo autoral, afetivo e profundamente criativo. Assim, o faz-de-conta se confirma como um dos principais lugares onde as infâncias produzem cultura, elaboram saberes e inventam maneiras de ser.

A interseccionalidade nos permitiu reconhecer que as infâncias são plurais e que as experiências infantis são moldadas pela imbricação simultânea de raça, gênero, classe, território, cultura digital, ideais de beleza, globalização, geração e clima. Percebemos também como as crianças produzem e negociam identidades dentro de relações de poder interseccionadas, evidenciando que as desigualdades não podem ser explicadas isolando marcadores.

Autores da Sociologia da Infância já apontam que as crianças são sujeitos sociais ativos, construtoras de culturas infantis. A interseccionalidade amplia esse entendimento ao mostrar que, embora ativas, elas não estão fora das relações de poder. Pelo contrário: elas as performam, reproduzem, tensionam e reinventam dentro de seus contextos de vida. Isso tem implicações diretas para compreender as escolhas nas brincadeiras e os discursos que emergem nas interações, a produção de pertencimento e exclusão entre pares, as hierarquias de valor atribuídas a corpos, comportamentos e identidades e a forma como crianças racializadas, meninas, crianças pobres, indígenas, gordas, com deficiência etc. vivenciam a escola de maneira distinta.

Quando uma criança diz que o boneco preto “não é gente”, ou quando meninas reorganizam brincadeiras baseadas em normas corporais, ou quando marcadores ambientais (clima, território) alteram as práticas infantis, tudo isso evidencia que discursos de poder circulam e são reapropriados pelas crianças. A interseccionalidade permite reconhecer que esse movimento não é fruto de um único marcador (somente raça ou somente gênero), mas da combinação deles, e que a construção das identidades sempre será atravessada por múltiplas posições sociais. Quando analisamos falas e invenções das crianças, não tivemos a intenção de moralizar, mas de compreender os contextos que as tornam possíveis.

A interseccionalidade pode ser apresentada como uma trama, uma rede de fios que se cruzam, cada fio representando um marcador social. Entretanto, o mais importante é que o sentido não está nos fios isolados, mas, sim, nos pontos de cruzamento, onde as tensões se acumulam, onde as cores se sobrepõem, onde há força, ruptura e criação. As experiências infantis surgem justamente nos pontos em que esses fios se cruzam, criando zonas de tensão, brilho, sombra e resistência.

A partir dos registros empíricos, das falas, das interações e das escolhas lúdicas, vimos que o brincar é um campo fecundo de disputas, negociações, resistências e reinvenções identitárias. Essas constatações reafirmam o compromisso ético e político da pesquisa com uma Educação Infantil que reconheça e valorize as diferenças e assegure às crianças espaços e tempos de escuta, criação e pertencimento. O brincar, como linguagem legítima da infância, segue sendo um potente mediador desses processos de construção das identidades e das diferenças culturais.

Diante dessas análises interseccionais das cenas e das múltiplas tramas que atravessam as brincadeiras e as identidades infantis, passamos às considerações, nas quais retomamos os principais achados da pesquisa e refletimos sobre suas implicações éticas, políticas e pedagógicas para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Estas considerações são chamadas de parciais, pois entendo que esta tese não respondeu a todas as questões envolvendo as brincadeiras e as construções de identidades infantis da turma em questão. Assim como cada leitor poderá realizar outras reflexões, tendo em vista os diálogos aqui registrados, eu mesma, ao refletir teoricamente sobre o que esta pesquisa tornou visível para mim, construo sempre um novo olhar, um aspecto não percebido, uma fala que toma outro sentido, um gesto não destacado anteriormente.

A Sociologia da Infância e os Estudos Culturais contribuem para compreender como as brincadeiras influenciam a construção das identidades e das diferenças culturais. Essas práticas lúdicas não são neutras nem isoladas, mas refletem e produzem os sujeitos, articulando diversos marcadores sociais, como território, gênero, raça, classe social e condições climáticas. O espaço e o clima afetam a forma como as crianças brincam, tal como as desigualdades sociais interferem no acesso a ambientes de lazer. Além disso, a cultura do brincar pode reforçar estereótipos, como na divisão de brinquedos e atividades por gênero. No entanto, as brincadeiras também permitem que as crianças experimentem múltiplas identidades, desafiando normas estabelecidas.

Na perspectiva étnico-racial, é fundamental que a escola evite a reprodução de estereótipos e promova as diferenças por meio da escolha intencional de materiais e práticas pedagógicas. A ausência de representatividade impacta a identidade das crianças, podendo influenciar sua autoestima e a forma como constroem seus entendimentos em relação às relações sociais. A tecnologia também transforma o brincar, aproximando as crianças de novas formas de interação, mas acentuando desigualdades e perpetuando estereótipos sociais. Assim, garantir o direito ao brincar em ambientes inclusivos fortalece o

desenvolvimento de sujeitos críticos, respeitosos e capazes de questionar as estruturas de poder vigentes.

Em relação às relações de gênero, destacamos que a identidade de gênero vai além da determinação biológica, sendo construída social e culturalmente. A Sociologia da Infância e os Estudos de Gênero mostram que as crianças vivenciam diferentes formas de serem meninos e meninas, influenciadas pelo contexto em que estão inseridas. Dessa forma, a escola deve promover reflexões sobre os comportamentos naturalizados de gênero, evitando reforçar estereótipos.

Joan Scott (1990) e bell hooks (2022) destacam que o gênero é uma construção histórica e discursiva, reproduzida em diferentes instituições, incluindo a escola. A educação deve, por conseguinte, estar atenta aos materiais e às práticas pedagógicas que reforçam desigualdades. Incluir os conhecimentos produzidos pelo feminismo, nesse contexto, contribui para eliminar a opressão e o sexismo, promovendo relações baseadas no respeito e na equidade.

Inspirado por Paulo Freire (1996), o conceito de educação amorosa propõe um ambiente em que todas as crianças possam desenvolver suas identidades livremente. O feminismo negro e a interseccionalidade, conforme discutido por Kimberlé Crenshaw (2002), Sueli Carneiro (1995) e Ângela Davis (2018), reforçam a necessidade de combater múltiplas formas de opressão de maneira articulada.

Se a educação tem um compromisso com a justiça social, deve valorizar as diferenças como potência e riqueza, e não como formas de marginalização ou hierarquização. Freire (1996, p. 75) traz a seguinte reflexão: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. A educação com amorosidade requer compromisso político, cuidado, transformação e afeto.

No contexto desta pesquisa, acredito que essa ideia de amorosidade permeou todo o trabalho em suas diversas facetas. Pensar a amorosidade nessa perspectiva permite compreender os processos de pesquisa como criação de espaços de experimentação e de relações que potencializam as reflexões. No campo investigativo, pesquisadora, diretora, pais, crianças, professoras e assistentes não são meros receptores de informações, mas corpos em constante devir, atravessados por afetos que podem tanto potencializar quanto restringir suas possibilidades de existir e aprender. Assim, a educação torna-se um campo de

composição de intensidades, em que o encontro entre diferentes corpos produz novas formas de subjetividade e novas maneiras de habitar o mundo.

Nestas considerações, destaco a amorosidade, inspirada em Freire, como potência e dimensão transformadora do encontro, em que as relações são constantemente recriadas, permitindo que os envolvidos se transformem no processo. Eu já sabia que, como coordenadora pedagógica, tinha um papel formativo e articulador na equipe, mas, durante o processo da pesquisa, fui afetada a visibilizar temas importantes que antes eram tratados de maneira muito superficial. Durante esses anos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, posso afirmar que meu trabalho como coordenadora foi afetado.

Defendi com mais firmeza e com referências uma educação em que as diferenças são valorizadas. Realizei parcerias, em especial com a diretora da escola, por meio das quais pudemos trazer temas para a formação de todos os funcionários, envolvendo as relações étnico-raciais, de gênero, de classe, de território, entre outras. Realizamos oficinas com a equipe, buscando expor documentos que tratassem da importância das diferenças e do fato de que todos nós, de certa maneira, participamos da construção das identidades das crianças e, portanto, temos uma grande responsabilidade nesse sentido.

Passei a ser mais participativa na Associação de Pais e Mestres (APM) e no Conselho Escolar. Essas organizações são compostas por diretora, pais, professores, assistentes de educação, pessoas da comunidade e alguns funcionários administrativos da escola. Com a diretora, comecei a levar como pauta para as reuniões previstas em calendário a necessidade de adquirirmos materiais que representassem as diferentes infâncias.

Discutimos teoricamente, debatemos a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, o documento *Práticas Promotoras de Igualdade Racial* e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (esses documentos já tinham sido base para formações com a equipe da escola, mas nunca haviam sido compartilhados nas reuniões do Conselho Escolar e da APM). Juntos, levantamos recursos para a aquisição de materiais, principalmente livros e bonecos que representassem a pluralidade entre as pessoas, e adquirimos também uma impressora colorida, para a impressão de fotos das crianças, de modo que pudessem se ver e se perceber em suas diferenças, valorizando-as e valorizando também o outro.

Por meio desses processos de afetar-se, a escola se organizou financeiramente, com recursos próprios e com recursos do Termo de Colaboração, para a aquisição de materiais que contemplassem as diferenças. A equipe também passou a ter essa percepção no momento das escolhas de vídeos e, mais do que a aquisição de materiais e o cuidado na seleção de recursos, as diferenças tornaram-se pautas das conversas, visíveis nos planejamentos, nas paredes da escola e nas posturas dos educadores no que tange ao respeito e à valorização de toda e qualquer maneira de ser das crianças, de suas famílias e das demais pessoas.

Nas conversas que tive com as crianças, senti que ambos fomos tocados. Cada abraço que ganhei, cada flor, cada brincadeira de que participei, cada roda de conversa que tivemos, cada diálogo estabelecido, mesmo que não verbal, foi importante para mim. Entendi que, desde muito cedo, as crianças já constroem conceitos: às vezes reproduzem o que escutam (o que nem sempre é agradável de ouvir), às vezes recriam, e seus conceitos são mutáveis de acordo com suas vivências.

Nesse processo de construção de suas identidades, é importante destacarmos que todas as instituições sociais educam, mas, em se tratando da escola, espaço de nossa pesquisa, defendemos que todas as crianças tenham como educadores pessoas comprometidas, que admiram as diferenças. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, escreve: “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, [...] ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos” (Freire, 2014, p. 97). Quando os educadores têm essa consciência e valorizam os processos de construção das múltiplas identidades, os educandos passam a perceber, pensar ou repensar sobre isso e a admirar o que foi ensinado, e, nesse processo, o educador passa a admirar novamente.

É assim que me senti ao realizar esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, na Linha de Pesquisa “Diversidade cultural e Educação Indígena”, participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural, coordenado pelo professor que também é orientador da pesquisa e desta tese, Doutor José Licínio Backes. Ao perceber a admiração que o Programa tem em relação às diferenças e o compromisso que o orientador de minha pesquisa tem com a valorização delas, por meio de todos os debates estabelecidos nas disciplinas do Programa, essa admiração me afetou e me levou a caminhar nesse sentido na pesquisa e em minhas

reflexões. Como a pesquisa envolve observação participante, essa minha admiração me fez trilhar esse caminho com as crianças e, na resposta delas, me fez “re-admirar” a importância de todos os envolvidos no processo educativo estarem comprometidos com os processos de construção das identidades.

Além de uma postura de valorização dos professores, do envolvimento da comunidade nessas discussões e da abertura e compromisso da gestão da escola, defendo também a construção e a efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos nas escolas, e que esse lugar seja um espaço de encontros, de potências e de construções, pautado no respeito e na valorização dos conhecimentos e das formas de viver das crianças e de suas famílias.

Em um mundo cada vez mais acelerado e orientado por demandas produtivas, defender a brincadeira como um direito fundamental da criança significa reconhecer sua relevância para o desenvolvimento humano. A escola, os espaços educativos e as políticas públicas devem, conseqüentemente, incentivar práticas pedagógicas que favoreçam esse encontro, garantindo o direito das crianças ao brincar e ao aprendizado mútuo em ambientes interculturais.

Esta pesquisa, portanto, não se encerra com um ponto final. Ela se prolonga em mim e em todos os sujeitos que dela fizeram parte. A investigação realizada me reafirmou que pesquisar com crianças é muito mais do que observar comportamentos ou registrar falas: é comprometer-se com suas existências, com seus modos de estar no mundo e com as relações sociais que as atravessam. É aceitar ser afetada, deslocada, convocada a reconfigurar os próprios modos de pensar a educação. Como diz Walter Benjamin (1984), as crianças têm a potência de reinventar o mundo com o que está disponível, e a tarefa do educador é não interromper essa criação, mas deixar-se transformar por ela.

Reafirmo, portanto, que as identidades não são fixas, mas construções culturais, históricas, relacionais e políticas. Elas se fazem e se desfazem nos encontros, nos conflitos, nos reconhecimentos e nas ausências. E o brincar, longe de ser um tempo “livre” no qual a escola apenas espera a hora de ensinar “de verdade”, é o lugar onde essas identidades se anunciam com mais força. É onde as crianças experimentam, transgridem, reencenam, imitam, criam e recriam quem são e quem podem ser.

A presença dos marcadores sociais na pesquisa – gênero, raça, classe, território, geração, globalização, tecnologia e clima – não foi algo previamente delimitado, mas algo

que emergiu no contato vivo com as crianças. Eles apareceram nos brinquedos escolhidos, nas falas compartilhadas, nos conflitos e nas alianças que se estabeleciam. Foi no faz-de-conta que a menina pôde ser mecânica; foi na venda fictícia de “‘bujão’ de gás” que a realidade social se fez presente; foi no brincar de bonecos que o boneco preto foi visto como bicho. Esses gestos, aparentemente simples, revelam a complexidade das infâncias e a urgência de olharmos para elas com mais escuta, mais presença e mais compromisso político.

A escola, como espaço social privilegiado, tem a responsabilidade de promover encontros que potencializem a existência das crianças em suas pluralidades. Isso significa romper com práticas homogeneizadoras e investir em currículos que não apaguem as diferenças, mas que as acolham como fundamento político, ético e estético da educação. Como afirma Silva (2014), a educação é sempre uma prática de produção de identidades e, por isso, não pode ser neutra. O que está em jogo é a possibilidade de existir com dignidade, de ser visto, ouvido e respeitado.

Finalizo esta escrita com a convicção de que educar é sempre um ato político e afetivo, e que a pesquisa pode e deve ser também um território de resistência e de cuidado. Os estudos e as crianças me ensinaram que a identidade não é um destino, mas um caminho feito de encontros, conflitos e descobertas. As crianças ensinaram-me, com seus corpos em movimento, que brincar é também um modo de narrar o mundo e de se afirmar nele.

Que esta pesquisa possa inspirar outros olhares para a infância, menos normativos, menos controladores, mais abertos à escuta, ao espanto e à beleza do devir. Que ela possa se desdobrar em novas práticas, pesquisas e políticas que reafirmem o direito das crianças de serem quem são: múltiplas, complexas e potentes. Que possamos, como educadores, pesquisadores e seres em relação, construir espaços onde os corpos das crianças possam brincar, existir, transformar-se e transformar.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2019.
- ALVES, Rubens. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 71-106.
- APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 17, n. 30, v. 1, p. 29-66, jan./ jun. 2013.
- ARAUJO, Gilda Cardoso. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 908-927, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200031>
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. O currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 95-110, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v26n61/2238-2097-repub-26-61-00095.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, Première Série, [s. l.], n. esp., p. 451-461, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. OS saberes das crianças e as interações na rede. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 8 n. 14, p. 1-20, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S. (org.). **Fronteiras platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia)**: biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira. Campinas: Pontes Editores, 2017.

BHABBA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. 2005. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministro da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministro da Educação e

do Desporto, 1998c. Disponível em:

<https://www.conhecer.org.br/download/AGENTE/subsidios.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Avisa lá. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Organização: Maria Aparecida Silva Bento. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; CARVALHO, Janaína Nogueira Maia. Culturas infantis de crianças pantaneiras em contexto escolar: o protagonismo como elemento de desenvolvimento da cultura local. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 1, p. 343-356, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v24i1.3774>

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPO GRANDE. **Educação Infantil**: Referencial Curricular – REME. Volume 1. Campo Grande: Semed, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12y9gkgKPbJkWAjuCMkS0GQyIImWTQb/view>. Acesso em: 15 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 837-854, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Texto produzido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC). Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica – construindo caminhos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales** – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Tomo I. Quito: Aby Yala, 2017. p. 145-161. (Série Pensamiento decolonial).

CARDOSO, Livia de Rezende; NASCIMENTO, Daniela Lima do. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 250-262, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.23571>

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, v. 3, p. 13-18, dez. 1995.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; OLIVEIRA, Izadir Francisco. Formação de professores para a educação étnico-racial no Plano de Acções Articuladas (PAR). **Revista Angolana de Extensão Universitária – RAEU**, Caxito, v. 2, n. 1, p. 68-84, 2020.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi17.1521>

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Edson Françoze. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano. 10, p. 171-188, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

É. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. In: **CORAÇÕES marginais**. Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: Ariola, 1988. 1 CD, faixa 4.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e os desafios da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 75-98, 2003.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIL, Gilberto; RIBEIRO, Maria Teresa Franco; SANTOS, Leidimar C. dos. Arte, cultura e ciência. In: HISSA, Cássio E. Viana (org.). **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 177-196.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.144-158.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera Maria (org.).

Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, racismo e antirracismo**: uma introdução ao debate. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRANDO, Beleni Salete. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i31.417>

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade. Tradução: Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 115-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GRUBITS, Sonia. Desenhos e brincadeiras de crianças indígenas. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 5, n. 10, p. 169-183, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3675>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais: **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, p. 75-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, Apicuri, 2016.

HISSA, Cássio E. Viana; MAIA, Bruno Henrique Carvalho; ALMEIDA, Fabiana Andrade Bernardes; PIDNER, Flora Sousa; SANDER, Jardel; PALLADINO, Lucas; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Lugar de diálogos possíveis. In: HISSA, Cássio E. Viana (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 35-58.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep atualiza dados do Painel de Monitoramento do PNE. **Gov.br**, Brasília, 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-atualiza-dados-do-painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 8 jan. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/908254/mod_resource/content/2/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 5 jan. 2026.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade, ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KONRATH, Raque Dilly; SCHEMES, Cláudia. Identidade pessoal e social da criança: a importância dos brinquedos e das brincadeiras. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 11, v. 2, p. 44-56, maio/ago. 2019.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade cultural. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem plural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. **Ethnoscientia**, Altamira, v. 3, n. 2 esp., p. 1-2, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/ethnoscientia.v3i2.10225>

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LISBÔA, Flávia Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. **Revista História Oral**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 161-182, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v23i1.995>

LOPEZ-HURTADO, Luis Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. *In*: PRATS GIL, Enric. (coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: ensaios e conferências**. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Eugênia Portella Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 553-571, maio/ago. 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MASCULINO e Feminino. Intérprete: Pepeu Gomes. Compositor: Pepeu Gomes, Babu do Brasil e Didi Gomes. *In*: MASCULINO e Feminino. Intérprete: Pepeu Gomes. [S. l.]: CBS, 1983. 1 LP, faixa 1.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALERMO, Zulma. **Para uma pedagogia decolonial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. (El desprendimiento/Walter Mignolo).

PONTE, Vanessa Paula da. Beleza, produção e normalização do corpo em narrativas de crianças. Dossiê Gênero e sexualidade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 153-170, jan./abr. 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, jun. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 11-43. mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. *In*: HISSA, Cássio E. Viana (org.). **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 17-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004a. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e geração: a socialização e a cultura entre pares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 5-20, 2004b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e conceitos fundamentais. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 9, n. 17, p. 13-34, 2004c.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCARELI, Giovana. As cadernetas de anotações de Guimarães Rosa e a Pesquisa em Educação: aproximações entre Arte, Literatura e Educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...]. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_36_5. Acesso em: 5 out. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SIGRIST, Marlei. **Chão batido** – a cultura popular em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Identidade e diferença nos espaços educativos infantis. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 423-442, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.7026>

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TONO, Cineiva Campoli Paulino. **Tecnologia e dignidade humana**: mecanismos de proteção das crianças e adolescentes. Curitiba: Juruá, 2016.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS (TCLE)**

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) por mim, Graciela Mendes Nogueira Targino, aluna da pós-graduação (Programa de Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica Dom Bosco, para participar da pesquisa, com o título: “Brincadeiras infantis e o processo de construção das identidades e diferenças culturais”. O objetivo da pesquisa é analisar em que medida as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais das crianças.

Vamos utilizar alguns instrumentos como: observação de brincadeiras em campo, fotografias de momentos de brincadeiras, rodas de conversa, desenhos e caderno de anotações. Será um processo de construção de dados, para serem articulados com as discussões teóricas. Serão abordadas nessas rodas de conversas, uma turma de aproximadamente 30 crianças de 3 e 4 anos da EMEI “Manuel de Barros”, na cidade de Campo Grande. Assim sendo, temos os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, construção de dados (observações, fotografias, desenhos, rodas de conversa e caderno de anotações), análise dos dados construídos, elaboração da redação provisória, qualificação, elaboração da redação final da tese e a apresentação pública de tal.

Pode ser que alguma criança não queira participar nas rodas de conversa e brincadeiras ou não se sinta à vontade para falar sobre suas brincadeiras preferidas. Se isso acontecer, sua vontade será respeitada. Para as crianças haverá vivências de brincadeiras livres e dirigidas. E ao final do estudo haverá uma produção escrita (tese) que poderá ser utilizada para formação de professores acerca do tema.

A pesquisadora responsável por este estudo, poderá ser contatada na Avenida Florestal, número 879, pelo telefone 2020-4241 e por meio do e-mail gracielatargino@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor/a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. O orientador de Doutorado da pesquisadora é o professor Doutor José Licínio Backes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação (Programa de Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica Dom Bosco.

Por meio deste termo, eu _____

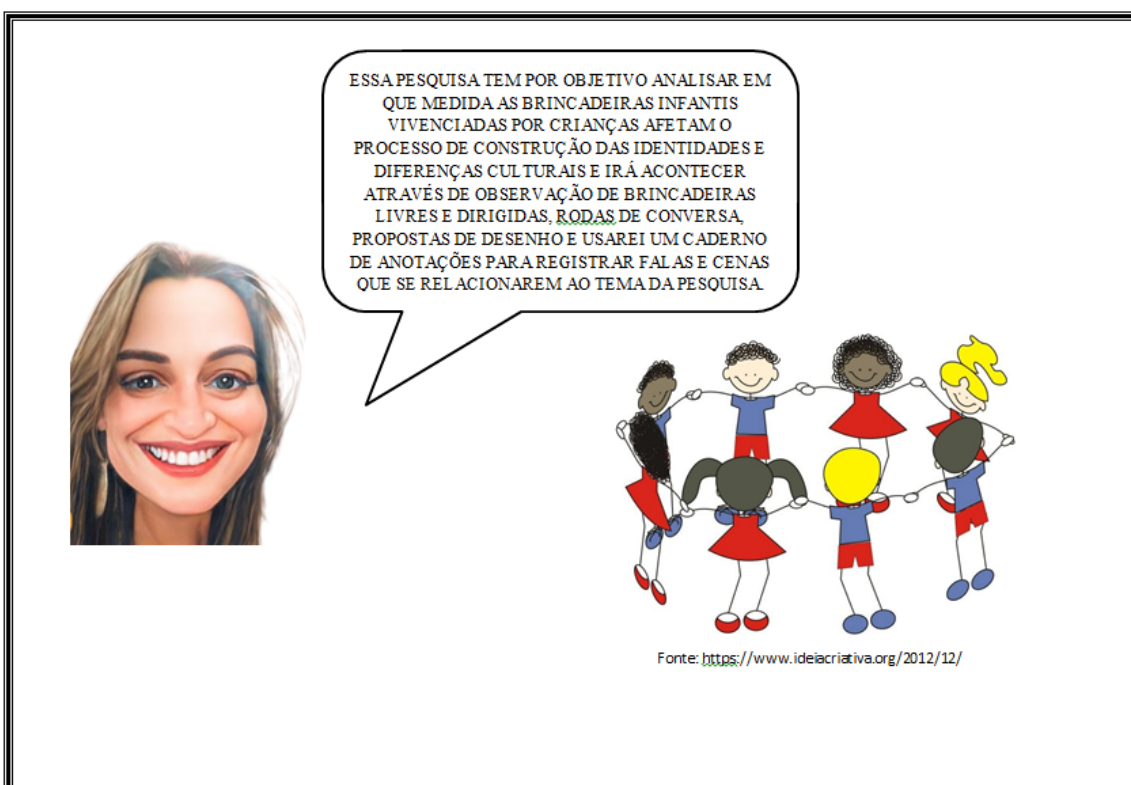
_____, declaro que, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que _____ participe do estudo intitulado “Brincadeiras infantis e o processo de construção das identidades e diferenças culturais”. Dessa maneira, autorizo que ele/a participe da pesquisa, bem como permito a utilização e veiculação de falas, acontecimentos, vídeos e fotos nos quais esteja envolvido/a.

Campo Grande/MS ____/____/____

Nome e assinatura do responsável pelo participante

Nome e assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – HISTÓRIA EM QUADRINHOS CRIADA E UTILIZADA PELA PESQUISADORA PARA CONTAR SOBRE A PESQUISA PARA AS CRIANÇAS





Giovana, 8 anos
Acervo pessoal

PODE SER QUE EM ALGUM MOMENTO DA PESQUISA VOCE NÃO QUEIRA PARTICIPAR, NESTE CASO, SERA GARANTIDO A VOCÊ O SEU DIREITO DE ESCOLHA E EU RESPEITAREI SUA VONTADE. AO FINAL DA PESQUISA FICARÁ DISPONÍVEL NA ESCOLA UM INFORMATIVO COM ALGUNS DADOS CONSTRUÍDOS E ANALISADOS DURANTE A PESQUISA.



Giovana, 8 anos
Acervo pessoal

CASO HAJA ALGUMA DÚVIDA
PODE ME PERGUNTAR
PESSOALMENTE OU PEÇA
PARA QUE SEU RESPONSÁVEL
ME LIGUE NO TELEFONE:
(67)99121-8527.



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É: _____

O NOME DO MEU RESPONSÁVEL É: _____

EU QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA COM O TÍTULO: "BRINCADEIRAS INFANTIS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS". E VOU FAZER UMA PINTURA EXPRESSANDO MINHA VONTADE.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

CAMPO GRANDE, ____/____/____

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL****SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Prezado Sr(a) diretora [REDACTED] solicito a autorização da Escola Municipal de Educação Infantil [REDACTED] para realização da pesquisa intitulada: "Brincadeiras infantis e o processo de construção das identidades e diferenças culturais", sob minha responsabilidade. Esta é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tem como objetivo geral: Analisar em que medida as brincadeiras infantis vivenciadas por crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Campo Grande/MS afetam o processo de construção das identidades e diferenças culturais das crianças e prevê a realização da seguinte etapa metodológica no âmbito desta instituição: observação de brincadeiras em campo, fotografias e vídeos de momentos de brincadeiras, rodas de conversa, desenhos e caderno de anotações.

[REDACTED]
Graciela Mendes Nogueira Targino
Pesquisadora Responsável

Campo Grande, 03/07/2023

ANEXO

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Declaro que tive acesso ao projeto de pesquisa, intitulado: "Brincadeiras infantis e o processo de construção das identidades e diferenças culturais" e compreendi seus objetivos, assim como as responsabilidades desta instituição na mesma. Deste modo, a pesquisadora Graciela Mendes Nogueira Targino está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados especificada neste termo no período de 07/2023 a 12/2023, exclusivamente para fins científicos.




Responsável legal pela instituição

Campo Grande, 03/07/2023