

“A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP

Patrícia Dias Prado¹

ORCID: 0000-0002-8790-1594

Viviane Soares Anselmo¹

ORCID: 0000-0002-6128-8111

Resumo

Ao investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona de professoras e professores que atuam com crianças pequenas, principal pré-requisito da profissão docente, este artigo apresenta e discute relatos de professoras/es acerca de suas concepções e ações em relação à brincadeira, assim como as observações de suas jornadas educativas em uma das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP). Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de caráter qualitativo, com um grupo de meninas e meninos pequenas/os (5 anos de idade) e de sua professora, bem como momentos coletivos com as demais crianças, professoras e professor da instituição. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma observada e com o único professor da equipe, além da coleta e análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da referida creche/pré-escola. As análises dos dados foram realizadas em articulação com a produção brasileira e estrangeira de pesquisas recentes no campo da pedagogia da educação infantil e das ciências sociais (como a sociologia e a antropologia), bem como na interface com as artes na primeira infância, sobretudo com as corpóreas. Ao buscar compreender como ocorria uma educação de escuta sensível e de protagonismo infantil, centrada na criação de espaços, tempos e relações brincantes, verificaram-se caminhos de lutas e territórios de disputas pelo direito à creche e, por isso, de referência e de resistência pela Educação Infantil brasileira.

Palavras-chave

Educação infantil – Creche/pré-escola universitária – Brincadeira – Docência – Resistência.

¹ - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil. Contato: patprado@usp.br; vivianselmo4@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

“Playing saves us”: playful dimension and resistance in USP kindergartens/preschools*

Abstract

By investigating the possibilities of recovering the playful dimension of teachers working with young children, a main requirement for teaching, this article presents and discusses teachers' testimonies on their concepts and actions regarding plays/game, as well as observations of school days in one of the kindergarten/preschools of Universidade de São Paulo (USP). To do so, we did a qualitative case study with a group of 5-year-old children and their teacher, in addition to collective moments with the other children and teachers. We also conducted semi structured interviews with the observed teacher and the only male teacher in the staff. Moreover, we collected and analyzed documents, such as the Political Pedagogical Project of the institution. Data analysis was done articulating the Brazilian and foreign production of recent researchers on the field of childhood education pedagogy and social sciences (sociology and anthropology), and on the interface with arts, mainly corporal ones, in early childhood. When trying to understand how an education of sensitive listening and children protagonist, focused on the creation of playful spaces, times, and relations took place, we could see ways of fighting and territories of dispute for the right of kindergarten/preschool and, therefore, a reference and a resistance in favor of Brazilian Early Childhood Education.

Keywords

Early childhood education – University kindergarten/preschool – Plays/games – Teaching – Resistance.

Introdução

A brincadeira, apesar de ser definida como eixo fundamental do trabalho educativo da Educação Infantil (BRASIL, 1995 e 2009), encontra muitas barreiras nas instituições, devido ao fato de seus elementos serem considerados antagônicos em relação aos objetivos de aprendizagem apontados como prioritários (BROUGÈRE, 2002). Na maioria das vezes, não há espaço para o incerto, para o inesperado e para a surpresa que caracterizam o jogo; nem mesmo para as crianças, que teriam o jogo por direito, mas que têm tarefas impostas e consideradas mais importantes, produtivas e sérias pelos/as adultos/as que, por sua vez, também foram submetidos/as à racionalização da vida, à negação da brincadeira e à superação da infância, tida como fase não produtiva ao capital.

Atualmente, nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es, bem como nas práticas e nos discursos pedagógicos que têm a Educação Infantil como centro, as ações que tentam escolarizar os corpos e impor uma condição adultocêntrica de seriedade, produtividade e maturidade (PRADO, 2012) têm aparecido cada vez

mais precocemente, em detrimento das linguagens do corpo inteiro, dos gestos e dos movimentos – formas de comunicação prioritárias e legítimas das crianças pequenas (BUFALO, 1997; PRADO, 2009).

Pesquisas recentes acerca da dimensão brinçalhona como requisito para a profissão docente na Educação Infantil (GHEDINI, 1994; PRADO, 1999; FERNANDES, 2014; ANSELMO, 2017) e da dança e teatro na formação de professoras/es desse segmento (GOETTEMS, 2013; PRADO; SOUZA, 2017) afirmam que os programas de formação inicial e continuada para tais profissionais não têm sido suficientes para romper com a lógica formativa de uma vida inteira, pautada nos ideais de seriedade, racionalidade e produtividade do capitalismo (MARCELLINO, 1990).

Pensar, então, nas crianças pequenas e em sua invasiva e escandalosa corporeidade, que se contrapõe à racionalidade adulta aprendida e incorporada para o controle das emoções e sensações físicas (SIEBERT, 1998), implica rever e visitar qual é a Educação Infantil que lhes é imposta diariamente, além de refletir a respeito dos desafios que se colocam ao profissional que se encontra com as crianças em sua prática.

Assim, retomar a dimensão brinçalhona é valorizar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser, das e nas múltiplas linguagens, conforme ressalta Richter (2017, p. 14):

Ser brincante da e na linguagem, a partir dos jogos mundanos com objetos, brinquedos, palavras, sonoridades, traços, silêncios, terra, água e muito mais, rompe com convenções de linguagem para abarcá-los novamente com a linguagem do corpo-empatia. Ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e religiões – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão do pensamento. Jogar e brincar com sentidos alude à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”. Essa é a experiência, essa é a brincadeira.

Retomar a dimensão brinçalhona é se deixar abrir a essas rupturas e religiões, reencontrar-se com a ludicidade e com experiências languageiras de infância, disponibilizando-nos corporalmente para sentir o que não se sabe previamente, provocações de nosso estado de presença e das crianças (MILLER, 2014). É importante ressaltar, todavia, que não se trata de uma dimensão brinçalhona única e universal, mas de dimensões brinçalhonas que podem ser diversas e que se inserem em um sistema cultural e social.

Esta dimensão, no entanto, parece estar cada vez mais distante do mundo adulto e, conseqüentemente, da atuação das/os professoras/es, conforme pesquisas citadas, tornando fundamental uma discussão acerca de possibilidades para sua (re)construção nas/os adultas/os junto às crianças.

Com objetivo de investigar as possibilidades de retomada da dimensão brinçalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com crianças pequenas,

a partir das próprias crianças, buscou-se, para este estudo², instituições cujas jornadas educativas tivessem tempos, espaços e relações favorecedoras para a brincadeira, para discutir as seguintes questões: quais são as contribuições possíveis das diferentes linguagens presentes no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para a (re)construção da dimensão brincalhona das/os profissionais que atuam nesses lugares? Que possibilidades formativas poderiam favorecer essa disponibilidade corporal, uma dimensão brincalhona que contemple corpos, movimentos, gestualidades, linguagens teatrais e dançantes, entre tantas outras formas de expressão e comunicação? Como aprender com o que as crianças nos ensinam, tendo seus corpos como referenciais?

A partir desta busca, definiu-se como campo para pesquisa uma das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo, considerando a concepção de infância e de educação da instituição, como possibilidade de encontrar e investigar propostas que envolvessem brincadeiras no cotidiano de meninas, meninos, professoras e professores, em um contexto educativo e coletivo na esfera pública. Além disso, há um histórico consolidado de sediar formações e investigações em diversas áreas: 64 trabalhos acadêmicos em 5 anos, segundo dados da Comissão de Mobilização de Pais e Funcionários das Creches da USP (2015).

A produção de pesquisas no campo da pedagogia da Educação Infantil brasileira, a partir dos estudos sociais da infância, revelaram, nos últimos anos, a emergente necessidade de descolonização das pesquisas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; FARIA et al., 2015) que somente reforçam as ausências e denunciam as condições, por vezes, precárias da educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Desta feita, o referido campo, assim como na pesquisa apresentada neste artigo, busca também eleger campos de pesquisa que sejam referências na educação da primeira infância para romper preconceitos, esteriótipos, para o avanço científico das concepções e práticas educativas, das pesquisas e das políticas.

O artigo apresenta as análises dos dados coletados por meio de um estudo de caso de caráter qualitativo, que buscou retratar uma realidade em ação, de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Tal estudo foi realizado por meio da observação da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos pequenos e de sua professora, além de momentos coletivos, com todas as demais crianças e profissionais, com destaque especial às conversas informais com as crianças e às propostas que envolviam as brincadeiras, com registro posterior em caderno de campo. A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos (WHYTE, 2005), em um exercício de percepção, penetração, participação e interação (MARTINS FILHO; PRADO, 2011) com os sujeitos da pesquisa como parte fundamental do processo de observação.

As observações ocorreram no período de um ano, duas vezes por semana, e contemplaram diversas situações em que estavam presentes todas as crianças de 3 a 5 anos, como os momentos de entrada e de ida ao parque, momentos em que foi possível estar com toda a equipe de professoras/es em ação, além de presenciar encontros e interações entre meninos e meninas de diferentes idades.

2- Fruto de pesquisa de mestrado concluída (ANSELMO, 2018).

Uma das formas de análise das observações de campo foi a elaboração de cenas, em que algumas situações foram descritas e discutidas mais detalhadamente. Além disso, como outra fonte de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a primeira professora pesquisada e com o professor, com utilização da técnica do gravador para registro e de roteiro prévio elaborado a partir das primeiras observações realizadas e mediante autorização.

As creches/pré-escolas da USP: pioneirismo e excelência da Educação Infantil

A história das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo teve início com reivindicações e lutas de funcionárias/os por um espaço para seus filhos e suas filhas, desde 1965 (PPP, 2013). Dez anos depois, após uma histórica passeata de bebês, começou a ser implantada a primeira unidade, a creche/pré-escola central que, efetivamente, iniciou seu funcionamento em julho de 1982. As 250 vagas abertas foram destinadas aos/às filhos/as de alunos/as, docentes e funcionárias/os da Universidade.

As creches/pré-escolas da USP – Central e Oeste (no *campus* Butantã, São Paulo), Saúde (na Faculdade de Saúde Pública, São Paulo), São Carlos (no *campus* de São Carlos/SP), e Carochinha (no *campus* de Ribeirão Preto/SP) são administradas pela Divisão de Creches, que faz parte da Superintendência de Assistência Social (SAS), responsável por oferecer serviços de apoio e benefícios sociais à permanência estudantil a alunas/os, funcionárias/os e docentes.

As creches/pré-escolas citadas são espaços educativos de referência e de destaque nacional e internacional na formação de profissionais, na pesquisa e nas propostas educativas junto às crianças, suas famílias, à comunidade universitária e para além dela, configurando um modelo na busca por uma Educação Infantil emancipadora.

O pioneirismo e a excelência desses espaços revelam-se já na concepção de infância e de educação de crianças pequenas e bem pequenas, descrita da seguinte forma no PPP da creche/pré-escola pesquisada:

A Creche/Pré-Escola vem construindo um modelo de atendimento e educação em que a criança é o foco principal. Isso significa que nas diversas situações favorecidas pela instituição prevalece o pressuposto de que cada criança é um sujeito único, que possui uma história de vida, uma forma particular de se relacionar com o mundo. (Creche/Pré-Escola pesquisada, PPP, 2013, p. 8).

Para além das documentações que norteiam o trabalho na creche/pré-escola pesquisada, como o referido PPP (2013), a concepção de que cada criança é um sujeito único e foco principal do trabalho realizado evidenciou-se em todos os momentos do estudo: nas conversas informais, nas observações de campo e nas entrevistas que foram realizadas com as/os professoras/es. Nesses momentos, o valor atribuído à brincadeira, como um direito das crianças e situação privilegiada de atuação docente, revelou-se intenso nas observações e na escuta das meninas e dos meninos pequenos, na disponibilidade corporal e na retomada da própria dimensão brinçalhona das/os professoras/es.

Esse pioneirismo, que marca o olhar para a brincadeira como estéticas e culturas (VIEIRA; GOZZI, 2010), confirmado em diversas pesquisas realizadas nas creches/pré-escolas da USP (CORSI, 2010; MACEDO, 2010; PRADO, 2008, 2015, 2016; PRADO; SOUZA, 2017), nas participações das equipes em eventos importantes na área da educação, bem como nas visitas monitoradas que recebeu de outras instituições ao longo dos anos, vêm reforçando e consolidando seu papel como referência fundamental para a comunidade acadêmica, para os avanços científicos, para as lutas políticas e sociais essenciais à Educação Infantil (ARELARO, 2005).

Segundo levantamento realizado pela Comissão de Mobilização de Pais e Funcionários das Creches da USP (2015), em um *Dossiê em defesa das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo*, 64 trabalhos acadêmicos tiveram como objeto, ou campo de pesquisa, as creches/pré-escolas Central e Oeste, no *campus* Butantã (São Paulo), no período de 2009 a 2014, incluindo Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Iniciações Científicas e Trabalhos de Conclusão de Curso e Complementar de Curso (TCCs). Além disso, 105 trabalhos foram apresentados por integrantes da equipe de diretoras/es, coordenadoras/es e professoras/es das instituições, em congressos, seminários, oficinas e há registro de 2.231 visitas monitoradas, entre 2009 e 2014, de profissionais da educação, estudantes e visitantes internacionais.

A dimensão brincalhona em cena e as dicas das crianças

Durante a pesquisa de campo na creche/pré-Escola era recorrente que as professoras, o professor e a diretora citassem a importância das dicas dadas pelas crianças, no dia a dia da Educação Infantil, como elementos essenciais para novos planejamentos e para uma aproximação mais significativa de seus desejos e interesses.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2013) há uma definição dessas dicas e dos objetivos da equipe ao registrá-las:

Os professores recriam o planejamento diariamente, a partir das observações que fazem a respeito do movimento das crianças. Essas chamadas “dicas” das crianças são registradas na parte de trás do planejamento e transformadas, muitas vezes, em propostas de trabalho e/ou atividades. (Creche/Pré-Escola pesquisada, PPP, 2013, p. 26).

Se tais dicas partem dos movimento das crianças, há então uma atenção diária ao dito e ao não dito, ao que se expressa pelo corpo, pelos gestos, pelas ações, pelos sons, pelas falas (das crianças mais velhas), choros, risadas e pelas emoções, a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano, com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias.

Fabiana³, professora do grupo de crianças de cinco anos observado durante a pesquisa, historiadora e graduanda em Pedagogia, trabalhava há mais de 10 anos na

3- Os nomes dos sujeitos são fictícios.

creche/pré-escola. Em uma das entrevistas que concedeu, destacou os desafios que envolvem a escuta e a observação das dicas dadas pelas crianças:

-A gente observa o tempo todo as brincadeiras, então você vai vendo o que eles estão fazendo, o que eles estão falando, o que eles vão trazendo, e é aí que você vai vendo essas dicas, mesmo. É impossível captar todas as dicas, porque são muitas que as crianças trazem.

Então, quando a gente fala que pega as dicas das crianças, a gente pega algumas, porque são muitas; então, dessas muitas, você tenta traduzir algumas coisas. Por exemplo, os muito pequenos, que não falam oralmente, tem outro tipo de dicas... Eu sempre falo que não é uma falta, que não falar não é uma falta, que na verdade o que elas [as crianças bem pequenas] têm é um recurso a mais, corporal, que a gente vai crescendo e vai deixando de utilizar, vai engessando essa comunicação do corpo que é tão importante. Elas falam muito desse jeito, e aí tem que ter uma atenção muito diferente, muito particular, muito mais sensível, uma escuta muito mais atenta para você perceber o que elas estão "falando" e também tentar entender aquilo, que também são hipóteses que você tem, e que podem ser muitas coisas. (Entrevista com professora, 17.03.2016).

Ao ressaltar o quanto vamos deixando de utilizar o corpo como recurso, abandonando uma forma de expressão e comunicação tão própria das crianças bem pequenas, a professora menciona a importância de uma disponibilidade para reaprender com elas, a partir de uma observação muito específica, sensível, particular e diferente – conforme suas palavras. Trata-se exatamente da disponibilidade das/os adultas/os-educadoras/es referida por Faria (1999), que requer tempo, conhecimento teórico, paciência e disciplina para observar sem interferir, para (re)aprender a brincar, recuperando e reconstruindo sua dimensão brinçalhona a partir do presente.

Para tanto, é importante "nutrirmos nossas capacidades inventivas", acreditando na complexidade da capacidade expressiva das/os pequenas/os, que podem "embalar processos criadores de outros e não apenas de crianças" (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 38).

Quando se fala em retomar, em recuperar e, principalmente, em reconstruir – considerando a origem etimológica do termo, que é "criar, junto, de novo" (do latim *re*, "de novo, outra vez"; com, "junto"; e *struere*, "criar, reunir, erguer")⁴, pode-se entender que se trata de uma busca pela dimensão brinçalhona de cada um/a de nós, considerando-a fundamental para que nos encontremos efetivamente com as crianças pequenas. Não se trata, assim, da busca por algo que está fora, que precisa ser alcançado, mas sim, como ressaltou a professora Fabiana, por aquilo que deixamos de experimentar ao nos tornarmos adultas/os.

Trata-se do exercício diário de encontro com todo o potencial transgressor da brincadeira, de vivenciar intensamente experiências lúdicas no cotidiano, considerando a definição de experiências lúdicas apresentada por Richter (2017, p. 13):

[...] abertura ao jogo cultural de significar e produzir sentidos com outros em uma temporalidade na qual a ludicidade da surpresa e do inesperado possam acontecer e tecer realidades no mundo comum.

4- Definição extraída de: <<http://origemdapalavra.com.br/site/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Na instituição pesquisada, os acontecimentos inusitados, carregados de incertezas e surpresas, costumavam ser acolhidos e valorizados pelas professoras e pelo professor, o que possibilitava a abertura de espaços importantes dentro do planejamento e a transgressão dos tempos lineares, tal como se observa na cena descrita a seguir:

Cena 1:

Havia um combinado prévio entre professoras e crianças de que naquele dia, antes do intervalo do suco, seria passado um filme, que há algum tempo os grupos pediam para assistir. Para quem não quisesse vê-lo, outras opções e espaços de brincadeiras foram criadas/os, mas muitas crianças, de diferentes idades, optaram por participar do aconchego do “cinema”, com colchões e almofadas espalhados pelo chão. Ao final da sessão, algumas crianças começaram a empilhar alguns dos colchões e experimentaram pular sobre eles, saltando alto e caindo em seguida, dando muitas gargalhadas com as diferentes possibilidades de quedas. A professora Fabiana havia levantado para desligar a televisão, quando se virou para olhar a brincadeira e passou um tempo observando. Uma criança viu que ela observava e a convidou para tentar também, convite rapidamente aceito por ela. A brincadeira durou algum tempo: professora, meninas e meninos experimentando com prazer e alegria saltar e cair de diferentes maneiras. (Caderno de Campo, 08.09.2015).

O planejamento da professora não contemplava a brincadeira descrita, que acabou acontecendo e modificando os tempos e as propostas anteriormente pensadas por ela. Seu olhar para as criações e ideias das crianças e sua disponibilidade para estar no tempo de suas ações, para além do tempo cronológico, possibilitaram que ela vivenciasse momentos inusitados junto delas, tão próprios do jogo. Sua participação na brincadeira foi marcada por uma entrega genuína ao prazer e à liberdade (BENJAMIN, 1984) proporcionada pelo momento.

Muitas vezes, a brincadeira é posta à margem das interações dos/as adultos/as com as crianças, impedida de se fazer presente no cotidiano de instituições educativas como uma dimensão humana (BORBA, 2014). Brincar, segundo Huizinga (2001, p. 11), caracteriza-se por ser uma atividade voluntária, livre, uma possibilidade de “evasão da vida real para uma esfera temporária de atividades com orientação própria”, tendo em vista uma satisfação que consiste em sua própria realização, em um intervalo da vida cotidiana. Além disso,

[...] ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (HUIZINGA, 2001, p. 12).

Não se trata, portanto, de uma atividade exclusivamente infantil, mas de uma dimensão que é humana, em que a iniciativa do/a jogador/a (seja ele/a criança ou adulto/a) vincula-o/a à busca pelo prazer, pelo divertimento (BROUGÈRE, 2008). Ao tratar de elementos relacionados aos jogos infantis e adultos, Brougère (1999) ressalta que não

há crianças de um lado e adultos/as de outro, mas outros fatores que influenciam as possibilidades da brincadeira.

Nós vemos a dominação do jogo [nos/as adultos/as] e o surgimento de novas formas de simulação que substituem o 'faz de conta' das crianças pequenas. As características continuam as mesmas, mas são expressas de diferentes formas e conteúdos. (BROUGÈRE, 1999, p. 141)⁵.

Acerca disso, certo dia, na creche/pré-escola pesquisada, uma professora desenhava um jogo da velha gigante com giz no chão, contando animada às crianças que estavam a sua volta quais eram as regras do jogo e convidando-as para uma rodada com ela. Várias crianças entraram na brincadeira demonstrando interesse e curiosidade, apresentando ideias que davam novos significados ao tradicional jogo da velha, com outras formas desenhadas para além das trazidas pela professora. As trocas que aconteciam entre os/as participantes eram bastante intensas e a professora parecia estar desfrutando do momento com prazer, comemorando quando fazia pontos, dando dicas e contando o quanto costumava ser boa no jogo durante sua infância.

Isso não significa voltar a ser criança, ou de ser capaz de brincar exatamente como elas, mas sim de considerar que é possível e importante que ambos/as partilhem de uma cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008; BORBA, 2014). Trata-se, ainda – especialmente no cotidiano educativo das instituições em que acontecem encontros privilegiados entre meninos e meninas de diferentes idades, deles e delas com suas professoras e seus professores –, de considerar que a brincadeira é eixo fundamental das interações e da educação (BRASIL, 1995, 2009). Todos e todas, com suas especificidades diversas, podem aprender juntos durante as brincadeiras, reapropriando-se das brincadeiras e criando saberes e conhecimentos.

Assim como Brougère (2008, p. 23), conceitua-se aqui cultura lúdica como o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. O jogo, segundo o autor, é:

[...] o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar. (BROUGÈRE, 2008, p. 23).

Assim, as ações de reviver, retomar e reconstruir a dimensão brinçalhona no encontro com as crianças, partindo da condição adultocêntrica que nos habita e retomar as infâncias adormecidas em nós, tornam-se um exercício de ir e vir entre o que elas são e a tentativa de compreendê-las.

Quando nos reencontramos com nossa dimensão brinçalhona, negamos a herança histórica do/a pedagogo/a que, segundo Ferreira-Santos (2014, p. 3), “não sabe brincar. Muito menos dançar. Nada mais díspar em relação às nossas matrizes afro-ameríndias brincantes e dançantes”. Ainda segundo o autor, a brincadeira é “modelo epistemológico

5- Tradução livre do/a autor/a.

por excelência da espécie humana: experimentação, sem a qual, não colocamos em movimento a imaginação e os processos criativos” (FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 4-5).

No episódio descrito a seguir, acerca de um momento de encontro na instituição pesquisada, a dimensão brincalhona de todas/os está em cena, de maneira viva, envolvendo as linguagens do corpo e o tomando como princípio (BOLONHENSE, 2003), em uma troca que, literalmente, colocou em movimento os processos de criação. Ostrower (1999, p. 142) define processos criativos como processos construtivos globais que “envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros”. Criar é estruturar, comunicar-se, integrar significados e transmiti-los.

A mesma autora afirma que, para as crianças, esses processos ocorrem de maneira particular, pois:

[...] a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança. (OSTROWER, 1999, p. 127).

Cena 2:

O momento de pátio estava chegando ao fim e todos/as estavam mobilizados organizando os brinquedos, guardando fantasias e materiais que tinham sido usados. Fabiana e Marcelo afastaram-se do grupo por alguns minutos e voltaram com instrumentos em suas mãos: ela com um pandeiro e ele com um tambor. Conforme eles começaram a tocar, iniciando uma canção conhecida por todas/os, meninas, meninos e as outras professoras foram se aproximando, aos poucos, formando uma grande roda. “Lá no mar tem areia... Areia! Tem areia do mar... Areia! Tem areia boa... Areia! Pra gente peneirar...”. Vozes se misturavam com palmas e batuques, meninas e meninos de diferentes idades e adultas/os se aventuravam a entrar e sair da grande roda, criando danças e encenações, em uma experimentação corporal, brincante e dançante, que foi acabando aos poucos, deixando um clima de euforia e prazer aos grupos que iam se dirigindo para as salas. (Caderno de Campo, 08.09.2015).

Nessa cena, as formas de comunicação e de construção de significados e de sensações foi intensa entre pessoas de diferentes idades e em momentos diversos de seus processos criadores. Processos de crescimento contínuo, envolvendo a “faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular” (OSTROWER, 1999, p. 132).

Na retomada dessa dimensão humana no cotidiano com as crianças, avançamos na busca pela identidade, em construção, de professoras e professores da Educação Infantil, ao considerar a brincadeira, na interface com as artes, como eixo fundamental das relações e do trabalho educativo na primeira infância. A brincadeira supõe “a capacidade de considerar uma ação de modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (BROUGÈRE, 2010, p. 105).

Nesse sentido, corpos brincantes estariam disponíveis para partilharem uma cultura lúdica, para as surpresas e os imprevistos dessa comunicação tão específica – a comunicação do corpo, citada pela professora Fabiana –, encontrando-se de outra forma no dia a dia das instituições, conhecendo-se, transgredindo a lógica de seriedade e produtividade de nossa sociedade e usufruindo de suas potências humanas. Seria:

[...] recusar-se o que apenas se é para interagir com outros e poder interrogar o que pode existir para além de padrões estáveis. Essa tomada de decisão exige simultaneamente curiosidade e confiança no mundo para nele se lançar. Portanto, não se trata de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (RICHTER, 2017, p. 15).

Segundo Brougère (2008), as experiências e interações na cultura lúdica serão variadas conforme os diferentes meios sociais, idades, sexos, entre outros aspectos vinculados à construção da história de cada indivíduo ou grupo, resultando de caminhos diferentes e não de uma linha única de desenvolvimento pela qual todos/as passariam.

Reconstruir as dimensões brinçalhonas ao planejar, propor, observar, registrar, refletir e (re)planejar, em um ciclo que se refaz e se reconstrói diariamente no trabalho com meninos e meninas nas creches, significa também romper com uma lógica de produtividade e seriedade capitalista (MARCELLINO, 1990), em que as linguagens corporais perdem valor para uma ação mecanizada, com tarefas a cumprir de forma automatizada.

Um grande obstáculo, [...] está na consideração das ações de jogar e brincar como inúteis diante da tendência tecnicista e instrumental de um mercado global orientado pela lógica do lucro. Lógica de crescimento econômico que orienta também um projeto educacional voltado para a aceleração da produtividade e obtenção do sucesso. (RICHTER, 2017, p. 15).

Na lógica do lucro, “o corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos” (GONÇALVES, 2005, p. 63). Não é por acaso que “a gente vai crescendo e deixando de utilizar, engessando essa comunicação pelo corpo”, como afirmou a professora Fabiana na entrevista.

Podendo ser os corpos compreendidos como instituições sociais, eles têm história. Uma história que não é geral, de todos os corpos, tempos e sociedades, mas uma história específica de uma sociedade particular, solidária às transformações no tempo das outras instituições de uma mesma sociedade, revelando que os corpos de hoje são distintos dos de ontem (RODRIGUES, 1987).

O desafio apontado por Fabiana, professora entrevistada, é o de tentar entender o que nos dizem as crianças com seus corpos, a partir de nossa própria corporeidade adulta, engessada pela formação de uma vida inteira que preza pela produtividade em detrimento da criação e da expressão corporal livre. Segundo Gonçalves (2005), constatamos na escola as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, buscando dissociá-las da participação corporal, privilegiando as operações cognitivas abstratas,

“desvinculando-as de experiências sensoriais concretas, além de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato” (GONÇALVES, 2005, p. 36).

Rodrigues (1987) ressalta o quanto a educação incute marcas próprias nas crianças, enquanto Daolio (2000) define os gestos e movimentos como expressões simbólicas dos valores aceitos em uma sociedade, passados de geração para geração. Ao longo da vida e de nossas experiências inseridas em um contexto histórico, social e político, nossas histórias vão sendo marcadas nos corpos, já que esses:

[...] são em si mesmos redes de relações sociopolítica- culturais e históricas. Tudo aquilo que ensinarmos e aprendermos nos/pelos corpos afetará, conseqüentemente, as relações sociopolítico culturais em que nos inserimos. (MARQUES, 1997, p. 76).

Dessa forma, as experiências vividas dentro e fora das instituições educativas, inseridas, ou não, em contextos formais de educação, como são as creches e pré-escolas, marcarão nossos corpos e as formas como construímos nossa corporeidade, em relação com a educação, com a cultura e com a sociedade, ao mesmo tempo que também as constituem.

“A brincadeira é o que salva”: caminhos de luta e resistência pela Educação Infantil

Durante a pesquisa de campo, em que os dados das observações e entrevistas acima foram coletados, no segundo semestre de 2015 e no primeiro de 2016, a creche/pré-escola investigada tinha 55 crianças matriculadas, turmas bastante reduzidas e uma nova organização de duas/dois educadoras/es para cada agrupamento, devido à quantidade de vagas ociosas naquele momento.

Essa configuração e dinâmica dava-se porque, apesar da excelência na educação das crianças, que se evidenciou ainda mais na realização desta pesquisa, as creches/pré-escolas da USP vinham (e ainda vêm) lutando pela permanência e pela continuidade no atendimento à comunidade.

No ano de 2015, teve início uma das principais lutas em todas as creches/pré-escolas da Universidade, quando a SAS interrompeu o ingresso de novas crianças, mesmo após processo seletivo. Segundo o referido *Dossiê em defesa das Creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo*, o principal motivo alegado pela instituição para o corte de vagas foi o Programa de Incentivo à Demissão Voluntária (PIDV), criado como estratégia para amenizar a crise financeira da Universidade. Ainda segundo o documento, tal programa teve, no entanto, um impacto pequeno e a quantidade de funcionárias/os existentes não impediria o atendimento a um número muito maior de crianças do que a quantidade de vagas abertas para a comunidade, o que indicava o início de uma tentativa de desmonte das creches.

Diante da decisão de não abertura de vagas, justificada pela SAS e pela Reitoria da USP pelo PIDV, os/as gestores/as de cada creche mobilizaram-se com propostas de atendimento para o recebimento de novas crianças, as quais foram negadas pela

Superintendência. Nesse contexto, pais, mães e funcionários/as formaram a já referida Comissão de Mobilização de Pais e Funcionários das Creches da USP (2015), que, juntamente com as associações de pais, mães e funcionários/as de cada creche, lutaram e ainda lutam para reverter esse quadro, com diferentes atos promovidos em prol da manutenção do programa de Educação Básica na Universidade, como abaixo-assinados, passeatas e outras formas de manifestação.

No final de 2016, alguns meses após o término da pesquisa de campo, houve a aprovação do Conselho Universitário para que as creches/pré-escolas voltassem a receber as crianças, notícia que foi acompanhada de muita comemoração por toda a comunidade.

Entretanto, no início de 2017, uma semana antes da volta das férias, a reitoria da Universidade não cumpriu a decisão do Conselho Universitário e determinou o fechamento de uma das creches, transferindo os/as matriculados/as que restavam para outra unidade. A notificação para familiares e funcionários/as aconteceu poucos dias antes da volta das crianças. Diante da gravidade da situação, a comunidade de funcionários/as e familiares decidiu ocupar o espaço da referida creche/pré-escola, protestando por meses contra o fechamento e a forma arbitrária como ocorreu, impedindo, inclusive, que um caminhão enviado retirasse o mobiliário.

No mesmo período, um edital foi aberto para receber novas crianças em uma das creches/pré-escolas, mas com um número bem abaixo das possibilidades de matrículas: de 700 vagas possíveis, somente 210 estariam preenchidas.

Em março de 2016, quando a ocupação na creche completava 64 dias, foi concedido um mandado de segurança em favor da Associação de Pais e Funcionários, aceitando o pedido de reabertura da creche/pré-escola que havia sido fechada arbitrariamente. Até o final de 2017, o cumprimento da liminar pela Universidade ainda era aguardado pela comunidade, que seguia ocupando o local e organizava eventos visando a reunir apoio para exigir do reitor a adesão integral à decisão judicial.

No ano de 2017, nesse contexto de ocupação e manifestação para que se cumprisse o indicado pela liminar, as crianças, as professoras e o professor da creche/pré-escola pesquisada passaram a frequentar outra creche/pré-escola – nomeada pela Reitoria, segundo a professora entrevistada, de creche unificada.

Foi realizada, então, uma segunda entrevista com a professora e com o professor que foram observados e entrevistados anteriormente, com o objetivo de conversar acerca desse novo contexto em que a creche/pré-escola se encontrava. Ambos citaram as dificuldades enfrentadas durante o ano de 2017, quando as manifestações pacíficas pelos direitos das crianças foram respondidas de forma truculenta e violenta, e destacaram o quanto a transição para a outra unidade foi conflituosa.

-A “Creche Unificada”, como chamada pela Reitoria, não leva em consideração a história de cada instituição. Tem uma razão para ser esta Creche/Pré-Escola, tem uma razão para ser aquela [a Creche/pré-escola observada]. Tem uma história. E as pessoas foram afetadas com isso, com essa mudança. Cada funcionário reage de um jeito, uns com mais apatia, outros com mais luta. Mas os conflitos surgem.

[...] A violência dessa mudança, eu não faria com ninguém, isso de “empurrar goela abaixo”. A gente que trabalha com educação, é exatamente isso que a gente não quer fazer com o outro. (Entrevista com professora, 29.09.2017).

-Foram dois anos de lutas e conseguimos a entrada de crianças esse ano, apesar de que a forma com que isso foi feito pode ser questionada. [...] Mas já é um reforço, que alimenta nossa luta. Esses 42 bebês que entraram esse ano alimentam nossa resistência.

E agora estamos todos aqui, construindo nossa identidade. Tem a bagagem e a história dessa Creche/Pré-Escola, tem a bagagem da outra [pesquisada], que tem dez anos a menos, mas que tem sua marca forte, sua identidade também. Então não tem como essa junção não gerar conflito. É um momento de construção de identidade, mas, ao mesmo tempo, com a questão jurídica de vitória na Creche/pré-escolapesquisada, estamos também lutando para fazer valer essa conquista. Tem a liminar, ela está valendo e a USP está pagando multa.

A gente tem um olhar para aquele lugar [a Creche/Pré-Escola pesquisada]. Acho que posso falar de mim... eu tenho um olhar para esse lugar. Então, temos que ver como vamos brindar e saborear essa vitória... O espaço está lá. A liminar foi dada. A USP tem, de alguma maneira, que cumprir isso. (Entrevista com professor, 27.10.2017).

A professora e o professor citaram, nessa segunda entrevista, o quanto a situação fortaleceu a comunidade de alguma forma, embora também tenha gerado diversos pedidos de transferência – inclusive para áreas distantes da Educação – por profissionais que não queriam mais enfrentar esse cenário desgastante. De um lado, uma comunidade unida que se fortalece a cada luta, como não se via há muito tempo, segundo a professora; de outro, uma situação bastante preocupante de possível perda de parte da equipe, o que dificulta a resistência e a continuidade no atendimento às crianças da forma como todas/os têm reivindicado. A respeito desse assunto, a professora e o professor destacaram:

-Por um lado, vemos o coletivo se esvaír, as relações se desgastarem, relações que já não eram próximas ficando mais distantes. Por outro lado, as pessoas que encamparam essa luta, as mãos que estavam lá para fazer, as cabeças que estavam ali para pensar em como fazer, a gente viu que isso fortaleceu. A gente assina assim: “Comissão de Mobilização pelas Creches”. Dizemos: “luta pelas creches”. Acabamos, então, formando uma comunidade que fortaleceu bastante algumas relações. (Entrevista com professor, 27.10.2017).

-A comunidade entendeu que não é só uma creche, um espaço para deixar a criança, para terem atendidas suas demandas de alimentação, higiene e educação. É tudo isso, alinhado a um lugar que tem um projeto de educação diferente, pelo menos se esforça para fazer isso. Para pensar uma Educação Infantil diferente... Então, é muito importante toda essa mobilização. (Entrevista com professora, 29.09.2017).

Quando questionadas/os acerca de como analisam a forma brincante de ser professora e professor da Educação Infantil, no contexto em que estão vivendo, com relação à situação política, educativa e profissional, ambos destacaram a importância

do encontro diário com as crianças para seguirem resistindo, na luta e encontrando nas relações com elas um sentido para seguirem nesse caminho. A professora ressaltou a tristeza sentida na creche/pré-escola, por um tempo, com a realocação forçada, com os episódios de agressão física policial durante as manifestações e o quanto as crianças percebiam e se posicionavam diante disso.

-Todas aquelas coisas que as crianças trazem pra gente, a alegria... Elas não param! Elas têm a preocupação delas, sim, mas continuam querendo brincar, querendo fazer arte, querendo dar trabalho... E isso vai nos alimentando muito! Não tem como ficar triste muito tempo num lugar desses. Com as crianças fazendo tudo o tempo todo... E como é bonito, não é? Como elas enxergam as coisas de um jeito diferente da gente! E aí, quando você vai mergulhando nas coisas mesmo do grupo, de cada turma, você vai ficando com muita energia para seguir. (Entrevista com professora, 29.09.2017).

-A brincadeira é a linguagem principal da Creche, sempre foi. Nesse momento, a brincadeira é o que salva. É o que alimenta tudo isso que eu falei na primeira questão: a resistência, a luta, a força... É o que alimenta, é o que dá sentido. Eu paro e penso assim: Que caminho é esse, para onde nós vamos agora? O que fazer com a intransigência da USP, as dificuldades no trabalho, os conflitos todos? A possibilidade é estar com as crianças, brincando, é o que para mim vai dando sentido para tudo isso. É o caminho que vai me apontando: Eu estou aqui por isso. É por isso que ainda faz sentido eu estar aqui.

Eu, particularmente, estou em um momento de questionamento. Para mim, não é só o trabalho pelo trabalho. É lógico que eu gosto do que eu faço, mas até que ponto isso estava dando conta, só fazer o que gosta, nesse contexto todo, que é muito difícil? Não ver o reconhecimento de nenhum lado! Aí fica difícil ter energia e a gente sabe que a energia vem desse lado, da brincadeira. Tanto que o trabalho que mais fez sentido aqui (agora estou com o grupo de 3, 4 anos) foi o trabalho de integração das crianças focado na brincadeira com o módulo todo. (Entrevista com professor, 27.10.2017).

Com relação aos planos e às perspectivas futuras, professora e professor têm ideias otimistas, mas demonstram clareza de que as lutas seguirão como fundamentais, o que traz a necessidade de que as equipes que permanecerem estejam engajadas e dispostas a ficar, assim como são as crianças, de forma insistente, persistente e resistente:

-Temos muitas ideias, temos pensado em muitas coisas, muitos projetos para o ano que vem [2018]. Nas formações, a pauta tem sido só essa! Primeiro, a gente tentou resolver os problemas deste ano, questões mais imediatas, o pessoal que quer transferência.

A Creche está aqui, as pessoas estão aqui. Desde quando estávamos na outra Creche/Pré-Escola, com muitos adultos e poucas crianças, quando nos preocupávamos de como seria, a gente sempre falou: Com 100 ou com 10, a gente vai garantir o mesmo trabalho! A gente vem fazendo isso. Lá, no ano passado, e aqui também.

Temos esperança de ter pessoas que queiram inovar, discutir, reformular, refundar a Creche. Estou com esperanças de que o ano que vem será melhor que este. Projetos a gente tem! (Entrevista com professora, 29.09.2017).

-O plano é continuar lutando, resistindo, continuar defendendo, brincando, sendo feliz com as crianças, mas a perspectiva é de luta, não muito diferente do que foi até agora. Se for falar da entrada das crianças, é uma luta maior ainda, porque estamos lidando com essas transferências de funcionários, tendo que pensar sobre isso, estamos lidando com isso.

Não sei se é nosso trabalho fazer isso ou não, mas a comunidade que fizer parte da Creche em 2018 tem que saber que a perspectiva é de luta, de resistência. Lógico que vai ter muita alegria, muita brincadeira. Quando falei que o caminho era a brincadeira, eu estava me lembrando de umas manifestações que a gente fazia, que a gente falava das cirandas da Creche. As intervenções que a gente fazia para falar da Creche, da não entrada das crianças na Creche, era com cirandas, de famílias, funcionários e crianças. Ia, fazia uma ciranda no restaurante da FEA, por exemplo, e depois fazia aquele jogral, de um falar, o outro falar mais alto, o que estava acontecendo.

Então, o caminho da luta era isso. E a perspectiva não é diferente do que aconteceu até agora. É mais luta, mais batalha, mais resistência. Acho que o lugar da Educação Básica na USP é a resistência. Eles colocam a gente nessa trincheira, nesse lugar, e a gente resiste. Pode ter certeza que da nossa parte a gente não vai “largar o osso”. (Entrevista com professor, 27.10.2017).

Esse lugar que acolheu a pesquisa e que mostrou tanto respeito no olhar para o que criam as meninas e os meninos, para o que podem as professoras e os professores diante disso e para a riqueza dos encontros entre atores, em uma instituição pioneira e de referência na Educação Infantil, segue ameaçado pela própria Universidade que, historicamente, não valoriza e não reconhece sua excelência e referência à Educação Infantil nacional e internacional, à pesquisa, ao ensino e à cultura e extensão universitária.

Os desafios diários e a energia necessária para seguir lutando junto às crianças, como apontaram a professora e professor entrevistados, são a esperança para que esse projeto resista e para que todas as creches/pré-escolas da USP, cada uma com sua história, bagagem e identidade, sejam mantidas, sustentadas, incentivadas e reconhecidas como um modelo de provocação e de inspiração a ser seguido, a fim de consolidar uma Educação Infantil emancipadora, nacional, pública, coletiva, universitária, de inovação e de desenvolvimento científico.

Considerações finais

Pensar em maneiras de ser professora e professor de meninas e meninos pequenos significa ter abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas. Significa inventariar os modos infinitos de ser das crianças ao seu redor (MACHADO, 2010), estando disposta/o a se alfabetizar em suas múltiplas linguagens, atenta/o às contribuições que tais conhecimentos podem trazer

no planejamento dos tempos e espaços educativos, vivenciados com protagonismo de crianças e professoras/es nas instituições de Educação Infantil.

Os dados sobre os encontros vividos nas creches/pré-escolas reafirmam a importância de espaços que recebam as crianças pequenas e bem pequenas como lugares privilegiados de experimentação e de interação, potentes para a transgressão de práticas normativas, segregadoras e escolarizantes, quando propiciadas condições para isso, como tempos e espaços para brincar, observação e escuta das criações infantis, com possibilidades para que as crianças expressem-se de forma brincante e por meio de múltiplas linguagens. O espaço pesquisado resiste quando persiste, apesar da conjuntura política, e insiste na defesa do direito das crianças à infância através da brincadeira, eixo do trabalho educativo e da formação profissional continuada, constituindo-se território de dimensões brinçalhonas e inventivas em cena (RICHTER, 2017), buscando aprender com as crianças sobre elas próprias (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse sentido, quais são as especificidades da docência na Educação Infantil dos/as profissionais que se encontram diariamente com as crianças, com a infância que:

[...] inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela. (LARROSA, 1998, p. 185)?

Quais são os desafios da formação e da prática cotidiana envolvidos em tal profissão, que ainda está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999)? Se estamos construindo os conhecimentos específicos e necessários nas práticas educativas com os/as pequenos/as, não seria esta uma oportunidade de repensar o que já sabemos e as maneiras com que atuamos na busca por uma pedagogia que respeite a infância?

Assim, as experiências sensíveis dos corpos, aqui relacionadas às criações brincantes, mostram-se como caminhos essenciais para que meninas e meninos, bem como suas professoras e seus professores, vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brinçalhonas, apoiadas na potencialidade de suas criações e na liberdade, como requisitos para que elas aconteçam.

Tais criações, observadas tão intensamente na referida creche/pré-escola investigada, por meio de propostas que revelavam um modelo potente para a consolidação de uma Pedagogia da infância, seguem, de certa maneira, nas professoras e no professor que hoje atuam em outra creche/pré-escola da USP, para onde foram transferidas/os. Suas ideias, suas brincadeiras, seus olhares e suas formas de se encontrar com as crianças permanecem. Que o mesmo ocorra com a divulgação de suas ações em estudos como este, o que acreditamos reforçar ainda mais essa importante luta.

Como afirmou o professor em uma das entrevistas realizadas, “[...] a brincadeira é o que salva”, e é o que nos permite aprender, no encontro com meninas e meninos pequenos, sobre elas/es, sobre nós mesmas/os e sobre nosso percurso como professoras e professores brincantes, sensíveis e disponíveis para viver estes encontros.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiana C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.

ANSELMO, Viviane S. Corpos, gestos e movimentos: a dimensão brincalhona das professoras da educação infantil. In: PRADO, Patrícia Dias; SOUZA, Cibele W. de (Org.). **Educação infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017. p. 235-262.

ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-50.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOLONHENSE, Mario F. **O corpo como princípio**. São Paulo: Edunesp, 2003.

BORBA, Angela. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! In: BORBA, Angela (Org.). **Educação infantil**: participação, autoria e aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2014. p. 41-72.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming. **Simulation & Gaming**, London, v. 30, n. 2, p. 134-146, 1999.

BUFALO, Joseane. A linguagem pele-pele e sua importância na educação infantil. In: **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, p. 69-81.

COMISSÃO de Mobilização de Pais e Funcionários das Creches da USP. **Dossiê**: em defesa das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 2015. Disponível em: <<https://crechecentraluspcom.files.wordpress.com/2015/04/dossie12.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CORSI, Bianca R. **Conflito na educação infantil**: o que as crianças têm a dizer sobre ele? 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Edunicamp, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FERNANDES, Isabela S. **Brincadeira, corpo e movimento**: um estudo sobre a dimensão brinçalhona dos professores da educação infantil. 2014. (Trabalho de Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. O brincar: brincagoria dançante. In: FÓRUM “FORINHO”: O BRINCAR, A IMPROVISAÇÃO E A DANÇA, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto Cultural Itaú: Balangandança Cia, 2014. p. 1-5. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0By0j5jQsxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GHEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-209.

GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-44.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 2005.

GOETTEMES, Milene Braga. **Formação docente da educação infantil**: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. São Paulo: FEUSP, 2013. Relatório de iniciação científica.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge B. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elina E. **Educação física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 115-137, 2010.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, 1999.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, p. 100-114, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Creche/Pré-Escola** [investigada] **da Universidade de São Paulo**. São Paulo: [s. n.], 2013.

PRADO, Patrícia Dias. **Alegria, brincadeira e arte?**: um estudo sobre experiência estética, educação e culturas infantis entre crianças pequeninhas em creche. 2008. São Paulo: FEUSP, 2008. Projeto de pesquisa institucional.

PRADO, Patrícia Dias. Cultura infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 69-81.

PRADO, Patrícia Dias. Dar voz e ouvidos às crianças pequeninhas: a dimensão brincalhona em cena. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 49, p. 39-40, jan./mar. 1999.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e culturas infantis**: crianças pequeninhas brincando na Creche. São Paulo: Képos, 2012.

PRADO, Patrícia Dias. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (Org.). **Reflexões e práticas na formação continuada de professores da educação infantil**. São Luís: EdUFMA, 2015. p. 205-219.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 93-111.

PRADO, Patrícia Dias; SOUZA, Cibele W. (Org.). **Educação infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

RICHTER, Sandra R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 15, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado? In: STROZENBERG, Ian (Org.). **De corpo e alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987. p. 90-100.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 77-87.

VIEIRA, Flaviana R.; GOZZI, Rose M. A estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana Maria et al. **O dia-a-dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 101-116.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Recebido em 17.09.2018

Revisado em 27.02.2019

Aprovado em 09.04.2019

Patrícia Dias Prado é docente da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área da infância. Mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pós-doutora em artes cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis*.

Viviane Soares Anselmo é pedagoga e mestra em educação pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trabalha com formação continuada de profissionais da educação infantil. É membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis*.