

## BRINCADEIRA E AMIZADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### PLAY AND FRIENDSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### JUEGO Y AMISTAD EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Artur Oriel Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo contribuir para os estudos e reflexões referentes as brincadeiras e amizades entre as crianças de 0 a 5 anos na educação infantil. Os dados apresentados são resultados de uma etnografia realizada ao longo de sete meses em um Centro Municipal de Educação Infantil, fazendo uso do registro em caderno de campo. Com base nas análises, pode-se destacar que as crianças negras e brancas desde bem pequenas constroem as suas brincadeiras e amizades articulando os marcadores de gênero, raça e idades, principalmente, quando elas brincam juntas e ressignificam os usos dos espaços educativos organizados pelas pessoas adultas.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Amizade. Infâncias. Educação Infantil.

**Abstract:** This article aims to contribute to studies and reflections on games and friendships among children aged 0-5 years in early childhood education. The data presented are the results of an ethnography carried out over seven months in a Municipal Center for Early Childhood Education, using a field notebook record. Based on the analyses, it can be highlighted that black and white children from an early age build their games and friendships articulating the markers of gender, race and ages, especially when they play together and reframe the uses of educational spaces organized by people adults.

**Keywords:** Play. Friendship. Childhoods. Child education.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo contribuir a los estudios y reflexiones sobre juegos y amistades entre niños de 0 a 5 años en educación infantil. Los datos presentados son el resultado de una etnografía realizada durante siete meses en un Centro Municipal de Educación Infantil, utilizando el registro en un cuaderno de campo. A partir de los análisis, se puede destacar que los niños blancos y negros desde temprana edad construyen sus juegos y amistades articulando los marcadores de género, raza y edades, especialmente cuando juegan juntos y replantean los usos de los espacios educativos organizados por personas adultas.

**Palabras-clave:** Juego. Amistad. Infancia. Educación Infantil.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades Diversitas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq) e do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África (USP/CNPq). Professor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: [arturoriel@usp.br](mailto:arturoriel@usp.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7307-878X>.

## 1 Introdução

Este artigo procura contribuir para os estudos e reflexões referentes as brincadeiras e amizades entre as crianças de 0 a 5 anos, articuladas pelos marcadores de gênero, raça e idades. Os dados apresentados são resultados de uma etnografia realizada ao longo de sete meses em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Entre as pesquisas que procuram conceituar a amizade entre as crianças, um aspecto predominante são as formas pelas quais as crianças brincam, assim como as exigências contextuais do espaço social em que elas se inserem (ALMEIDA, 2016; BORBA, 2005; PEREIRA, 2020; PRADO, 2006). Neste artigo, conceituo a amizade como a ação das crianças de brincar juntas, momento no qual elas compartilham ideias, coisas que somente elas sabem, construindo modos de ser e de se relacionar.

A partir dessa noção, o brincar para as crianças se constitui um protagonismo imprescindível para a construção das suas amizades no interior das culturas infantis (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2011). Como aponta Kishimoto (2011), é pelo brincar que a criança diz o que sabe e o que gosta de fazer. Portanto, ver a criança agindo livremente e enxergar como ela brinca é uma maneira de compreendê-la, de reconhecer os sentidos que ela atribui às coisas em um processo criativo de produção de culturas, bem como de entendimento das infâncias.

A abordagem teórico-metodológica é construída numa perspectiva que procura romper com a ideia de infância única, pois ela passa necessariamente pela análise das relações raciais, de gênero, de classe e de idade que perpassam as experiências sociais das crianças. Como afirma Arroyo (2018, p. 14), “avançam os estudos da infância e os estudos pós-coloniais ao reconhecer que as relações raciais, de gênero e as relações de classe são fundamentais para entender a infância”, principalmente quando buscamos uma abordagem interseccional (AKOTIRENE, 2019). Desse modo, para visualizar os processos sociais, parto da análise interseccional proposta por Crenshaw (2002), que permite entender as dinâmicas da interação entre diversos mecanismos de opressão. É com essa perspectiva, que possibilita uma análise das complexidades impostas pelos sistemas de dominação capitalista, racista, machista e adultocêntrico, que lanço mão da interseccionalidade como um conceito teórico-metodológico.

A partir desses aportes, realizei uma etnografia, observando e brincando com as crianças, relacionando tal situação com o trabalho de campo realizado e com as amigadas e as brincadeiras<sup>2</sup>. Para a antropóloga Peirano (2008), as qualidades individuais do pesquisador(a), aliadas ao contexto do grupo pesquisado e à bagagem teórica do(a) pesquisador(a) fazem com que, ao estudar um problema, diferentes pesquisadores(as) produzam distintos trabalhos científicos. Porém, segundo a autora, isto não acarreta falta de credibilidade nas descobertas, posto que o efeito das idiossincrasias tende a ampliar o acervo do campo de conhecimentos.

O caderno de campo foi o instrumento em que anotei as observações realizadas durante as atividades de campo e registrei as impressões, além de descrever as ações das crianças da turma entre elas, e entre outras crianças e com as pessoas adultas no contexto da pesquisa. A maioria dos registros do caderno de campo foram anotados quando estava *in loco*, os quais nomeei de “relatos de caderno de campo”, mas houve momentos nos quais foi imprescindível parar de escrever para escutar as crianças e acompanhá-las, sobretudo porque elas queriam que eu brincasse. Para retomar na memória os eventos quando fazia o registro no caderno de campo fazia lembretes. Neles, eu escrevia o que via, ouvia e sentia, assim que chegava em casa. Esses registros foram colocados em uma folha anexa, ao lado das observações *in loco*, e os nomeei de “notas do caderno de campo”, formando, juntamente com os “relatos do caderno de campo”, um caderno de campo único (WACQUANT, 2002).

A entrada em campo não foi fácil, não sabia o que o campo iria me apresentar, estava ansioso e não fazia ideia do que poderia acontecer. As meninas e os meninos da turma me olhavam, e quando eu as(os) olhava, sorriam para mim e eu correspondia aos seus sorrisos. Mostravam-me seus brinquedos e suas atividades realizadas na sala. Em alguns momentos, queriam se sentar em meu colo. Faziam eu me mover entre elas, envolvendo-me em suas brincadeiras.

Como apontam Santos e Santiago (2016), os desafios que surgem na operacionalização das pesquisas com as crianças nos provocam a (re)pensar constantemente as metodologias, justamente porque: “As pesquisas com crianças devem subverter a ideia fechada e sistêmica de uma metodologia rígida, pois as culturas infantis são atos de criação, que se desdobram com os fluxos da experiência [...]” (p. 740). As crianças faziam-me flexibilizar não só a minha postura adulta com as brincadeiras, mas também refletir

---

<sup>2</sup> Todas as medidas diante do Comitê de Ética em Pesquisa foram tomadas, sendo emitido, no dia 23 de abril de 2019, o parecer número 3.278.019, que respalda a ética dos procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa.

constantemente a respeito da minha escolha metodológica.

## **2 A intensidade das brincadeiras e amizades entre as crianças nos espaços do Centro Municipal de Educação Infantil**

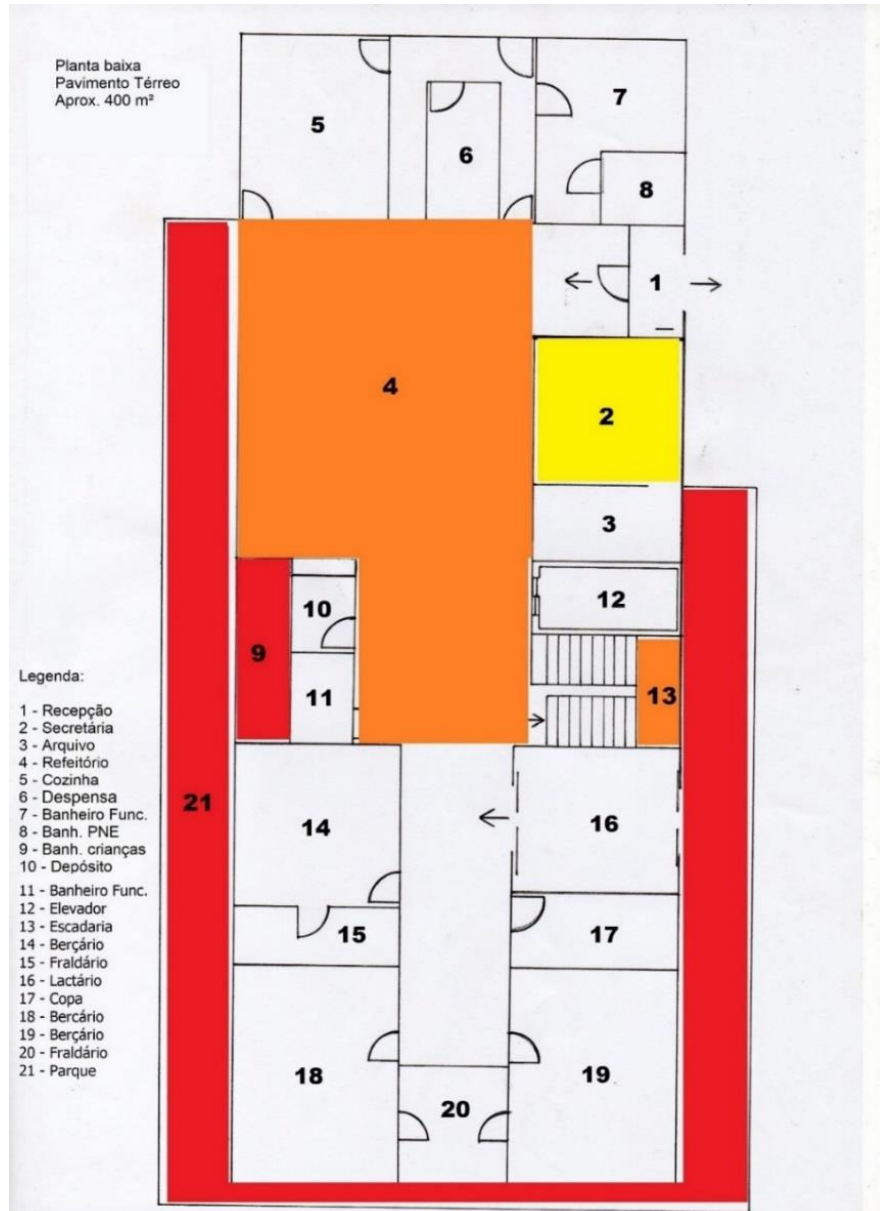
De acordo com Lefebvre (1991), o espaço é produzido socialmente e incorpora também a reprodução das relações sociais e biológicas da produção capitalista. O espaço contém as relações que envolvem as articulações entre os sexos, entre grupos etários e específicas organizações de famílias, as formas de divisão de trabalho e hierarquização de funções produtivas. As relações da produção e reprodução estão intrinsecamente interligadas, dependentes umas das outras, num jogo de contradições entre a tríade do percebido, do concebido e do vivido. E tais contradições não podem ser vistas apenas como dualidades, oposições ou antagonismos, ou como a imagem de um espelho que meramente materializa as relações de dominação da reprodução dos modos de produção, mas devem ser vistas como complexidade.

Para a compreensão desse aspecto, o sociólogo mobiliza a noção do corpo. Os corpos marcam os processos de apropriação espacial e a sua construção, desse modo, no espaço da unidade educativa os corpos produziam amizades que envolviam tanto aquilo que era explícito e mantido pela organização adulta, mas também em certa medida pelas ações das crianças, formando as experiências cotidianas.

Então, como os diferentes espaços do Centro Municipal de Educação Infantil estavam organizados pelas pessoas adultas? Como as crianças brincavam, construía suas amizades, usavam e resignificavam os espaços?

Diante disso, inspirado nos estudos de Cavaleiro (2009) e Silva (2015), elaborei duas plantas baixas sem escala da unidade educativa: uma do pavimento térreo e outra do primeiro pavimento, na ótica das brincadeiras e amizades entre as crianças. Por meio delas, respectivamente, numerando os espaços do 1 ao 39, aponto onde havia uma intensidade da amizade. Para visualizar essa dimensão, as duas plantas foram pintadas nas seguintes cores: vermelha (maior intensidade); laranja (intensidade moderada); amarela (pouca ou nenhuma intensidade) e branca (espaços não analisados).

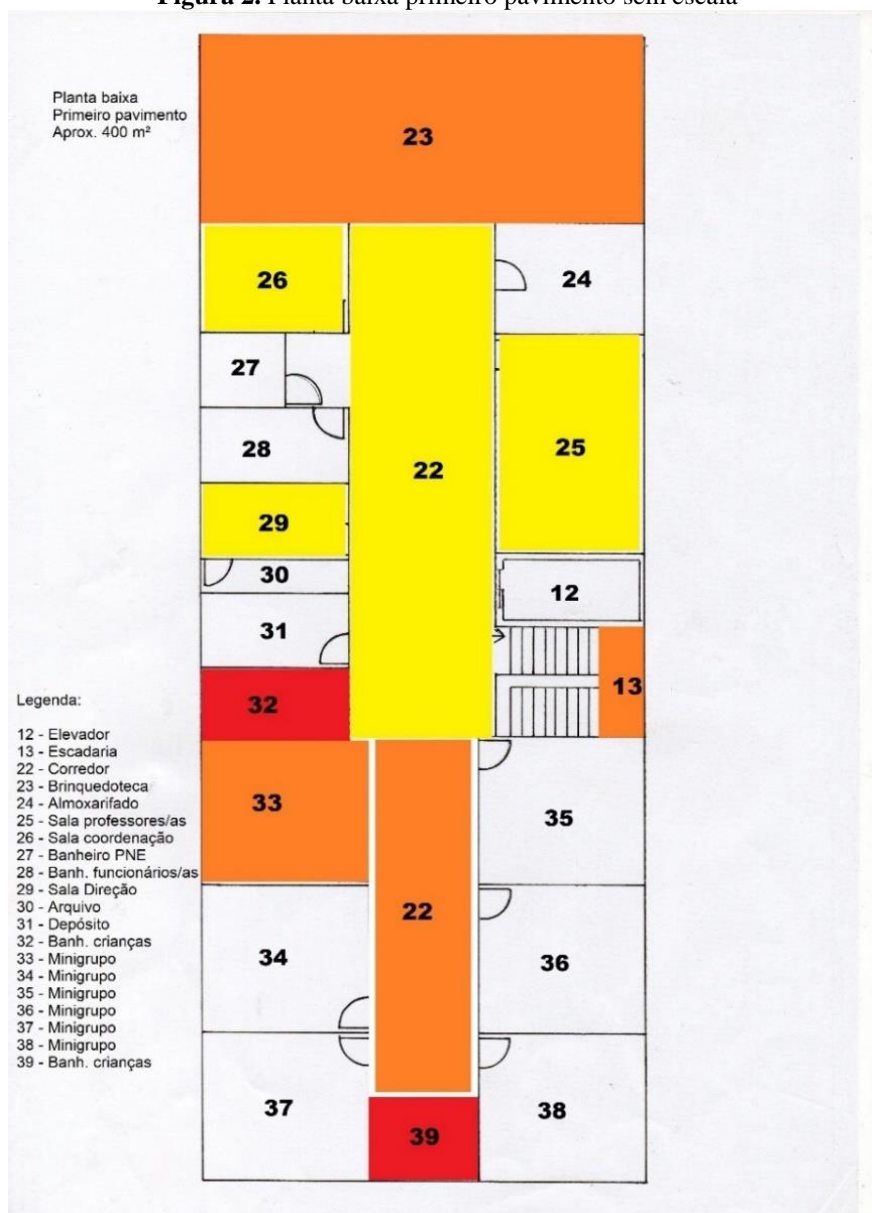
Figura 1. Planta baixa térreo sem escala.



Fonte: Planta elaborada pelo autor (2019).



Figura 2. Planta baixa primeiro pavimento sem escala



Fonte: Planta elaborada pelo autor (2019).

Como explicitam as figuras 1 e 2 acima, os espaços nos quais se estabelecia a maior intensidade (vermelho) das práticas de amizade eram:

- 9 – Banheiro, na região do refeitório;
- 21 – Parque;
- 32 – Banheiro em frente à escadaria no primeiro pavimento;
- 39 – Banheiro no final do corredor.

Nesses espaços, as meninas e os meninos se encontravam, brincavam juntas(os),

demonstravam seus afetos, protegiam uns aos outros, adquiriam a percepção dos seus corpos, articulavam seus interesses em comum, davam sentidos às suas interações, formando um conjunto de aspectos que construíam as suas amizades.

Os espaços nos quais se estabelecia uma intensidade moderada (laranja) das práticas de amizade eram:

- 4 – Refeitório;
- 13 – Escadaria;
- 22 – Corredor no primeiro pavimento em frente às salas das turmas;
- 23 – Brinquedoteca;
- 33 – Sala da turma.

Tais espaços eram produzidos por um maior controle das(os) professoras(es), auxiliares técnicos de educação e das(os) funcionárias(os) da limpeza e manutenção, que seguiam à risca a linha do tempo para que as crianças das turmas circulassem, o que não possibilitava tantos encontros entre as crianças de diferentes idades e turmas, nem muitas interações e brincadeiras entre elas.

Os espaços poucas vezes frequentados (amarelo) pelas crianças pequenas eram:

- 2 – Secretaria;
- 22 – Corredor no primeiro pavimento em frente à brinquedoteca;
- 25 – Sala das(os) professoras(es);
- 26 – Sala da coordenação;
- 29 – Sala da Direção.

Já os espaços 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37 e 38 (na cor branca) não eram utilizados pelas crianças da turma do “Infantil II”<sup>3</sup> que eu acompanhava. Elas acessavam apenas quinze de um total de trinta e nove espaços que havia na unidade educativa. Em termos percentuais, ocupavam apenas cerca de 38,5% e não ocupavam 61,5% do espaço público destinado às suas vivências na infância e educação.

A respeito da construção de espaços públicos destinados às crianças cada vez mais adequados e prazerosos para que elas possam usufruir deles, Lima (1989, p. 20) afirma: “Compreender que espaços são oferecidos às crianças e, por sua vez, como essas crianças

<sup>3</sup> Utilizo a nomenclatura da unidade educativa em aspas. A turma do “Infantil II” é composta 23 crianças com 5 anos de idade, formada por 13 meninas, sendo quatro negras e nove brancas, e 10 meninos brancos. As crianças foram heteroidentificadas através critérios de cor/raça pelas suas famílias. No tempo de campo, constatei que esse procedimento era padrão na unidade educativa, aceito pelas famílias das crianças quando elas preenchiam a ficha de matrícula e o questionário sociocultural e pelos/as profissionais que ali atuavam.

percebem, captam e utilizam esses espaços é, para nós, uma necessidade cada vez mais intensa”. De acordo com Tonucci (1997), o espaço educativo não é neutro, a não neutralidade é comprovada quando se verifica que por meio da organização planeja-se, e as propostas de trabalho educativo são realizadas.

## *2.1 Na sala da turma, corredores, escadaria e refeitório*

No tempo do campo, notei que as crianças da turma do “Infantil II”, ao saírem da sala para irem ao refeitório, passavam pelo corredor do primeiro pavimento, cumprimentando as demais crianças das outras turmas. Elas diziam: “Oi amiga!” e “Oi amigo!” (Notas do caderno de campo, 3 de maio de 2019).

Assim que descemos a escadaria e chegamos ao refeitório, a professora branca<sup>4</sup> Olga<sup>5</sup> solicitou que as crianças se sentassem. Eu puxei uma cadeira e me sentei junto às crianças.

Guilherme, menino branco, que estava do outro lado, próximo ao bebedouro, começou a rir de mim. Não entendia o porquê das risadas. Mas logo Arnaldo, menino branco, me explicou que eu havia sentado na cadeira das crianças menores.

As crianças possuem um modo específico de se percebê-las em suas relações. São atrizes sociais ativas que se apropriam do mundo de um modo criativo, produtivo e interpretativo. Em certa medida, reproduzem o mundo em que se inserem, mas fazem seu uso a partir das próprias referências, reinventando maneiras de agir, de se portar, de se relacionar, de construir noções a respeito delas mesmas e das pessoas adultas (CORSARO, 2011). Nesse contexto, as interações, brincadeiras, amizades expressam-se em diferentes linguagens, como o riso do Guilherme.

Sob esse mesmo ponto de vista, as crianças da turma também poderiam estar apontando algo que era óbvio, eu era um iniciante naquele espaço. Talvez, de fato, as crianças da turma poderiam permitir que eu soubesse como isso se dava ou não. Elas poderiam ter a noção que eu, assim como outras pessoas adultas, sabia de algumas coisas, mas não exatamente o que elas sabiam. Eu poderia me sentar com elas, brincar, me envolver, observar, balançar no parque, ouvir músicas na brinquedoteca, acompanhar a realização das suas atividades na sala, mas, ainda assim, eu era um iniciante no mister das suas experiências.

Fui percebendo que nas experiências de proximidade entre as crianças, elas

<sup>4</sup> Sobre os critérios de cor/raça, as pessoas adultas fizeram a sua autoidentificação.

<sup>5</sup> Todos os nomes das crianças e pessoas adultas nesta pesquisa, exceto do autor, são fictícios.



compartilham preferências, ideias, significados, experiências a respeito do andamento do cotidiano, e isso foi me dando alguns indícios dos usos dos espaços.

Já havia observado que as crianças da turma sempre quando chegavam à sala logo se dirigiam a seus lugares, que, segundo a Olga, não haviam sido estipulados por ela, mas obedecia a uma ordem das próprias crianças. As meninas não transitavam por entre os grupos tanto quanto os meninos. Elas também ocupavam o lugar na mesa quando estava sobrando, algo que os meninos não faziam. Tinham grupos formados só por meninas e só por meninos, mas também grupos mistos.

A menina branca Carla era a mais sociável, no sentido de conversar, brincar, estar próxima das demais crianças da turma. Mesmo tendo esse jeito, era com a menina negra Eduarda que Clara mais brincava, conversava ou apenas ficava ao lado.

O agrupamento dos meninos que mais se repetia era o formado por Guilherme, Arnaldo, Igor e Nicolau, meninos brancos. Na mesa, conversavam de alguns personagens de desenho animado, como o “Homem-Aranha”, ensaiavam “lutinhas”, brincavam com alguns dinossauros trazidos nos bolsos.

Os agrupamentos dos meninos não se davam de forma fixa. A transitoriedade entre os grupos era bem maior do que no das meninas. Dos meninos, Guilherme e Arnaldo eram os mais populares entre as crianças da turma, principalmente Arnaldo, que sabia coisas incríveis dos dinossauros e quem brincava mais com as crianças pequenininhas no momento do parque, o que lhe garantia uma popularidade entre as meninas pequenininhas de outras turmas.

Uma discussão que tem se apresentado como interessante e bem recorrente em muitas pesquisas, relacionada com a infância e os vínculos sociais e as brincadeiras, é a maneira como as crianças se agrupam (BARREIRO, 2019; PRADO, 2011; SANTIAGO, 2019). Esses agrupamentos se dão, 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.

No que se refere aos aspectos relacionados à idade e amizade, Prado (2011) elucida que as crianças fora do espaço da educação infantil, convivem, integram e se relacionam com outras crianças de várias idades, questionando, assim, os pilares que sustentam a segregação por idade na Educação Infantil. Essas práticas institucionais, que têm suas raízes na forma como foi concebida a educação escolar das crianças, acentuam a separação entre meninos e meninas em espaços educativos.

Algumas práticas, como a divisão do grupo em fila para meninos e fila para meninas,

distinção de brinquedos e brincadeiras, de cores de meninos e de meninas, acabam reforçando concepções do que é ser menino e ser menina na atual sociedade, demarcando as construções feitas nas escolas no decorrer dos séculos a respeito de cada um deles. As elaborações acerca do que seja feminino e do que seja masculino podem ser percebidas desde a infância, estendendo-se no decorrer da vida a espaços, aos grupos de amigas e amigos, dentre outros.

Entretanto, essas concepções não se apresentam fixas ou mesmo ligadas às características biológicas. Barreiro (2019) e Santiago (2019) em suas pesquisas, destacam a necessidade de se contemplar a discussão do gênero e raça para além da relação estritamente masculino ou feminino, de concepções biologizantes, mas procurando entender as relações de gênero como um conjunto de representações construídas ao longo da história, em uma determinada sociedade. Construções que vão atribuir significados diferentes a cada um dos sexos. Quando começamos a considerar as relações de gênero e raça como histórica e culturalmente instituídas, percebemos que algumas características atribuídas a meninos e meninas acabam interferindo na própria lógica da organização dos grupos de crianças, em suas escolhas e, assim, na construção das suas brincadeiras e amizades.

Nesse mesmo dia, sentei-me no fundo da sala da turma. Então, Carla disse: “Professor, senta aqui comigo”. No mesmo momento, Eduarda disse: “Senta aqui”. Respondi para as duas: “Que tal sentarmos nós três no mesmo lugar?”. Carla e Eduarda viraram as suas cadeiras e ficamos nós três juntos. Carla pegou quatro canetinhas, verde, rosa, azul claro e azul escuro que estava usando, colocou entre os dedos e disse: “Olha!”. Respondi: “Hum... o que é isso? Uma unha?”. Carla explicou-me: “Não, é uma garra!”. Enfatizei: “Legal as suas garras!”. Eduarda olhou para Carla, pegou na mão que continha as garras coloridas e as duas deram risada (Relatos do caderno de campo, 7 de maio de 2019).

Nesses indícios de construção de uma amizade, de proximidade e dos significados compartilhados das brincadeiras, encontrei aspectos que constituem esse conjunto de experiências pelas quais passam as crianças pequenas entre elas e com as pessoas adultas. Mostram que as amizades vão sendo delineadas também pelas formas com as quais as crianças brincam nesse contexto, são perpassadas pelo jeito com que elas se veem e se percebem nas relações.

A maneira como essas amizades se configuram leva a entender que as relações entre elas, se constituem de formas diversas, contendo as marcas das experiências acumuladas no decorrer de sua existência. Nesse sentido, as formas de pensar e sentir o que seja “ser amiga” ou “ser amigo” serão refletidas nas interações ocorridas, dando aspectos para caracterizar a

turma que participa de um dado contexto, e nesse caso, do “Infantil II”.

Infelizmente, já desde a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil em creches e pré-escolas – a desigualdade social já está sendo construída. A educação sexista e racista encontra também nesse espaço educativo um campo fértil para sua reprodução. Pontos de interesse acerca disso são as noções de masculino e de feminino, aqui entendidas como sistemas simbólicos – linguagens, por assim dizer, que se inscrevem na cultura e em corpos.

Para Connell (1995), a feminilidade em relação à masculinidade hegemônica recebe certos ideários do feminino fundamentalmente patriarcais, que enfatizam lógicas da subordinação das mulheres e dos homens, que historicamente não falha em ser branca e cisgênero, e se apresenta como heterossexual, construindo configurações de linguagens e práticas masculinas que legitimam, justificam ou naturalizam a posição dominante de alguns homens sobre outros, e de todos os homens sobre as mulheres. Nesse sentido, o masculino e o feminino não são essências, mas produções culturais.

Contudo, observei, na sala da turma, que quando as meninas brincavam entre elas e com os meninos, se tocavam, se acariciavam e não havia intervenções adultas para parar. As meninas e os meninos não faziam distinção entre os brinquedos ou entre cores, ambos usavam diversas cores de canetinha em seus desenhos e brincavam com bonecas, carrinhos e dinossauros.

Notei que quando surgia algum confronto entre as meninas e os meninos da turma, isso acontecia por conta da escolha de quem seria o(a) “ajudante do dia”. As crianças realizavam a escolha todos os dias, as meninas negras e brancas tomavam à frente na discussão. Elas discutiam com os meninos por um tempo o assunto e a professora não intervia, apenas observava.

A menina negra Núbia, a Eduarda e a Carla eram as que mais discutiam. Os meninos brancos, Igor e Guilherme, eram quem mais confrontavam as tomadas de decisão das meninas. Foi aí que eu começava a perceber o porquê de a Olga comentar em nosso primeiro encontro que as meninas lideravam a turma. As resoluções dos confrontos entre as meninas e os meninos na sala faziam parte do modo pelos quais a turma se organizava como grupo.

As ações da Núbia, Eduarda, Carla e as demais meninas mobilizavam decisões importantes para a turma. Elas organizavam o que deveria ser realizado. Por meio de uma ação construída entre elas(es), já que todas as crianças participavam do processo de escolha, por alguns instantes elas tensionam as normativas de uma sociedade fundada no patriarcal, no qual a maioria das decisões são tomadas quase sempre pelos homens, neste caso, poderia ser

pelos meninos.

Como destaca Adichie (2008, p. 42-43), “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero”, que a sociedade impõe. Por alguns instantes na sala da turma, as meninas negras e brancas obtinham o controle de suas vidas.

## *2.2 Nos banheiros sem divisão por sexo*

Nos banheiros das crianças, diferentemente de outros espaços, a intimidade era preservada, e ao mesmo tempo por não serem divididos por sexo possibilitavam que as percepções de corpo, gênero e raça das crianças fossem socializadas entre elas. Os banheiros se transformavam num espaço de produção de sentidos das práticas de amizade, subsidiando a percepção da construção identitária das crianças, negras e brancas.

No dia dez do mês de junho, tínhamos acabado de subir do refeitório, os meninos Jonathan e Murilo resolveram ir ao banheiro, no final do corredor do primeiro pavimento. Aproveitei para acompanhá-los. Esse banheiro também era usado pelas demais crianças menores das outras turmas. Quando chegamos, tinham três meninas (duas negras e uma branca) do “Minigrupo I”<sup>6</sup>. Uma das meninas negras terminou de fazer as suas necessidades, limpou-se, brincou com a água e sabão, olhou-se no espelho, mexeu em seus cabelos crespos, e perguntou para as duas meninas: “Tá bonito?” As demais meninas confirmaram: “Sim, tá bonito amiga!”. Então, a menina negra sorriu e saiu cantando (Notas do caderno de campo, 10 junho de 2019).

A dimensão do corpo e o reconhecimento dele para as crianças produz os seus vínculos, constrói as suas amizades. Os elogios delas, entre elas, ligados à estética do corpo, percebida ou reconhecida, a exemplo da menina pequenininha negra com as suas amigas, negra e branca, propiciam as trocas, dinamizam as suas práticas de amizade, num espaço que promove diversos encontros entre as crianças de diferentes idades e turmas, como o banheiro.

Como destaca Rolnik (2007), o corpo negro inserido em um espaço predominantemente ocupado por corpos brancos busca por uma representatividade e uma reivindicação política e social. Nesse sentido, com as crianças negras de diferentes idades, que viviam suas infâncias no espaço educativo isto não difere.

<sup>6</sup> A turma do “Minigrupo I” é formada por crianças com 1 ano e 11 meses a 2 anos e 11 meses de idade.

A respeito dessa discussão dos corpos negros, dos processos de estigmatização ou reconhecimento na sociedade mais ampla, historicamente, a mulher negra – também podemos considerar em certa medida a menina negra – sofre uma violência que se configura no corpo, “[...] há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva [...]” (CARNEIRO, 2003, p. 122).

Também em relação às diversas significações dadas aos corpos no espaço da Educação Infantil, Santiago (2019, p. 86) destaca que “corpo físico, marcado por significados sociais, é propulsor de relações que reverberam posturas e regras sociais legitimadas pelos processos tanto de normatização de gênero quanto de hierarquia de classe ou idade, bem como reafirma a segmentação racial da nossa sociedade”.

Ainda sob esse ponto de vista, Gomes (2002) explica que nos espaços educativos, as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança negra, muitas vezes de maneira contrária àquela apreendida na família e na sociedade.

Nesse sentido, o encontro da menina pequeninha negra com as demais crianças negras e brancas foi um momento de reforço de autoestima, percepção do corpo, das suas amizades. A menina negra, ao contemplar seus traços físicos e receber a legitimação da sua beleza, enfatizou o seu prazer pelo reconhecimento e não produziu nela um sentimento de vergonha ou ambiguidade, que comumente são produzidos na sociedade mais ampla.

Percebi que os meninos estavam acostumados com aquela cena e não se incomodavam com os olhares e os comentários das meninas. Outro aspecto interessante é que as meninas menores não demonstravam constrangimento com a minha presença adulta. Havia a presença de um auxiliar técnico de educação, homem negro, que ficava no corredor, ajudando as crianças no que fosse necessário, bem como controlando o fluxo das crianças no corredor do primeiro pavimento. Por diversas vezes, as professoras, mulheres brancas, das meninas do “Minigrupo I” vinham até a porta do banheiro verificar se elas tinham terminado ou se precisavam de ajuda para se higienizarem: “Meninas, vocês já terminaram?”. As meninas respondiam: “Não” (Notas do caderno de campo, 10 de junho de 2019).

Contrário à normatização de controle dos corpos apontada por Silva (2015) na sua pesquisa sobre os banheiros nos espaços educativos, os momentos livres e autônomos de conversas entre meninas e meninos e das brincadeiras delas(es) com a água e o sabão líquido configuravam-se como um tempo e espaço para as amizades entre as crianças, que possibilitavam que elas(es) se olhassem, para que seus pequenos corpos estivessem sendo



vistos, sem os olhares adultocêntricos, que mesmo sem uma possível intencionalidade para tal, acaba muitas vezes fazendo a vigilância das suas experiências na infância vivida no espaço que transita a diversidade.

No terceiro dia do mês de maio, estávamos próximo do horário do lanche e Olga pediu para as crianças deixarem as massinhas sobre as mesas para elas irem aos banheiros aos poucos lavar as suas mãos. Aproveitei para ir ao banheiro com o Arnaldo; assim que chegamos, ele comentou:

- Tio, você já viu os bebês lavando as mãos aqui?
  - Sim, já vi. Eles são lindos, né?
  - Verdade tio, sabia que a gente pode brincar com eles no parque. A professora deixa. Ela fala pra gente ter cuidado pra não machucar.
  - É mesmo, que legal hein. Então, quando você for brincar com eles eu posso?
  - Sim, você pode. Eba... vamos.
- (Relatos do caderno de campo, 3 de maio de 2019).

Quando eu brincava com as crianças pequenas e crianças pequeninhas, ora elas me chamavam pelo nome próprio, ora por “tio”, “professor” ou “amigo”. Elas não faziam trocadilhos com as três formas. Por exemplo, Manuela, menina negra, e Arnaldo, menino branco, só de “Tio”. Nicolau, menino branco, só de “Amigo”. As crianças pequeninhas me chamavam de “Tio”.

A respeito da análise do paradoxo “professor(a)-tio(a)”, Freire (1997) propõe uma discussão importante acerca da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza ao longo da história do magistério, de transformar a(o) professor(a) num(a) parente postíça(o). Todavia, ousar dizer que o fato de as crianças me chamarem de “tio” representava os seus afetos para comigo. No uso deste termo, elas mostravam os seus interesses ao estarem em contato com alguém com quem elas brincavam. Principalmente, alicerçava a nossa relação de proximidade contornando as nossas amizades e brincadeiras.

Prado (2006), analisando as contrariedades e sociabilidades que alicerçam as amizades entre as crianças menores e maiores, constata que quando elas estão juntas ocorre uma proximidade infantil que contraria o recorte etária na Educação Infantil. Esse é um ponto chave das interações entre as crianças de diferentes idades que observei em campo, quando elas brincavam juntas isso ia favorecendo a construção das suas amizades.

A maneira com que elas brincavam também dependia muito do espaço em que elas estavam. Quando elas compartilhavam suas brincadeiras, as amigas e os amigos demonstravam prazer nas suas interações, buscavam apoio umas com as outras quando era

necessário.

De acordo com Borba (2005), é interessante observar que reconhecer alguém como amiga ou amigo está relacionado ao compartilhamento de uma brincadeira ou outro tipo de ação, ou seja, brincar ou desenvolver ações juntos pode fazer as crianças se tornarem amigas e amigos. Dessa forma, o estreitamento dos vínculos de amizade pode contribuir para a diminuição das estratégias utilizadas ou tentativas de acesso às interações – entre crianças de diferentes idades, raça e gênero.

### 2.3 No parque

O parque talvez o lugar mais importante que a própria sala das turmas para as amizades. Descemos para o parque. Parte da turma resolveu subir no balanço. As demais crianças foram para o tanque de areia para brincar com os pneus no gramado:

- Tio, empurra a gente? – disseram as meninas da turma.
  - Beleza, se ajeitem que o “barco” já vai navegar
- (Notas do caderno de campo, 5 de julho de 2019).

Entre gritos e risadas das meninas e dos meninos da turma do “Infantil II”, eu conduzia o movimento do “barco”. Um bom tempo depois, Carla resolveu descer dele para rodar no gira-gira ao lado. Como eu precisava parar a navegação, decidi descansar um pouco os meus braços. Um pouco afastada de nós, Olga observava toda a turma. Aproveitei para conversar com a outra parte da turma na área dos escorregadores, próximo ao tanque de areia:

- Eita, meninos! Do que vocês estão brincando?
  - Estamos brincando de soltar os pneus do escorregador – respondeu Igor
  - Hum... não é perigoso?
  - Não bebê, a gente toma cuidado! – disse Guilherme.
  - Então tá, né!?
- (Notas do caderno de campo, 5 de julho de 2019).

Em alguns momentos em que brincávamos eu recebia o *status* de “bebê”. Não me tornei uma criança pequenininha, mas fui me constituindo como diferente, como um adulto negro atípico que brincava, conversava, mas não o que as crianças sabiam, não as controlava com um adulto adultocêntrico.

Prado (1999), fazendo uma referência à dimensão cultural atribuída às crianças pequeninhas, aponta que as crianças pequeninhas exploram, descobrem e partilham com outras crianças e pessoas adultas por meio de suas brincadeiras. Trazendo as crianças pequeninhas e crianças maiorzinhas juntas como construtoras de culturas infantis, a

pesquisadora rompe com uma visão adultocêntrica que deslegitima pequeninhas dos processos de mudança social.

Talvez, as crianças pequenas da turma não reproduziam a noção segundo a qual as crianças pequeninhas não sabem de nada, pelo contrário, elas poderiam estar dizendo que as crianças pequeninhas sabem coisas, construía outros saberes diferentes dos construídos pelas crianças maiorzinhas, como uma espécie de processo de diferenciação social.

Assim, eu, como uma pessoa que era de fora, seria alguém que ainda estava tentando compreender suas lógicas, a disposição dos materiais e espaços, as formas como elas organizavam o tempo e viviam na pré-escola. Neste sentido, as crianças pequenas da turma também poderiam estar apontando algo que era óbvio, eu era um iniciante na pesquisa e estava ali para procurar saber como elas estabeleciam as suas práticas de amizade e brincadeiras.

Talvez, de fato, as crianças pequenas da turma poderiam permitir que eu soubesse como isso se dava ou não. Elas poderiam ter a noção que eu, como homem negro, adulto, assim como outras pessoas adultas, sabia de algumas coisas, mas não exatamente o que elas sabiam. Eu poderia me sentar com elas, brincar, me envolver, observar, balançar no parque, ouvir músicas na brinquedoteca, acompanhar a realização das suas atividades na sala, mas, ainda assim, eu era um “bebê” no mister das suas experiências.

Outra questão nesse processo é que “bebês” também podem representar a potencialidade do novo. Ao mesmo tempo que “bebês” podem não saber tantas coisas, eles(as) também têm a possibilidade de explorar, descobrir e inventar acerca de tudo que os cerca com os seus movimentos.

Como aponta Borba (2005), imerso nessa fronteira, no constante exercício de olhar para as crianças pequenas sem se esquecer do lugar que ocupava como adulto, as crianças que eu acompanhava me mostravam que cabia a mim primeiramente só observar.

Vendo os meninos brincando com os pneus, pude entrar em contato com as suas reações, sensações, afetos, que permeavam as suas brincadeiras, suas elaborações acerca da amizade, as estratégias, os vínculos e suas experimentações acerca das relações. Assim, a partir das falas, ações e modos delas brincarem nos seus momentos no parque, fui percebendo que as suas amizades se estabelecem quando elas estão brincando juntas.

Nesse sentido, o parque era um espaço que possibilitava o contato com a diversidade e as diferenças, as maneiras como cada um sente, enxerga, lê o mundo e mantém as suas amizades. Juntas, as crianças pequeninhas e pequenas colocavam em ação diversos enredos

de faz-de-conta, viviam livres da separação etária que dimensiona as fases da educação infantil, praticavam a amizade entre quem habitavam o parque.

Nesse contexto, os meninos brancos Arnaldo, Igor e Renato estavam correndo com duas meninas menores, uma negra e outra branca. Cheguei perto para saber do que estavam brincando e perguntei: “Oieeee... eu posso brincar com vocês?”. Em resposta, Arnaldo disse: “Tio, estamos brincando de “monstrinhos”. Veja só como é!” (Notas do caderno de campo, 5 de julho de 2019).

Seguindo a orientação do Arnaldo, em pé, observei como era a brincadeira, para, então, poder brincar junto. As duas meninas menores com os braços esticados para a frente e com os dedos arqueados faziam garras, corriam em direção aos três meninos pequenos fazendo um rugido: “Grrrrr!”. Os meninos corriam para longe, gritando, na tentativa de fugir das meninas, que gargalhavam com a brincadeira. A menina negra pegava um graveto de árvore e colocava no alto da cabeça fazendo uma espécie de “chifre”. O graveto era compartilhado com a outra menina branca que fazia o mesmo movimento e ruídos.

A respeito dessa relação de compartilhamento de saberes e interação social entre as duas meninas durante a brincadeira de faz-de-conta, Musatti (2007, p. 20) explica que “[...] é essa condição de paridade que faz com que elas compartilhem os aspectos afetivos e emocionais implícitos na interação na brincadeira de faz-de-conta. Há paridade entre as crianças também na capacidade de atribuir e usar significados nesse contexto”.

De acordo com Corsaro (2011), nos processos de compartilhamento comum das crianças na cultura, elas articulam negociações para a posse de materiais, ao mesmo tempo em que protegem o espaço interativo, e essa tendência relaciona-se aos seus desejos de preservação e controle das atividades compartilhadas, em virtude de que esses processos interativos dizem respeito às concepções delas de amizade.

Podemos afirmar que essa brincadeira entre as crianças menores e maiores vai na contramão das visões adultocêntricas das interações entre as crianças de diferentes idades, por exemplo, dos discursos que dizem que elas durante as brincadeiras podem não se entender, brigar, se machucar. Minutos depois, perguntei novamente:

- Agora, eu posso brincar com vocês de “monstrinhos”?
  - Vem professor, corre, elas estão vindo! – disse Igor.
  - Tio, corre! – enfatizou Arnaldo.
- As meninas pequeninhas gritavam:
- Grrrrr!
  - Eita lasqueira! – gargalhei e saí correndo.
- (Notas do caderno de campo, 5 de julho de 2019).

Entender o espaço interativo que as crianças estabelecem em suas brincadeiras é um aspecto que precisa ser levado em consideração quando estamos procurando compreender as suas amizades. Observei que nos momentos de brincadeira, as crianças desempenharam papéis, assumiam posições, significando as interações vividas no parque. Foi nesse contexto que tive a oportunidade de perceber que as amizades entre as crianças ganham contornos distintos, assim os(as) amigos(as) brincam juntos(as).

Como destaca Almeida (2016), na construção das amizades entre as crianças, a brincadeira se constitui um momento em que elas estabelecem diversas formas de relacionamentos, modos de pensar, sentir e agir em meio à relação. O brincar possibilita às crianças a apropriação de modos de ser nas práticas sociais. No brincar, as crianças compartilham regras, ideias, sentimentos, estabelecem tipos de relações e, dentre elas, a de amizades.

O prazer com que as duas meninas menores negra e branca, os três meninos brancos e eu tínhamos nesse momento, lado a lado, cada um em seu papel, fazendo movimentos livres de vai-e-vem e zigue-zague pelo gramado, interagindo com a paisagem e entre nós, tornando-se parte um do outro, indo e vindo, entre gritos e risadas, olhando-se, trocando experiências, carregava o sentido das nossas amizades interseccionadas por raça, gênero, classe e idade.

Não havia disparidade entre as crianças menores e as crianças maiores no que diz respeito à diferença etária quando brincávamos no parque. Reconhecendo-se e respeitando-se quando brincavam juntas, cada uma na sua integridade contemplava os seus desejos e compartilhava suas experiências.

A respeito da interação de crianças de diferentes idades, Prado (2006, p. 154) afirma que: “a mistura entre as crianças de idades diferentes pode ser tão significativa para as crianças, para as profissionais docentes e para a sociedade de forma mais ampla, quanto já é a convivência entre crianças da mesma idade”.

Como destaca Santiago (2019), no parque acontecem com maior intensidade as relações entre as crianças, podendo ser de qualquer idade, estatura física, raça e gênero. Espaço onde as crianças negras e brancas podem se expressar carinhosamente e fazer convites baixinho às pessoas adultas para que as escute e para que brinquem com elas.

Ao encontro dessa perspectiva, Soares e Silva (2017, p. 25) apontam que no parque, durante as brincadeiras, as crianças podem experimentar uma maior autonomia, podem construir relações em contato com a diversidade e a diferença, uma vez que “nesses processos interativos identidades são constantemente configuradas por meio de marcadores raciais e



culturais”, e esta pesquisa inclui as noções de gênero e idade.

## 2.4 Na brinquedoteca

A brinquedoteca estava começando a ser organizada pelas profissionais na função docente, em conjunto com a coordenação pedagógica e a direção. Colocavam os brinquedos em caixas, separados por categorias, por exemplo, carrinhos separados dos jogos de encaixe e outros. Não separavam brinquedos por sexo/gênero para as meninas e para os meninos, todos os materiais ficavam disponíveis em prateleiras na altura das crianças.

O uso da brinquedoteca era realizado na maioria das vezes só por uma turma, em diferentes turnos – manhã e tarde –, por isso o rodízio era muito grande, e por vezes as professoras acabavam selecionando o que as crianças poderiam utilizar, uma vez que em seguida viria mais uma turma para brincar.

A brinquedoteca, como define Kishimoto (1998, p. 56), é “um espaço de animação sociocultural, que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também pelo desenvolvimento da socialização, interação social e construções das representações infantis”.

A partir dessa reflexão das especificidades das brinquedotecas, Pires e Mendes (2017, p. 36) destacam que “além de serem espaços de convivência lúdica, tornam-se também laboratórios de investigação sobre o universo infantil e de mediação pedagógica lúdica”, sobretudo, possibilitam que crianças de todos os segmentos sociais tenham a vivência do lúdico com acesso a brinquedos, jogos, brincadeiras e atividades culturais.

No vigésimo primeiro dia do mês de maio, fomos para a brinquedoteca e assim que chegamos, as crianças pediram para a Olga colocar no aparelho de som a música *Marquei um X* (1992), da apresentadora brasileira de televisão Xuxa Meneghel. As meninas e os meninos dançavam e faziam a coreografia, repetindo o refrão: “marquei um X, um X, um X no seu coração. Pra você nunca me esquecer. Nunca me esquecer. Juro que não” (Relatos do caderno de campo, 21 de maio de 2019). Olhei para a Olga e comentei:

- Pelo jeito as crianças adoram essa música, né?
- Sim, se eles puderem escutam ela todos os dias!
- Quem escolheu essa música? É antiga eu dançava quando criança!
- Não é! Foi a Roberta quem trouxe o CD no início do ano e desde então a turma sempre pede pra tocar.

(Relatos do caderno de campo, 21 de maio de 2019).

Nesses momentos em que as crianças dançavam juntas, havia uma potente

oportunidade para observar as suas práticas de amizade. Dançando com elas as suas músicas preferidas, pude presenciar desde expressões de carinho, atenção, até momentos de impaciência, quando alguém errava as coreografias.

As crianças que se diziam amigas e amigos viviam suas relações cada uma a seu modo, e durante as danças sempre ficavam juntas. Clara e Eduarda sempre juntas, Guilherme e Igor, também. As demais crianças sempre se misturavam. Cada uma assumia papéis, posições, enfim, interagiam com as suas diferenças, de uma maneira que indicavam seus desejos e seus interesses em comum.

Nesse sentido, pode-se enfatizar a importância de se olhar para a brinquedoteca não como um espaço apenas de brincadeira, mas como um espaço de produção de relações, e dentre essas relações a amizade, contemplando-a não apenas num plano subjetivo e afetivo, mas entrelaçando-a ao plano do político, aos valores que perpassam as práticas sociais.

Esse olhar para as amizades entre as crianças pode, já neste contexto, se constituir como um caminho profícuo para pensarmos formas de convivência alicerçadas no respeito (ALMEIDA, 2016). No tempo estruturado da brinquedoteca, as meninas e os meninos da turma começavam a experimentar a fantasia, exercitar a imaginação, expressar seus desejos, construir as suas amizades, valorizar as diferenças e a diversidade, tendo em vista os modos pelos quais as profissionais na função docente reformulavam e transformavam o espaço.

### 3 Considerações Finais

Nesse contexto da educação infantil, no qual as crianças de 0 a 5 anos estão brincando e construindo as suas amizades articuladas pelos marcadores de gênero, raça e idades.

As professoras não faziam filas com as crianças divididas pela estatura ou pelo sexo. Elas solicitavam que as crianças as seguissem pelos espaços. As crianças andavam misturadas, e às vezes corriam na frente das professoras que deixavam, e riam desses momentos com as turmas.

A respeito dessa postura das professoras, como afirma Barreiro (2019, p. 94), os papéis de gênero atualmente trazem múltiplas formas de ser menina/mulher ou menino/homem nas relações sociais, “o ‘redesenhamo’ dessas funções sociais permitiram a dilatação acerca da concepção de masculino e feminino, proporcionando e permitindo borrar as fronteiras demarcadas que condicionavam as experiências e o agenciamento desses sujeitos”.

As meninas e os meninos seguravam nas mãos das suas amigas e dos seus amigos para brincar juntas ou andar em duplas. Algumas crianças preferiam andar sozinhas, sem segurar na mão de ninguém, o que era uma escolha da própria criança. Todas elas, em alguns momentos, andavam pelos corredores, cantarolando e passando as mãos nas paredes da pré-escola.

Como o espaço do refeitório era relativamente pequeno, as turmas iam de uma em uma, no máximo duas por vez para o refeitório. Quando chegavam ao refeitório, as crianças escolhiam as amigas ou os amigos para se sentarem ao lado. Algumas vezes, havia confrontos na escolha pela mesa e pelas cadeiras e era necessária a interferência das professoras.

Como destaca Staccioli (2018), o momento das refeições nas creches e pré-escolas devem ser organizados conforme a disposição do espaço, tendo em vista a ampliação das interações entre as crianças e das suas experiências.

Entretanto, no espaço do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, à medida em que terminavam as refeições, as crianças ficavam brincando com os pratos, talheres e copos. As amigas e os amigos que estavam sentadas(os) um(a) ao lado da(o) outra(o) ficavam conversando. As crianças permaneciam sentadas praticamente o tempo todo, salvo raríssimas vezes, uma criança ou outra se levantava para colocar o prato ou o copo no balde para serem lavados. As(os) auxiliares de técnicos de educação, sempre dois ou três, ajudavam as professoras na hora de servir as refeições. Depois que comiam, as professoras recolhiam os pratos, talheres e copos das crianças e as chamavam para lavar as mãos e ir para um outro espaço.

À medida em que adentravam à sala da turma, as crianças faziam uma observação inicial e, aos poucos, iam se integrando, até que todas estivessem brincando, ou realizando alguma outra atividade. Em geral, as crianças escolhiam a amiga ou o amigo ao lado de quem gostariam de se sentar, mas, por estarem compartilhando a mesma mesa, as crianças realizavam diálogos e ações que, na maioria das vezes, envolviam toda a turma.

Enquanto brincavam juntas, a professora também se organizava e conferia as agendas e os cadernos. Esse momento da chegada das crianças na sala possibilitava visualizar o interesse delas por estabelecer amizade. Quando se levantavam, era só para mostrar o que haviam feito para a professora ou para beber água na pia, que ficava ao fundo, no canto direito.

As crianças traziam seus brinquedos de casa às sextas-feiras e em suas brincadeiras elas trocavam os seus brinquedos de casa. Não havia confrontos nesse compartilhamento dos

brinquedos. Entre as crianças da turma, amigas e amigos não reproduziam as relações arbitrárias de poder e nem estabeleciam relações desiguais entre elas.

Essa situação diferencia-se do que foi observado por Prado (2006, p. 99), em sua pesquisa: “Os confrontos, as disputas, brigas, discussões, recusas ou proibições apareciam muito mais em relação à utilização e disputa pelos brinquedos do parque, como os balanços, o gira-gira, assim como pelos brinquedos levados pelas crianças, das salas ou de suas casas”.

No entorno das paredes da brinquedoteca tinha prateleiras balcão em madeira, com um metro de altura, em madeira na cor branca. Dentro delas e em cima havia caixas de plástico com bonecas, carrinhos, bambolês de várias cores, peças de encaixe e brinquedos diversos que ficavam ao alcance das crianças de diferentes idades.

As crianças só iam nesse espaço junto com as professoras, que sempre escolhiam com quais materiais as crianças poderiam brincar, mas também deixavam as crianças pegar o que queriam, desde que depois elas organizassem o espaço da brinquedoteca.

Os três banheiros para uso das crianças não tinham divisão por sexo, tinha uma pia na altura das crianças, com quatro torneiras em inox e um espelho comprido para as crianças se olharem. A saboneteira e papeleira ficavam na altura das crianças, próximas à porta ao lado da pia. As crianças se olhavam uma para as outras enquanto lavavam as mãos, arrumavam seus cabelos, brincavam com a água e o sabão no momento da escovação.

As amigas e os amigos combinavam de se encontrar nos banheiros para conversar e brincar. Elas brincavam de fazer penteados no cabelo com a água e de se esconder umas das outras, para que quando alguém chegasse achasse que não tinha ninguém no espaço. A possível distância das pessoas adultas no banheiro permitia às crianças estabelecer algumas interações e protagonizar processos de apropriação desse espaço, pois, estando a maior parte do tempo só entre elas, dialogando, tinham maior autonomia e podiam brincar juntas e construir as suas amizades.

Na perspectiva da apropriação do espaço e dos corpos como produtores de espaço, conforme Lefebvre (1991), as pessoas reinventam e se apropriam da vida. É o corpo, como produtor da diferença por meio de ritmos, gestos, imaginação e práticas que produz a diferença e faz frente à força da homogeneidade.

Assim, as crianças rompiam com a lógica do banheiro utilizado só para fins de higienização dos seus corpos. Elas, com as suas potencialidades, criavam um espaço diferenciado, para manter os seus vínculos, para brincar juntas, num processo de construção

das suas amizades, brincadeiras e das suas percepções a respeito dos seus corpos no espaço da educação infantil.

Os dados aqui apresentados, a respeito das brincadeiras e amizades entre as crianças articuladas por gênero, raça e idades, configuram-se como uma forma de olharmos para as relações que construímos entre nós. Como uma maneira de refletirmos sobre os modos de vida a partir da ótica das crianças, da valorização do brincar e da ludicidade nos espaços educativos, com vistas a ampliação de práticas educativas que combatam manifestações de preconceito e diversas formas de discriminação, e para a inclusão.

## 4 Referências

ADICHIE, Chimamanda. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Elaine. C. S. “Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, S. E. et al. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018, p. 57-68.

BARREIRO, Alex. **Legisladores do Desejo**: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero. 2019. 116f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BORBA, Angela. M. **Culturas da infância nos espaços e tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em Instituição Pública de Educação Infantil. 2005. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CAVALEIRO, Maria. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.



CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 01, 1º sem. 2002, p. 171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

FERNANDES, Fernandes. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 21, set./dez., 2002, p. 40-51.

LEFEBVRE, Henry. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998, p. 53-63.

LIMA, Mayami W. S. **A cidade e a criança**. Coleção Cidade Aberta. São Paulo: Nobel, 1989.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-28.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe** [Online], v. 2, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 24 maio 2020.

PEREIRA, Artur O. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga; MENDES, Jaqueline A. C. M. Brinquedotecas universitárias: reflexões sobre cultura lúdica em espaços e tempos institucionalizados. In: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga (Orgs.). **Infância, pesquisa e educação: olhares plurais**. Curitiba: CRV, 2017, p. 31-52.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 107-123.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 282f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade de São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, R. E. (Org.) **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. Coleção Cultura Negra e Identidade. São Paulo: Autêntica, 2007.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o Sol!** (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. 115f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

\_\_\_\_\_. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, Curitiba, [S.l.], v. 35, n. 76, p. 305-330, sep. 2019a. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66099>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SANTOS, Solange E. dos; SANTIAGO, Flávio. (Des)construindo metodologias com crianças pequenininhas: incitações sociológicas Sul-Sul. In: FERREIRA, Fernando I. ; ANJOS, Cleriston I. dos; DUARTE, Andréa A.; FERNANDES, Eva M. L.; FRANCO, Nanci H. R.; SARMENTO, Teresa; SANTOS, Solange E. dos (Orgs.). **Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: “Investigação, formação docente e culturas da infância”**. Santo Tirso: White Books, 2016, p. 736-745. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52368>. Acesso em: 25 maio 2020.

SILVA, Tássio J. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. 124 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SOARES, Lucineide N. S.; SILVA, Santuza A. Relações Étnico-raciais e Educação Infantil: Cenas do Cotidiano Escolar. In: SILVA, S. A.; PRAXEDES, V. L. (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: UEMG, 2017, p. 20-36.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054/pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

WACQUANT, Loic. O Sabor da Ação. In: WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Trad. Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 11-19.

Recebido em: 30 de outubro de 2021.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2021.