

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone de Almeida Antonio Ameal

“UNI, DUNI, TÊ, EU E VOCÊ, VAMOS BRINCAR DO QUÊ?”
A brincadeira como possibilidade de construção
da identidade racial e de gênero

Taubaté – SP

2022

Simone de Almeida Antonio Ameal

**“UNI, DUNI, TÊ, EU E VOCÊ, VAMOS BRINCAR DO QUÊ?”
A brincadeira como possibilidade de construção
da identidade racial e de gênero**

Pesquisa apresentada à defesa, requisito para obtenção
do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em
Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Educação

Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza

Taubaté – SP

2022

Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi
Universidade de Taubaté - Unitau

A498u Ameal, Simone de Almeida Antonio
"Uní, Duni, Té, eu e você, vamos brincar do quê?": a brincadeira como
possibilidade de construção da identidade racial e de gênero / Simone de
Almeida Antonio Ameal. -- 2023.
142 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Programa de
Mestrado Profissional em Educação. 2023.

Orientação: Profa. Dra. Liliâne Bordignon de Souza, Departamento de
Pedagogia.

1. Educação infantil. 2. Identidade. 3. Brincadeira. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Mestrado Profissional em Educação. II. Título.

CDD - 370

SIMONE DE ALMEIDA ANTONIO AMEAL

“UNI, DUNI, TÊ, EU E VOCÊ, VAMOS BRINCAR DO QUÊ?”

A brincadeira como possibilidade de construção da identidade racial e de gênero

Pesquisa apresentada à defesa, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Educação

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Santiago – UFJF-Universidade Federal de Juiz de Fora

Assinatura _____

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães – UNITAU-Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Pensando nas pessoas escrevi este projeto; por isso o dedico a todos: familiares, professores, alunos e colegas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre cuidar dos detalhes da minha caminhada.

À minha mãe e irmãs, incansáveis na luta por uma vida digna e feliz, sempre exemplos de superação e otimismo diante da vida.

Aos meus filhos, Ícaro e Isabele, por moldar uma mulher com os mais belos aprendizados.

Ao meu marido, Ricardo, pela companhia, pelos cafés animadores e palavras de incentivo.

À minha querida amiga Maria Luiza Ribeiro Silva Bernardini Barbosa, pela disposição em ler meus escritos, discutir ideias e revisar o texto.

À querida Adilene Ribeiro Pereira Alves que foi mais que uma estagiária, foi uma cúmplice das ideias mais divertidas, empreendedoras e que possibilitaram infinitos aprendizados, meu muito obrigado por cada dia que trabalhamos e aprendemos juntas.

À querida Roselena Maria Santos que foi uma parceira na jornada no Mestrado. Nossa amizade foi construída conforme nos constituímos pesquisadoras. Obrigada por cada momento compartilhado.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado em Educação, que sempre me instigaram e desafiaram a buscar possibilidades que contribuíssem com a Educação, em especial a Profa. Dra. Luciana Magalhães, por ser a luz quando não compreendia Vigotski.

Gratidão eterna à minha orientadora Profa. Dra. Liliâne Bordignon de Souza por oferecer a mão amiga quando senti que não conseguiria, por ser a consciência quando me faltava. Principalmente, por acreditar nas minhas minhocas e, de maneira sutil, colori-las como se fossem borboletas. Obrigada!

Atenção: degraus!

O trabalho em uma boa prosa tem três degraus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.

WALTER BENJAMIN

RESUMO

A presente pesquisa, está inserida na linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural e investiga como as brincadeiras realizadas na Educação Infantil contribuem com a construção da identidade racial e de gênero das crianças pequenas na percepção e na prática pedagógica de professoras. Para responder essa indagação desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, etnográfica. Foram participantes dessa pesquisa a professora pesquisadora, as professoras da instituição e uma turma de crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil de uma instituição localizada em um município do Vale do Paraíba. O objetivo da pesquisa foi compreender como as professoras da Educação Infantil constroem materialidade para proporcionar a construção da identidade racial e de gênero, por meio das brincadeiras entre as crianças. A construção de dados ocorreu por meio de observação participante das brincadeiras planejadas ou espontâneas realizadas durante o período de aula, as quais compuseram os registros do caderno de campo. Com intuito de contextualizar o cenário da escola, solicitou-se que as professoras da escola respondessem um questionário. Além disso, realizamos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola. A professora da turma observada pela pesquisadora foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada. A coleta de dados *in loco* durou aproximadamente 2 meses, visitando a escola regularmente duas vezes por semana. Os resultados alcançados demonstram as formas como as crianças e professora desenvolvem construção de conhecimento por meio da brincadeira, revelando a importância do brincar na construção das identidades racial e de gênero na infância; além disso, demonstra a relevância dessa ação no processo de aprendizagem das crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Identidade. Brincadeira.

ABSTRACT

The present research is inserted in the research line Inclusion and sociocultural diversity and investigates how the games played in Kindergarten contribute to the construction of racial and gender identity of young children in the perception and pedagogical practice of female teachers. To answer this question, a qualitative, ethnographic research was developed. Participants in this research were the research teacher, the institution's teachers and a group of children enrolled in the last year of Early Childhood Education at an institution located in a municipality in the Vale do Paraíba. The objective of the research was to understand how early childhood education teachers build materiality to provide the construction of racial and gender identity through play among children. Data construction took place through participant observation of planned or spontaneous games performed during the class period, which made up the field notebook records. In order to contextualize the school scenario, the school teachers were asked to answer a questionnaire. In addition, we carried out an analysis of the school's Pedagogical Political Project. The class teacher observed by the researcher was invited to participate in a semi-structured interview. On-site data collection lasted approximately 2 months, visiting the school regularly twice a week. The results achieved demonstrate the ways in which the children and the teacher develop knowledge construction through play, revealing the importance of playing in the construction of racial and gender identities in childhood; in addition, it demonstrates the relevance of this action in the learning process of young children.

KEYWORDS: Child education. Identity. Just kidding.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico: Teses e dissertações selecionadas	36
QUADRO 2 – Pré-indicadores, indicadores e categorias	69
QUADRO 3 – Características sociodemográficas dos docentes que responderam ao questionário	76

FIGURAS

FIGURA 1 – Categorias de análise	72
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

CEB	–	Câmara de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
HA	–	Hora Atividade
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE UM CAMINHO: INTRODUZINDO A TEMÁTICA PESQUISADA..	18
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Problema.....	21
1.3 Objetivos.....	22
1.3.1 Objetivo Geral.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	22
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1 Procedimentos para a produção de dados.....	25
2.2 Participantes.....	26
2.3 Instrumentos de Pesquisa.....	26
2.3.1 Questionário.....	26
2.3.2 Observação.....	27
2.3.3 Diário de campo.....	29
2.3.4 Entrevista semiestruturada.....	30
2.3.5 Projeto político pedagógico.....	31
2.4 Procedimentos para análise dos dados.....	32
2.5 Organização da pesquisa.....	33
3 CONSTRUINDO UMA COLEÇÃO PARA TRAÇAR UM CAMINHO: REVISÃO DE LITERATURA.....	34
3.1 A Coleção – o que se pesquisa sobre racialidade e gênero na Educação Infantil?.....	34
3.2 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	44
3.3 Estudos da Infância.....	48
3.4 Identidade.....	53
3.5 O brincar.....	57
3.6 Infância, raça, gênero, classe social e deficiência – um olhar interseccional.....	62
4 INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO VALE DO PARAÍBA.....	68
4.1 Contexto – retratos dos sujeitos e espaços.....	74
4.1.1 Janaina – condutora dos processos, protetora do mar.....	77

4.1.2 As crianças e o espaço da turma.....	78
4.2 Saberes docentes, formações ausentes.....	79
4.3 A minha cor favorita é laranja, a cor da minha tiara.....	88
4.4 É porque tem pai que não quer que menina brinque com menino.....	91
4.5 Ubiratã brinca de boneca.....	97
4.6 Roama não pode ser Branca de Neve, mas eu posso.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE PARTIDA E DE CHEGADA DOS CAMINHOS TRILHADOS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – Questionário destinado às docentes.....	119
APÊNDICE B – Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico.....	121
APÊNDICE C – Roteiro para observação de campo e registro em diário de campo...122	
APÊNDICE D – Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	123
APÊNDICE E – Produto Técnico.....	124
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para a família dos alunos)	137
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para as professoras que participaram da entrevista semiestruturada)..139	
ANEXO C - Ofício Destinado à Secretaria de Educação.....	141

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL, IDENTIDADES DE SER MULHER

“Mulher formada”.

Sou a segunda filha de uma família formada por quatro filhas e uma mãe. Minha mãe, Hildete, se viu viúva cedo e com a responsabilidade de criar quatro meninas em uma época em que creche para bebês e crianças pequenas não existiam. O falecimento de meu pai, Geraldo, ocorreu em outubro de 1981, a minha irmã mais velha, Mara Elisa, tinha 7 anos, eu tinha 5, Andreia tinha 3 anos e a caçula, Adriana, tinha 1 ano. Por isso, cresci com o exemplo de uma mulher forte, batalhadora e que, mesmo sem dominar a leitura e a escrita, não deixou faltar o essencial na mesa e na formação pessoal de todas nós. Assim, todas as filhas logo começaram a trabalhar e conciliar o ensino noturno com a rotina de serviços, ora em casa de famílias - realizando serviços domésticos, ora cuidando de crianças, ora em empresas mais estruturadas com um pouco mais de condição de trabalho.

Ao concluir o Ensino Fundamental, minha mãe me inscreveu num Vestibulinho para uma escola que oferecia o curso do Magistério em Jacareí. Não me perguntou se queria ou o que eu achava, apenas disse que a filha de uma amiga tinha cursado e já estava trabalhando. Realizei a prova e passei, porém precisava encontrar uma ocupação que rendesse um dinheiro para auxiliar nas despesas domésticas.

Logo fiquei sabendo que a prefeitura de Jacareí estava contratando estudantes de magistério para exercer a função de estagiária em escolas dos segmentos que atendia. Assim, me inscrevi e fui direcionada para uma escola que atendia o EJA. Passei o magistério inteiro atuando como estagiária contratada e sou muito grata, pois vivenciei um segmento da educação que é muito gratificante. Vivi as reflexões do professor Paulo Freire no cotidiano do trabalho e entendia o quanto era importante a educação para a construção de uma sociedade justa.

Ao concluir o magistério, buscava espaço para atuar. Entreguei currículo em diversas escolas particulares de Jacareí e me inscrevi para várias possibilidades de trabalho. No entanto, o emprego veio com o convite de me matricular numa faculdade de pedagogia e a escola mantenedora me contrataria como estagiária. A mantenedora concedia uma bolsa de estudo de 50% e o que eu recebia de salário pagava os outros 50%. Nesse período contei com o apoio de minha mãe e irmãs que me incentivaram e não me deixaram desistir. Assim cursei o primeiro ano da faculdade, não foi fácil, por isso dou valor à conquista do diploma.

Ao final do primeiro ano da faculdade, houve um concurso para professores na prefeitura de Jacareí. Realizei a inscrição, prestei a prova e passei. Era o início da minha docência de fato.

A minha primeira turma na prefeitura de Jacareí foi um quarto ano numa escola do bairro onde morava. Era uma turma bem difícil, pois era composta por muitos alunos que não eram alfabetizados. A minha inexperiência contou com a ajuda de colegas experientes que davam dicas, compartilhavam estratégias e aulas. Essas colegas foram essenciais nesse início - acredito que se não fossem elas, teria desistido, já que a dificuldade e a insegurança eram presentes em minha prática.

Devido a esses meus primeiros anos de docência, considero muito importante o acolhimento daqueles que chegam na escola e estão iniciando: quando iniciei, tive esse apoio. Hoje tenho imenso prazer em ser companheira das professoras que iniciam a sua jornada, não só para compreender as regras da instituição, mas também para ensinar o ofício. Esse companheirismo rendeu belas amizades que cultivo ainda hoje. São pessoas que contribuíram para eu me tornar a professora que sou hoje, pois ajudaram a construir olhar para “as pedras” como possibilidade de aprendizagem e de não me acomodar realizando sempre as mesmas ações.

Em 2006, a prefeitura de São José dos Campos abriu um concurso e uma amiga me convidou para realizar a prova. Fiz a inscrição, prestei a prova e passei. Era um novo desafio, trocar um emprego estável por outro, iniciar tudo de novo em uma nova instituição. Depois de muito pensar e conversar com a família acabei aceitando e iniciava, assim, meu percurso na prefeitura de São José dos Campos.

O primeiro ano no novo emprego foi numa turma de primeiro ano. No ano seguinte, fui para uma escola de Ensino Fundamental que tinha uma proposta diferenciada e sua localização era mais próxima de Jacareí. O conteúdo oferecido aos alunos era organizado por meio de projetos, no início do semestre buscávamos os campos de interesse e organizávamos os projetos. Não era fácil equilibrar o que as crianças precisavam aprender naquele ano/série com os projetos que eram construídos juntamente com a turma, por isso os horários coletivos de trabalho (HTC) eram destinados para formação e trocas de experiências. Foram anos em que aprendi muito e entendi como a pedagogia de projetos pode favorecer a aprendizagem. Depois de alguns anos trabalhando nessa escola, era hora de buscar a realização de um desejo: atuar na Educação Infantil.

Contudo, embora gostasse muito da escola, após três anos atuando nessa unidade escolar, saí em busca de realizar um desejo: atuar na Educação Infantil. Assim, escolhi uma turma multisseriada de crianças com 3, 4 e 5 anos, na rede municipal, denominada Infantil II e Infantil III. Foi um ano de muito aprendizado, pois estava em outro segmento da Educação - embora tivesse desejo, nunca havia atuado. Aprendi que, do ponto de vista didático-pedagógico, para as crianças pequenas, o conteúdo importa pouco: se o que você escolheu como prioridade não despertar o interesse, eles não darão atenção. Aprendi também que seria interessante investir em brincadeiras de situações imaginárias e procedimentos. Procurei cursos e estudo para buscar possibilidades de trabalho e compreender a faixa etária em que estava disposta a atuar.

“Mãe”

A decisão em dedicar alguns trechos à maternidade foi motivada pelas reflexões diárias sobre: educação, sociedade, limites e conflitos, principalmente quando meus filhos iniciaram o percurso escolar. Sempre questionava alguma situação como: “Será esse o melhor jeito de ensinar?” “Por que meu(minha) filho(a) está sendo tratado(a) dessa forma?” “Qual o melhor ensino ou metodologia para aprender esse ou aquele conteúdo?” Esses questionamentos que eram maternos, aos poucos se tornaram profissionais: “Será que esse é o melhor jeito para o meu aluno aprender?” “Estou incluindo todos os alunos nos contextos de sala de aula?” “Qual é a melhor metodologia para abordar esse conteúdo?”

O meu primeiro filho, Ícaro, nasceu em um dia de verão muito chuvoso de 1999, a sua chegada foi festejada por toda a família. Quando ele entrou no Ensino Fundamental, frequentou a escola em que eu lecionava. Não foi uma boa decisão, pois havia uma cobrança muito grande por resultados que, como Candau (2016) enfatiza:

Nesta perspectiva, educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais e à racionalidade instrumental. (CANDAU, 2016, p. 231).

A preocupação da instituição era tão somente com as avaliações internas e externas, notas de provas, tarefas que realizou, o que deixou de cumprir. Pouco se valorizavam as habilidades artísticas ou outras linguagens - o foco era a Matemática e a Língua Portuguesa. Nesse momento, refleti muito sobre a professora que eu era e a que eu queria ser, por isso comecei a procurar propostas diferentes, que realmente levassem em consideração o desenvolvimento integral, pois nenhum ser humano é só “Matemática e Língua Portuguesa”.

Foi quando conheci os estudos do professor Fernando Hernandez, da Universidade de Barcelona. Busquei livros e pensava em maneiras de como poderia trabalhar com projetos. Entre erros e acertos, avalio que esse momento foi essencial, pois descobri uma nova possibilidade de trabalho. Confesso que acompanhar os alunos atribuírem significado ao que estavam estudando e como desenvolviam autonomia para realizar suas pesquisas, além da empolgação para relatar as descobertas, foi uma descoberta muito maior para mim do que para os alunos, pois descobri uma nova perspectiva de trabalho.

A chegada da minha filha aconteceu em novembro de 2002, lembro que não foi tranquila, parecia que o destino já alertava que ela seria o “tempero apimentado” de nossa vida familiar. O início da sua caminhada escolar foi tranquilo até encontrar uma professora na Educação Infantil, que, segundo ela, não era boa porque não lia Ruth Rocha. Ela aprendeu a ler precocemente para os padrões brasileiros e desde pequena era admiradora das obras da escritora. Não tinha muita empolgação para realizar as atividades propostas pela docente, aproveitava o tempo para devorar os livros da biblioteca da sala de aula. Uma vez, a professora pediu a minha presença na escola e disse que considerava a minha filha apática e sem interesse, perguntei se ela já havia identificado que Isabele já dominava a leitura: surpresa, respondeu que não. Procurando as melhores palavras sugeri que investigasse o campo de interesse da menina.

Esse momento reforçou minha crença em olhar para o interesse dos meus alunos e aproveitar para construir vínculos e dar sentido ao ensino. Isto me faz recordar de uma passagem do livro de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2016) que diz: “Desejávamos reconhecer o direito da criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”. Quando esse episódio aconteceu, pensei na menina curiosa que tinha em casa e na menina apática que a professora descrevia, parecia-me que não era a mesma criança. Refleti também sobre o quanto a escola podia quando não oferece boas possibilidades para atender os pequenos que a frequentam. Pensei também na minha atuação: “Será que eu tinha olhos atentos para a individualidade dos meus alunos?”; “Será que conseguiria elencar os saberes e as habilidades que tinham desenvolvido?” Foi um momento em que busquei organizar melhor meus registros para acompanhar os processos em sala de aula e, de fato, identificar os processos que ocorriam.

Escrever é um ato que considero desafiador, pois precisa de tempo e ética; e ao mesmo tempo, para mim, prazeroso, já que obriga a organizar os pensamentos e reviver os acontecimentos. Walter Benjamin (2012) explica que: “Quem escreve de jeito nenhum pode imaginar quão moderna é a referência à posteridade”, por isso acredito que os escritos de um

tempo podem ser revistos, revisados e ressignificados em outro tempo: aí está a potência do ato de escrever.

Neste momento gostaria de relatar minhas conquistas. Quando se fala de conquista, temos a impressão errônea de que chegamos ao fim da caminhada, porém discordo desse sentido, pois um atleta, assim que vence uma competição, logo se prepara para a próxima. É exatamente assim que me vejo hoje, construí conhecimentos importantes para a minha docência, porém estou sempre em busca de novos desafios e aprendizagens, por isso o desejo de cursar o Mestrado.

Tenho convicção que construí conhecimentos com a prática, com os pares e estudos sistemáticos: leva-se um tempo para aprender a articular as variáveis que um professor enfrenta diariamente e saber transformar o conhecimento para ensinar o aluno. Mesmo que o professor tenha realizado uma boa graduação, não garante uma boa atuação em sala de aula, pois o dia a dia exige muito mais que domínio de conteúdo. Com o passar dos anos, fui me tornando experiente e hoje sou a professora que acolhe e dá dicas para os professores que chegam.

O tempo ensinou também que trabalhamos com pessoas e que, por isso, é preciso desenvolver um olhar cuidadoso para a individualidade. A afetividade, o respeito à humanidade também foram conhecimentos que construí e que não foram ensinados em nenhum curso. Hoje coloco meus alunos no centro do processo de ensino, olho para seus desejos e necessidades de aprendizagem, busco caminhos para favorecer um bom desenvolvimento. Sei que é preciso desenvolver determinados conteúdos que são importantes, mas acredito que proporcionar momentos de aprendizagens significativas e prazerosas é tão importante quanto qualquer conteúdo.

Todos esses conhecimentos construídos durante esses vinte e tantos anos de magistério são a base para outros que irei construir. A sede em aprender e querer sempre fazer o melhor me impulsionaram na busca pelo Mestrado Profissional em Educação, pois sei que as conquistas são as experiências necessárias para buscar novas conquistas. Tenho a convicção que depois de concluir essa pós-graduação ainda não estarei satisfeita, pois muitas perguntas não serão respondidas e outras novas surgirão. O desejo de fazer o melhor vem associado ao desejo de fazer diferente, por isso busco na teoria orientação para realizar uma prática consistente e segura.

1 O INÍCIO DE UM CAMINHO: INTRODUZINDO A TEMÁTICA PESQUISADA

Não existe nenhum grande sucesso ao qual não correspondam esforços reais. Seria um erro, no entanto, admitir que esses esforços sejam sua base. Os esforços são consequência. Consequência da elevada autoestima e da elevada disposição para o trabalho daquele que se vê reconhecido. Por conseguinte, uma grande exigência, uma hábil réplica e uma feliz transação são os verdadeiros esforços subjacentes aos verdadeiros sucessos.

WALTER BENJAMIN

O processo da pesquisa exige esforços, gera muitas dúvidas e angústias. No entanto, é também repleto de descobertas e surpresas. Ao escolher esse trecho de Walter Benjamin, busco uma forma de elucidar todo o percurso dessa pesquisa que tem a criança e a Educação Infantil como centros para a decisão das escolhas que foram feitas na realização de um trabalho exigente.

A Educação Infantil é o início da vida escolar de todo cidadão. Por essa porta circulam os futuros médicos, políticos, professoras entre tantos outros profissionais que principiam sua formação escolar. Assim, é o primeiro espaço em que a criança começa a circular sozinha, sem a proteção dos familiares, interagindo com pessoas que até então não faziam parte do seu círculo social.

A Educação Infantil no Brasil é incorporada à Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de dezembro de 1996. Até então, as crianças eram deixadas sob tutela, em instituições, para que a mãe trabalhadora, pudesse realizar uma atividade remunerada. Devido ao processo de industrialização, por vezes essas instituições que recebiam as crianças eram mantidas pela própria indústria ou por meio de filantropia.

Com a LDB/1996, a criança de 0 a 6 anos torna-se sujeito de direitos, garantindo o seu acesso a uma Educação Infantil, sendo dever do Estado a oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas¹. Assim, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado começa a ganhar relevância adquirindo uma dimensão mais ampla para atender as especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

¹ Conforme artigo 4º da LDB/1996: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Nesse cenário, os estudos que abordam a infância vêm obtendo relevância e buscam contribuir para a construção de uma educação de qualidade em que a criança esteja no centro dos processos e decisões que são tomadas no ambiente escolar, sendo ouvida e considerada as suas opiniões. No escopo desses estudos estão pesquisadores e pensadores que investigam a infância, como a Sociologia da Infância que é uma área do conhecimento que considera desde a pequena infância as meninas e meninos como sujeitos sociais, históricos e produtores e reprodutores de cultura. Qvortrup (2011) chamou a atenção de que “todos os eventos, grandes ou pequenos, terão repercussões sobre a criança, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior.” (QVORTRUP, 2011, p. 202). Por isso, ao tomar decisões é importante considerar que a infância também é parte da sociedade e que a instituição infantil é responsável em receber as crianças com o intuito de contribuir com o seu desenvolvimento integral. Porém, para tanto, é essencial o respeito às características, individualidade e subjetividade dessa faixa etária.

Considerando esse contexto, a pesquisa aqui apresentada se desenvolveu procurando compreender a dimensão do brincar e da brincadeira na Educação Infantil, principalmente no que tange ao desenvolvimento de identidades de raça e gênero, bem como as marcas sociais que estão presentes nas relações entre meninos, meninas e adultos a partir de uma perspectiva interseccional. Durante o brincar muitos papéis sociais são mobilizados, por isso o olhar atendo da professora é essencial para que se possibilite momentos brincantes que não reforcem estereótipos de raça e gênero opressivos, com raízes coloniais, que estão presentes em nossa sociedade, por vezes naturalizados.

1.1 Justificativa

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao projeto de pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural. O estudo sobre o tema “brincadeiras e construção da identidade racial e de gênero” inclui-se no grupo de pesquisa intitulado: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias.

Esta pesquisa considera a criança como um “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/09). Dessa forma, as brincadeiras e interações são eixos estruturantes da Educação Infantil e a criança é considerada como protagonista ativa e competente, capaz de participar de diálogos com o coletivo. Com isso, a criança, que é um ser social, histórico e produtora de cultura única, é influenciada pelas relações desse espaço social da mesma forma que contribui para a construção das identidades de outras crianças e adultos que compartilham desse espaço.

Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2020) evidenciam que a “infância é uma construção social, que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como classe social, sexo, pertencimento étnico”. (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 60). Sendo assim, as meninas e meninos são agentes sociais, produzem culturas nas diferentes relações que estabelecem com o meio social, são afetadas pela cultura da sociedade em que estão inseridas, além de serem reprodutoras de valores que são construídos desde a mais tenra idade.

Desse modo, ao considerar as crianças como um grupo social que interage e produz culturas, é imprescindível que as profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil desenvolvam práticas que abordem a construção da identidade. Porém, percebe-se que quando são acrescentadas as palavras “raça” e “gênero” como variáveis de análise do trabalho docente desenvolvido cotidianamente, nota-se um discurso confuso, recheado de preconceitos e dúvidas. Diante da necessidade de desmistificar e compreender melhor como as crianças constroem a identidade por meio das brincadeiras, esse projeto ganha relevância, considerando que:

[...] ultrapassar as desigualdades de gênero e de raça pressupõe compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. (FINCO; OLIVEIRA, 2020, p. 63).

Dessa maneira, é importante considerar que as crianças interagem por meio das brincadeiras, produzem conhecimento, e que ela é uma prática importante para a Educação Infantil. São as brincadeiras que compõem o universo infantil, é eixo condutor das práticas em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), define que:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 17).

Portanto, verifica-se até mesmo na legislação o reconhecimento do brincar. Por isso, ponderamos que os conceitos mobilizados pela Sociologia da Infância (FARIA, 2006) são importantes para compreender as interações, já que o grupo em que acontecerão os estudos é um grupo social que tem relações, interações e produz cultura. Jens Qvortrup (2011), em sua primeira tese descrita no texto, “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”, explica que as crianças compõem um grupo social que sofre influências de outros grupos dominantes. Assim, entender como essas influências se materializam em suas relações, sobretudo nas brincadeiras, é fundamental para compreender como as práticas brincantes realizadas na Educação Infantil contribuem para a construção da identidade das meninas e meninos. Além disso, acreditamos que é possível identificar em que medida as práticas pedagógicas das docentes (considerado aqui como grupo dominante) contribui para reforçar os estereótipos de raça e gênero.

Para compreender como as brincadeiras contribuem para a construção das identidades das crianças, a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil localizada em um município do Vale do Paraíba paulista, com as professoras que atuam no último ano.

O critério utilizado para a escolha da faixa etária e a etapa da Educação Infantil vivenciada foi a experiência da criança no cotidiano escolar, considerando a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 5 anos, além de possuírem uma linguagem mais evidente com maior consciência do próprio processo de expressão de ideias. As crianças dessa etapa já conhecem a dinâmica própria instituição e não precisam passar por processo de adaptação à lógica de organização das atividades e dos tempos escolares. Isso facilita a realização de brincadeiras dirigidas, bem como o fato de que uma maior quantidade de brincadeiras é desenvolvida espontaneamente pelas próprias crianças.

1.2 Problema

Na Educação Infantil realizada nos diferentes municípios do estado de São Paulo é notável a ausência de formações, palestras e cursos que abordam o tema dessa pesquisa. No entanto, a construção da identidade das crianças pequenas e das brincadeiras são temáticas recorrentes nos planejamentos das professoras que atuam nessa faixa etária. Mas os projetos políticos pedagógicos das instituições nem sempre consideraram a importância de incluir no cotidiano infantil práticas planejadas para contribuir deliberadamente com a construção positiva da identidade de raça e gênero. Posto isso, temos o problema que este estudo procurou

investigar: como as brincadeiras realizadas na Educação Infantil contribuem com a construção da identidade racial e de gênero das crianças pequenas na percepção e na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender como as professoras da Educação Infantil constroem materialidade para proporcionar a construção da identidade racial e de gênero por meio das brincadeiras realizadas entre as crianças.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Observar como a questão racial e de gênero são vivenciadas entre as crianças no contexto da Educação Infantil a partir dos brinquedos e brincadeiras;
- Vivenciar como as crianças se relacionam a partir dos brinquedos e brincadeiras e a relação dessas experiências para a construção da identidade;
- Compreender como a prática docente interfere na construção de estereótipos de raça e gênero;
- Contribuir com a organização de formações que possam favorecer reflexões sobre as práticas pedagógicas que abordem os temas da pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – O QUE FIZ? COMO FIZ? PARA QUE FIZ?

V. não deixe nenhum pensamento passar incógnito e mantenha seu caderno de notas tão rigoroso quanto a autoridade constituída mantém o registro do estrangeiro.

WALTER BENJAMIN

O trecho que inicia esta etapa da pesquisa foi extraído do livro *Ruas de Mão Única – Obras escolhidas*, de Walter Benjamin (2012, p. 29). É um parágrafo de um texto que contém uma lista de dicas preciosas para quem escreve e tem como título: “*A técnica do escritor em treze teses*”. O fragmento se relaciona com a importância em ter rigorosidade enquanto escreve: incluímos aqui o caso de quem escreve uma pesquisa. Escrever é um ato solitário e que, para se chegar à produção escrita, são necessários “muitos degraus”. A sua subida não é serena, alguns degraus são imensos precisando de corda e mãos amigas, outros são menores e somos capazes de transpor com um movimento curto de perna. No entanto, para subir é preciso de estratégias bem desenhadas arquitetadas com empenho. Assim é a metodologia que precisa ser regida com disciplina, atenção, além de um olhar cuidadoso para o campo de pesquisa. É ela que define: o que fiz, como fiz e para que fiz.

Quando pesquisamos e transformamos as nossas observações em escritos assumimos um lugar, porém não abandonamos nossa identidade. Durante o desenvolvimento da pesquisa, meus olhares – constituídos das minhas experiências de mulher branca, mãe, casada, originária de uma família composta por mulheres de classe operária, formada em instituição pública e particular, atuante na educação pública desde a formação do magistério – se fizeram presentes. A atuação em escolas públicas e o convívio com uma realidade complexa, muitas vezes injusta e desleal, suscitaram inúmeros questionamentos durante o percurso docente e que se materializaram de uma maneira ou de outra nesta pesquisa – um deles é o problema que esta pesquisa investiga. Ao buscar respostas, os olhares de pesquisadora foram se ampliando e outros questionamentos foram surgindo, produzindo, dessa forma, dados para a pesquisa.

Segundo Antônio Severino (2013) todo procedimento precisa ser utilizado respeitando um “roteiro preciso”, caso contrário o que se tem é a realização de situações aleatórias. “Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada”. (SEVERINO, 2013). Por sua vez, Maria Cecília Minayo (1994), entende por metodologia “o caminho, o pensamento e a prática exercida na abordagem

da realidade” e enfatiza ainda que “a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. (MINAYO, 1994, p. 8). Sendo assim, a metodologia é a força motriz e irá contribuir para que a pesquisa saia do senso comum e tenha o rigor científico, resultando em uma boa interpretação da realidade.

Considerada as estratégias metodológicas citadas, buscamos realizar uma *pesquisa qualitativa*, a qual Maria Cecília Minayo (2013) define como “pesquisa que responde questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2013, p. 21). Por sua vez, Roberto C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (2014), explicam que os “dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (BOGDAN e BIKLEN, 2014, p. 8). Sendo assim, a pesquisadora ficou atenta aos dados gerados e recolhidos para garantir a riqueza em “pormenores”, pois são eles que tornam a pesquisa única, garantindo que tenha “relevância científica e social” (ANDRÉ, 2001).

Por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças pequenas e que tem como objetivo compreender como são construídas a identidade racial e de gênero a partir das brincadeiras, tornou-se necessária a presença da pesquisadora para observar as nuances do cotidiano, as brincadeiras planejadas e as brincadeiras espontâneas. Por isso, desenvolvemos uma pesquisa *etnográfica*, acompanhando Marli André, que explica:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como etnográfico na educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas a etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. (ANDRÉ, 2020, p. 24).

Posto isso, acreditamos que quando realizamos pesquisa com crianças pequenas é preciso que a pesquisadora desenvolva um olhar cuidadoso para os detalhes das situações observadas e que seja aceita pelo grupo que está participando da pesquisa. “Não basta se sentar com as crianças no chão e brincar; é necessário ser aceito/a, criar caminhos de aproximação e ouvir em outras linguagens, sentir e falar”. (SANTIAGO, 2019, p. 26).

Corsaro (2005), por sua vez, explana que a etnografia favorece que a pesquisa se transforme de *sobre* crianças para *com* crianças, pois é possível que a pesquisadora adentre o campo e possa vivenciar as culturas locais e tornar-se “nativa”. Para tanto, é importante paciência para que ocorra a aceitação gradual do grupo pela população da pesquisa e se transforme no que ele chama de *adulto atípico*. Caso contrário, podemos fazer parte de grupo

de adultos ativos ou típicos e controladores, o que nos acarretaria pouca vivência das brincadeiras que são desenvolvidas pelas crianças as quais queremos observar.

2.1. Procedimentos para produção de dados

Para coletar os dados, algumas etapas foram cumpridas e descritas a seguir.

Como etapa primeira constitui-se a solicitação de autorização ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté, UNITAU/CEP, para dar início ao processo de pesquisa, assim como o lançamento do projeto na Plataforma Brasil. A pesquisa foi aprovada em junho de 2022 sob o parecer CAAE 57351622.0.0000.5501.

Foi enviada a solicitação de autorização, por meio de protocolos, junto à Secretaria de Educação do município para que a pesquisa fosse realizada na rede em que a instituição infantil está localizada.

Após a autorização da Secretaria de Educação, ocorreu um contato com a direção da instituição infantil para apresentar o projeto e estabelecer combinados para o andamento da pesquisa. Juntamente com a gestão, foi solicitado a indicação da turma para o desenvolvimento da pesquisa. A gestora conversou com as professoras da instituição e uma do grupo aceitou que realizássemos a pesquisa em sua sala de aula.

Foi agendada uma reunião com a professora da turma indicada para apresentar o projeto e convite para participar. A pesquisadora aproveitou o momento para sanar as dúvidas que surgiram. Após o aceite, a professora foi convidada para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e posterior assinatura.

As professoras que atuam em outras turmas, foram convidadas a responder um questionário para levantamento dos saberes a respeito do tema do projeto. É um caminho para traçar e compreender as perspectivas e valores do grupo escola. Elas também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico foi analisado pela pesquisadora, por isso, a solicitação foi feita à gestão que prontamente atendeu e a análise seguiu o roteiro que está disponível no Apêndice B desse projeto.

A pesquisadora, com as devidas autorizações, iniciou a pesquisa realizando a observação das brincadeiras, planejadas e espontâneas, das crianças que formaram o público deste estudo.

2.2. Participantes

Considerando que o universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo e que a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido, selecionado a partir de um critério de representatividade, não probabilística, foi selecionada uma instituição de Educação Infantil² localizada em um município do Vale do Paraíba paulista, como universo da pesquisa. A amostra que delimitou o estudo constituiu-se de uma turma de crianças matriculadas no último ano da Educação Infantil e a professora que atua nessa instituição.

2.3. Instrumentos de Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, os instrumentos foram planejados e elaborados com muita atenção. Para este projeto, selecionamos *o questionário, a observação, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise do Projeto Político Pedagógico* da instituição infantil. A escolha desses instrumentos transcorreu depois das leituras realizadas na revisão de literatura, momento em que foi possível observar que nas pesquisas realizadas com crianças pequenas, são comumente utilizados esses instrumentos.

2.3.1 Questionário

Segundo Severino (2013), um questionário tem o objetivo de levantar informações por parte dos sujeitos pesquisados para compreender o cenário em que a pesquisa será desenvolvida. Assim, em uma reunião pedagógica, solicitamos para as professoras da instituição infantil um questionário com informações profissionais acerca da sua compreensão sobre o objeto de estudo. Organizamos o questionário utilizando a ferramenta do *Google Forms*, conforme modelo disponível no Apêndice A, que teve a função de levantar as características da população para a construção do contexto da pesquisa.

Com o intuito de identificar características do cenário da pesquisa, convidamos os profissionais que atuam na instituição para responder o questionário. Esse procedimento teve a função de caracterizar a equipe docente e coletar dados a respeito da percepção das professoras para que possamos compreender quais são os saberes e dúvidas do coletivo sobre a construção

² O município denomina como Pré II as turmas que são compostas por crianças com idade de 5/6 anos.

de identidade nessa etapa da Educação Infantil. A instituição conta com 10 docentes que atuam nos turnos da manhã e da tarde.

2.3.2 Observação

Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que uma “fonte rica para a construção de hipóteses é a observação que se realiza dos fatos ou da correlação existente entre eles. As hipóteses terão a função de comprovar (ou não) essas relações e explicá-las”. (2003, p. 132). Portanto, a observação das brincadeiras, planejadas ou espontâneas, que ocorrem durante o momento em que as crianças estiverem na escola é uma fonte importante de construção de dados. Essa observação ocorreu durante os meses de junho, julho, agosto e setembro de 2022, com duas visitas regulares semanais, durante todo o período de aula.

Por ser uma pesquisa também etnográfica, ela se caracterizou pela observação participante. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação participante permite que a pesquisadora possa se incorporar ao grupo e conviver com a realidade de tal maneira que se confunde com o grupo. Minayo (2002), por sua vez, explica que a observação participante possibilita que a pesquisadora estabeleça uma relação face a face, o que favorece uma proximidade. Santiago (2019) pondera que quando realizamos pesquisa com crianças, a observação precisa construir um olhar sensível, “baseado em lentes epistemológicas que ocupa as estruturas adultocêntricas para com as crianças, pois, caso isso não ocorra, faltarão elementos para conhecê-las”. (SANTIAGO, 2019, p. 28). Durante todo o período de observação procuramos educar o olhar e a mente para realizar escolhas baseadas no campo teórico que permeia a pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora procurou desenvolver relações próximas com as crianças e a professora para observar e apreender situações e fenômenos específicos do grupo e retratar a realidade.

Essa pesquisa observou como um grupo de 20 crianças brincam, interagem e constroem sua identidade de raça e gênero. Além disso, pretendeu-se buscar compreender como a prática docente interfere na construção de estereótipos: para isso, a professora que atua com essa turma foi convidada para participar de uma entrevista semiestruturada.

O critério para essa escolha da turma considerou a autonomia e desenvoltura que as crianças atingem em seu desenvolvimento nessa faixa etária. Em sua maioria, são crianças que são experientes na instituição, por isso sentem segurança para se relacionar com as diferentes pessoas que frequentam o ambiente e podem expor suas ideias com clareza, evitando dessa

forma inferir interpretação que não condiz com a realidade pesquisada. A escolha da professora ocorreu pela sua receptividade, porque ela esclareceu o contexto de aprendizagem do grupo de crianças em que a pesquisa aconteceu e expôs como desenvolveu sua prática, evitando dessa forma equívocos que poderiam comprometer o resultado da pesquisa.

Como o desejo era realizar uma pesquisa etnográfica, procuramos nos centrar em observar o cotidiano de uma turma da instituição. Importante dizer que a instituição foi indicada pela secretaria de educação e a professora foi convidada pela gestão da escola para participar da pesquisa após realizada a solicitação de pesquisa na rede de ensino. Tivemos o cuidado de apresentar os objetivos da pesquisa e esclarecer sobre os procedimentos da pesquisadora, deixando abertura para a professora expor suas dúvidas.

Por conseguinte, a pesquisadora procurou desenvolver uma proximidade com o grupo estudado para construir olhares investigativos sobre as brincadeiras e sujeitos pesquisados. O primeiro contato com a professora e turma ocorreu numa quarta-feira, dia 8 de junho de 2022. A coordenadora pedagógica direcionou a pesquisadora até a sala de aula e conduziu o primeiro contato. A professora gentilmente acolheu e disse para que ficasse à vontade. Neste momento, a pesquisadora colocou-se à disposição da professora para auxiliar na rotina da turma. O primeiro contato foi tranquilo, as crianças também foram acolhedoras. No início, a pesquisadora percebeu certo incômodo da professora, mas com o tempo o entrosamento foi acontecendo e as crianças foram se achegando, permitindo que a pesquisadora participasse de suas brincadeiras como brincante.

A aproximação com as crianças foi gradual. Primeiro foi preciso deixar que as crianças percebessem a presença da pesquisadora no espaço. Aos poucos foram se aproximando e fazendo perguntas: como você chama? Você veio aprender a ser professora? Por que você está aqui? Você tem filhos? Cada pergunta foi respondida com atenção, eram como um código para que a pesquisadora fosse inserida no grupo e tornar-se “nativa” (Corsaro, 2005). Assim, aos poucos a pesquisadora foi participando de suas brincadeiras e vivenciando um pouco da rotina. Progressivamente, a pesquisadora conseguiu o *status* de adulto atípico, ou seja, embora fosse uma pessoa adulta, a pesquisadora era aceita nas brincadeiras mais formais e participava de sua cultura. Dessa forma, foi possível realizar uma “documentação que fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais”. (CORSARO, 2005, p. 445).

Com isso, pretendeu-se identificar as especificidades dos sujeitos, os espaços, o tempo, as ações, os significados, as atitudes, comportamentos, as relações para que se compreenda a dinâmica e recolha dados autênticos com a realidade pesquisada.

Um cuidado da pesquisadora durante as observações foi treinar seu olhar para que as suas experiências como docente e adulta não interferissem: na dinâmica da sala de aula, nos momentos de brincadeiras e não exercesse um olhar julgador diante das práticas e organização da instituição infantil. Walter Benjamin explica que a experiência é “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma.” (BENJAMIN, 2009, p. 21). Portanto, para coletar dados durante a pesquisa precisou que, muitas vezes, a própria impressão ou angústia em relação aos acontecimentos ficassem em segundo plano, pois o momento era para exercer um novo papel: de pesquisadora com ações delimitadas ao objetivo da pesquisa.

Para que durante as observações o máximo de detalhes fosse capturado, sempre focando nos objetivos e referencial teórico, organizamos um roteiro que está disponível no Apêndice C.

2.3.3 Diário de Campo

O caderno de campo ou diário de campo é definido por Minayo (2002) como um “amigo silencioso” e que carrega as “percepções, angústia, questionamento e informações que não são obtidas através da utilização de outra técnica” (MINAYO, 2002, p. 27). Por isso, dedicamos momentos para a produção desse “amigo silencioso” e nele descrevemos os contextos das observações realizadas: sujeitos, situações, espaços, diálogos etc. Para não perder detalhes e nem se distanciar do objetivo da pesquisa, os registros foram organizados conforme roteiro disponível no Apêndice C.

O ato de sentar e escrever o que foi vivido no campo é dinâmico. Permite que quem escreve assumo outro lugar que agora não é mais o de sujeito da ação. Ao ler o que foi escrito, possibilita uma reflexão e ressignificação do que foi vivido. Assim, ao registrar foram construídas narrativas de momentos ímpares das interações entre as crianças e as práticas desenvolvidas pela professora que foram analisadas e, dessa forma, ressignificadas mais uma vez de acordo com os objetivos delimitados da pesquisa. Segundo Benjamin (2012):

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu poder e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ele faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de um front. Assim unicamente o texto transcrito comanda a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta

a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o que transcreve o faz ser comandado. (BENJAMIN, 2012, p. 14).

Ao assumir o lugar de sujeito que narra as suas observações, ocorre um processo de transformação do sujeito em alguém que assume o comando de “adentrar o interior”, pois não é comandado, é quem comanda. As narrativas por si só, exigem empenho ou “força” para que os escritos sejam organizados de maneira metódica de maneira que sirvam para análise dos dados da pesquisa.

Os registros ocorreram nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2022. As visitas à instituição infantil ocorreram às quartas e sextas-feiras, sistematicamente, totalizando um total de 20 encontros e 26 páginas de narrativas. Depois da observação a pesquisadora utilizou o celular para registrar, por meio de áudio ou mensagens escritas, os fatos que ocorreram durante a sua permanência em sala de aula. Posteriormente, foram transcritos com o máximo de detalhes para que fossem fidedignos à situação observada. Optou-se por não se levar o caderno de campo para a sala de aula para evitar quaisquer situações constrangedoras ou de controle que pudesse gerar e atrapalhar a construção de laços com a professora da turma.

As observações realizadas em sala de aula ocorreram sistematicamente e por isso foi possível compartilhar a rotina das crianças e ser inserida no grupo. A aproximação dos anseios da professora possibilitou que ela se sentisse apoiada nas propostas com sua turma. Além disso, as crianças também se aproximaram e o convite para participar das brincadeiras foi recorrente. Quando isso ocorria ficava evidente que a pesquisadora não era mais uma adulta “tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela.” (CORSARO, 2005, p. 453). Com isso, foi possível produzir uma documentação cuidadosa que revela os processos vivenciados durante esse período de observação.

O caderno de campo percorreu toda a temporalidade da pesquisa e procuramos descrever de forma minuciosa toda tessitura das relações e brincadeiras dos dias de observação, bem como os diálogos com as crianças e professores da instituição infantil. Percebemos que a escolha em não levar o diário de campo para a sala possibilitou liberdade entre todos os sujeitos.

2.3.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas em educação porque, segundo Severino (2013), possibilita à pesquisadora coletar informações sobre o tema que a pesquisa aborda diretamente com os sujeitos. É uma possibilidade de interagir com o

público e identificar particularidades e “visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2013, p. 108).

A escolha pela entrevista semiestruturada ocorreu pela necessidade de coletar informações a partir de um discurso livre, pois o tema do projeto gera muita dúvida e desconforto quando abordado. Dessa forma, a intenção foi que a pessoa que participa da entrevista não se sentisse julgada, mas que pudesse expor seus pensamentos e argumentos de maneira tranquila como em uma conversa informal.

Para a organização da entrevista, seguiu-se o roteiro disponível no Apêndice E. Ela foi agendada conforme a disponibilidade da entrevistada. Foi dada a sugestão do agendamento do encontro via plataforma do *Google Meet*. A princípio ela solicitou que fosse presencial, mas devido a indisponibilidade de tempo, utilizou a plataforma e ocorreu de forma online, no dia 28 de outubro de 2022. Conforme dia e horário combinado, a pesquisadora enviou o link para o encontro virtual e foi possível, de maneira tranquila, realizar a conversa. O roteiro serviu como parâmetro, porém enquanto conversávamos, tecemos uma trama de assuntos sobre raça, gênero, brincadeiras e práticas pedagógicas. Esse momento foi importante para compreender situações, procedimentos e decisões que ocorreram no cotidiano da instituição infantil.

A entrevista foi transcrita e os registros arquivados observando o respeito ao anonimato e a integridade da pessoa que concedeu a entrevista.

2.3.5 Projeto Político Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seu artigo nº12, inciso I, determina que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Logo, ao analisarmos a proposta da instituição infantil pesquisada verificamos como as brincadeiras e interações são compreendidas no processo das práticas desenvolvidas na instituição. Além disso, compreendemos como a comunidade definiu a sua contribuição para o processo de construção da identidade das crianças.

Para realizar a análise, utilizamos o roteiro disponível no Apêndice B. As observações estão descritas no diário de campo. Para coletar os dados, foi lido todo o documento de maneira integral e registrado principalmente as ações que contemplam os debates de raça, gênero e infância. Buscamos identificar quais os pressupostos teóricos presentes na instituição.

Com isso, pudemos traçar uma caracterização da comunidade escolar e quais são os pressupostos teóricos que norteiam as decisões pedagógicas. A leitura e as observações foram realizadas no dia 27 de maio de 2022, logo após o primeiro contato com a instituição infantil.

Observamos durante a leitura do projeto político pedagógico que ele traz informações dos profissionais que são efetivos e eventuais, os responsáveis por cada setor da instituição infantil como a secretaria e acompanhamento das práticas pedagógicas, os horários de funcionamento, números de crianças atendidas, entre outras informações que tangem o funcionamento, organização e caracterização do espaço da instituição.

2.4. Procedimentos para análise dos dados

Para realizar a análise de dados desta pesquisa, utilizaremos os pressupostos teórico-metodológicos de Análise de Conteúdo descrito por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2018). Segundo ela, o “ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2018, p. 12). Conforme orienta, não basta apenas analisar as frases, é preciso que se considere o contexto histórico, as relações, as representações, bem como a forma que compartilham seus valores. Franco (2018) chama a atenção que, para realizar uma análise, é indispensável se evitar deduções sem base e que se desenvolvam possibilidades para descobrir aspectos em relação aos participantes da pesquisa formulando hipóteses permanentes. Para que isso transcorra de forma rigorosa é preciso cumprir algumas etapas como: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; formulação de hipótese; referência aos índices para a organização de categorias. Todos esses passos foram dados no tratamento e análise dos dados construídos. Elas são mais bem detalhadas no último capítulo deste trabalho.

Como intervenção da pesquisa realizamos formações planejadas com a coordenação pedagógica e com o corpo docente da instituição, a partir de uma conversa com a gestão escolar. Junto com a coordenadora pedagógica analisamos as respostas do questionário respondido pelos docentes e foi acordado apoio em formações que abordassem o tema da pesquisa. Uma das formações desenvolvidas ocorreu no segundo semestre de 2022 e debatemos sobre as brincadeiras de origem africana. Para iniciar o encontro, como forma de acolhida, foi lida a história “Bojabi, a árvore mágica”, de autoria de Dianne Hofmeyr (2013), ilustração de Piet Grobler e tradução de Carolina Maluf. Em seguida, as professoras e o professor presente foram convidados para realizar três brincadeiras do *e-book* “Catálogo de jogos e brincadeiras africanas

e afro-brasileira³”, que foi organizado por Helen Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian Danae (2022). Ao final, realizamos uma avaliação do encontro em que as professoras e o professor socializaram sobre a importância das formações que abordem racialidade na perspectiva da educação infantil. Comentaram também que foi prazeroso participar das brincadeiras e perceber que é possível ampliar o repertório brincante das crianças a partir da valorização da cultura negra.

2.5 Organização da pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de brincadeiras, estudos sociais da infância, identidade racial e de gênero. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados Esperados, o Cronograma de Trabalho, bem como o Orçamento, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora.

³ O e-book foi enviado pela secretaria de educação do município e está disponível no link: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>

3 CONSTITUINDO UMA COLEÇÃO PARA TRAÇAR UM CAMINHO: REVISÃO DE LITERATURA

E não estou exagerando: para o colecionador autêntico a aquisição de um livro velho representa o seu renascimento. E justamente neste ponto se acha o elemento pueril que o colecionador, se interpenetra com o elemento senil.

WALTER BENJAMIN

O processo de leitura exigida durante a realização de levantamento bibliográfico se assemelha ao processo de um colecionador que procura peças exclusivas para compor seu acervo. É um ir e vir constante em busca de achados que tenham palavras com sentido para um universo determinado. Esse processo se inicia na escolha dos termos, na inserção deles em um filtro que irá indicar um número de textos, por vezes exaustivo, que será, minuciosamente, lido, analisado, para, enfim, uma avaliação final subsidiar a decisão se aquele texto fará parte da “coleção” ou não.

Assim foi se constituindo um caminho que fosse a base para as reflexões desta pesquisa. Para tanto, realizamos uma busca em bancos de dados confiáveis de produções bibliográficas. O filtro “últimos 5 anos” foi utilizado para limitar os resultados encontrados e ter dados mais atuais.

Essa pesquisa ocorreu no mês de julho de 2022, utilizando as palavras: “brincar”; “educação infantil”; “identidade”. Em alguns momentos foi inserida a expressão “pesquisa com crianças”. A interseccionalidade, embora não tenha sido uma palavra escolhida para realizar a busca, em grande maioria das pesquisas ela se fez presente como ferramenta metodológica das análises realizadas. Todo o percurso está descrito e as escolhas justificadas a seguir.

3.1 A Coleção: o que se pesquisa sobre racialidade e gênero na Educação Infantil?

Objetivando ampliar o olhar, procuramos por pesquisas que abordam o tema do problema apresentado. Durante o mês de julho e agosto de 2022 realizamos uma busca em bancos de dados para identificar produções recentes publicadas a respeito do assunto abordado. A pesquisa ocorreu em diferentes fontes: Banco de Dissertação da Universidade de Taubaté; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e portal da Scielo Brasil. Os descritores utilizados foram: Educação Infantil, brincar, gênero e raça.

O primeiro banco em que realizamos a pesquisa foi o Banco de Dissertação da Universidade de Taubaté – UNITAU no site do Mestrado Profissional em Educação⁴. Foram visitadas as dissertações disponíveis e selecionadas as pesquisas que abordaram a Educação Infantil. A princípio foram encontrados 14 trabalhos em que o contexto da Educação Infantil é o cenário do objeto de estudo. Em seguida, foram lidos os resumos para uma posterior segunda seleção estabelecendo como critério as dissertações que discutissem questões racial, de gênero e do brincar no contexto da Educação Infantil.

Com relação à Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD) utilizamos os descritores “Educação Infantil” + “gênero” + “raça”. Na primeira busca foram encontrados 54 trabalhos. Ao colocar o filtro “último cinco anos” reduziu para 17 trabalhos.

Ao pesquisar no portal da Scielo e colocar as palavras “brincar” + “gênero” + “raça” na primeira busca, não tivemos resultados satisfatório, pois não constou nenhuma pesquisa. Por isso fizemos a opção de incluir os descritores “Educação Infantil” + “gênero” e “Educação Infantil” + “raça” em buscas separadas. Dessa forma, encontramos um número satisfatório para uma análise mais profunda. Para a primeira combinação (“Educação Infantil” + “gênero”) foram encontrados 65 trabalhos, após utilizar o filtro “últimos 5 anos”, obtivemos 17 trabalhos. Já para a segunda combinação (“Educação Infantil” + “raça”) foram encontrados 5 trabalhos. Devido ao resultado restrito não foi inserido o filtro “últimos cinco anos” e selecionamos uma pesquisa.

Após lido os títulos e os resumos, optamos como critério considerar as pesquisas que privilegiaram as instituições que oferecem Educação Infantil e desconsideramos as pesquisas que abordavam alguma deficiência, síndrome, espectro autista ou as que ocorreram com faixa etária diferente da Educação Infantil.

⁴ <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico

Descritor	Título	Autor(a)	Tipo	Instituição / Periódico	Ano	Banco de Dados
Como no site do banco de dissertação da UNITAU não tem filtro, todas as pesquisas foram lidas e selecionadas de acordo com o critério já mencionado.	O que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola: sob a perspectiva do brincar.	Deide Santos Silva	Dissertação	UNITAU	2019	UNITAU
	Diversidade étnico-racial no contexto escolar: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil.	Patrícia Batista Ribeiro	Dissertação	UNITAU	2017	UNITAU
Educação Infantil+raça+gênero	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil	Andreza Saydelles da Rosa	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2018	BDTD
	Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero	Dalila Castelliano Vasconcelos	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2017	BDTD
	Amigos: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na Educação Infantil	Artur Oriel Pereira	Dissertação	Universidade de Campinas	2020	BDTD
	CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO. Representações culturais no currículo da Educação Infantil	Camila Moutinho Domingues	Dissertação	PUC-Minas	2018	BDTD
	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)	Mighian Danae Ferreira Nunes	Tese	USP	2017	BDTD
	SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de Educação Infantil.	Andréa Juliana Costa	Dissertação	UFMG	2018	BDTD
	Eu quero ser o sol!: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche	Flávio Santiago	Tese	UNICAMP	2019	BDTD

Educação Infantil+gênero	Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa	Carolina Faria Alvarenga Cláudia Pereira Vianna	Artigo	Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e78271, 2021	2021	Scielo
	Amizade e Educação Infantil	Artur Oriel Pereira	Artigo	Pro-Posições Campinas, SP V. 33 e20200075 2022	2022	Scielo
	Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na Educação Infantil.	Juliana Schumacker Lessa Márcia Buss-Simão	Artigo	Educação em Revista Bel o Horizonte v.37 e25804 2021	2021	Scielo
	Expectativas de gênero e seus atravessamentos nas brincadeiras da Educação Infantil.	Jéssica Fernanda Schmitz Coelho, Priscila Renata Martins, André Luiz dos Santos Silva e Denise Bolzan Berlese	Artigo	J. Phys. Educ. v. 32, e3216, 2021.	2021	Scielo
	“Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e pensamento interseccional	Flavio Santiago	Artigo	Educação em Revista Bel o Horizonte v.36 e220090 2020	2020	Scielo
	Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina	Sandro Vinicius Sales Santos Isabel de Oliveira e Silva	Artigo	Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69973, 2020	2021	Scielo
	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte	Peterson Rigato da Silva, Tassio José da Silva, Daniela Finco	Artigo	Cadernos Pagu (58), 2020:e205815	2021	Scielo
Educação Infantil+raça	Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito	Flavia Motta Claudemir de Paula	Artigo	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019.	2019	Scielo

FONTE: Elaborado pela pesquisadora em agosto de 2022.

A dissertação de Deide Santos Silva (2019) preocupou-se em ouvir crianças da Educação Infantil para compreender a percepção da criança sobre a escola e, dessa forma, construir uma reflexão crítica sobre o entendimento delas, considerando-as como sujeito histórico, produtora de cultura, que tem seu modo próprio de se expressar e conceber o mundo à sua volta, visando assim, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, o respeito e o reconhecimento ao direito da primeira infância.

Para o embasamento teórico sobre a criança, infância e a importância do brincar para desenvolvimento infantil utilizou os conceitos de Lev Semionovitch Vigotski, Walter Benjamin e Bernard Lahire. Foram instrumentos de coleta de dados: uma pesquisa documental - Projeto Político Pedagógico da escola e documentos oficiais; entrevista semiestruturada individual com as crianças; desenho individual das crianças sobre a escola.

A pesquisa aponta a importância da escola para as crianças como um ambiente seguro e que oferece oportunidades de interações e brincadeiras. Sendo assim, é importante planejar um espaço acolhedor e que proporcione boas experiências. Evidenciou a importância em ouvir o que as crianças pensam sobre a escola, pois é uma outra forma de olhar o mundo. Considerou que o brincar é algo inerente à criança e faz parte da rotina das escolas de Educação Infantil, ou seja, um planejamento que respeita a infância e organiza espaços que possa favorecer o brincar, e respeitar o direito de ser criança.

A pesquisa de Patrícia Batista Ribeiro (2017), intitulada “Diversidade étnico-racial no contexto escolar: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil” procurou embasar seu percurso investigativo nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além dos aportes teóricos da Sociologia da Infância.

Propõe investigar como acontecem as interações sociais em relação à criança negra, em uma escola de Educação Infantil. Traçou como objetivo geral da pesquisa, investigar como se estabelecem as interações sociais e as relações raciais entre crianças negras (pardas e pretas) e brancas e com a professora da sala em uma unidade municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba - SP.

Para buscar respostas e atender o objetivo da pesquisa, foi realizado um estudo de caso e utilizou como instrumento a pesquisa documental, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas com a professora e a equipe gestora.

Em suas considerações finais, salientou que as crianças não pautavam suas relações pelo critério de cor/raça, porém a identificação racial apareceu em seus diálogos. As concepções que as crianças têm sobre a cor de pele e o cabelo constituíram olhares preconceituosos. Além disso, também se preocupou em elucidar o silenciamento por parte da equipe gestora quanto à abordagem de questões do racismo.

Outro aspecto que chamou a atenção é a falta de documento norteador e de formações específicas sobre o tema étnico-racial, pois identificou que é normal considerar que na Educação Infantil não existe preconceito racial. Aspecto que revela que existe, sim, preconceitos quanto a cor da pele e cabelo na Educação Infantil e que é importante que sejam desenvolvidas formações para os professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ foi o próximo banco de dados consultado para realizar a pesquisa. Abaixo apresentamos a descrição das pesquisas selecionadas.

A primeira pesquisa de Andreza Saydelles da Rosa (2018), “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil”, traçou como objetivo investigar como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de Educação Infantil. Para a coleta de dados, realizou observação participante, registro em diário de campo, registros fílmicos e registros fotográficos.

Em suas considerações alerta sobre a postura investigativa que foi necessária para desenvolver a pesquisa: “é preciso adotar uma postura investigativa, crítica, mas ao mesmo tempo sensível e interativa. Essa mudança e postura requer sensibilidade no sentido de ouvir, sentir, falar, brincar e estar inteira para as crianças”. (ROSA, 2018, p. 68). Acreditamos que é importante que uma pesquisadora, ao investigar a cultura da infância, precisa deixar ser conduzida pela criança e não impor seus “achismos” ou “olhar adultocêntrico”. Esse caminho é importante para ouvir a criança sobre seus entendimentos dos contextos sociais.

Outra observação da pesquisadora é sobre o espaço da escola como reprodutor de atitudes e comportamentos preconceituosos que delimita os espaços de meninas e meninos, reforçando o padrão da sociedade. Além disso, discute sobre as organizações familiares que sofreram alteração no decorrer do tempo e que gênero não pode ser definido por características biológicas, mas que acontece dentro de um contexto social.

⁵ Endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

A pesquisa de Dalila Castelliano Vasconcelos (2017), denominada “Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero”, visou identificar e analisar as concepções de mães, pais e educadoras de crianças de dois e três anos de idade a respeito do desenvolvimento infantil e das relações de gênero na infância. Para realizar sua pesquisa, entrevistou pais, mães e educadoras de duas instituições, uma pública e outra particular. Os resultados indicam que as concepções sobre desenvolvimento infantil dos participantes influenciam as estratégias de cuidado utilizadas e as metas de socialização apresentadas por eles. Embora os pais afirmem que não interferem com quem as crianças brincam, oferecem brinquedos específicos para cada sexo, brinquedos para meninos/brinquedos para meninas. Dalila C Vasconcelos chama a atenção de que essa é uma atitude que reforça a segregação sexual entre as crianças.

A pesquisa de Andréa Juliana Costa (2018), intitulada “Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de educação infantil”, procurou compreender o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas *com* e *entre* as crianças, na faixa etária de quatro e cinco anos. Em sua pesquisa é feito um alerta para os “mecanismo sutis que constroem e mantêm as relações de gênero” (COSTA, 2018, p. 15) e destaca que a instituição de Educação Infantil não é neutra e se faz necessária uma reflexão dos profissionais que atuam para desconstruir conceitos e permitir que as crianças brinquem para além da binaridade: brincadeira de menino/brincadeira de menina.

O objetivo da pesquisa de Artur Oriel Pereira (2020), denominada “Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil”, foi verificar de que modo meninas e meninos, negras(os) e brancas(os), que frequentam a Educação Infantil estabelecem os laços de amizade no espaço educativo. Da mesma forma que as pesquisadoras Andreza Saydelles da Rosa (2018), Andréa Juliana Costa (2018), Camila Moutinho Domingues (2018) e Dalila Castelliano Vasconcelos (2017), Artur Oriel Pereira (2020) procurou adotar uma postura de valorização da experiência e escuta das crianças para conseguir se inserir no contexto infantil em que se desenvolvia a pesquisa.

Camila Moutinho Domingues (2018) analisou as representações culturais percebidas na construção de brinquedos pelas crianças e sua relação com o currículo da Educação Infantil. Sua dissertação “CRIANÇA: SUJEITO EU-BRINQUEDO. Representações culturais no currículo da Educação Infantil” trilhou o caminho da observação participante e procurou ouvir a voz das crianças de uma escola de Educação Infantil. Em sua investigação constatou como os

papéis sociais encontram-se misturados, refletindo-se na educação das crianças e na forma com que elas representam as culturas nas quais estão inseridas. As regras implícitas nas construções sociais apreendidas pelas crianças foram perceptíveis: à sua maneira, ora refletiam sobre, ora reproduziam os padrões considerados tradicionais - corpo magro como o ideal, modelos de casamentos tradicionais, padrões de comportamento social em eventos, entre outros.

O trabalho elaborado por Mighian Danae Ferreira Nunes (2018), que traz como título “Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)”, foi desenvolvido em uma escola municipal dentro de um bloco afro. Ficou evidente em sua pesquisa que, mesmo as crianças vivenciando um espaço em que a cultura negra é privilegiada, ainda são submetidas às normas de raça, gênero e imposição da idade.

Um das discussões em sua pesquisa é a importância que a opinião dos outros adquire na construção da personalidade e impulsionando as mudanças nas relações sociais. Outro ponto que é evidenciado diz respeito à organização do espaço e tempo da instituição infantil para favorecer à particularidade de “ser criança”, priorizando o desejo das pequenas e pequenos, pois são eles o centro do processo.

A tese “Eu quero ser o sol!: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche” (2019), de Flávio Santiago, foi desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos e o objetivo foi contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos relativos às (re)interpretações das crianças pequeninas, negras e brancas, de um coletivo em uma creche pública, acerca das intersecções das práticas racistas e sexistas.

Para realizar sua pesquisa, Flávio Santiago (2019) descreve que foi necessário ter uma postura autorreflexiva a respeito da branquitude e suas reverberações nas culturas infantis. Essa postura foi importante para que se distanciasse da percepção eurocêntrica branca, já que o racismo está infiltrado em todos os espaços reforçando estereótipos e destinos preestabelecidos para crianças negras e brancas. Diante dessa consideração, Santiago relata sobre como foi importante para o desenvolvimento de sua pesquisa, ouvir as crianças e permitir serem protagonistas de suas ações e falas.

Com o descritor “Educação Infantil” + “gênero” no site da *Scientific Electronic Library Online*⁶ (SciELO) encontramos o artigo de Carolina Faria Alvarenga e Cláudia Pereira Vianna (2021) que insere a categoria de gênero como um dos indicadores de qualidade da educação do município em que se desenvolve a pesquisa. As pesquisadoras relatam que em muitos

⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em setembro de 2022.

momentos houve forças que queriam silenciar os documentos oficiais brasileiros quando trataram das questões de gênero. No entanto, um grupo de mulheres batalharam para inserir essas questões nos documentos norteadores da cidade de São Paulo, conquista que percorreu um caminho com sucessos e muitos obstáculos.

O segundo artigo encontrado na Scielo foi “Amizade e Educação Infantil”, de Artur Oriel Pereira (2022). Propõe investigar como as amizades são construídas na primeira infância. Para isso, realizou uma pesquisa etnográfica em uma instituição que atende crianças da Educação Infantil. Em suas observações e posterior análise utilizou o pensamento interseccional como ferramenta teórico-metodológica. Constatou que as crianças se aproximam por diferentes motivos: por afinidades em um mesmo tema, por seus saberes, por vínculos ou por centro de interesses.

O artigo de Juliana Schumacker Lessa e Márcia Buss-Simão (2021), intitulado “Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na Educação Infantil”, realiza uma aproximação entre duas pesquisas para compreender como ocorre o cuidado em uma instituição que oferece Educação Infantil. Em seus estudos as pesquisadoras definem a categoria gênero e geração como dimensões do corpo e das práticas desenvolvidas nas instituições; estão intimamente ligadas a outros determinantes sociais como classe, etnia/raça. Aponta que as relações entre o adulto e a criança também são relações de poder, por isso é importante que ela ocorra de forma consciente, antissexista, anticlassista e antirracista e contra todas as formas de opressões etárias e capacitistas.

Jéssica Fernanda Schmitz Coelho, Priscila Renata Martins, André Luiz dos Santos Silva e Denise Bolzan Berlese (2021) escreveram o artigo “Expectativas de gênero e seus atravessamentos nas brincadeiras da educação infantil”, que teve como objetivo analisar os atravessamentos de gênero nas práticas pedagógicas e nas brincadeiras de uma turma de “Maternal 3”. Eles evidenciam as expectativas acerca dos comportamentos de meninos e meninas durante as brincadeiras, bem como para a escolha dos brinquedos. Segundo sua observação de campo, foi possível identificar que as profissionais da escola atuam reforçando estereótipos “de menina” e “de menino”. A conclusão do estudo evidenciou a importância em problematizar essas práticas para desconstruir concepções e reconstruir significados dos conceitos fixos que perpassam pelas práticas escolares.

Flávio Santiago (2020) traz como título de seu artigo ““Não é nenê, ela é preta””: Educação Infantil e pensamento interseccional”. O título provocativo é procedente de uma fala de uma criança quando interage com o pesquisador durante um momento que realiza a

observação no campo. Traçou como objetivo contribuir com os estudos da Educação Infantil, explorando as intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero, idade e classe social estabelecidos no cotidiano de uma creche pública que atende crianças de 0 a 3 anos. Em seus escritos é evidente que as questões referentes às hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista estão presentes no cotidiano infantil, nas brincadeiras de faz de conta e em algumas falas das meninas. Além disso, as práticas pedagógicas das professoras por vezes têm vieses sexistas-racistas.

O artigo “Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina”, escrito por Sandro Vinicius Sales Santos e Isabel de Oliveira e Silva (2021), analisa-se as formas como as crianças vivenciam as relações de gênero em uma instituição de Educação Infantil. Eles evidenciam as articulações entre as dimensões estruturais e as agências de meninos e de meninas. Em sua pesquisa, discutem o papel da instituição, bem como a organização dos espaços e práticas docentes que regulam as relações entre meninos e meninas e as interações nos espaços e brinquedos disponíveis. No entanto, durante a observação para coleta de dados, são identificadas as transgressões das pequenas e pequenos, indo para além do que é imposto pelos adultos, pois, segundo os pesquisadores, as crianças não são passivas frente aos processos de fabricação de sujeitos engendrados.

O penúltimo artigo escolhido, de Peterson Rigato da Silva, Tássio José da Silva, Daniela Finco (2021), cujo título é “Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte”, apresentam como objetivo atualizar o texto publicado em 2006, que abordava pesquisas que discutiam sobre as relações de gênero na Educação Infantil. Preocupam-se em descrever o processo histórico dos documentos oficiais e lutas sociais que constituíram a organização que temos hoje. Depois faz uma apresentação das pesquisas desenvolvidas até 2016 no meio acadêmico. Concluem o texto enfatizando sobre a importância desses estudos para promover uma mudança significativa do ambiente nas instituições da Educação Infantil.

A última pesquisa selecionada foi “Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito” de Flavia Motta e Claudemir de Paula (2019). Inicia a discussão explicando o conceito de identidades e racionalidade. Realizaram sua pesquisa em uma instituição federal do Rio de Janeiro que oferece Educação Infantil. A proposta foi identificar os aspectos decorrentes do Parecer CNE/CP nº. 003/2004, da Lei nº. 10.639/2003 nas práticas educacionais da Educação Infantil e discutir como as questões raciais influenciam a vivência

das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira infância. Após a observação de campo e análise de documentos da creche, concluíram que, embora a equipe insira a temática das relações étnico-raciais, ainda precisa se estruturar com apoio de uma equipe técnica antirracista.

É interessante observar que, mesmo quando pesquisamos no site da Scielo o descritores “Educação Infantil”+“gênero”, encontramos muitas pesquisas que tratam da raça e utilizam o pensamento interseccional. Por isso, acreditamos que o descritor “Educação Infantil”+“raça” não ficou defasado em relação ao primeiro, ao que foi localizado na primeira busca.

Após uma leitura profunda dessas pesquisas, ficou evidente que alguns fatores preponderaram na bibliografia especializada: os consideramos como “achados” para o desenvolvimento do nosso projeto, pois nos deram sugestões e possibilitaram reflexões importantes. São eles: 1) considerar as crianças como protagonistas e evitar interferir com um olhar adultocêntrico em suas ações e falas durante as observações que realizamos para a coleta de dados; 2) relevar a importância da reflexão crítica de nossas ações no decorrer da pesquisa; 3) atentar que a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil precisa atender questões étnico-raciais e de gênero, pois muitos preconceitos estão enraizados e precisam que sejam desconstruídos por meio de uma reflexão crítica; 4) a importância em respeitar o direito do brincar e organizar espaços que favoreçam situações brincantes para que as crianças realizem o que é mais importante nessa etapa da Educação Básica: brincar.

3.2 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil passou por muitas mudanças até se tornar o modelo que conhecemos atualmente. Seu início está atrelado ao surgimento do capitalismo e ao processo de urbanização. As famílias, principalmente as mulheres, precisavam de um local para deixar as crianças enquanto exerciam uma atividade remunerada para o sustento.

De acordo com Elaine Cristina Bio Mathias e Sandra Nazareth de Paula (2009), com o intuito de ajudar pessoas menos favorecidas, a sociedade civil se uniu e se organizou para criar instituições que acolhessem as crianças: assim “a filantropia torna-se uma adaptação da antiga caridade que se preocupava com a diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres” (MATHIAS, PAULA, 2009, p. 14). Durante esse período, a criança não era um sujeito de direitos e o objetivo era que as escolas cuidassem,

garantissem uma alimentação e higiene, ou seja, apenas cuidados básicos para sobrevivência; isto resultava numa visão de criança como sujeito de tutela.

Somente no final da década de 1980 e início da de 1990 que as crianças começaram a ser consideradas como sujeitos de direito. Como resultado de movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo nº. 208, inciso IV, define que é dever do Estado a garantia de oferta de vagas em creches e pré-escolas para atender crianças de 0 a 6 anos.

Com o objetivo de garantir direitos para as crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90 entra em vigor e regulamenta em seu artigo 3º que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1994a). Essa lei se torna um marco na garantia de direitos e proteção integral das crianças e adolescente dando *status* de sujeito de direito.

Além da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 contribuiu reforçando que as famílias têm o direito de matricular as crianças de 0 a 6 anos em escolas da Educação Infantil, que são mantidas pelo Estado. Assim, as instituições assumem a responsabilidade de cuidar e educar, deixando o caráter assistencialista inicial. Assim, a Educação Infantil é inserida como primeira etapa da Educação Básica Brasileira.

Em 2009, o Ensino Infantil passa a ser obrigatório para as crianças de 4 e 5 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, antecipando o início da obrigatoriedade da Educação Básica em dois anos. Somente quatro anos depois, em 2013, a extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB, determinando que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas em instituições de Educação Infantil. Porém, precisamos refletir se o aumento ou garantia de vagas para as crianças seria também garantia de oferecimento de uma educação de qualidade.

Ao definir o oferecimento da Educação Infantil para as crianças, preocupou-se também em organizar objetivos, conteúdos e orientações didáticas para as profissionais que fossem atuar com essa faixa etária. Com essa finalidade surge o Referencial Curricular Nacional de 1998, definindo a criança como “um ser todo social e histórico” (BRASIL, 1998, p. 21) e estabelecendo que as propostas precisam considerar o contexto sociocultural, a individualidade, respeitando a diversidade e a pluralidade. Um dos principais aspectos que o embasam é que as aprendizagens devem ocorrer por meio de brincadeiras, pois consideram que:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma

compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 28).

Dessa maneira, ao compreender a criança como sujeito histórico, social, que produz cultura, é também considerar as experiências da primeira infância como possibilidades para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade.

Recentemente, em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora com críticas da sociedade, academia e docentes em geral, o documento procurou garantir seis direitos de aprendizagens que são o “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”. Nesse documento os eixos norteadores das práticas são as Interações e Brincadeiras. São as brincadeiras que compõem o universo infantil, é eixo condutor das práticas em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expõe que:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 17).

Portanto, os estudos sobre a infância e os movimentos sociais procuram garantir nos documentos oficiais uma educação em que a criança seja o centro do processo. Além disso, que as práticas desenvolvidas possam oferecer possibilidades para que as meninas e meninos sejam protagonistas e possam ter seus direitos respeitados. Essa etapa de ensino precisa ser compreendida como espaço promotor de desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e afetivo.

É importante destacar que as leis criadas e todo processo de oferecimento de escolas não ocorreu da mesma forma para crianças negras e brancas. Retornando a nossa história colonial, lembramos que as mulheres negras viam seus filhos serem retirados de seu cuidado para atender as necessidades dos filhos dos brancos como “amas de leites”. Seus filhos eram entregues aos cuidados de instituições demarcando, dessa forma, o papel social e econômico que desempenhariam dentro de uma sociedade patriarcal e eurocentrada.

Marta Alencar Santos (2013) explica que as crianças negras escravizadas eram tratadas como *bichinhos de estimação* e, posteriormente, quando atingiam determinada idade, por volta dos 12 anos, eram encaminhadas para o trabalho na propriedade. Santos (2013) esclarece ainda

que as meninas negras eram vistas como objetos para atender os prazeres sexuais de seus donos e restringidas aos serviços domésticos.

Diante dessa realidade, a mortalidade infantil de crianças negras era alta, assim nos séculos XIX e XX, o movimento higienista que chegou ao Brasil ganhou força e deram relevância às críticas a “roda dos expostos” e as “amas de leites”. Não porque buscavam uma justiça social para com as pessoas negras, mas porque não queriam que as crianças brancas convivessem com as “mulheres escravizadas e sem educação” (SANTOS, 2013, p.62).

Essa “preocupação social” fez com que a classe dominante buscasse desenvolver ações, como oferecimento de creches para as crianças, que proporcionasse atender à necessidade em “educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos e filhas dessas mães negras trabalhadoras, apresentando um caráter essencialmente higienista e assistencialista.” (SANTOS, 2013, p.62). Vale ressaltar que esses espaços eram organizados e administrados pela igreja, que tinham o intuito em catequizar e tê-los como fiéis cristãos, um processo de aculturação da população negra.

Com a chegada dos imigrantes durante o processo de industrialização brasileiro, as creches passam a ser oferecidas às mães brancas imigrantes que precisavam de um local para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Nesse contexto, para as mães negras e toda população negra eram destinados os piores lugares para deixarem seus filhos, isso quando havia lugar, bem como para exercerem atividade remunerada.

O processo de embranquecimento da população impulsionado pela imigração de Europeus fugindo de guerras fez com que muitos adultos, mulheres negras e homens negros, fossem empurrados para o submundo da marginalidade, porque se viam sem oportunidade de trabalho para sua subsistência. E as crianças negras, por vezes, iam trabalhar nas indústrias e serviços, enfrentando muitas horas de trabalho, para receber um pouco de dinheiro que sustentava toda a família.

Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Sanchez (2016), explicam que o cenário começa a ter uma discreta alteração com a organização do Movimento Negro que reivindicavam a inclusão de pautas políticas que considerasse o negro como cidadão de direito. Para garantir uma educação que atendesse suas necessidades, criaram instituições que ofereciam acesso aos conteúdos escolares de maneira que valorizasse a identidade negra, sem o viés eurocentrado comum nas escolas de crianças brancas. Segundo Almeida e Sanchez (2016), foi somente em 1961 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/1961, referiu-se ao

preconceito racial e condenava qualquer atitude preconceituosa de raça ou classe. Essa conquista foi importante, mas não era suficiente.

A luta por direitos não é linear, ou seja, ora tem avanços, ora tem retrocessos. Quando a Ditadura Militar é instalada no Brasil, os negros vivenciam, mais uma vez, um período de incitação ao ódio e discriminação. Por isso, neste contexto ocorreram poucas ações que eram fragmentadas, pois temiam ao regime vigente. A luta do Movimento Negro retorna ao cenário brasileiro com as manifestações populares e estudantis que solicitavam a redemocratização do país.

Com o procedo de redemocratização do Brasil e a construção da nova Constituição Brasileira, em 1988, o Movimento Negro lutou para que suas reivindicações fossem incluídas, o que não aconteceu. Porém, devido algumas brechas foi possível ampliar a lutas em busca de educação que incluísse o negro. Uma das conquistas oriundas das lutas do Movimento Negro é a Lei 10.639/2003 assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Até chegar na Lei 10.639/2003 foi um longo caminho de lutas e reivindicações em busca de direitos essenciais como o direito à educação que considerasse a identidade negra possibilitando o início de um processo de “desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento” (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016, p.245). A Lei 10.639/2003 não quer dizer que temos um sistema justo de educação que atenda todos os brasileiros, mas é um grande passo para promover a inclusão e a igualdade nas escolas, além de debates, seminários que tragam luz para questões sociais que permeiam nosso país por tanto tempo.

3.3 Estudos da infância

Escolher um referencial teórico para embasar uma pesquisa não é um processo fácil, principalmente quando se deseja abordar pesquisas com crianças, que são contraditórias e não lineares. Manuel Sarmiento, em entrevista concedida para Richter, Bassani e Vaz (2015), explica que a Psicologia do Desenvolvimento sempre esteve presente nas pesquisas que tinham o objetivo de pesquisar a infância. No entanto, os estudos de Jean Piaget⁷ têm etapas marcadas e que não respeitam os “processos culturais dentro do processo histórico societal do desenvolvimento” (p.15). Por isso, se o caminho que o(a) pesquisador(a) deseja trilhar é colocar a criança num papel central da pesquisa, ouvindo a sua voz, Sarmiento sugere um estudo

⁷ Jean Piaget estudou inicialmente biologia e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, conhecido principalmente por organizar o desenvolvimento cognitivo em uma série de estágios.

interdisciplinar que considere a criança como um todo, “estabelecendo um diálogo com abordagens da Psicologia, nomeadamente da Psicologia Social e Histórica e da Psicologia Cultural que não ignoram a cultura” (p.16). Dessa forma, fizemos a opção em escolher estudiosos da infância que respeitam a criança como sujeito histórico, cultural e social.

Utilizando um olhar cuidadoso, em busca de um referencial que nos ajudasse a desenvolver uma pesquisa que respeitasse a criança em sua totalidade, encontramos-nos com a Sociologia da Infância.

Voltarelli (2022) esclarece que a Sociologia da Infância é um campo novo que surge no final dos anos 80 a partir de questionamentos da socialização clássica em que a criança não é considerada como sujeito social. Allison James e Alan Prout, em 1990, apresentam os primeiros questionamentos sistematizados:

Rompendo com visões tradicionais das teorias da socialização e com a concepção universalista do desenvolvimento infantil, o campo da Sociologia da Infância busca trazer visibilidade social e científica para as crianças e a infância, considerando-as como atores sociais e a infância enquanto categoria da estrutura social científica para as crianças e a infância, considerando-as como atores sociais e a infância enquanto categoria da estrutura social. (VOLTARELLI, 2022, p.4).

Por isso, buscamos referências em alguns estudiosos como: Ana Lucia Goulart de Faria, Daniela Finco, Jens Qvortrup, Maria Letícia Barroso Pedroso Nascimento, além de outros estudiosos que adotam a linha de considerar a criança como centro das análises, desejando compreender como elas se relacionam, como interagem, quais são os interesses, bem como a cultura que produzem. Não foi nossa intenção utilizar somente da Sociologia da Infância como guia para essa pesquisa, mas sim buscar estudos contrários à ideia de uma criança passiva e sem protagonismo social, considerando um conjunto mais amplo de estudos.

A Sociologia da Infância tem a preocupação em colocar a criança no centro dos estudos, pois, segundo Ana Lúcia Goulart e Daniela Finco (2020, p. 6), “é preciso compreendê-los como sujeitos que questionam valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, valores e regras”. Quando é permitido que a criança seja o centro, exige da pesquisadora ou professora uma postura diferente capaz de ouvir, interagir e observar, abandonando um olhar adultocêntrico ao qual muitas vezes estamos condicionadas e não o percebemos. Essa postura vigilante se mostrou fundamental, incontornável, quando se realizou o “Panorama das pesquisas” sobre o tema estudado por este projeto.

Sendo assim, o conceito de infância para a Sociologia da Infância está relacionado em compreender como a criança constrói seu percurso histórico, social, político e cultural. É uma

estrutura permanente da sociedade, são sujeitos de direito e que pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico, a uma etnia, ou seja, são membros de uma sociedade. À vista disso, Maria Letícia Barroso Pedroso Nascimento (2020) explica que as crianças, por serem sujeitos sociais e participarem da estrutura da sociedade, são capazes de produzir mudanças significativas, já que, além de influenciar mudanças sociais, também têm a sua dinâmica influenciada pelos acontecimentos que as cercam.

Portanto, é importante compreendê-las como sujeito de direito, que constroem culturas a partir da relação com os adultos e outras crianças de acordo com suas convicções. E que nem sempre seguirá regras estabelecidas e suas transgressões expressam suas opiniões que são contrárias ao mundo adulto. Se lhe é dada uma oportunidade, participa dos processos em cumplicidade com o adulto e não se torna uma receptora de uma cultura já definida.

Sobre identidade, Ana Lúcia Goulart e Daniela Finco (2020) discutem que é uma construção, é um “processo de negociação constante por aquilo que constitui o social e a maneira como as identidades são construídas dentro de uma cultura eminentemente em movimento e em confronto” (2020, p. 6).

O comportamento normativo da sociedade, segundo Daniela Finco (2004), é um fator que influencia na construção de identidade das crianças, pois desde muito pequenas são estimuladas a se comportar de determinada maneira ou de escolher brinquedos adequados de acordo com o seu gênero: brinquedo de menina/brinquedo de menino. Assim, as crianças vão assumindo papéis, de acordo com os padrões sociais e que acabam limitando as meninas e meninos. Por isso, Finco sugere que é importante transcender “o mero desempenho de papéis, pois, faz parte do sujeito, institui sua identidade, constituindo” (FINCO, 2004, p. 17).

Ainda sobre a construção de identidade, Daniela Finco (2004) explica que o espaço da Educação Infantil é privilegiado, pois as crianças têm a possibilidade de viver experiências diferentes do convívio do lar. A instituição de Educação Infantil é um espaço coletivo em que as meninas e meninos vivem múltiplas relações e constroem sua identidade. É uma relação dinâmica em que todos são afetados por todos.

Jens Qvortrup, dinamarquês que tem se dedicado aos estudos da Sociologia da Infância, foi um dos pioneiros que se preocupou em colocar a criança no centro dos Estudos Sociais, defendendo a infância como categoria na estrutura social e como categoria geracional. Por tanto, tornou-se grande referência nos estudos que abordam a infância.

Um de seus artigos mais citados é “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”, que foi publicado originalmente em *Eurosocial Report Childhood as a Social*

Phenomenon: Lessons from an International Project, traduzido por Maria Letícia Nascimento e publicado em 2011 na revista *Pro-Posições*. O texto busca discutir como os acontecimentos econômicos e políticos podem afetar a sobrevivência das crianças, bem como o direito à liberdade de viver a infância.

Diante dessa realidade, Qvortrup propõe incluir a infância nos debates econômicos e políticos, já que os eventos diversos, grandes ou pequenos, têm repercussões diretas ou indiretas sobre as crianças, pois são “como parte da sociedade”. (QVORTRUP, 2011, p. 202). As nove teses apresentadas por Jens Qvortrup, evidenciam que as crianças são parte da sociedade; sendo assim, é uma categoria que tem suas vivências cotidianas e precisam que sejam compreendidas como cidadãs.

A primeira tese denominada “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade”, explica porque a infância é uma forma estrutural da sociedade e que é definida pelas características dos seus membros.

A tese 2, “A Infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”, esclarece que a infância é uma estrutura que se modifica, quantitativa e qualitativamente num processo contínuo. A terceira tese: “A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”, expõe que a criança é ser histórico e que por isso a concepção de infância sofreu e sofre mudanças ao longo do tempo.

“Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” é a quarta tese que evidencia a participação ativa das crianças na sociedade porque ocupam “espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar” (QVORTRUP, 2011, p. 205) e que a infância influencia nas decisões familiares e do mundo social e político.

A tese 5 “As crianças são construtoras da infância e da sociedade” refere-se ao fato das crianças, não só aprenderem o que é ensinado, mas serem criadoras e inventivas. Elas produzem cultura e por isso são participantes sociais.

A próxima tese é expressa assim: “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”. Qvortrup, para ilustrar essa tese, cita o exemplo de crianças com os pais desempregados: embora a situação econômica atinja diretamente os adultos, as crianças recebem os efeitos das situações vivenciadas por eles. Desse modo, as decisões políticas e econômicas têm implicações sobre a infância.

A seguinte tese intitulada “A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como a sua autorização às provisões de bem-estar” aborda a importância em colocar a criança no centro dos estudos, como unidade de observação. Postura contrária do que Jens Qvortrup encontrou quando realizou sua pesquisa, já que os estudos consideravam a criança como imaturas e não existia interesse em compreender a suas especificidades. O pesquisador questiona essa visão porque acredita que coloca a criança como “vítima dos interesses estruturais da sociedade industrial”. (QVORTRUP, 2011, p. 209).

A penúltima tese, “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”, discute que herdamos uma ideologia de que as crianças são de responsabilidade somente dos pais e não de uma sociedade. Isso quer dizer que a educação, a subsistência e tudo que envolve seu cuidado é de responsabilidade da família, mesmo que esses adultos não tenham condição de fornecer o básico. Embora a sociedade considere a criança como a “próxima geração”, existe pouca interferência para auxiliar no bom desenvolvimento da criança e garantir uma boa infância.

A última tese, “A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”, preocupa-se em categorizar a infância como um fenômeno social minoritário “definido em relação ao grupo dominante, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios, neste caso, os adultos” (QVORTRUP, 2011, p. 210). Em função disso, as crianças recebem tratamento paternalista que, segundo Qvortrup, é uma estranha combinação de amor e senso de superioridade; além disso, não considera as capacidades infantis e marginaliza suas vivências.

Essas nove teses procuram contribuir com os estudos teóricos sobre a infância, mas o autor alerta sobre a importância em buscar uma abordagem interdisciplinar com o intuito de ampliar as discussões e incluir a infância em análises sociais para compreender as crianças com mais respeito e integridade.

Ao escolher tais pesquisadores, essa pesquisa tem em vista considerar a criança como um ser social, histórico e protagonista. Busca desenvolver um olhar cuidadoso e de respeito sobre as suas culturas infantis, deixando de lado o paternalismo e autoritarismo adulto. Nessa medida, foi imprescindível nos deixarmos ser conduzidas pelas experiências e observarmos as suas vivências para que fosse possível nos aproximarmos das brincadeiras de maneira a poder compreender as relações que as crianças estabelecem com o meio, com os adultos e com os pares da mesma idade.

3.4 Identidades

Definir o conceito de identidade na contemporaneidade é uma tarefa complexa. Se fizermos uma pesquisa da etimologia da palavra IDENTIDADE, descobriremos que é uma palavra originária do latim, “*identitas.atis*”, formada a partir do adjetivo “idem”, que significa “o mesmo” e do sufixo “dade”, indicador de um estado ou qualidade. Assim, podemos dizer que identidade se refere àquilo que identifica, ou seja, é um conjunto de características que definem algo ou alguém.

Stuart Hall (2006) explica que o conceito de identidade se modificou no decorrer dos movimentos históricos vividos pela humanidade e como esses acontecimentos dialogam com a concepção que foi se construindo coletivamente. Para ele existem três concepções de identidades: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo é uma concepção individualista e masculina em que sua identidade nascia com ele e se desenvolvia, porém, permanecendo a mesma durante toda a sua vida. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2006, p.11). Portanto, o sujeito iluminista ocupava um “lugar” que não tinha mudança, ou seja, era o mesmo do seu nascimento até a morte, sempre com a mesma perspectiva individualista, dotado das capacidades de razão e de consciência.

A concepção mais social do sujeito (sujeito sociológico) emerge de uma transformação da sociedade que passa a se tornar “mais complexa”, adquirindo uma forma mais “coletiva e social”. Essas mudanças ocorreram devido a industrialização e entre as “grandes formações de classe do capitalismo moderno”. Nesta concepção, o indivíduo era formado a partir da relação entre as pessoas na sociedade, ou seja:

Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. (HALL, 2006, p.31).

O sujeito pós-moderno tem sua identidade influenciada por um movimento constante, por isso podemos dizer que não é estática, é contraditória e inacabada. Grande parte dessa influência se deve a globalização que favorece constantes mudanças e trocas de informação em alta velocidade, muito comum no mundo pós-moderno. Dessa forma, a identidade também é

inspirada por diferentes culturas e à torna fragmentada e favorece “a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (HALL, 2006, p.18).

As explicações iniciais e polissêmicas nos mostram que a identidade é um processo de construção que não se limita a uma determinada faixa etária, bem como não é linear, mas é um processo constante durante todo o desenvolvimento do ser humano, contraditório e que está intrinsicamente ligado ao momento social-histórico-cultural de sua época. Gomes (2003) define que a construção da identidade é um processo que “possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constrói na vida social” (p.171).

Considerando que a identidade é um processo em construção, cabe refletir que desde o nascimento da criança esse complexo processo é iniciado, pois a família define o nome de acordo com o gênero, com a história familiar ou de uma cultura de um povo específico. Assim, as crianças vão sendo inseridas em um grupo social e construindo o seu pertencimento e a sua identidade.

Sarmiento (2013), considera a identidade social da infância em razão da estrutura social pela qual ela é atravessada, que marca a construção de sua identidade em sentido amplo e as oportunidades de vida em sociedade. Por isso, uma criança que vive em comunidades periféricas de uma metrópole tem uma infância diferente das crianças indígenas e quilombolas, embora todas façam parte da mesma classe social, é essa diversidade que irá diferenciar as suas experiências de ser e estar no mundo. No entanto, a diversidade não pode apagar a condição estrutural da infância, as duas precisam estabelecer uma relação dialética, pois sem “a atenção a diversidade, a análise da categorial geracional fica confinada às crianças dentro da normatividade dominante, isto é, as crianças das classes médias dos países centrais.” (SARMENTO, 2013, p.31). Lembramos ainda que é uma classe social que influencia e recebe influência das outras esferas sociais.

Dessa forma, as crianças ao ingressarem na Educação Infantil irão conviver com falas e ações dos adultos e de outras crianças, perceber as diferenças e a diversidades dos sujeitos, construir vínculos e viver situações de conflitos, ou seja, participarão de uma estrutura social diferente do seu núcleo familiar. Assim, as suas experiências familiares serão acrescidas das experiências escolares. Todas essas experiências formam a identidade individual e social da criança.

Importante mencionar que, de acordo com Fabiana Oliveira (2012), algumas pesquisas mostram que a criança, em torno dos 4 a 5 anos “já desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial” (p.34). Dessa forma, quando refletimos sobre identidade racial, algumas

pesquisas (GOMES, 2003; SANTIAGO, 2020, 2019; PEREIRA, 2020, 2022; NUNES 2017; RIBEIRO 2017; OLIVEIRA, 2004) alertam sobre o padrão cultural em que é pautado os valores que são determinantes e circulam nas instituições de Educação Infantil, de forma naturalizada reforçando a branquitude, o patriarcado, a heteronormatividade, a cultura euro-cristã e elitista. Pereira (2020) ainda alerta que “tudo que se distancia desse padrão acaba sendo classificado, discriminado e segregado” (p.95). Dessa forma, reforçamos a importância de os adultos terem consciência de que as suas ações, falas e discussões devam ser norteadas para desenvolver uma educação antirracista e que as individualidades e subjetividades das crianças sejam o centro do processo educacional da escola.

Trazemos para a discussão a construção da identidade de gênero, visto que também é uma construção social e está interligada a outras identidades (GOMES, 2003). Guacira Lopes Louro, por sua vez, corrobora o apontado anteriormente em relação à identidade ao explicitar que o contexto social e cultural é que se define a identidade de gênero, bem como todas as outras identidades. Ainda explana que ao se reconhecer numa identidade é aceitar determinadas regras para estabelecer pertencimento a um grupo social. Quando uma pessoa nasce, biologicamente é definido se é um sujeito masculino ou feminino, porém a sua identidade de gênero e sexual serão compostas no convívio social dentro de um momento histórico-cultural, por isso não é estática, mas tem “o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, [já] afirmado pelos teóricos e teóricas culturais”. (LOURO, 2003, p.6).

Cabe ressaltar que o espaço escolar, de maneira geral, tem os lugares feminino e masculino bem definidos, mesmo nas instituições de Educação Infantil, como, por exemplos os banheiros, as organizações em filas, a compra de brinquedos, entre outros elementos que compõem a rotinas das crianças que frequentam essas instituições. Dessa forma, os espaços reforçam um padrão que quando não atendido pelas crianças geram discriminação e retaliação.

Finco (2004) descreve quais são as características que os professores utilizam para os meninos e meninas. Para os primeiros são atribuídos como inteligentes, bagunceiros e desleixados, já as meninas, mesmo quando são brilhantes no que realizam, são consideradas esforçadas, caprichosas e obedientes. Caso a menina ou menino não atendam, logo existe a preocupação em enquadrá-los no padrão. Essas forças são determinantes e atravessam a construção da identidade das crianças e promovem a desigualdade social. Visto dessa forma, precisamos pensar como as identidades racial e de gênero estão sendo construídas nos ambientes das instituições infantis, cujo intuito é favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Um último ponto que gostaríamos trazer para a discussão é a visão da “criança” que está associada a “futuro”, a um sujeito que está sendo preparado, que carrega a responsabilidade de serem adultos melhores. Existe um conceito popular que a escola é o local que prepara os indivíduos para um “futuro promissor”. Dessa forma, a construção da identidade das crianças muitas vezes está intrinsecamente ligada ao desejo de que esses infantes assumam posição social de destaque ou que sejam bem-sucedidos e que a escola tenha o compromisso de desenvolver as habilidades necessárias para que, esses pequenos sujeitos, se tornem grandes adultos.

É comum esse pensamento estar associado ao conceito de *devenir*. Em uma rápida busca no dicionário⁸ vemos que *devenir* é um verbo intransitivo, portanto uma ação. É algo que passa a ser, fazer, existir, tornar-se, transformar-se. Para a filosofia, o conceito é um processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa, é um movimento permanente capaz de criar e transformar tudo o que existe. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (2021) define o conceito de *devenir* como transformação, uma metamorfose eterna, enfatiza que a mudança é a única permanente, pois a todo tempo vivemos uma metamorfose que acontece de forma individual e coletiva.

Sarmiento (2013), por sua vez, explica que a criança é um *ser-que-é*, no momento presente, portadora e produtora de uma sua cultura. A importância dessa mudança evidencia o não olhar as meninas e meninos como seres em “trânsito para a adultos” (p.15), porém percebê-las como “seres completos e competentes” (p. 15) que participam da vida social e integrantes de uma classe estrutural da sociedade: a infância. Ao desenvolver esse olhar de um *ser-que-é* rompemos com adultocentrismo o que “impede que se observem a criança naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser”. (p.19). Assim permite uma interpretação real “do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas” (p.19). A criança, portanto, não é um *devenir* adulto.

Para contribuir com o debate, Deleuze (1992) discute sobre o *devenir-criança* coloca a centralidade na criança e sua produção cultural, rompendo com o “vir-a-ser-adulto”. Durante a infância ocorrem situações que só a criança vive, isso inclui as brincadeiras, a curiosidade e o seu jeito de ser e estar no mundo, bem como a relação de alteridade com o ambiente, com as outras crianças e com os adultos. É um processo que, muitas vezes, escapa ao controle social, pois a criança rompe com o esperado, pois isso faz parte do fato dela ser um ser contraditório. A criança brinca e se relaciona, cria e experimenta, descobre, questiona, ousa, afeta e é afetada

⁸ Ver em: <https://www.dicio.com.br/devir/>

pelas diferentes situações do cotidiano, mesmo sem autorização dos adultos. Compreender o *devir-criança* possibilita construir percepções de respeito e cuidado com as experiências da/na infância, pois são sujeitos únicos, ativos e participantes do mundo que estão inseridos.

Há que se olhar para a criança como um ser único que está em transformação e, também, transforma o seu redor, um ser que é criativo e portador de uma cultura. A sua metamorfose não está associada unicamente a um *ser-que-será-adulto*, mas, sim, a uma metamorfose constituída de transformações profundas que ocorrem a todo tempo no cotidiano em que vive: esse olhar possibilita que as identidades sejam construídas respeitando o presente, bem como a sua subjetividade de ser criança.

3.5 O brincar

Considerando o Brincar como tema indispensável nos estudos que se referem à Educação Infantil, este projeto planeja utilizar as teorias e reflexões de Vigotski (2018, 2021) e Benjamim (2012) sobre os brinquedos e brincadeiras para compreender como as identidades são construídas e entender como a prática docente pode reforçar ou romper estereótipos raciais e de gênero.

Ao trazer Vigotski para as discussões dessa pesquisa, fortalece-se a importância da análise do social e como as interações se constituem durante a infância. Zoia Prestes⁹ (2013) explica que a criança desde que nasce está mergulhada no meio social. Assim, o processo de internalização é complexo e “pressupõe uma transformação de ser e estar no mundo” (p.303), ou seja, existe na criança, quando assimila o meio cultural, uma transformação em seu desenvolvimento. Vigotski (2021) exemplifica esse processo quando a criança aprende a falar, ela precisa do orgânico e do social para desenvolver essa habilidade. Portanto, acreditamos que durante a brincadeira existe um processo de apropriação cultural, bem como de aprendizagens e desenvolvimentos.

Sarmiento (2013) explica que a Sociologia da Infância tem um papel determinante para os Estudos da Infância, pois a criança é o centro da pesquisa como uma categoria social que exerce influência em seu meio social e, não, como um adulto em formação. Porém, evidencia a importância da interdisciplinaridade. Segundo Sarmiento (2013):

⁹ Zoia Prestes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, formada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Lenin de Pedagogia de Moscou. Residiu exilada 15 anos na União Soviética. Traduziu para o português obras de escritores como Pasternak, Bulgakov, Maiakovski, Bukharin, Gumiliov. Dedicou-se à tradução para o português da obra de Lev Vigotski, um dos maiores expoentes da teoria histórico-cultural que nasceu com o advento da Revolução de Outubro.

A interdisciplinaridade está, em síntese, inscrita no coração do próprio labor teórico da sociologia da infância, que participa igualmente como componente intrínseca do projeto teórico os Estudos da Criança. (SARMENTO, 2013, p. 20).

Dessa forma, buscando a interdisciplinaridade sugerida por Sarmiento (2013), encontramos em Vigotski (2018) pressupostos teóricos que explicam como as brincadeiras revelam os processos de criação, cita entre outros exemplos o cabo de vassoura que assume outro significado para os pequenos e pequenas, que o transformam em cavalo para compor a narrativa brincante. Essa atitude infantil não é consequência do acaso, mas é uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Por isso, elementos dos contextos sociais vivenciados pelas meninas e meninos são tão presentes, são experiências trazidas e “reelaboradas”.

Sobre a definição de brincadeira, Vigotski (2021) explica que não pode ser considerado apenas aquilo que traz satisfação para as crianças, pois o ato de chupar uma chupeta desperta esse sentimento e não é uma brincadeira. “Dessa forma, a definição de brincadeira pelo princípio da satisfação, é claro, não pode ser considerada correta” (VIGOTSKI, 2021, p. 210). Para ele, a essência da brincadeira está relacionada aos desejos e afetos generalizados que, em uma ação brincante, a criança não tem consciência dos motivos que brinca, apenas exerce a atividade.

Ao abordar as brincadeiras de situações imaginárias, Vigotski (2021) explica que as crianças adotam regras de comportamento para viver as situações sociais, exemplifica com a situação de uma criança que brinca de “mamãe e filhinha”. “A criança se imaginou mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve se comportar, submetendo-se às regras do comportamento materno”. (VIGOTSKI, 2021, p. 217). Por isso, a brincadeira precisa combinar com as regras, que, neste caso, estão relacionadas diretamente com uma regra social de como “ser mãe”.

As regras e a imaginação, segundo Vigotski, não estão presentes somente nas brincadeiras imaginativas, mas em jogos como o xadrez, pois ao definir os nomes das peças e os movimentos que irão realizar, é imaginar sentidos para um objeto. Neste caso, “há uma situação imaginária sempre presente que não substitui diretamente as relações reais”. (VIGOTSKI, 2021, p. 219).

Em relação à evolução da brincadeira infantil, ela é demarcada por dois polos: um se refere a brincadeiras com regras claras e situação imaginária oculta, como o exemplo do jogo de xadrez. O outro polo é definido com regras ocultas e situação imaginária às claras como a situação da brincadeira de boneca. “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo

tempo, brincadeira com regra e qualquer brincadeira com regras é uma brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara”. (VIGOTSKI, 2021, p. 220).

Dialogando com estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento de regras morais na criança, Vigotski preocupou-se em deixar claro que as regras das brincadeiras são diferentes das regras que são impostas pelos adultos. Enquanto os adultos definem o que é “certo e errado”, o “não pode”, a criança durante a brincadeira estabelece as regras por conta própria e que, em algumas situações, podem sofrer alterações durante o processo em que se brinca.

Outro aspecto que Vigotski procurou diferenciar é o sentido dos objetos para a criança que está na primeira infância. Para elas o objeto define a ação que irá executar, ou seja, se ela vê uma escada ela vai tentar subir, se vê uma cadeira ela tentará sentar-se. Baseando-se nas pesquisas de Kurt Lewin, explica que a “força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela” (VIGOTSKI, 2021, p. 223).

Isso não é observado com as crianças maiores, pois elas já conseguem atribuir um outro sentido para o objeto. Assim, sua ação não fica somente no campo de visão, mas ela é também pensada pela criança ao transformar um cabo de vassoura em cavalo. Esse momento “é uma forma de transição”, pois “modifica-se radicalmente uma das suas estruturas psicológicas que determina a relação da criança com a realidade” (VIGOTSKI, 2021, p. 225).

Ainda sobre as regras das brincadeiras que são desenvolvidas pelas crianças, Vigotski explana que a regra é tão importante que se transforma em afeto, sendo isso uma das características da brincadeira. Quando a criança consegue cumprir uma regra sente satisfação e isso aguça o desejo de brincar, assumindo, o próprio cumprimento da regra, um papel na brincadeira. Essa perspectiva leva a criança a respeitar a regra que cria, ainda que possa modificá-la ao longo da brincadeira.

Quanto ao movimento no campo semântico, Vigotski o considera o mais importante na brincadeira, pois o sentido toma mais importância que a própria ação. Em outras palavras, o sentido do cavalo que é atribuído ao cabo de vassoura é mais importante que a função real do objeto. Embora seja um movimento abstrato, a forma do movimento é de uma situação concreta e afetiva.

A brincadeira é considerada tão importante para o desenvolvimento infantil, que Vigotski a denomina como momento guia. Por meio das brincadeiras cria-se uma zona de “desenvolvimento iminente”; desse modo, a criança durante esse momento é colocada “em um nível superior ao seu desenvolvimento”, pois é “movidada por meio da atividade de brincar” (VIGOTSKI, 2021, p. 235).

Por zona de desenvolvimento iminente, Vigotski (2021) explica que:

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos. (Vigotski, 2021, p. 190).

Refletindo sobre, tomemos como exemplo uma brincadeira muito comum nas salas de Educação Infantil, que atende crianças de 3/4 anos, chamada jogo de dados. Durante a brincadeira os participantes jogam o dado e precisam identificar a quantidade: é ganhador(a) quem conseguir tirar a face com a quantidade maior. É possível observar o que a criança já consegue realizar sozinha e as ações que precisa de apoio. Por exemplo, ela pode conseguir jogar o dado ou esperar a sua vez para jogar – nível de desenvolvimento atual, mas precisará de apoio para contar a quantidade sorteada e/ou comparar as quantidades – nível de desenvolvimento iminente. Vigotski (2021) especifica que quando a escola consegue compreender o que é a zona de desenvolvimento iminente é possível desenvolver práticas em que contribuem para que a criança avance em seu desenvolvimento, porque o nível de desenvolvimento que a criança está hoje, não é o mesmo que estará posteriormente. Para exemplificar mais uma vez, retomando o exemplo do jogo de dados, quando a criança consegue contar a quantidade que sorteou esse conhecimento ultrapassa o nível de desenvolvimento atual e precisa de ajuda para comparar as quantidades para descobrir quem é o/a ganhador(a), o que faz parte do nível de conhecimento iminente. Reforçamos que esses níveis de conhecimentos – atual e iminente, não é algo estático; pelo contrário, é dinâmico e ocorre com todas as pessoas o tempo todo.

Ademais, é importante acrescentar que a brincadeira não é inerte, ocorrendo sempre da mesma maneira, parecendo que o brincante está dramatizando uma situação real que tem de memória. Conforme a criança brinca, ela vai introduzindo novas situações imaginárias e por isso, ocorre um movimento de tomada de consciência do objetivo da brincadeira. O objetivo é importante, pois é um fator que desperta motivação nas crianças. Em um jogo de regras, por exemplo, ela desenvolve estratégias para conseguir superar e vencer o oponente. Se um jogo não tem objetivo ele torna-se desinteressante.

A brincadeira é tão valiosa para o desenvolvimento infantil porque a “criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”, “é um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”. Para a criança pequena a brincadeira tem a mesma importância que um jogo de regras para as crianças maiores. Vigotski

ainda salienta que quando a criança cresce, a brincadeira não acaba, ela adentra em vivências do cotidiano, de maneira interna.

Enquanto Vigotski diz que na “brincadeira, a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu 'eu'. Mas é uma 'liberdade' ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto” (VIGOSTSKI, 2021, p. 238). O filósofo alemão Walter Benjamin (1892 -1940) reflete que, enquanto as crianças estão brincando vivenciam um ato libertador, pois deixam a realidade e ficam imersos em um mundo de fantasia (2009). Embora os dois evidenciem a liberdade da criança enquanto brinca, Vigotski complementa que as regras não são determinantes durante a brincadeira, por isso os adultos a consideram ilusória. Com liberdade ilusória ou não, é certo que ao brincar a criança desenvolve uma relação com o objeto e com as pessoas que estão próximas. Recebe influência do meio em que está inserida e é influenciada por ele.

Já sobre os brinquedos, Walter Benjamin (2009) faz críticas a indústrias do brinquedo que não consideram o interesse da criança e ainda sugere que objetos sem valor como restos de obras ou marcenaria alimenta muito mais a imaginação das crianças que os brinquedos que são fabricados tendo em vista o consumo. Em um de seus textos intitulado “Canteiro de Obras” ele discute como a criança tem interesse por resíduos de diferentes origens e estabelece uma relação com ele, formando para si um mundo novo e cheio de possibilidades brincantes.

Em outros textos do livro “A rua de mão única – obras escolhidas II” ainda descreve sua infância na Alemanha, a relação com os amigos e ambientes. As suas reflexões nos ajudam a perceber o quanto a infância é importante e produtora de cultura: vivemos experiências, pois construímos memórias afetivas tão intensas que as carregamos por toda a nossa vida adulta.

Em relação à experiência, Walter Benjamin (2009) a define como toda a vivência de um adulto que depois se transforma em razão, a qual é utilizada para julgar aqueles que não têm experiência. Por conseguinte, alguns julgamentos acabam destruindo os sonhos dos inexperientes e impede que os jovens possam realizar descobertas. Benjamin (2009) propõe uma reflexão sobre as experiências infantis: as crianças vivem o presente de corpo inteiro - a curiosidade, as sensações, as necessidades são guias para as vivências do momento presente; no entanto, durante um momento de brincadeira, as meninas e meninos recorrem à sua memória e compartilham suas experiências no momento da brincadeira.

Em suas reflexões, ressalta a importância do erro para realizar uma pesquisa, sendo, dessa forma, necessário para descobrir caminhos. Por isso, um adulto quando interage com uma criança utiliza toda sua experiência e preconceitos; dessa forma, consciente ou não, incute

valores que podem desencorajar a busca pela descoberta, induz práticas preconceituosas e carregadas de estereótipos. Segundo Benjamin, “assim são os bem-intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos da ‘juventude’; sisudos e cruéis querem empurrar desde já para a escravidão da vida”. (BENJAMIN, 2009, p. 22).

3.6 Infância, raça, gênero, classe social e deficiência: um olhar interseccional

Acreditamos que, nesse momento, é importante definir e justificar as escolhas do conceito de raça, gênero, classe, deficiência e infância, bem como a escolha da interseccionalidade como ferramenta analítica, elementos que acompanharam a tessitura desta pesquisa.

O primeiro conceito que gostaríamos de abordar é o de infância. De acordo com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, artigo 2º “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”. Contudo, desejamos que esse conceito vá para além de uma definição cronológica e que seja entendido como uma faixa etária que está presente na sociedade e, como tal, tem suas particularidades, individualidades e subjetividades. São produtoras e transformadoras de culturas.

Walter Benjamin (2009; 2012) não definiu o que é infância, mas narrou as mais diversas situações que viveu quando pequeno: as interações com amigos, descobertas diante as interações com a natureza, as brincadeiras que criava com objetos diversos. Essas lembranças não são exclusivas de Benjamin, pois podemos observar que estão presentes na infância de maneira geral. Ele se descreve como um menino que viveu a infância em Berlim, com os medos e as delícias de ser criança. Dessa forma, descreve também a criança como um sujeito histórico que tem seu próprio jeito de ser e estar no mundo. Prezamos durante esta pesquisa em considerar que a criança é um sujeito ativo, participativo e atuante no espaço que ocupa.

Achille Mbembe (2014) explica que raça não existe enquanto fato natural, físico, mas é uma fabricação que está atrelada às relações impostas pelo capital. Tal conceito teve início no período colonial em que os negros eram tidos como “coisas” e tratados como mercadorias. Ainda chama a atenção para que:

A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fosse um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar

delas é, antes de mais, assinalar uma ausência – a ausência do mesmo – ou ainda uma presença segunda, a de monstros e de fósseis. (MBEMBE, 2014, p. 39).

Ao longo da história, o conceito de homem ideal implica em ele ser branco e ter características diferentes e superiores às do homem negro. Podemos identificar esse padrão em diversas linguagens como a obra “A criação de Adão”, criada por volta de 1511, por Michelangelo. O homem é uma figura masculina, de pele branca que é uma criação da imagem e semelhança de Deus. É a criação perfeita. Assim, tudo que é o contrário é um ser menor e, por isso, fica à margem da sociedade e está a serviço do homem ideal.

Por sua vez, Nilma Lino Gomes (2005) explica que raça é um termo que está em disputa porque pode ser um termo que busca uma ressignificação diante das lutas, mas também é uma categoria de exclusão social. Em seus dizeres, raça remete ao racismo que é um termo carregado de uma identidade do que é ser negro, bem como das discriminações que afetam as pessoas negras.

Considerando que a identidade é um processo que se constrói de maneira gradativa e que o contato com os pares e suas relações contribuem para esse processo complexo e dinâmico, é preciso pensar nos processos e práticas escolares para que não silenciem a diversidade cultural e passem a valorizá-la.

Buscando definir gênero, encontramos Simone Beauvoir (1970), pelos anos de 1949 que procurou definir o que é ser mulher. Embora não tenha utilizado o termo gênero, a sua reflexão vai para além das características físicas. Enfatiza que homem e mulher são seres humanos, embora tenham corpos com sistema reprodutivos diferentes. No entanto, a vida em sociedade define “ser homem” e “ser mulher”.

O mesmo patriarcado que coloca o negro “em seu lugar” também define o lugar da mulher e as regras que têm que seguir, sempre sendo submetida ao querer masculino. Quando a mulher transgride as imposições sociais são tidas como “perigo para a sociedade”. Retomando a obra de Michelangelo citada anteriormente, se o homem foi a primeira criação a mulher é criada depois, por isso podemos dizer que é “um ser secundário”. (BEAUVOIR, 1970, p. 21).

Heleieth Saffioti (2014), por sua vez, explica que a definição de gênero não é somente uma categoria de análise, mas também uma categoria histórica. Especifica que:

Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (SAFFIOTTI, 2015 apud LAURETIS, et al., 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SAFFIOTTI, 2015 apud SCOTT et

al., 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (SAFFIOTI, 2015 apud FLAX et al., 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (SAFFIOTI, apud Saffioti et al, 1992, 1997b; SAFFIOTI E ALMEIDA et al, 1995) etc. (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Da mesma forma que Simone Beauvoir (1970), Heleieth Saffioti (2014) defende que gênero é uma construção social do que é ser feminino e masculino. Outro ponto que ambas as pesquisadoras levantam é o patriarcado. Embora esteja em constante transformação, é presente na família e na sociedade em geral.

Quando falamos sobre o conceito de classe, logo lembramos de Karl Marx e Friedrich Engels que discutiram sobre a forma com que o modo de produção contribuiu para a formação da sociedade, tendo a Revolução Industrial como contexto histórico. Para eles, a sociedade era formada pelos operários assalariados, os proprietários de capital (capitalistas) e os donos de terra. Essas três classes existiam devido ao modo de produção e estabeleciam uma relação unilateral, vertical e de exploração. (SANTOS, 1982).

Dessa forma, as classes vão se constituindo e a lutas entre oprimidos e as opressões vão ganhando novos sujeitos, de acordo com o momento histórico, e os interesses vão sendo definidos. As lutas reivindicam a diminuição das desigualdades sociais e a ampliação de oportunidades de acesso a recursos materiais ou simbólicos. É evidente que a posição social será determinante à forma em que se dará o acesso às relações sociais originadas no modo capitalista de produção. Saffioti (2014) esclarece que classe social é um fenômeno generificado, ou seja, está inserido na dinâmica social e seus estudos sugerem outras categorias como gênero e raça. Um conceito não sobrepõe ao outro e nem é somado. Isso justifica a nossa escolha pela interseccionalidade como ferramenta analítica.

Ângela Davis (2016) endossa o debate quando explana que as mulheres negras vivem a opressão da raça, gênero e classe, por isso não é possível eleger uma opressão específica, são opressões simultâneas. Dessa forma, não podem ser analisadas e nem combatidas isoladamente. Segundo Davis (2016), “as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser *infligidos a elas*” (p.25). Em outras palavras, uma mulher negra sofre opressão não só pela cor de sua pele, mas as marcas do gênero e classe também exercem opressões que visam legitimar a reconfiguração social originária do capitalismo.

Ampliando um pouco mais nosso olhar, voltamos a obra “A criação de Adão”, por Michelangelo para refletirmos sobre a pessoa com deficiência, uma categoria sempre presente

nos contextos da Educação Infantil. Por muito tempo, a concepção de ser humano (além de ser do gênero masculino, branco) era um corpo perfeito que é a imagem e semelhança de um deus perfeito. Assim, as pessoas com deficiência não se enquadraram nesse padrão de “homem ideal” e, diante disso, muitas lutas foram necessárias para garantir os direitos essenciais para as pessoas com deficiência.

Um resultado dessas tantas lutas é a Declaração de Salamanca (1994). O seu texto é enfático em afirmar que as “diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo para as crianças com deficiências que frequentam a escola de Educação Infantil” (SALAMANCA, 1994, p. 7). Por muitas vezes, exercemos um olhar capacitista, acreditando que determinada deficiência impossibilita a realização de algumas propostas em sala de aula. Por muitas vezes ainda, é possível observar a opressão que as pessoas com deficiência sofrem, seja ela de forma ativa, em que são insultadas e consideradas inaptas, ou de forma passiva, dando a ela um tratamento de piedade, caridade.

Para intentar mudar essas condições excludentes, a Declaração de Salamanca (1994) reforça sobre a importância que a criança esteja no centro do processo escolar, pois o desenvolvimento de uma pedagogia que atente privilegiadamente às suas necessidades é benéfico e contempla a todas as meninas e meninos, independentemente da presença de deficiência. Outro aspecto importante para que a escola se torne inclusiva é a mudança de concepção de toda comunidade escolar: professores, pais, crianças, professores e gestão. “A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.” (SALAMANCA, 1994, p. 11).

Esse olhar interseccional que realizamos sobre a obra de Michelangelo foi escolhido para acompanhar as análises dessa pesquisa, pois é uma ferramenta analítica que contribui para a construção de um mirante que nos permita observar a sociedade e as relações sociais de uma forma totalizante, pois “considera que categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”. (COLLINS, BILGES, 2021, p. 16). Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) explicam que a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica útil para ajudar a “pensar e desenvolver estratégias para a equidade” (p. 17), pois “aborda uma gama de questões e problemas sociais” (p. 18).

Em busca pela equidade, muitos pensadores lutaram e lutam para que a sociedade se conscientize com o intuito de diminuir a desigualdade social. Entre tantos, estão: Carneiro (2003); Davis (2011); Gonzalez (1983); hooks (2010). Suas produções científicas vêm ao longo da história tecendo um alicerce que contribuem para a reflexão sobre como a sociedade se constituiu e os caminhos que precisam que sejam percorridos para desconstruir padrões enraizados, heranças de um período colonial em que as violências contra corpos e cultura de um povo escravizado foram praticadas como ações do cotidiano. Tais heranças presentes em nossa sociedade em alguma medida reflete nas instituições de Educação Infantil e nas interações entre as meninas, meninos e adultos. Assim a análise interseccional permite que ao:

Pesquisar as culturas infantis e os marcadores sociais de raça, gênero e classe que as interseccionam exige uma desconstrução contínua e abertura para pensar a respeito dos racismos, dos machismos, do sexismo, da desigualdade de classe, que forjam processos de diferenciação para justificar as desigualdades. (SANTIAGO, 2019, p. 53).

Embora o livro “Interseccionalidade” de Collins e Bilge (2021) seja amplamente conhecido no cenário acadêmico, é importante esclarecer que o termo foi cunhado em movimentos que lutaram pelos direitos da população negra, como o Black Feminism nas décadas de 70 e 80, nos Estados Unidos e Reino Unido. Porém foi em 1989 que a professora, jurista, teórica feminista e pesquisadora estadunidense, Kimberlé Crenshaw, o sistematizou em artigo publicado, o trazendo para os debates. Segundo ela:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pelo qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam posições relativas de mulheres, raça, etnias, classe e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos de empoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ela explica que a raça, etnia, gênero, deficiência e classe constituem a estrutura da sociedade; assim, nem sempre convivemos com grupos distintos de pessoas, mas grupos sobrepostos. Ao analisar uma situação social e utilizando a ferramenta analítica da interseccionalidade, verificaremos que a mulher negra é quem está sempre a margem e não tem seus direitos humanos respeitados. Ao concluir tais análises é imprescindível articular meios e ações de proteção para esses grupos que sofrem com a discriminação e não têm acesso a

políticas públicas que sejam confeccionadas e implementadas no sentido de diminuir a desigualdade social.

As pesquisadoras Collins e Bilge (2021) explicam como utilizar a interseccionalidade como ferramenta de análise a partir de três situações: relações interseccionais do futebol internacional; reconhecimento crescente da desigualdade social e global e ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras. Quando analisa a Copa do Mundo da FIFA de 2014 que ocorreu no Brasil, são destacados quatro domínios de poder que estão interconectados: o estrutural – estruturas fundamentais das instituições sociais; o cultural – que são as ideias e a cultura da relação de poder que são incutidas na sociedade como normalidades embora, nem sempre, o sejam; o domínio disciplinar do poder – são as disciplinas absorvidas e que enquadram as pessoas em padrões estabelecidos; o domínio interpessoal de poder – são os modos como as diferentes identidades interagem em diferentes grupos sociais.

Collins e Bilges (2021) ao analisarem a desigualdade social e global evidenciam que a política neoliberal se coloca na contramão de programas políticos que combatem a desigualdade, porém colhem como um dos resultados dessa decisão o aumento dessas desigualdades e crescimento do populismo de direita. Sendo assim, a interseccionalidade pode ser uma ferramenta para analisar como as classes menos favorecidas têm seus direitos reconhecidos e respeitados e auxilia para pensar em políticas públicas que podem favorecer esse segmento.

Quando a política nacional brasileira tentou apagar a negritude que constituiu a sociedade brasileira, muitas mulheres negras se uniram e lutaram para dar voz à sua identidade e escancarar os preconceitos enfrentados pelas mulheres negras em uma sociedade machista e racista. Assim, o movimento de mulheres negras brasileiras buscou ecoar a necessidade de ações que valorizassem suas identidades e as políticas que as respeitassem como cidadãs brasileiras. Mais uma vez, “a estrutura interseccional de construção mútua de categorias de identidade permitiu que as afro-brasileiras desenvolvessem uma política de identidade”. (COLLINS, BILGES, 2021, p. 42).

A desigualdade social, as relações de poder interseccional, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade das relações são as categorias centrais da interseccionalidade. Embora as situações analisadas (relações interseccionais do futebol internacional; reconhecimento crescente da desigualdade social e global e ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras) por Collins e Bilges (2021) retratem situações diferentes é possível observar que as ideias centrais estavam presentes todo tempo.

4 INFÂNCIAS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO VALE DO PARAÍBA

A construção da vida, no momento, está muito mais no poder dos fatos que de convicções.

WALTER BENJAMIN

A frase que abre essa sessão nos propõe a refletir sobre a importância dos fatos na construção da história, os fatos são essenciais para a tessitura de uma pesquisa. São os fatos que dão corpo, que transformam os dizeres em situações reais e que possibilitam a reflexão, a análise e a discussão. Por isso, realizamos um esforço para apresentar os fatos vivenciados durante o período de coleta de dados e realizar uma discussão à luz teórica que acompanha essa pesquisa.

Após a construção de dados exposta anteriormente nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, ocorreu uma leitura flutuante do material para que tivéssemos o primeiro contato com o que foi levantado de maneira a possibilitar a construção das primeiras hipóteses que definiram os índices para uma análise inicial. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas. Em cada coluna foram dispostos aqueles que atendiam o critério inicial. Os primeiros índices definidos foram:

- Infância e o brincar – aglutinamos informações que revelaram o que a escola entende sobre o conceito de infância e a importância do brincar. Consideramos também os brinquedos que são oferecidos para as crianças.
- Raça – foram selecionados os dados que tinha a raça como elemento de destaque e a relação das crianças brancas e negras durante as brincadeiras, falas das professoras e como é a relação entre os adultos e as crianças no que se refere a essa temática.
- Gênero – neste eixo ficaram os dados que traziam o gênero como conteúdo em evidência. Por isso selecionamos os dados que revelaram os estereótipos que estão presentes nessa turma de Educação Infantil e a transgressão como, por exemplo, a questão das cores que separam meninos e meninas, ou as ações da professora que reforçam estereótipos. Além disso, aglutinamos dados que mostravam como as meninas e meninos se relacionam e compartilham os brinquedos e brincadeiras.
- Classe – nesse eixo colocamos os dados que revelaram as situações sociais das crianças, se pertencem aos grupos sociais economicamente privilegiados ou aos menos privilegiados, notadamente a classe trabalhadora.

- Formação de professor – aglutinamos informações sobre os processos formativos dos professores, que revelaram desconhecimentos ou saberes das professoras sobre: infância, a importância do brincar, raça e gênero.

O Quadro 2, a seguir, é uma elucidação do processo que realizamos durante esse período.

QUADRO 02 – Instrumentos, índices e categorias

Instrumentos	Índices	Categorias de análise
<p>PPP: Não traz o conceito de infância, brincar, raça ou gênero. Cita os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram adotados pela secretaria de educação.</p> <p>Entrevista com a professora Janaina: Eu acho que as brincadeiras e a arte são fundamentais na Educação Infantil. Sem esses dois a gente não trabalha. Porque a criança só aprende brincando. A gente improvisava brinquedo porque a gente não tinha brinquedo.</p> <p>Questionário: Formação sobre o tema étnico-racial e gênero: 55,6% não participou; 22,2% já participou; 22,2% responderam “não sei”.</p> <p>Diário de campo: A professora se mostra preocupada com os processos de alfabetização. A professora propôs uma atividade de escrita e procurei auxiliar algumas crianças. Quando cheguei na sala a professora pediu para que eu ficasse na mesa da lousinha mágica. Tinha uma criança copiando algumas palavras.</p> <p>A tarde iniciou com o diversificado. A professora pediu para eu chamar algumas crianças para brincar de bingo. Joaci, Aiyra e Avaré participaram da brincadeira. Primeiro entreguei umas cartelas com letras do alfabeto que não despertou interesse. Depois escrevi o nome de cada criança em uma folha e cada criança falava uma letra, essa segunda estratégia surtiu mais efeito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de infância e do brincar; • Formações que realizaram; • Abertura para formações sobre raça, gênero e infância 	<p>Raça, gênero e infância – Formações docentes, saberes ausentes.</p>
<p>Diário de campo: Percebi que alguns meninos se recusam a sentar-se em cadeiras rosas, porque, segundo eles, é de meninas. Quando sobra apenas cadeiras rosas na mesa que querem sentar-se, eles trocam e se algum menino se senta, eles tiram “sarro” dizendo que está sentado na cadeira de menina. Mesmo a professora dizendo que as cadeiras são de crianças, eles insistem em trocar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estereótipos de cor que permeiam a infância. 	<p>“A minha cor favorita é laranja, a cor da minha tiara”</p>

<p>Diálogo entre uma aluna (T) e a pesquisadora (P) no momento do parque: P: Teçá, qual a sua cor favorita? Acho que sei qual é! Rosa? T: Não tiaaaa! É laranja, da cor da minha tiara! Durante uma atividade de pintura a professora entregou um pedaço de cartolina colorida. Havia rosas e amarelas. Percebi que as rosas ficaram com as meninas e amarelas com os meninos. Ao ver, os meninos disseram que não queriam rosa e ela disse que tinha amarelas.</p> <p>Entrevista com a professora Janaina Em relação à questão do rosa, na minha sala eu tenho os meninos, você pode notar quando você tiver lá, tem uns meninos que querem a cadeirinha azul, se não for no azul não se senta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A transgressão do estereótipo. 	
<p>Entrevista com a professora Janaina: teve um o menino que ele não brincava com boneca, ele queria brincar com a boneca e não brincava com a boneca, por que isso? Era um Pré 1 acho que quando eu comecei, porque o pai não deixava, falava que não podia brincar. Ele falava, quando eu dizia: “você quer brincar com a boneca, pode brincar”, ele respondia: “não, eu não vou brincar porque meu pai falou que não pode”.</p> <p>A primeira foi o Ubiratã, mostrou para os meninos que não tem problema brincar com boneca, porque quando eu tinha a boneca, ele pegou e foi brincar. E ele não ligou para ninguém falando que estava brincando com a boneca, de um menino falar.</p> <p>Diário de Campo Um grupo de meninos que gostam da brincadeira de corrida, eles convidaram uma colega, a Anahí para brincar junto. Somente essa menina brincou junto com os meninos.</p> <p>A estagiária, a pedido da professora, foi buscar uma caixa de fantasia. As crianças começaram a vasculhar algo que poderia atender os seus desejos. São simples e a maioria, na visão das crianças, eram de meninas. Os meninos procuraram a fantasia do Homem Aranha, por mais que oferecesse algumas alternativas parece que não agradava.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos de menino e brinquedos de menina • A relação entre os adultos e meninos e meninas. 	<p>O Ubiratã brinca de boneca.</p>
<p>Diário de campo: Na mesa que tinha materiais para realizar desenhos, Niara, uma menina negra, com cabelos crespos e amarrados, iniciou uma representação dela e da irmã. Chamou a atenção que em sua ilustração representou os cabelos bem longos e lisos.</p> <p>Entrevista com a professora Janaina: E quando a Moema (professora da sala de leitura responsável em organizar a apresentação), uma criança que ela tinha falado que ia ser depois ela desistiu, a Moema falou: “Quem quer ser?”. Aí a Roama (criança negra) disse que queria e uma criança na hora falou assim: “Não, ela não pode ser a Branca de Neve!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre as crianças negras e crianças brancas. 	<p>Roama não pode ser Branca de Neve, mas eu posso</p>

<p>Quem falou que falou, mas “ela vai ser princesa” foi até um menino, entendeu? Mas assim, eu achei, assim, que no caso da Moema, ela levou isso em consideração, porque ela foi pensar uma fantasia, de uma criança que fosse mais moreninho, entendeu, princesa que fosse mais moreninha. Depois, ela foi ensaiar na sala e falou: “se você, professora, quiser sair, você pode sair”. Aí eu respondi: “eu vou ficar eu quero, ver eles ensaiando!”. Aí eu vi, eu sou assim, eu gosto (de participar) e eu falei assim: “ahhh eu vou entrar para dançar junto com as crianças, só no ensaio.” Aí ela disse assim: “Não, se você está no ensaio, depois você vai apresentar”. Aí eu disse assim: “mas se eu for tenho que arrumar um vestido de princesa pra eu vestir”. Aí falou assim: “Ohh! se você não se importar eu tenho da Branca de Neve, eu acho que serve você!” Então por que eu posso vestir o vestido da Branca de Neve e a Roama não?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação dos adultos com as crianças negras e brancas. 	
--	---	--

FONTE: elaborado pela autora, outubro/2022.

Concluída essa primeira organização da produção de dados, transportamos os dados para o *software* Atlas.ti¹⁰ para auxiliar no processo de organização da análise e realizar um estudo mais sistemático e rigoroso. Com os dados organizados no *software*, realizamos uma leitura atenciosa para codificar e chegar nas categorias de análises. De acordo com o objetivo da pesquisa fomos atribuindo cores para as informações que poderiam responder algumas questões norteadoras: “Como é a relação entre meninos e meninas?”, “Em quais situações os meninos e meninas brincam juntos?”, “Como as crianças negras se relacionam com as crianças brancas? “Quais preconceitos estão naturalizados nas falas e ações dos adultos?”, “Quais estereotípicos permeia a infância?”, “Como os professores foram formados, ou não, em temas abordados pela pesquisa?”, “Qual o conceito de infância e do brincar para a escola e professores?”, “O que as professoras e professor entendem por raça e gênero?”. Conforme fomos realizando a leitura, identificamos citações e eventos importantes para serem codificados e que, posteriormente, formariam as categorias da pesquisa. Para cada informação encontrada durante a análise da produção dos dados foi atribuída uma cor e realizávamos anotações de acordo com a referência teórica, por meio das ferramentas disponibilizadas nesse software.

Durante a organização dos dados, realizamos constantes idas e vindas ao referencial teórico para verificar as informações que atendiam o objetivo da pesquisa e definimos alguns códigos que depois se transformaram em categorias de análise:

¹⁰ Disponível em: <https://atlasti.com/?x-clickref=1100lwu9jYfH>

FIGURA 1 – Categorias de análises.

CATEGORIAS



FONTE: Figura elaborada pela pesquisadora em outubro/2022.

Os títulos das categorias surgiram a partir de falas de acontecimentos marcantes durante a coleta de dados da pesquisa que proporcionou reflexões, angústia e surpresa. Segundo Franco (2018), as categorias são definidas quando emergem das falas e, depois de constantes ida e volta ao material, são estabelecidas.

A categoria “Saberes docentes, formações ausentes” foi gerada a partir dos índices: conceito de infância e do brincar; formações que realizaram; abertura para formações sobre raça, gênero e infância. A partir das falas da entrevista, questionário e análise dos documentos da instituição infantil, aglutinamos as informações de tais indicadores, seja pela ausência, presença ou dúvida.

A segunda categoria “Minha cor favorita é laranja, a cor da minha tiara”, surgiu a partir dos índices: os estereótipos que estão presentes nessa turma de Educação Infantil e a transgressão do estereótipo. Dessa forma, fomos aglutinando informações em que a cor sobressaía em situações que ocorreram em sala de aula, bem como em falas recorrentes dos adultos que se relacionam com as crianças no ambiente da instituição infantil.

A partir dos índices: a relação entre meninos e meninas e a relação entre os adultos e meninos e meninas, surgiu a categoria “É porque tem pai que não quer que menino brinque com menina”, em que ressalta a relação entre meninos e meninas, bem como a escolha das brincadeiras.

A quarta categoria “Ubiratã brinca de boneca” propõe uma análise nas escolhas de brinquedos para meninos e meninas, bem como refletir se existe padrões para a escolha desses brinquedos. Os dados foram aglutinados a partir dos índices: brinquedos de meninos e brinquedos de menina; a relação entre os adultos e meninos e meninas.

Por fim, a última categoria “Roama não pode ser Branca de Neve, mas eu posso”, reflete sobre algumas questões raciais que estão naturalizadas na Educação Infantil e que foram perceptíveis durante a pesquisa. Os índices para essa categoria estabelecem as relações entre crianças brancas e crianças negras e a relação dos adultos com as crianças negras e brancas.

Importante relatar que para organizar as categorias foram buscados em todos os instrumentos para produção de dados as informações que eram convergentes, ou se completavam, ou eram divergentes. Isso ocorreu conforme levantamos uma hipótese e realizamos o mapeamento dos dados no caderno de campo, na entrevista e no questionário respondido pelas professoras. Dessa forma, garantimos um cruzamento das informações presentes nas observações realizadas *in loco*, no PPP, e a entrevista que foi concedida pela professora Janaína.

Assim, construímos as categorias com as quais realizamos a análise com o intuito de compreendermos como as brincadeiras promovem a construção da identidade racial e de gênero na prática pedagógica e na percepção de professoras da Educação Infantil. Na sequência, apresentaremos as análises do conteúdo das respostas, apresentadas a partir do levantamento das categorias que foram sendo criadas, com o objetivo de compreender como as professoras constroem suas brincadeiras e como elas organizam, ou não, a aprendizagem das crianças em relação a identidades de raça e gênero.

Como unidade de análise, utilizamos o tipo denominado por Franco (2018) de “Tema”. Esse procedimento contribuiu para a compreensão do problema abordado, já que possibilitou utilizar a “análise de uma sentença simples ou conjunto delas”, (FRANCO, 2018, p. 45). Durante a análise, consideramos importante a contextualização dos dados, bem como as mensagens que estão nas entrelinhas e que revelam muito sobre o estudo, conforme orientado por Franco (2018).

Primeiro descrevemos os espaços e sujeitos do campo de pesquisa, espaços físicos da instituição infantil, caracterização da professora, das crianças e profissionais. Depois contamos como foi a nossa chegada no campo de pesquisa, receptividade da professora e crianças, desenvolvendo o que foi sistematizado por meio das categorias. Seguimos analisando os dados

obtidos sempre trazendo a criança como protagonista de todo o processo. Abaixo apresentamos o conjunto das análises realizadas.

4.1 Contextos: retratos dos sujeitos e espaços.

Um pequeno prédio localizado em um terreno íngreme e entre as duas ruas principais do bairro. A entrada das crianças fica em uma viela que liga essas duas ruas. Próximo do horário de entrada, as famílias vão chegando e se acomodando ao lado do portão, procuram um local para se proteger do sol, este muito presente nos dias em que ocorreram as visitas. Pela rua “de baixo” é possível acessar a secretaria da instituição infantil: o prédio é uma antiga casa que foi agregada ao conjunto escolar. As pessoas são recebidas e atendidas pela janela do que seria a antiga sala da casa. Tem uma cozinha que atende os profissionais que atuam na instituição infantil; a sala da diretora e vice-diretora; um espaço que é o arquivo; e um banheiro. A secretaria fica separada das salas de aula; por isso, para se direcionar ao espaço de aula é preciso acessar um pátio, depois uma rampa. As três primeiras salas de aula ficam num corredor em que é possível ver a rua de baixo, o parque e o prédio da secretaria. Nesse corredor fica a sala da professora Janaína onde ocorreram as visitas.

Quando se passa pelo corredor é possível encontrar com os banheiros que atendem as crianças e um segundo pátio maior. Ali estão localizadas as outras salas de aula, a cozinha, a sala da coordenação, um almoxarifado e um banheiro para os adultos.

No pátio interno tem alguns brinquedos, como cama elástica e escorregadores de plástico, que a instituição infantil denomina como *play*. Nesse mesmo pátio, logo na entrada, tem o “cantinho simbólico” com alguns jogos de encaixe, amarelinha, trilhas grandes e uma casinha. Para uso dos espaços existe uma escala com os dias e horários de cada turma.

Ao lado da secretaria tem um parque que fica em uma área externa. Três escorregadores, duas balanças, dois gira-giras são os brinquedos que as crianças têm à disposição. Eles ficam protegidos do sol por árvores frondosas que proporcionam sombras refrescantes. Entre um gira-gira e um escorregador, a professora e as crianças utilizam como tanque de areia e sempre levam utensílios diversos para a produção de bolos de areia e represas. Com certeza é o espaço favoritos das meninas e meninos que compartilham esse local brincante.

Para garantir o anonimato dos participantes, optamos por nomear a instituição de ensino em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e os nomes dos participantes foram todos substituídos por nomes indígenas. Ao escolher o nome para a troca, foi pensado nas

características pessoais ou na sua função dentro do grupo escolar. Essa escolha foi feita desejando valorizar a cultura dos povos tradicionais que sempre se preocuparam em educar as crianças – curumins – coletivamente; os adultos são corresponsáveis em garantir que a sua cultura ancestral não se perca. Isso já começa com a escolha dos nomes que têm significados fortes, quase que definindo as características pessoais para aquela menina ou menino que chega ao mundo. Para exemplificar, segue algumas escolhas que realizamos:

- Diretora da instituição infantil – *Iara*, senhora das águas. A ela é destinada a gestão dos processos que ocorrem na EMEI;
- Coordenadora pedagógica – *Aruana*, significa sentinela. É ela que tem o olhar cuidadoso para as práticas pedagógicas que são realizadas;
- Professora que aceitou as visitas e concedeu a entrevista – *Janaína*, protetora. A preocupação com o desenvolvimento e o bem-estar das crianças transformam a professora em protetora de um grupo de crianças que está sob a sua responsabilidade;
- Professora da sala de leitura onde as crianças frequentam uma vez por semana para ouvir histórias e emprestar livros – *Moema*, aquela que está adoçando. As leituras e a prática de empréstimo de livros favorecem o acesso ao mundo da leitura, sendo uma forma de adoçar a infância.
- Menino que exerce liderança no grupo – *Raoni*, chefe, guerreiro. É uma criança que conduz as brincadeiras e tem influência em decisões que são tomadas;
- Menino autista – *Ubiratã*, lança forte. Não se preocupa com os padrões sociais e por isso não tem medo de transgredir sendo exemplo para as outras crianças;
- Menina que exerce liderança no grupo – *Anahí*, aquela que tem voz doce. Com seu jeito delicado conquista todos ao seu redor e exerce influência no grupo.

A instituição infantil atende 185 crianças de 3 a 6 anos em dois turnos, manhã e tarde. Desse total de crianças, 12 também são atendidas pela Educação Especial. No período da manhã são 8 professores e no período da tarde são 7 que atuam nas salas regulares. Além deles, a instituição infantil conta com 6 estagiários de pedagogia, 2 professores da Educação Especial e uma professora que atua na sala de leitura. A gestão é composta por 3 professoras que assumiram a função de diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

Para conhecer um pouco sobre o grupo escolar, produzimos um questionário sociodemográfico. O questionário foi organizado para que as professoras e professor respondessem com a intenção de identificar particularidades do grupo, aproximar seus

conhecimentos, compreender como é o grupo e coletar informações que pudessem auxiliar na organização do produto da pesquisa. Antes de distribuir e solicitar o preenchimento, conversamos com a coordenadora pedagógica se poderíamos nos apresentar e compartilhar o objetivo da pesquisa. Ela prontamente concordou e disponibilizou um período da formação que realiza com o grupo de professores. Assim no dia 24 de agosto, a pesquisadora participou do encontro da manhã e da tarde, se apresentou, compartilhou a pesquisa, esclareceu dúvidas e solicitou a colaboração da equipe de professores.

O questionário foi respondido por 9 professoras e forneceu os dados que estão organizados na tabela a seguir:

QUADRO 03: Características sociodemográficas dos respondentes ao questionário

SEXO	
MASCULINO	01
FEMININO	08
AUTODECLARAÇÃO COM RELAÇÃO A COR OU RAÇA	
BRANCO (A)	04
PRETO (A)	02
PARDO (A)	02
MULATO (A) ¹¹	01
FAIXA ETÁRIA	
DE 30 A 39 ANOS	02
DE 40 A 49 ANOS	05
DE 50 A 59 ANOS	02
FORMAÇÃO INICIAL	
PEDAGOGIA	08
OUTRA	01
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	
ESPECIALIZAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	06
CURSANDO ESPECIALIZAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	01
NÃO POSSUEM	02
TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	
PROFESSORA INICIANTE	01
DE 1 A 5 ANOS	04
DE 5 A 10 ANOS	01
DE 11 A 20 ANOS	03
TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO	
PROFESSOR(A) EFETIVO(A)	05
PROFESSOR(A) CONTRATADO (A) POR TEMPO DETERMINADO.	04

FONTE: Elaborado pela autora, outubro/2022.

¹¹ De acordo com o Dicionário de combate ao racismo, disponível em: o termo mulato é de origem do termo mula, (cruzamento de dois animais, híbrido) que servia para realizar carregamentos. O termo é de origem do período colonial e se referia a pessoas mestiças, ou seja, uma criança/pessoa que descendia de pais brancos e negros. Existe uma discussão grande quanto ao uso do termo, aqui trouxemos, pois existem pessoas que se reconhecem como mulatos e não negros.

O grupo tem idade entre 35 e 57 anos e nem todos têm vínculo efetivo com a rede municipal. Todos têm formação em pedagogia e 5 com especialização concluída. Apenas uma professora se declarou iniciante na profissão, as demais já atuaram na mesma instituição infantil ou em outra unidade do município, escola particular ou em outra rede de ensino. Quando perguntado aos docentes como se declaram em relação a cor, interessante que 3 disseram ser brancos; 2 se identificam com preta; 2, com a parda e 1 se identificou como mulato.

A professora que indicou que a sua formação inicial foi em outra área, relatou que antes de ser professora atuou como contadora e que depois migrou para o magistério. Explicou que estava descontente com o serviço que executava, por isso buscou outro caminho. Com muita emoção falou do incentivo da família em deixar uma profissão e recomeçar outra. Quando se formou em pedagogia atuou em uma escola particular. Depois de um tempo resolveu se aventurar no ensino público, por isso prestou prova e assumiu uma turma com contrato de prazo determinado. Ela demonstrou felicidade pela troca realizada, mas diz que deseja atuar mais próximo de sua casa.

4.1.1 Janaina: condutora dos processos, protetora do mar

Janaina foi o nome escolhido para identificar a professora que participou da entrevista, porque seu significado se reporta à proteção. Quando uma pessoa assume a função de professora, acaba se tornando uma “divindade” para as crianças e busca protegê-las e alicerçá-las em seu desenvolvimento. Assim é Janaina, a professora que participou da entrevista semiestruturada e nos acolheu em sua sala de aula. Em suas ações, falas e práticas, demonstra consciência desse poder que exerce sobre as pequenas e pequenos com quem convive: *“Lógico que quando a gente sai na rua encontra a criança que você já deu aula, que ela vem te abraçar, te reconhece, é um presente que não tem tamanho, né!”* (Entrevista concedida em 21/09/22).

Mulher de estatura mediana, morena, olhos claros e cabelos negros, lisos e bem curtos, mineira de nascimento. Mulher que já vivenciou muitas experiências de vida. Com olhar cuidadoso observa todos os alunos e procura atender às necessidades. Durante as visitas e entrevista foi relatando um pouco do seu percurso de vida e profissional. Mãe solo de uma filha, hoje já se tornou avó de um netinho e relatou com orgulho as suas proezas.

Dedicada à família, cuidou da mãe e irmão que adoeceram e, por isso, segundo ela, iniciou na profissão tardiamente. Formou-se no magistério em 2007, depois de realizar ENEM e conseguir uma bolsa. Devido à vida humilde, precisaria de apoio para custear a faculdade.

Na rede pública onde leciona, iniciou em 2012 como professora contratada e se efetivou depois de prestar um concurso público no mesmo ano. Relata que teve dificuldades no início do magistério e que até pensou em desistir, mas acabou vencendo os obstáculos e hoje sente-se satisfeita com a escolha profissional.

4.1.2 As crianças e os espaços da turma

Walter Benjamin (2012) em suas reflexões deixa claro que a criança constrói um mundo cultural e que a sua experiência é sensorial, ou seja, aprende por meio do corpo todo. Quando a pesquisadora chegou e foi recebida pela professora e apresentada à turma, foi possível perceber olhos atentos e curiosos das crianças presentes. Algumas logo vieram questionar o nome e o motivo da presença. Outra ofereceu a mão como forma de acolher para uma brincadeira.

A turma é composta por 25 crianças e tem uma rotina com alguns horários fixos como o lanche e o parque que não podem ser alterados sem um planejamento prévio devido a organização da instituição infantil. Não existe troca de professores no decorrer do dia, apenas uma vez por semana as crianças vão até a sala de leitura para ouvir a história da professora Moema e emprestar livros.

Segundo relato da professora Janaína, é uma turma que se conhece desde bebê, porque muitos entraram na creche que fica no bairro e, ao completar 3 anos, foram direcionados para a EMEI em que o estudo acontece. Outros se encontraram e foram se inserindo no grupo e trocando suas experiências. Por isso, o grau de afinidade e intimidade entre eles é grande. Ao chegarem e durante a saída é muito comum se abraçarem como forma de cumprimento, principalmente se percebem que algum colega está chateado ou triste. A professora também compartilhou que é o segundo ano que está com a turma, quis continuar porque no ano anterior não ocorreram aulas presenciais devido à pandemia do COVID-19, por isso viu como uma oportunidade assumir a turma por mais um ano.

O espaço da turma é um local de encontros e de preposições que ocorrerão durante um período que se denomina “ano letivo”. São encontros diários em um espaço em que as crianças viverão experiências, ocorrerão interações entre os materiais oferecidos e as propostas desenvolvidas. Durante o período em que a criança está na instituição, é nessa sala que permanece a maior parte do tempo.

Dessa forma, a organização desse espaço precisa ser planejada com o intuito em oferecer as mais variadas experiências, estimulando a curiosidade, a memória e o pensamento criativo das meninas e meninos que frequentam diariamente.

Visto dessa forma, Marta Chaves (2014) refere-se a importância em oferecer um espaço enriquecido com elementos culturais que coloque a criança em contato com a produção artística e literária, por exemplo. Quando as meninas e meninos tem acesso a essa riqueza cultural, “potencializa sua capacidade no tocante a memória, a atenção, percepção e criatividade” (p.86).

Cabe destacar que Chaves (2014) explica que um ambiente bem-organizado pelas professoras, exige um estudo de maneira que possa contribuir com a otimização da rotina favorecendo uma educação humanizadora e possibilite o estímulo de sentimentos positivos.

O espaço da turma em que ocorreram as observações é composta por seis mesas com quatro cadeiras em cada. No fundo tem cartazes de acordo com o tema do projeto que estão desenvolvendo e uma tabela com os numerais de zero a cem. É o local que tem alguns materiais que são utilizados nas brincadeiras de situação imaginária como cozinha, oficina mecânica ou salão de cabeleireiro. Esses materiais circulam pelas salas de aula, ou seja, cada *kit* fica durante um tempo e é trocado.

Próximo às janelas tem um alfabeto grande que é suporte para as escritas das crianças. A lousa de giz fica em frente e a professora procura registrar a data e a pauta das atividades que serão desenvolvidas. Os armários ficam numa parede ao lado, junto com uma estante que contém alguns materiais individuais como giz de cera e pasta para guardar as atividades. Nesses armários têm alguns jogos, brinquedos, canetas, lápis que são de uso da turma. Segundo a professora, ela faz questão de ter seus próprios materiais, pois, quando precisa, sabe que tem.

Foi nesse cenário e com esses sujeitos que a pesquisadora procurou vivenciar com as propostas do dia, estabelecendo uma relação de cumplicidade. Dessa forma, foi possível descrever o cotidiano que possibilitou o corpus desse estudo.

4.2 Saberes docentes, formações ausentes.

Uma das preocupações da pesquisa foi sondar como o grupo docente avalia a formação que recebeu sobre raça e gênero. Por isso, no questionário, além das informações sociodemográficas, elaboramos questões em que as professoras e o professor puderam indicar o seu grau de satisfação em relação à formação recebida. Para tal, utilizamos a escala de Likert em que 1 é inadequada e 10 completamente adequada.

As respostas dos nove professores que responderam ao questionário mostram que seis deles avaliam que não tiveram uma formação adequada nas questões referentes a racialidade e gênero. Nilma Lino Gomes (2003) chamou a atenção para a necessidade de que a formação inicial e continuada tenha em vista a diversidade social presente em nossa sociedade. Propõe ainda alguns questionamentos:

[...] como os/as professores/as se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/as gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia a dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169).

Um dado que chama a atenção é a resposta à pergunta sobre a participação em formações que abordassem os temas étnico-racial e sobre gênero. O retorno dos professores que responderam ao questionário nos mostra que dos nove, dois professores já vivenciaram uma formação que tratasse de racialidade e/ou gênero. No entanto, ao serem questionados sobre a abertura para participar de formação que abordassem os temas étnico-racial e gênero, cinco docentes mostraram contrário a esse tema. Esses dados nos trazem algumas questões: será que esses professores que disseram que não participariam compreendem os conceitos de raça e gênero? Os docentes que indicaram que nunca participaram foi devido à falta de formação ou a recusa por considerar os temas como irrelevantes para a Educação Infantil? Ou ainda ambos os fatores?

Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2020) explicam que as práticas educativas precisam valorizar as diferenças e a diversidade das crianças, “desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como sujeito de direito” (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 59). No entanto, para conseguir desenvolver práticas pedagógicas que contemplem tais discussões, é preciso que os docentes que atuam em instituições que atendem a infância se sintam preparados para se envolver nos debates de raça e gênero presentes no cotidiano.

Sobre o preparo das professoras nos fazem refletir sobre os estudos realizados por Lucimar Dias (2012), que buscou investigar como professoras da Educação Infantil, após participarem de cursos com abordagens da diversidade étnico-racial, mobilizaram saberes para a construção de um currículo que contemplasse a temática. A sua pesquisa traz quatro princípios que orientam a práticas das professoras desse grupo estudado, que são: a) coragem; b)

ludicidade; c) a diferença entre as pessoas como um valor positivo; c) a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta.

Quando Dias (2012) aborda o primeiro princípio, *coragem*, explica que ao abordar a diversidade étnico-racial em suas práticas, as professoras conviveram com discriminação, pois rompem com uma tradição eurocentrada e com o racismo estrutural, ambos presentes de forma muito sólida na sociedade brasileira.

O segundo princípio explica que quando se desenvolvem práticas na educação infantil, a presença da *ludicidade* é imprescindível, inclusive no trabalho com a diversidade étnico-racial valorizando o patrimônio cultural brasileiro, que possibilite que as crianças conheçam e apreciem a história da cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, *é possível que as crianças passem a perceber a diferença entre as pessoas como um valor positivo, terceiro princípio*, ou seja, construindo um contexto no qual as práticas oferecidas na Educação Infantil possibilitam às meninas e meninos “uma experiência ao mesmo tempo particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos e não se constitui numa marca determinada de algum grupo específico” (p.667).

Quando existe a preocupação desse conjunto de princípio, contemplamos o último que é *a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta*. Assim, ao desenvolver práticas corajosas, lúdicas e que abordem as diferenças como algo positivo, contribuimos para a construção de identidades das crianças sem ignorar a diversidade.

Mas não é algo fácil, como bem salienta Dias (2012). As professoras precisam de um arcabouço teórico que contribua para a “mudança almejada” e “compreendam a importância de sua atuação” (p.668). Quando uma professora passa por uma formação consistente, com metodologias que favoreçam a análise e reflexão da própria prática, além de desenvolver uma visão crítica dos acontecimentos do cotidiano, elas favorecem uma intervenção na realidade. No entanto, “as pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira”. (DIAS, 2012).

Ao realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição infantil, foi possível identificar que raça e gênero estão presente em sua proposta. Os objetivos e metas estão interligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais foram indicados pela secretaria de educação do município para que fizessem parte da construção do PPP. O quinto objetivo, “Igualdade de Gênero”, está presente no plano de ação que engloba

qualificação de todos os professores, formação em Hora Atividade e formação tecnológica, por exemplo. Embora presente no documento que norteia o trabalho da instituição infantil, coloca em contradição o que os professores indicam em suas respostas ao questionário.

Esses dados iniciais favoreceram acesso sobre o que os docentes pensam sobre o trabalho que aborda racialidade, gênero e brincadeiras. Quando a entrevistada foi questionada sobre o conceito de gênero, primeiro ela relata uma situação vivenciada na instituição infantil, demonstrando certo incômodo em abordar principalmente o tema gênero. Em seguida, percebida a confusão a pesquisadora realiza alguns esclarecimentos sobre o conceito de gênero e o que cabe à Educação Infantil. Logo após a explicação da pesquisadora, seu semblante muda, apresentando conforto para seguir com o assunto. Então, surpresa, ela diz:

Que bom você estar falando isso! Por quê? Quando vai ter H.A. que a gente comenta sobre essas coisas...; porque, assim, não vem pra gente [esse conteúdo], que nem falei para você. É bom essa fala sua e acho legal, por exemplo, eu não sei..., eu acho que a gente vai ter mais alguma H.A. noturna, se você puder ir falar sobre isso. O que que aconteceu naquele questionário seu quando a gente estava respondendo? Eu respondi, porque realmente a Educação Infantil, em relação a isso, não vem nada pra gente. Todo mundo entendeu isso [no questionário], [que se tratava de relacionamento entre pessoas do mesmo sexo] entendeu? Estava conversando, [com as professoras que responderam] e uma falou assim: “Mas como que a gente vai falar uma coisa dessa para a criança?” Só que assim, você falando nesse sentido [amplo de gênero], aí vem uma outra coisa: fala-se que não pode ter o Dia dos Pais nem o Dia das Mães por causa dessa outra questão de ser pai/pai - mãe/mãe. Então é errado porque acontece, está acontecendo hoje em dia, mas não deixa de ser pai e mãe, então eu acho errado não ter essa comemoração. (Entrevista concedida em 28/10/2022).

Percebeu-se que ainda existe muitas dúvidas com relação a esses temas que estão envoltos de preconceitos gerados pelo desconhecimento. As professoras demonstram desconhecimento sobre o conceito de gênero e associá-lo imediatamente ao de sexualidade, notadamente homossexualidade. No trecho destacado, discutir gênero seria discutir homossexualidade. Por isso, em determinado momento da entrevista foi preciso explicar o que cabe à Educação Infantil, pois para ela se tratava *somente* de relações homoafetivas. Depois de uma rápida explicação ela se mostra surpresa e sugeriu que a pesquisadora comentasse o que é gênero, durante uma reunião pedagógica que ocorre na instituição infantil, pois, segundo ela, alguns professores têm a mesma dúvida.

Importante destacar que muitas dessas dúvidas e preconceitos foram reforçados com a onda de conservadorismo¹² que tem abarcado a sociedade mundial, principalmente após a difusão da noção “ideologia de gênero”. Costa (2018) em sua pesquisa lembra ainda que:

[...] o fato ocorrido no ano de 2015 sobre a retirada das palavras “orientação sexual” e “gênero” dos Planos de Educação, nas esferas federal, estadual, bem como a municipal. [aprofundou o desconhecimento sobre os debates de gênero e sexualidade] Ou seja, tem sido um desafio ainda maior trabalhar essa temática nas instituições de ensino, já que houve essa supressão, também, nos próprios documentos normativos, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, além de proposições conservadoras que, a cada dia, permeiam os discursos da população, como a “Escola sem partido” e “Ideologia de gênero”. (COSTA, 2018, p. 104).

O conceito de gênero pode ser definido como relações entre meninos e meninas, mulheres e homens, adultos e crianças, que ocorrem também nos espaços da instituição infantil. É ele que orienta a pesquisa que realizamos, por isso, abarcaria diferentes relações de opressão e dominação entre homens e mulheres, que podem ser facilmente abordadas desde a Educação Infantil, para além da sexualidade. Além disso, é importante lembrar que a relação entre adultos e crianças é sempre desigual, pois o poder de decidir é sempre dos adultos (adultocentrismo), o que reforça um conjunto de preconceitos sociais. Por isso, Finco e Oliveira (2020) esclarecem a importância em “questionar e problematizar as práticas educativas no sentido de buscarem uma valorização das diferenças das crianças, desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como um “sujeito de direitos” no campo das políticas públicas”. (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 59). Assim, é importante ter claro o conceito de gênero, bem como de infância, raça entre outros, é necessário para a construção de cidadãos críticos, que compreendam e respeitem a diversidade de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica para examinar as relações sociais e a construção da identidade das meninas e meninos, permite a possibilidade em “questionar, investigar e explicitar as diversas formas de opressão que agem ao mesmo tempo sob os sujeitos e na sociedade”. (PEREIRA, 2020, p. 32). Ao utilizarmos a interseccionalidade como ferramenta analítica, é possível compreender as relações de poder e buscar estratégias para contribuir com a justiça social. Desta maneira, incluiremos outros aspectos que tangem esta análise como o saber sobre a racialidade.

¹² No Brasil, esse movimento se intensificou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT) em 2016, da formação do partido Novo, de mudanças programáticas no PSL e no fortalecimento da campanha presidencial de Bolsonaro em 2018. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62490540>

Quando questionamos se a professora Janaína sente dificuldade em lidar com questões do racismo, ela conta um fato que aconteceu quando era adolescente em que uma professora disse que o cabelo dela parecia de veludo. Os colegas, por sua vez, utilizaram dessa característica observada por sua professora e passaram a chamá-la em diferentes situações do dia por “cabelo de veludo”. A entrevistada disse que não ligou, porém revela um certo incômodo:

*[...] aí, porque ficar falando isso, tudo isso, toda hora, né?
(Entrevista concedida em 28/10/2022).*

Relata também que depois de um tempo os colegas pararam e que passou. Em seguida comenta alguns fatos que foram notificados na mídia como o episódio que ocorreu com Seu Jorge¹³ em Porto Alegre, RS; Giovanna Ewbank e Bruno Gagliasso¹⁴, em Portugal.

Seu Jorge teve um caso de preconceito com ele, lá no Rio Grande do Sul, lá pro sul, que teve um show dele. Só que eu falo assim: “Será que não tão exagerando nisso daí?” Quer dizer, eu não ouvi o que a pessoa falou, nem prestei muita atenção. Mas assim, é aquele casal também que adotou a criança, que foi para fora do país, sofreu bullying, dizendo assim. Eu acho que as pessoas estão focando muito nisso, até os famosos, entendeu? Eu acho que quanto mais você [...] dá bola, quanto mais você leva isso adiante, mais vai acontecer. Então, se você ignorar acaba, sabe? Quem faz isso é gente maldosa. Eu quando eu fiz o meu TCC eu fiz sobre o bullying, sabe? Era um assunto que está bem de alta lá, assim alta e eu falei assim: “Ah, eu vou falar sobre isso!”. Porque qualquer coisa, era uma coisa nova mesmo, até o nome e eu andei lendo vários livros. O que eu tirei para mim disso, é isso, sabe, eu acho que quanto mais você valoriza o ruim, mais ele vai se alastrar, mais ele vai permanecer. (Entrevista concedida em 28/10/2022).

Os dados indicam que existe uma confusão sobre a diferença entre bullying e racismo. Ellen de Lima Souza (2016) explica que o primeiro ocorre na escola, por isso tem um espaço determinado onde acontece. É comum que seja recorrente entre os pares da mesma sala de aula ou escola. Pontua que toda criança está sujeita a praticar ou sofrer e que é, sem dúvida nenhuma, uma violência, embora não seja um crime.

Com relação ao racismo Souza (2016) esclarece que é ideológico, porque é exercido por um conjunto de pensamentos e ações em que um grupo de humanos se coloca em posição superior a outro, estabelecendo como critério a cor da pele ou tipo de cabelo. Explica também

¹³ Link da reportagem: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/10/26/policia-diz-que-ha-indicios-de-racismo-durante-show-de-seu-jorge-em-porto-alegre-e-aguarda-pericia-em-audios.ghtml>

¹⁴ Link da reportagem: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/07/31/giovanna-ewbank-e-bruno-gagliasso-falam-ao-fantastico-sobre-caso-de-racismo-o-grito-da-minha-mulher-foi-de-dor-mas-tambem-de-indignacao.ghtml>

que é institucional quando as lideranças políticas organizam espaços como escola ou área de uma cidade ou empregos e as pessoas negras são “empurradas” para esse lugar, não permitindo que tenham oportunidades em outros espaços sociais. (GOMES, 2005). O racismo é sofrido e sentido pela pessoa negra e pode acontecer em diferentes esferas da sociedade. A prática de discriminação racial é um crime previsto por lei: quando denunciada a pessoa que praticou recebe uma pena. “O bullying representa uma violência localizada, sendo prática que precisa ser severamente combatida no universo escolar. O racismo, entretanto, está muito além das relações interpessoais e das fronteiras da escola”. (SOUZA, 2016, p. 91).

Diante desses dois relatos da professora Janaina, é possível compreender o motivo pelo qual as pesquisas sobre raça/racialidade e gênero (RIBEIRO:2017, ROSA:2018, PEREIRA:2020, DOMINGUES:2018, NUNES:2017, COSTA:2018, SANTIAGO:2020) têm alertado sobre a naturalização de ações discriminatórias e preconceituosas em espaços de Educação Infantil. Além do mais, Finco e Oliveira (2020) alertam que os dados:

Apontam também para o uso diferenciado da linguagem, com mensagens estereotipadas e preconceituosas que permeiam as interações entre adultos e crianças, influenciando na construção da autoconfiança, da autoestima e da autoimagem em relação à beleza, e na construção das identidades raciais e de gênero e nos comportamentos sociais das crianças pequenas. (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 64).

Assim, relações que são estabelecidas na instituição infantil são carregadas de valores e conceitos binários (homem/mulher, branco/preto, criança/adulto¹⁵) e que favorecem a propagação de uma educação racista, machista e hierarquizada. Educação que é repassada de maneira a reforçar e permanecer na sociedade, tornando um círculo vicioso que impede que as práticas pedagógicas avancem para além de uma educação eurocentrada. Desfazer esse círculo não é fácil, pois primeiro é necessário a desconstrução de quem ensina e de quem pesquisa.

Uma alternativa que favorece essa desconstrução é o oferecimento de formação continuada aos professores que atuam na educação básica. Porém não são temas muito recorrentes nas formações oferecidas aos docentes pelas políticas públicas. Na história da educação brasileira os termos raça e gênero, aparecem pela primeira vez nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), abordados com temas transversais. Embora tenham críticas importantes sobre conceitos

¹⁵ Conceito do “homem ideal” discutido na p. 44.

presentes no documento, foi um início para que a sociedade começasse uma discussão sobre como inserir as questões sociais que envolvem raça e gênero nos ambientes escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2002, que organizam o currículo nacional, normatizam sobre a importância em atender princípios, fundamentos e regulamentos no que tange à formação de professores que atuarão na educação básica. Em seu segundo artigo orientam que as formações devem atender:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1).

É possível verificar uma preocupação em abordar, nas formações iniciais dos docentes, aspectos como o acolhimento e a diversidade, promovendo um ensino que favoreça a autonomia e que a aprendizagem da criança seja o centro do processo.

Durante o governo de Michel Temer, nas discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (2016), que definiram o conjunto de aprendizagens e conteúdo comuns a todos territórios brasileiro, o termo gênero foi retirado do documento, indicando um retrocesso na educação brasileira.

É importante apresentar algumas iniciativas, mesmo que tímidas, que oferecem formações aos professores que atuam na educação básica. O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pela Universidade Federal do ABC, em parceria com o Ministério da Educação e a Prefeitura de São Paulo é um exemplo de formação consistente e eficaz sobre a temática. Segundo informações disponíveis no site Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania¹⁶, o projeto piloto atendeu seis cidades das cinco regiões brasileiras. Depois, o curso foi oferecido pela Universidade Aberta do Brasil pela CAPES/MEC em convênio com universidades públicas, chegando em 2009 a ter adesão de 31 universidades distribuídas pelo território e atendendo cerca de 15 mil docentes. O curso deu origem a *e-books*¹⁷ que

¹⁶ Link de acesso: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>

¹⁷ Link de acesso: <https://cursos.ufabc.edu.br/digitalplural/direitos-humanos-genero-e-diversidade-na-escola/materiais-didaticos/livros/>

compartilham discussões e práticas pedagógicas que podem subsidiar as discussões atuais sobre raça, gênero, diversidade, pluralidade cultural e sexualidade.

Não podemos esquecer da Lei nº 10.639/03¹⁸ e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Gomes (2012) explica sobre a importância dessa lei para desenvolver ações afirmativas que valorizam a diversidade étnico-racial na educação escolar, para promover o rompimento do silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 102) pois os currículos tendem a ser inflexíveis e pouco dialogam com a realidade social das crianças. Gomes (2012) reforça que a lei nº10.639/03 favoreceu o desenvolvimento de discussões para que as escolas desenvolvam práticas de uma educação antirracista. É claro que ainda existe um longo caminho a percorrer, pois nem todos os docentes se sentem preparados para abordar esses assuntos, ainda há muita resistência e ignorância. Além disso, as políticas públicas não oferecem subsídios suficientes para os professores se capacitarem.

Passados vinte anos da Lei nº 10.639/03, é possível verificar alguns movimentos para que a educação antirracista esteja presente nas escolas. Recentemente a prefeitura de uma cidade do Vale do Paraíba¹⁹ distribuiu 840 livros sobre a história Africana, dos Afrodescendentes, da cultura Afro-Brasileira e Indígena às bibliotecas da cidade e promoveu a implantação do Estudo da História Afro-brasileira e Indígena em escolas do município²⁰. No entanto, quando falamos de gênero os passos são quase inexistentes, pois as confusões e preconceitos que rondam o tema estão muito presentes em nossa sociedade. Dessa forma, entramos em um círculo vicioso (não tem formação – receio de abordar o tema – reprodução de preconceitos) que precisa de coragem e auto-organização para ser quebrado de forma que possamos oferecer uma educação que favoreça a diminuição da desigualdade social e contribua com a justiça social.

¹⁸ A Lei nº 11645 de 10 de março de 2008, altera o artigo 26 A da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1

¹⁹ Link de acesso a reportagem: <https://www.jacarei.sp.gov.br/prefeitura-entrega-mais-840-livros-sobre-historia-africana-e-indigena-as-bibliotecas-de-jacarei/>. Acesso em 20/01/2023.

²⁰ Link de acesso a reportagem: <https://www.jacarei.sp.gov.br/prefeitura-de-jacarei-reune-professores-para-implantacao-do-estudo-da-historia-afro-brasileira-e-indigena-em-escolas-da-cidade/> Acesso em 20/01/2023.

4.3 A minha cor favorita é laranja, a cor da minha tiara

No momento do parque iniciei uma conversa com a Teçá que estava no balanço. (T - Teçá); (P - Pesquisadora).

P: Teçá, você não estava com uma tiara? Guardou na mochila?

T: Estava sim, eu coloquei ali. (apontando para um local que tem banco).

Observando que Teçá estava toda de rosa, perguntei:

P: Teçá, qual a sua cor favorita? Acho que sei qual é! Rosa?

T: Não tiaaaa! É laranja, da cor da minha tiara!

P: Jurava que era rosa, porque você está toda de rosa!

T: Minha mãe que gosta de rosa. Eu gosto de laranja.

P: E qual é a cor do seu quarto?

T: É laranja! Mas a cor que é “um pouco menos favorita” é azul.

P: Puxa! Azul é a minha cor favorita.

Teçá encerra a conversa e vai para o gira-gira onde a brincadeira estava emocionante com as crianças rindo alto.

(Trecho extraído do diário de campo)

Iniciamos essa etapa com essa extração do diário de campo para explicar a escolha do título. Foi uma conversa iniciada pela pesquisadora com a Teçá. Menina branca, de cabelos escuros e lisos. Está sempre com os cabelos arrumadinhos e com um acessório colorido. Sua família preocupa-se em enviá-la à instituição infantil bem vestida, às vezes, com a camiseta do uniforme. Seu nome traz como significado atenta, uma característica presente em suas ações. Por isso, Teçá sabe de tudo que acontece ao redor, tem sempre uma opinião e procura interagir nos diferentes grupos de criança.

A conversa iniciou como uma provocação da pesquisadora que tinha, a princípio, certeza de que a resposta seria rosa, já que a menina trazia em sua vestimenta rosa como a cor predominante. E essa ideia inicial já revela os estereótipos que estão enraizados na própria pesquisadora, que mesmo lendo muito sobre o tema da pesquisa, ainda existe um grande percurso para desconstruir determinados padrões naturalizados. A surpresa foi a resposta de Teçá, que com uma expressão de indignação relatou que a sua cor preferida era laranja e não rosa. A pequena ainda esclarece que rosa é a cor favorita de sua mãe. Para a pesquisadora ter certeza da resposta da menina, questiona sobre a cor do seu quarto que, surpreendentemente para a pesquisadora, ela diz que é laranja.

Nesta pequena relação aqui descrita é possível identificar como determinados estereótipos estão tão enraizados e a sabedoria de uma criança mostra que nem sempre as certezas adultas são as escolhas infantis. Por isso, queremos discutir alguns dados da pesquisa que revelam que alguns padrões que permeiam a infância e contribuem para a construção das suas identidades e

que, de determinada forma, reforçam valores do patriarcado que domina a sociedade de um modo geral.

A cor rosa e a cor azul são um desses padrões que reforçam os marcadores “ser masculino”, “ser feminino”, cultivando dessa forma um binarismo azul X rosa. Com isso, ao internalizar valores e normas sociais que contribuem para a heteronormatividade, obriga que as meninas e meninos cresçam dentro de um padrão estabelecido como ideal. Teçá, neste caso transgride, não aceita o rosa como sua cor favorita e deixa claro que rosa é a cor favorita de sua mãe. A transgressão é também um ato de rebeldia e de impor o seu direito de escolher a sua cor. Nesse sentido, Faria e Finco (2020) alertam que a criança “questiona os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios desejos, valores e regras” (FARIA, FINCO, 2020, p. 6). Assim, a opinião forte e decidida de Teçá contribui para ampliar o olhar adultocêntrico que está acostumado em atribuir a rosa para as meninas e azul para os meninos, esquecendo de todas as outras cores que embelezam o mundo.

No entanto, a atitude transgressora de Teçá não foi visível em outras situações do cotidiano observado na EMEI. No momento em que a professora Janaína solicita para as crianças pegarem a cadeira para se sentarem em roda, existe uma grande disputa dos meninos para pegarem a cadeira azul e recusa em não se sentarem na cadeira rosa. O menino Raoni é um dos primeiros a fazer sua escolha pela cadeira azul, sendo modelo aos demais que logo correm para também escolher a mesma cor. Em uma conversa da professora com os meninos, enquanto eles se organizam, ela pergunta o motivo da escolha da cadeira, eles respondem que “rosa é cor de menina e azul é de menino”. Em um trecho da entrevista ela relata essa situação:

Em relação à questão do rosa, na minha sala eu tenho os meninos, você pode notar quando você tiver lá, tem uns meninos que quer a cadeirinha azul, se não for no azul não se senta. Quando eu os pego e separo, que eu tiro dois falantes, um de perto do outro, ele leva a cadeira (azul) junto.

A construção das identidades infantis é atravessada por padrões na tentativa de controlar escolhas, sentimentos e ações, para que dessa forma as crianças sejam “enquadradas” no que é considerado ideal. A intenção de determinar uma identidade específica – menino/menina – busca atender o que é considerado adequado socialmente e gera discriminação para todos que não se enquadrem nessa normativa.

Uma outra situação observada durante as visitas a EMEI descreve um momento em que um grupo de crianças brincavam de separar os livros da estante que fica na sala:

Um outro grupo de crianças, meninas em sua maioria, brincava de organizar os livros do cantinho da leitura. Segundo critério definido pelo grupo, o livro que tinha história de princesas era de meninas e os outros eram de meninos. Ficaram por um tempo olhando e separando, depois cansaram e foram para outro local. (Trecho extraído do diário de campo).

Por que esse grupo de crianças chegou nesse critério como possibilidade para separar os livros? Por que consideram que se a história tem princesa é de menina? De acordo com as afirmações de Meyer (2013), à criança desde o útero já é indicado o lugar social que irá ocupar. Esse indicativo se dá, por vezes, de forma naturalizada e sutil. Finco e Oliveira (2020) reforçam que:

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, apreendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades adultas. (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 62).

Os rituais e simbolismos presentes nas personagens de princesas reforçam a feminilidade, a esperança de conhecer um príncipe e ser feliz para sempre, características que estão intimamente ligadas à obediência, à subordinação. Por vezes, comparamos as meninas com as princesas e definimos como deve ser seu comportamento para atender um padrão que engessa o corpo infantil feminino desejando que suas ações sejam diferentes do contrário de sua natureza. Criança é movimento e exploração, independentemente de ser menino ou menina. Ao definir que os livros de meninas são os que tem princesas, esse grupo exclui todas as outras histórias que compõem a biblioteca e faz escolhas que reforçarão o patriarcado que oprime colocando o feminino a serviço do masculino, como é comum em muitas histórias de princesa.

Guacira Lopes Louro (2010) nos lembra que os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades como de raça, gênero, de nacionalidade, de classe e que ganham sentido socialmente, de acordo com o contexto histórico no qual se definem. Explica que as identidades não são fixas ou engessadas, elas são “moldadas na rede de poder da sociedade.” (LOURO, 2000, p. 5). Assim, segundo a pesquisadora:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são

moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 5).

Nesse sentido, é importante refletir sobre quais são os contextos culturais que esse grupo de meninas e meninos estão se formando para que separem os livros estabelecendo como critérios “livros de menina e livros de menino”. Com certeza são os mesmos que definem que a “cor rosa é de menina” e a “azul é de menino”. Será que a menina e o menino só se tornam menina e menino ao incorporarem as formas de comportamentos que são consideradas ideais e que são transmitidas ao se relacionarem com adultos? Essa materialidade aqui definida pela cor – que, historicamente, foi construída pela sociedade para atender um padrão e enquadrar as crianças – é uma tentativa de homogeneizar favorecendo a alienação, impedindo que seres em desenvolvimento possam vivenciar situações concretas as quais não escolheu, ou seja, um adulto definiu o lugar que cada criança deve estar; algumas crianças, como Teçá, serão contraditórias, porém a maioria herda o que as gerações anteriores definiram como correto e o que todas devem cumprir.

Assim, se as construções de gênero são os resultados das formas sob as quais somos expostos no processo de socialização, há também as rupturas, como a Teçá que deixa bem definido que não está disposta a seguir o padrão de cor que foi instigado pela mãe. Acreditamos que a Teçá nos deixa uma lição importante: os adultos precisam ir para além do rosa e azul para que as crianças possam estabelecer outros critérios durante as brincadeiras em que desejam categorizar os brinquedos ou que possam se sentar em cadeiras independentemente da cor. Assim, acaba por reforçar o binarismo homem/mulher, azul X rosa que vai se naturalizando e constituindo as identidades das meninas e dos meninos.

4.4 É porque tem pai que não quer que menina brinque com menino.

*O que eu tenho visto ultimamente, é assim, porque eu acho muito triste, eu falei outro dia com a Aruana (coordenadora pedagógica): “Nossa, Aruana, eu acho tão linda a festa junina, mas eu acho linda a quadrilha, dançar quadrilha, como a gente dançava antigamente”. Hoje não pode fazer parzinho com criança, imagina! Acho isso absurdo! Os pais não querem que faça parzinho, menino e menina. Por isso não existe a dança, a gente tem que ensaiar uma música caipira, uma música sertaneja para apresentar. E eu acho linda a quadrilha, que seria o correto. A Aruana falou assim: “**É porque tem pai que não quer que a menina brinque com menino**”. Sabe, e eu já ouvi isso na sala (as crianças falando): “a minha mãe falou que não é pra brincar com menino.” Que eu tenho notado também na sala, e ainda mais com esse ensaio da Moema, é que, às vezes, tem criança que pede para dar mão e não quer dar a mão, (a professora dá uma pausa), eu acho que a criança é muito pura. Se ela chega com algum preconceito, ou se ela nega alguma coisa,*

porque ela ouviu em casa. (Trecho da entrevista concedida em 23/09/2023. Grifo nosso).

Com o intuito de justificar o título dessa discussão, trouxemos o trecho em que a professora relata uma situação que vivenciou ao desejar organizar uma apresentação de quadrilha durante uma festa junina. Não é desejo aprofundar sobre as manifestações culturais, mas compreender como as meninas e meninos organizam suas brincadeiras, além de relatar as práticas desenvolvidas pela professora Janaína observadas durante a coleta de dados. No trecho supracitado, a professora relata um momento em que encontrou dificuldade para promover uma situação em que meninas e meninos interagissem. Em seguida, tem uma fala da coordenadora pedagógica que revela preocupação e deseja evitar situações de conflito com a comunidade escolar.

Alguns pesquisadores nos ajudam a pensar sobre esse fragmento. Iniciamos por Qvortrup (2011) que define que a infância é uma classe social que é fortemente influenciada pela classe dominante – os adultos. Muitos adultos a consideram como receptora e que, por isso, não colaboram com a estrutura social, o que é uma inverdade, pois a “presença da infância influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico.” (QVORTRUP, 2021, p. 205). No entanto, de acordo com Qvortrup, quando são abertos caminhos para que as crianças sejam ouvidas, isso possibilita a relação com a comunidade em que está inserida e contribuem para a construção e formação da sociedade. Nessa situação em questão, por que não perguntar para a criança qual a sua opinião em realizar a dança? Será que a criança é capaz de mudar o pensamento das famílias que acreditam que as meninas e meninos precisam vivenciar experiências separadas?

Sobre essas questões, Sarmiento (2006) esclarece que a “participação não é pedagogia, é um direito” (SARMENTO, 2006, p. 22). Porém, ao permitir a participação é preciso alterar a organização política da instituição infantil em que os adultos são os responsáveis pelas decisões. Para que ocorra tal mudança é imprescindível que a relação entre adultos e crianças tenham outro viés, colocando o interesse infantil como centro de todo processo, incluindo ouvir as crianças antes das tomadas de decisões. Isso envolve inclusive alterar processos culturais que só serão alcançados com o exercício efetivo da gestão democrática. Não é um processo tranquilo, mas é possível e depende da preparação de todos os envolvidos.

Não podemos deixar de trazer para esse debate a importância do meio para a construção da identidade das crianças. Partindo do princípio que a família definiu como regra, que as meninas não podem brincar com os meninos e que a instituição infantil, por sua vez, acata tal

decisão, está ali se impondo uma forma de agir socialmente. Vigotski (2021) explica que o desenvolvimento precisa de dois fatores que estão intimamente ligados: o orgânico e o social. Sobre isso, Fernandes (2021) esclarece que “todas as funções psicológicas têm sua gênese nas relações sociais e vão se tornando individuais. E o social, para a psicologia sócio-histórica, não é algo abstrato e genérico. As relações sociais se passam em uma sociedade específica.” (FERNANDES, 2021, p. 75). Dessa forma, o desenvolvimento ocorre a partir das experiências que o indivíduo tem em um determinado convívio social, lembrando que o ser humano é formado por contradições e seu desenvolvimento não segue uma linearidade, o que Vigotski denomina como Leis Gerais do Desenvolvimento²¹. Logo, quando uma criança aprende os instrumentos de signos, bem como as suas significações, está intrinsecamente ligada aos valores sociais do grupo em que está inserida. Assim, ao determinar uma regra, a criança assimila um modo de escolher com quem brincar, desenvolve uma consciência que irá permear suas futuras decisões.

Quando falamos do meio no qual a criança se insere, é importante também pensar na forma que esses espaços são organizados para recebê-la. Marta Chaves (2014) nos ajuda a pensar que os espaços da instituição de Educação Infantil têm uma estrutura que revela os “princípios e a organização da sociedade capitalista na qual as crianças estão inseridas” (p.83). Visto dessa forma nos faz refletir sobre quais são os elementos que são oferecidos para as crianças e o que esses elementos favorecem a construção de sua identidade e o seu desenvolvimento pleno. Por isso, a escolha da docente responsável pela organização do espaço precisa considerar e relevadas propostas que favoreçam vivências essenciais para uma “educação humanizadora” (CHAVES, 2014).

Dermeval Saviani (2018) discorre sobre a ideia de *aluno concreto*, que é a “síntese das relações sociais” (p.81), ou seja, o indivíduo é um sujeito histórico que é uma totalidade de relações sociais determinadas pelas materialidades que permearam sua existência, e são transmitidas de forma natural ou consciente. Segundo Saviani (2018), os estudantes têm à sua disposição relações e condições as quais não escolheu, por isso a organização do espaço, das propostas desenvolvidas, das discussões, poderia favorecer o desenvolvimento de processos de produção de consciências críticas enquanto compreensão de que a educação é produto e produtora de estrutura e relações sociais. Romper com essas determinações favorece a “transformação e tendências de esgotamento do modo de produção capitalista” (p.82).

²¹ “Como Leis Gerais de Desenvolvimento entende-se que o desenvolvimento humano necessariamente implica um movimento dialético entre esses contrários que compõem a unidade monista humana provocado pelas situações sociais de desenvolvimento. (FERNANDES, 2021, p. 76)

Mas as meninas e meninos vivem o momento presente, por isso, transgredir as regras é recorrente e quem convive com crianças observa isso constantemente. Para compreender melhor, compartilharemos uma situação brincante observada durante as visitas da pesquisadora. A pequena Coema²² estava interagindo com um grupo, em sua maioria formado por meninos, numa bancada de oficina mecânica, cujo objetivo era realizar o “concerto de um vazamento”. Coema é menina pequena, negra, olhos brilhantes e cabelos cacheados sempre bem penteados. Como tem personalidade marcante, chegou, pegou uma “chave de fenda” e se posicionou no local que precisaria que fosse realizado o concerto. Ali, nenhum menino estranhou sua presença, mesmo sendo a única menina. Durante todo o momento discutiu possibilidades para “conter o vazamento”. Ali, naquele momento presente, meninas e meninos não se preocuparam se a brincadeira tinha gênero – aproveitaram o momento para brincar.

Para a professora Janaína, o brincar é essencial na infância. Ao ser questionada se acreditava que existia diferença entre meninas e meninos durante a escolha das brincadeiras, a professora comenta que não acredita nessa diferença, mas que as crianças reinventam o que ela propõe. Cita como exemplo uma brincadeira de mercadinho que realizou em um momento do dia.

Foi sexta-feira, não foi quinta-feira, eu fui montar o diversificado com aquelas embalagens que eu tinha feito um mercadinho, deixei na mesa para eles poder brincarem. Eu coloquei perto daquela estante de livros. (fica no fundo da sala para as crianças acessarem). A Moema (professora da sala de leitura) chegou na porta para ensaiar as crianças para uma homenagem porque vão para o primeiro ano, é uma apresentação para os pais. De repente, eu viro quando eu olhei, as crianças tinham virado todos os produtos que estavam em cima da mesa e arrumado certinho na estante de livros, porque a estante estava sem livro. Eu olhei e falei, “olha ai!”. Eu montei na mesinha para eles brincarem, em nenhum momento passou na minha cabeça de ter colocado ali, entendeu? Então lógico, não tinha uma criança só, tinha mais crianças, tinha menino e tinha menina. E organizaram de uma forma que eu fiquei surpresa.

Então cada um brinca da sua forma, independente ser menino ou menina. (Trechos extraídos da entrevista concedida em 23/09/2022).

A brincadeira é vista por Benjamin (2009; 2012) como o momento em que a criança elabora suas experiências, que segundo ele, é a estrutura do conhecimento. Ao reorganizar o mercado os brincantes buscaram em sua memória elementos que ajudariam a compor o cenário da brincadeira. Ora, os produtos nos mercados ficam em prateleira e não sobre mesas. Segundo Benjamin (2009) os adultos não são capazes de realizar a melhor correção de um brinquedo ou

²² Coema é uma menina que é integrante da turma observada durante nossas visitas a EMEI. Seu nome significa “início do dia” e foi escolhido devido a sua personalidade marcante nos grupos que interagiu durante nossas visitas.

brincadeira, são as crianças que realizam essas correções, adaptações enquanto brincam. Assim, quando o grupo de crianças organiza os “produtos” na prateleira de livro, eles estão realizando uma correção que não foi percebida pela professora, que ao ver, se admira na possibilidade que ali foi criada.

Vigotski (2018) entende que a brincadeira é um processo de criação, uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (p. 18). Além disso, para diferenciar a brincadeira de outras atividades, define como critério que é preciso existir uma criação de uma situação imaginária que é diferente de uma situação simbólica²³. Ao brincar coletivamente, como aconteceu no relato, as meninas e meninos são capazes de construir possibilidades inesgotáveis, de realizar interações próximas da vida real. Fernandes (2021) salienta que “ao brincar com outras crianças a autorregulação²⁴ é ainda mais intensificada, pois os jogos coletivos só são possíveis se houver um acordo entre os participantes acerca de como este deve funcionar” (FERNANDES, 2021, p. 96).

Considerando o parque como um espaço especial de brincadeiras em que as meninas e meninos ficavam livres e com mobilidade para explorar os movimentos dos seus corpos, repletos de energia, propusemos observar como as crianças se organizavam para realizar as brincadeiras. Durante o tempo que ficavam no espaço aberto, a professora Janaína deixava as crianças livres e acompanhava as mais diversas situações brincantes desenvolvidas naquele espaço convidativo. Em alguns momentos em que avaliava que a segurança das crianças estava em risco ou em alguma situação de conflito, ela intervinha procurando conversar e propondo uma reflexão sobre o momento.

Nesse espaço lúdico observamos que algumas meninas brincam sempre juntas e foi raro os dias que trocaram de companhia. Preferiam brincar no balanço, escorregador ou gira-gira. Os meninos, por sua vez, preferiram organizar suas brincadeiras privilegiando a brincadeira de pega-pega. Poucas meninas tiveram a iniciativa de se juntar ao grupo dos meninos. Sobre a estratégia que as crianças têm para organizar as brincadeiras Pereira (2020) pondera que seus agrupamentos estão relacionados aos vínculos sociais e, “em sua maioria, seguindo um padrão associado ao gênero ou à idade ou à raça. Compreendo que essa divisão não acontece naturalmente, mas é constituída social e historicamente” (PEREIRA, 2020, p. 75).

²³ Para Vigotski a situação simbólica é uma abordagem intelectualista da brincadeira que corre o risco de transformar em uma atividade semelhante ao cálculo algébrico, generalizando a atividade real. (VIGOSTKI, 2021, p. 215).

²⁴ As situações imaginárias já contêm regras de comportamento, ou seja, quando uma criança imagina ser mãe, ela se comporta como tal. (VIGOSTKI, 2021, p. 215).

Interessante que Florestan Fernandes (2004), ao descrever o estudo que realizou pesquisando os grupos de crianças do Bom Retiro/SP, intitulado “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, já observava que a organização dos grupos era definida quanto ao sexo, idade e o local em que moravam, sendo essa última a condição básica, pois precisavam morar perto para formar as “trocinhas”. Em seu texto descreve que as brincadeiras mais agitadas eram visíveis nos grupos masculinos, enquanto as meninas se entretinham com brincadeiras como “casinha”, “mamãe e filhinha”, que tinham características mais tranquilas. Em algumas poucas situações era possível identificar algumas transgressões de meninas brincando com meninos, ou vice-versa, no geral os grupos eram bem definidos. Descreve que a classe social era um fator que não permitia que as crianças se misturassem, ou seja, as crianças ricas tinham o seu grupo que era diferente do das crianças mais pobres. Outro aspecto presente em seu texto é o mecanismo de transmissão dos traços culturais nos grupos que são passados e permanecem nos grupos. Esse movimento acontece quando uma criança nova chega para compor o grupo e os mais velhos vão compartilhando as culturas do grupo, como, por exemplo, as regras das brincadeiras ou como agir com grupos rivais.

Podemos identificar similaridade entre os grupos estudados por Florestan Fernandes (2004) e os grupos que são formados no momento do parque, como, por exemplo, o grupo de meninas que preferem realizar brincadeiras mais tranquilas e os meninos organizando as brincadeiras com corrida. Talvez os parques escolares quando permitem que as crianças de diferentes idades e turmas se misturem, nos tempos atuais, tenham um pouco de similaridade com a rua de antigamente, ou seja, é o ponto de encontro entre as crianças que formam seus grupos de acordo com os seus critérios e realizam diversas trocas das culturas infantis.

Embora as meninas e meninos tenham demarcado seus espaços e brincadeiras durante o momento do parque, também nesse momento foi possível presenciar atos de transgressão de algumas meninas. Um exemplo é de Anahí, menina de cabelos compridos, sorriso largo, de pele branca e que se sente livre para transitar nos diferentes grupos, não teve dúvida em participar do pega-pega que foi organizado pelos meninos. O Raoni chegava no parque e organizava quem seria o pegador e quem iria fugir, logo chamava a amiga para dar a sua opinião sobre como seria a brincadeira. Numa conversa fervorosa, definiam onde seria o pique e quais seriam as regras. Às vezes, outras meninas se juntavam ao grupo como a Coema e Açucena, porém Anahí era sempre presente.

Nesse sentido, Finco e Oliveira (2020) reiteram que as brincadeiras são portadoras de qualidades sociais de trocas em que as crianças descobrem “significados compartilhados;

recriam novos significados” (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 72), pois são meios de convivências com as diferentes diversidades que são presentes nos grupos. Ao olhar essas diferenças, observa-se que são significativamente ampliadas no espaço coletivo da educação infantil, pois recebe meninas e meninos oriundos de diferentes famílias com valores distintos. Assim, ao começarem a frequentar a instituição infantil ainda pequenos, as crianças são inseridas num processo de socialização em que “aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança”. (FINCO, OLIVEIRA, 2020, p. 62). Uma relação que se constrói a partir do “outro” e é atravessada pelas relações de poder de raça, gênero, classe.

4.5 O Ubiratã brinca de boneca

Ubiratã é um menino branco, carismático, e que nos recebeu com um sorriso acolhedor. Oferecia sua mãozinha para conduzir para participar de uma brincadeira, algumas vez mostrava o que estava fazendo e dizia que era legal. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), recebe o atendimento da Educação Especial e conta com o apoio da estagiária Cauany. Ele transita nos diferentes grupos de crianças, não demonstra preferência por colegas, mas não é amigável com as propostas de escrita que são oferecidas durante a rotina, logo se cansa e demonstra interesse por outra proposta.

Professora Janaína nos contou, durante a entrevista, uma situação que havia vivenciado e que possibilitou reflexões importantes quanto à escolha dos brinquedos.

Foi o Ubiratã que mostrou para os meninos que não tem problema brincar com boneca, porque quando eu tinha a boneca (na sala de aula), ele pegou e foi brincar. E ele não ligou para ninguém falando que estava brincando com a boneca, dos meninos ficarem rindo. Então ele também foi uma peça muito importante em relação ao Joaci, que por ser difícil, ninguém queria ficar sentado perto dele e o Ubiratã o acolheu. (Trecho da entrevista concedida em 23/09/2022).

Quando realizamos as visitas na instituição infantil, observamos a presença de Ubiratã nos diferentes espaços da instituição infantil e interagindo com brinquedos e colegas, mesmo no canto simbólico que, de acordo com as normas conservadoras e patriarcais, é definido como parte do conjunto que representa os espaços femininos, como o salão de cabeleireiro e a cozinha. Ele tinha um combinado com a professora em ter um carrinho que era escolhido no início do dia e que o acompanhava em diferentes situações da rotina. Porém, esse brinquedo que era seu

“companheiro do dia” não o impedia em buscar outras “companhias”, brincava com tudo que lhe despertasse o interesse.

Cabe aqui algumas indagações: será que Ubiratã, sendo autista, dá a ele uma permissão para transitar entre os brinquedos fugindo da classificação binária “brinquedo de menino X brinquedo de menina”? Como são as relações que Ubiratã tem fora da escola e como é definida a escolha dos brinquedos pela família? São reflexões que não têm respostas simples, considerando que os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são recentes e estão mais direcionados a caracterizar maneiras de estimular as crianças, bem como o cuidado. Sabemos que as crianças com autismo apresentam algumas peculiaridades no desenvolvimento, pois é uma síndrome comportamental, caracterizadas por déficit na relação social, na linguagem e nas alterações de comportamento, com características bem individuais, ou seja, não há um padrão. Talvez Ubiratã tenha uma família que estimule para que ele viva a infância, por isso se vê livre de padrões sociais de gênero. Ou talvez o TEA dê a ele um “passaporte” para brincar com o que quer, da forma que deseja, como se a sua condição se sobrepusesse ao gênero. Ou, ainda, uma outra causa ou uma mistura delas.

O brinquedo é uma materialidade que foi produzida para atender a um público específico, que traz embutida uma intenção; não existe inocência: é, sem dúvida, um produto para atender um mercado. Benjamin (2009) diz que o universo infantil está impregnado pelos “vestígios da geração mais velha” (p. 96), ou seja, o brinquedo é um produto de uma classe dominante que se incorpora ao universo infantil de maneira que consegue manter sua cultura e modo de agir de acordo com seus valores. A docente, ao realizar escolhas para a organização do espaço que recebe crianças, também traz seus vestígios que influenciam o fazer pedagógico, inclusive os que induzem a constituição da identidade das crianças. São escolhas que têm uma intenção clara ou naturalizada, sendo um dos objetivos proporcionar momentos de vivência em que as meninas e meninos irão se relacionar com os objetos e com os pares. Muitos desses brinquedos despertam interesse nos brincantes e podem favorecer momentos de prazer e experiências únicas.

Mas por que o brinquedo exerce tanto fascínio nas crianças? Existe brinquedo de meninas e brinquedo de meninos? Qual a importância dessa caracterização para a construção das suas identidades?

Alguns pensadores e pesquisadores têm dedicado tempo estudando sobre os brinquedos, elemento presente nas culturas infantis. Tizuko Morchida Kishimoto (1995) é uma dessas pessoas que têm se debruçados na compreensão desse objeto tão importante. Para ela o

brinquedo “representa certas realidades. Uma representação de algo presente no lugar de algo”. (KISHIMOTO, 1995, p. 49). Segundo Kishimoto (1995), o brinquedo é uma representação do social dentro de um contexto histórico, ou seja, quem fabrica um brinquedo tem uma determinada intenção para representar a cultura e dar a possibilidade para a criança manipular um objeto que retrata uma “totalidade social”. (KISHIMOTO, 1995, p.49).

Kishimoto preocupou-se em diferenciar a brincadeira do brinquedo. Enquanto a primeira é definida por ela como a ação que a criança desenvolve enquanto está imersa na situação lúdica, o brinquedo tem uma “dimensão material, cultural e técnica: é o suporte para a brincadeira que faz fluir o imaginário”. (KISHIMOTO, 1995, p. 51).

Quando Kishimoto (1995) argumenta sobre a intenção do fabricante e o contexto histórico do brinquedo, suas proposições se aproximam de Walter Benjamin (2009) que tece críticas à indústria, cuja fabricação em escala faz com que o brinquedo perca a característica de “sonhador”. Segundo Benjamin (2009) uma “emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”. (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Como pensador da infância, Benjamin (2009, 2012) aponta que a criança pode se interessar muito mais por brinquedos heurísticos²⁵ do que pelos caros brinquedos que são adquiridos pelas famílias em lojas que induzem a compras, que reforçam o binarismo menina X menino e que revela falta de representatividade para as crianças negras. Esse interesse por materiais sem valor, está pelo fascínio que exercem, já que existe uma infinita possibilidade para combinar e conseqüentemente criar situações brincantes, ou seja, é a imaginação que determina o brinquedo e não o contrário.

Quando Ubiratã pega a boneca e brinca, ele não está preocupado com as convenções; mesmo que algumas crianças possam ter falas ou atitudes ofensivas, ele continua realizando a ação de brincar. Nos dizeres de Finco (2004), determinadas ações do adulto reforçam o “limite da preferência dos meninos e meninas em relação às expectativas que os adultos têm quanto a seus comportamentos, repensando, com que intensidade influencia a constituição de suas identidades”. (FINCO, 2004, p. 81). Assim, quando um adulto ou uma criança, com sua postura opressora, determina que “carrinho é para menino” e “boneca é para menina” está determinado

²⁵ Brinquedos chamados heurísticos são aqueles constituídos por elementos da natureza como pedras, argila, galho, pinhas ou sobras de materiais como madeira, panos.

o que cada criança pequena tem que escolher e, dessa forma, exercendo um controle sobre seus desejos, necessidades, curiosidades, imaginação, enfim, sobre o seu corpo.

Ainda refletindo sobre o binarismo “brinquedo de menina X brinquedo de menino”, traremos para debate um trecho do diário de campo que relata “O dia da fantasia”. A escolha desse episódio observado pela pesquisadora foi aguçada pelo fascínio que as fantasias exercem sobre as crianças:

A estagiária Cauany, a pedido da professora Janaína, foi buscar uma caixa de fantasia. As crianças começaram a vasculhar a caixa a procura de algo que poderia atender os seus desejos. Em sua maioria eram roupas simples: saias, panos, coletes, bermudas, alguns vestidos, alguns chapéus entre outras coisas.

Na visão dos meninos as fantasias à disposição eram de meninas. Os meninos procuraram a fantasia do Homem Aranha ou de algum outro herói da Marvel. Por mais que oferecesse algumas alternativas, não agradava, eles sempre reforçavam:

“Só tem de menina”.

Em determinado momento Cauany sugere que um pano se transforme em uma capa para um dos meninos, porém ele recusa a ideia e prefere brincar com os brinquedos da sala.

Teçá gostou muito das fantasias, principalmente dos vestidos, que segundo ela, eram de princesa. Porém, ao colocar, percebeu que a calça que usava ficava à vista, embora o vestido fosse comprido. Ela não queria que a calça que estava por baixo do vestido aparecesse. Então, foi até a sua mochila e procurou um short, trocou a calça e foi brincar rodopiando e convidando algumas amigas para serem princesas também. Ao final do dia tentou negociar a possibilidade de ir embora com o vestido, a professora, porém diz que não era possível e que em outro momento pegaria a caixa de novo. (Trecho extraído do diário de campo de 29/06/2022).

Embora a fantasia não seja um objeto como o brinquedo, é um elemento que, quando disponível, empreendem uma relação íntima com a criança que usa e integra a brincadeira. É comum as fantasias também receberem rótulos “de menina” e “de menino” e tem tendência de serem produzidas de acordo com os personagens de desenhos animados e filmes que são muito veiculados na mídia.

Nesta extração do diário de campo, os meninos procuram pela fantasia do Homem-Aranha, herói da Marvel que em seus filmes tem o objetivo de salvar o mundo. Já as meninas querem fantasias de princesas. Teçá, muito detalhista, não quer nem que a sua calça atrapalhe sua fantasia. Por que isso ocorre? Por que o menino não aceita a sugestão da estagiária?

Segundo Rosa (2018) “a negação dos meninos em brinquedos que sejam rotulados como feminino está relacionada a imagem de fragilidade e doçura que é imposta as meninas”. (ROSA, 2018, p. 62). Afinal, como já abordamos, as princesas estão à espera dos príncipes que irão

salvá-las. Por sua vez, as fantasias dos heróis estão ligadas a força, coragem e poder, tributos que a sociedade normatiza que são masculinos. Louro (2000) explica que a referência que constitui a sociedade é:

[...] o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2000, p. 9).

Nesse sentido, ao impor determinada postura para as crianças, a sociedade reforça um “padrão” que os meninos devem assumir ligado aos valores do patriarcado, eurocentrado e definindo, dessa forma, os lugares que os meninos e meninas devem ocupar. Tal imposição está ligada ao medo das crianças de se desviarem da sua sexualidade biológica e não atenderem o padrão de homem/mulher. Importante refletir que o avanço da extrema direita no contexto político brasileiro vem reforçar o que por ela é definido como ideal. Haja visto que o lema que circulou e circula durante as campanhas políticas é “Deus, pátria e família”, em que o deus é o cristão – por isso, todos os outros são das trevas e devem ser combatidos; a pátria é representada pelo poder de um homem branco, viril e machista; e a família é a composição tradicional – homem/ mulher/ filhos. Por isso, foi comum a veiculação de notícias de suas ações e discursos do ex-presidente da República (2019-2022) sobre as suas características como virilidade, masculinidade, poder, entre outras, como ideais desejáveis a um homem para habilitá-lo a governar o país. Consoante a esse perfil, a imagem de sua esposa como “ajudadora” de seu marido com características de uma mulher amável, dócil, compreensiva, com atributos de princesa.

Esses valores, como explica Louro (2000), deixam marcas nas identidades das meninas e meninos que são atravessadas pela relação de poder do adulto para com as crianças; do mesmo modo, reforça a desigualdade e a injustiça social, pois constrói identidades sociais sem considerar as identidades individuais sexuais, de gênero, idade, ideologia, classe entre outras, já que todos precisam se “enquadrar num padrão”. Lembrando que somos um misto dessas identidades, ou seja, nunca somos só mulher, mas somos também mulher, mãe, branca, esposa, profissional, pesquisadora e assim por diante. Santiago (2019), por sua vez, esclarece que:

O gênero não é somente ligado aos atributos culturais construídos a partir de um “sexo biológico”, mas também uma questão de classe, de pilhagem colonial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das

forças de trabalho. Esses domínios são redutíveis ou idênticos entre si, e existem em relação íntima, recíproca e contraditória. (SANTIAGO, 2019, p. 60).

Por isso muitos pesquisadores da infância, como Santiago (2019), Faria e Finco (2020); Pereira (2020), entre outros, têm alertado sobre a importância de desenvolver o processo de “descolonização” nas relações entre os adultos e as crianças. Esse trabalho de descolonização oferece a oportunidade de dar voz às crianças respeitando suas singularidades, subjetividades e individualidades, construindo uma outra história que rompe com o patriarcado que persiste em nossa sociedade.

4.6 Roama não pode ser Branca de Neve, mas eu posso.

Roama foi um nome escolhido para uma menina negra, de cabelos afros, olhar atento e tímida. O significado de seu nome, de acordo com o dicionário de nomes²⁶, é “permanecer de pé”. Acreditamos que esse significado está intrinsicamente ligado às lutas do Movimento Negro que buscam “a igualdade e a cidadania reais, que respeitem a todos na sua diversidade” (GOMES, 2002, p.100). A comunidade negra ficou de pé, mesmo quando as políticas públicas e a sociedade de modo geral queriam derrubá-la desconsiderando suas reivindicações para que tivessem o direito à saúde, à educação, à alimentação, entre outros que são essenciais para qualquer cidadão. E com Roama não é ou será diferente. Ela, como muitas crianças pretas, já sentiu, ou descobrirá, em algum momento a dor da discriminação.

Após essa explicação sobre a escolha do nome de Roama, apresentaremos um trecho do diário de campos de uma proposta que aconteceu durante as visitas realizadas na EMEI. A seguir tem um trecho da professora Janaína relatando a situação vivida por um outro viés que o olhar na pesquisadora não captou:

Cheguei logo no início das atividades da tarde. Não tinham muitas crianças presentes, em torno de umas 10. A professora Janaína explicou que, devido a um teatro, algumas crianças chegariam um pouco mais tarde, provavelmente próximo do horário da apresentação. A história escolhida foi “A Branca de Neve”. Esse evento deixou toda a instituição infantil bem animada. Cada turma de crianças do Pré2 apresentou a mesma peça para uma turma de maternal ou Pré 1. Quem organizou o teatro foi a professora da sala de leitura, Moema. Ela perguntou quem queria participar e distribuiu os personagens. Promoveu alguns ensaios com os atores mirins para que se sentissem seguros durante a encenação.

²⁶ Link de acesso:

<https://www.dicionariodenomespropios.com.br/roama/#:~:text=Roama%3A%20Permanecer%20em%20p%C3%A9>. Acesso em 30/01/2023.

O cenário foi organizado com uma moldura de quadro que era o espelho mágico, a casinha que as crianças brincavam virou a casa dos 7 anões e tinha um caldeirão sobre uma mesa próximo do espelho mágico.

Quando deu o início da apresentação, as crianças foram para o espaço montado. O público foi a turma do maternal da professora Niara e alguns pais do Pré2, além das crianças que não assumiram nenhum personagem.

Durante a apresentação, uma menina do maternal, estava muito atenta e participou na torcida pela Branca de Neve para que fugisse do caçador. Em determinados momentos ela gritava: “corre Branca de Neve, se esconde!”, o que despertou risos de todos os presentes.

O papel de Branca de Neve ficou por conta da aluna Anahí e o caçador foi Raoni. As crianças mais tímidas ficaram com o papel dos 7 anões, acredito que para as crianças mais tímidas foi uma grande conquista.

Ao terminar, algumas crianças foram embora e pouquíssimas crianças permaneceram em sala de aula. (Trecho extraído do diário de campo, 23/09/2022).

Você assistiu (teatro das crianças) a Branca de Neve, qual criança não quer ser princesa, toda criança quer. E quando a Moema propôs, uma criança que ela tinha falado que queria ser depois desistiu. A Moema perguntou mais uma vez: “Quem quer ser?”. Aí a Roama (criança negra) disse que queria. Nesse momento uma criança na hora falou assim: “Não, ela não pode ser a Branca de Neve!” Não falou o porquê, mas aí a Moema até cortou para não chegar nos pormenores mesmo. Depois a gente comentou sozinha, ela falou: “Ah! então tem aquela princesa que ela é mais moreninha, né?” (pequena pausa tentando lembrar do nome e a pesquisadora sugere “A princesa e o sapo”)? A professora concorda e tenta lembrar de outra, depois retoma) E tem aquela também que acho que é a Moama que se destaca por causa da cor. Então, eu acho feio isso, entendeu? Por que não pode ser uma Branca de Neve porque ela é mais escurinha? Lá ela está falando que a Branca de Neve, ela é Branca de Neve, mas, vamos dar o nome porque a criança é de cor diferente. Então, assim, aí nesse sentido você vê umas coisas assim, sabe? (Trecho da entrevista concedida em 23/09/2022).

Em um outro trecho da entrevista a professora Janaína, comenta mais detalhes que retratam sobre a organização do teatro:

Mas assim, eu achei que no caso (teatro) da Moema, ela levou em consideração, porque ela foi pensar uma fantasia, de uma criança que fosse mais moreninha, entendeu, princesa que fosse mais moreninha. Depois, ela foi ensaiar na sala e falou: “se você, professora, quiser sair, você pode sair”. Aí eu respondi: “eu vou ficar, eu quero, ver eles ensaiando!”. Eu sou assim, eu gosto (de participar) e eu falei: “ah eu vou entrar para dançar junto com as crianças, só no ensaio.” Aí ela (Moema) disse assim: “Não, se você está no ensaio, depois você vai apresentar”. Eu respondi: “mas se eu for tenho que arrumar um vestido de princesa para eu vestir”. Aí, ela falou assim: “Oh! se você não se importar eu tenho da Branca de Neve, eu acho que serve em você!” Então por que eu posso vestir o vestido da Branca de Neve e a Roama não? (Trecho da entrevista concedida em 23/09/2022).

Segundo Barros e Aguiar (2015), o filme da Branca de Neve foi produzido em 1937, num período que antecedeu a Primeira Guerra e “duas décadas após a “primeira onda” de o movimento feminista alcançar, no Reino Unido, sua primeira conquista, qual seja, o direito ao voto, o que, no Brasil, aconteceu em 1932”. (BARROS, AGUIAR, 2015, p. 6).

A princesa personagem da história encenada pelas crianças tem um biotipo branco, europeu e com uma beleza estereotipada. Ela representa um padrão ideal de mulher que gosta de realizar afazeres domésticos, sem intenção de ingressar no mercado de trabalho. O príncipe por sua vez, reforça a figura de homem corajoso que protege a família. O casal formado é a representação da família feliz resultado da união de uma mulher branca, com um homem branco e que terão filhos brancos – ousamos imaginar que o primeiro herdeiro será do sexo masculino tão viril como o pai. E onde Roama se encontra nesse contexto? Um colega determina que ela não poderia ser a princesa, mesmo sem falar que o impedimento está relacionado à cor de sua pele, mas as adultas ali presentes entendem a colocação do menino.

A ideologia da feminilidade, como observa Ângela Davis (2016), é uma herança de uma sociedade elitista tecida em papéis patriarcais. “A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias”. (DAVIS, 2016, p. 24). Assim, as poucas produções de filmes infantis que tenham a mulher negra como personagem principal definem que as meninas negras são anomalias e nunca poderão ser princesas. Roama ao querer ser princesa branca, invade, com seu corpo negro, a história que retrata um ideal estético que contrapõe ao seu corpo e suscita uma rejeição e silenciamento. (GOMES, 2008).

A fala do menino representa todos os preconceitos que estão enraizados em nossa sociedade, que estão transitando pelas mídias e que são imensamente veiculados nos diferentes meios de comunicação, reforçando o estereótipo de que as pessoas devem ter um padrão. Collins e Bilge (2021) propõem uma pergunta para analisarmos as mensagens presentes nas mídias de massa e digitais: “quais mensagens culturais sobre raça, gênero, classe, sexualidade e categorias semelhantes estão sendo transmitidas para esse vasto público global”? (COLLINS, BILGE, 2021, p. 25). E ousamos acrescentar mais uma: como essas mensagens impactam as crianças e a construção de suas identidades? Quando pensamos nas respostas dessas questões, refletimos o quão desigual é a nossa sociedade e o quanto ainda precisamos avançar para que todas as crianças se sintam representadas.

Considerando a instituição infantil como um local privilegiado para debater tais questões levantamos mais um questionamento: as professoras e professores estão preparados para conduzir esse debate e desenvolver práticas de uma educação antirracista? Observamos a importância das argumentações de Gomes (2003, 2008) sobre as formações iniciais e continuadas de professores abrangerem raça e gênero assumindo um lugar relevante, que propicie “uma postura política pedagógica que vise a superação” (GOMES, 2008, p. 98) do racismo. Quando analisamos os fragmentos da entrevista fica evidente que as professoras não souberam como agir diante da colocação da criança. Houve um silêncio de uma discussão que poderia favorecer a desconstrução de um padrão, porém é preciso ter segurança para conduzir, principalmente quando se trabalha com crianças pequenas.

Retomando os quatro princípios definidos por Lucimar Rosa Dias (2012), que orientam a prática das professoras que atuam na Educação Infantil quando visam um trabalho antirracista, a coragem, a ludicidade, a diferença entre as pessoas como um valor positivo e o fato da criança ter elementos que colaboram na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que a identidade não pode ser imposta. Na situação descrita, é perceptível a falta de coragem das professoras diante da situação, provavelmente faltou a elas formação que proporcionasse a construção de conhecimentos que favoreçam a segurança para combater situações racistas.

O silêncio das professoras não é um predicado delas, mas de uma sociedade que, apesar de ações afirmativas a partir da Lei 10.639/03, ainda vive a presença do mito da democracia racial. O silêncio seria a materialidade de um discurso europeu? Um discurso que orienta a forma de agir e tratar atitudes racistas de forma naturalizada? Um discurso que encobre que a construção da sociedade brasileira teve como pilar a escravidão? Como afirma Mbembe (2014), a noção de raça é a representação de um ser inferior, menor e que não representa o homem ideal. O Negro “é constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão de um corpo de exploração” (p.40). O silenciamento reforça a produção do Negro e o coloca em lugar intransponível que o separa do convívio social e empurra para a marginalidade, obrigando que busque meios de sobrevivência que não favorecem a dignidade da pessoa.

Gomes (2008) adverte sobre a naturalização das diferenças étnico-raciais que foram transformadas em desigualdades. Assim, ao colocar em foco as discussões como as que estão presentes aqui, propõem um confronto das desigualdades que atravessam as identidades raciais e que questiona os padrões ideais brancos.

Para que as professoras tenham uma postura diferente é preciso, conforme Gomes (2008), que as formações continuadas e as que ocorrem nas licenciaturas de pedagogia tenham uma perspectiva emancipatória, para que os currículos engessados e inflexíveis possam avançar para “além das velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte”. (GOMES, 2008, p. 105).

Embora a professora Janaína não tenha desenvolvido uma ação no momento que a criança comentou sobre a Roama, ela mostrou um incômodo durante a entrevista quando diz: “*Então por que eu posso vestir o vestido da Branca de Neve e a Roama não?*”. Lembramos que a professora Janaína não tem o padrão da princesa da Disney, pois tem a pele morena²⁷ e uma idade maior que é representada no filme, além de outras características. Então porque ela pode e a pequena Roama, não? Se seguimos a lógica da história, o corpo de nenhuma das duas é adequado para o papel de Branca de Neve. Mas por que é permitido para a adulta e não para a criança?

O olhar para o corpo pequenino de Roama é adultocêntrico e eurocêntrico, é um olhar julgador que controla as ações e as enquadra em padrões. É um olhar carregado de um “legado colonial que racializa a subjetividade e legitima as desigualdades sociais”. (SANTIAGO, 2019, p. 72). Finco e Oliveira (2020) ponderam que:

Em nossa sociedade, as atividades e experiências diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica e racista, que se articulam para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, do branco e do negro, bem como para a castração de sentido de totalidade dos corpos negros. (FINCO e OLIVEIRA, 2020, p. 68).

Mesmo que a situação teatral descrita faça parte de um mundo imaginário onde existem seres fantásticos como um espelho que fala, não é permitido a uma menina negra assumir o papel da personagem principal. É uma relação desigual que marca o corpo dessa menina e atravessa a sua identidade definindo o lugar que deve ocupar. Por isso, o processo de construção da identidade negra está ligado ao seu corpo e à estética, lembrando que a identidade é uma construção social, histórica, cultural. (GOMES, 2003).

Portanto, quando a instituição infantil nega a participação da menina negra, está também induzindo que ela negue a si mesma, uma vez que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura,

²⁷ Respeitamos aqui a sua autodeclaração como já explicado ao apresentar o professora Janaína.

na instituição infantil, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2008, p.172).

Ângela Davis (2016), em seu livro *Mulheres, raça e classe*, ao traçar o percurso histórico das lutas pelos direitos das mulheres negras e brancas, faz perceber que a conquista se deu de forma diferente para esses dois grupos de mulheres. Enquanto as primeiras foram/são marcadas pelo sistema escravagista, colonial, nos quais precisam lutar permanentemente pelo direito à vida e proteção da família, as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto ou a condições melhores de trabalho em comparação aos homens. Da mesma forma que suas mães, as crianças negras têm a sua infância atravessada pelo racismo, além de serem obrigadas a trabalhar desde cedo, sendo tratadas como mercadorias. Por isso, podemos concluir que, historicamente, para as meninas negras foi negado o direito de sonhar, de serem princesas, protagonistas de uma narrativa.

A pequena Roama, embora conviva com as histórias de princesas, nota que são as crianças brancas que “desfrutam de privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses preestabelecidos por esse grupo” (SANTIAGO, 2019, p. 77). Em geral, as histórias dominantes definem que os atores principais devem ter características brancas.

Ao propor situações lúdicas que despertam o interesse das crianças, é preciso planejar propostas que favoreçam a construção da identidade racial de maneira positiva e que as diferenças individuais e coletivas sejam percebidas na relação com os sujeitos. (DIAS, 2012).

Diante das discussões aqui presentes, hooks (2013) nos ensina que é preciso transgredir essa educação com características de linha de produção. É preciso buscar por uma pedagogia engajada, que respeite as almas das crianças que iniciam seu percurso na instituição infantil, que permita à professora e ao professor um processo de autoatualização visando seu bem-estar. Assim, meninas como Roama poderão transitar pela fantasia e pelas brincadeiras sem conviver com a opressão, obrigando a “permanecer de pé”. Que ela permaneça de pé para buscar possibilidades brincantes infinitas que contribuam com a construção de sua identidade e construam a memória de uma infância saudável e cheia de magia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE PARTIDA E DE CHEGADA DOS CAMINHOS TRILHADOS

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas.

WALTER BENJAMIN

A criança é um *ser-que-é* (SARMENTO, 2012), um sujeito que está envolvido em seu momento histórico, social, produtor de cultura. Por isso, deixá-la viver suas experiências que são próprias do momento que se encontra é fundamental. Dessa forma, ela ressignifica o mundo por meio de suas amizades, brinquedos e brincadeiras. Elas nos ensinam que os caminhos mais simples são os mais criativos porque não é posto um sentido, mas são elas que atribuem o sentido, ainda que transgredindo as imposições sociais.

Sendo assim, a instituição infantil como instituição social precisa visualizar ações que não reforcem estereótipos enraizados, que normatizam o uso de determinada cor, brinquedo ou comportamento, entre tantas situações que estão no cotidiano de forma natural e sutil. Importante lembrar que esses padrões que são considerados como “ideal” para menino ou para menina vão sendo incutidos em sua identidade por meio das relações que estabelecem dentro de um contexto histórico e social. Tais padrões geram também posturas discriminatórias, pois quem não o atende é visto como “aberração” ou “violador da moral e bons costumes”.

Lembramos que os adultos são um dos responsáveis por incorporar os valores da sociedade nas identidades infantis. Portanto, é dever da instituição infantil desenvolver discursos, iniciativas e ações pedagógicas que valorizem a diversidade e proporcionem momentos brincantes em que as crianças possam interagir, sem distinção de raça e/ou gênero. A importância da formação continuada e em serviço proporciona aos educadores e educadoras coragem para criar situações lúdicas que valorizem as diferenças como um valor positivo e, dessa forma, colaborar para a construção da identidade racial e de gênero de maneira positiva e respeitando a infância. (DIAS, 2012).

As brincadeiras, por sua vez, são momentos de infinitas trocas entre os pares e deixam marcas no processo de construção de suas identidades infantis. A escolha pela brincadeira que é feita pela criança, não tem como critério o gênero – brincadeira de menina X brincadeira de menino – essa diferenciação é feita pelos adultos que influenciam suas escolhas. Rosa (2018)

explica que os entendimentos de “gênero – identidades e formas de ser – fazem parte de uma configuração social, que é impressa na corporeidade de meninos e meninas, negros(as) ou brancos(as) para que estes atendam o que um grupo social espera que eles sejam.” (ROSA, 2018, p. 53).

Com relação à escolha dos brinquedos, é importante refletir sobre as imposições que são impostas pela família, instituição infantil, escola, indústria e mídia. Ao definir quais são os brinquedos adequados para as crianças estamos reforçando a relação do patriarcado que persiste em nossa sociedade e que coopera com a discriminação, desigualdade e injustiça social. Por isso, ao estudar sobre os brinquedos e a infância, ficou incontestável a importância em dar voz às crianças e, dessa forma, a possibilidades para que seus desejos e necessidades sejam considerados desde a compra dos brinquedos até a escolha de como brincar.

Tivemos a pretensão de traçar um percurso investigativo que possibilitasse uma reflexão sobre a construção da identidade das crianças a partir das brincadeiras no espaço da Educação Infantil. Para nós ficou muito explícito que, ao trabalhar com crianças pequenas, é importante refletir sobre o papel que se deseja assumir: desenvolver uma educação conservadora ou transgredir e buscar por uma educação que, como acentua hooks (2013), cuida da alma das crianças.

Ao decidir cuidar da alma das crianças, entendemos que está intrínseco: compreender, estudar, investigar a essência de ser criança. Além disso, é fundamental desenvolver a consciência de que a identidade das crianças é constituída na relação com o outro - outras crianças e adultos. Esses últimos exercem uma posição de poder capaz de tomar decisões que podem favorecer a discriminação, o racismo e a desigualdade social. Portanto, consideramos importante que a formação inicial e continuada seja tecida por fios que conduzam para ações afirmativas livres de preconceitos e estereótipos que valorizem meninas e meninos, crianças brancas e crianças negras.

Observar a prática da professora Janaína e compreender como constrói a materialidade em suas práticas, proporcionou um processo de reflexão da própria prática da pesquisadora. Em diversas situações esse movimento “ver o que a outra faz” – “e como eu faço” agregado ao estudo do referencial teórico possibilitou um processo de *devir* pessoal. Enfatizamos que nesse processo o desejo “transgredir o certo e o errado” foi muito presente, pois acreditamos que nas fazeduras da pesquisa existe encontros que ambas aprenderam: a pesquisadora e a professora. Esse movimento, que é dialético e transformador, permitiu ressignificar a prática desenvolvida pela pesquisadora e pela professora. Algumas informações que trouxemos para discussão

mostraram como ainda existe desconhecimento sobre os conceitos de raça, gênero e o brincar para o desenvolvimento infantil. Embora o brincar esteja presente nos documentos norteadores da Educação Infantil brasileira e na fala da professora que o considera importante para a infância, ainda se percebe grande dificuldade em inserir o tema raça e gênero, tanto nos documentos que regem a instituição infantil, como nas práticas escolares.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente que a mudança de postura depende de um processo de *devir*, descrito por Magalhães (2021) como um processo de “transformação da noção que o vir a ser pode ser diferente do que é” (p.197), que precisa de intencionalidade para promover e que não ocorre naturalmente. São as discussões e formações de qualidade que contribuirão para esse processo de transformação de uma realidade.

Tomando dessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2003) sugere que a formação docente contemple a “relação entre cultura e educação numa perspectiva antropológica.” (GOMES, 2003, p. 169). Ainda explica que a cultura organiza os grupos sociais de acordo com suas convenções, valores e possibilitam adaptação ao ambiente, bem como a sua transformação. A relação entre os sujeitos promove sua educação e a transmissão de toda a herança cultural. Assim, por meio dessa relação são também transmitidos os preconceitos de raça e de gênero. Por isso, a sugestão de Gomes (2003) possibilita que os docentes conheçam saberes culturais, na educação e nas ciências, referentes “às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.” (GOMES, 2003, p. 169). Nessa medida, produzindo e reproduzindo conscientemente suas formas.

Durante todo o processo da pesquisa muitas transformações ocorreram. As aprendizagens que foram agregadas nesse período são lentes de aumento para a realidade das meninas e meninos, pessoas negras e brancas, pois ser uma professora que compreende como o olhar adultocêntrico coloniza as infâncias e impede que as crianças possam viver o seu presente de maneira plena e humanizada é bastante desafiador.

Quando a pesquisadora iniciou a sua atuação na Educação Infantil, tinha a preocupação em atender os padrões da época. Iniciar o processo de aquisição da língua escrita era o grande objetivo. No decorrer do tempo, foi percebendo que o domínio da leitura e escrita são importantes para os adultos, mas não são essenciais para as crianças. Isso tornou-se claro, bem como a importância em oferecer uma rotina brincante em que as meninas e meninos possam desfrutar das diversas possibilidades que um ambiente preparado para sua faixa etária proporciona. Desenvolver propostas dentro desse viés é respeitar a criança como sinônimo de

movimento, como produtora de cultura, como um ser humano que já possui um processo criativo potente.

A raça e o gênero são temas carregados de preconceitos: durante a pesquisa muitos preconceitos da pesquisadora foram questionados, conhecimentos foram construídos e outros tantos ressignificados. Um dos primeiros questionamentos quando a pesquisadora inicia sua atuação em uma escola é “onde estão as bonecas negras da escola”, ou “cadê os livros com histórias de personagem negros”. A importância da representatividade permite que a minoria se sinta representada em um espaço que é plural e diverso. A não conscientização da diversidade, a intenção de “tratar todos iguais” promove a discriminação e aumenta a injustiça social. São as diferenças que nos constituem como sujeitos e, por isso, é necessário o desenvolvimento de uma construção crítica e positiva para todas as crianças, sejam elas meninas ou meninos, brancas ou negras. Oferecer elementos com riqueza cultural promove a criação e desperta a curiosidade, principalmente em escolas localizadas em regiões menos favorecidas.

Acreditamos que toda pesquisa é viva e não se limita ao que a pesquisadora cuidadosamente seleciona. Sempre ficam perguntas não respondidas ou surgem outras que se agregam e que possibilitam novos olhares. Pelo caminho desta, ficaram ainda alguns questionamentos que seria interessante o aprofundamento. Uma entre tantas é como ocorre a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil? Qual o conceito de criança e infância mobilizados? Como garantir que no PPP a criança seja o centro das preocupações, bem como das propostas que são oferecidas em sala de aula? Como atentar para que a diversidade esteja presente no PPP e seja viva nos ambientes escolares?

Outro aspecto que essa pesquisa não trilhou de forma profunda é destacar a importância dos cantinhos simbólicos que estão presentes nas instituições infantis. Acreditamos na potencialidade desse espaço, que promove brincadeira, relação, cultura e divertimento, por isso acreditamos que quando é bem-organizado é um momento planejado que pode contribuir com o desenvolvimento da consciência da diversidade no cotidiano das crianças. O encerramento de uma pesquisa é um ponto de chegada, mas também um ponto de partida, um até breve, pois como dito não se finda neste último ponto, ele é apenas o início de outros pontos que merecem olhares cuidadosos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento, (organizadora). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- AGUIAR, E. L. C.; BARROS, K. A representação feminina nos contos de fadas e das animações de Walt Disney: a resignificação do papel social da mulher. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste** – Natal - RN – 2 a 4/07/2015.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista eletrônica de educação**. V.10, nº2, p.234-246. 2016.
- ALVARENGA, C F; VIANNA, C P. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78271, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papyrus Editora, 2020.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: 1. Fatos e mitos. 4ª edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1970.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª edição. São Paulo. Duas Cidades, editora 34. 2009.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única: obras escolhidas, volume 2**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense. 2012.
- BOGDAN, C R P & BIKLEN, S K et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Codex, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- _____. Parecer CNE/CP nº 003/2004, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, de 10 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Gomes, N L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília. 2005. página 39-62. Link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol2antirrac.pdf>

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Marco Legal da 1ª Infância**. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA** (Orgs.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 81-91, Setembro/Dezembro, 2014.

CIRIBELLI, C. J de M.; RASERA, E. F. Construção de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Volume: 39, 1-15 páginas. 2019. Acesso em 20 de janeiro de 2022: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/pWwzQ3kfq4hXbNGtY8Y3nnM/?format=pdf&lang=pt>

COELHO, J F S; MARTINS, P R; SILVA, A L S; BERLESE, D B. Expectativas de gênero e seus atravessamentos nas brincadeiras da educação infantil. **J. Phys. Educ.** v. 32, e3216, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma; **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade** 26 (91). Agosto 2005. Disponível no link: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>. Acesso em dezembro de 2022.

COSTA, Andréa Juliana. **Simsalamê: vamos brincar duquê?** As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de Educação Infantil. 2018. 126 páginas. Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência do Departamento de Educação. Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2018.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo. **Revista Estudos Feminista** 10 (1), p.171-188. Jan 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 12 jul. 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis>. Acesso em: janeiro de 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 1992. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>

DIAS, L.R.D. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set.-dez. 2012

DOMINGUES, Camila Moutinho. **Criança: sujeito eu-brinquedo**. Representações culturais no currículo da Educação Infantil. 2018. 176 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

DURLI, Z.; BRASIL, M. R. A. Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, p. 279-287, 2006.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315

FERNANDES, E. P. **A moralidade crítica: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica**. 2021. 222 páginas. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2021.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, D; RIGATO, P S; SILVA, T J. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (58), e205815, 2020.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.** 2004. 184 páginas. (Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

FRANCO, M L P B. **Análise de conteúdo.** 5ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GOMES, N L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: Caminhos Abertos pela lei 10.639.** – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v.29, n1, p167-182. Janeiro/junho 2003.

GOMES, N L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** v12, n1, p.98-109. Janeiro/Abril 2012.

Gomes, N. L. Diversidade étnico-racial – por um projeto educativo emancipatório **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em:

GUIMARÃES, A S A. **Racismo e Antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

hooks, bell. Vivendo de amor. **Geledés Instituto da Mulher Negra,** 09 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em janeiro de 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade;** tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições.** Volume 6, nº2 (17), p.46-63. Junho/1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LESSA, J S; BUSS-SIMÃO, M. Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.37, e25804, 2021.

LOURO, G L. **O Corpo educado: pedagogia da sexualidade.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LOURO, Guaciara Lopes. FELIPE, Jane. GROLLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9ª edições. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** 2021. 608 páginas. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2021.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e política públicos. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, nº 1, 2009.

MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Antígona Editores Refractários: Lisboa. 2014.

MEYER, D E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guaciara. FELIPE, Jane. GROLLNER, Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.11- 29.

MINAYO, M C S (Org); DESLANDES, S F; NETO, O C; GOMES, R. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOTTA, F; PAULA, C. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NUNES, Mighian Danae. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. 2017. 431 páginas. Sociologia da Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. 2004. 112 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

PEREIRA, A O. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 33, e20200075, 2022.

PEREIRA, Artur Oriel. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre crianças pequenas na educação infantil**. 2020. 146 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares; DANAE, Míghian (organizadoras). **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. PDF. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, V.22, nº49/1, p. 295-304, maio/agosto 2013.

QVORTRUP, J. Apresentação – Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”, tradução de NASCIMENTO, Maria Letícia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>, Acesso em: maio de 2021.

RIBEIRO, Patrícia Batista. **Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo as interações sociais em uma escola de Educação Infantil**. 2017. 130p. Programa de Pós-

Graduação em Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, 2017.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuela Jacinto Sarmento: Infância, Corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-37, set. 2015

ROSA, Andreza Saydelles. **Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina**: uma pesquisa com crianças sobre identidade de gênero na educação infantil. 2018. 82 páginas. Mestrado em Educação – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2 edições, São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta” educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e220090, 2020.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser sol!**: (Re)Interpretação das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. 2019. 111 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, M. A. Educação da infância negra: legislação e política. **Opará – Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso. Ano 1, vol.1, jan/jun. 2013.

SANTOS, S V S; SILVA, I O. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69973, 2020.

SANTOS, S. V S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. V. 26, n. 2 (77), p. 223-239. Mai./ago. 2015

SANTOS, Theotônio. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p.13-46. 2013.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. In: **As marcas dos tempos**: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/49186/2002.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, nº01, p.72-83, mai. 2018.

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Deide Santos. **O que as crianças da Educação Infantil dizem sobre a escola**: sob a perspectiva do brincar. 2019. 141p. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, 2019.

SOUZA, Ellen de Lima. Bullying não é sinônimo de racismo. In: SILVA JR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel. **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos**: a importância do ECA

para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2016, p. 81-94, capítulo 6.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano. **Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero**. 2017. 282 páginas. Programa de Doutorado em Psicologia Social – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

VOLTARELLI, M. A.; GOMES, L. O. Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. **Linhas Críticas**. Brasília, DF. V. 26, p.11-21, 2020.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Estudos sociais da infância na UnB: apontamentos a partir produção acadêmica. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.53019>. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53019/41453>.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigostki. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A
Questionário destinado às docentes

I – Identificação

1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Profissão
5. Cidade onde reside:
6. Curso de graduação: Ano de Conclusão
7. Curso de Pós-Graduação: Ano de Conclusão
8. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Infantil?
 Sou professora iniciante. de 11 a 20 anos
 De 5 a 10 anos mais de 20 anos
9. Você é professora efetiva da rede?
 sim não outro: _____
10. Qual turma que você leciona?

II – Temática da pesquisa

1. De 1 a 10 assinale, em que 1 é pouco confortável e 10 muito confortável, como você se sente em abordar os seguintes temas com sua turma:

A) Inserir em sua prática sobre a temática afro-brasileira.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

B) Inserir em sua prática sobre a temática de identidade de gênero.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Assinale a temática que se sente mais insegura para abordar em sua prática e tente explicar os motivos que geram insegurança.

() Étnico-racial () Gênero () Nenhuma das alternativas

Motivo: _____

3. Você acredita que as brincadeiras desenvolvidas no ambiente da Educação Infantil contribuem para a construção da identidade étnico-racial e de gênero? Conseguiria exemplificar como?
4. Com relação à interação entre as crianças, você consegue identificar situações relativas à discriminação? De que maneira?
5. A identidade e autonomia da criança são temas recorrentes nas práticas da Educação Infantil. Como você está fazendo essa mediação entre as meninas e meninos, crianças negras e crianças brancas em sala de aula?
6. Quanto aos temas étnico-racial e gênero, que aspectos te traz mais incômodo?
7. Em algum momento da sua carreira você participou de alguma formação que abordasse o tema étnico-racial e gênero? Se sim, poderia contar como foi?

APÊNDICE B
Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico

1. Identificação da escola:
 - a. Localização;
 - b. Aspectos históricos;
 - c. Estrutura física;
 - d. Recursos humanos e materiais;
 - e. Número de crianças atendidas;
 - f. Número de turmas e nível;
 - g. Identificar aspectos socioeconômicos dos familiares;
 - h. Horário de atendimento;
 - i. Identificar quando ocorreu a última atualização e os sujeitos envolvidos.

2. Fundamentação teórica
 - a. Qual é a concepção de criança para a escola?
 - b. Qual é a concepção de ensino e aprendizagem?
 - c. Como a escola entende o brincar e as interações em sua organização?
 - d. Qual é a concepção de inclusão da escola?
 - e. Existe um plano de formação profissional destinada aos professores? Alguma trata de identidade, gênero, étnico-racial?
 - f. Existe algum plano de avaliação dos processos? Se sim, como ocorre?

APÊNDICE C

Roteiro para observação de campo e registro em diário de campo

1. Identificação da data e brincadeira observada – descrever qual a brincadeira e se foi espontânea ou planejada.
2. Durante as brincadeiras, as crianças demonstram afetos? Meninas com meninas, meninos com meninos, meninas e meninos? Como e em que momento isso acontece?
3. Quem brinca com quem? Meninas com meninas, meninos com meninos, meninas e meninos juntos? Separam-se em subgrupos, entre negros(as) e brancos(os), entre negros(as) e negros(as), entre brancos(as) e brancos(as)? Alguma criança fica isolada?
4. Quem escolhe a brincadeira? Quem decide com quem vai brincar? Meninas? Meninos? Negros(as) ou brancos(as)?
5. Como as crianças da turma se relacionam umas com as outras e entre elas e com os(as) adultos(as) nos diferentes espaços da pré-escola? Na sala da turma, no refeitório, no parque, no banheiro, no momento do recreio?
6. Como são as expressões das meninas e dos meninos durante suas interações? Demonstram agitação, tranquilidade, tristeza, hesitação, silêncio e alegria?
7. As crianças entram em confrontos? Meninas com meninas, meninos com meninos, meninas e meninos? Como ocorre entre meninas negras e meninos e meninas e meninos brancos? Em que momentos isso acontece?
8. Como é a intervenção da professora em momentos de conflitos? As crianças são acolhidas e ouvidas?
9. Observou algum estereótipo de gênero ou étnico-racial? Qual? Houve alguma intervenção? Como foi?

APÊNDICE D

Roteiro para a entrevista semiestruturada

Parte I

Inicialmente será solicitado à entrevistada um relato do seu percurso docente. Este momento tem o objetivo de criar uma aproximação entre a pesquisadora e a entrevistada.

1. Fique à vontade para falar um pouco de você e da sua família, ou seja, contar um pouco da sua história.
2. Como foi a sua escolha pela profissão? Por que atua na Educação Infantil?

Parte II

Nesse momento entraremos na temática do projeto de pesquisa, sobre o exercício do trabalho docente e como compreende os conceitos de: identidade, brincadeira, gênero e étnico-racial.

1. Para você, por que as brincadeiras são necessárias nas práticas da Educação Infantil?
2. Você percebe diferença entre as brincadeiras das crianças? Se sim, quais? Em que momento essas diferenças se tornam mais visíveis?
3. Quais crianças lideram as brincadeiras? As meninas ou os meninos?
4. Existe grupos ou subgrupos entre as crianças? Como os laços de amizade são desenvolvidos? Você consegue observar alguns critérios para a escolha dos amigos?
5. Como você trabalha a construção de identidade pelas crianças?
6. Como você compreende o conceito de gênero?
7. Como você compreende o conceito de étnico-racial?
8. Você acredita que é importante trabalhar com os conceitos de gênero, étnico-racial? Por quê? Você desenvolve ou desenvolveu algumas propostas que abordassem esses conceitos? Se sim, poderia contar como foi?
9. Você já presenciou entre as crianças, durante as brincadeiras, a reprodução de algum estereótipo de gênero ou étnico-racial?
10. O que você gostaria de saber mais sobre a construção da identidade das crianças pequenas por meio das brincadeiras?

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Simone de Almeida Antonio Ameal

PRODUTO TÉCNICO

**Uma proposta de formação docente sobre infância, brincar e
identidades**

Taubaté – SP

2023

Introdução

A proposta de formação continuada aqui apresentada tem origem na pesquisa *UNI, DUNI, TÊ, EU E VOCÊ, VAMOS BRINCAR DO QUÊ? A brincadeira como possibilidade de construção da identidade racial e de gênero*, desenvolvida durante o ano de 2022 e defendida em maio de 2023. O objetivo da pesquisa foi compreender como as professoras da Educação Infantil constroem materialidade para proporcionar a construção da identidade racial e de gênero, por meio das brincadeiras realizadas entre as crianças. As análises revelaram a ausência de formações na escola relacionadas ao brincar e à construção da identidade racial e de gênero das crianças.

Gostaríamos de enfatizar que os roteiros aqui apresentados não são fechados; pelo contrário, acreditamos que toda a formação é viva e, por isso, precisa trilhar seu próprio caminho. No entanto, sugerimos atenção especial às leituras, pois é a fundamentação teórica necessária para realizar as formações e que dá subsídios para as discussões propostas. Sem dúvida, outras poderão ser agregadas, mas a leitura dos textos apresentados pode proporcionar a construção de conceitos estruturantes para o desenvolvimento das formações.

Ao pensar na formação de um grupo de sujeitos é preciso pensar em seu jeito de ser e estar no mundo e como eles se relacionam. Assim, as formações sugeridas visam proporcionar momentos de reflexão sobre a temática com o intuito de que as professoras desenvolvam práticas que possam abarcar a racialidade e o gênero em seu cotidiano, proporcionando momentos que irão contribuir para que meninas e meninos, crianças brancas e negras, possam construir sua identidade de forma positiva.

As formações foram organizadas em formato de oficinas, com momentos de vivências e discussões que duram em torno de 2h. Sugerimos que se realizem em 5 dias para que as discussões e propostas não sejam atropeladas pela falta de tempo. Embora elas estejam enumeradas, 1ª Oficina, 2ª Oficina e 3ª Oficina e o último encontro ocorrerá a avaliação e um momento de confraternização. Não consideramos essencial que siga essa ordem; a enumeração é apenas para organização do planejamento, apenas a avaliação precisa ficar no último encontro. A intenção em utilizar o formato de oficina é oferecer uma formação que contagie quem participa, que não tenha um formato verticalizado e que os participantes possam se relacionar sustentando opiniões, sedimentando argumentos, fugindo do senso comum, do juízo de “certo e errado”, mas, ao contrário, possibilitando dialogicamente a construção de reflexões relevantes sobre a importância da temática.

1ª Oficina – Você brincava de quê?

Objetivos:

- Identificar o conceito do brincar das professoras;
- Discutir como o brincar está presente na infância;
- Oferecer um momento de reflexão para os participantes perceberem que o brincar é essencial, por isso precisa que ocorra sob um olhar de respeito.

O que fazer antes:

- Peça às participantes fotos de quando eram crianças, se possível alguma que mais represente a sua infância;
- Se enviarem de forma digital, prepare uma organização para receber. Uma sugestão é utilizar a ferramenta do *Padlet*, disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>, em que cada participante pode acessar e realizar a postagem da foto. Outra sugestão é que juntamente com as fotos os participantes coloquem um pequeno relato sobre o que a foto representa. Lembre-se que caso a instituição não tenha acesso à *internet*, o formador precisa realizar o *download* para utilizar durante a atividade;
- Caso utilizem as fotos de forma física, prepare um espaço para exposição;
- Organize o espaço com as cadeiras em formato circular, com *datashow* e caixa de som;
- É importante que a formadora leia os textos antes da realização da oficina;
- Combine uma parada para lanche e o momento para o retorno;
- Você irá precisar de papel sulfite, canetas coloridas, canetas esferográficas e do texto que será utilizado para aprofundar o tema.

O que fazer durante:

1. (15 minutos) Acolhida – receba os participantes e como acolhida compartilhe a música “Bola de meia, bola de gude”, de Fernando Brant e Milton Nascimento. Disponível em <https://youtu.be/fIhyknTQvvc>. Em seguida, faça alguns comentários rápidos como: essa música nos faz lembrar a nossa infância, que está guardada, revelada e inibida por diversas situações adultas que nos forçam a deixá-la armazenada. Porém, existem momentos que damos a mão a essa criança para fortalecer a vida adulta. Importante não se prolongar muito na análise, pois outros momentos exigirão mais tempo. Compartilhe a pauta organizada para a formação.

2. (45 minutos a 1 hora) Contação de histórias – convide alguns participantes para socializarem situações que viveram na infância: maneira como brincavam; brinquedos favoritos; parceiros de brincadeiras. Enquanto o participante fala, projete sua foto. Esse é o momento que exigirá mais tempo, por isso, seria interessante definir um número de pessoas que participarão. Se houver tempo disponível, deixe que todos falem.
3. Anote em uma folha o nome da pessoa seguido de suas brincadeiras e brinquedos favoritos.
4. (5 minutos) Apresente duas obras de arte que mostram brincadeiras infantis. Uma é *Jogos Infantis*, obra de 1560 de Pieter Bruegel, disponível em <https://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-jogos-infantis/> e a obra *Brincadeira na praça*, de Ivan Cruz, disponível em <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/>.



Figura 1: *Jogos Infantis*, obra de 1560 de Pieter Bruegel, disponível em <https://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-jogos-infantis/>



Figura 2: *Brincadeira na praça*, de Ivan Cruz, disponível em <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/>

5. (De 15 a 30 minutos) Sugira a comparação das obras e verificação das semelhanças e diferenças entre as brincadeiras que são representadas nas duas obras. Depois peça para que observem a lista do relato e vejam se tem similaridades. Em seguida, pergunte: *Dessas brincadeiras presentes nas obras e na infância de vocês, quais que vocês observam no cotidiano das crianças com as quais convivem?*
6. (15 minutos) Proponha as seguintes reflexões: *Por que o brincar é importante para a criança? Como a criança aprende a brincar? Por que têm algumas brincadeiras que se repetem nas obras de arte e na lista dos participantes?* Deixe que os participantes levantem hipóteses, evite julgamentos de certo e errado. Nesse momento, anote informações que considere importantes para uma posterior retomada.
7. (20 minutos) Divida os participantes em dois grupos para realizarem a leitura de dois textos com o intuito em fundamentar as discussões. Um grupo ficará responsável em ler o texto “Imaginário e culturas da infância”, de Manuel Jacinto Sarmiento (2020), disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

- . O segundo grupo ficará responsável pela leitura de “O jogo e a educação infantil” de Tizuko Morchida Kishimoto (1995), disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf. Solicite que cada grupo anote as informações que considerar mais relevantes e que serão compartilhadas com o grupo.
8. (15 minutos – 5 minutos para cada grupo e os 5 minutos finais para conclusão) Promova um momento de socialização da leitura de cada grupo.
 9. Durante a socialização é importante que o grupo compreenda que:
 - A criança é um ser social que produz cultura em seu tempo e espaço social, por isso é importante ter um olhar a considerando como *ser-que-é* (SARMENTO, 2013), com a completude de suas competências e disposições.
 - É importante que o olhar dos adultos não seja julgador ou definidor de posturas, mas que favoreça as possibilidades para a criança interagir com o mundo à sua volta. Por isso, a importância em oferecer materiais que promovam a brincadeira de maneira que agucem a criatividade e expressão infantil.
 10. (5 minutos) Como encerramento, retome a música do início.

Referência e leituras para o formador:

DIAS, L.R.D. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>.

FERNADES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643855/11332/>.

GOMES, N L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n1, p167-182. Janeiro/junho 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**. Volume 6, nº2 (17), p.46-63. Junho/1995. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishimototm.pdf.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p.13-46. 2013. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20e%20Sociedade%20contempor%20a2na.pdf>.

SANTOS, S. V S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. V. 26, n. 2 (77), p. 223-239. Mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigostki. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

2ª Oficina – Qual o sexo do bebê?

Objetivos:

- Identificar o conceito de gênero do grupo de professoras;
- Discutir o conceito de gênero presente na sociedade;
- Compreender a importância do conceito de gênero quando nos referimos à construção de identidade na Educação Infantil.

O que fazer antes:

- Providencie imagens de diversos produtos necessário para o bebê que normalmente compõem um chá de bebê. Caso exista dificuldade em conseguir imagens, os produtos poderão ser escritos em folha de papel;
- Organize o espaço com as cadeiras em formato circular, com *datashow* e caixa de som;
- É importante que a formadora leia os textos antes da realização da oficina;
- Combine uma parada para lanche e o momento para o retorno.
- Você irá precisar de papel sulfite, canetas coloridas, canetas esferográficas e do texto que será utilizado para aprofundar o tema.

O que fazer durante:

1. (5 minutos) Receba o grupo e como acolhida coloque a música: “Noite dos mascarados”, de Chico Buarque, disponível em: <https://youtu.be/zW9OTRWitw8>. Após a acolhida, pergunte quais informações essa música traz? Que lembranças acionaram? Neste momento ouça as pessoas sem julgar as informações entre certo e errado.
Em seguida, encerre a discussão explicando que o Carnaval é uma festa popular em que as pessoas se fantasiam de diferentes personagens, é um momento que as pessoas têm a possibilidade de brincar do que quiserem e de deixar a imaginação fluir. Encontros e desencontros são presentes nesses dias, bem como a alegria, frustração e tantos outros sentimentos que fazem parte de ser um sujeito social que convive com a diversidade. Compartilhe a pauta organizada para a formação.
2. (30 minutos) Agora, convide as pessoas a imaginarem que irão participar de um Chá de Bebê. Faça a seguinte pergunta: *Como planejamos um Chá de Bebê?* Diga que o grupo irá organizar o chá. Se o número de participantes for grande, poderá dividir em pequenos grupos com tarefas específicas como: organizar a lista de convidados; os itens que o bebê será apresentado; lista de comes e bebês.

3. Caso pergunte o sexo do bebê, diga que não foi revelado para pensarem em algumas possibilidades para resolver essa questão.
4. Combine com o grupo que terão determinado tempo para organizar (em torno de 30 minutos – considere o tempo total da oficina).
5. (20 minutos) Encerrado o tempo combinado, peça para o grupo retornar e que apresente a organização que fizeram. Nesse momento, supõe-se que existirá a discussão da cor para a compra dos itens. Não interfira nas exposições, anote as falas para posterior discussão. Faça a seguinte pergunta: *Por que definimos que o rosa é para as meninas e o azul é para os meninos?* Deixe o grupo levantar suas hipóteses e anote algumas que considerar importante.
6. (30 minutos) Divida a turma em dois grupos para realizar a leitura de um capítulo da dissertação *“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina. Uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação Infantil”*, de Andreza Saydelles da Rosa (2018). O capítulo para leitura é *“As identidades de gênero na educação infantil”*, presentes nas páginas 47 a 54. A dissertação está disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16777/DIS_PPGEDUCACAO_2018_ROSA_ANDREZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
O primeiro grupo responderá a seguinte questão: *Quando pensamos em identidades de gênero, o que compete à Educação Infantil?* O segundo grupo responderá à questão: *Como os adultos contribuem com a construção da identidade de gênero?*
7. (10 minutos) Após a leitura, peça para escreverem no papel a resposta a que chegaram. Peça para que coleem em um espaço de maneira que todos possam ler as colocações de todos. Deixe que as professoras se manifestem sem julgamento de certo e errado.
8. Caminhando para a conclusão, verifique se ficou claro para o grupo, se necessário retome partes do texto:
 - As crianças são marcadas de acordo com os padrões culturais com os quais elas convivem, juntamente com a família e o meio cultural. Dessa forma, a Educação Infantil acaba reproduzindo valores acerca da identidade de gênero. Porém, quando as profissionais que atuam com crianças pequenas começam a questionar tais valores, promovem uma vivência de experiências múltiplas e que pode assegurar o desenvolvimento integral no processo de construção da identidade. Um exemplo é o Chá de Bebê ou as festas que valorizam características masculinas e femininas.

- O trabalho docente, por vezes, pode valorizar o sexismo e a relação de poder entre meninos e meninas, bem como reforçar padrões estereotipados como a definição do que é brinquedo/brincadeira de menino e o que é de menina, cores vinculadas a cada sexo entre outras situações que reforçam o binarismo menino X menina.

9. (5 minutos) Como encerramento, retome a música inicial.

Referência e leituras para o formador:

DIAS, L.R.D. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>.

GOMES, N L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n1, p167-182. Janeiro/junho 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQObwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>

LOURO, G L. **O Corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>

LOURO, Guaciara Lopes. FELIPE, Jane. GROLLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª edições. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20g%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20g%20e%20sexualidade%20(1).pdf)

ROSA, Andreza Saydelles. **Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina**: uma pesquisa com crianças sobre identidade de gênero na educação infantil. 2018. 82 páginas. Mestrado em Educação – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16777/DIS_PPGEDUCACAO_2018_ROSA_ANDREZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

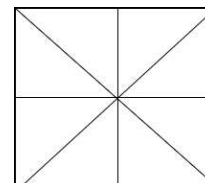
3ª Oficina: As brincadeiras e as relações étnico-raciais.

Objetivos:

- Propor um momento de reflexão sobre como construíram conceitos sobre as relações étnico-raciais;
- Discutir sobre a importância de propostas que contribuam para a construção da identidade racial;
- Oferecer a possibilidade de ampliação de brincadeiras a partir de brincadeiras africanas.

O que fazer antes:

- Combine uma parada para lanche e o momento para o retorno.
- Acesse o *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*, disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>;
- Para a brincadeira do Bafo, providencie em torno de 20 figurinhas (pode ser de Copa do Mundo ou de outro tema). Ela está descrita na página 22 do *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*, transcreva as regras para uma ficha de forma que os participantes possam consultar;
- Para a brincadeira de *Frik frak*, providencie um quadrado de papel de 30cm X 30cm com linhas tracejadas como no modelo e 6 tampinhas de garrafas com duas cores diferentes, 3 para cada jogador. Essa brincadeira está descrita na página 39 do *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*. Transcreva as regras para uma ficha de forma que os participantes possam consultar; organize um espaço com mesa ou superfície para colocar o tabuleiro;
- Para a amarelinha africana, é importante demarcar o chão e providenciar a música. A forma como se brinca está disponível no vídeo: <https://youtu.be/SfGfBoPIo0w>. Se possível, reproduza o vídeo para que os participantes visualizem como se brinca;
- Organize o espaço com as cadeiras em formato circular, com *datashow* e caixa de som;
- Para as estações, será necessário organizar três espaços para que o grupo participe das brincadeiras: amarelinha africana – espaço maior que dê a possibilidade de movimentação; bafo – uma mesa ou superfície firme que possibilite a batida das figurinhas; *Frik frak* – um espaço com uma mesa e superfície. Deixe esses espaços prontos;
- É importante que a formadora leia os textos antes da realização da oficina;



→ Você irá precisar de papel sulfite, canetas do tipo hidrocor coloridas, canetas esferográficas e do texto que será utilizado para aprofundar o tema.

O que fazer durante

1. (5 minutos) Socialize a pauta das propostas que serão desenvolvidas.
2. (5 minutos) Receba os participantes com a história africana “*Bojabi, a árvore mágica*”, (2013) contada por Dianne Hofmeyr, com ilustração de Piet Grobler e tradução de Carolina Maluf. Embora a sugestão seja realizar a leitura utilizando o livro físico, existe algumas versões da história em vídeo, como por exemplo, a que está disponível em: <https://youtu.be/6E9OEzE4IE>. A história pode ser substituída por outra de origem africana.
3. (5 minutos) Após a leitura, pergunte: Alguém conhecia a história? Quais são as histórias de bichos que, usualmente, são selecionadas para as crianças? Quem já selecionou histórias africanas ou indígenas para contar durante o momento de histórias? Deixe que as pessoas se manifestem sem julgamento de certo ou errado.
4. (5 minutos) Em seguida, explique que ao ler histórias africanas e/ou indígenas possibilita-se uma ampliação do repertório infantil para além do que é oferecido tradicionalmente. Uma outra estratégia é buscar nas brincadeiras possibilidades de ampliação do repertório brincante, que será a próxima proposta da pauta.
5. (45 minutos – 15 minutos para cada estação) Convide os participantes a se dividirem em três grupos, explique que as propostas estão organizadas em estações, por isso cada grupo deverá participar de todas as brincadeiras. Combine um tempo suficiente para que cada grupo interaja na estação e que possa ser um momento divertido. Dado o tempo combinado, solicite a troca de estação.
6. (5 minutos) Quando todos participarem de todas as estações, convide para que sentem em roda novamente para iniciar uma discussão.
7. (15 minutos) Pergunte aos participantes: *Quais brincadeiras conheciam? O que acharam das brincadeiras? É possível realizá-las no cotidiano da Educação Infantil? Vocês teriam alguma sugestão para possíveis desdobramentos? Vocês consideram importante esses tipos de proposta? Saberiam dizer o motivo?*
8. (15 minutos) Caminhado para o encerramento, compartilhe o vídeo de Chimamanda Adichie - *Os perigos de uma história única*, disponível em <https://youtu.be/ZUtLR1ZWtEY>.

9. (15 minutos) Questione os participantes: *Por que precisamos oferecer outras histórias da África? É importante que os participantes percebam a importância em oferecer às crianças a riqueza cultural de um continente que é diverso e cheio de histórias que inspiram, divertem e fazem sonhar, por isso é necessário que sejam selecionados materiais de qualidade que possam favorecer a construção de identidade racial de forma positiva.*
10. (5 minutos) Como encerramento, convide os participantes para ouvirem a música de Toto – África, disponível <https://youtu.be/zaJemEkT1aE>.

Referência e leituras para o formador:

COLLINS, P. H.; BILGES, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>.

DIAS, L.R.D. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>.

GOMES, N L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n1, p167-182. Janeiro/junho 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, N L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n1, p167-182. Janeiro/junho 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>.

GOMES, N L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v12, n1, p.98-109. Janeiro/Abril 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf.

JR, Hédio Silva; TEIXEIRA, Daniel (organizadores). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos**: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade. 2016. Disponível em: https://livedetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Proj-PETROBRAS-web_compressed.pdf.

PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares; DANAE, Míghian (organizadoras). **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. PDF. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>.

Encontro de Avaliação

Esse encontro de encerramento é o momento para realizar uma avaliação e ouvir os participantes, além de ser um momento de confraternização. A avaliação pode ser realizada utilizando por uma ferramenta tecnológica como Google Forms, ou realizar de por meio de impresso. Segue algumas sugestões que podem compor o roteiro para a avaliação.

O que acharam da formação:

- A) Boa, as reflexões possibilitaram um momento de entrosamento com o grupo para auxiliar na construção dos conceitos de raça, gênero e brincar.
- B) Boa, porém é preciso que algumas discussões sejam mais profundas, como por exemplo: _____.
- C) Ruim, embora o brincar seja importante, não é necessária uma formação que contemple os temas que fizeram parte das discussões.
- D) Não sei responder.
- E) Ruim, porque os temas me causam desconfortos.
- F) Palavra aberta.

Para esse dia é interessante promover um momento de confraternização, se possível, promova uma atração cultural que pode ser apresentação de um grupo musical ou folclórico. Seria interessante combinar um lanche coletivo em que todos os participantes possam estreitar os laços.

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS)

O menor _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Uni, duni, tê, eu e você, vamos brincar do quê? A brincadeira como possibilidade de construção de identidades de raça e gênero”, sob a responsabilidade da pesquisadora Simone de Almeida Antonio Ameal, orientada pela prof.^a Dra. Liliane Bordignon de Souza.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como as professoras constroem suas brincadeiras e como elas organizam ou não, a aprendizagem das crianças em relação às identidades sociais de raça e gênero.

É uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e, para coletar dados para análise, ocorrerão observações das brincadeiras (espontâneas ou planejadas pela professora) das crianças, durante dois meses, com duas visitas semanais. Essas observações ficarão registradas no caderno de campo e será mantido sigilo e cuidado com a identidade de cada criança. A pesquisadora não realizará a observação sozinha, mas sempre estará acompanhada da professora da turma. A participação é voluntária.

Além das observações das brincadeiras das crianças, as professoras responderão um questionário sobre o tema, a regente da turma participará de uma entrevista e o Projeto Político Pedagógico da escola será analisado pela pesquisadora.

Em caso da dispensa das aulas presenciais no período da coleta de dados, a participação dele se dará pelas interações realizadas no sistema de aulas remotas como fonte de dados, analisando as propostas brincantes que serão desenvolvidas pela professora.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em contribuir para a construção de uma proposta de intervenção, de forma colaborativa com a professora da turma, que servirá de inspiração para a produção de outras práticas que visam contribuir para a construção das identidades étnico-raciais e de gênero dos alunos da Educação Infantil. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como o menor se sentir desconfortável ou não desejar que seja observado, algo que imediatamente será respeitado. Além disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade da pesquisadora responsável. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Esclarecemos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá vantagens financeiras. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido e a pesquisadora irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 988408394 (inclusive ligações a cobrar) ou pelo e-mail simoneameal@gmail.com, ou ainda com a orientadora Professora Dr^a Liliane Bordignon de Souza pelo telefone (19) 99792-7594. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Simone de Almeida Antonio Ameal (pesquisadora responsável)

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “inserir o título da pesquisa”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar, sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jacareí, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA A PROFESSORA QUE PARTICIPARÁ DA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA)

O Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Uni, duni, tê, eu e você, vamos brincar do quê? A brincadeira como possibilidade de construção de identidades de raça e gênero”, sob a responsabilidade da pesquisadora Simone de Almeida Antonio Ameal.

É uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica e pretendemos compreender como as professoras constroem suas brincadeiras e como elas organizam ou não, a aprendizagem das crianças em relação às identidades sociais de raça e gênero, por meio de observação das brincadeiras das crianças em momentos espontâneos ou propostas planejadas pela docente. Essas observações serão descritas em um diário de campo para que seja analisada. Além disso, a professora será convidada a participar de uma entrevista semiestruturada, que será agenda conforme a disponibilidade da participante e poderá realizar-se utilizando a plataforma Google Meet, respeitando os protocolos de prevenção da COVID-19. Encerrada a entrevista, as falas serão transcritas para análise segundo os objetivos do projeto. Para conhecer o contexto da escola, analisaremos o Projeto Político Pedagógico da instituição e será disponibilizado um questionário para todas as professoras que atuam na escola.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em contribuir para a construção de uma proposta de intervenção, de forma colaborativa com a professora da turma, que servirá de inspiração para a produção de outras práticas que visam contribuir para a construção das identidades étnico-raciais e de gênero dos alunos da Educação Infantil.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como a professora sentir-se desconfortável ou não desejar que seja observada, algo que imediatamente será respeitado. Além disso, o Sr.(a) tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade da pesquisadora responsável. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Esclarecemos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para participar deste estudo, não terá nenhum custo, nem receberá vantagens financeiras. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 988408394 (inclusive ligações a cobrar) ou pelo e-mail simoneameal@gmail.com, ou ainda com a orientadora Professora Dra. Liliane Bordignon de Souza pelo telefone (19) 99792-7594. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

Simone de Almeida Antonio Ameal

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “inserir o título da pesquisa”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO C
OFÍCIO DESTINADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Ofício nº PPGEDH – XXX/2022

Prezado Senhor

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Simone de Almeida Antonio Ameal, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2021/2022, intitulada “Uni, duni, tê, eu e você, vamos brincar do quê? A brincadeira como possibilidade de construção de identidades de raça e gênero”.

Serão participantes desse projeto a professora pesquisadora, a professora regente e as crianças de uma turma de Educação Infantil. Por ser uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, a construção de dados ocorrerá por meio de observação das brincadeiras (espontâneas ou planejadas pela docente) que serão registradas em caderno de campo. Além disso, uma professora será convidada para participar de uma entrevista semiestruturada sobre o contexto da instituição e todas as docentes da escola serão convidadas para responder um questionário e o Projeto Político Pedagógico será analisado. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12080-010, telefone (12) 3622-4005, ou com Simone de Almeida Antonio Ameal, telefone (12) 988408394, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

ASSINATURA DA COORDENAÇÃO