



“Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!” relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil

Patrícia Dias Prado

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8790-1594>

Tatiana Renzo Fonseca

Rede Municipal de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1173-2982>

Introdução

Este artigo aborda as relações de idade e gênero entre crianças pequenas concebendo essas categorias em um contexto de Educação Infantil que favoreça e propicie as relações entre meninas e meninos, de idades iguais e diferentes, com suas professoras e professores a partir de dados de pesquisa que analisou tal temática. Parte-se da hipótese de que o convívio em meio às diferenças, não só de idade e de gênero, pode proporcionar uma diversidade de relações que contribui para a construção das culturas infantis e para o rompimento de um sistema educativo que classifica as crianças e segmenta suas vivências por meio de recortes etários e de divisões por sexo, desnaturalizando comportamentos justificados por fatores biológicos. No interior dessa análise, provoca-se um diálogo interseccional entre idade e gênero na infância com vistas à construção de uma Educação Infantil emancipatória e decolonizadora de infâncias e docências.

Acrescenta-se ao debate a ação e o papel da cultura lúdica em meio à diversidade das relações entre as crianças, considerando a preponderância dos jogos e brincadeiras infantis – elementos essenciais à cultura lúdica infantil – que corroboram para a consolidação e dinamização das culturas infantis, assim como propiciam as manifestações de meninas e meninos que atuam e modificam seus meios sociais e culturais (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

Pretende-se, outrossim, contribuir para a construção de Pedagogias decoloniais que deem visibilidade às experiências das crianças pequenas e que as liberte das interpretações recortadas de sujeito, invertendo “(...) a relação de poder entre tempo e humanidade que experienciamos na atualidade”, que nos classifica como “atrasados” e objetiva transformar as crianças em “(...) adultos produtivos controlados pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 88).

O termo colonialidade, referente aos processos de dominação e às estruturas assimétricas de poder herdadas, perpetuadas e disseminadas a partir da colonização dos povos latino-americanos, embasa um complexo fenômeno histórico de naturalização de hierarquias que sustentam um padrão de poder capaz de reproduzir relações de dominação pautadas em aspectos territoriais, culturais, epistêmicos e raciais (RESTREPO; ROJAS, 2010). Esses autores defendem que, a partir do padrão de poder então estabelecido, foram geradas formas de opressão cujas feições ganham contorno no sexismo, no racismo e demais aspectos nos quais expectativas ideais de sujeito (que se assemelham as do colonizador europeu) não são supridas, desumanizando e sujeitificando indivíduos (LUGONES, 2014).

Em busca da emancipação dos grupos minoritários e subalternos e orientado por caminhos de resistência à situação de dominação, o pensamento decolonial encarrega-se de práticas epistêmicas (envolvendo as relações sociais e econômicas e os planos do pensamento, da educação e da existência humana) que reconheçam e transgridam a colonialidade produzida não só na América Latina, mas nas demais regiões outrora colonizadas (MOTA NETO, 2020).

Segundo Aquino (2015), o sistema educativo também busca formar um ideal hegemônico de pessoa, negando as identidades das crianças e posicionando-as em condição de subalternidade, condição essa caracterizada por um silenciamento dos grupos oprimidos (SPIVAK, 2010). As crianças, contudo, não se calam e tendem a resistir a esses processos dominadores.

A Educação Infantil em creches e pré-escolas, primeira etapa da Educação Básica, é responsável pela educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e deve consistir em um espaço de reconhecimento das crianças como possuidoras de direitos – conforme previsto na Constituição (BRASIL, 1988), com educação de qualidade para bebês e crianças pequenas, garantindo que suas infâncias sejam respeitadas e vivenciadas plenamente no cotidiano educativo, com eixo central nas brincadeiras (BRASIL, 2010; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Nesses espaços, é imprescindível que se concentrem esforços para propostas que garantam as relações nas diferenças (de classe social, idade, geração, gênero, raça, etnia, entre outras), rompendo com ideais etários e heteronormativos, cujo modelo ideal, defendido por uma pedagogia colonizadora, consiste no homem adulto, branco, cristão e heterossexual (FINCO, 2010).

Visto que tais relações oportunizam uma “(...) pluralidade de histórias, trajetórias, vivências, crenças, conhecimentos” (SANTIAGO; SOUZA; FARIA, 2019, p. 15), a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil deve garantir o imprevisto (BUFALO, 1999), permitindo o convívio das diferenças (FARIA, 1999), a produção das culturas infantis (PRADO, 1999), da participação e do protagonismo das crianças, não como mais uma forma de instrumentalização de poder por parte das(os) adultas(os) (LIMA, 1989).

Discutir as categorias idade e gênero e o desafio de organizar propostas pedagógicas, espaços, tempos e vivências que considerem essa diversidade na relação entre as crianças, rompendo com as classificações etaristas e generificadas, nos conduz a caminhos reflexivos rumo a uma Educação Infantil que liberte as crianças (e profissionais) das relações de dominação e das condições impostas. Afinal, as crianças chegam em uma sociedade com concepções de infância definidas e definitivas em relação à idade, ao gênero, à classe social e à raça e etnia, ou seja, adultocêntrica, preconceituosa e excludente. Contudo, elas não ficam restritas a essas imposições e demarcações, rompendo-as, recriando-as, contrapondo-as, em um processo de autoria social (ABRAMOWICZ, 2011).

Grillo; Santos Rodrigues e Navarro (2019), partindo das ideias de Chateau (1947) e Prost (1950), destacam a cultura lúdica, circunscrita nesse processo, como um “(...) conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que definem a identidade de um certo grupo de crianças na sua relação com as atividades lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo, cantigas de roda etc.)”. Ao possibilitar que se incorporem e criem conhecimentos relativos aos jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, torna possível o impulsionamento dos “(...) modos de pensar, expressar e agir no interior dos grupos sociais” (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 178).

Caillois (1986) destaca que os jogos incidem em permear a organização social, podendo contribuir para caracterizar alguns traços de determinado grupo social, firmando uma consubstancialidade entre jogo e cultura na elaboração da cultura lúdica do grupo.

Defende-se, com alicerce nessas ideias, que nos espaços destinados à educação formal das crianças pequenas sejam oportunizados e incentivados jogos, brincadeiras, brinquedos e comportamentos lúdicos que, ensejados por um protagonismo infantil, permitam a (re)elaboração de uma cultura lúdica enriquecida pelas diferenças etárias e de gênero entre as crianças, permitindo um diálogo com elementos culturais e sociais existentes. Tendo em vista que, conforme ressaltam Grillo; Santos Rodrigues e Navarro (2019), baseando-se nas ideias de Caillois (1967): “(...) a cultura lúdica não é algo isolado, mas resulta de uma apropriação dialética da própria cultura (objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir etc.)” (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 180).

Feitas tais considerações introdutórias são contextualizados, em seguida, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa a partir da qual o artigo se delinea. Então, são discutidos idade e gênero sob uma perspectiva interseccional, compreendidos como categorias normatizadoras da infância. Após isso, analisam-se dialogicamente as relações de idade e gênero na Educação Infantil com a cultura lúdica. E, por fim, são traçadas as considerações finais do texto.

Procedimentos metodológicos

Considerando as crianças como produtoras de culturas, que não se limitam a reproduzir a cultura adulta, construindo sentidos, significados (FERNANDES, 2004), representações e crenças em sistemas organizados (DELGADO; MÜLLER, 2005), por meio de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002), torna-se fundamental a decolonização das metodologias de pesquisas com crianças, descentralizando nossos olhares ainda etnocêntricos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009; MARTINS FILHO; PRADO, 2021) e priorizando o protagonismo das crianças em suas diversas vozes, silêncios, linguagens e expressões.

Para tal, tem-se o estudo de caso etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MARTUCCI, 2001; SARMENTO, 2011) com o intuito de “(..) compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p. 730) em uma realidade multidimensional e historicamente situada, sendo caracterizado, segundo Sarmento (2011), pela dimensão sociocultural da investigação.

Este artigo, desse modo, fundamenta-se na pesquisa de mestrado de Fonseca (2021), no campo da Sociologia da Infância, que é baseada em uma perspectiva interpretativa e crítica, com centralidade em fenômenos simbólicos e culturais, como em um desenho investigativo com procedimentos que possam compreender e problematizar as relações multietárias entre meninas e meninos no contexto da pré-escola.

Assim, acompanhou-se uma pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) em um município do interior paulista durante 9 meses no ano de 2019 e as jornadas educativas de uma turma de 30 crianças, de 3 a 6 anos de idade e sua professora, de 2 a 3 vezes por semana. Nesse município, as turmas são organizadas em agrupamentos multietários implementados a partir de uma resolução municipal no ano de 2002.

O intuito foi analisar as relações sociais entre meninas e meninos de diferentes idades, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multietária, considerando que a infância ultrapassa uma rigorosidade etapista atrelada à idade. Buscou-se compreender de que maneira as crianças formavam seus grupos, como se relacionavam entre idades iguais e diferentes e investigar e conhecer como crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de acordo com o gênero.

Os recursos utilizados para a geração de materiais basearam-se na observação participante, conversas com as crianças, registros em diário de campo, fotografias e filmagens, além de entrevistas semiestruturadas com professoras e um professor, gestoras e famílias das crianças (mediante autorizações)¹.

¹ Pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pela Plataforma Brasil, nos Termos de Consentimento, de Uso de Imagem e Voz, e de Assentimento para menores.

Ao permitirmo-nos como adultas(os) e pesquisadoras(es) da infância estar com as crianças em seus momentos na instituição, buscando adentrar em seus lugares e tempos, aceleramos nossos ritmos internos, provando certo desconforto de nos colocarmos sob perspectiva das crianças e vice-versa, relacionando, trocando, disputando, vivenciando, experimentando entre crianças de diferentes idades novas possibilidades de sermos adultas(os) e crianças.

Os materiais produzidos foram analisados a partir do campo dos Estudos Sociais da Infância, como a Pedagogia e a Sociologia da Infância, apoiando-se, a partir desse campo, na conceituação de infância enquanto categoria de análise social e oriunda de uma construção histórica, social e cultural e na conceituação de crianças como seres ativos, que constituem e constroem a própria categoria da infância, assim como a sociedade, e que também são constituídas pelas instituições e macroestruturas da sociedade (SARMENTO, 2008).

Os Estudos Interpretativos da Sociologia da Infância, uma de suas vertentes, encarregam-se dos elementos de heterogeneidade que cruzam a infância, considerando que as crianças são distribuídas desigualmente pelas categorias sociais, como subgrupos etários, de gênero, classe, raça e etnia, sendo fundamental adentrar as lógicas próprias das crianças e estudá-las sob seus pontos de vista.

Assim, investigar as culturas infantis produzidas nas brincadeiras e nas relações de idade entre crianças pequenas de uma Educação Infantil multietária, quase 20 anos depois de sua implementação (PRADO, 2006), pode contribuir para que se aprofunde, se renove e se atualize o que sabemos sobre as meninas e meninos, mais novas(os) e mais velhas(os) em idade, juntas(os) na pré-escola, e para reforçar e intensificar a urgência de desconstruir os estereótipos etários e generificados que ditam as formas como as crianças devem vivenciar suas infâncias.

Atendo-se às trocas entre os diferentes pares, buscando observá-los atentamente, percebê-los e ouvi-los, notava-se que as diferenças etárias se mostravam propositivas nos momentos de conflitos, que, em sua maioria, eram solucionados pelas próprias crianças. Havia, contudo, momentos em que elas verbalizavam explicações que nós, adultas(os), as oferecemos ao justificarmos o que significam essas diferenças de idade. Justificativas essas não só perpetuadas, mas ressignificadas pelas crianças que, todavia, também reproduziam os significados adultos para as relações entre diferentes idades:

Teresa² (3 anos) e Amanda (5 anos) me chamam para ir empurrá-las nos balanços. Dou impulso em Amanda e pergunto se já sabe continuar sozinha, fazendo “perna pra frente e perna pra trás”. Enquanto isso, Teresa fica me chamando para eu a balançar. Peço para Amanda esperar um pouco e ela diz:

— É porque ela é pequenininha, né, tia? Ela não sabe balançar sozinha!

Pergunto para Amanda o que ela quer dizer com “ser pequenininha”. E ela diz:

— Ela é pequena! Minha mãe disse que as pequenas acabaram de nascer e não aprenderam ainda! (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Amanda fez uma comparação entre seus momentos de nascimento para justificar a diferença de idade, que estava vinculada à incapacidade de Teresa balançar-se sozinha.

2 Os nomes das crianças são fictícios.

Esse episódio exemplifica como tendemos a perceber o avanço da idade como um aumento da capacidade, enquanto competência, aptidão para realizar algo. Todavia, o que se observou em campo foram distintas capacidades de (re)inventar e (re)criar das crianças pequenas, quaisquer que fossem suas idades – inclusive a partir de suas diferentes idades.

Interseccionando idade e gênero na infância

A partir dos estudos de Prado (2006) sobre as relações de idade entre crianças pequenas nesse mesmo município paulista durante os quatro primeiros anos de implementação da referida proposta de agrupamentos multietários da Educação Infantil, incitou-se um debate ainda incipiente, objetivando romper com as idades da infância em sua concepção classificatória, segregadora, condicionadora e colonizadora dos corpos, capacidades, competências, desejos e necessidades das crianças.

Segundo Veiga Neto (2000), a idade é caracterizada por um fator de pertencimento e está interligada com outras categorias identitárias, como de gênero, etnia, raça e classe social, representada pelas marcas físicas, modos de se vestir, de falar, de se portar. Dessa forma, as idades vão além da dimensão biológica de classificação por etapas, de acordo com características físicas, químicas e psicológicas, mas também pelas dimensões de natureza simbólica e representacionais, nas quais são atribuídos sentidos e significados às diferentes idades no capitalismo (PRADO, 2006).

Na sociedade adultocêntrica em que vivemos, saudando a contribuição dos estudos precursores sobre gênero e idade, de Rosemberg (1997), a infância é ainda considerada como etapa marcada pela incapacidade, pela inexperiência e falta de conhecimentos. Subestimamos as experiências das crianças, enquanto passíveis de formação e transformação, ao “nos tocar” e “nos passar” de forma particular, subjetiva, relativa e pessoal, que não podem ser atribuídas a verdades absolutas, mas sim relacionadas a um sentido ligado à existência do indivíduo, conforme destaca Larrosa (2011).

Na Educação Infantil (como em toda a Educação Básica), os critérios etários são definidores do planejamento e da organização dos tempos e espaços educativos, pautados nas idades de forma a homogeneizar as crianças e suas experiências, atentando-nos ao desafio decolonizador de:

[...] constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade (PRADO, 2006, p. 12).

A categorização etária, no entanto, tende a limitar e configurar as relações sociais entre as crianças, considerando-se como objetivos finais o acúmulo de conhecimento e experiências que atendam as condições necessárias para lidarem com a vida adulta, fazendo a infância refém da linearidade do tempo cronológico (PRADO, 2006), que tem na idade seu aval para submeter as crianças aos propósitos da sociedade adultocêntrica.

Amparamo-nos, não obstante, no conceito de desidades inculcido por Noal (2006), que, ao pesquisar as crianças Guarani/Kaiowá, problematiza o tempo cronológico, a idade e as demarcações ressaltando a existência de um tempo flexível pelas pessoas da aldeia. Noal (2006, p. 194) conceitua o termo desidades apoiando-se na observação de que as crianças da aldeia pesquisada não eram controladas pelos espaços e tempos e que as idades não eram essenciais, mas “(...) a capacidade de cada uma viver o coletivo, participando e vivendo as trocas com as outras pessoas e com a natureza”, destacando a convivência entre pessoas de diferentes idades e gêneros e as distintas maneiras de as crianças brincarem suas infâncias em meio a essas diferenças.

O conceito das desidades abordado faz jus à necessidade de flexibilização dos conceitos de idades na infância, sendo preciso desconstruir a racionalidade linear orientada por um dado etário que classifica, separa em grupos e, principalmente, define o que é adequado ou inadequado a cada idade, aprisionando, limitando, excluindo aquelas(es) que não se enquadram na idade apropriada e valorizada, como no caso da desvalorização e depreciação da infância e da velhice em nossa sociedade.

Na pesquisa abordada neste artigo, além da idade, outros elementos destacaram-se em campo no que se refere às formas como as crianças se relacionam e aos seus entendimentos e (re)construções dos mais diversos aspectos da vida em sociedade. Dentre eles, sobressaiu-se o gênero, sendo que foram presenciadas situações em que as crianças ora reproduziam, ora transgrediam e se rebelavam com as regras e expectativas existentes entre adultos(os) e entre as próprias crianças no que se refere à idealização das suas feminilidades e masculinidades (PRADO; ANSELMO, 2019).

Buss-Simão (2013, p. 180), ao tratar das pesquisas de Cahill (1986) a respeito da identidade de gênero em crianças pequenas, destaca uma importante afirmação do pesquisador sobre a influência das categorias de idade e gênero na infância: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”.

A historiadora estadunidense Joan Scott (1995, p. 86), em sua definição de gênero, fundamenta-se na conexão entre duas principais conjecturas: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Nessa perspectiva, Finco (2007) trata da educação e disciplinarização dos corpos na infância como forma de separar as mentes dos corpos, vigiando-os, controlando-os, modelando-os e corrigindo-os. Por meio de uma educação dos corpos, controlam-se gestos, posturas e atitudes, internalizando comportamentos e definindo o que significa ser menina ou menino em nossa sociedade, em um processo que evidencia as relações entre gênero e poder (VIANNA; FINCO, 2009). Gobbi (2015) destaca a importância de uma Educação Infantil que desconstrua estereótipos de gênero, promovendo uma educação inclusiva e não sexista, reconhecendo-se novos valores relacionados à masculinidade e à feminilidade.

Por meio de uma análise interseccional entre idade e gênero, trata-se da categoria idade como transpassando e influenciando os modos de ser meninas mais novas e mais velhas e meninos mais novos e mais velhos. Esse tipo de análise, que tem ganhado expressividade, foi inicialmente utilizado para interligar as categorias de gênero, raça e classe social a partir do movimento feminista negro, que objetivou “(...) construir uma luta articulada não apenas contra a opressão sexual das mulheres, mas também contra outras formas de dominação e desigualdade baseadas no racismo” (SANTIAGO, 2020, p. 2), heranças do nosso passado colonial repressor.

Crenshaw (1989), responsável por cunhar o termo interseccionalidade – ainda que as análises interseccionais já estivessem presentes –, defende a perspectiva como uma forma de vincular as realidades à justiça social, o que poderia ser estendido para além das análises feministas, constituindo-se como uma prática de pesquisa, caracterizada por uma investigação que abrange sistemas complexos e envolve diferentes categorias (DAVIS, 2008).

Collins (2017) também ressalta a interseccionalidade como uma ferramenta teórica e metodológica capaz de compreender a multiplicidade de opressões, não estabelecendo uma hierarquia entre as diferentes formas de opressão, mas considerando as experiências e os lugares de fala. Envolve, portanto, uma gama variada de identidades e desigualdades sociais com um enfoque integrado, reconhecendo que as categorias dos principais eixos de diferenciação social estão interligadas (BILGE, 2009 apud HIRATA, 2014).

A partir dessas contribuições, temos encontrado no campo da Pedagogia da Educação Infantil referências que têm se pautado nos estudos interseccionais para discutir de que forma tais opressões se manifestam e se interseccionam ao refletirmos a infância, dentre elas, Nunes (2017), Santiago (2020), Pereira (2020) e Santos (2021), oferecendo aportes para que aprofundemos tais análises.

Nessa perspectiva, a intersecção entre idade e gênero visa abarcar as experiências das crianças diante das classificações etárias e genderificadas, uma vez que, no cruzamento de tais categorias, podemos levantar questionamentos a partir do que foi observado na pré-escola pesquisada, como: será que meninas mais velhas e meninos mais velhos (de 5 e 6 anos) experienciam da mesma forma suas vivências e relações na Educação Infantil? E ao compararmos as experiências de meninos mais velhos e meninos mais novos (3 e 4 anos) ou de meninas mais novas e meninas mais velhas?

Motta (1999), ao estudar o envelhecimento entrelaçando as categorias de gênero, geração e classe social, destaca que ser idosa(o) ou jovem consiste em uma condição vivida em parte homogeneamente e em parte diferencialmente, de acordo com o gênero e a classe social em cada grupo de idade. A autora ressalta que as perspectivas de gênero e classe são fundamentais na explicação das diferentes trajetórias de vida percorridas por homens e mulheres, ilustrando como esses sujeitos genderificados, em suas respectivas classes, experienciam o processo de envelhecimento, sendo imprescindível que as categorias de idade, gênero e classe social sejam analisadas em relação.

Apesar de a estudiosa não tratar de infância em seus estudos, suas contribuições apresentam relevância para elucidar de que forma crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de maneiras distintas de acordo com o gênero. Assim, cada uma dessas categorias remete a uma análise de relações de poder. Concluindo-se, portanto, que há uma “diversidade de experiências de gênero e esta depende da valorização social de cada um desses aspectos e/ou da vivência que se tem deles. Há, então, hierarquias internas a cada dimensão” (MOTTA, 1999, p. 197).

Santiago (2020, p. 3), abordando o pensamento interseccional entre o processo de racialização e as categorias de gênero, classe social e idade entre crianças da Educação Infantil, contribui aqui ao considerar “(...) as crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade”.

Na busca, portanto, em esmiuçar as diferenças de idade e o que elas significam para as vivências e relações das meninas e meninos e compreender de que forma (re)constróem e (re)ssignificam o “possuir” determinada idade, pautamo-nos na relação construída entre Marcelo (6 anos) e Teresa (3 anos):

Teresa havia se aproximado mais dos meninos no final do ano, especialmente de Marcelo, menino mais velho, e descobriu um prazer enorme em partilhar de brincadeiras e momentos com ele, que era considerado mais transgressor, levando frequentes broncas da professora. Ele fazia muitas invenções, corria de um lado para o outro pelo CEI e estava cada hora em um “país”. Ela, menina e uma das mais novas, entregou-se às brincadeiras consideradas mais agitadas e ria, divertia-se e envolvia-se, criando e inventando junto (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Marcelo era um dos meninos mais velhos do CEI, frequentemente subvertia o que era acordado com a professora e com as(os) colegas da turma, que verbalizavam o fato de ele estar incomodando ou atrapalhando as brincadeiras. Falava palavrões, reproduzia comportamentos e discursos adultos preconceituosos. Segundo a professora, o pai de Marcelo depositava grandes expectativas para que ele fosse um “pequeno homem”, como revela Sayão (2003), reforçando as relações de poder arbitrárias impostas em sua educação, como mostra o episódio em que o menino está brincando na área externa com outros meninos:

No parque, alguns dos meninos mais velhos, 5 e 6 anos (Marcelo, José e Bento), brincavam atrás de uma árvore grande, pegando galhos e tijolos. Chamaram-me para ir ver, perguntei o que estavam fazendo e responderam:

— A gente está fazendo uma fogueira pra beber!

Perguntei curiosa:

— Como assim, beber?

E disseram:

— Beber pinga, cerveja...

Percebo que quando estão juntos testam os limites e normas impostas pelas(os) adultas(os), reproduzindo e brincando com elementos do universo adulto, mostrando uns para os outros quem sabe mais agir como adulto (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Já Teresa costumava brincar tanto com outras meninas quanto com outros meninos, geralmente de mesma idade, e brincava de forma bastante solidária, inventiva, criando personagens, inventando cenários. Quando Marcelo se uniu à Teresa, ele passou a brincar de maneira mais afetiva, tranquila e amorosa. Juntos, brincavam de “casinha”, de “cachorrinho”, com brinquedos na areia e com brincadeiras que envolviam aspectos imaginários e inventivos.

Na relação com Teresa, Marcelo sentia-se livre para ser o que quisesse, criando, inventando, explorando, sem se preocupar em suprir as expectativas que eram impostas a ele. Teresa, do mesmo modo, sentia-se à vontade para experimentar outras brincadeiras com os meninos de idades variadas, especialmente com Marcelo, expandindo sua imaginação, extrapolando tempos e espaços. Ela experimentava outra forma de ser menina na Educação Infantil, já que suas relações não ficavam restritas apenas às meninas de mesma idade e elementos diversos eram incorporados nas brincadeiras na relação com os pares de gênero e idade diferentes.

Considerando a idade como um fator demarcador das capacidades e saberes das crianças, em uma relação verticalizada entre adultas(os) e crianças e entre as crianças, e o gênero enquanto normatizador a partir das diferenças percebidas entre os sexos, foram observadas, com esse e outros momentos na pré-escola pesquisada, expectativas maiores e incisivas depositadas nas meninas e meninos mais velhos em idade.

Havia a cobrança para que correspondessem às expectativas do que significa ser mulher ou homem em nossa sociedade, inclusive com intenção de acelerar, adiantar e apressar suas infâncias. As crianças também reproduziam cobrando delas mesmas e de seus pares que correspondessem a esses ideais de feminilidades e masculinidades do mundo adulto. Entretanto, as diferenças de idade e gênero possibilitavam a transgressão e inovação desses elementos por parte das crianças, que encontravam formas diversas de livrarem-se dessas limitações.

Ao romperem com as expectativas de gênero e de idade, em seus estereótipos culturais, Marcelo e Teresa trazem novas possibilidades, mostrando uma “(...) fluidez de trânsito nos mundos genderizados, não mais separados e não mais do ‘ou isto ou aquilo’, mas sim um mundo em que coexistem o isto e o aquilo” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 188).

Já entre as meninas e meninos mais novas(os) em idade havia maior permissividade, como uma compreensão de que poderiam brincar mais livremente com seus pares mais novos, mais velhos ou de mesma idade, enquanto pudessem “aprender” a se portar como o esperado, como visto com as brincadeiras de Teresa. Até mesmo por parte das crianças, percebia-se que as brincadeiras apresentavam menores indícios de elementos voltados a corresponder ideais sociais adultocêntricos entre meninas e meninos mais novos do que entre meninas e meninos mais velhos.

Não obstante, mesmo entre as crianças mais novas, notava-se que as meninas sofriam maiores limitações (ainda que por parte das próprias meninas e também dos meninos), o que se explicitava em situações que envolviam determinados brinquedos ou brincadeiras, como no uso dos triciclos do parque e nos jogos de futebol, nos quais pressupunha-se que as meninas não teriam tanta destreza e familiaridade com o jogo. Perdia-se, inclusive, a oportunidade de criar times mistos para iniciar um rompimento dos estereótipos e as crianças aprenderem entre si.

Segundo Santiago (2020, p. 8), os corpos e comportamentos das meninas negras tendem a ser mais subordinados, uma vez que “(...) a própria construção do gênero feminino é estabelecida com base na passividade que se modula ao contexto patriarcal vigente”. O autor recorre a Belotti (1987) para ressaltar que, na construção social do que significa ser uma menina, há a exigência do controle de sua agressividade, cobrança de posturas dóceis, tranquilas, o que reprime a curiosidade, a vitalidade, a mobilidade em excessos e incentiva a passividade.

Assim, a importância desse diálogo interseccional se dá pela necessidade de pensarmos juntamente com outras categorias ao analisarmos as condições de desigualdade e subalternidade das crianças nos contextos educativos.

Em contrapartida, em campo de pesquisa, meninas e meninos de diferentes idades mostram que não desejam ser cerceadas(os), tolhidas(os), controladas(os); desejando mesmo poderem relacionar-se com diferentes pares, revelando prazer, alegria, criações, relações respeitosas e generosas entre elas no convívio das diferenças.

Isso ficava ainda mais evidente nas escolhas das crianças ao formarem seus grupos de brincadeiras. Havia momentos em que se formavam grupos só de crianças de mesma idade ou só de meninas ou meninos, contudo, não permaneciam longos períodos dessa forma, logo mesclando-se a outros grupos e/ou reformulando-os por meio de brincadeiras que indicavam uma dinamização das construções de suas culturas infantis.

Relações de idade e gênero e a cultura lúdica na Educação Infantil

A partir das contribuições do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004), admitiu-se a existência de uma cultura infantil proveniente, em grande parte, da cultura adulta, cujos elementos da última são incorporados pela primeira por um processo de aceitação dos grupos infantis, sendo preservados e modificados pelas crianças. A cultura infantil, dessa forma, consiste em um processo de socialização entre as próprias crianças, no qual são criados elementos que possuem significados próprios e fazem parte do patrimônio cultural de um grupo (FERNANDES, 2004).

O uso e a ampliação desse conceito no âmbito da Sociologia da Infância levaram a novas reflexões sobre esse sistema cultural próprio de simbolização do mundo, chamado de culturas infantis (ARENHART, 2010), de culturas de pares, como em Corsaro (2009, p. 31), definida por “(...) um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Assim, por meio do processo de reprodução interpretativa ocorre a produção criativa e inovadora por parte das crianças, a partir de elementos da sociedade e das relações entre seus pares, interpretando e transformando a partir da cultura das(os) adultas(os) (CORSARO, 2002).

Paralelamente a isso, atesta-se a existência de uma cultura lúdica própria das crianças, caracterizada por um espaço e tempo nos quais predominam o jogo e outras manifestações lúdicas, compreendida como criativa, imaginativa e uma maneira das meninas e meninos se expressarem e se manifestarem por meio desses elementos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

No (re)elaborar e (re)criar da cultura lúdica são construídos processos de significação das relações sociais amparados nas experiências vivenciadas e compartilhadas entre as crianças e que repercutem nos demais contextos culturais sendo, portanto, capazes de questionar, modificar, recriar e reforçar valores e condutas sociais, uma vez que:

[...] as crianças são autores e atores (ou agentes) da sua ação no mundo, a partir da criatividade, da imaginação, da significação, da socialização, da linguagem, da vivência, da reflexão e da produção de conhecimentos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 181).

Segundo Brougère (1998), torna-se imprescindível a consideração da dimensão social do fazer humano que o jogo e os demais comportamentos lúdicos carregam, ressaltando que as brincadeiras, os jogos e as manifestações lúdicas são dotados de significação social, saturando, portanto, representações de mundo. Para o estudioso, há um sistema de designação ao qual pertence o jogo, destacando que:

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipientesistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema designificações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido (BROUGÈRE, 1998, p. 105).

Brougère (1998) compreende, ainda, que as crianças criam a cultura lúdica com base em diversos elementos enquanto brincam, participam de jogos com seus pares, quando os observam, manipulam objetos variados, ao mesmo tempo em que (re)constróem coletivamente os processos de significação simbólicos, não estando a cultura lúdica, portanto, desvinculada da cultura geral.

Ressalta-se, então, que a cultura lúdica (co)construída nas relações entre as crianças propicia, a partir de seus simbolismos e linguagens próprias, que as regras do jogo e das demais manifestações lúdicas sejam elaboradas e negociadas, compreendendo e questionando os significados dos elementos, valores, condutas, regras e comportamentos da cultura em que estão inseridas. Mais do que isso, tem-se que, por meio do lúdico, as crianças produzem saberes e conhecimentos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

Tais produções, contudo, são enriquecidas e complexificadas quanto mais diversificadas as relações entre seus agentes, no caso, as crianças, assim como foi possível testemunhar na pesquisa em que este artigo é pautado. Foi percebido, no CEI pesquisado, que as brincadeiras entre crianças de diferentes idades e gêneros indicavam uma dinamização de suas brincadeiras e jogos, misturando-se elementos concretos com imaginários, cedendo lugar às invenções, criações, construções variadas.

Ao dividirmos as crianças em grupos por idade e gênero, limitamos as suas relações nos espaços, tempos e processos educativos, assim como suas brincadeiras, escolhas, compartilhamentos de ideias e invenções, o enriquecimento das trocas, vivências, criações e a potencialidade da diferença em meio à cultura lúdica e às culturas de pares. Além disso, limitamos ainda mais nosso entendimento adulto da capacidade criativa, transformadora e decolonizadora das crianças.

Durante a pesquisa de campo foram observados momentos de compartilhamento de suas experiências de vida, sem juízos de valor quanto aos significados das idades, agregando novos elementos às brincadeiras, que intensificavam as produções culturais dos grupos e ensinavam as(os) adultas(os).

Em uma dessas situações, meninas e meninos estavam juntas(os) no parque e iniciaram uma brincadeira de apresentação de danças, músicas e afins para uma “plateia”, composta pela professora, pesquisadora e outras crianças, como registrado posteriormente em caderno de campo:

Duas meninas maiores dançavam e cantavam a música do desenho *Frozen*³. Outras meninas começaram a se apresentar como bailarinas. Alguns meninos vieram fazer um show de rock tocando guitarras imaginárias. Dançavam e cantavam juntos fazendo apresentações. A professora falou para Ana (3 anos) fazer o show de capoeira dela e pediu para as crianças assistirem. Orgulhosa, ela esperou as(os) colegas sentarem-se na mureta e começou a bater palmas, cantar, com a ajuda da professora:

— Paranauê, Paranauê, Paraná...

Logo ela parou e começou a chamar outras(os) colegas:

— Venham, venham! Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!

Seu repertório e experiência de vida revelavam seus conhecimentos sobre a capoeira e que esta não se brinca sozinha(o). As crianças que estavam sentadas voltaram ao “palco” e foram brincar de capoeira juntas, compartilhando danças, cantorias e palmas (Caderno de Campo, 1º sem. 2019).

Ana, uma menina de pouca idade, partindo de suas vivências e saberes sobre a capoeira, compartilhou com as demais crianças e adultas aquilo que envolve nossa cultura ancestral, os cantos e batuques, as músicas e marcações, as gestualidades e movimentos, jogo que envolveu todas(os), graças à escuta das crianças por parte da professora. Como protagonistas que entram em cena, ensinando as(os) adultas(os) sobre elas e sobre sua educação (BENJAMIN, 2002), cada vez mais, crianças vão se aproximando da roda, meninas, meninos, menores, maiores, e a brincadeira ganha novos contornos e elementos com as danças, cantorias, como em um espetáculo de infância, no qual todas(os) partilhavam e contribuía. Permitiu-se, assim, a dinamização das suas culturas lúdicas e a invenção de uma outra realidade, expressando e (re)criando diferentes visões de mundo.

3 Filme de animação musical estadunidense.

Considerações finais

Investigar as relações entre meninas e meninos de diferentes idades na pré-escola, buscando problematizar as relações de idade e gênero sob uma perspectiva interseccional, reforça a importância da multiplicidade e heterogeneidade das infâncias e da luta contra sua homogeneização, que ataca diretamente as diferenças (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Ao adentrarmos no debate entre a cultura lúdica e as relações entre meninas e meninos de diferentes idades, fazemos um apelo à potencialidade da cultura lúdica nas manifestações, expressões, transgressões, questionamentos, construções, insubordinações das crianças e suas possibilidades de transformação de ideais etaristas e sexistas que regem as estruturas da Educação Infantil, limitando as relações e as experiências das crianças nesses espaços.

Destaca-se ainda, a importância de direcionarmos nossos olhares adultocêntricos para as crianças, principais interessadas na educação ofertada por instituições, nas quais passam diversos anos de suas vidas. A busca deve ser por uma educação que posicione as crianças como ativas na sociedade, e não mais como sujeitos “(...) que se submetem ao poder ou à vontade dos outros” (HOUAISS, 2015, p. 890), incapazes, incompletos ou inferiores, pois:

Uma educação escolar descolonizadora é incompatível com uma educação seletiva e excludente. É incompatível também com o discurso da inclusão. Se a escola não deve mais ser seletiva, também não precisa mais ser seriada, e muito menos homogeneizadora (MIGUEL, 2015, p. 50).

Para tanto, a construção de uma pedagogia decolonial para a infância brasileira, que urge envolver toda a América Latina, impõe a emergência do protagonismo das culturas lúdicas e das culturas infantis produzidas por meninas e meninos, mais novas(os) e mais velhas(os), brincando todo mundo junto!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 182-203, 2017.
- AQUINO, L. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L. et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2015, p. 95-105.
- ARENHART, D. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 32-53, 2010.
- BELOTTI, E. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F.: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- BUFALO, J. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 119-131, 1999.
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.
- CAHILL, S. E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. **The Sociological Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.
- CAILLOIS, R. **Jeux et sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.
- _____. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CHATEAU, J. **Le jeu de l'enfant après trois ans**. 2. ed. Paris: Vrin, 1947.
- COLLINS, P. Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7-17, 2017.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 140, p. 139-167, 1989.
- DAVIS, K. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.
- DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.
- FARIA, A. L. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/FE-UNICAMP, 1999. p. 67-98.
- FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 229-250.
- FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.
- _____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FONSECA, T. R. **“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In: FINCO, D.; GOBBI, M.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Leitura Crítica/ALB; São Paulo: FCC, 2015. p. 136-161.
- GRILLO, R.; SANTOS RODRIGUES, G.; NAVARRO, E. Cultura lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 174-193, 2019.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- HOUAISS. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018.

- MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- MARTUCCI, E. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.
- MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, A. L. et al. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2015. p. 25-53.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2020.
- MOTTA, A. B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 13, p. 191-221, 1999.
- NOAL, M. L. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- NUNES, M. D. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador/BA**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PEREIRA, A. O. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.
- _____. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019.
- PROST, A. Jeux et jouets. **Présence Africaine**, n. 8-9, p. 241-248, 1950.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.
- ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1997.
- SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-25, 2020.
- SANTIAGO, F.; SOUZA, M. L.; FARIA, A. L. G. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **EccoS: Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, p. 1-23, 2019.

SANTOS, R. F. **A protagonista da história: a literatura infantil negra**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAYÃO, D. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-88, 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, E.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VEIGA NETO, A. As temporalidades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal) idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, J. et al. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/SME, 2000. p. 215-234.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, 2009.

RESUMO

O artigo aborda as relações de idade e gênero entre crianças pequenas da Educação Infantil em diálogo com a cultura lúdica, preceituando que sejam oportunizadas e incentivadas manifestações lúdicas que, ensejadas por um protagonismo infantil, permitam a (re)elaboração de uma cultura lúdica enriquecida pelas diferenças etárias e de gênero entre as crianças, valendo-se da cultura lúdica para conhecer, construir, questionar, modificar e transgredir elementos culturais sociais existentes. Embasando-se nos Estudos Sociais da Infância, discutem-se idade e gênero enquanto categorias identitárias utilizadas para classificar, normatizar e colonizar crianças e adultas(os) na Educação Infantil. Analisa-se, fundamentado em pesquisa qualitativa caracterizada por um estudo de caso etnográfico, de que forma as relações entre crianças de diferentes idades e gêneros ultrapassam os modelos etapistas, idadistas e sexistas, revelando que tais diferenças diversificam suas relações e brincadeiras e que a experiência multietária caracteriza-se como prazerosa e propositiva na dinamização das suas produções culturais.

Palavras-chave: Educação Infantil, idade e gênero, cultura lúdica, culturas infantis, decolonização.

“¡Venid todos! ¡Hagamos capoeira juntos!”:

relaciones de edad y género y cultura lúdica en la Educación Infantil

RESUMEN

El artículo discute las relaciones de edad y género entre los niños pequeños en Educación Infantil en diálogo con la cultura lúdica, siempre que se creen y fomenten manifestaciones lúdicas que, dada la oportunidad de un protagonismo infantil, permitan la (re) elaboración de una cultura lúdica enriquecida por las diferencias de edad y género entre los niños, haciendo uso de la cultura lúdica para conocer, construir, cuestionar, modificar y transgredir los elementos socioculturales existentes. Con base en los Estudios Sociales de la Infancia, la edad y el género se discuten como categorías de identidad utilizadas para clasificar, estandarizar y colonizar a niños y adultos en Educación Infantil. Basado en una investigación cualitativa caracterizada por un estudio de caso etnográfico, analiza cómo las relaciones entre niños de diferentes edades y géneros van más allá del escenario, la edad y los modelos sexistas, revelando que tales diferencias diversifican sus relaciones y juegos, y que la experiencia de múltiples edades se caracteriza por ser placentero y resolutivo en la dinamización de sus producciones culturales.

Palabras clave: Educación Infantil, edad y género, cultura lúdica, culturas infantiles, descolonización.

“Come everyone! Let's do capoeira together!”:

age and gender relations and playful culture in Early Childhood Education

ABSTRACT

The article addresses the relationships of age and gender among young children in Kindergarten in dialogue with the playful culture, providing that playful manifestations are created and encouraged that, given the opportunity of a child protagonism, allow the (re)elaboration of a playful culture enriched by age and gender differences among children, making use of the playful culture to know, build, question, modify and transgress existing social cultural elements. Based on the Social Studies of Childhood, age and gender are discussed as identity categories used to classify, standardize and colonize children and adults in Early Childhood Education. Through a qualitative research characterized by an ethnographic case study, the article analyzes how relationships between children of different ages and genders go beyond the stage, age and sexist models, revealing that such differences diversify their relationships and games, and that multi-age experience is characterized as pleasurable and purposeful in the dynamization of their cultural productions.

Keywords: Early Childhood Education, age and gender, play culture, children's cultures, decolonization.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/01/2022



Patrícia Dias Prado

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), Brasil. Pós-doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis (CNPq).

E-mail: patprado@usp.br



Tatiana Renzo Fonseca

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil. Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-UNICAMP), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. Professora da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil.

E-mail: tatianarenzofonseca@gmail.com