

A Educação Infantil no DF e a interseccionalidade em gênero e raça: um olhar para o caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças*

Thamara Serpa¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4765-6333>

Etienne Baldez²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6780-3148>

Resumo

O artigo tem como objetivo investigar como o debate sobre as questões étnico-raciais e de gênero, com base em uma abordagem interseccional, tem sido proposto na Educação Infantil do Distrito Federal, a partir do caderno guia *O brincar como direito dos bebês e das crianças*, elaborado pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa toma como base Estudos Sociais da Infância e autores decoloniais. Para a investigação do material, foi utilizado a análise documental dentro de uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2018), procurando identificar elementos sobre o debate de gênero e raça, nas ações propostas no caderno. A análise dos dados seguiu a proposta de análise de conteúdo descrita pela Bardin (2011). Os resultados indicaram que o caderno aborda e propõe atividades de valorização à diversidade racial e de gênero, tornando-se instrumento de formação continuada importante para os professores da SEEDF.

Palavras-chave: educação para diversidade; educação da primeira infância; direitos das crianças.

Abstract

The article aims to investigate how the debate on ethnic-racial and gender issues, based on an intersectional approach, has been proposed in Early Childhood Education in the Federal District, through the guide "Playing as a Right for Babies and Children," developed by the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The research is grounded in Childhood Social Studies and decolonial authors. Document analysis was used within a qualitative approach (Lüdke; André, 2018) to examine the material, seeking to identify elements of gender and race discussions in the proposed actions of the guide. Data analysis followed Bardin's (2011) content analysis method. The results indicated that the guide addresses and proposes activities that promote racial and gender diversity, becoming an important tool for the continuous professional development of SEEDF teachers.

Keywords: diversity education; early childhood education; children's rights.

Citação: SERPA, Thamara; BALDEZ, Etienne. A Educação Infantil no DF e a interseccionalidade em gênero e raça: um olhar para o caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças*. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249589, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249589>

¹ Mestranda em Educação. Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal – Brasil. E-mail: thamara.lserpa@gmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal – Brasil. E-mail: etienne.baldez@unb.br.



1 Introdução

Entender a Educação Infantil como um espaço significativo para a construção e reelaboração de valores, pensamentos e comportamentos voltados para a diversidade é necessário, tanto para a formação de uma sociedade mais justa, como para o desenvolvimento individual da criança e a formação das suas identidades. Cabe enfatizar que dentro desse espaço, principalmente por meio das brincadeiras, as crianças estão a todo momento criando e reproduzindo culturas (Corsaro, 2011). Dessa forma, é preciso reconhecer que preconceitos e discriminações também ocorrem nesse contexto, especialmente aqueles de natureza estrutural, como de raça e gênero. Nesse sentido, este artigo busca contribuir com os estudos sobre Educação Infantil em interface ao pensamento interseccional em gênero e raça.

A interseccionalidade nos permite perceber as múltiplas violências que atravessam, de forma simultânea, determinados corpos, levando a criação de hierarquias e justificando desigualdades com base em narrativas que categorizam e segregam grupos humanos, e que estão intimamente relacionadas ao pensamento colonial e ocidental. Nessa perspectiva, Akotirene (2020, p. 19) destaca que “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”.

O debate sobre as infâncias e o pensamento interseccional tem ganhado certa expressividade nos últimos anos. Estudos como os de Santiago (2020), Pereira (2022) e Hartmann e Vieira (2023) destacam a Educação Infantil como um espaço no qual as relações sociais e culturais são intrínsecas, produzindo, assim, conflitos de raça, classe e gênero advindos de um sistema racista, desigual e patriarcal. Pereira (2022) esclarece que um marcador social não pode ser visto de forma única, isolada, pois em muitas situações pode levar ao silenciamento de outras violências sociais, ocultando e dificultando a análise do problema.

Essas pesquisas evidenciam também o papel da colonialidade na estruturação de discriminações como as de gênero e raça. “A colonialidade cria um lugar em que a humanidade não pertence a todos, transformando em coisas aqueles que não pertencem a seu grupo étnico, construindo assim experiências distintas entre os sujeitos que compõe a sociedade” (Santiago, 2019, p.10). Diante disso, é necessário que assumamos uma postura decolonial, escapando de modelos e lugares hegemônicos, que centralizam normas e padrões (Hartmann; Vieira, 2023).

Assumir uma postura que transgrida com essa cultura colonial não é tarefa fácil, ainda mais quando todas as referências que nos são apresentadas desde a infância são brancas e heteronormativas. Porém, é necessário romper com essa estrutura já nas relações que acontecem nas infâncias, entendendo que cada criança possui experiências próprias e singulares, que não cabem em uma única referência. Assim, conforme Pereira (2022) é preciso que abandonemos a ideia de infância única, entrelaçada a essa cultura colonial, pois cada criança apresenta seu jeito de ser e estar no mundo e são atravessadas por múltiplas assimetrias sociais.

Apesar dos estudos sobre infâncias e interseccionalidade terem ganhado força nos últimos anos, a necessidade de pesquisas e debates ainda não se esgotou, especialmente quando se considera a discussão sobre as questões étnico-raciais e de gênero, com base em uma abordagem interseccional, pensada e materializada na Educação Infantil do Distrito Federal. Em uma sociedade estruturada pelo preconceito racial e de gênero como a nossa, entender como as escolas das infâncias buscam contribuir para uma educação antirracista e antissexista torna-se então fundamental.

Deste modo, o olhar aqui se volta para o caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cujo propósito é orientar, com uma base teórico-prática, as ações das escolas sobre o projeto de mesmo nome. Por entender a importância da brincadeira para a infância – compreendendo que, por meio dessa ação, as crianças vivem, representam e interpretam o



mundo a sua volta – é possível refletir sobre como as experiências raciais e de gênero estão sendo discutidas e propostas dentro do projeto, por meio do referido caderno guia.

Com essa compreensão, a questão que se pretende responder neste estudo é: de que maneira o referido documento aborda e discute, numa perspectiva interseccional, atividades que promovam a diversidade étnico racial e de gênero e o respeito às diferenças? Dessa forma, pretende-se verificar seu potencial orientador para materializar práticas caracteristicamente interseccionais que considerem as crianças no ponto de vista não só da classe, mas de raça e gênero, na Educação Infantil do Distrito Federal. O projeto alicerçador do caderno pesquisado nasce com a intenção de promover os eixos integradores da Educação Infantil, interações e brincadeiras, e o direito a aprendizagem e desenvolvimento ao brincar.

O caderno guia está organizado em textos teórico-práticos e, ao final, traz relatos de experiências de escolas das quatorze Regionais de Ensino³ do Distrito Federal. Para a escolha do caderno guia *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021), tomou-se os documentos que se relacionassem com a primeira etapa da educação básica na rede, por meio do indicado pela SEEDF como “material pedagógico”⁴ em seu site. Dentre as publicações existentes, considerou-se aquela que se relacionava diretamente ao brincar, por entendê-lo, assim como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) como eixo norteador da proposta pedagógica e, conforme demarcado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como um dos direitos de aprendizagem.

O escopo principal aqui, ao lidar com o caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021), é investigar como o debate sobre as questões étnico-raciais e de gênero, com base em uma abordagem interseccional, tem sido proposto na Educação Infantil do Distrito Federal. Para tanto, foram agregados outros objetivos, tais como: investigar como o caderno considera as experiências e percepções das crianças em relação às questões de gênero e raça e analisar de que maneira o referido caderno, enquanto material formativo para docentes, propõe atividades que abordem gênero e raça em uma abordagem interseccional nas brincadeiras e interações na Educação Infantil.

Para atender ao objetivo, tomou-se como base teórica os Estudos Sociais da Infância e os estudos decoloniais, apoiando-nos na análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). A autora organiza essa análise em três etapas: a primeira é a pré-análise, que é a fase da organização propriamente dita, a segunda é a exploração do material, onde estudamos de maneira mais profunda o corpus estabelecido e a última etapa é o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação), é o momento que incluímos uma análise reflexiva e crítica do que foi coletado. Desse processo de análise de dados emergiram três categorias de análise, a saber: o que dizem as crianças?; Atividades relacionadas ao brincar numa perspectiva interseccional em gênero e raça; e as experiências do brincar em instituições de Educação Infantil relacionadas em gênero e raça.

³ Para organizar toda a rede, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui quatorze regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. As 14 regionais são: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. (SEEDF, 2023).

⁴ São quatro documentos que compõem esse acervo digital da SEEDF, indicados como “Cadernos, guias e manuais”: Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do Distrito Federal; O brincar como direito dos bebês e das crianças; Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche: em unidades escolares da rede pública e instituições educacionais parceiras.

Esta pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, pois centra-se na compreensão e explicação da dinâmica que acontece nas relações sociais, ao analisar de que forma a interseccionalidade em gênero e raça comparece nos textos, imagens e nos relatos de experiências das escolas presentes no caderno pesquisado. De acordo com Creswell (2007, p. 202), “o objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação”, por isso, diante da complexidade e subjetividade do tema, a abordagem qualitativa é a que melhor abarca esta pesquisa.

Feito esse primeiro caminho introdutório, é pertinente aqui informar que este artigo se divide em quatro seções. As duas primeiras estão demarcadas as contribuições teóricas sobre infâncias, interseccionalidade e brincadeiras. A terceira, detalhamos o percurso metodológico e a quarta está exposta a análise a partir do caderno guia identificado como base para as reflexões e das categorias que dele foram extraídas.

2 Interseccionalidade, infâncias e a brincadeira na Educação Infantil

O estudo da interseccionalidade como ferramenta analítica acadêmica começa com as contribuições de Kimberle Crenshaw, ainda no século XX, tornando-se mais popular na Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, 2001. No entanto, as autoras Collins e Bilge (2020) relatam que a trajetória do pensamento interseccional se inicia com os movimentos sociais, considerando as lutas por direitos e pela busca de igualdade social. Nesse sentido, as autoras concebem a interseccionalidade por esses dois eixos, como forma de investigação crítica e como práxis crítica.

Para Crenshaw (2004), a interseccionalidade nos ajuda a identificar e a compreender melhor como as discriminações raciais e de gênero operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. Ao encontro desse pensamento, Akotirene (2020) destaca que a interseccionalidade nos permite enxergar os diversos cruzamentos identitários, oriundos da sobreposição de gênero, raça e classe, em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas, nos dando instrumentos para operar contra esses dispositivos coloniais.

Com base nessas autoras, é possível entender a interseccionalidade como uma importante ferramenta para refletir a indissociabilidade desses marcadores sociais de desigualdade, permitindo agir contra essa estrutura racista, capitalista e sexista. À vista disso, Collins (2022) argumenta que a interseccionalidade está a caminho de se tornar uma teoria social crítica, ou seja, é capaz de tratar de problemas sociais contemporâneos e produzir mudanças necessárias para solucioná-los, sendo assim, uma ferramenta de mudança social.

Diante desse entendimento de interseccionalidade, este estudo se propõe a pensar as crianças, negras e brancas, meninas e meninos, na qualidade de sujeitos sociais, igualmente atravessadas pelas discriminações raciais e de gênero, o que torna urgente refletir a maneira como essas avenidas indenitárias são percebidas e abordadas no contexto da Educação Infantil. Para isso, é necessário pensar as infâncias em suas singularidades, pensar a criança real e não nas representações hegemônicas que são impostas.

Nesse sentido, é possível analisar que, apesar dos esforços colonizadores de universalizar a ideia de criança europeia-branca-burguesa-masculina, não é possível abordar criança ou infância no singular. As dimensões de classe, raça e gênero, dentre outras, possuem efeitos nos modos de produzir as infâncias. (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 323).



Dessa forma, não nos cabe mais insistir no despropósito do etnocentrismo, excluindo e marginalizando todos que estão fora das referências do colonizador. Ao tomarmos consciência disso “podemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e a possibilidade de transformação” (Bazílio; Kramer, 2003, p. 106). O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), afirma que as práticas pedagógicas nessa etapa devem possibilitar vivências com diversos grupos sociais, alargando padrões de referência e de identidade.

Grada Kilomba, em entrevista concedida ao portal *El País* em 2019, aponta que “a política do colonialismo é a política do medo. É criar o 'outro', criar corpos desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que defender-nos deles como barreiras como passaportes e fronteiras” (Portal *El País*, 2019), podemos entender então, que o colonialismo justifica a exploração, a dominação e a violência contra grupos que fogem a sua referência. Bazílio e Kramer (2003) ressaltam que é contra a injustiça e a desigualdade marcados por nossa história que devemos orientar nossas práticas educacionais e culturais.

Destarte, a concepção de infância que se assume aqui é, então, uma concepção ligada aos estudos sociais da infância, que entende a criança como sujeito único, social e histórico, que cria e ressignifica experiências, que produz e reproduz culturas, sendo também agentes de transformação social. Nessa perspectiva, “elas são compreendidas como membros da sociedade, o que serve de base para indicar a importância de se conhecerem as maneiras como as crianças pensam e agem na sociedade” (Voltarelli, 2023, p.40).

3 O brincar como caminho para uma ação interseccional

Diversos documentos legais têm sido estabelecidos para garantir e promover o direito da criança à brincadeira. Em âmbito mundial, podemos destacar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959). A partir desses documentos e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) tem-se, no contexto brasileiro, a brincadeira como eixo estruturante das propostas pedagógicas e também estabelecida como prioridade na elaboração de políticas públicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos, na Lei nº13.257 de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016).

A brincadeira se constitui como uma atividade essencial na vida das crianças, é por meio dessa ação que elas vão assumindo novos papéis sociais, a partir da realidade em que observam e vivem. No ato de brincar as crianças imitam, imaginam, resolvem conflitos, criam e reconstróem novas situações, tornando-as assim, criadoras e produtoras de culturas. Para Oliveira (2007, p. 160), “a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo”.

Segundo Quinteiro (2002), por intermédio da brincadeira, a criança adquire a capacidade de atribuir significados às suas ações, se expressa, relata preocupações e medos, compartilha ideias e experiências, e, ainda, por meio de conflitos e diferenças sociais, desenvolve formas de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, a brincadeira pode ser um instrumento potente para promover práticas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças.

Por meio da brincadeira, podemos proporcionar às crianças diferentes referências, concepções e visões que representem a diversidade étnica-racial e de gênero. Kishimoto (1996)



sinaliza que o brinquedo, enquanto objeto suporte da brincadeira, estimula a representação de aspectos da realidade, “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções humanas [...] duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social” (Kishimoto, 1996, p.18). Assim, ao oferecermos brinquedos, histórias e personagens que retratem diferentes culturas, identidades e etnias, as crianças têm a possibilidade de alargar seu repertório e refutar estereótipos negativos.

É preciso pensar a brincadeira como expressão do real, portanto, também atravessada por um cenário que envolve preconceitos e desigualdades. Nesse sentido, Nascimento, Santos e Adad (2022) sugerem que a brincadeira aponte para outras possibilidades que fogem aos padrões e às normatizações sociais, integrando as crianças a um mundo diverso. Como pontua Barbosa (2021) na Introdução do caderno guia:

A escola de Educação Infantil é um dos poucos espaços públicos onde crianças de diferentes idades, gêneros, raças, condição social, religião, se encontram para brincar, essa é uma característica vital para uma sociedade tão plural como a nossa, pois ensina a convivência com as diversidades. (Barbosa, 2021, p. 26).

Ao valorizar e incorporar diferentes perspectivas culturais, reconhecendo as diferenças, as instituições de Educação Infantil tendem a proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo. Isso contribui para a formação de indivíduos mais criativos, flexíveis e com uma visão de mundo mais ampla. Conforme Nascimento, Santos e Adad (2002, p. 334) “seguir construindo aprendizagens monoculturais é insistir em um contexto violento de hierarquias e desigualdade sociais”.

4 Percorso Metodológico

Do ponto de vista de Creswell (2007), uma análise qualitativa tem como base, principalmente, dados que emergem de textos, imagens, documentos e da percepção e experiência dos participantes envolvidos. Nesta pesquisa, o caderno “O brincar como direito dos bebês e da criança” (Brasília, 2021) foi analisado em suas dimensões textual e visual, procurando indicações e elementos que nos permitisse compreender de que maneira as questões étnico-raciais e de gênero, em uma perspectiva interseccional, estão sendo abordadas e discutidas no contexto das brincadeiras na Educação Infantil do Distrito Federal. Para alcançar o objetivo da investigação, utilizamos da análise documental, como caracterizam Lüdke e André (2018) a pesquisa documental é uma técnica de investigação qualitativa significativa, que tem por objetivo buscar ou identificar padrões, tendências e concepções, a partir dos pontos de interesse do pesquisador

O projeto alicerçador do caderno pesquisado nasce com a intenção de promover os eixos integradores da Educação Infantil, interações e brincadeiras, e o direito à aprendizagem e o desenvolvimento ao brincar. O referido projeto faz parte da proposta institucional da SEEDF, devendo ser implementado, anualmente, por todas as instituições de Educação Infantil da Rede. Desde sua publicação, em abril de 2021, o caderno é a principal referência oferecida pela SEEDF para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto.

O caderno possui cento e setenta e sete páginas e está organizado em textos teórico-práticos, tendo duas entrevistas, quinze artigos e quatorze exposições sobre instituições de Educação Infantil da Rede – relatos de experiência ou projetos – a partir do projeto central *O brincar como direito dos bebês e das crianças*. Além disso, estão dispostos nesse material vinte



e nove ilustrações, de Valdério Costa, três fotografias de um adulto específico, Mestre Zezito, sete fotografias de brinquedos diversos e noventa e nove fotografias de crianças, que estão ilustrando os artigos ou seções e que representam os relatos de experiências ou projetos identificados de algumas instituições da rede.

Apresentado o documento pesquisado, partimos para a análise propriamente dita dos dados. Ainda conforme Lüdke e André (2018), para esse tipo de investigação, documental, a metodologia de análise de conteúdo pode ser uma técnica valiosa, pois permite ao pesquisador fazer inferências de acordo com o contexto investigado. Nesse sentido, as autoras destacam a importância de ser reconhecer o caráter subjetivo desse tipo de análise, pois “no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (Lüdke; André, 2018, p. 49).

Sob essa ótica, realizamos a análise de conteúdo do material, apoiando-nos no trabalho da Bardin (2011). Na primeira fase, a pré-análise, fizemos uma leitura preliminar para identificar os elementos que seriam investigados a partir do objetivo geral do estudo. Com isso, foi possível selecionar textos e imagens que apontavam evidências sobre o debate de gênero e raça, em uma perspectiva interseccional, nas ações propostas no caderno. Após esse primeiro momento, partimos para uma exploração mais profunda do material selecionado. Nessa etapa, foi possível criar categorias de análise, com base nos objetivos da pesquisa, categorizamos o *corpus* em temas-eixo, a partir das significações da mensagem apresentada tanto nos textos como nas imagens. Os temas-eixos que emergiram desse processo foram: O que dizem as crianças?; atividades relacionadas ao brincar numa perspectiva interseccional em gênero e raça; e experiências do brincar em instituições de Educação Infantil relacionadas a gênero e raça.

Por fim, realizamos a inferência com o objetivo de responder à questão central deste estudo: de que maneira o caderno aborda e discute, numa perspectiva interseccional, atividades que promovam a diversidade étnico racial e de gênero e o respeito às diferenças? Para tanto, os conceitos teóricos apresentados neste artigo, desempenharam um papel fundamental, permitindo a formulação de um conjunto consistente de proposições que contribuiriam ao longo da análise.

5 Análise e discussão dos dados

Antes de adentrarmos à análise do caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021), é pertinente considerar que ele foi publicado dentro de uma concepção de Educação Infantil em Brasília, DF, que tem sido construída e publicizada em documentos oficiais há uma década, seja com o primeiro Currículo em Movimento (Brasília, 2014), com as Plenarinas da Primeira Infância, instituídas desde 2013⁵, com o Plano Distrital pela Primeira Infância do Distrito Federal - PDPI/DF (Brasília, 2014), que termina em 2024 a sua década de vigência, e com o segundo Currículo em Movimento – Educação Infantil (Brasília, 2018). Partimos aqui do disposto no PDPI (Brasília, 2014):

⁵ Vide: Barbosa; Voltarelli (2020); Louzada; Barbosa (2021).



O foco da intervenção deve partir da criança e não do adulto. Aos adultos cabe compreender a linguagem e as necessidades das crianças e não elas mudarem suas vivências para atenderem aos anseios dos adultos. Dessa forma, no processo de formulação de políticas públicas e normativas temos a possibilidade de construir instrumentos que cheguem às reais necessidades das crianças de 0 a 6 anos – e foi exatamente isso que o Plano em questão se propôs a fazer. As recomendações das crianças são o pilar do Plano Distrital pela Primeira Infância. Portanto, como protagonistas de suas histórias, nada mais justo que iniciarmos por elas. (Brasília, 2014, p. 25).

É importante identificar a recomendação de que se parta das crianças para construir instrumentos e práticas na educação que se volta para elas. Acerca dessa lógica, as análises tecidas aqui, também buscam refletir o ponto de vista infantil e respeitar suas vivências, alinhando-se à proposta do *Plano Distrital pela Primeira Infância* de escutar e priorizar a voz e os interesses das crianças.

Esta seção está organizada em três categorias de análise. A primeira, - o que dizem as crianças? - Em que analisamos as referências às crianças, buscando compreender como suas vivências e opiniões sobre gênero e raça aparecem dentro do material pesquisado. A segunda - atividades relacionadas ao brincar numa perspectiva interseccional em gênero e raça - reflete como as propostas formativas do caderno incorporam a interseccionalidade em gênero e raça nas práticas do brincar. E, a terceira - as experiências do brincar em instituições de EI relacionadas a gênero e raça - traz contextos específicos em que o brincar é utilizado para abordar questões de diversidade e igualdade de gênero em instituições de Educação Infantil do DF.

O que dizem as crianças?

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 influenciou positivamente a compreensão sobre os direitos da criança, destacando o seu direito de se expressar e ser ouvida. O Brasil ratificou essa convenção em 1990, comprometendo-se a respeitar e garantir os direitos ali estabelecidos. No caderno guia *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021) essa orientação se faz presente ao longo dos textos e pode ser observada na Introdução, quando há a demarcação:

A escuta de bebês e de crianças situa-se, como vimos anteriormente, num paradoxo, pois elas muitas vezes, não conseguem expressar-se ou de modo a ser compreendida claramente por seus interlocutores, porém, como sujeitos de direitos, merecem ter toda a oportunidade de manifestar-se e acolhimento para serem compreendidas, somente assim, sua dignidade é respeitada. Além disso, por sua pequena experiência de vida, as crianças estão, justamente, aprendendo a conhecer-se, expressar-se e participar, e necessitam do apoio de interlocutores com os quais desenvolvam essa importante aprendizagem social, ajudando-as a apropriarem-se das múltiplas linguagens presentes na vida cultural e nas artes, além de identificar e comunicar seus pensamentos e sentimentos. (Brasília, 2021, p. 25).

Há no trecho a indicação de que as crianças têm o direito de serem escutadas, que elas precisam participar da multiplicidade de experiências que são possibilitadas por diversas atividades a elas direcionadas e, ainda ao final desta página, tem-se a observância de outro direito dos pequenos: o de brincar. Nessa direção, é possível retomar a ideia de se pensar a criança em sua singularidade, reconhecendo-a como ser ativo, protagonista em seu próprio



desenvolvimento, que “é preciso então ver-ouvir-sentir as infâncias” (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 323). Assim, enverga-se as infâncias a partir das encruzilhadas, das diferenças que as constituem, compreendendo uma abordagem interseccional ao pensar em novas alternativas de escuta, que perceba a criança situada em marcadores sociais como os de raça e gênero.

Barbosa e Voltarelli (2020) destacam que essa escuta sensível das crianças ocorre por meio de um processo de aprendizagem coletiva, colaborativa e democrática, o qual nos convoca a repensar o papel que elas desempenham na sociedade. Sob essa perspectiva, torna-se essencial valorizar a participação social e política das crianças, reconhecendo-as como cidadãs no presente e detentoras de direitos. Portanto, podemos ressaltar que a participação das crianças nas decisões que lhes afetam contribui para a construção de políticas públicas mais efetivas e adequadas às suas necessidades e interesses. É importante salientar que, mesmo com a implementação de legislações que defendam os direitos das crianças, estas não são, por si só, transformadoras da realidade social, é preciso que todos os envolvidos contribuam para efetivação e garantia desses direitos.

A fotografia mostrada na figura 1, retirada do caderno guia, é do Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01), de Taguatinga, DF, que possuía dezesseis turmas. Na caracterização da instituição é explicado: “nossa clientela possui um perfil econômico, cultural e social diversificado, o que movimenta nossa rotina escolar, favorecendo o desenvolvimento de ações pela Direção, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Conselho Escolar e Conselho Tutelar em parceria” (Brasília, 2021, p. 160).

Figura 1 - Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01)



Fonte: Brasília, 2021, p. 160

Apesar da diversidade étnico-racial e de gênero que pode ser visualizada na imagem, inclusive com meninos e meninas dando banho nas bonecas, quase nada sabemos dessas crianças e do propósito da atividade. Quem propôs essa brincadeira (as crianças ou os adultos)? O que elas sentiram nessa atividade? Como se organizaram na brincadeira? O que conversaram a respeito de atividades sobre o cuidado, como a indicada na brincadeira? Havia indicação de papéis sociais nesse momento? Nenhuma dessas questões são respondidas ao longo do texto. Na realidade, a imagem aparece sem nenhuma contextualização, há apenas um breve relato de

atividades e projetos desenvolvidos pela instituição, mas nada especificamente sobre a imagem. Dessa maneira, a falta de informações sobre a origem e o desenvolvimento da atividade dificulta que o/a professor/a compreenda o potencial pedagógico da brincadeira retratada e a situação apresentada. Nesse sentido, o caderno poderia ter oferecido um contexto reflexivo sobre as experiências das crianças e a prática da brincadeira, indo além de uma breve apresentação das atividades da instituição, mas como um convite para discussões mais profundas direcionadas à agência infantil, à diversidade e à igualdade de gênero.

Esse cenário permite refletir com o que Sontag (2023) explicita sobre o uso e o sentido que a imagem pode suscitar, independentemente de ser ela captada como um objeto ingênuo – aqui pode-se tomar docentes nesse momento de fotografar a atividade – ou de ser fruto de um fotógrafo experiente – que está ali com essa intenção para compor registros oficiais, por exemplo. Como reforça, “seu significado – e a reação do espectador – depende de como a imagem é identificada ou erroneamente identificada; ou seja, depende das palavras” (Sontag, 2003, p. 28).

Em consonância com o pensamento de Sontag (2003), o significado da imagem se constrói a partir das palavras que a acompanham, que orientam e que direcionam o olhar do leitor para o contexto retratado. Ao apenas apresentar a foto sem nenhuma contextualização, perde-se a oportunidade de provocar nos professores uma reflexão crítica sobre as experiências das crianças e as diversas construções sociais que ali se manifestam, como as de raça e gênero.

Atividades relacionadas ao brincar numa perspectiva interseccional em gênero e raça

Além dos direitos já mencionados, foi possível perceber que os textos disponibilizados no caderno guia destacam o direito do brincar como um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, e que desempenha papel essencial no processo de aprendizagem, socialização e na construção de suas identidades. De acordo com o guia (Brasília, 2021), o projeto *O brincar como direito dos bebês e das crianças* aborda a brincadeira como possibilidade de conhecer e interagir com o diverso, fugindo de práticas reguladoras dos corpos infantis.

Como resposta contra-hegemônica da quebra do ciclo de exclusão, a escola revela-se como espaço privilegiado para o ensino de valores e formas de ser e estar no mundo em que a diversidade seja entendida como constituidora dos sujeitos. Para isso, apontamos a necessidade de se organizar (de forma intencional) ações pedagógicas que propiciem a todas as crianças o domínio dos conhecimentos historicamente criados pela humanidade, assim como o brincar. (Abreu et al., 2021, p. 76).

Nesse trecho, percebe-se uma preocupação em proporcionar às crianças, experiências que rompam com o padrão colonial dominante que categoriza e exclui grupos sociais. Segundo Akotirene (2020, p. 44), “a interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos”. Nesse sentido, ao assumir que a escola pode ser um espaço que luta contra um padrão hegemônico, onde determinados corpos são atravessados por múltiplas opressões, o texto destacado contribui para uma possível instrumentalização do pensamento interseccional nas escolas das infâncias do DF.

É necessário entender que o racismo e o sexismo são componentes intrínsecos dessa colonialidade em que nos encontramos. Quando o trecho analisado propõe uma abordagem contra-hegemônica, demonstra uma preocupação em tratar com as crianças temas relacionados a questões de gênero e raça. Podemos perceber esse movimento também no fragmento a seguir:



Por exemplo, sobre as questões raciais, em que há falta de elementos positivos sobre corpos negros, uma ausência reafirmada pela sociedade: as pessoas negras são retratadas em posições de servidão, sem contribuições intelectuais, sem referenciais estéticos de beleza, sem participar de espaços de fala significativos para a edificação da sociedade. [...] Experiências diversas sobre este contexto, por outro lado, apresentam a pluralidade das culturas e pessoas negras para além estereótipo preconceituoso e vazio. (Silva; Florencio, 2021, p. 88).

Observa-se que o texto questiona a falta de reconhecimento dos negros na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, o que nos permite refletir sobre o pacto da branquitude, descrito por Bento (2022):

Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e dominassem o significado de si próprios e de outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão. (Bento, 2022, p. 22).

O pacto da branquitude impõe normas, valores e padrões culturais brancos como dominantes, marginalizando a cultura e as experiências negras, portanto, contribui para essa falta de representatividade positiva, descrita no excerto acima, operando na manutenção e perpetuação de estereótipos e preconceitos. Bazílio e Kramer (2003) nos alertam que esse não reconhecimento das diferenças, pode até mesmo culminar em atos de eliminação e extermínio.

Ao discutir essa falta de representatividade dos negros na escola, é importante reconhecer que essa ausência é uma manifestação das desigualdades raciais estruturais que ainda persistem em nosso país. Diante disso, o texto analisado sugere que se amplie o repertório, material e referências disponibilizadas às crianças, com o intuito de se trabalhar contra essa supremacia branca e reconhecer as diversas formas de ser e estar no mundo. Esse entendimento também pode ser notado a seguir, em trecho do caderno guia, escrito por Silva e Florencio (2021):

No que está sendo proposto com isto é a ampliação do material que as crianças têm disponível para a composição das brincadeiras, para a composição de si, e para a negociação de referências em coletivo, constituindo suas personalidades, das demais crianças e a própria cultura. (Silva; Florencio, 2021, p. 88).

Nessa perspectiva, o texto dos autores, intitulado “Direito ao brincar, sem preconceitos e com respeito aos direitos de todos”, aborda de forma categórica e clara a importância de se pensar e propor brincadeiras que respeitem às diferenças, desconstruindo padrões normativos, principalmente aqueles bem estruturados em nossa sociedade, como os de raça e gênero. Para isso, é essencial reconhecer que os preconceitos estão presentes em todas as esferas das interações sociais, inclusive nas relações infantis e, conseqüentemente, nas brincadeiras. No texto indicado, assim como em outros dispostos no caderno guia, o professor ou professora da Educação Infantil pode encontrar sugestões de publicações. Na relação direta com os dois fragmentos aqui indicados, de Silva e Florencio (2021), é possível encontrar três imagens de livros:

Figura 2 - Indicações de Leitura



Fonte: Brasília, 2021, p. 88

Se um professor ou professora não tem uma referência em mente de uma perspectiva afrocentrada ou étnica-racial, o caderno guia apresenta possibilidades de construir junto às crianças, a partir dos dois livros de literatura, percepções de si e do outro que não estejam pautadas apenas nas narrativas e experiências de crianças brancas. Por exemplo, o primeiro livro de literatura da imagem aqui apresentada mostra a história de dois irmãos – Korir e Chentai – que vivem e estudam no Quênia e que pesquisaram vinte jogos de diversos países, em um movimento de manterem-se brincando. Continuando, Silva e Florencio (2021) reforçam:

Da mesma forma que existem formas de comportamento não-preconceituoso, também está aberta a possibilidade da brincadeira ser composta, portanto, por elementos, racistas, sexistas, excludentes, de preconceitos regionais, de classe, que vão compor a pessoa ao longo de sua trajetória de desenvolvimento. (Silva; Florencio, 2021, p. 86).

Com este fragmento, podemos evidenciar a necessidade de uma abordagem interseccional nas escolas das infâncias, onde muitas vezes, durante o brincar, o preconceito e discriminação agem de forma sutil, invisibilizando determinados corpos. Cabe lembrar, que a teoria interseccional nos ajuda a entender que não há como hierarquizar opressões, todos esses elementos discriminatórios mencionados no excerto acima se entrelaçam e podem atravessar uma mesma criança. Nesse sentido, Crenshaw (2014) sinaliza a importância de identificar de

maneira mais assertiva essas diversas formas de discriminação que se cruzam e afetam uma mesma pessoa, essa postura nos fornece melhores possibilidades de alcançar mudanças necessárias.

Mediante o exposto, à luz da interseccionalidade, é possível perceber que o material analisado, textos e imagens que integram o caderno, propõem a discussão e a promoção de uma educação livre de preconceitos de gênero e raça, destacando o papel fundamental da brincadeira nesse processo.

As experiências do brincar em instituições de Educação Infantil relacionadas a gênero e raça

Para finalizar as análises propostas neste artigo, apresentamos nesta seção, alguns fragmentos de relatos de experiências de instituições de Educação Infantil do DF, também retirados do caderno. Procuramos investigar como essas escolas desenvolvem suas atividades em relação ao brincar, numa perspectiva interseccional em gênero e raça.

Apesar das propostas existentes no caderno guia, que validam a brincadeira como meio importante para promover a diversidade e o respeito às diferenças, foi difícil encontrar nos relatos das escolas, ações que evidenciassem uma postura de combate à discriminação étnico-racial e de gênero por meio das brincadeiras. Diante disso, das quatorze escolas apresentadas, destaca-se aqui trechos somente de duas, a Escola Classe Cora Coralina, do Paranoá, e o Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01), de Taguatinga.

A Escola Classe Cora Coralina, localizada no Paranoá, ao relatar sobre a forma como propõe as brincadeiras com as crianças, evidenciou o período acometido pela pandemia de Covid-19 e descreveu que apesar das dificuldades iniciais, de atendimento remoto, conseguiram ofertar experiências diversas às crianças. No seu relato tem-se: “brincaram de forma livre e direcionada, quebrando estereótipos de gênero e etnia. Articularam as brincadeiras e interações com as experiências da comunidade. Cada criança foi valorizada como um ser ativo e importante”. (Brasília, 2021, p. 140). Ao proporcionar interações inclusivas, fomentando a expressão das diversas identidades e culturas, a escola gera o sentimento de reconhecimento e pertencimento nas crianças.

bell hooks⁶ (2017) evidencia que a experiência de aprender quando as próprias experiências são consideradas centrais e significativas, quando todos se sentem parte importante, reconhecendo a multiculturalidade, a educação se torna transformadora. Nesse contexto, podemos destacar também a experiência do Centro de Educação Infantil 01 de Taguatinga.

O projeto “resgatando valores sociais e culturais” abarca várias ações importantes que são desenvolvidas na nossa escola, com diferentes objetivos no resgate de valores como: respeito às diferenças e a pluralidade étnica e cultural, à natureza e a multiplicidade de pensamentos, regras de convivência e interações. [...] Uma das atividades do projeto é a experiência com tribo Fulni-ô. Esta acontece todos os anos e as crianças têm a oportunidade de brincar, dançar e cantar com os indígenas da tribo. O objetivo é o reconhecimento da cultura indígena, além do incentivo ao respeito ao

⁶ Em respeito ao posicionamento da autora, neste artigo, seu nome é grafado em letras minúsculas. A autora usa o pseudônimo bell hooks, inspirado na sua bisavó, Bell Blair Hooks, e ao utilizar letras minúsculas, bell hooks pretende dar ênfase ao seu trabalho e não a sua pessoa. Em *talking back: thinking feminist, thinking black* (2015) a autora reflete sobre a prática de falar e escrever como atos de resistência e a importância de dar voz às experiências das mulheres negras.



próximo, promovendo a aceitação pelas diferenças em seus múltiplos aspectos. (Brasília, 2021, p. 163).

Uma prática escolar pautada no multiculturalismo, como citado por bell hooks (2017), permite que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e valorizar diferentes culturas, etnias, tradições e perspectivas. É o que notamos que o CEI 01 de Taguatinga apresenta em seu projeto “Resgatando valores sociais e culturais”. No entanto, podemos identificar também no projeto mencionado, uma prática pautada por aprendizagens multirreferenciadas, quando destaca o respeito a multiplicidade de pensamentos e interações.

Por aprendizagens multirreferenciadas, compreendemos as possibilidades de interação entre as infâncias como os mais variados contextos, perpassando os saberes afrodiáspóricos e indígenas, a emancipação das mulheres e da comunidade LGBTQI+, o cuidado com o meio ambiente, incorporar os saberes periféricos das mais variadas classes sociais, as vivências com pessoas com deficiências, dentre outras possibilidades. (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 330-331).

Portanto, de acordo com Nascimento, Santos e Adad (2022), as aprendizagens multirreferenciadas é algo mais abrangente, não se limitando apenas à diversidade cultural. Elas reconhecem que as pessoas têm múltiplas referências identitárias que vão além da cultura, como gênero e a orientação sexual, por exemplo, considerando as diversas formas de conhecer, aprender e se expressar.

Ao promoverem atividades que desenvolvam competências interculturais e multirreferenciadas, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, fortalecendo a autoconfiança, autoestima e identidade das crianças. No entanto, embora o caderno guia proporcione um material teórico e prático que direcione para a promoção do respeito às diferenças e da valorização da diversidade nas escolas, ficou evidente, ao analisarmos os relatos de experiências, que muitas instituições de Educação Infantil no DF, ainda não desenvolvem esse trabalho de maneira efetiva.

6 Considerações Finais

O brincar proporciona às crianças um espaço de experimentação, expressão e interação, onde elas podem explorar diferentes papéis, perspectivas e identidades. Nesse contexto, o pensamento interseccional surge como uma ferramenta conceitual e de instrumentalização que reconhece as múltiplas formas de opressão e discriminação que as crianças podem vivenciar devido às suas identidades entrelaçadas, como as de raça e gênero. Diante disso, este artigo teve como objetivo investigar como o debate sobre as questões étnico-raciais e de gênero, com base em uma abordagem interseccional, tem sido proposto na Educação Infantil do Distrito Federal, a partir do caderno guia *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021).

Nessa perspectiva, foi possível identificar que o caderno apresenta elementos importantes na promoção da diversidade e do respeito às diferenças, integrando o brincar e a interseccionalidade ao valorizar a singularidade das crianças. No entanto, a falta de um contexto reflexivo sobre as experiências e percepções das próprias crianças, limita o potencial do caderno para promover uma abordagem que valorize a agência e a pluralidade das infâncias. Ainda assim, o caderno mostra-se como um instrumento orientador significativo de práticas antirracistas e antissexistas, capaz de fortalecer a formação dos professores de Educação Infantil sobre a temática no contexto do Distrito Federal.

Ainda foi possível observar a ausência de práticas efetivas de promoção da diversidade em quase todas narrativas apresentadas pelas escolas. Assim, entendemos que há um hiato



entre as legislações que buscam a construção de um sistema antirracista e de direitos das crianças e a prática desenvolvida nas instituições. Posto isto, levantamos algumas questões que podem estar relacionadas a essa lacuna e as deixamos como estímulo para pesquisas futuras.

Uma abordagem inclusiva requer conhecimento teórico e prático específicos e também um comprometimento de todos envolvidos no processo. Nesse sentido, os professores têm ciência ou procuram os materiais de formação continuada ofertados pela SEEDF? Temas relacionados a gênero e à educação antirracista fazem parte da formação inicial desses professores? Há uma possível resistência ou desconhecimento sobre a temática por parte dos gestores escolares? O Contexto social e cultural em que a escola está inserida exerce imposições que dificultem a materialização desse tema na escola? Essas são apenas algumas conjecturas possíveis e pensadas com base nas referências apresentadas nesta pesquisa. É importante esclarecer que, embora, o material analisado ofereça indícios sobre a prática pedagógica relacionada ao brincar e as questões de gênero e raça, a ausência de um acompanhamento mais próximo das instituições, incluindo a perspectiva dos professores e crianças, limita a compreensão das questões levantadas.

De todo modo, o movimento tomado neste estudo procurou responder à pergunta: e que maneira o caderno *O brincar como direito dos bebês e das crianças* (Brasília, 2021) aborda e discute, numa perspectiva interseccional, atividades que promovam a diversidade étnico racial e de gênero e o respeito às diferenças? A análise apontou que o referido documento valoriza o brincar como um direito e uma prática fundamental para o desenvolvimento das crianças, incentivando atividades que respeitam a diversidade de gênero e raça.

Por fim, espera-se que este artigo contribua na relação potente entre o brincar e o pensamento interseccional na Educação Infantil. Ao integrar essas duas ações, os professores/as ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais nas crianças, promovendo a autoestima, contribuem para a construção de um pensamento crítico e de respeito às diferenças e operam na compreensão das estruturas sociais e das desigualdades presentes em nosso país.

Referências

ABREU, Fabrício Santos Dias de *et al.* O brincar no contexto da escola inclusiva. *In: O brincar como direito dos bebês e das crianças*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, DF, abril de 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. A participação das crianças em projeto político social elaborado por adultos: a plenarinho no Distrito Federal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 2-19, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Introdução. O brincar como direito dos bebês e das crianças. *In: O brincar como direito dos bebês e das crianças*. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, DF, abril de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.



- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13257**, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para primeira infância. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2009.
- BRASÍLIA. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, DF, abril de 2021.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p.7-16.
- CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HARTMANN, Luciana; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui: interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Talking back: thinking feminist, thinking black**. New York: Routledge, 2015.
- KILOMBA, Grada. **Entrevista para o El País**. Brasil, 11 set. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em: 10 jul. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morshida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.
- NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do; SANTOS, Vanessa Nunes dos; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Infâncias ingovernáveis: aprendizagens e proteção social. *In*: FRANÇA,



Rosilene Marques de; COSTA, Teresa Cristina Moura (org.). **Questão Social, direitos e políticas públicas na realidade brasileira contemporânea**. Teresina: EDUFPI, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/370-declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca/1919-declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PEREIRA, A. O. Amizade e educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. 1-28, 2022.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. p. 2-25.

SILVA, Daniela Barros Pontes e.; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. Direito ao brincar, sem preconceitos e com respeito aos direitos de todes. In: **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, DF, abril de 2021.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba: CRV, 2023.

