

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Enfrentamentos das crianças aos scripts de gênero no cotidiano da Educação Infantil

Children's confrontation of gender scripts in early Childhood Education

Enfrentamientos de los niños a los scripts de género en el cotidiano de la Educación Infantil

Jéssica Tairâne de Moraes ^[a] 

Novo Hamburgo, RS, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo

Jane Felipe de Souza ^[b] 

Porto Alegre, RS, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

Como citar: de MORAES, J. T.; FELIPE, J. Enfrentamentos das crianças aos scripts de gênero no cotidiano da Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 649-662, 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS12>

Resumo

Este artigo analisa as estratégias que crianças da Educação Infantil utilizam para lidar com os scripts de gênero no cotidiano escolar, com ênfase nas interações entre materialidades, espaços e relações. Fundamentado nos Estudos de Gênero e na Sociologia da Infância, sob uma perspectiva pós-estruturalista, o estudo teve como objetivo investigar como as crianças burlam e ressignificam tais scripts, muitas vezes de forma sutil e que passam despercebidas no cotidiano. A pesquisa valoriza essas lutas e resistências por parte das crianças, frequentemente simbólicas, como ponto de partida para ampliar o debate sobre gênero na Educação Infantil a partir da perspectiva

^[a] Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e-mail: jetairane@gmail.com

^[b] Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Profª Visitante do IFC - campus Camboriú/SC, e-mail: janefelipesouza@gmail.com

da infância. A investigação, conduzida por meio de etnografia, envolveu 17 crianças de quatro anos em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Os resultados destacam a importância de criar espaços inclusivos e participativos, nos quais as crianças expressem suas narrativas e desafiem normas tradicionais de gênero. Conclui-se que um currículo inclusivo, formação docente e políticas públicas que promovam ambientes mais livres são fundamentais para assegurar os direitos das crianças.

Palavras-chave: Scripts de gênero. Infâncias. Educação Infantil. Pesquisa com crianças.

Abstract

This article examines the strategies young children in Early Childhood Education use to navigate gender scripts in their everyday school experiences, with a focus on the interplay between materialities, spaces, and relationships. Grounded in Gender Studies and the Sociology of Childhood from a post-structuralist perspective, the study aims to explore how children subvert and reinterpret these scripts—often in subtle ways that go unnoticed in daily life. The research values these acts of resistance and struggle, which are frequently symbolic, as a starting point for broadening the conversation on gender in Early Childhood Education through the lens of childhood itself. Conducted through ethnographic methods, the study involved 17 four-year-old children at a public school in the Metropolitan Region of Porto Alegre, Brazil. The findings highlight the importance of fostering inclusive and participatory spaces where children can share their narratives and challenge traditional gender norms. The study concludes that an inclusive curriculum, teacher training, and public policies that promote freer environments are essential to ensuring children's rights.

Keywords: Gender scripts. Childhoods. Early childhood education. Research with children.

Resumen

Este artículo analiza las estrategias que las niñas y los niños de la Educación Infantil utilizan para enfrentarse a los scripts de género en la vida cotidiana escolar, con énfasis en las interacciones entre materialidades, espacios y relaciones. Basado en los Estudios de Género y en la Sociología de la Infancia, desde una perspectiva posestructuralista, el estudio tuvo como objetivo investigar cómo las niñas y los niños burlan y resignifican dichos scripts, muchas veces de forma sutil y que suele pasar desapercibida en lo cotidiano. La investigación valora estas luchas y resistencias por parte de las infancias, frecuentemente simbólicas, como punto de partida para ampliar el debate sobre el género en la Educación Infantil desde la perspectiva de la niñez. La investigación, realizada mediante etnografía, involucró a 17 niñas y niños de cuatro años en una escuela pública de la Región Metropolitana de Porto Alegre, Brasil. Los resultados destacan la importancia de crear espacios inclusivos y participativos, en los que las niñas y los niños puedan expresar sus narrativas y desafiar las normas tradicionales de género. Se concluye que un currículo inclusivo, la formación docente y políticas públicas que promuevan ambientes más libres son fundamentales para garantizar los derechos de la infancia.

Palabras clave: Scripts de género. Infancias. Educación Infantil. Investigación con niños.

Para iniciar a discussão: sobre palcos, roteiros e performances

Ao iniciarmos a discussão proposta neste artigo, consideramos importante, primeiramente, tecer algumas reflexões sobre a interdependência entre crianças e pessoas adultas. Reconhecemos que tal movimento se trata de uma perspectiva importante para analisar as narrativas, ações, escolhas e brincadeiras de uma turma de 17 crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 4 anos, de uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre / RS, que atendia também o Ensino Fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), somando em torno de 1600 alunos. A partir desta pesquisa realizada com crianças, buscamos investigar de que modo elas estabeleciam estratégias para lidar com os scripts de gênero socialmente impostos no cotidiano da educação infantil e de que forma elas se mobilizaram para estabelecer estratégias mais plurais a fim de viverem a infância. Para tanto, tivemos como objetivo principal analisar as estratégias que as crianças desenvolveram para burlar e ressignificar os scripts de gênero socialmente impostos no cotidiano da educação infantil, os quais, muitas vezes, passam despercebidos no contexto escolar.

O conceito de scripts de gênero (Felipe, 2019; Rosa; Felipe, 2023) diz respeito aos roteiros prescritos pelos adultos, direcionados a meninos e meninas, homens e mulheres, construídos a partir das expectativas históricas, sociais e culturais associadas aos corpos masculinos e femininos. Esses roteiros envolvem diversas regulações que afetam as ações, escolhas e brincadeiras das crianças, já que muitos deles são introduzidos desde a infância, com o objetivo de moldar os corpos em conformidade com ideais cis-heteronormativos que buscam se estabelecer como hegemônicos. Felipe (2019, p. 241), ao utilizar a ideia de scripts, inspirada no significado que tal conceito tem no campo da arte, explica que “os scripts ou roteiros, são desenvolvidos por autores e/ou diretores e/ou roteiristas de teatro, cinema ou TV, para direcionar os atores/as atrizes em suas atuações, a partir de uma série de instruções de como devem conduzir seus personagens”. Tal composição inclui figurino e outras caracterizações do personagem (gestos, trejeitos, modulação da voz, maquiagem, forma de se relacionar com outros personagens etc.), que tem como objetivo assegurar a construção e a fluidez da interpretação nas cenas. No entanto, apesar dessas orientações, os scripts podem ser reinterpretados, modificados e ressignificados, já que a atuação dos/as artistas pode envolver um constante movimento de negociação e jogos de poder, pois como afirma Foucault (2009, p. 105), “onde há poder, há resistência”. No entanto, nem sempre as alterações dos scripts são aceitas pelos/as escritores/as ou diretores/as das obras, que podem exigir que os atores ou atrizes se mantenham fiéis ao roteiro construído para aquele personagem, o que pode acarretar sanções ou até mesmo o afastamento daqueles/as que ousam alterar ou dar a sua própria interpretação aos roteiros previamente estabelecidos. A autora, nesse ponto, estabelece um paralelo em relação ao que acontece na sociedade, quando alguém (ou algum grupo) não se encaixa, por exemplo, naqueles padrões de gênero que foram estipulados previamente.

É importante lembrar que o conceito de gênero, assim como o conceito de infância, deve ser aqui entendido como uma construção histórica, social e cultural, portanto, com base nos Estudos de Gênero e na Sociologia da Infância, em uma perspectiva pós-estruturalista, as análises aqui apresentadas foram guiadas por três premissas centrais, descritas a seguir:

i) O reconhecimento das ações que meninas e meninos são capazes de realizar, especialmente frente aos scripts de gênero, como suas capacidades de tensionar, questionar e subverter certos padrões estabelecidos.

ii) A compreensão de que, embora as crianças possuam essas capacidades, elas não agem de forma isolada. As relações de confiança que estabelecem com pessoas adultas, assim como as condições criadas por estas, são determinantes para que as crianças possam intervir, questionar e agir sobre um contexto – ou optar por não fazê-lo (Liebel, 2021). Essa ideia é reforçada pela perspectiva de Machado (2010, p. 117), com a qual concordamos, ao afirmar que a criança “compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um ‘mundo da criança’”.

iii) A realidade na qual as crianças estão inseridas, assim como as questões históricas, sociais, culturais e políticas, trazem implicações importantes na compreensão de mundo que elas estabelecem, afetando, assim, os movimentos delas dentro de um determinado grupo, bem como em suas performances, seus interesses e seus enfrentamentos.

Ao discutir a performance de gênero das crianças, estamos nos referindo aos comportamentos, gestos e símbolos ensinados aos indivíduos de maneira intencional, que reforçam os scripts binários de feminilidade e masculinidade, com base em uma visão essencialista do sexo biológico. Ou seja, ela não é compreendida apenas como um ato ou um evento isolado, mas como “uma produção ritualizada, um ritual reiterado sob e por meio da restrição, sob e por meio da força da proibição e do tabu” (Butler, 2019, p. 168).

Portanto, um dos pilares que este artigo sustenta é a defesa de que o debate geopolítico deve ser integrado às pesquisas que exploram as interseções entre gênero e infância, pois as disparidades entre meninas e meninos podem apresentar variações significativas em diversos grupos de crianças.

Expostas as considerações iniciais, destacamos que este artigo está dividido em mais quatro seções: a) na subsequente trataremos dos pressupostos éticos e metodológicos que nortearam a pesquisa com as crianças; b) na terceira e quarta seções analisaremos como o ambiente - seus espaços, recursos e materiais - , o que aqui chamaremos de palcos, tem o potencial de interferir nas ações e performances das crianças na escola de Educação Infantil. Discutiremos, ainda, o impacto das relações estabelecidas com as pessoas adultas na escola, que podem tanto impor determinados roteiros e padrões quanto possibilitar improvisações mais espontâneas por parte das crianças; c) e, na última seção, traremos as considerações finais¹.

Pressupostos éticos e metodológicos

Ao realizar pesquisas com crianças, especialmente sobre temas considerados sensíveis, como questões de gênero, torna-se indispensável suspender alguns de nossos próprios entendimentos e abrir espaço para a criatividade, buscando estratégias que capturem as vozes das crianças, as quais nem sempre se expressam verbalmente. Nesse sentido, pesquisas que envolvam seres humanos, em especial crianças, requerem um rigor ético que oriente a construção de metodologias e abordagens adequadas às suas idades, lembrando que a ética se estabelece na relação entre pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa, não se restringindo apenas aos trâmites burocráticos, como preenchimentos de formulários de consentimento e assentimento, por exemplo (Santos; Karnopp, 2017). Por isso, nesta pesquisa, realizada com 17 crianças de quatro anos matriculadas em uma turma de educação infantil de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, no segundo semestre de 2022, tais aspectos foram cuidadosamente considerados.

Além disso, destacamos que esta é uma pesquisa qualitativa, com apporte teórico nos Estudos de Gênero e na Sociologia da Infância, e que optamos por nomear a metodologia como uma etnografia, mesmo sendo realizada no campo da Educação e não da Antropologia, entendendo-a, assim como Amurabi Oliveira (2023, p. 21), não como um método ou uma técnica propriamente, mas sim como uma forma de produzir conhecimento. Isto é, “um conhecimento que é produzido não sobre pessoas, mas com pessoas”. Ademais, ainda sob as lentes do autor, penso que “estar em campo” com as crianças não é sinônimo de uma etnografia, mas, sim, quando conseguimos estabelecer um vínculo com elas.

Para discutir a dimensão ética envolvida, recorremos a algumas autoras que levantam questões importantes, a saber: “Como equilibrar as noções de proteção e participação que, por vezes, se contrapõem e se atravessam? [...] como a dimensão ética é capaz de abranger a diversidade, complexidade e alteridade da infância?” (Pereira *et al.*, 2018, p. 763). As autoras apontam para a necessidade de reconhecer a desigualdade

¹ Trabalharemos, em alguns momentos do texto, com expressões analógicas como “palcos”, “roteiros”, “cenas” e “performances”, fazendo alusão ao campo da arte e ao próprio conceito de scripts de gênero. Para mais informações sobre o conceito de scripts no campo da arte, ler Schechner (2002) e Taylor (2003).

estrutural presente nas relações entre adultos e crianças, dado que os primeiros detêm o papel de produzir e validar o conhecimento científico. Dessa forma, compreendemos que a ética em pesquisas com crianças não se resume aos contratos formais que regem a interação entre pesquisador e participante, mas abrange todas as etapas do processo de investigação – antes, durante e depois.

No que diz respeito ao antes, destaca-se a relevância das concepções do/a pesquisador/a acerca da infância e os objetivos delineados para o estudo. Considerar a ética desde o início reflete um posicionamento atravessado por questões de gênero, já que acreditar na escuta da infância significa valorizar as contribuições de meninos e meninas no enfrentamento de preconceitos e desigualdades.

No *durante*, a ética vai além da prática de campo, frequentemente associada a essa etapa. Inclui também a análise crítica e o diálogo do/a pesquisador/a com os conhecimentos existentes sobre infância, contribuindo para a formulação de novas perspectivas e narrativas.

Já no *depois*, considera-se fundamental garantir o direito dos/as participantes à informação, o que inclui o retorno dos resultados da pesquisa às crianças. Outro aspecto ético significativo refere-se à relevância social dos achados, especialmente no que concerne à infância e às crianças, o que demanda responsabilidade na análise e interpretação dos dados.

Com base nesses princípios éticos, esta pesquisa foi conduzida por meio de observações participantes realizadas entre setembro e dezembro de 2022, três vezes por semana, totalizando 100 horas. Os instrumentos incluíram registros fotográficos, anotações em caderno de campo, desenhos e espaços propositores para brincadeiras e inferência das crianças. Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue à escola e às famílias, foi desenvolvido um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido específico para as crianças, apresentado em forma de história em quadrinhos, utilizando uma linguagem apropriada à faixa etária. Este termo informava sobre os objetivos, possíveis riscos, sigilo e liberdade de participação.

Durante a pesquisa, foram utilizados inicialmente crachás verdes e vermelhos para identificar se as crianças queriam ou não ser fotografadas. Com o tempo, porém, foi possível perceber que outras formas de comunicação, como silêncios, olhares e expressões corporais, eram mais representativas das decisões das crianças. Assim, foi adotado o conceito de “radar ético” (Skafors, 2009), buscando interpretar os significados das manifestações não verbais das crianças.

Adicionalmente, utilizamos uma linha do tempo preenchida pelas crianças para marcar a contagem regressiva da permanência de uma das pesquisadoras no campo. Ao final das observações, realizou-se uma pré-devolutiva dos dados por meio de uma exposição fotográfica e, posteriormente, foi planejada uma devolutiva final à turma e ao corpo docente. Os nomes fictícios atribuídos às crianças foram escolhidos em sorteio realizado com a turma.

Com essa contextualização da pesquisa e de seus fundamentos éticos, as próximas seções apresentam os resultados e discussões baseados nos dados produzidos em conjunto com as crianças.

Espaços, materialidades, relações e algumas limitações nos enfrentamentos aos scripts de gênero

Assim que cheguei, as crianças estavam brincando na sala. Neste momento, havia um grupo de meninas brincando com bonecas no canto do descanso e um grupo de meninos brincando com carrinhos no tatame. De início, estranhei um pouco esta situação, pois, geralmente, quando estão brincando livremente, ocupam todos os espaços, movimentando-se pela sala. No entanto, logo depois percebi que a professora substituta que havia organizado as crianças desse modo, sempre sinalizando quando alguma criança tentava se movimentar mais pela sala: “Eu avisei que é para brincar direito, senão vocês vão perder tempo de pátio depois!” (Caderno de anotações, outubro de 2022).

A partir do excerto acima, que narra a situação vivenciada pelas crianças quando estavam sob a regência da professora substituta, torna-se evidente o entendimento de que em todos os períodos e tempos

de nossa cultura existiram e ainda existem conjuntos de regras e padrões que definem como uma criança deve ser e se comportar, o que é aceitável em suas brincadeiras, quais são seus interesses, como elas pensam, o que é considerado adequado para cada idade e o que significa vivenciar a infância a partir das expectativas de gênero. As crianças e a ideia de infância são moldadas pelas concepções que desenvolvemos sobre elas; muitas vezes, construímos estruturas que as limitam, principalmente na escola, como se pudéssemos prever tudo sobre elas, deixando pouco espaço para o imprevisto, o improviso e os encontros (Chisté, 2015).

Conforme apontado por Abramowicz (2019, p. 18), “não há território e corpo mais disputado do que a criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade”. As crianças são constantemente objetos da biopolítica, que opera continuamente sobre seus corpos e lhes atribui formas de ser e viver em um processo de escolarização. Distante de discursos de julgamento ou de culpabilização docentes, pode-se dizer, que há, em situações como esta vivenciada pelas crianças quando estavam sob a regência da professora substituta, uma disciplina que tem como objetivo deixar o exercício do poder mais acessível e, ao mesmo tempo, tornar os indivíduos mais dóceis e submetidos ao sistema.

Segundo as análises de Foucault (2009, p. 126), em sua obra *Vigiar e punir*, tal movimento ocorre por diferentes estratégias disciplinares, como o modo que os corpos são distribuídos em um espaço, o tempo que lhes é concedido para cada atividade, a constante vigilância e a sanção para aqueles que são julgados como indisciplinados. Ou seja, circunscrever meninas e meninos em diferentes espaços na sala, limitando as suas ações e possibilidades de criação e movimento, pode ser compreendido como uma característica do poder disciplinar, espaços esses que “marcam lugares e indicam valores; garantem obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”. Na mesma obra, Foucault (2009) ainda argumenta que a punição é outra característica do poder disciplinar, que compara, homogeneiza, hierarquiza, exclui e normaliza. Assim, entendemos que a ameaça de “perder tempo de pátio” quando meninas e meninos realizavam tentativas de subverter a organização feita previamente pela docente, inviabilizou a possibilidade das crianças terem qualquer chance de transgressão dos scripts de gênero ou de improvisar novos enredos. Ou seja, nessa direção compreendemos que o modo como as pessoas adultas concebem a ideia de infância e se relacionam com as crianças têm o potencial de interferir, diretamente, nas possibilidades delas se mobilizarem ou não diante de certos padrões que as homogeneizam, segregam e violentam.

Além da necessidade de as pessoas adultas criarem condições para que as crianças possam encontrar possibilidades de invenção e improvisação, mobilizando-se, assim, diante dos scripts de gênero, foi possível notar que as materialidades disponíveis (ou a sua ausência) também podem afetar nesse processo, pois à medida em que o tempo passava e as relações com os grupos de crianças se estreitavam com a pesquisadora que estava em campo, foi possível notar que elas, além de passarem muito tempo na sala referência, também não dispunham de uma grande variedade de recursos neste espaço. Isso fazia com que elas, diariamente, adotassem comportamentos e repertórios muito semelhantes, reiterando certos movimentos para manutenção ou subversão dos scripts de gênero, conforme será possível perceber nas discussões ao longo do texto. Então, deparamo-nos com o seguinte questionamento: se as crianças tivessem outros tipos de materiais disponíveis nesse ambiente, quais seriam suas escolhas e performances? Como na sala não havia, por exemplo, bonecas de pano, utensílios de cozinha sem cores binárias, carrinhos de madeira, colocamos no esforço de planejar um momento, na sala referência, para que as crianças pudessem sinalizar escolhas, caso tivessem outros tipos de brinquedos e materialidades à disposição.

Tal momento foi planejado a partir da observação de imagens de brinquedos. Para tanto, as imagens foram organizadas em um canto da sala, sob uma mesa, enquanto as crianças brincavam de modo autônomo no ambiente. À medida que demonstravam interesse e curiosidade, elas se aproximavam da mesa com as imagens, faziam perguntas sobre o conteúdo, a pesquisadora em campo explicava, e então perguntava quais imagens chamavam mais sua atenção e por quê. Assim, as conversas sobre essas imagens fluía de forma mais descontraída, e as crianças decidiam por se aproximarem ou não, conforme seu interesse em participar desse momento.

Em relação às imagens selecionadas, ainda vale sublinhar que optamos por diferentes tipos de brinquedos: alguns com marcadores de gênero bem pontuais, como bonecas *Barbie* e carrinhos *HotWheels*; outros com alguns marcadores em relação ao tipo de brinquedos, mas com cores não binárias, como carrinho de madeira, boneca de pano e utensílios de cozinha; e, por fim, outros, sem nenhum marcador de gênero, como patinho de borracha, corda de pular e patinete.

À medida que as crianças se aproximavam voluntariamente do espaço organizado, eram iniciados diálogos, indagando sobre suas preferências com base nas fotografias expostas. Nesse movimento, foi curioso observar que várias crianças que encontravam estratégias para burlar certos scripts de gênero ao brincar na sala referência, apontaram imagens de brinquedos sem marcadores binários expressivos, como Maria e Beatriz, que elegeram carrinhos de madeira e bola cor de rosa. Já Ana também elegeu bolas dentre as imagens de brinquedo, no entanto, também se deteve a observar, durante um tempo, a imagem do Batman. Aqui, cabe destacar que, em outras ocasiões, ela brincava com a máscara desse personagem na sala; Guilherme, um menino que por diversas vezes observava grupos de meninas brincando na sala, demonstrando interesse para se integrar à brincadeira delas, elegeu a imagem de um patinho de borracha; e Lorenzo, ao selecionar uma bola, mas também os utensílios de cozinha sem cores binárias, talvez estivesse sinalizando seu desejo de se envolver nos momentos de brincadeira na cozinha da sala referência, mesmo que geralmente não encontrasse espaço para isso.

A partir das escolhas dessas crianças, fomos levadas a compreender que pensar acerca dos espaços e das materialidades na escola de Educação Infantil é algo que também abarca as discussões de gênero. Isso porque os tipos de brinquedos e recursos, assim como suas cores e materialidades, afetam o direito das crianças à participação nesse ambiente e na vida cotidiana. Tais aspectos incidem, portanto, nas oportunidades que meninas e meninos têm de explorar, de brincar, de conhecer seus próprios gostos e de criar performances que não sejam pautadas em scripts binários de gênero, que acabam por limitar o pensamento e a criatividade dos pequenos. Ou seja, o modo como esses recursos são selecionados e apresentados ou não às crianças pode (des)encorajar os meninos a assumirem comportamentos de cuidado, assim como as meninas a explorarem enredos não considerados “femininos”.

Dentre as escolhas das crianças a partir das imagens de brinquedos, também é importante mencionar as de Cátia e Ana, duas meninas negras que, apesar de apontarem para fotos de brinquedos com marcadores de gênero bem delimitados, escolheram as que continham bonecas negras. Vale mencionar que uma versão das mesmas bonecas em tons de pele branca também estava disponível. Ao planejar essa proposta, optamos, ao mesmo tempo, por apresentar às crianças uma variedade de imagens de bonecas negras, além das brancas, levando em conta que na sala referência esse tipo de material era escasso, embora houvesse crianças negras na turma. As escolhas de Ana e Cátia, ainda que em certa medida tenham mantido os scripts de gênero, reforçam e comunicam algo importante ao pensarmos nos brinquedos e materiais oferecidos às crianças na Educação Infantil (ou fora dela): a representatividade importa.

No delineamento dessa discussão, Souza e Carvalho (2022) mencionam a ausência da criança negra em documentos importantes que pautam as práticas da Educação Infantil brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Trazendo provocações com perguntas como “cadê a criança negra que estava aqui? A BNCC comeu?”, os autores tensionam acerca da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra em tal documento. Problematizam, nessa direção, a dificuldade em reconhecer e abordar as especificidades e necessidades das crianças negras, perpetuando assim a exclusão e a marginalização. Argumentam, ainda, que a BNCC enfatiza a formação de competências adaptativas ao cenário econômico atual, em detrimento da crítica às condições socioeconômicas precárias que afetam principalmente as pessoas negras em nosso país. Assim, corroborando com os entendimentos dos referidos pesquisadores, é possível afirmar que a BNCC falha em não considerar as especificidades das crianças negras, subordinando-as a uma lógica eurocêntrica que as marginaliza e as obriga a se adaptar a padrões culturais e hegemônicos de educação e de infância, reforçando o racismo estrutural ao perpetuar a exclusão e a marginalização das pessoas negras desde a infância. Na mesma direção, Gomes e Teodoro (2021, p. 27) questionam se uma outra infância negra seria possível. Como possibilidades de resposta, as autoras argumentam que, para tanto,

torna-se necessário uma eclosão que possibilite a abertura para o novo. Isto é, para que exista “uma outra possibilidade de infância negra, é necessário interromper a história tida como totalitária e única”.

Ainda no espectro desta discussão, cabe mencionar que a menina Ana foi uma das crianças que mais se aproximou da pesquisadora em campo durante o processo de pesquisa e, constantemente, “fotografava-a” com celulares de brinquedo disponíveis na sala, pedindo também para escrever em seu caderno de campo e para que a fotografasse constantemente. Os movimentos de Ana nos fizeram entender que ela era uma menina negra da periferia que reivindicava seu protagonismo, buscando por escuta, visibilidade e participação. Ademais, compreendemos suas interações como um convite para pensarmos em quais oportunidades temos criado para as crianças negras nas instituições de Educação Infantil. Entendemos, desse modo, que elas ainda são frequentemente excluídas e marginalizadas em diversos contextos no cenário brasileiro, desde o acesso a espaços sociais até à educação formal, refletindo a estrutura racista da sociedade.

Por isso, quando defendemos que pontos centrais que norteiam as práticas na Educação Infantil também sejam vistos sob uma ótica de gênero, como o brincar, as materialidades e as relações, destacamos que as discussões de raça e etnia, assim como de classe, sejam consideradas marcadores importantes nesse processo. Ou seja, não há como falar de infância e direitos no contexto brasileiro sem considerar as desigualdades de gênero e as violências que atingem meninas e meninos de diferentes formas, assim como não é possível falar em (des)igualdade de gênero sem considerar as questões de raça e etnia, pois meninas/mulheres e meninos/homens sentem seus efeitos com pesos diferentes, de acordo com a sua origem e a cor da sua pele; e não há como falar de gênero e raça/etnia sem levar em conta as discussões de classe, uma vez que a população mais vulnerável economicamente sofre de maneira ainda mais acentuada com essas desigualdades. Portanto, é importante adotar uma abordagem interseccional ao tratar das políticas e práticas voltadas para a infância, especialmente em países como o Brasil, para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer em um ambiente justo e igualitário (Kaercher, 2020).

Dando continuidade às discussões, outro ponto observado sobre os efeitos dos espaços e das materialidades da sala referência na construção dos movimentos e repertórios das crianças foi a relação do número delas por metro quadrado. A sala acomodava 20 crianças de quatro anos, e, com a presença do mobiliário, o espaço se tornava pequeno para atender todas com a devida qualidade. Em alguns dias de observação, que coincidiram com os jogos da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 2022, muitas crianças se ausentaram porque seus familiares estavam em casa para assistir aos jogos. Nessas ocasiões, quando apenas metade da turma ou menos estava presente, ficou evidente que a falta de espaço adequado e a proximidade das crianças contribuíram para que certos grupos monopolizassem alguns espaços da sala, como as meninas em relação ao canto da cozinha/casinha. Destacamos tal evidência com base nos excertos do caderno de anotações que serão apresentados e discutidos na sequência:

Como havia poucas crianças, como no outro dia, novamente percebi que elas brincavam de modo mais integrado na sala. Guilherme brincava com Ana na cozinha. E Bruno brincava de casinha com Beatriz. Ele assumia papel de pai e ela de filha. Carregavam bonecas, utensílios de cozinha e mochila. Lá pelas tantas, a professora disse: “Meninas, cuidado!”. E Bruno diz: “E menino também, né?”. Vanessa também entrou na brincadeira e assumiu o papel de mãe da Beatriz (Caderno de Anotações, 07 dez. 2022).

Outra situação interessante que ocorreu em dias com poucas crianças na sala foi a integração mais natural e espontânea no espaço da cozinha/casinha. Normalmente, esse espaço era frequentado principalmente pelo grupo de meninas, e os meninos precisavam encontrar estratégias para brincar ali sem sofrer sanções. No entanto, com menos crianças, todos ocupavam esse ambiente de maneira mais igualitária. Em várias ocasiões, foi possível observar as crianças planejando e organizando grandes festas de aniversário, ampliando seu repertório de brincadeiras quando havia mais espaço. Além disso, nesses momentos, os meninos também ocupavam o canto da cozinha e brincavam com bonecas mais livremente.

Diante dessas situações observadas, também torna-se interessante sublinhar os movimentos de três meninos: Guilherme, uma criança que, durante o período de observações, geralmente não conseguia ocupar o espaço da cozinha com suas estratégias, assim como Enzo, que por vezes perguntava à pesquisadora em

campo quando ele teria oportunidade de brincar “de cozinhar” novamente, em função do espaço que havia sido organizado para as crianças brincarem em outro momento. E Matheus, que na maioria das vezes brincava sozinho na sala com brinquedos sem marcadores de gênero. Todos eles, nesses momentos com o grupo de crianças da sala reduzido, ocupavam a cozinha e a casinha de modo espontâneo, situações que não ocorriam quando havia muitas crianças na sala. Isso nos leva a entender que quando os espaços são restritos, no sentido de amplitude, as ações das crianças também se tornam limitadas. E quando há muitas crianças no ambiente e os espaços e materialidades, através das suas cores e disposição, mostram-se binários, há um potencial de segregar grupos de meninas e meninos, não abrindo possibilidades para a ampliação de repertórios e a produção de novos scripts.

A partir dessas considerações acerca da integração mais fluida das crianças em um espaço menos lotado e binário, consideramos a possibilidade de relacioná-las ao conceito de liberdade, que segundo Arendt (2010), seria alcançada através da ação e do discurso coletivo em um espaço público, onde os indivíduos podem participar ativamente e iniciar algo novo. Nessa direção, percebemos que, quando havia poucas crianças na sala, a dinâmica do espaço da cozinha/na casinha mudava de uma segregação binária para uma ocupação mais igualitária e espontânea. Tal ambiente menos restrito permitia que todas as crianças, independentemente de seu gênero, se envolvessem livremente em brincadeiras como planejar festas de aniversário e cozinhar. Guilherme, Enzo e Matheus, que antes encontravam barreiras para participar, nessas horas tinham a oportunidade de explorar novas formas de interação e ampliar seus repertórios de brincadeira naquele espaço. Nesse sentido, apostamos na ideia de que a situação pode ser relacionada com o que Arendt (2010) chama de liberdade política, que se refere à capacidade de agir em conjunto e iniciar algo novo. No contexto vivenciado pelas crianças, percebemos que este tipo de liberdade era facilitada quando o espaço permitia a igualdade de participação. Quando ele era menos congestionado e menos condicionado por certos scripts de gênero, muitas vezes impostos e relembrados pelas próprias crianças, o espaço possibilitava a criação de um ambiente onde elas tinham a oportunidade de agir de forma mais livre e sob novos enredos.

Adicionalmente, Arendt (2010) destaca que a liberdade não se refere apenas à ausência de coerção, mas à presença de condições que permitem a participação ativa e significativa. Pela ótica desta pesquisa, entendemos que, em um ambiente com menos crianças e, portanto, com a segregação minimizada, as barreiras à participação eram reduzidas, permitindo que todas elas se envolvessem durante as brincadeiras. Isso demonstra como a estrutura do espaço físico e social da escola de Educação Infantil pode afetar diretamente na capacidade das crianças de exercerem sua liberdade política, permitindo - ou não - a criação e manutenção de um ambiente mais inclusivo e participativo. Portanto, as observações sugerem que a limitação do espaço impacta diretamente na liberdade das crianças, corroborando a visão de Arendt (2010) de que a liberdade surge em contextos onde a participação ativa e a inovação são incentivadas e facilitadas. Quando as barreiras à participação são removidas, as crianças podem se sentir com mais liberdade, tanto individual quanto coletivamente, criando possibilidades de interagir e brincar, improvisando novos scripts.

Além do número de crianças e da amplitude do espaço da sala referência afetarem as possibilidades de interação entre elas, também foi possível observar o quanto os ambientes externos possibilitam o protagonismo infantil, à medida em que as crianças se envolvem em cenas de modo mais espontâneo durante suas interações, sem tantas interferências de binarismos generificados, como veremos na seção subsequente.

Palco aberto: um mundo de possibilidades às crianças

Durante o processo de pesquisa realizado com as crianças, para além da dinâmica estabelecida através das relações entre elas e as pessoas adultas, os espaços e as materialidades, foi possível acompanhar momentos em que as mesmas brincavam e performavam nos ambientes externos.

No decorrer do período de observações, foi possível notar que a turma de crianças usufruía do pátio da escola com dias e horários estabelecidos, uma vez que a instituição atendia também o Ensino

Fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), como mencionamos anteriormente. Os horários para a utilização do pátio obedeciam a algumas estratégias para proteger as crianças pequenas das maiores e dos adolescentes, entretanto, esta ação também limitava em grande proporção o acesso das turmas da Educação Infantil aos espaços da escola como um todo. Como atenuante, a pracinha, que era exclusiva para turmas de 4 e 5 anos, encontrava-se em reforma durante todo o período de observações. Isso fez com que, em alguns dias do campo da pesquisa, as crianças permanecessem longos períodos ou, até mesmo, o tempo todo na sala referência.

Entretanto, quando a turma tinha a oportunidade de ocupar os espaços externos, notou-se que, nesses momentos, as ações, escolhas e brincadeiras das crianças fluíam de modo mais espontâneo e já não se percebia, de maneira tão evidente ao menos, estratégias por parte delas para subverter alguns scripts de gênero. As meninas e os meninos tendiam a se integrar mais nessas horas, a agrupar-se de modo diferente de como ocorria na sala, o que facilitava performances e brincadeiras de modo mais livre, sem a necessidade de resistir a certos padrões. Além disso, as professoras tendiam a controlar e a regular menos as crianças quando elas estavam fora da sala, o que, em nosso entendimento, fazia com que elas também não estivessem tão submetidas ao controle de seus corpos e suas ações.

Todas essas cenas e situações vivenciadas pelas crianças em uma escola pública na periferia de uma cidade no Sul do Brasil nos levam à reflexão sobre a necessidade de se pensar e discutir os espaços na Educação Infantil. Porém, não o espaço somente em sua arquitetura, mas poderíamos pensar de que modo tais espaços permitem ou não que meninos e meninas os ocupem de forma mais ampla e criativa, para que tais lugares sejam aprazíveis e convidativos para todos/as.

Para construir esta discussão, recorremos a Augé (1994), mais especificamente em sua obra *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermoderne*, que introduz o conceito de não-lugar para descrever espaços de transitoriedade, onde as interações sociais são superficiais e efêmeras. Esses *não-lugares*, na perspectiva aqui proposta, contrastam com os *lugares*, que são espaços carregados de identidade, história e relações significativas. Consideramos que essas análises do autor oferecem uma lente interessante para discutir como os espaços físicos interferem nas dinâmicas sociais e comportamentais das crianças na escola de Educação Infantil, pois conforme mencionado, quando elas têm a oportunidade de ocupar espaços externos, nota-se uma diferença considerável em suas ações, escolhas e brincadeiras. Diferente do ambiente controlado e regulado da sala referência, os espaços abertos proporcionam uma liberdade maior, permitindo que as interações fluam de maneira mais espontânea, o que pode ser interpretado a partir do conceito de *lugar*.

Enquanto a sala referência pode ser vista, em certos momentos, como um espaço um pouco mais próximo de um *não-lugar*, devido à sua estrutura mais rígida e às normas que governam o comportamento das crianças, os espaços externos funcionam mais como *lugares para as crianças*. Entendemos, nessa perspectiva, que os ambientes que permitem mais movimentos e menos controle favorecem a criação de lugares na escola, por meio do sentido atribuído pelas crianças. Ou seja, os lugares se estabelecem mais facilmente onde elas têm a oportunidade de se conectar de maneira mais autêntica e menos controlada. A ausência de uma supervisão constante por parte das professoras (e, até mesmo, das próprias crianças) nos espaços externos contribui para que elas não estejam tão submetidas ao controle de seus corpos e ações. Esse afrouxamento do controle facilita interações mais livres e igualitárias entre meninos e meninas, permitindo que se integrem e formem grupos de maneira menos direcionada por scripts de gênero preestabelecidos. E quando mencionamos liberdade, aqui retomamos Arendt (2015), para ressaltar que esta não seria uma liberdade exercida com relação a algo ou alguém durante o brincar, mas *em relação* com o outro e o meio, que permite vivências mais igualitárias entre meninas e meninos.

Na direção dessa discussão, Cocito e Marin (2017) também exploram o conceito de *lugar* e destacam a importância de um espaço escolar humanizado, que promova oportunidades significativas para bebês e crianças pequenas. A pesquisa enfatiza que um espaço educacional deve ir além das simples conformidades arquitetônicas, proporcionando um ambiente onde crianças possam se sentir seguras e participantes. As autoras argumentam que a integração dos conceitos de espaço e lugar nas práticas pedagógicas podem

contribuir para uma educação mais inclusiva e acolhedora, considerando o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças. Na defesa realizada pelas pesquisadoras, o espaço se refere à estrutura física do ambiente escolar, incluindo os materiais, o mobiliário e a decoração, representando uma configuração objetiva e concreta. Em contraste, o *lugar*, para elas, é interpretado como um espaço investido de valores emocionais e afetivos, constituído pela experiência pessoal e subjetiva daqueles que o habitam. É nesse contexto que as crianças e educadoras/es criam uma conexão pessoal, atribuindo significados próprios ao ambiente, o que transforma o espaço em um local de pertencimento e identidade.

Portanto, ressaltamos que nos espaços externos, onde a regulação é menos intensa, foi possível notar que as crianças encontraram um ambiente propício para explorar e expressar sua individualidade e criatividade sem as restrições que com frequência podem ser impostas dentro da sala, ainda mais se esta tiver um espaço físico limitado para atender um grande número de crianças. Isso se traduz em brincadeiras mais diversificadas e espontâneas, onde as distinções de gênero são menos pronunciadas. Essa liberdade exercida *em relação*, permite às crianças subverterem as normas sociais de maneira mais fluida, sem a necessidade de resistir a certos scripts de gênero, como aquelas que, com frequência, ocorriam na sala referência. Notamos também que nos momentos em que eram ofertadas materialidades mais diversificadas e sem marcadores de gênero, as crianças tendiam a contestar certos scripts de modo mais direto, como na ocasião descrita a seguir:

Em um dos espaços organizados pela professora na área externa, havia lenços para as crianças criarem fantasias. A professora diz para Beatriz e Helena, que estão no espaço: “Vocês podem fazer uma saia ou um lenço de pESCOÇO. E Helena responde: “Eu vou fazer uma capa de vampiro!”. E Beatriz diz que irá confeccionar um fantasma com o lenço e um rolo de papel (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).

Além desses movimentos, foi possível notar ainda que uma das meninas da turma, Beatriz, que na sala costumava brincar à espreita com bonecos super heróis, carrinhos ou esperava ser convidada para se integrar ao grupo de meninos, no pátio demonstrava mais espontaneidade ao brincar com o skate, sem precisar se esconder ou pedir permissões a outras crianças. Assim como Beatriz, outras meninas também tinham a oportunidade de ter vivências e criar repertórios de brincadeiras de modo mais espontâneo. Se na sala elas precisavam encontrar diferentes estratégias para brincar com carrinhos sem sofrer sanções por parte dos meninos, no pátio elas tinham a oportunidade de andar em um sem precisar “se esconder” para isso. Já Matheus, que com frequência optava por permanecer sozinho na sala, geralmente elegendo brinquedos não binários, no pátio se permitia andar com a motoca cor de rosa. E Maria, que por vezes adotava postura semelhante para conseguir brincar com carrinhos na sala sem ser interrompida pelos meninos, no ambiente externo conseguia se integrar a eles para essas brincadeiras tranquilamente.

Portanto, se as análises nos permitem dizer que são nos espaços externos que as crianças se sentem mais livres para performar e criar repertórios de brincadeiras mais igualitárias, cabe considerar que é relevante pensarmos os espaços para crianças não só na escola, mas também para além de seus muros. Ou seja, aqui constata-se que ao se discutir sobre os espaços públicos para esta faixa etária, precisamos considerar que esta temática também é atravessada pelas questões de gênero, uma vez que as ações das crianças demonstram que, em ambientes menos regulados, elas têm mais oportunidades de subverter certos binarismos em relação aos scripts de gênero que se pretendem hegemônicos. Esta observação destaca a necessidade de refletir sobre como os espaços públicos, como parques e praças, que também podem operar como lugares onde as crianças se sintam à vontade para brincar de maneira mais integrada e criar repertórios de brincadeiras menos binárias.

Nessa direção, quando defendemos que as crianças têm a possibilidade de viverem experiências mais justas em espaços externos, consideramos que essa discussão extrapola os espaços da escola de Educação Infantil. Fazendo uma relação com o conceito de *desemparedamento* (Rocha, 2010; Tiriba, 2019), que tem sido amplamente discutido no campo da Educação, é possível dizer que desemparedar vai além do contato externo à sala ou somente com a natureza. Consideramos que ele nos oferece elementos para refletir,

principalmente, sobre a importância do contato das crianças com a comunidade e sua cultura, bem como sobre o direito de meninas e meninos participarem ativamente e se sentirem pertencentes ao meio em que vivem, sendo capazes inclusivas de questioná-lo.

No delineamento dessa discussão, torna-se interessante também mencionar o campo da Geografia da Infância, a partir das discussões de Lopes e Vasconcellos (2005), ao considerarem que toda criança está ligada a um local específico e que, para cada criança deste local, existe um espaço designado (mesmo que restrito ou invisível), um lugar social determinado pelas pessoas adultas, que definem os limites de suas experiências. Simultaneamente, cada criança ocupa diferentes espaços dentro deste local. Quando as crianças se apropriam desses espaços e lugares, elas têm a possibilidade de os reconfigurarem, os reconstruirão e também se apropriarem de outros, criando suas próprias territorialidades. A isso os autores denominam de *territorialidades infantis*, que são as geografias construídas pelas crianças. Na perspectiva dos referidos pesquisadores, o *território* é moldado pelas interações sociais e pelas relações de poder que nele se estabelecem. Nessa direção, tem-se o entendimento de *território-lugar* como espaços físicos que se tornam significativos e adquirem identidade por meio das experiências vividas pelas pessoas, principalmente as crianças, que as transformam através de suas interações, brincadeiras e relações de poder emergentes.

Além dessas situações específicas, observou-se que, de modo geral, quando as crianças tinham a oportunidade de utilizar os espaços externos à sala referência, elas com frequência faziam agrupamentos que geralmente não ocorriam no ambiente fechado, como a interação integrada entre meninas e meninos durante as brincadeiras. Nesse contexto, é importante destacar que os brinquedos e materiais presentes nos espaços externos não eram expressivamente binários, proporcionando mais oportunidades de contato com recursos ausentes na sala, como materiais não estruturados e elementos da natureza.

Algumas considerações

Com base nos resultados e análises deste percurso investigativo com as crianças, argumentamos que, enquanto pesquisadores/as e docentes da primeira infância, ao defender que elas necessitam de mais contato com a natureza e ambientes abertos, devemos considerar, sobretudo, que esses espaços também possibilitam experiências mais justas, igualitárias e integrativas entre meninas e meninos. Sabe-se que a criança, em geral, ainda é vista como ocupando uma posição inferior na hierarquia de poder. No entanto, acreditamos que é precisamente nos espaços onde elas podem vivenciar relações mais fluidas que se abre a possibilidade de transitar entre as convenções sociais, experiências e representações da realidade e seus aspectos mais simbólicos (suas curiosidades e experimentos de novas formas de ser e agir), desestabilizando certas estruturas de poder que as segregam e limitam seus corpos e suas ações.

No delineamento desse debate e a partir dos resultados da pesquisa, defendemos, portanto, que não podemos mais conceber práticas, discursos, olhares, espaços e materialidades que compõem o currículo de uma escola de maneira excludente, segregando e não representando as necessidades, vozes, interesses e manifestações de todas as crianças de maneira justa e inclusiva. Consideramos que um currículo de fato inclusivo começa a partir do nosso próprio lugar, das nossas especificidades e das nossas manifestações sociais e culturais. Entendemos, ainda, que um currículo inclusivo na Educação Infantil deve incorporar princípios de interdependência e solidariedade, refletindo seu compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária. Com relação a isso, as ações das crianças mostraram a urgência de, no contexto da escola pública brasileira, (re)pensarmos em espaços, materialidades e relações que favoreçam a promoção de vivências mais livres entre as crianças. Através das observações, foi possível perceber a necessidade de criarmos condições para que meninas e meninos possam participar do cotidiano da escola por meio da ocupação dos espaços, criando palcos para os improvisos, as brincadeiras e a reinvenção de roteiros de maneira mais espontânea.

Ao tecer essas considerações, nosso objetivo não é culpabilizar docentes ou o espaço escolar, mas sim lançar argumentos para refletirmos sobre algumas questões fundamentais: como podemos reconfigurar

os espaços da escola (e além dela) para que as crianças os transformem em lugares repletos de significado e acolhimento, que respeitem a multiplicidade de modos de viver a infância de meninas e meninos? Como os espaços fechados, como a sala referência, podem deixar de ser apenas espaços ou, até mesmo, *não-lugares*, para se tornarem *lugares* onde o dissenso e a pluralidade possam ser vividos e experienciados pelas crianças de maneira mais livre e com menos resistências? Acreditamos que o campo dos Estudos de Gênero, articulado com os Estudos da Infância, tem o potencial de fornecer elementos importantes para não encerrarmos o debate e qualificarmos nossos entendimentos acerca dessas questões.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarneri (Org.). *Infância e Pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermoderneidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e a subversão das identidades*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.
- CHISTÉ, Bianca Santos. *Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. 2015. 106 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.
- COCITO, Renata Pavesi; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Espaço e Ambiente Escolar e o Conceito de Lugar: O que Disseram as Pesquisas?. *Colloquium Humanarum*, v. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 346-352.
- FELIPE, Jane. Scripts de Gênero, Sexualidade e Infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. P. 238-250.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, 2021.
- KAERCHER, Gladis. *Educação para as Relações Étnico-Raciais: Teorias e Práticas*. 2. ed. São Paulo: Editora ABC, 2020.
- LIEBEL, Manfred. *La Niñez Popular: intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Madrid: Catarata, 2021.
- LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MACHADO, Marina, Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, v.35, n.2., 2010. p. 115-137
- PEREIRA, Rita Ribes et al. A infância no fio da navalha. *Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.20 n.3 p.761-780 jul./set. 2018.

ROCHA, Tião. *Quilombos do saber: da comunidade à escola, da escola à comunidade*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane. Uma Família que Não Educa e Nem Protege?: scripts de gênero e violência/abuso sexual contra meninos. *Debates Insubmissos*, Caruaru, ano 6, v. 6, n. 20, p. 10-37, jan./maio 2023.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodenir Becker (org.). *Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An Introduction*. New York: Routledge, 2002.

SKANFORS, Lovisa. Ethics in Child Research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2009.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. "Cadê a criança negra que estava aqui?": da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. *Debates em Educação*, v. 14, n. esp., p. 1-25, 2022.

TAYLOR, Diana. *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham: Duke University Press, 2003.

TIRIBA, Lea. *Infâncias desemparedadas: a natureza como espaço de aprendizagens*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2019.

RECEBIDO: 30/01/2025

RECEIVED: 01/30/2025

APROVADO: 17/04/2025

APPROVED: 04/17/2025