UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE SOARES ANSELMO

Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente:
o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?

SÃO PAULO
2018

VIVIANE SOARES ANSELMO

Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente:
o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?
(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372 A618e	Anselmo, Viviane Soares Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? / Viviane Soares Anselmo; orientação Patrícia Dias Prado. São Paulo: s.n., 2018. 109 p.
--------------	---

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Infantil 2. Gênero 3. Docente 4. Meninas 5. Meninos I. Prado, Patrícia Dias, orient.

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Daniela Finco

Instituição: UNIFESP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Instituição: UFSCar

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP/SP), pela orientação, pela parceria, pela disponibilidade e pela inspiração desde meus primeiros interesses acadêmicos.

A todas/os que fazem parte da Creche/Pré-Escola da USP/SP investigada: professoras, professor, meninas, meninos e diretora, pela receptividade e pela acolhida em todos os momentos da pesquisa.

Às/aos colegas do Grupo de Estudos Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis (FEUSP), pelas trocas e contribuições essenciais.

Aos meus pais e às minhas irmãs, pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos.

Ao Bruno, ouvinte atento de cada descoberta da pesquisa, pelo companheirismo e pela paciência sempre.

À Profa. Dra. Marcia Aparecida Gobbi e à Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna (FEUSP), pelas contribuições valiosas em meu Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Daniela Finco e à Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, por aceitaram participar da Banca de Exame de minha Defesa de Mestrado.

*Onde está o menino que eu fui?
Está dentro de mim ou se foi?
(...) Por que andamos tanto tempo
crescendo para nos separarmos?
(Pablo Neruda¹)*

¹ NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. São Paulo: Cosac Naify, 2008, XLIV

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? 2018. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado investigou as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona de professoras/es da Educação Infantil, dimensão esta entendida como principal pré-requisito de tal profissão docente em construção. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de caráter qualitativo, em uma das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo, com observação da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos pequenas/os (5 anos de idade) e de sua professora, além de momentos coletivos com todas as demais crianças, as professoras e o 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 da análise de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico da 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. As reflexões sobre os encontros entre meninas, meninos, professoras e professor da Creche/Pré-Escola, especialmente em momentos de brincadeira, também foram realizadas à luz das discussões que articulam Educação Infantil, gênero e profissão docente. Os dados coletados apontaram, entre outras questões, para a importância das relações centradas nas brincadeiras, nas linguagens do corpo, nas experiências artísticas e criativas, para que, no encontro com as crianças, professoras/es reconstruam suas dimensões brincalhonas de ser a partir de uma disponibilidade corporal e de um olhar atento para as criações de crianças pequenas. Além disso, o estudo discute o potencial transgressor da brincadeira na Pedagogia da Infância que buscamos: não escolarizada, não sexista, permeada por múltiplas formas de expressão, pela abertura à/ou outra/o e pela desconstrução das formas de dominação e poder.

Palavras-chave: Educação Infantil; Dimensão brincalhona; Gênero; Profissão docente; Meninas e meninos pequenos.

ANSELMO, Viviane Soares. **Early Childhood Education, playful dimension, gender and teaching profession: what teachers have learned from little girls and boys?** 2018. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The present Master's research investigated the possibilities of retaking the playful dimension of Early Childhood Education teachers, dimension understood as the main prerequisite of this teaching profession under construction. Therefore, a qualitative case study was carried out in one of the Nursery/Preschools of São Paulo University, through the observation of the educational journey of a group of girls and boys (5 years old) and their teacher, in addition to collective moments with all the other children and teachers of the institution. Semi-structured interviews were also carried out with the researched teacher and with the only male teacher of the team, as well as the collection and analysis of documents, such as the Political-Pedagogical Project of the Nursery/Preschool. Data analysis was performed in conjunction with Brazilian and foreign production of recent research in the field of Pedagogy of Early Childhood Education and Social Sciences (such as Sociology and Anthropology), in the interface with Arts in childhood, especially the corporeal ones. The analysis of the meetings among the girls, boys and teachers of the Nursery/Preschool, especially in moments of play, were also executed in the light of the discussions that articulate Early Childhood Education, gender and teaching profession. The collected data pointed out, among other issues, the importance of the relationships centered in games, in the body languages and in the artistic and creative experiences, so that, in the encounter with children, teachers reconstruct their playful dimensions of being, from a bodily availability and a close attention to the creations of girls and boys. In addition, the study discusses the transgressor potential of playing in the Pedagogy of Childhood that we seek: non-scholarized, non-sexist, permeated by multiple forms of expression, by opening to the other and by the deconstruction of domination and power forms.

Keywords: Early Childhood Education; Playful dimension; Gender; Teaching profession; Little girls and boys.

SUMÁRIO

Introdução	8
1. Caminhos da pesquisa: sobre ser professora e professor de crianças pequenas.....	16
1.1. Em busca da dimensão brincalhona: percursos e escolhas	22
2. As Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo e a Creche/Pré-Escola pesquisada: pioneirismo e resistência da Educação Infantil.....	26
3. Olhar, ouvir, brincar e acolher: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?.....	33
3.1. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil	62
4. Criar, dançar, correr e encenar: um olhar para as múltiplas linguagens de meninas e meninos na Creche/Pré-Escola	79
4.1. Brincadeira e arte com fim em si mesmas: experiências coletivas de criação.....	86
Considerações finais.....	93
Referências.....	98
 Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	108
Apêndice 2 – Roteiro 1 da entrevista semiestruturada com professora e professor	109
Apêndice 3 – Roteiro 2 da entrevista semiestruturada com professora e professor	110

Introdução

Durante a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), cursei todas as disciplinas possíveis relacionadas à primeira infância e à Educação Infantil – inclusive as optativas –, como tentativa de me aproximar das discussões acadêmicas sobre o assunto. Poder trabalhar com a Educação Infantil e estudar suas particularidades foi o que me levou à busca pelo curso de Pedagogia, embora na época eu trabalhasse como monitora do contraturno e professora de dança de crianças que estudavam no Ensino Fundamental no período regular. As opções de disciplinas não eram muitas e, diante da distância que eu ainda estava das crianças menores em minha atuação profissional, encontrei nos estágios uma oportunidade de vivenciar mais de perto esse universo, buscando relacionar o que observava com as teorias abordadas em aula. Fiz estágio em diferentes instituições públicas de Educação Infantil, acompanhando grupos de crianças pequenas e bem pequenas.

Uma das questões que mais me intrigaram nesse período foi o quanto as crianças vivenciavam intensamente com seus corpos as brincadeiras que criavam nos momentos em que podiam, mesmo que curtos, e como, ao mesmo tempo, tais momentos não contavam com a participação ou com a observação atenta das/os professoras/es. Ao contrário, o que eu observava era que havia um grande distanciamento entre esses corpos – dos/as adultos/as e das crianças – e entre suas experiências.

Muitas vezes, durante os estágios, os momentos de brincadeira livre pareciam ser uma exceção ao longo da jornada educativa, uma oportunidade para pausa e descanso, para confecção e preparação de materiais ou conversas informais entre a equipe. Isso revela uma defasagem na formação das/os profissionais que trabalham com crianças pequenas no Brasil, país que ainda discute o perfil dessa professora e os conteúdos curriculares necessários para sua formação. Além disso, “não por acaso, as nossas áreas de pesquisa sobre Educação Infantil na universidade vêm crescendo, mas ainda são pouco significativas” (ARELARO, 2012, p. 38), e os tempos e espaços para a brincadeira, bem como as criações dos/as pequenos/as, em tais momentos, ainda não são valorizados, mesmo sendo primordiais para uma Pedagogia que respeite o direito das crianças à brincadeira e a viverem plenamente suas infâncias (BRASIL, 2009a).

O direito das/os professoras/es a uma pausa para o descanso, essencial no trabalho com crianças pequenas, não estava previsto ou era permitido somente nos momentos de parque, o que revelava também desconhecimento e desvalorização das culturas infantis pelas

instituições. Vale afirmar que aqui se entendem as culturas infantis como a capacidade das crianças pequenas e bem pequenas de produzir cultura por meio da transformação da natureza, estabelecendo múltiplas relações com adultos/as e outras crianças, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 1999b).

Naquele período, conforme mencionei, eu realizava um trabalho com dança no contraturno de uma instituição privada de Ensino Fundamental, observando diariamente o envolvimento corporal das crianças com as propostas em que podiam criar, compartilhar movimentos, dançar junto e apreciar as criações umas das outras. A linguagem da dança esteve presente em toda minha trajetória até então, como aluna e professora de diferentes modalidades, embora as possibilidades de criações mais livres, como a dança contemporânea, fosse meu maior interesse.

Assim, durante a graduação em Pedagogia, ao estudar sobre a importância da dimensão brincalhona como principal pré-requisito da profissão (em construção) de professoras/es da Educação Infantil (GHEDINI, 1994; PRADO, 1999b), passei a refletir de maneira mais aprofundada sobre o que significava essa dimensão em cena, que poderia contemplar diversas formas de expressão e comunicação pelo corpo, como as linguagens teatrais e dançantes, as gestualidades e os movimentos, entre tantas outras.

A partir desse interesse, realizei uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Corpos, gestos e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil* (ANSELMO, 2013).² O principal objetivo do estudo era investigar como estavam e o que propunham os corpos, gestos e movimentos das/os professoras/es da Educação Infantil, elementos fundamentais para a (re)construção da dimensão brincalhona, buscando uma reflexão acerca da importância da formação de corpos inteiros (PRADO, 2015) de professoras/es e crianças pequenas. Ao mesmo tempo, passei a integrar o Grupo de Estudos ‘Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis’ (FEUSP)³ e a trabalhar como professora assistente na Educação Infantil de uma instituição privada da cidade de São Paulo.

A articulação entre minhas reflexões acerca dos resultados do estudo de Iniciação Científica, as discussões do Grupo de Estudos e minhas novas vivências profissionais inspirou a realização desta pesquisa de Mestrado. A intenção foi dar continuidade aos estudos já iniciados, buscando aprofundar os problemas apresentados e propor novas questões a partir de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada na experiência (LARROSA, 2002).

² Também sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, junto à Faculdade de Educação da USP/SP.

³ Coordenado por minha orientadora.

Aquela minha primeira pesquisa foi realizada por meio de observações de encontros de um curso de formação intitulado ‘Brincando com Histórias’, oferecido pela Diretoria Regional de Educação Butantã (município de São Paulo) às professoras de Educação Infantil da região; bem como por meio do acompanhamento de duas professoras participantes do referido curso e de suas turmas de crianças (em duas instituições públicas de Educação Infantil), nos diversos momentos de suas jornadas educativas.

Com a análise dos dados coletados, a pesquisa apontou para a necessidade emergente de ampliação de propostas formativas que tivessem os corpos e os movimentos como centro, pois, apesar de haver um envolvimento das professoras com as propostas lúdicas durante o curso de formação, seus planejamentos educativos, nas escolas em que atuavam, permaneciam priorizando a escolarização dos corpos e das mentes das crianças (e delas mesmas), em detrimento da brincadeira e das múltiplas linguagens. Além disso, a pesquisa apresentou a necessidade de que as profissionais que atuam com crianças pequenas reconstruam e tomem posse de suas dimensões brincalhonas de ser, não somente no contexto de formação, mas especialmente estendendo essas experiências, de corpo inteiro, à centralidade da organização e do planejamento dos tempos e espaços educativos para crianças pequenas, com elas e por meio delas – principais referências brincantes.

Conforme revelaram os dados analisados naquela investigação (ANSELMO, 2013) e em outras pesquisas recentes sobre dança e teatro na formação de professoras/es da Educação Infantil (PRADO; SOUZA, 2011; GOETTEMES, 2013; PRADO, 2015), 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).

A dimensão brincalhona, então, parece estar cada vez mais distante do mundo adulto e, conseqüentemente, da atuação das/os professoras/es, tornando necessária uma discussão acerca de possibilidades para sua (re)construção junto às crianças, já que esse é um dos pré-requisitos fundamentais para a profissão docente (também em construção) na Educação Infantil.

Uma das formas para esta (re)construção é a observação das crianças, com olhos livres (GOBBI, 2007), bem como a aceitação de suas propostas de brincadeiras, de suas invenções e de suas dicas (VIEIRA; GOZZI, 2010). Nesse sentido, elas são consideradas produtoras e não somente reprodutoras de culturas, estabelecendo-se como principais referenciais para que as/os professoras/es incentivem e provoquem novas criações, além de reconstruírem suas próprias dimensões brincalhonas.

Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, seu conhecimento e o contato com a sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia escolar (MARCELLINO, 1990, p. 111).⁴

A busca por respostas, então, está nas próprias construções das crianças, não somente observando, mas estando de corpo inteiro com elas. Nas relações com nossos próprios corpos e com as crianças, não se trata, apenas, de ver e escutar, mas também de sentir e ser, alfabetizando-nos em suas múltiplas formas de linguagem, com disposição para observar, escutar, ensinar e (re)aprender a brincar – seja com as crianças, seja como elas (PRADO, 1999b). Mas se é verdade que nós, adultas/os, esquecemo-nos gradativamente do tempo da infância (SAYÃO, 2002) pautadas/os por uma formação baseada na seriedade e na produtividade discursiva e racional, como é possível que ultrapassemos tais barreiras e nos permitamos fazer junto e experimentar a partir do que as crianças nos ensinam, tendo seus corpos como referência? 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?

Diante dessas questões, é fundamental ressaltar a necessidade de trazer o campo das Artes para dialogar com a Educação Infantil, questionando o uso de uma Pedagogia escolarizante na educação de crianças pequenas e bem pequenas (FARIA; RICHTER, 2009) e contribuindo para a construção de uma Pedagogia da Infância que considere as múltiplas linguagens das crianças. Assim, de que forma tais linguagens poderiam favorecer a (re)construção da dimensão brincalhona furtada do mundo das/os adultas/os?

Considerando as linguagens dançantes como uma delas, Marques (1997) destaca que o conhecimento e a vivência da dança promovem um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica tanto da dança quanto das relações das pessoas consigo mesmas e com o mundo, muito mais do que uma autoexpressão, ou um alívio de tensões. Assim, a presença dessa linguagem artística e/ou de outras no percurso formativo e no dia a dia das/os profissionais que atuam com crianças pequenas poderia contribuir na percepção que elas/es

⁴ Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2007), as mulheres representam a grande maioria das docentes, da Creche ao Ensino Médio, o que demanda rever a utilização do genérico masculino ao se referir a tais profissionais e considerar os estudos recentes sobre as relações de gênero que permeiam a profissão. Algumas citações que utilizo ao longo do texto apresentam somente o genérico masculino, o que pode revelar a trajetória recente dos estudos de gênero no campo da educação e fora dele, assim como reforçar sua emergência. É importante ressaltar que até mesmo em um estudo oficial sobre esses dados do Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2009b), que traça o perfil da docência no Brasil, o título dado é no genérico masculino (*Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*), o que reforça ainda mais a importância dessa discussão no país.

têm do próprio corpo e na forma com que se relacionam com as crianças. Isso ocorre não somente por meio das técnicas da Educação Física, da dança ou do teatro, mas também das sensações corporais (FINCO, 2007a), das trocas e dos encontros proporcionados entre professoras/es, entre crianças e professoras/es, e entre as próprias crianças.

As brincadeiras com o corpo – como correr, rolar, pular, parar, gritar, dependurar, balançar, rodopiar etc. –, as mímicas, as encenações, a presença de elementos do circo, do teatro, dos ritmos e das danças brasileiras – clássicas, modernas, contemporâneas, urbanas, etc. – podem aproximar corpos e mentes, professoras/es e crianças, reprodução e invenção, realidade e poesia/fantasia, além de trazer efetivamente implicações para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada nas Artes. Segundo Faria (2014, p. 159) “cabe problematizar a formação de docentes (com ou sem diploma) que atuam na Educação Infantil, [...] apontando lacunas existentes, principalmente, em relação à arte e ao corpo em movimento”.

Sendo assim, 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, quando possibilitadas por tempos, espaços e relações favorecedoras? Como aprender com o que as crianças nos ensinam, tendo seus corpos como referenciais? Quais são as culturas infantis produzidas pelas crianças através de suas múltiplas linguagens? De que formas esse conhecimento pode romper com o véu de esquecimento (SIEBERT, 1998) que se estende na memória adulta em relação aos anos vividos na infância?

O objetivo deste estudo foi, então, investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com meninas e meninos pequenas/os, com foco em suas brincadeiras, seus encontros e relações de gênero, partindo da observação do que trazem as próprias crianças.

Como proposto no Exame de Qualificação, meus questionamentos sobre as corporeidades de meninas/os e professoras/es em seus encontros apontavam para a necessidade de serem transversalizados pelas questões de gênero que permeiam essas relações.

Considerando a Educação Infantil que buscamos como um projeto potente de resistência às formas arbitrárias de hierarquia, dominação e poder, de que modo ela poderia romper com o adultocentrismo, o androcentrismo e o sexismo muitas vezes presentes em nosso olhar ao nos encontrarmos com meninas e meninos? Ao retomarmos nossa dimensão

brincalhona, tendo as crianças como principais referências, como reconhecemos e combatemos as desigualdades presentes em nosso dia a dia, especialmente as de gênero?

Analizando detalhadamente os dados coletados na pesquisa, após o Exame de Qualificação e a partir de um aprofundamento nos estudos sobre gênero e infância, foi possível encontrar elementos importantes que podem contribuir para as discussões que vêm sendo feitas sobre a temática em relação à Educação Infantil.

A partir do gênero, é possível desconstruir diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as, sejam homens, mulheres, crianças ou adultos. Não é suficiente, portanto, que em nossas pesquisas tomemos homens e/ou mulheres, meninos e/ou meninas ou, ainda, professores e/ou professoras como objetos de estudo para que façamos uma análise de gênero ou mesmo olhemos o objeto, tomando gênero como categoria. Uma análise que dê prioridade a isso precisa abarcar não só os valores e atributos que a cultura confere, naquele contexto, aos sujeitos, mas, sobretudo, implica desconstruir e desmistificar as hierarquias, diferenças e relações de poder aí colocadas. Nessa direção, o gênero problematiza dualismos tão incorporados e naturalizados em nossa cultura, como: homem/mulher; natureza/cultura; superior/inferior; forte/fraco; público/privado e muitos outros (SAYÃO, 2003, p. 71).

A autora também traz o questionamento de como é possível superar a lacuna entre os modos de expressão das crianças e dos adultos com relação à disponibilidade corporal para o brincar: “Como conciliar os interesses e necessidades de meninos e meninas, quando brincam, com interesses e necessidades dos adultos? Em que medida os estudos de gênero podem ajudar nessa compreensão?” (SAYÃO, 2003, p. 79).

O objetivo de trazer as discussões de gênero para dialogar com as análises sobre o corpo, a brincadeira e a dimensão brincalhona das/os professoras/es da Educação Infantil foi exatamente este: discutir sobre a construção de maneiras de ser professora e professor de crianças pequenas a partir da observação (e experimentação) de suas brincadeiras, corporeidades e formas de expressão, bem como refletir sobre as várias possibilidades de se viver a infância, incluindo as significações materiais e simbólicas que representam as ações, ideias e escolhas das meninas e dos meninos com quem nos encontramos a cada dia.

No primeiro capítulo, intitulado **Caminhos da pesquisa**: sobre ser professora e professor de crianças pequenas, tracei um panorama histórico da profissão que está sendo inventada, com elementos acerca da construção da identidade da/o profissional que atua com crianças pequenas. Além disso, considerando a trajetória dos objetivos educacionais das instituições de Educação Infantil e diversos outros aspectos que marcaram sua história, tracei relações desse percurso com a forma como se concebe a Educação Infantil até os dias atuais.

Ainda nesse capítulo inicial, no item **Em busca da dimensão brincalhona**: percursos e escolhas, são descritos aspectos da trajetória metodológica do estudo. Há ali um detalhamento do processo de escolha do local para a pesquisa de campo e do modo como a investigação foi sendo construída. Apresento, portanto, a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados, nas observações de campo e nas duas entrevistas realizadas – com uma professora e com um professor da Creche/Pré-Escola investigada, em momentos distintos e a partir de roteiros prévios –, além de outras fontes complementares. A escolha pela professora se deu por sugestão da diretora que acolheu a pesquisa, que considerou em sua indicação o perfil do grupo pelo qual ela era responsável, bem como sua postura e seu envolvimento nas brincadeiras. O professor, por sua vez, foi escolhido posteriormente, após as primeiras análises dos dados, principalmente daqueles ligados aos estudos de gênero e educação, quando me chamou a atenção sua postura brincante e a forma com que se relacionava com as crianças, com grande disponibilidade corporal diante delas.

No segundo capítulo, intitulado **As Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo e a Creche/Pré-Escola pesquisada**: pioneirismo e resistência da Educação Infantil, há uma contextualização do lugar que acolheu a pesquisa, com um panorama histórico das lutas de todas as creches da Universidade de São Paulo e uma descrição das particularidades da situação política atual. Além disso, nesse capítulo estão os principais dados da segunda entrevista realizada com a mesma professora e o mesmo professor da Creche/Pré-Escola pesquisada, com elementos sobre o contexto vivido depois da pesquisa de campo, quando todos/as foram transferidos/as para outra Creche/Pré-Escola no *campus* da mesma Universidade, de forma compulsória.

No terceiro capítulo, cujo título é **Olhar, ouvir, brincar e acolher**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenos/as?, são apresentadas as análises das experiências observadas em campo, no sentido da disponibilidade corporal das/os profissionais e seus encontros com as corporeidades intensas de meninas e meninos pequenas/os, com destaque para as relações de gênero que se estabeleciam nessas interações. Há, ainda, os principais dados da primeira entrevista realizada com a professora e com o professor pesquisados, com questões acerca de suas dimensões brincalhonas em cena e de seus olhares para o que criam os/as pequenos/as. Esse mesmo capítulo inclui uma reflexão sobre gênero e profissão docente, especialmente no que se refere à dimensão brincalhona em cena.

No quarto capítulo, **Criar, dançar, correr e encenar**: um olhar para as múltiplas linguagens de meninas e meninos na Creche/Pré-Escola, são discutidas questões sobre as

possibilidades de retomada da dimensão brincalhona por meio do encontro com as diferentes linguagens corporais, tendo as crianças como principais referências brincantes. Ainda, essa seção do trabalho apresenta uma análise da brincadeira e da arte como elementos centrais para tal encontro.

Por fim, nas **Considerações finais**, há uma reflexão sobre diversos aspectos que permearam os encontros vividos na Creche/Pré-Escola pesquisada, que reafirmam a importância desses lugares como espaços privilegiados de experimentação e de relações, potentes para a transgressão de práticas escolarizantes, que são parte do processo escolar de ensino-aprendizagem próprios das etapas seguintes da Educação Básica, que muito se diferenciam do processo educativo da Educação Infantil, além de sua potência para romper com práticas normativas e segregadoras.

1. Caminhos da pesquisa: sobre ser professora e professor de crianças pequenas

A educação de crianças pequenas e bem pequenas em instituições de Educação Infantil, no Brasil, tem um histórico marcado por diferentes concepções teóricas e expectativas desde sua origem, com consequências para as práticas e os processos de formação das/os profissionais até os dias de hoje. Em uma análise acerca das particularidades históricas da Educação Infantil, Arelaro (2012) aponta para uma evolução de seus objetivos educacionais, destacando ter sido esta a única etapa da Educação Básica que começou atendendo de cima para baixo, do ponto de vista da faixa etária das crianças. Inicialmente foram organizadas classes para as crianças de 6 anos, consideradas preparatórias para a alfabetização; posteriormente, para as de 5; apenas mais tarde iniciou-se o atendimento para as crianças de 4 anos.

Atualmente, como ressalta a autora, ainda há disputas em relação à educação de crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos) que, “por não estarem na faixa etária de ‘educação obrigatória’, é pouco incentivada, e apesar de ser considerada hoje um ‘direito da criança’, ainda há municípios que não oferecem nenhuma vaga para essa faixa etária” (ARELARO, 2012, p. 22).

A concepção de infância que marcou as formas iniciais de organização do atendimento reverberou nas práticas exercidas nas instituições na década de 1940, quando estava em voga a ideia de que os processos de aprendizagem mais complexos aconteciam por volta dos 7 anos e que, portanto, a presença de crianças mais novas, consideradas passivas e despreparadas, justificava-se como um período de preparação para os aprendizados – aí, sim, ditos importantes – das séries que estavam por vir, no Ensino Fundamental (ARELARO, 2012).

Ainda segundo a autora, uma mudança significativa na importância que se dava à Educação Infantil ocorreu no início da década de 1980, momento de redemocratização da sociedade brasileira marcado por lutas e estudos de pesquisadoras como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que chegavam ao Brasil, além de releituras de Piaget, Vygotsky e Wallon. Houve uma mudança radical nos conceitos e ideais científicos e pedagógicos que eram disseminados até então, com uma transformação – ao menos na teoria – das concepções de criança e das formas como elas aprendem. Com o advento e a notoriedade do chamado construtivismo, ou socioconstrutivismo, a ideia de que as crianças pequenas aprendiam e construíam conhecimentos desde o nascimento popularizou-se nos meios pedagógicos, e o discurso da criança como centro, não mais como receptáculo do que as/os professoras/es ensinavam,

tornou-se recorrente. Iniciaram-se aí muitas pressões por mudanças nas práticas docentes da Educação Infantil, com diversas contradições teóricas.

Ponderemos que o processo de formação de professores é um processo lento, cultural e pedagógico, e essas novas reflexões exigiam que reconceituássemos a educação infantil e o processo de aprendizagem. Essa ressignificação e revisão de práticas pedagógicas foi um processo violento também para os professores, que eram cobrados por mudanças significativas e por novas rotinas pedagógicas, em curto prazo (ARELARO, 2012, p. 27).

As/os professoras/es das redes públicas eram formadas/os como alfabetizadoras/es em escolas de nível médio até 1972, e depois, até 1996, em cursos de Formação de Professores das Séries Iniciais do Primeiro Grau, com base em pressupostos da psicologia experimental, seguindo etapas que culminariam na aprendizagem de cada faixa etária (ARELARO, 2012). O enfoque na alfabetização e em meios de preparar as crianças em idade *pré-escolar* para alcançarem-na levou esses cursos a uma busca por outras áreas que complementassem o que já era feito, como corpo, movimento e arte, sempre a favor dos conhecimentos ditos importantes e da racionalidade buscada. Assim, cada vez mais as crianças eram vistas apenas como potenciais escritoras e leitoras, por meio de uma divisão e de uma hierarquização que se tentava (e ainda se tenta) impor a seus corpos e suas mentes.

Sayão (2002) afirma que a separação do corpo de uma dimensão que lhe seria alheia, como a mente, é uma construção da tradição ocidental, que há vários séculos procura provar que estas são unidades distintas, como se tal dissociação fosse possível. Ao negar esse suposto dualismo, a autora destaca a importância de uma Pedagogia que resista bravamente a todas as formas de hierarquia, dominação e poder, buscando “relações nas quais todos (adultos e crianças) aprendem e ensinam de maneira que não faz nenhum sentido parar os corpos para engrandecer a mente” (SAYÃO, 2002, p. 103). Resistir às formas de hierarquia e dominação significa pensar, também, na temática da diferença, das desigualdades, do poder. Significa refletir sobre onde olhar e como olhar tais desigualdades no espaço escolar e educativo, atravessadas pelas distinções de gênero, etnia, classe, idade, geração e sexualidade (LOURO, 2010; PRADO, 2015).

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 ideias que marcaram esse percurso histórico ainda se perpetuam, com ações que tentam escolarizar os corpos e impor uma condição adultocêntrica de seriedade, produtividade e maturidade (PRADO, 2012a) 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). Além dessa condição adultocêntrica, há ainda nos discursos e nas ações uma condição androcêntrica e sexista que impõe, desde muito cedo, uma única masculinidade e uma única feminilidade possíveis, anulando outras formas de ser e estar no mundo, produzindo e reproduzindo desigualdades.

Considerando a trajetória de objetivos educacionais das instituições e os aspectos descritos que marcaram sua história e que trazem consequências para a forma como se vê a Educação Infantil nos dias de hoje, é fundamental que nos questionemos sobre cada um deles, analisando-os, refletindo sobre eles, construindo e desconstruindo-os, em busca de uma Pedagogia que respeite o direito das crianças à infância.

Se os sistemas de signos linguísticos adquiriram domínio sobre outros sistemas, o que nos diriam os signos gestuais – aqueles do corpo e do movimento, predominantes no estabelecimento de relações entre as crianças e delas com os adultos? (PRADO, 2012a, p. 19).

Pensar 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 revisitar qual é a Educação Infantil que lhes é imposta diariamente, além de refletir sobre os desafios que se colocam ao profissional que se encontra com as crianças em sua prática. Não podemos, segundo Larrosa (1998, p. 188), “como pedagogos/as e como pessoas que conhecem as crianças e a educação, reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita”, seja nos cursos de formação inicial ou continuada, seja como professoras/es atuantes no dia a dia das instituições. Torna-se fundamental, ao contrário, aprender com as crianças sobre elas próprias (SARMENTO; PINTO, 1997).

Em relação à concepção de infância que marcou o histórico da Educação Infantil no Brasil e às ideias que se tem sobre ela atualmente, Arelaro (2012) aponta:

Admitir que uma criança ao nascer já é um ser pensante, que ela já é pessoa, é posição científica radicalmente diferente do que se admitia até então. E ainda não parece ser admitida por muitos intelectuais e gestores de sistemas de ensino. Muitos cursos de formação de professores de nível superior ainda não admitem essas novas “verdades” pedagógicas, e muito da nossa formação, da nossa cultura pedagógica e social, ainda está presa à concepção de que a função da escola é “preparar a criança para” e não admite que ela, na condição de criança, já é um ser de direitos. Defendem que as escolas as preparam para a cidadania e não admitem que elas já são cidadãs (ARELARO, 2012, p. 26).

A busca por uma Pedagogia que respeite o direito das crianças a viverem plenamente suas infâncias requer um olhar que não parta de um enfoque único, pautado somente nas concepções desenvolvimentistas em Psicologia que, por muito tempo, foi a abordagem principal de estudos e investigações sobre crianças pequenas. Louro (2010, p. 84) questiona: “de que falam, afinal, as teorias de desenvolvimento ou as psicopedagogias senão de um sujeito universal – pretendendo que o que se diz sobre ele seja válido para a compreensão de meninos e meninas, da vila ou da grande cidade, brancos/as, negros/as, índios/as?”.

Para pensar uma Educação Infantil complexa, plural, que considere que as crianças não apenas reproduzem, mas produzem culturas e se expressam por meio de múltiplas linguagens, desde o nascimento, é fundamental ampliar os referenciais a partir das pesquisas recentes – nas diferentes áreas do conhecimento e com enfoques variados, incluindo abordagens psicológicas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas, etc. – sobre a infância e sua educação (PRADO, 2012a).

Nesse sentido, quais são as especificidades da docência na Educação Infantil, dessa/e profissional que se encontra diariamente com 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?

Ghedini (1994), ao abordar a situação das creches italianas, aponta o conceito de *pedagogia das interações* como importante mote para a organização de tempos, espaços e relações nas instituições, bem como para a atuação das/os professoras/es. “Através das trocas sociais – isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças, nas brincadeiras –, são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações” (GHEDINI, 1994, p. 198). Assim, se é a partir de brincadeiras, de linguagens diversas, de sentimentos, de expressões, de gestos e de movimentos que as crianças vão dando sentido à infância, a atuação dos/as adultos/as que com elas se encontrarão será baseada nas relações estabelecidas nesses momentos – considerando as brincadeiras como espaços de produção cultural ricos e significativos, conforme destaca Prado (2012a):

[As brincadeiras] revelam e identificam ideias que incidem sobre os significados, os comportamentos, as formas de ser e estar no mundo, papéis sociais, ideologias, modificando-os e revelando o próprio conceito de cultura, num exercício constante de questionamento e criação de novos sentidos – as matrizes e nutrizes (PRADO, 2012a, p.37).

Dessa forma, a brincadeira, é um “processo em que papéis vão sendo negociados, aceitos ou não; diálogos são elaborados e arranjos que envolvem o corpo, as diferentes linguagens, os objetos, o espaço e as convenções sociais estão em jogo” (SAYÃO, 2003, p. 80). As definições de Sayão (2003) e Prado (2012a) evidenciam as tantas possibilidades que a brincadeira tem de nos fornecer elementos para pensar a Pedagogia da Infância que buscamos: não escolarizada, permeada por múltiplas formas de expressão, por encontros, pela abertura à/ao outra/o e pela desconstrução das muitas formas de dominação e poder que a brincadeira tem tanto potencial para transgredir.

Além disso, se as brincadeiras são a situação educativa por excelência (GHEDINI, 1994), como nossos corpos, com suas “sólidas couraças adultas” (SIEBERT, 1998), lidam com a intensidade e a disponibilidade infantil para brincar? Como não ceder à dolorosa divisão entre corpo e mente “tão profundamente radicada em nossa cultura ocidental” (SIEBERT, 1998, p. 80)? Como não impor nossa racionalidade adultocêntrica aos pequenos e às pequenas, privando-os/as de vivenciarem suas infâncias de corpo inteiro, brincando, sentindo e as expressando por tantas linguagens para além da verbal?

O adulto raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em boa parte, através da definição verbal. O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro (SIEBERT, 1998, p. 80).

Segundo Faria (1999, p. 214), “tanto a população em geral, como os próprios professores, desconhecem que o lúdico também é uma dimensão humana”, além de tantas outras, e não só infantil, mas furtada dos/as adultos/as e oposta ao mundo do trabalho, no capitalismo (MARCELLINO, 1990).

Emoções e sentimentos – ao contrário da racionalidade – são às vezes percebidos como confusos, imprevisíveis, desorganizados, como atalhos enganosos ou vias sem saída, em vez de serem entendidos como elementos que simplesmente constituem parte de nosso eu interior, de nossa coerência como seres humanos, com uma vida física e mental completa. Da mesma forma, nossos corpos são muitas vezes percebidos como um constrangimento, porque

se colocam em nosso caminho, ou porque nos enviam mensagens que não podemos ou não queremos receber ou explicar (GHEDINI, 1994).

Não se trata de considerar a racionalidade como oposta à emoção ou como menos importante, reforçando mais uma falsa dicotomia, como muitas outras que nos são ensinadas. A racionalidade é uma das formas necessárias de estarmos no mundo e compreendê-lo, não em detrimento de outras tantas, mas como parte da inteireza que nos constitui como seres humanos.

As emoções são, efetivamente, um instrumento de conhecimento, tal como a razão ou a análise. Essa forma plural de indagação da realidade não é, no entanto, contraproducente, mas multiplicativa. O pensamento racional não pode ser elevado sem o auxílio da emoção ou da imaginação, da mesma forma que as emoções não são alheias à razão prática. A mente utiliza vias diferentes para conseguir alcançar a verdade profunda do ser humano, os signos que dão sentido à vida, que é algo que vai além da biologia ou dos códigos sociais. Em diversos campos intelectuais, as emoções e os sentimentos estão sendo cada vez mais defendidos como atividades cerebrais inevitáveis para a organização da experiência pessoal e das relações sociais, como operações imbricadas estreitamente com o raciocínio (MATA, 2014, p. 68).

Além disso, considerando o distanciamento do corpo adulto de sua dimensão brincalhona (GHEDINI, 1994; PRADO, 1999b; FARIA, 1999), é importante discutir formas e possibilidades para que ela seja (re)construída pelas/os profissionais docentes, como fundamental requisito para a profissão (também em construção) de professora e professor da Educação Infantil, “tirando vantagens das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos” (GHEDINI, 1994, p. 201).

Para tanto, a partir do que nos revelam as pesquisas em espaços coletivos de educação e cuidado, de que as crianças são sujeitos de direitos que produzem culturas e não somente as reproduzem, além de serem capazes de múltiplas relações (FARIA, 2001), as culturas infantis precisam ser vistas e ouvidas como um referencial para que professoras/es possam novamente tomar posse dessa dimensão e provocar, nas crianças, novas criações e invenções, as quais também serão novas provocações para estas/es profissionais, sem limitações sexistas, preconceituosas e estereotipadas, num ciclo infinito de criações.

Outro aspecto importante a ser considerado nas especificidades dessa profissão que está sendo inventada é a formação cultural e científica das/os profissionais, integrando ciência, arte e técnica, com uma reconstrução das bases filosóficas e estéticas (FARIA; RICHTER, 2009).

Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil, de suas manifestações, da música, das letras, da poesia, das imagens, da pintura, enfim, das múltiplas linguagens. Exige-se um profissional comprometido com os desafios de seu tempo: a superação da discriminação, da exclusão e da exploração; comprometido com a emancipação de seu povo e a construção de sua humanidade. É fundamental um profissional aberto às manifestações culturais dos movimentos sociais, da comunidade onde a unidade educacional está inserida e ousar para novas formas e novas relações com os pais, as comunidades, outras crianças, de outras idades. Espera-se que este profissional esteja vinculado às lutas de sua categoria, dos educadores da infância e dos movimentos teóricos da área (VALVERDE, 2007, p. 47).

Nenhuma das variáveis e especificidades descritas poderão fazer parte da profissão que buscamos construir se nossas concepções de infância permanecerem numa busca por padrões de desenvolvimento infantil, valorizando o vir-a-ser adulto e deixando de procurar nas crianças reais com que nos encontramos dia a dia as respostas para uma Pedagogia da Infância. Para tanto, é necessário alfabetizarmo-nos nas múltiplas linguagens pelas quais elas expressam-se, disponibilizando-nos corporalmente para sentir, aprender e vivenciar junto a elas.

Trata-se do interesse em saber como meninas e meninos são, e não apenas em dizer como devem ser. Como professoras e professores de crianças pequenas, trata-se de “procurar apresentar a redescoberta do traço perdido da infância que ainda resta em nós mesmos. Daí, o fato de estar com as crianças e aprender com elas a partir delas mesmas [...]” (GOBBI, 2007, p. 131). Por fim, trata-se também da capacidade de maravilhar-se e exercitar cada vez mais essa capacidade (STRACIOLLI, 2002 apud GOBBI, 2007), valorizando as culturas infantis exatamente por suas diferenças em relação ao mundo adulto, por suas particularidades e riquezas de expressões e linguagens.

1.1. Em busca da dimensão brincalhona: percursos e escolhas

Com o objetivo 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, iniciei uma busca por instituições cujas jornadas educativas favorecessem esses encontros de alguma forma. Ao assistir a relatos de experiências de parte da equipe docente e da coordenadora e diretora⁵ da Creche/Pré-Escola sob investigação, encontrei um espaço que, para o planejamento de suas propostas e de seus projetos

⁵ Ambas as funções estavam sendo exercidas pela mesma profissional no período em que a pesquisa de campo foi realizada.

educativos, explicitamente se preocupava com o que as crianças diziam (verbalmente ou não) no dia a dia da instituição.⁶

Como minha intenção era investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com crianças pequenas, partindo da observação do que trazem as próprias crianças, optei por realizar a pesquisa de campo nessa Creche/Pré-Escola, considerando a concepção de infância e de educação que se revelava no relato das propostas educativas das professoras e do professor, além da abertura e da disponibilidade da instituição para a realização do estudo. A referida Creche/Pré-Escola tem um histórico de sediar muitas investigações em diversas áreas, principalmente Fonoaudiologia, Enfermagem, Psicologia e Pedagogia, nas diferentes modalidades, de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

Assim, a presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso de caráter qualitativo que busca retratar uma realidade em ação, de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os principais dados do estudo foram coletados por meio de pesquisa de campo, a partir de minha observação participante, da jornada educativa das crianças, das professoras e do professor, com destaque especial às conversas informais com as crianças e às propostas que envolviam linguagens do corpo, 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.

Durante todo o segundo semestre de 2015, na frequência de duas vezes por semana, no período da manhã, acompanhei um grupo de crianças de 5 anos e sua professora, conforme orientação da coordenadora pedagógica e diretora da instituição. Observei diversas situações em que estavam presentes todas as crianças de 3 a 5 anos, como os momentos de entrada e de ida ao parque, quando pude acompanhar outras professoras e um professor em ação, além de encontros e interações entre meninos e meninas de diferentes idades. Somente nas propostas de grupo, como são chamados os momentos em que cada turma se dirige à sua sala para uma atividade, eu permanecia especificamente com o grupo roxo, cor que designava a turma de crianças de 5 anos.

⁶ Os relatos de experiência aconteceram em uma das aulas da disciplina Educação Infantil, junto ao curso de Pedagogia da FEUSP, à qual assisti a convite da professora responsável (também minha orientadora), em maio de 2015. Eles são realizados há muitos anos e consolidam uma das formas de parceria entre as Creches/Pré-Escolas da USP e a FEUSP, em defesa da Educação Infantil.

Em fevereiro de 2016, ao retornar à instituição para dar prosseguimento à pesquisa de campo, fui orientada pela coordenadora e diretora a continuar acompanhando a turma de 5 anos, com uma nova professora e outro grupo de crianças que agora havia passado para o grupo roxo. Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de o estudo de caso contemplar fontes variadas de informações, como diferentes momentos do ano letivo. Nesse sentido, estar na Creche no início do ano foi uma experiência completamente diferente daquela vivenciada ao final do ano anterior, quando acompanhei rituais de despedida do grupo que deixava a instituição, bem como encerramentos de projetos e eventos de finalização. Já no começo do ano, pude acompanhar as votações para escolha do nome do grupo e a inauguração de novos projetos.

No início da pesquisa de campo, a presença de um único homem na equipe docente da Creche/Pré-Escola e sua disponibilidade corporal diante de todas as crianças instigou-me a uma reflexão sobre as relações entre gênero, profissão docente e a dimensão brincalhona. A princípio, tal temática deveria contemplar parte de um capítulo do trabalho, com análises das cenas observadas e uma articulação com estudos de gênero. Após o Exame de Qualificação e com a continuidade da análise dos dados, porém, as situações observadas revelaram dados que resultaram em uma articulação entre gênero, infância e Educação Infantil, compondo mais um referencial para discutir os encontros que se davam na Creche/Pré-Escola observada.

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 (Apêndice 2),⁷ elaborado a partir das primeiras observações realizadas.

As entrevistas contemplavam, primeiramente, questões acerca do percurso formativo das/os profissionais, com informações sobre sua trajetória de formação inicial e continuada, bem como vivências envolvendo as diferentes linguagens artísticas. As outras questões foram divididas em dois blocos temáticos, sendo que o primeiro abordava aspectos da profissão de professora e professor da Educação Infantil, com perguntas que remetiam à identidade desta/e profissional. As questões do segundo bloco partiram de minhas observações acerca da corporeidade e da dimensão brincalhona da equipe, além de uma pergunta específica sobre as relações entre gênero e essa dimensão em cena.

⁷ Todas as entrevistas, depois de transcritas, foram encaminhadas para aprovação e correção da professora e do professor entrevistados.

Em uma segunda etapa do estudo, após a realização do Exame de Qualificação e diante de um contexto delicado de tentativa de desmonte da instituição pesquisada, realizei novas entrevistas semiestruturadas com ambos, a partir de um segundo roteiro prévio (Apêndice 3). As questões dessa nova etapa estiveram relacionadas à trajetória de toda a comunidade na luta pela permanência da Creche/Pré-Escola, ao contexto vivido, às possibilidades de ser brincante diante dele e, por fim, aos seus planos e às perspectivas futuras.

Como dados complementares da pesquisa, analisei o Projeto Político-Pedagógico da referida Creche/Pré-Escola (PPP, 2013),⁸ bem como o planejamento e o relatório de grupo da professora que acompanhei. A leitura desses documentos possibilitou um aprofundamento no conhecimento sobre o universo da Creche e o contexto em que se insere. Além disso, considerei de grande relevância o acesso aos planejamentos da professora, já que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada para evitar o imprevisto e permitir o imprevisível (BUFALO, 1997), em um planejamento que possibilite tempo e espaço para que os pequenos e as pequenas vivam plenamente suas infâncias.

Assim, depois de alguns meses em campo e vivenciando os acontecimentos da jornada educativa da Creche/Pré-Escola, passei a acompanhar os registros em que se baseavam as ações da professora, os quais continham principalmente descrições detalhadas dos interesses das crianças e acontecimentos do dia a dia, e não uma sistematização diária do que seria proposto. Segundo ela, havia também um planejamento semanal em arquivo digital, que acabou se perdendo e por isso não foi possível compartilhar.

Os dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos citados foram analisados de forma articulada à produção brasileira e estrangeira recente no campo da Educação Infantil, na interface com as Artes na primeira infância, especialmente sobre as linguagens do corpo e as crianças pequenas, além de estudos de gênero, infância e educação.

A pesquisa de campo e as entrevistas foram realizadas com o consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) da diretora responsável pela instituição pesquisada, da professora e do professor participantes e dos responsáveis pelas crianças, respeitando requisitos éticos tais como: participação voluntária, linguagem clara e acessível, confidencialidade das informações, privacidade dos sujeitos e retorno da pesquisa.

⁸ Devido à opção por não explicitar o nome da Creche/Pré-Escola investigada, o Projeto Político-Pedagógico da instituição, datado de 2013, será referenciado ao longo do texto desta forma (PPP, 2013), sem informação sobre autoria.

2. As Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo e a Creche/Pré-Escola pesquisada: pioneirismo e resistência 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 – Creches/Pré-Escolas Central e Oeste (no *campus* Butantã), Saúde (na Faculdade de Saúde Pública), São Carlos (no *campus* de São Carlos), e Carochinha (no *campus* de Ribeirão Preto) – 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 alunos, funcionários e docentes”.⁹

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, às 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 (PPP, 2013, p. 8).

Nas conversas informais, observações de campo e entrevistas que foram realizadas com uma professora e um professor da instituição, a concepção de que cada criança é um sujeito único e foco principal do trabalho realizado evidenciou-se em todos os momentos, o que reforça ainda mais o papel das Creches/Pré-Escolas da USP como referências fundamentais para a comunidade acadêmica, para os avanços científicos, para as lutas políticas e sociais. Arelaro (2012) ressalta a importância de que professoras, mães, militantes e pesquisadoras mantenham-se unidas e organizadas em defesa dos direitos das crianças,

⁹ Informações extraídas da página eletrônica da Superintendência de Assistência Social (SAS). Disponível em: <<http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

especialmente em relação ao acesso a uma qualidade educativa que, segundo ela, muitos gestores até hoje “não deram mostras de querer e pretender assumir” (ARELARO, 2012, p. 41). As Creches/Pré-Escolas da USP têm se mostrado fundamentais nessa militância, como referência de qualidade e com seu histórico de lutas.

Segundo levantamento realizado pela Comissão de Mobilização de Pais e Funcionários das Creches da USP (2015)¹⁰, em um Dossiê em defesa das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo, 64 trabalhos acadêmicos tiveram como objeto ou campo 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, trabalhos de Iniciação Científica e de Conclusão de Curso.¹¹ Além disso, 105 trabalhos foram apresentados por integrantes da equipe de diretoras/es, coordenadoras/es, psicólogas/os e professoras/es das instituições em congressos, seminários e oficinas, e há registro de 2.231 visitas monitoradas, entre 2009 e 2014, de profissionais da educação, estudantes e visitantes internacionais.

Apesar de tamanha excelência na educação das crianças, as manifestações que antecederam a abertura das Creches/Pré-Escolas da USP foram somente o início das muitas lutas que vieram depois: por reconhecimento, por apoio e incentivo da Universidade, e, nos últimos anos, pela permanência e pela continuidade do atendimento às crianças.

Uma dessas lutas, que já dura 20 anos, segundo a professora entrevistada, é pelo reconhecimento legal da profissão docente de professoras/es da Educação Infantil, pois todas/os as/os profissionais que exercem essa função são institucionalmente denominadas/os técnicas/os de apoio educativo, o que as/os exclui de todos os direitos que envolvem a profissão. Além disso, as Creches/Pré-Escolas estão vinculadas ao campo de Assistência Social da Universidade, e não ao âmbito da Educação, embora a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) defina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e aponte a obrigatoriedade de que todas/os as/os profissionais que atuam com crianças em creches e pré-escolas sejam professoras/es, com formação mínima na modalidade Normal, em nível médio e/ou em nível superior.

No ano de 2015, outra luta teve início 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

¹⁰ COMISSÃO DE MOBILIZAÇÃO DE PAIS E FUNCIONÁRIOS DAS CRECHES DA USP. *Dossiê: Em Defesa das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo*. 2015. Disponível em: <<https://crehecenraluspcom.files.wordpress.com/2015/04/dossie12.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018

¹¹ Disponíveis em: <<https://crehecenraluspcom.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

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 (CCM), 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.

Durante a pesquisa de campo, 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. A instituição estava organizada em dois grandes grupos: o Módulo I, com crianças de 4 meses a 3 anos; e o Módulo II, de 3 a 5 anos de idade. Dentro desses agrupamentos, havia uma divisão em turmas menores por faixa etária, designadas por cores: azul, verde e amarelo para os/as bem pequenos/as; e vermelho, laranja e roxo para os/as mais velhos/as. Os encontros entre as crianças de diferentes grupos eram frequentes no decorrer da jornada educativa, mas havia duas professoras responsáveis por cada turma e para o planejamento de suas propostas. Observei que os encontros entre crianças de diferentes módulos eram menos frequentes, mas também aconteciam.

A equipe docente contava, naquele período, com 24 educadoras/es, segundo relatou a professora entrevistada. A carga horária de quase todas/os, segundo o PPP da Creche/Pré-Escola (2013), era de seis horas diárias, sendo que parte delas/es trabalhava no período da manhã e outra parte no período da tarde. A complexidade e as consequências da situação de não abertura de novas vagas foram citadas pela professora e pelo professor na primeira entrevista, que ocorreu durante a pesquisa de campo.

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, o reitor 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, ano de conclusão desta pesquisa, o cumprimento da liminar pela Universidade ainda era aguardado pela comunidade, que seguia ocupando o local e organizava eventos visando 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.

Realizei uma segunda entrevista com a professora e com o professor que havia observado e entrevistado anteriormente, com o objetivo de conversar sobre esse novo contexto em que a Creche/Pré-Escola se encontrava. Ambos citaram as dificuldades encontradas 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 set. 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-Escola pesquisada, 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 out. 2017).

A professora e o professor também 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 querem mais enfrentar esse cenário desgastante. Há, 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 no próximo ano, o que dificulta a resistência e a continuidade no atendimento às crianças da forma como todas/os têm reivindicado. Sobre isso, a professora e o professor destacam:

Por um lado, vemos o coletivo se esvair, 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 out. 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 set. 2017).

Quando questionados sobre 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, os dois citaram 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 o quanto o clima na Creche/Pré-Escola ficou bastante triste por um tempo, com a realocação forçada, 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 set. 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 out. 2017).

Com relação aos planos e às perspectivas futuras, ambos 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 à resistência:

Temos muitas ideias, temos pensado em muitas coisas, muitos projetos para o ano que vem. 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 set. 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 out. 2017).

Esse lugar que acolheu minha 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 do encontro desses 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 sua importância.

As lutas diárias 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 da consolidação da Educação Infantil emancipadora que tanto buscamos.

3. Olhar, ouvir, brincar e acolher: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?

Os acontecimentos e as situações que observei no primeiro dia em que acompanhei a jornada educativa das meninas, dos meninos, das professoras e do professor na Creche/Pré-Escola revelaram sutilezas que despertaram fortemente minha atenção e que, posteriormente, mostraram-se recorrentes no trabalho e na atuação da equipe de profissionais, conforme as situações observadas e vivenciadas por mim multiplicaram-se.

Após algumas conversas com a coordenadora e diretora da instituição e uma visita coletiva de que participei, a partir de seu convite, junto a um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP) – que estavam na cidade para conhecer a proposta da Creche, como parte de um programa de formação continuada da Prefeitura daquele município –, combinamos os detalhes de minha entrada e de minha permanência, acordadas rapidamente com ela, que me recebeu com atenção e interesse desde o início.

A visita teve dois momentos principais, começando por um panorama teórico sobre o histórico das Creches/Pré-Escolas da USP, com detalhes sobre a trajetória da Creche em questão, os princípios que norteiam as práticas e reflexões da equipe, e as formas de organização do trabalho. Em um segundo momento, circulamos pelos espaços para conhecê-los de perto, com toda a vida e todo o dinamismo conferidos pelas pessoas que ali estavam diariamente. Chamava nossa atenção, tanto minha quanto do grupo de professoras visitantes, a liberdade de meninas e meninos que passavam por nós e iam de um lugar a outro com independência, fosse para buscar ou guardar algo, fosse para encontrar-se com alguém, muito donas/os do espaço. Ouvi comentários acerca desse lugar ocupado pelas crianças, não só sobre a liberdade de ir e vir sem necessariamente estarem acompanhadas pelas/os adultas/os, mas também sobre as marcas de seu protagonismo nas paredes, que ficavam evidentes aos nossos olhos.

Não parecia haver diferença na quantidade de meninas e meninos que circulavam pelos espaços sem estarem acompanhadas/os de adultas/os. Observei uma circulação bastante ativa de todas/os, inclusive de idades variadas, o que me levou a pensar, embora estivesse só começando a pesquisa de campo, no quanto essa autonomia provavelmente era construída e incentivada para além de práticas sexistas e segregadoras, pois a mesma liberdade e segurança eram possibilitadas às meninas e aos meninos, às/aos mais novas/os e às/aos mais velhas/os.

Em cada sala em que entrávamos, conseguíamos de imediato aproximarmo-nos do que nos era comunicado por cada grupo, como os registros de falas sobre determinado assunto, os

desenhos, as fotos e as esculturas, que muito nos diziam sobre as pessoas que frequentavam diariamente aquele lugar, bem como sobre o que ali se pensava sobre infância e ser criança. Como destaca Faria (2001, p. 70), “o espaço físico não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos”. Durante todo o tempo, as professoras visitantes demonstravam surpresa e encantamento por tudo aquilo, com falas que remetiam às diferenças em relação aos locais em que trabalhavam, com registros em fotos e trocas de comentários.

Assim, em meu primeiro dia de observação da jornada educativa da Creche, eu levava comigo essas primeiras impressões e uma questão apresentada pela coordenadora e diretora durante a visita monitorada, questão esta que, segundo ela, embasava fortemente as reflexões feitas a cada dia com a equipe: “Que experiências estéticas as crianças estão passando na Educação Infantil?”. Minhas expectativas e inquietações para acompanhar tais experiências estavam só começando, não só as vividas pelas meninas e pelos meninos pequenas/os, mas também as vivenciadas pelas professoras e pelos professores em ação, no planejado, no previsto e no imprevisto (BUFALO, 1999), nos encontros e desencontros diários, e na vida cotidiana que se passava nos espaços construídos e marcados pela ação de cada um que ocupava o lugar.

Como mencionei anteriormente, as sutilezas que percebi em minhas observações marcaram muitos momentos durante o período em que estive lá, a começar pelo primeiro dia em que cheguei, quando as crianças estavam sendo recebidas, no início da manhã, nos chamados *ateliês*, onde acontecem propostas simultâneas de brincadeiras, jogos, Artes Visuais ou histórias.¹² Diversos encontros aconteciam nesses momentos, com crianças recebendo outras crianças, professoras e professores cumprimentando animadamente quem chegava, brincadeiras começando, ideias surgindo e algumas aproximações para saber meu nome e/ou me contar sobre algo. Não existiam grupos específicos, naquele primeiro momento, e as trocas entre crianças de diferentes idades aconteciam intensamente.

Entre espaços cuidadosamente preparados e elementos bastante sugestivos para certas brincadeiras – animais de plástico, peças de encaixe e móveis que formavam uma casa –, chamou minha atenção um objeto inusitado, que parecia não combinar com o resto: uma mala velha de viagem, com rodinhas, que era o centro de uma brincadeira que estava sendo criada e apreciada por um grupo pequeno de meninas.

¹² Conforme definido no Projeto Político-Pedagógico da Creche/Pré-Escola investigada (PPP, 2013).

Uma delas, Isabela,¹³ de 5 anos, sugeriu que Carolina, de 3, apoiasse-se com o corpo dentro da mala aberta para que fosse carregada pelo pátio. A ideia chamou a atenção de outras crianças e logo várias delas estavam revezando o lugar na mala, com algumas corridas um pouco mais rápidas e gargalhadas animadas. Fabiana, uma das professoras que circulava pelo espaço naquele momento, aproximou-se para ajudar uma menina a ajeitar-se na mala e disse que também ficou com vontade de experimentar. As crianças não demonstraram nenhuma surpresa por esse envolvimento repentino da professora e ficaram animadas com a possibilidade de carregá-la, embora tenham percebido que não seria uma tarefa fácil, o que rendeu ainda mais risadas por parte de todos/as, professoras e crianças que estavam por perto.

Além do envolvimento da professora com as ideias propostas pelas meninas, outro aspecto chamou minha atenção: o fato de que a brincadeira criada por elas envolvia força, agilidade e certo perigo. Considerando estudos sobre Educação Infantil e relações de gênero na primeira infância, os quais confirmam que meninos e meninas seguem, desde muito cedo, normas e padrões estabelecidos e considerados socialmente mais apropriados para seu sexo (FINCO, 2003), o fato de as meninas experimentarem uma brincadeira que exigia levantar peso e percorrer caminhos em alta velocidade, habilidades frequentemente atribuídas aos meninos e valorizadas quando vividas por eles, mostra que (felizmente) nem sempre as crianças estão fazendo o que as/os adultas/os esperam delas.

Além disso, a partir dessa cena, foi possível ter uma ideia inicial de que, no contexto da Creche/Pré-Escola observada, as múltiplas possibilidades de ser menina e ser menino não eram tão limitadas, cerceadas ou vigiadas como costumam ser em nossa sociedade sexista e androcêntrica, pois em nenhum momento alguém interrompeu ou disse para elas tomarem mais cuidado, o que é frequentemente dito às meninas em momentos de brincadeiras que envolvem desafios corporais mais intensos.

Caroline Paul (2016), em uma conferência sobre a importância de as meninas também serem encorajadas a correrem riscos, como ocorre com os meninos, ressalta que, na infância, é bem provável que uma menina seja advertida sobre o risco de um brinquedo ou brincadeira e que, se ainda assim ela quiser brincar, um/a adulto/a a ajude. Mas e os meninos? Eles geralmente são encorajados a brincar no mesmo brinquedo ou brincadeira, apesar de toda a insegurança que possam ter. Muitas vezes, são orientados sobre como se desafiar por conta própria. A mensagem que advém dessa orientação é a de que as meninas são frágeis e

¹³ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

necessitam de mais ajuda, ao passo que os meninos podem e devem realizar tarefas difíceis sozinhos; que as meninas devem ter medo e que os meninos devem ser corajosos.

Trata-se, dessa forma, de uma visão que impõe modos de ser menino e de ser menina opostos entre si e que impossibilitam as múltiplas masculinidades e feminilidades possíveis. Tais expectativas marcam e são incorporadas “a partir de diferentes processos educativos presentes na escola [e nas creches e pré-escolas], mas não apenas nelas, visto que há sempre várias pedagogias em circulação” (GOELLNER, 2012, p. 29), como as vividas em contextos familiares, em instituições religiosas, na mídia, entre outros.

Sobre as situações ocorridas em instituições educativas formais especificamente relacionadas às brincadeiras e vivências corporais, Mariano e Altmann (2016, p. 424) ressaltam que, “em relação às práticas corporais, as falas e formas de intervenção docentes podem tornar as crianças mais ou menos confiantes em relação a suas possibilidades de experimentar o corpo, logo, mais ou menos hábeis corporalmente”. Além disso, entre as crianças pequenas, “as diferenças de força, estatura e velocidade entre os sexos são pouco significativas” (MARIANO; ALTMANN, 2016, p. 424).

Marcellino (1990, p. 115), ao propor uma Pedagogia na perspectiva da animação, que considera o valor da experiência cultural como “questionadora e re-criadora na continuidade do brincar”, resalta a importância da valorização do elemento lúdico da cultura das crianças por parte de professoras e professores, enquanto processo e produto, especialmente quando o jogo, o brinquedo e a brincadeira manifestam-se na escola. Essa possibilidade questionadora e transgressora da brincadeira é fundamental na reflexão sobre os modos de desconstruir práticas sexistas, padronizadoras, normativas e homogeneizantes que, cada vez mais, manifestam-se nas instituições educativas, inclusive com meninas e meninos pequenas/os e suas/seus professoras/es.

A valorização desse elemento lúdico ficou evidente na postura da professora Fabiana durante a brincadeira com a mala, quando observou o que as meninas criavam e se aproximou cuidadosamente em determinado momento, sem imposição ou controle de suas ações e com disponibilidade para envolver-se, se assim desejassem as crianças.

Os ateliês aconteciam diariamente no momento de entrada, das 7h às 8h30, e os espaços preparados com diferentes propostas para que as crianças escolhessem já estavam montados quando eu chegava, logo no início do dia. Os locais em que as propostas eram organizadas variavam, podendo ser no pátio central coberto, no gramado dos fundos (que se assemelhava a um grande quintal) e nas próprias salas, principalmente em dias mais frios ou chuvosos.

A cada dia eu me deparava com novidades e com diferentes possibilidades de observar a forma com que meninos e meninas se relacionavam com os espaços e as propostas de acolhimento pensadas pela equipe docente, o que instigava uma aproximação minha para ouvir mais atentamente o que era dito nas brincadeiras e como se desenrolavam as muitas ideias que surgiam. Em tais momentos, eu às vezes recebia convites das crianças para que me envolvesse mais diretamente com suas criações, com sugestões de papéis e ações que eu deveria desempenhar. Elas demonstravam estar animadas com essa participação inesperada, de uma pessoa que habitualmente não fazia parte daquele universo.

De minha parte, os sentimentos variavam, de uma preocupação com os limites entre o papel de observadora e o envolvimento nas brincadeiras – que considerei importante a partir dos convites que recebia –, até uma provocação de minha própria dimensão brincalhona, que acabava entrando em cena nesses momentos, mesmo que sutilmente. Se as crianças aproximavam-se de mim com movimentos, gestualidades, linguagens teatrais e dançantes, entre tantas outras formas de expressão e comunicação enquanto brincavam, minha relação com elas e com o que me traziam não poderia se limitar a uma comunicação distante e exclusivamente verbal.

Além disso, eu muitas vezes era recebida com abraços, carinhos, corpos que se penduravam em meu pescoço, ou com pedidos de colo ao ouvir uma história. Isso me mostrava quão “ricas são as relações que se estabelecem no interior das creches com a presença de vários aspectos culturais e com as mais variadas linguagens, inclusive a da pele” (BUFALO, 1997, p. 71).

A forma com que as crianças se apropriavam dos lugares variava, a depender do que os espaços sugeriam, tanto por sua estrutura física, quanto pelas ideias das professoras e do professor que o preparavam. No gramado, por exemplo, observei muitas situações intensas de explorações com o corpo, como escaladas nos pequenos muros, entrada nos cantinhos e esconderijos, corridas e saltos. Como destaca Marques (2014, p. 75), “os espaços arquitetônicos ‘ensinam’ nossos corpos, ou seja, nos ensinam a atuar no mundo”. A ocupação de tais espaços, especialmente dos amplos e abertos, como o gramado, era feita pelos meninos e pelas meninas de forma muito parecida, com brincadeiras corporalmente intensas e muitas interações entre todos/as, de diferentes idades. Os objetos disponibilizados pelas professoras e pelo professor, nesses lugares, eram convidativos para o movimento, como almofadas grandes, caixas viradas que possibilitavam subir, entre outros. Todos/as, independentemente da idade e do sexo, eram encorajadas/os a vivenciar as possibilidades de brincar com os materiais, o que favorecia trocas e experimentações por parte das crianças.

Mariano e Altmann (2016), em seu estudo sobre relações de gênero em momentos de Educação Física na Educação Infantil, apontam que as meninas eram recorrentemente vistas, pelas/os professoras/es, como menos capazes para as práticas corporais do que os meninos, e tal percepção contribuía na produção dessa mesma diferença. As meninas arriscavam-se cada vez menos porque eram desencorajadas e os meninos tornavam-se cada vez mais habilidosos nos jogos propostos, por se arriscarem mais. A desigualdade, então, era produzida e reafirmada a cada dia, com falas, gestos e formas de atuar que a reforçavam.

Na Creche/Pré-Escola analisada nesta pesquisa, não observei diferenças nas explorações corporais de meninos e meninas, nem uma postura distinta das professoras e do professor diante de suas experimentações. Sobre isso, as mesmas autoras citadas acima afirmam que “intervenções menos diretivas [por parte das/os professoras/es] produzem relações de gênero menos hierarquizadas e menos desiguais, garantindo espaços e oportunidades para que as próprias crianças rompam com as fronteiras de gênero socialmente estabelecidas” (MARIANO; ALTMANN, 2016, p. 434).

A entrada das crianças acontecia a partir das 7h, e os ateliês mantinham-se até o momento do suco, às 8h30, quando todos/as eram convidados/as a experimentar uma vitamina de frutas do dia. Durante todo esse tempo de entrada e depois do suco, quando as crianças tinham mais uma hora para brincar com todos os grupos, a organização dos espaços ia sendo modificada e enriquecida pelo que as professoras e o professor observavam em relação ao que as crianças criavam, além de seus pedidos e solicitações.

Em uma dessas ocasiões, enquanto tomavam suco, duas meninas conversavam, fazendo planos para a brincadeira que fariam em seguida. Uma delas disse à outra, animada: “Você vai ser a minha filha, né? E nós vamos para a nossa casa!”. Luciana, uma professora que estava começando a empilhar as cadeiras para reorganizar o pátio, ao ouvir os planos que faziam as meninas, propôs: “Vou colocar aqui o armário da cozinha e uma cama para vocês. O que acham?”. As duas encaminharam-se empolgadas para a casa, acrescentando outros elementos, como caixas, tecidos e bonecas, rapidamente atraindo a atenção de outras meninas que se aproximaram para brincar. Observei que nenhum menino aproximou-se da brincadeira durante todo o tempo de pátio. As meninas conversavam e definiam quem seria quem no jogo, variando seus papéis entre a bebê, a irmã mais velha, a tia e a mãe, figura bastante disputada e que detinha mais poder nas decisões sobre o enredo.

Finco (2003, p. 95), ao observar as relações entre as crianças nas criações de suas brincadeiras, diz que “os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas

relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança”. Isso ficou claro em muitos dos momentos em que observei meninas e meninos explorando possibilidades diversas de brincadeiras, transitando entre parcerias, independentemente de sexo e idade, e indo além de estereótipos e expectativas socialmente atribuídos a cada um/a, com apoio da equipe de professoras e professor.

Cenas como a mencionada, no entanto, aconteciam de tempos em tempos, principalmente nos enredos que envolviam brinquedos identificáveis, estruturados, cuja *função* no jogo já está definida por sua forma – embora as crianças a transgridam com frequência. Nas brincadeiras que observei, na maioria das vezes em que espaços eram montados com esses brinquedos – como objetos de casa ou bonecos de super-heróis –, os jogos feitos a partir deles eram mais divididos por gêneros, por iniciativa das próprias crianças. Sabemos que não se trata, entretanto, de uma tendência natural e espontânea, mas de escolhas carregadas de limitações impostas social e culturalmente.

Os brinquedos, artefatos portadores de significados culturais, categorizados por gênero e direcionados pela indústria para meninos ou meninas, marcam modelos hegemônicos de feminilidade e masculinidade que são impostos às crianças desde muito cedo, sendo tratados como se referissem a preferências e escolhas naturais. Conforme ressalta Finco (2004):

As indústrias de brinquedos sabem muito bem o que os adultos querem, ao comprar um brinquedo: os próprios para as meninas e os próprios para meninos. Entre os dois grupos de brinquedos não restam lugares para as escolhas tolerantes, para as concessões. [...] E, mesmo assim, se afirma que as crianças escolhem espontaneamente os brinquedos apropriados para seu sexo, manifestando tendências bem precisas. A escolha de um menino por um carrinho ou um aviãozinho é justamente por já saber que aquele é o brinquedo permitido (FINCO, 2004, p. 72).

Dessa forma, mesmo com uma equipe de professoras e professor que procuram não reforçar os estereótipos e o sexismo na preparação dos espaços e durante as brincadeiras, ainda é fundamental um afinamento da sensibilidade para observar e questionar tanto os indícios de situações de desigualdade, quanto as desestabilizações que eventualmente possam ocorrer. Segundo Louro (2010), tal sensibilidade supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política.

O fato de algumas brincadeiras serem frequentemente divididas por gênero e vivenciadas somente por determinado sexo, como os jogos de casinha para as meninas (envolvendo maternagem, limpeza da casa, preparação de comidinhas) e as brincadeiras de super-heróis para os meninos (envolvendo salvar o mundo, lutar e ter determinadas

habilidades especiais), em uma instituição em que as/os professoras/es não reforçam as desigualdades de gênero, mostra que alguns estereótipos são delineados muito cedo e precisam ser olhados e questionados diariamente para que possam ser superados. Conforme destaca Louro (2012, p. 51), “precisamos nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade”, como a aparente naturalidade que permeou as escolhas das meninas e meninos pelas brincadeiras e pelos brinquedos citados.

A mesma professora que ajudou as meninas com a brincadeira da casinha, um tempo depois de montar outras propostas no pátio, observava atenta um grupo de crianças que folheavam animadamente um livro, todas sentadas na lona que havia sido estendida com alguns brinquedos. Bem próximo a elas, três motocicletas passavam, quase encostando no livro, quando a professora sugeriu que as crianças trouxessem uma mesa para o local, caso desejassem continuar a leitura de forma mais confortável. Após auxiliá-las na montagem desse novo espaço e afastar os brinquedos que não estavam sendo usados, a professora Luciana sentou-se à mesa junto às crianças, ouvindo a leitura da história e, esporadicamente, tecendo comentários.

Em todos esses episódios, as vontades e ideias das crianças tinham destaque e eram consideradas na organização dos espaços de brincadeiras, mesmo que isso significasse modificar o que já havia sido montado ou planejado. Ficava evidente o quanto as crianças sentiam-se apoiadas e acolhidas em suas criações, demonstrando muita segurança em buscar materiais, solicitar ajuda das professoras e do professor para colocar ideias em prática e transformar com liberdade os espaços destinados para suas brincadeiras, principalmente nesse momento do dia.

Tudo isso ocorria em meio a tantos poderes adultos (PRADO, 2012a), o que mostrava um reconhecimento por parte destes/as às manifestações do que desejavam e expressavam as crianças, bem como uma valorização da ocasião como fundamental para uma aproximação das culturas infantis, o que se traduzia em atenção e disponibilidade genuínas a tudo que era produzido pelos/as pequenos/as nos encontros e nas relações estabelecidas.

Em diversas situações observadas, as crianças demonstravam ter clareza do lugar de destaque que suas ideias e criações ocupavam nos momentos de brincadeiras *livres*, como quando presenciei dois meninos de 5 anos fazendo planos sobre o que fariam: “*Já sei! A gente pede pra Fabi [uma das professoras] deixar a sala toda escura, tudo apagado, porque aí a gente monta uma sala do terror!*”. Além de sentirem-se encorajados a pensarem sobre suas brincadeiras, ficou claro o quanto era relevante para eles o apoio da professora, que possivelmente escutaria suas ideias e os ajudaria a colocá-las em prática. Em seu artigo em

que discute como ser professor/a sem dar aulas na escola da infância, Russo (2007, p. 67) ressalta que “as crianças devem ver suas iniciativas encorajadas, utilizadas e valorizadas, iniciativas essas que elas tomaram de modo autônomo, que não foram requisitadas senão por motivos pessoais”. É nisso que demonstram acreditar os meninos ao referirem-se à professora.

Vale ressaltar que as brincadeiras de terror pensadas pelos meninos foram idealizadas por eles e que os convites para que outros participassem junto também foram destinados a meninos do grupo. Esse detalhe, aparentemente sutil, passou-me despercebido em um primeiro momento, e somente com leituras e aprofundamento nas questões que envolvem gênero e infância foi-me possível atentar para a desigualdade que envolvia a cena. Lembrei-me, ao voltar a ela, de episódios em que, como menina, eu era excluída e advertida a não participar de situações que poderiam me dar medo, como sessões de filmes de terror com meus primos ou até encontros para ouvir histórias desse tipo.

A cena que presenciei me remeteu a experiências pessoais, mas isso ocorreu apenas a partir das referências teóricas que foram afinando meu olhar, tal como ressalta Louro (2010):

As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 2010, p. 121).

Nas situações em que acompanhei as falas da equipe sobre o trabalho efetivado na Creche/Pré-Escola, tanto na exposição realizada na disciplina de Educação Infantil, no curso de Pedagogia da FEUSP, quanto em conversas informais na jornada educativa da Creche, 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.

Na situação descrita há pouco, em que os meninos citavam a intenção de compartilhar seus planos com a professora, aparecia sutilmente o ponto de vista das crianças sobre o que essas dicas representam, ou o entendimento de que o que dizem, propõem, ou até mostram ao criarem e se expressarem é valorizado pelos/as adultos/as que convivem com elas diariamente. No Projeto Político-Pedagógico da Creche/Pré-Escola (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 (PPP, 2013, p. 26, grifo meu).

Se tais dicas partem dos movimentos das crianças, há então uma atenção diária ao dito e ao não dito, ao que se expressa pelo corpo, pelos gestos, pelas ações, pelas falas (das crianças mais velhas), pelos choros, pelas risadas e pelas emoções, a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano, sejam elas com materiais, brinquedos e espaços, ou com as pessoas que transitam pelo lugar. Fabiana, a professora citada pelas crianças na conversa descrita, trabalha há 11 anos nessa Creche/Pré-Escola, graduou-se em História e, atualmente, está cursando Pedagogia em uma instituição privada. Na entrevista que concedeu durante a pesquisa, 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 mar. 2016, grifos meus).

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 do adulto-educador referida por Faria (1999), que requer tempo, conhecimento teórico, paciência e disciplina para observar sem interferir, para (re)aprender a brincar, recuperando sua dimensão brincalhona.

Além disso, ao observar as criações e trocas de meninos e meninas diariamente, em suas brincadeiras, e ao refletir sobre nossa própria trajetória, podemos rever visões estereotipadas, preconceituosas e deterministas sobre gênero, buscando superá-las nesse lugar em que ainda é bastante possível transgredi-las. As instituições de Educação Infantil são

espaços em que “masculinidades e feminilidades interagem e se intercambiam constantemente” (SAYÃO, 2003, p. 82).

Considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança. [...] A observação das brincadeiras, na escola pesquisada, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de educação infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado (FINCO, 2003, p. 95).

Para tanto, seja na reconstrução da dimensão brincahona, seja na superação de visões sexistas e preconceituosas, é importante “nutrirmos nossas capacidades inventivas”, acreditando na complexidade da capacidade expressiva dos/as pequenos/as, 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”)¹⁴ –, podemos entender que se trata de uma busca pela dimensão brincahona de cada um 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 utilizar* ao nos tornarmos adultos/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”.

¹⁴ Definição extraída de: <<http://origemdapalavra.com.br/site/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

A brincadeira, apesar de ser definida como eixo fundamental do trabalho educativo da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), 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, para a surpresa que caracteriza o jogo; nem mesmo para as crianças, que teriam o jogo por direito, mas que têm tarefas mais importantes, produtivas e sérias para darem conta; que dirá aos/às adultos/as, que foram condicionados/as pela formação de uma vida inteira a não brincar, a produzir, ao engessamento referido pela professora Fabiana. “Brincar é considerada uma atividade infantil em nossa sociedade que se diz tão séria, com seus mercados, bancos e vendedores de todas as coisas possíveis” (CORBEIL, 1999, p. 163, tradução minha), e não há tempo, nem espaço para tamanha frivolidade entre adultos/as e, cada vez menos, entre as crianças.

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 criados, 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, 8 set. 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 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, tradução minha).

Certo dia, na Creche/Pré-Escola pesquisada, uma professora desenhava um *jogo da velha* gigante com um giz no chão, contando animada às crianças que estavam à 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, e apresentando ideias que davam novos significados ao tradicional jogo da velha, com novas formas desenhadas para além das trazidas pela professora. As trocas que aconteciam entre os/as participantes eram bastante significativas, 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.

Não se trata de 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, 2009a). Todos e todas, com suas especificidades diversas, podem aprender juntos durante as brincadeiras. Como afirma Prado (1999b, p. 115), “adultas/os e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriam-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos”.

Brougère (2008, p. 23) conceitua 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”.

Assim, as ações de reviver, retomar e reconstruir a dimensão brincalhona no encontro com as crianças, partindo da “condição adultocêntrica que nos habita”, implicam “retomar a infância adormecida em cada um de nós”, já que

[...] é ela [a retomada da infância] que torna possível a sensibilidade da construção do sujeito pesquisador, que, para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca de seu interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua própria condição, num exercício de ir e vir entre o que é infância, o que seja parte dela e a tentativa de compreendê-la (PRADO, 1999b, p. 116).

Quando nos reencontramos com nossa dimensão brincalhona, 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 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, sobre um momento de encontro na instituição pesquisada, a dimensão brincalhona de todas/os está em cena, de maneira viva, envolvendo linguagens do corpo e 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, 8 set. 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 nossas relações e do trabalho educativo na primeira infância, além de elemento transgressor bastante potente das relações sexistas e pautadas em estereótipos. 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).

Retomar a dimensão brincalhona é valorizar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser, das e nas múltiplas linguagens, conforme ressalta Richter (2017):

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 religações – 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 (RICHTER, 2017, p. 14).

Retomar a dimensão brincalhona é se deixar abrir a estas rupturas e religações, reencontrar-se com a ludicidade e com experiências languageiras que já fizeram parte de nossas infâncias, disponibilizando-nos corporalmente para sentir o que não se sabe previamente, para ser provocado pelo estado de presença (MILLER, 2014) do outro. É importante ressaltar, no entanto, que não se trata de uma dimensão brincalhona única e universal, mas de dimensões brincalhonas que podem ser diversas e que se inserem em um sistema cultural e social.

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 nossas dimensões brincalhonas 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.

Sendo o corpo em grande medida uma instituição social, podemos dele dizer que possui história. Não uma história geral, envolvendo todos os corpos, de todos os tempos e de todas as sociedades. Mas uma história específica de uma sociedade particular, uma história solidária às transformações no tempo das outras instituições de uma mesma sociedade. Simples compreender: nossos corpos de hoje não são os de ontem (RODRIGUES, 1987, p. 94).

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, 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 tentando 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 de sua comunidade no físico e no intelecto das crianças. Nesse mesmo sentido se manifesta Daolio (2000), ao descrever 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, então, nossas histórias vão sendo marcadas no corpo. “Nossos corpos são em si mesmos redes de relações sociopolítico-culturais e históricas. Tudo aquilo que ensinarmos e aprendermos nos/pelos corpos afetar, consequentemente, as relações sociopolítico culturais em que nos inserimos” (MARQUES, 2014, p. 76), e vice-versa.

Dessa forma, as experiências vividas dentro e fora das instituições educativas, inseridas ou não nos contextos formais de educação pelos quais passamos no decorrer de nossas vidas, marcarão nossos corpos e as formas de nos relacionarmos com nossa corporeidade, sendo, inclusive, distintas se somos meninas ou meninos, mulheres ou homens; serão justificadas pelas diferenças biológicas, com uma demarcação de fronteiras entre feminino e masculino, e servirão de reforço a comportamentos e características físicas esperadas para cada sexo.

Uma vez que as instituições educativas são, por excelência, locais de encontro das crianças e da possibilidade de brincarem juntas, e considerando a brincadeira como uma das manifestações mais expressivas da corporeidade de crianças e adultos/os, torna-se importante uma reflexão acerca das experiências vividas diariamente em tais ambientes, as quais marcam esses corpos de tantas formas: De que maneiras os corpos se encontram e se expressam nessa coletividade?

Bufalo (2003) afirma que as crianças buscam elementos nas linguagens organizadas pelos/as adultos/as, muitas vezes imitando-as, como já destacava Mauss (1974), em 1935, ao retratar as técnicas corporais de cada sociedade e ressaltar o quanto as crianças imitam com seus corpos atos que obtiveram êxito. Essa observação e imitação se estende ao que significa ser homem e ser mulher em nossa sociedade, e também à exclusão, por não se encaixar nesse binarismo. As crianças, como seres sociais e ativos que partilham conosco dessa sociedade, estão atentas às formas com que nos expressamos e atuamos no mundo, não só imitando, mas reelaborando outras tantas linguagens corporais, “segundo as necessidades dos grupos infantis, que as transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração, além de outras, que são inventadas” (BUFALO, 2003, p. 31).

Um dos desafios da atuação das/os professoras/es da Educação Infantil será, então, o de pensar nos gestos, movimentos e expressões simbólicas das/com as novas gerações nas instituições educativas, mas, além disso, será também o de pensar em como as/os adultas/os professoras/es respondem à chegada do novo. Como gestos, movimentos e expressões corporais, nas diferentes linguagens pelas quais as crianças expressam-se, inspiram os/as que aqui já estavam a repensarem sua própria corporeidade e as formas de se relacionarem com elas? Como as/os professoras/es planejarão experiências em que esses corpos possam efetivamente encontrar-se, desconstruindo hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as? É a partir dessas reflexões, sobre estar de corpo inteiro em tais relações, que meninas, meninos, professoras e professores poderão criar um “redimensionamento de seus corpos no mundo” (PRADO, 2015, p. 212).

É importante ressaltar que, como afirma Marques (2014), não se trata de conhecermos somente as habilidades corporais das crianças, ou seja, de sabermos se elas são capazes de determinado movimento ou não, mas de compreendermos as “necessidades, preferências, tempos e espaços corporais das crianças” (MARQUES, 2014, p. 78), bem como as nossas, de forma mais ampla.

Macedo (2010), em sua pesquisa de Mestrado sobre a Educação Física na perspectiva cultural, também realizada na referida Creche/Pré-Escola, concluiu que ali coexistiam práticas

psicomotoras e desenvolvimentistas com propostas mais contextualizadas e com uma concepção de cultura corporal, especialmente quando se tratava de situações relacionadas à área de Educação Física. Nas observações que realizei ao longo desta pesquisa, a partir de outra perspectiva teórica, as propostas corporais contextualizadas nas brincadeiras e a partir do repertório cultural trazido pelas crianças, não segmentadas por áreas e presentes em momentos distintos do planejamento da jornada educativa, ficaram evidentes.

A própria professora entrevistada elevou o desafio de interpretação das dicas dadas pelas crianças, já que, segundo ela, partimos de hipóteses nossas para analisar o que vemos, ouvimos e sentimos no dia a dia da Creche/Pré-Escola. Larrosa (1998) afirma que temos que pensar a infância como algo “que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la)”. Segundo ele, “aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (LARROSA, 1998, p. 185).

Ao falar sobre sua atuação na profissão, Marcelo, professor que está na Creche/Pré-Escola há 16 anos e que tem formação em Psicologia, destacou exatamente o quanto meninas e meninos mobilizam e transformam, a cada dia, o que pensam suas professoras e seus professores:

Atuar na Educação Infantil como professor, como professora, é lidar com o inesperado. Acho que não só na Educação Infantil, mas acho que aqui isso fica muito forte, porque estamos lidando com criança pequena. [...]. Trabalhar com elas é não ter o controle da situação, é não ter o controle da rotina, é lidar com o inesperado mesmo, lidar com o que vem, com o que te oferecem.

Com elas é muito difícil você ficar com ideias estagnadas, cristalizadas a respeito de qualquer coisa, do mundo. É como costumamos falar na Creche, que as crianças “tiram a gente do lugar toda hora”. (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

As respostas às hipóteses que temos virão do que nos trazem as crianças e de nossa disponibilidade para compreender os sentidos e significados das linguagens pelas quais elas se expressam intensamente.

Enfatiza-se [no texto] a infância, procurando nela o modo de ver e apreender aquilo que a criança investiga, cria, manifesta em suas tantas linguagens de forma um tanto “leornadesca”. A tríade infância-arte-ciência constitui-se como grande desafio à compreensão, resultando do desejo por conhecer crianças e seus processos criadores para além de resultados escolarizados daquilo que projetam, inventam e nos mostram em tantas e diferentes formas, e que permitem e instigam a enfrentar estados caóticos ou ordenados da vida e extrair desta muitos sentidos (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 22).

No encontro diário com as crianças da Creche/Pré-Escola, então, professoras e professor, ao terem como ponto de partida para suas reflexões as dicas dadas por elas, reconhecendo os desafios de interpretá-las sob um ponto de vista adulto, demonstram ter o desejo citado por Gobbi e Pinazza (2014), de compreender a gramática tão peculiar com que meninas e meninos expressam-se e sobre a qual “ainda temos tantas lacunas a preencher, compreender e conhecer”. Como ressalta Prado (2015, p. 211), “as crianças são capazes de criar um espaço invisível para ser lido e interpretado como pistas e não como cópias”.

Além das observações atentas das ações, conversas, trocas, criações, falas, choros, risadas e preferências dos/as pequenos/as, e de uma aproximação em alguns momentos que favorecia experiências variadas de encontros entre eles/as e deles/as com as/os professoras/es, presenciei cenas de conversas sobre as brincadeiras que estavam acontecendo, como quando Laura, de 3 anos, ao perceber o olhar de uma professora para sua ação de ninar uma bola em seu colo, disse, colocando o dedo sobre a boca, em um gesto que pedia silêncio: “*Psii! Essa é minha bebê, ela acabou de dormir e já vai para o berço*”.

Belotti (1979) discute o processo pelo qual as meninas vão aprendendo, desde muito cedo, a *ninar* bebês e o quanto essa habilidade é, depois disso, destacada como natural. Na cena descrita, Laura utiliza-se de uma bola para ser sua bebê, acalutando com bastante habilidade justamente esse objeto que é geralmente usado para esportes e jogos corporais.

Quando dá uma bonequinha ou um animal de borracha ou de pano a uma menina pequena, a pessoa não se contenta em simplesmente oferecer-lhe e ficar observando como se comportará, mas também lhe mostra como se segura nos braços e como se acaluta. Esta demonstração de “solicitude parental” não é dada ao seu coetâneo do sexo masculino, pois acalutar as crianças não cabe no patrimônio gestual das manifestações afetivas dos garotos. Por conseguinte, vemos meninas de uns dez ou onze meses apenas que já adquiriram o reflexo condicionado boneca-acaluto e, assim que recebem nas mãos uma boneca, já a apertam ao peito e a acalutam. Os adultos, esquecendo-se de que esse comportamento é apenas o resultado de suas instruções, exclamam que se trata de milagre “biológico”: tão pequenina e já com o instinto materno. Isso os enche de alegria, pois é visto como o sintoma tranquilizador da normalidade.

É bastante curioso observar como os meninos da mesma idade, não ensinados como as meninas, seguram nos braços as mesmas bonecas de maneira muito mais despreocupada, por exemplo, mantendo-as em pé e não à vontade, passando-lhe um braço em volta do pescoço, apertando-as ou mesmo esmagando-lhes a cabeça. Em todos os casos, acalutar a boneca está quase sempre ausente (BELOTTI, 1979, p. 73).

Segundo Gobbi (1997, p. 96), “a menina é preparada, desde a infância, para ser mãe; mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte da sua vida”.

Sobre a escuta do que dizem os/as pequenos/as a respeito de suas criações, como na brincadeira de Laura, o professor Marcelo ressaltou:

A gente fica de “antena ligada” [durante a brincadeira], entra e sai de cena de novo. [...] Porque também, se deixar só na fantasia do adulto, às vezes também a gente mata o que estava acontecendo, porque pode ser tanta coisa! [...] Às vezes, nossa fantasia, às vezes não. Na enorme maioria das vezes, a nossa fantasia não alcança a deles! (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

Ouvir o que as crianças têm a dizer também é essencial no encontro com elas, em um exercício diário de desconstrução de estereótipos que podem acompanhar nosso olhar. Em sua pesquisa de Mestrado sobre conflitos na Educação Infantil, também realizada na mesma Creche/Pré-Escola, Corsi (2010) ressaltava, a partir de seus registros acerca do que os meninos e as meninas diziam sobre o tema, a importância de uma escuta atenta que não considere somente o que o olhar adulto pode captar das vidas das crianças. Segundo ela, foi de grande relevância para o estudo a disponibilidade da professora observada em ouvir opiniões, hipóteses e questionamentos de todos/as de seu grupo sobre os mais variados temas, assim como ocorreu nesta pesquisa, o que revela ser esta uma postura profissional recorrente entre os/as docentes da instituição.

Além disso, a pesquisadora utilizou-se de uma ferramenta sugerida pelas crianças para coletar seus dados: uma caixa em que elas pudessem escrever os conflitos que acontecessem em sua ausência. Essa criação foi como um presente, uma dica também à pesquisadora, que a utilizou em todo seu estudo a partir de então.

Ainda sobre o encontro entre adultas/os e crianças no dia a dia da Creche/Pré-Escola e sobre a atuação das professoras e do professor, observei um cuidado com a qualidade das relações e um respeito às individualidades dos/as pequenos/as em muitas situações. Em uma delas, Joaquim, um menino de 4 anos que participava animado de um jogo com mais três crianças, começou a chorar devido a uma atitude que o havia incomodado. Fabiana, a professora, observava de longe o que acontecia e, ao perceber que ele seguia chateado e que não estava mais participando do jogo, aproximou-se e perguntou se ele gostaria de contar o ocorrido para que ela o ajudasse. Joaquim, então, explicou que Juliana, uma das meninas participantes da mesma brincadeira, havia tirado suas peças do tabuleiro e não queria devolver.

A professora escutou atentamente aos dois envolvidos na situação e sua mediação fez com que chegassem a um acordo, a partir de suas próprias soluções, e com que Joaquim fosse

se acalmando. Por fim, ela perguntou a ele, bem baixinho, num tom que só ele conseguia ouvir, se ele se sentia pronto e mais calmo para recomeçar o jogo.

A atuação da professora foi respeitosa em todos os momentos, sem uma imposição *adultocêntrica* de soluções rápidas, mas com uma escuta atenta ao que as crianças tinham a dizer, favorecendo as relações tanto entre as crianças, que a viam como referência e apoio nessa abertura para o diálogo, quanto em sua relação com elas, pautada no respeito mútuo. Além disso, em nenhum momento a professora demonstrou expectativa de que o menino reagisse ao que o incomodava a partir de uma única masculinidade possível que, muitas vezes, é imposta aos meninos e homens ao longo da vida: de não chorar, não demonstrar sensibilidade e fragilidade. Essas características, atribuídas ao universo feminino, costumam ser aceitas e incentivadas quando partem de meninas, sendo frequentemente negadas a eles.

Cipollone (2003, p. 26) afirma que a hierarquia de valores está identificada com o masculino e se baseia numa desvalorização de funções e capacidades consideradas femininas. A força e a coragem, características historicamente atribuídas ao masculino, são vistas como superiores e opostas ao afeto e à sensibilidade. Sobre a afetividade nos contextos educativos para a infância, a autora ainda destaca:

Nos centros de Educação Infantil, locais de uma pedagogia da relação e da integração, pode-se supor uma maior sensibilidade do adulto às expressões de prazer, bem-estar e mal-estar das crianças, em comparação com outros níveis de escolaridade. Mas, quando se examina quais percursos implícitos de educação para a afetividade são determinados nesses contextos educacionais, observam-se consistentes diferenciações baseadas no sexo, tanto no comportamento de adultos como no das crianças (CIPOLLONE, 2003, p. 27).

Durante todo o episódio em que o menino estava chateado, a professora deixava evidente para as crianças sua percepção e total atenção aos sentimentos que expressavam, devolvendo a elas, com suas palavras, o que compreendia da cena observada e relatada. Russo (2007) afirma que as crianças têm o direito de uma devolução sobre as percepções que o/a adulto/a professor/a tem sobre elas, compreendendo suas palavras e modificando, assim, a forma dessa relação que se constrói, para além da compreensão da própria relação e de seu polo adulto. Assim, ao perceber a necessidade de seu envolvimento na situação conflituosa, não com uma postura vigilante, mas explicitando sua percepção sobre a situação, que incluía a importância de todos/as manifestarem o que sentiam, a professora encorajou os meninos e as meninas a “brincarem com um objeto muito imaterial”, “a raciocinarem e a falarem” sobre

algo tão importante nesse ambiente de encontros e desencontros: a relação entre as crianças e entre cada uma delas e a professora (RUSSO, 2007, p. 69).

Em outro dia, Mariana, de 4 anos, chegou na Creche/Pré-Escola com um caderno cheio de desenhos feitos por ela e logo se dirigiu a Luciana, uma das professoras que estava na sala naquele momento, para mostrar orgulhosa o que havia levado e suas produções. A professora estava organizando alguns materiais no balcão, mas virou-se e abaixou para ouvir o que Mariana dizia, enquanto a menina procurava a página de um desenho específico que queria mostrar. Luciana esperou que ela o encontrasse e observou com muita atenção os detalhes do desenho, comentando e fazendo perguntas sobre ele. A procura pelo desenho demorou certo tempo, mas em nenhum momento ela pediu que Mariana se apressasse, ou se antecipou para achar mais rápido a página. Ao discutir aspectos dos relacionamentos e das interações nas creches italianas, Ghedini (1994) ressalta:

Um elemento constante do trabalho educacional, é, pois, o trabalho em equipe, incluindo as interações recíprocas com crianças e adultos. Esse aspecto fundamental do relacionamento leva a uma concepção de educação na qual, de um lado, as experiências e características pessoais são levadas em consideração e valorizadas e, de outro lado, experiências são transformadas em conhecimento e projetos educacionais, que permitem a gestão da situação educacional (GHEDINI, 1994, p. 197).

Essa valorização das relações entre crianças, entre crianças e professoras/es e entre a própria equipe docente que faz parte da instituição – o que, segundo Mantovani (1999), é condição preliminar do trabalho educativo –, bem como das experiências trazidas por cada um/a que a frequenta diariamente, faz parte dos princípios que norteiam o trabalho na Creche/Pré-Escola, tanto nos registros escritos a que tive acesso – como o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2013) e os planejamentos das professoras –, quanto nas propostas que observei em diferentes momentos da jornada. A transformação de tais experiências em conhecimento e projetos educacionais, conforme aponta Ghedini (1994), também está prevista nos documentos da Creche/Pré-Escola e na atuação docente.

Nos registros do planejamento de 2015 da professora Fabiana sobre sua turma de crianças de 5 anos, chamada de grupo roxo ou grupo Meteoro – nome escolhido pela turma –, há uma descrição detalhada das preferências, dos interesses e das criações de cada criança da turma que vai sendo observada por ela, além de aspectos mais gerais do perfil do grupo. Tais descrições são divididas de duas formas: por data e por momentos da jornada, como oficina, rodas de história, brincadeiras no pátio e momentos informais/almoço. Nessa última parte, são apontados assuntos recorrentes que surgem nas conversas enquanto as crianças almoçam,

como “seres fantásticos e assustadores”. A atenção e a valorização ao que criam e produzem as crianças, em todos os momentos da jornada, é parte fundamental da pedagogia das interações descrita por Ghedini (1994):

[...] os momentos rotineiros, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem às crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com elas (GHEDINI, 1994, p. 201).

Outra situação marcada pela observação do que expressavam as crianças, inclusive nos momentos rotineiros, e em que a valorização da relação construída entre elas evidenciou-se foi quando uma professora olhava para uma mesa em que meninos e meninas tomavam suco e conversavam animadamente. Um deles, Raul, estava quieto e sério desde que chegara, o que chamou a atenção da professora, que comentou com outra que algo devia ter acontecido, pois ele costumava envolver-se com entusiasmo em conversas e brincadeiras com as demais crianças.

Quando todas/os se dirigiram ao pátio, para brincar, ela notou que ele continuava desanimado, sentado sozinho, sem fazer nada. Então se aproximou com uma caixa de bonecos heróis, sentou-se ao lado dele e perguntou se gostaria de brincar, pois sabia que aquele era um brinquedo querido por Raul. Ele rapidamente começou a mexer nos bonecos para escolher um, e aos poucos foi conversando com a professora sobre o que o estava incomodando. A escolha da professora pelos bonecos parecia dever-se ao fato de que eram objetos buscados com frequência por ele, e não pautada em uma seleção por brinquedos de meninos. A preferência recorrente dele pelos heróis, no entanto, e sua alegria ao encontrar-se com eles na caixa pode se tratar, como afirma Belotti (1976), de uma pseudo-escolha entre opções já efetuadas a priori pelos/as adultos/as, ao longo de sua vida.

Observei muitas outras situações que revelavam a importância das interações e a qualidade dos encontros que aconteciam diariamente na Creche/Pré-Escola. A partir de várias cenas como essa, passei a atentar-me mais detidamente para as falas e ações que resultavam de tais encontros, principalmente entre a equipe docente e as crianças.

Uma das principais questões relacionadas aos encontros entre adultos/as e crianças, segundo Siebert (1998), é o véu de esquecimento que vai se construindo em nossa atuação produtiva e racional, sobre os nossos tempos de infância e nossas possibilidades de expressões e relações corporais, vividas tão intensamente por meninas e meninos pequenos/os.

Em alguns momentos, presenciei falas das professoras que remetiam a situações de quando eram crianças, principalmente quando se deparavam com certos brinquedos ou brincadeiras que despertavam tais memórias. Muitas dessas memórias eram marcadas por elementos sexistas ou ações que reforçavam estereótipos de gênero, como no dia em que um menino tentava jogar para o alto um homem aranha que, ao ser girado com as mãos, saía voando pelo espaço. Ao se aproximar para ajudá-lo, Meire disse: *“Nossa, eu tinha um desses também quando tinha sua idade. Só que era uma fadinha. Ah, eu gostava tanto dela!”*.

Ostetto (2007, p. 202) destaca a importância de o/a professor/a, em sua formação, “reencontrar-se com sua criança”, pois, segundo ela, como é possível acolher o outro fora de si, se não se acolhe o outro interno? “Muitas vezes é esse outro interno, sofrido ou satisfeito, que é repellido ou celebrado através daquelas crianças com quem o/a professor/a convive”. O encontro com nossas próprias infâncias em reflexões ou ações formativas pode partir dessa celebração com as crianças com quem convivemos e que provocam lembranças de nossas vivências e experiências, das brincadeiras que criávamos e/ou imaginávamos quando crianças, favorecendo a desconstrução de estereótipos e da visão adultocêntrica e sexista sobre o que criam as crianças no dia a dia, em um ciclo que se alimenta dos encontros com elas e que os enriquece, ao mesmo tempo.

Em outro dia, Júlio, um menino de 5 anos, chegou à Creche/Pré-Escola com um livro de atividades trazido de sua casa, com imagens para colorir e desafios – como jogos de sete erros e caça palavras –, e foi mostrar para a professora Luciana, que o folheou e disse que adorava *ligar os pontos* quando era criança. *“Vamos fazer um juntos depois? Eu era tão craque nisso! Era sempre a primeira a acabar!”*.

Segundo Sayão (2002),

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos (SAYÃO, 2002, p. 57).

Observei muitas brincadeiras acontecendo durante o tempo em que estive na Creche/Pré-Escola, e os momentos dedicados exclusivamente para o brincar *livre*, como o horário de pátio, que acontecia diariamente das 9h às 10h, eram os momentos de maior envolvimento corporal das professoras e do professor no encontro com as crianças. Tratava-se

de um tempo destinado para que elas/es vivenciassem suas ideias e brincassem com diferentes objetos, em espaços diversos e com a possibilidade de trocas com outras meninas e outros meninos, de diferentes idades. Exceto em jogos com determinados brinquedos, quando muitas vezes as crianças agrupavam-se por gênero, como descrito em cenas anteriores, a maior parte das experimentações, no horário de pátio, era vivenciada por todas/os, com trocas entre idades, entre meninos e meninas, entre as/os adultas/os. A esse respeito, Finco (2003) afirma:

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de Educação Infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa (FINCO, 2003, p. 96).

Na Creche/Pré-Escola pesquisada, as relações não sexistas foram observadas recorrentemente por mim em diversas ocasiões, nas quais as fronteiras da divisão por gêneros eram frequentemente ultrapassadas ou recusadas. Quando tais fronteiras são dissolvidas, “meninos e meninas interagem descontraidamente, não mantendo nítidas as divisões de gênero, estando, por vezes, separados e, em outros momentos, juntos” (FINCO, 2003, p. 96), como acontecia, especialmente, nos referidos momentos de pátio da Creche/Pré-Escola.

Além disso, observei que o período estipulado (com duração de uma hora) tinha certa flexibilidade, a depender do que planejavam as professoras e o professor, ou das demandas das crianças. Muitas vezes presenciei brincadeiras que se estendiam para além das 10h.

Enquanto as brincadeiras aconteciam, plenas de criatividade e sem imposições de rendição à mente, como se tenta penosamente fazer em nossa cultura (SIEBERT, 1998), as ações das/o adultas/o, das professoras e do professor eram diversas e variavam, a depender do perfil de cada um deles. Em geral, nesses momentos, professoras e professor que compunham a equipe estavam, simultaneamente:

- *Observando as ações e criações das crianças;*
- *Propondo ideias de novos materiais e temas;*
- *Preparando novos espaços organizados para as brincadeiras;*
- *Ajudando em necessidades que surgiam, como apoio para tirar o sapato, amarrar os cadarços, entre outras;*
- *Ouvindo o que as crianças tinham a dizer, como ideias, ou incômodos em situações de conflitos;*
- *Fazendo junto (modelagens, jogos, desenhos);*
- *Contando histórias para um grupo de crianças;*
- *Aproximando-se de brincadeiras, ao serem convidados/as;*
- *Distanciando-se de brincadeiras, ao avaliarem que as crianças estariam melhores sozinhas. (Caderno de campo, 22 set. 2015).*

Todas essas ações revelavam uma observação atenta das linguagens infantis por parte das professoras e do professor, além de um olhar sensível ao que demandavam os pequenos e as pequenas em suas brincadeiras, o que se evidencia também na seguinte fala da professora entrevistada Fabiana:

Tudo que a gente defende está nisso, nessa escuta, nesse olhar para o outro, nesse “estar lá no chão” com essa criança que é dessa terra, da natureza... E quando você faz isso, você percebe que fica muito mais fácil, esse envolvimento vai acontecendo e você fala: “Nossa, então o caminho é por aqui...”. Então, lidar com essas “dicas” trazidas a todo momento por elas não é fácil, mas é muito legal quando você vai percebendo no seu planejamento e no fazer diário esse diálogo. Você vai percebendo que a coisa vai acontecendo a partir do nosso diálogo, da gente com eles. (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Essas várias leituras, descritas pela professora entrevistada como uma escuta atenta, um olhar para o outro e um estar junto das crianças, exigem disponibilidade para uma compreensão dos sentidos e significados de tais linguagens (SAYÃO, 2002) e, por meio delas, para uma busca pela retomada de nossa dimensão brincalhona, o que envolve as manifestações lúdicas, o riso, o encontro com o desconhecido, a disponibilidade para brincar e o imprevisto, ao contrário das disciplinas rígidas de tempo e seriedade do mundo do trabalho característico do capitalismo.

Trata-se de seguir na contramão dessa racionalidade, em busca de um encontro, na profissão, com a criatividade, a liberdade e o prazer que constituem a brincadeira e que são a essência dessa dimensão humana que não é só infantil, mas que é furtada de nós (MARCELLINO, 1990) por ser oposta aos ideais de produtividade, embora seja pré-requisito fundamental da profissão docente que está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999) – de professora e professor da Educação Infantil.

As ações das crianças enquanto criam, brincam e se expressam, com sua corporeidade escandalosa e invasiva (SIEBERT, 1998), muito nos dizem sobre a busca pela racionalidade que progressivamente substitui as emoções e sensações corporais pela forma discursiva (SIEBERT, 1998).

Assim, os momentos observados em que há liberdade de sentir e criar, como as brincadeiras nos horários de pátio na Creche/Pré-Escola, são valiosos tanto para meninos e meninas – que podem exercer o direito de viver plenamente suas infâncias, sem divisões e limitações sexistas ou por faixa etária, com liberdade para escolher com o que, onde e com quem querem brincar –, quanto para as professoras e para o professor, que podem tirar

vantagem das possibilidades que as próprias crianças lhes oferecem para uma reflexão sobre suas propostas educativas, suas hipóteses e sua própria corporeidade. Além disso, participar de uma brincadeira é, para crianças e adultos/as, uma ação de imensa profundidade e capacidade transgressora que requer entrega e envolvimento de quem participa.

É importante também ressaltar que há um cuidado das professoras e do professor da Creche/Pré-Escola quando participam das brincadeiras, para que não haja comprometimento das criações dos/as pequenos/as devido à interrupção ou ao controle do/a adulto/a. Segundo Marcellino (1990, p. 114), esse é um “terreno perigoso, pelos próprios vícios de diretividade dos/as professores/as. O vício de ditar as regras, as ordens, por exemplo”. Além disso, observei uma preocupação para que as crianças tivessem espaços – embora não muitos – em que pudessem brincar totalmente sozinhas em alguns momentos, sem o olhar observador das/os professoras/es, principalmente quando eram construídas cabanas bem fechadinhas, ora montadas pelas próprias crianças, ora dispostas nos espaços pelas/os professoras/es.

O professor Marcelo, ao ser questionado na entrevista sobre tais momentos de brincadeira, ressaltou:

Eu penso que um dos objetivos do meu trabalho é poder preparar um espaço que favoreça a autonomia das crianças para que, quanto mais seja possível eu me afastar, não só de distância, mas de me afastar mesmo dessa criação delas, e deixá-las à vontade pra isso, eu acho que é o melhor que a gente tem a fazer, sabe? E isso a gente vai testando também, conforme a faixa etária... Conforme eles vão crescendo, esse tempo de ficar sozinhos vai aumentando e esse afastamento também vai aumentando. Lógico que com bebês talvez a gente deixe, sei lá, cinco minutos. É muito pouco, mas pensa numa criança de 1 ano brincando cinco minutos sozinha com qualquer objeto que ela queira pegar, tocar, jogar longe, enfiar na boca, escolher outro, sem esse controle, sem eu ficar pegando: “Vem aqui que você vai cair”; “Cuidado que isso você não pode pôr na boca”; “Ah, não, senta aqui que aqui tá mais quente”; “Tá muito frio”; “Ah, não, hoje tá muito calor, deixa eu tirar essa roupa”; “Deixa eu pegar esse negócio”; “Ah, você quer água?”. Sabe? Sem essa intervenção a todo instante do adulto, por mais que seja por uma necessidade dela. (Entrevista com professor, 23 maio 2016, grifos meus).

Enquanto a equipe atuava de diferentes formas, conforme descrevi, observei também o que faziam as crianças que brincavam pelo pátio: em grupos pequenos, grandes, só de meninos, só de meninas, entre ambos, de mesma idade e de idades diferentes, entre 3 e 6 anos, em explorações mais individuais, com materiais, ou só com o corpo. As ações eram intensas e simultâneas:

- Crianças rindo de suas próprias invenções;
- Pendurando-se nas árvores de várias maneiras;

- Cavando na areia ou fazendo esculturas;
- Pulando nas bolas gigantes;
- Saltitando pelos espaços;
- Correndo sozinhos, apostando corrida ou brincando de pegar;
- Colhendo pitangas nas árvores, enchendo baldes para comer depois;
- Chamando professoras e professor para contar sobre ideias que tiveram;
- Modelando massinha;
- Escorregando de diferentes formas em um grande brinquedo que ficava no pátio: de cabeça para baixo, de lado, em muitas posições;
- Encenando com fantoches ou vestindo fantasias;
- Observando, seja na areia, nas folhagens, nas formigas que subiam pela parede;
- Rodopiando ao ritmo da música que tocava;
- Ouvindo histórias e inventando outras;
- Brincando de casinha, lobo, heróis, piratas e uma infinidade de temas e papéis. (Caderno de campo, 22 set. 2015).

Com ações tão variadas e dinâmicas de adultas/o e crianças no mesmo espaço, os encontros aconteciam intensamente e as trocas eram significativas. Considerando a estratégia da equipe de atentar-se às dicas dos meninos e das meninas em suas ações e falas, esses eram momentos repletos de tais informações, que explodiam em cada pedacinho do pátio. A professora Fabiana, ao responder sobre a relação entre as dicas e sua dimensão brincalhona em cena, destacou:

É nesse tempo livre do brincar que está a riqueza. E pra você dar conta de dialogar com essas falas das crianças, com essas dicas que elas vão trazendo, você também vai tendo que se reeducar, se rever.

Não tem como trabalhar com criança pequena, tendo esse entendimento de quem é a criança, sem esse seu corpo ser diferente, sabe? Sem ele mudar. Não tem como! Você pode até estar ali, junto, mas você percebe uma distância se você não tem essa dimensão, você percebe a distância grande entre esse ser humano e esse outro.

Então, acho que isso é próprio mesmo desse professor, ter esse corpo mudado, esse corpo diferente, mais maleável, e aí é em todos os sentidos! Desde essa coisa de rolar no chão, e eu estar ali junto, até esse entendimento com o outro, porque às vezes também você percebe muitos educadores nessa postura rígida corporal... Não sei se isso é psicológico [risos], mas que não consegue. É como se o corpo o prendesse, ou como se libertar esse corpo, como as crianças fazem, tirasse a seriedade do trabalho que você faz, ou da sua autoridade como professor, e eu acho que é justamente o contrário! (Entrevista com professora, 17 mar. 2016, grifos meus).

Embora a postura de observação e escuta do que produzem as crianças seja um princípio que norteia o trabalho de toda a equipe da Creche/Pré-Escola e faça, nitidamente, parte da postura das/os profissionais, as formas de atuação variavam pelo perfil de cada um/a, e as ações de um/a complementavam as dos/as outros/as, positivamente.

A professora Luciana frequentemente costumava levar diversos elementos para as brincadeiras das crianças, ao construir cabanas e sugerir novos materiais. Meire, por sua vez, outra professora da equipe, fazia muitas coisas junto a elas, pintando, propondo histórias de terror muito apreciadas por crianças de diferentes idades e deixando que desenhasssem em seu corpo, por exemplo. Já a professora Fabiana era inventiva e estava frequentemente propondo rodas de música e de dança, além de conversas com todo o grupo para que pudessem expor suas ideias. Marcelo, o único professor homem da equipe, demonstrava estar sempre disponível na relação com as crianças, fazendo brincadeiras com as palavras e com seu corpo, em uma postura brincante durante todo o tempo.

Todas as características dessas/e profissionais em suas atuações favoreciam o trabalho com os/as pequenos/as em vários aspectos, como nas possibilidades de ação e criação que surgiam, além de revelarem uma valorização das manifestações e expressões culturais e artísticas das crianças, que se evidenciavam a todo momento nas formas de agir da equipe, em diferentes linguagens. Ademais, tais posturas revelavam elementos de um perfil docente que as pesquisas têm apontado como essencial na Educação Infantil.

É importante ressaltar que professoras e professor transitam por diferentes características e formas de agir, mas que vivenciei muitas situações em que os traços pessoais e profissionais, que são parte da individualidade de cada um, sobressaíram-se conforme os aspectos citados. Havia uma troca diária de saberes e uma equipe consolidada, o que chamou minha atenção desde o primeiro dia em que conheci a instituição.

3.1. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil

Observar as brincadeiras, os encontros e os desencontros de meninos e meninas, de suas professoras e de seu único professor, bem como as relações estabelecidas entre todas/os, trouxe à tona reflexões sobre as masculinidades e feminilidades presentes naquele espaço, as quais são resultado de um minucioso processo que, ao longo da vida, deixa marcas nos corpos de meninos e meninas, como ressaltai em algumas das cenas descritas, mas também de professoras e professores, “no controle dos sentimentos, no movimento corporal e na gestualidade” (FINCO, 2007a, p. 5). É importante considerar que masculinidades e feminilidades não são naturais, mas naturalizadas e utilizadas como ponto de partida para a busca de certas características e expectativas (GOBBI, 2015, p. 138), e que a atuação profissional, em qualquer área, carrega traços da socialização de homens e mulheres

(VIANNA, 2013). A escrita de tais termos no plural dá-se no sentido de desconstruir a oposição binária que fica implícita quando se fala em masculinidade e feminilidade, tal como ressalta Louro (2010):

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro, e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. [...] Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representadas/os ou reconhecidas/os como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2010, p. 34).

Quando conheci o professor Marcelo, entrevistado nesta pesquisa e único docente do sexo masculino da Creche/Pré-Escola, eu estava observando a entrada de algumas crianças no começo do dia e a mobilização da equipe para recepcioná-las, fosse com um breve cumprimento, um colo ou uma conversa. Marcelo chegou ao pátio coberto onde estavam acontecendo os ateliês e logo se sentou junto a um grupo de meninos e meninas, que rapidamente o convocaram para escolher um animal de plástico e participar de uma luta que estavam fazendo. A entrega e o envolvimento do professor naquele momento chamaram minha atenção, assim como a aproximação gradual de muitas outras crianças, que escalavam seu corpo com os animais enquanto imitavam seus sons.

Por meio de minhas observações diárias e conversas informais com a equipe docente, soube que, no ano de 2015, quando comecei a pesquisa de campo, o professor Marcelo não estava à frente de nenhum grupo específico, devido à quantidade pequena de crianças matriculadas, mas atuava como professor volante, dando apoio aos diversos grupos e fazendo substituições. Mesmo não sendo professor titular naquele ano, observei que ele era uma referência importante para todas as crianças, com quem tinha vínculos que ficavam explícitos a cada conversa, risada ou brincadeira.

Com o passar dos dias, fui observando mais atentamente sua relação com os/as pequenos/as em vários momentos da jornada educativa, presenciando diversas situações em que ele se deixava levar pelas provocações brincantes das crianças, envolvendo-se, fazendo graça, rindo e brincando junto a elas, como nos exemplos descritos abaixo:

Cena 3:

Chego ao pátio e ouço muitas gargalhadas vindas de uma casinha de plástico montada no pátio. Professor Marcelo é o lobo, cinco meninas e três meninos são os/as porquinhos/as. Um dos porcos foge da casa, enquanto o

lobo corre animadamente atrás dele. Os outros porquinhos e porquinhos o seguem, rindo e chamando: “Você não vai conseguir, seu lobo! Nós não vamos deixar! Volte aqui, já!”. Dois meninos que observavam a cena juntaram-se ao grupo, correndo em volta da casinha, ora fugindo, ora tentando pegá-lo. Alguns que conseguiam alcançá-lo o agarravam, provocando, fazendo graça e fugindo novamente, rindo, imitando as personagens da famosa história dos três porquinhos e transformando-a a partir dos/as muitos/as participantes e papéis. (Caderno de campo, 17 nov. 2015).

Cena 4:

Enquanto observo os ateliês, preparados para recepcionar as crianças, vejo que há um espaço com frutas de plástico que podem ser montadas ou “cortadas” pela metade. Professor Marcelo está sentado como se trabalhasse em uma feira, animado e criando novas frutas e nomes junto a um grupo de meninos e meninas de diferentes idades. “Olha o ‘beterango’! ‘Beterango’ baratinho, quem quer? E a ‘Liçã’? Aproveitem, aproveitem, quem quer?”. Os “clientes” da feira iam se aproximando e rapidamente entraram no jogo, inventando novas combinações e propondo uns aos outros. “Hum, eu quero comer a melancaxi”, dizia um deles. “Eu prefiro a ‘larancia’, olha como ficou!”, dizia outra, rindo, animada. (Caderno de campo, 29 out. 2015).

Tanto na primeira ocasião, em que o professor corre, pula, abaixa para se esconder, pega um porquinho e o coloca em seus ombros, com um envolvimento corporal intenso, quanto na segunda, em que ele se mantém sentado durante toda a brincadeira, com o corpo mais relaxado e recolhido, o que está em cena é sua disponibilidade e sua entrega para envolver-se com o que criam as crianças, além de também criar e trazer à tona suas ideias junto às delas.

Trata-se da dimensão brincalhona do professor em cena, usando seu próprio corpo e criações lúdicas como “recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer” (GHEDINI, 1994, p. 200). Ghedini (1994, p. 201) acrescenta que “nem sempre os adultos se sentem disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito que aprender com as crianças”.

O professor Marcelo demonstrava grande disponibilidade para envolver-se em muitas situações junto às/aos meninas e meninos ao longo da jornada educativa, cantarolando músicas, criando jogos de palavras, subindo em árvores, recolhendo gravetos junto com elas/es para uma fogueira, propondo brincadeiras e entrando em outras quando convidado.

Considerando esse envolvimento e a importância da percepção do próprio corpo, apontada por Ghedini (1994) como essencial para a retomada da dimensão brincalhona, passei a articular questões entre gênero e docência na Educação Infantil, a partir do seguinte questionamento: se a socialização de homens e mulheres interfere na forma como estes/as se relacionam profissionalmente (VIANNA, 2013, p. 171) e se a atuação docente na Educação Infantil é fortemente marcada por padrões de comportamento sociais femininos, tanto pela presença de mulheres quanto pela função relacionada à produção de vida da profissão, de que formas as marcas dessa socialização distanciam (ou não) a dimensão brincalhona das professoras da Educação Infantil e do dia a dia das instituições?

Uma vez que a profissão docente na Educação Infantil é tomada como uma ocupação do gênero feminino (CERISARA, 1996; SAPAROLLI, 1997; ÁVILA, 2002; SILVA, 2003; FINCO, 2010), torna-se fundamental uma reflexão que analise de que formas a corporeidade das professoras, no encontro com crianças pequenas, pode ter marcas de uma socialização feminina pautada por determinados padrões de comportamento, influenciando a atuação dessas profissionais. Tais padrões, carregados de estereótipos do que significa ser menina e ser mulher, indicam uma forma de dominação que cria identidades, mas não representa todas elas.

Vianna (2013, p. 174) afirma que, se essa profissão é considerada uma ocupação de sentido social feminino, isso não está relacionado somente ao fato de sua maioria ser desse sexo, mas às “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”. A mesma autora cita, ainda, Rosemberg e Saporolli (1996), que afirmam que a profissão se constitui em um trabalho feminino por ser esse o exercício de uma função do referido gênero, vinculada à esfera da vida reprodutiva, do cuidado e da educação de crianças pequenas.

O exercício da profissão de professora da Educação Infantil está historicamente associado ao imaginário de uma pessoa que gosta de crianças, em uma perspectiva romântica do século passado que se mantém até hoje (KISHIMOTO, 1999), juntamente com dois eixos segundo os quais as mulheres são socializadas: o trabalho doméstico e a maternagem (ROSEMBERG; AMADO, 1992). O amor e o cuidado com as crianças são citados como principais características e requisitos para a atuação docente com os/as pequenos/as pelas próprias professoras, segundo a tese de Doutorado de Daniela Finco (2010), que afirma que a formação em nível superior, as especializações e as propostas de formação continuada não foram suficientes para romper com esse pensamento que há muito tempo é parte da identidade

da professora da Educação Infantil. Fúlvia Rosenberg e Tina Amado (1992, p. 72) afirmam que

[...] as agências educacionais e a reflexão acadêmica parecem assimilar implicitamente a maternagem à docência, tanto no discurso didático quanto nos mecanismos de recrutamento de professoras, onde a qualificação das profissionais parece limitar-se a, ou pelo menos incluir, componentes tidos como inerentes à sua socialização (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 72).

Carvalho (2015, p. 98) analisa discursos presentes em livros de formação de professoras/es da Educação Infantil que, “ao nomearem a docência, a constroem, a produzem e a inventam”. Segundo ele, a generificação da docência na Educação Infantil presente nos livros e em seus discursos atribui de modo “natural e indelével à mulher o papel de educadora vocacionada, afetiva, versátil, apaixonada pela profissão e apta a atender todas as demandas das crianças e suas famílias” (CARVALHO, 2015, p. 101).

Além dos componentes tidos como inerentes à socialização das mulheres, os quais, quando se trata de professoras, especialmente de crianças pequenas e bem pequenas, ainda são representativos de sua identidade profissional, há uma condição cultural e histórica de excessiva proteção dos corpos e da sexualidade feminina. Segundo Scraton (1992, p. 76), há uma imposição às mulheres, desde muito pequenas, para que evitem contatos físicos e jogos que seriam contrários aos ideais de feminilidade, além de outras expectativas de comportamento social que podem acompanhá-las na vida e, portanto, também na forma com que se relacionam profissionalmente. De acordo com a autora, desde a infância as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos, mas também a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado, desenvolvendo, assim, ao longo da vida, uma espécie de timidez corporal.

Como seria, então, o encontro dessa timidez de corpos e de uma profissão marcada pela socialização feminina com crianças que experimentam o mundo com sua intensa corporeidade? Como é possível que tais ideais de proteção e controle corporal que fizeram parte da formação de vida das profissionais não sejam reproduzidos e impostos às meninas no cotidiano e nas práticas das instituições? E em relação à dimensão brincalhona, como dimensão humana que é pautada pelos gestos, pelas brincadeiras e pelos movimentos, como ela se estabelece, nesse contexto, nas relações entre crianças e adultos na Educação Infantil?

Considerando a hipótese citada de que os professores homens poderiam ter maior disponibilidade corporal em suas práticas educativas, por não terem sido, em sua maioria, submetidos a uma socialização que doutrinasse seus corpos para serem preservados e

considerados *frágeis* para movimentos e brincadeiras mais intensas, apresento a seguir algumas práticas descritas por pesquisadoras/es que abordaram a temática e elementos de minhas observações em campo, buscando analisar se a hipótese se confirma e refletir sobre as potencialidades para a construção dessa profissão em construção.

É importante ressaltar, no entanto, a necessidade de um cuidado para que não haja uma “transposição linear da análise” (SAYÃO, 2008, p. 182), como se a presença de homens no contexto educativo de crianças pequenas fosse suficiente para que a liberdade de gestos e movimentos se instaure nas instituições. Mesmo porque não se trata de reafirmar um tipo de masculinidade – do homem que joga futebol e vivencia práticas corporais –, o que contribuiria para um discurso que polariza e dita uma única forma de ser homem e ser mulher. Scott (1995) afirma que é indispensável desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino como polos opostos, destacando a importância de se implodir a lógica de dominação-submissão que advém dessa polaridade.

Trata-se, neste estudo, de analisar como uma socialização que não cerceia os corpos da maioria dos meninos – exatamente por ser marcada pela busca da masculinidade hegemônica, do movimento e da força física – reflete-se no encontro com a corporeidade das crianças nas instituições de Educação Infantil, considerando a importância da desconstrução da “polaridade rígida dos gêneros” (LOURO, 2010, p. 31). Isso significaria, segundo ela:

Problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviante, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si e que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2010, p. 31).

Ramos (2011), Sayão (2008) e Silva (2014) retratam práticas, reflexões e posicionamentos de diversos professores homens da Educação Infantil, por meio de pesquisas de campo e entrevistas com os profissionais. Na perspectiva das corporeidades no cotidiano, algumas falas e ações apontam para posturas permeadas pelo lúdico e por uma disponibilidade para as demandas dos/as pequenos/as. Ramos (2011, p. 120) destaca a fala de um professor, que diz que “*não lhe custa rodar, balançar, colocar as crianças nos ombros e que essas coisas quase nunca são praticadas pelas mulheres*”. O autor considera, apoiado pela coordenadora da instituição pesquisada, que “*não é possível desconsiderar as diferenças nas interações físicas entre os professores e as crianças*” (RAMOS, 2011, p. 85), citando o fato de que, por vezes, as diferentes formas de atuação eram usadas como *moeda de troca*, como

quando o professor assumia duas turmas em uma prática corporal e a professora realizava para ele demandas de trabalhos manuais.

Sayão (2005, p. 250), ao apresentar o relato de uma professora que trabalha como auxiliar de um professor, diz que “*O masculino na creche também é bom por causa das brincadeiras no pátio, ajuda muito, principalmente nos jogos que eles adoram e é difícil tu encontrares professoras que fazem a parte dos jogos. Elas até tentam, fazem um pouco mas logo desistem e ele, não*”. A autora apresenta o argumento de Willians (1995) para destacar que uma das razões para esse modelo de masculinidade levado para o trabalho com as crianças está relacionado ao fato de que, para a maioria dos homens que atuam em profissões femininas, a consciência de si mesmos está estritamente associada à competência técnica, como prova de sua masculinidade.

Acredito que a maneira de provar a competência docente está em transferir para o trabalho na creche elementos significativos da vivência da masculinidade fora dela. O jogo de futebol e outros grandes jogos e a criação de brinquedos, experiências significativas do professor, eram também experiências que ele possibilitava aos meninos e meninas (SAYÃO, 2005, p. 252).

Tais pesquisas apontadas mostram também alguns poucos exemplos de professores que não confirmam, em suas práticas, essa hipótese de maior disponibilidade corporal masculina, por seguirem a cultura das instituições, pautadas pelo disciplinamento de corpos, gestos e movimentos em detrimento dos prazeres da brincadeira. Além disso, alguns, ao se encaixarem em uma profissão dita feminina, aderem, em seus discursos, a modelos socialmente aceitos para esse gênero – a exemplo da ternura, do afeto e do cuidado – como características essenciais.

No entanto, esse não é o caso da maioria dos entrevistados e pesquisados, que confirmam o pensamento de Badinter (1993) de que os homens parecem apresentar ligeira vantagem quando o tema é a brincadeira, já que, segundo a autora, pesquisas apontam um maior envolvimento corporal com bebês a partir de jogos corporais mais estimulantes para as crianças pequenas.

Na Creche/Pré-Escola pesquisada neste estudo, o professor Marcelo revelou-se uma referência brincante importante para meninos e meninas, não somente em momentos destinados especificamente para as brincadeiras, mas também nas formas de comunicação e relação com eles/as. Nos diversos encontros que presenciei, era como se ele passasse, com suas formas de agir, uma mensagem sobre como as crianças poderiam aproximar-se, pois muitas delas já o cumprimentavam de maneira especial no começo do dia, contando

animadamente sobre algo, inventando uma palavra engraçada ou pendurando-se em seu pescoço com um abraço ou uma escalada. Sua receptividade para essas formas de comunicação nem sempre pautadas em palavras era nítida, o que ficou evidente também durante a entrevista, quando ele contou sobre seu primeiro dia de trabalho na Creche/Pré-Escola, o qual, segundo ele, foi bastante marcante:

Eu já subia na árvore na Creche do CEPAM em que trabalhei anteriormente, e quando cheguei na Creche fui apresentado para todo mundo... De repente, a gente ficou no pátio, as crianças lá brincando e eu nessa situação, observando. Imagina, primeiro dia de Creche e eu observando, e nessa visita do espaço com a coordenadora, eu falei: “Ah, que legal, tem várias as árvores... As crianças sobem nelas?”. E ela falou que subiam. “Ah, pode subir, então?”. “Pode!”. E eu ali, no pátio, um monte de crianças brincando e vinham falar comigo, perguntavam quem eu era, e saíam e voltavam, e eu tentando entender aquela dinâmica toda, tentando guardar o nome de um e de outro que vinha falar comigo... E aí, de repente, eu peguei e subi na árvore. Fui brincar na árvore sozinho e aí, juntou um monte de crianças! “Ah, ele sobe na árvore!”; “Ah, eu quero subir também!”. Juntou umas dez crianças e eu fiquei brincando com elas na árvore. Eu me lembro, até depois, que uma professora veio falar comigo, dizendo assim: “Ai, elas [as outras professoras] estavam preocupadas que você subiu na árvore, se você ia cair e tal, aí eu falei pra elas: ‘Olha, ele está feliz, está brincando, está com as crianças, deixa ele!’”. Então, isso foi uma coisa que ficou marcada, meu primeiro dia de Creche, meu primeiro contato foi esse, foi de corpo! (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

Assim como na descrição do professor Marcelo sobre seu primeiro encontro com as crianças, também observei muitas situações em que seu contato era de corpo, como uma brincadeira de pega-pega cócegas, cavalinho (em suas costas), canoa (enquanto cantavam “A canoa virou...”), danças, jogos com bola e muitas outras. As crianças aproximavam-se mesmo que não fossem oralmente convidadas, envolvidas pelas cantorias e pelos jogos corporais, linguagens tão próximas das quais elas se expressam e vivenciam na produção de suas culturas.

Fabiana, a outra professora entrevistada na pesquisa, também havia citado em nossa conversa o dia em que subiu em uma árvore na Creche/Pré-Escola:

Outro dia eu estava lá, em cima da árvore, quando a coordenadora veio me dar um recado e falou: “Fabi, só dois educadores subiram nessa árvore até hoje, acredita? Você é a segunda!”. Aí eu falei: “Quem foi o primeiro?”. Eu já esperava a resposta, quando ela falou: “O Marcelo!” (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Já existia uma expectativa, então, de quem havia ousado subir na árvore como ela. Ao explicar por que já esperava que essa pessoa fosse o professor Marcelo, Fabiana explicou:

Existe essa liberdade corporal maior, existe mesmo! Muito mais do Marcelo, que é educador, do que nós, professoras, que somos mulheres. [...] Às vezes você vê as crianças pulando nele, se enrolando no pescoço, sabe? E ele utiliza esse corpo mais ou menos como as crianças estão utilizando! Acho que é cultural, é construído, sim. Desde pequena a mulher é submetida a um controle maior desses movimentos, de como se porta, como se veste, como se senta... E a cultura é poderosa, né? É uma força poderosa! O bom é que dá para você se rever e esse lugar, essas pessoas, essas crianças acabam tirando você desse lugar, cobrando isso, e aí você acaba fazendo uma reflexão sobre a sua cultura com esses que são tão pequenos! (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Sobre Fabiana também ter ousado subir na árvore, além de outras muitas ações que mostram sua disponibilidade corporal e sua dimensão brincalhona em cena, fica claro que ela, na contramão do modelo de feminilidade que muitas vezes nos é imposto, reafirmou a importância da reflexão sobre as múltiplas possibilidades não binárias de ser e atuar no mundo que buscam superar as marcas deixadas por expectativas sociais de uma masculinidade e uma feminilidade hegemônicas.

Na Creche/Pré-Escola, observei algumas transgressões aos padrões socialmente impostos, sobretudo com relação às crianças pequenas, com masculinidades que não sobem em árvores, que dançam e exploram os movimentos de uma saia rodada, que choram e expressam sua sensibilidade e seu afeto. Observei também meninas que se penduram em grandes alturas, lutam com espadas e jogam bola. Tais exemplos mostram, mais uma vez, que os estereótipos servem como forma de dominação e nos marcam por toda a vida, mas que podem ser superados. Mais ainda, em um lugar como a referida Creche/Pré-Escola, em que os encontros e as trocas são intensos, em que as brincadeiras, as experimentações com o corpo e as explorações artísticas são diárias, as emoções são manifestadas a todo tempo.

Ali, meninas e meninos poderiam experimentar ser o que quisessem ser, explorar e descobrir o mundo à sua maneira, e as professoras e o professor que convivem com elas/es diariamente poderiam, nesse encontro, (re)aprender a ser de novas maneiras, refletindo sobre quem se é, para além do que por toda a vida lhes foi ensinado que era possível ser. Não se trata somente de subir em árvores com as crianças, como faz Fabiana – até porque outras questões podem impedir essa ação de subir, como uma limitação geracional –, mas da disponibilidade e da abertura para o encontro com o/a outro/a, intensamente corporal, no caso das crianças.

Quando Fabiana sobe na árvore, há uma representatividade para as meninas distinta daquela de quando observam Marcelo subindo e sobem com ele. Quando ela sobe, as meninas

se sentem capazes e autorizadas a fazer o mesmo. Observei várias meninas arriscando-se, pegando fruta do pé, muitas vezes incentivadas pela própria Fabiana.

Certo dia, um antigo estagiário da Creche/Pré-Escola fez uma visita às crianças, que ficaram entusiasmadas com sua presença. Todos/as queriam sentar-se perto dele na hora do suco, inúmeros convites para brincadeiras surgiam ao longo da jornada e um grande alvoroço tomava conta de todas as crianças. Vendo que eu o observava, Luciana, uma das professoras, aproximou-se de mim e falou: *“Você vê como a presença masculina é forte para as crianças? A gente fica até meio assim, de lado, esquecida, inútil [risos]. Você lembra também como era com o professor Marcelo ano passado? Impressionante!”*. Quando comentei que aquele estava sendo um dos recortes da pesquisa, ela acrescentou: *“Ah, é uma pena que tenhamos poucos homens na docência. Quando temos, eles acabam indo trabalhar com os maiores!”*.

Tanto a fala da professora Fabiana quanto a de Luciana revelam uma percepção da facilidade com que muitos professores homens relacionam-se com as brincadeiras, pois, embora Luciana não tenha se referido diretamente ao brincar ou ao corpo em sua fala, ela observava atentamente um jogo de futebol do estagiário com um grupo de meninos, enquanto conversávamos. Fabiana, ao dizer que *“o bom é que dá para você se rever”*, ressalta a importância da superação das limitações impostas pelas marcas de nossa socialização. Segundo ela, as crianças provocam uma reflexão sobre as *“forças tão poderosas”* que acabam influenciando nossas ações e nossa atuação profissional, fazendo-nos buscar, a cada dia, a superação dessas limitações.

Carvalho (2015, p. 110) aponta que é possível *“romper com o horizonte dado, com as prescrições pedagógicas, com os modelos e com as práticas ‘pasteurizadas’ presentes nos livros de formação docente”*, bem como nos próprios discursos propagados sobre a profissão de professora e professor da Educação Infantil. Ainda segundo ele, é preciso reaprender a posicionar-se de outros modos, evitando clichês que insistem em definir a docência nessa etapa da Educação Básica como uma *“profissão exclusivamente feminina e naturalmente pautada no imperativo do afeto”* (CARVALHO, 2015, p. 110).

Uma forma de reaprender, superar e posicionar-se de outros modos é provocar uma reflexão sobre nossas próprias memórias corporais e de infância, fortemente marcadas pelos papéis sociais que muitas vezes nos são impostos por toda a vida, considerando o termo *papéis* como uma concepção que pode ser redutora ou simplista (LOURO, 2010), mas que serve para denominar, neste caso, os padrões ou as regras arbitrárias que uma sociedade estabelece e que pode definir comportamentos, roupas, modos de relacionar ou de se portar (LOURO, 2010).

Como afirma Silva (2014, p. 158), “as experiências advindas da infância do/a adulto/a modificam a relação entre os/as docentes e as crianças pequenas”. O desafio que se coloca, dessa forma, é o de romper com lógicas que inibem e limitam a dimensão brincalhona do ser, com disposição para observar, escutar, estar junto, ensinar e (re)aprender a brincar.

Durante a entrevista, ao ser questionado sobre suas vivências corporais e sua dimensão brincalhona, o professor Marcelo trouxe relatos de suas memórias de infância, como quando se lembrou das brincadeiras que fazia com os primos e uma prima:

Eu acredito que há essa liberdade maior para os meninos, sim, desde pequenos. Eu tive... Lembro-me que a gente foi criado muito junto, em três primos, eu e mais dois. Um dos primos tinha mais quatro irmãs mais velhas e uma delas era mais próxima da nossa idade, e ela era mais velha que a gente, a gente brincava muito juntos. Talvez ali, entre a gente, sem os adultos, não tinha muito isso de menino e de menina. Mas eu me lembro de muitas coisas em que ela não acompanhava a gente, não fazia com a gente, e às vezes a explicação era porque ela era menina, sabe? Eu me lembro muito de ouvir essas coisas. (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

Quando relatou o episódio da subida na árvore, também contou sobre uma lembrança de sua infância:

O dia em que subi na árvore na Creche foi uma coisa de resgate da minha infância também! Eu me lembro quando era criança, na casa da minha avó... Até hoje tem uma árvore enorme assim, de galhos muito emaranhados, muito fácil de subir, parece uma escadinha! Eu passava horas subindo, descendo, pulando, balançando e tal, então, foi e é um resgate da minha infância estar ali, passar para elas [as crianças], falar com elas sobre isso. (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

Além de reconstruir as memórias corporais dos tempos vividos na infância como possibilidade de retomada da dimensão brincalhona do ser, tendo sido elas cerceadas e inibidas ou vividas intensamente, como no caso do professor Marcelo, outra questão fundamental na superação das marcas que limitam a atuação corporal na Educação Infantil está relacionada à formação inicial e continuada das/os profissionais que atuam com os/as pequenos/as, além da já citada reflexão sobre as feminilidades e masculinidades no contexto educativo. Essas duas vertentes são destacadas por Rosemberg e Amado (1992), embora as autoras não tratem especificamente da Educação Infantil:

A estratégia de levar em conta as determinações da domesticidade na socialização feminina, ao voltar o olhar para as professoras, poderia levar a permitir identificar e compreender recorrentes comportamentos em sala de aula. Poderia, também, permitir apontar representações vigentes entre agentes dos escalões superiores do sistema de ensino – assim como entre

pesquisadores/as – em relação às mestras e sua atuação, ou evidenciar defasagens entre as respectivas expectativas; ou, ainda, sugerir possíveis inadequações dos diversos programas e cursos de “formação de professores”, ligadas ao fato de desconhecerem, ou não levarem em conta, a especificidade da socialização anterior de suas alunas (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 72).

Uma importante defasagem nos cursos que formam professoras/es da Educação Infantil está relacionada aos lugares do corpo e às suas experiências, já que predominam propostas que privilegiam corpos/mentes enquadrados, alinhados, condicionados e sentados (PRADO; SOUZA, 2011), bastante distantes das necessidades aqui apontadas.

Larrosa (2002, p. 21) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, considerando experiência como o que efetivamente “nos passa, nos acontece, nos toca”, em um sentido diferente e até oposto ao do conceito de informação, tão enfatizado na atualidade. A busca obsessiva por informações e a ênfase em aprender tudo ao mesmo tempo acabam anulando nossas possibilidades de experiência, de sentir, de ser tocada/o e transformada/o. Como consequência, estamos cada vez mais bombardeadas/os por informações e cada vez menos sentindo o que se passa conosco.

Assim, pensar em uma educação que mobilize múltiplas linguagens, com o envolvimento e a entrega que envolve a experiência compartilhada entre todas/os que estão nas instituições de Educação Infantil, adultas/os e crianças, implica refletir sobre experiências formativas que efetivamente toquem e transformem os/as profissionais que atuam com os/as pequenos/as. Cursos, palestras, oficinas, reuniões e tantas outras atividades propostas para a formação inicial e continuada das/os professoras/es têm priorizado a informação em detrimento da experiência que transforma e que é, literalmente, incorporada às práticas educativas cotidianas com as crianças.

Outra questão é a abordagem das temáticas de gênero, educação e sexualidade nos programas de formação, que possibilitariam reflexões tanto sobre as crianças, quanto sobre aspectos de atuação das/os professoras/es. Silva (2003) analisou cinco universidades que formam profissionais da Educação Infantil, com aspectos relacionados ao histórico dos cursos, aos currículos e às ementas. Sua conclusão foi de que o espaço para a temática é bastante reduzido e que em somente um deles há uma disciplina específica sobre gênero, educação e sexualidade. Finco (2010) ressalta:

Discutir as relações de gênero na formação das professoras da Educação Infantil significa considerar o espaço da Educação Infantil como lugar de confronto e convívio com as diferenças; pensar em cursos de formação para professores, considerando que a maioria das profissionais é composta por

mulheres; refletir nas propostas pedagógicas, considerando as características do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas e suas relações com as características, construídas sócio e culturalmente, pelo trabalho feminino e sobretudo problematizar os valores adultocêntricos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade (FINCO, 2010, p. 161).

São diversos e complexos os fatores e as reflexões envolvidas na construção dessa profissão, a partir do que trazem as crianças e suas culturas. Da concepção de infância de quem atua direta ou indiretamente com elas, às experiências de vida e formação das/os professoras/es, as relações de gênero como construção social são essenciais para que haja uma compreensão da atuação profissional no dia a dia com os/as pequenos/as.

Ao falar de seu trabalho na Creche/Pré-Escola, o professor Marcelo citou outro aspecto importante na discussão das relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil: a atuação masculina nas situações que envolvem o cuidado das crianças pequenas.

Silva (2014), em sua pesquisa de Mestrado, ao analisar as práticas de dois professores na educação de crianças pequenas, observou um cuidado excessivo e uma atenção vigiada diante da relação entre um dos docentes e as crianças. Um dos exemplos citados pelo autor é o momento do banho, que estava sob responsabilidade somente das professoras ou de outras profissionais da unidade observada, o que, segundo ele, já “configurava a conjuntura das desigualdades de gênero” (SILVA, 2014, p. 92).

Durante a entrevista, o professor Marcelo relatou situações em que ouviu ou participou de momentos que reforçavam tais desigualdades:

Já ouvi falar de muitas situações: “Ah, eu quero ir ao banheiro”; “Então vem cá que eu te levo”, diz a professora mulher. “Não vai com o professor!”. Ou: “Tem professor na sua escola?”; “Você é professor de Educação Infantil? Mas com que faixa etária trabalha? Troca fraldas?”. E professores que dizem: “Não, trocar fraldas não troco!”. Poderia ser diferente! Mesmo quando tem professor inserido no contexto, às vezes por escolha dele, às vezes por escolha da instituição, às vezes pelas duas, ele também é retirado desse lugar do cuidado. (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

Ainda segundo Silva (2014, p. 85), a docência masculina na Educação Infantil causa um estranhamento, o que gera preconceitos silenciados e um incômodo que, segundo ele, “extrapola os espaços da creche e pré-escola. As formas de cuidar e educar estão interligados pelo controle e/ou policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia”. Dessa forma, as marcas de desigualdade/discriminação de gênero que permeiam a socialização de homens e mulheres em suas profissões afetam não somente elas – que, ao ocuparem essa profissão tida como feminina, são muitas vezes enquadradas em expectativas

de atuação ligadas somente à maternagem, ao cuidado e ao afeto, com um amor que bastaria ao que necessitam as crianças –, mas também eles, que muitas vezes encontram limitações sobre o lugar em que podem ocupar em tais relações de cuidado e afeto.

Torna-se fundamental, então, questionar as formas machistas e sexistas que permeiam as expectativas de um perfil de docência baseado em um ideal de feminilidade que é criado, imposto às mulheres e negado aos homens professores. Como aponta Silva (2014, p. 160), “um tipo universal de masculinidade e de feminilidade tem que ser colocado em discussão, pois estão presentes na construção da docência na educação infantil como dispositivos que temos que enfrentar e questionar, trazendo-os para o debate”.

Não se trata de excluir a afetividade ou de pensar o trabalho docente sem atividades ligadas à maternagem, já que o cuidado é parte essencial do trabalho com crianças pequenas. Como destaca Cerisara (s./d.):

Abrir espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem é imprescindível, assim como abrir espaço para práticas profissionais com feições masculinas dentro destas instituições de educação infantil faz parte do movimento que busca a integração e a complementariedade entre feminino e masculino com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado/educação das crianças de 0 a 6 anos e no próprio processo de socialização de meninos e meninas (CERISARA, s./d., p. 17).

O professor Marcelo destacou, na entrevista, como se apresenta para as crianças ao lidar com situações segregadoras:

Faz muita diferença quando você mostra para a criança: “Eu estou aqui para cuidar de você também. Eu estou aqui para um colo. Estou aqui para brincar, para subir na árvore, mas também para te dar um colo. Estou aqui para trocar sua fralda, mas também para jogar bola. Para pular, para correr, mas para sentar numa história também, fazer uma comidinha, brincar de boneca, brincar... Estou aqui pra estar com você, no que você quiser”. (Entrevista com professor, 23 maio 2016, grifo meu).

Essa disponibilidade para estar junto às crianças – com elas, para elas e a partir delas – no contexto educativo é o que constitui a própria profissão de professor/a de Educação Infantil, explicitada por ele por meio de exemplos das diversas ações que fazem parte de sua atuação: nas brincadeiras, no cuidado, na criação, na invenção, na ousadia, na ruptura que tudo isso representa e, principalmente, na atenção aos desejos e às necessidades de cada uma das crianças nesses momentos.

Ao pensar nas questões de gênero na docência da Educação Infantil, considerando o conceito histórico de gênero abordado por Scott (1995), que define o termo por meio de uma

conexão de duas proposições – “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e uma “forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86) –, é fundamental refletir também sobre as relações estabelecidas com os meninos e as meninas nas experiências que estes/as têm vivenciado nas instituições de Educação Infantil e fora dela, com uma atenção para a não reprodução do cerceamento e do controle de seus corpos, como historicamente tem sido feito. O professor Marcelo demonstrou surpresa com as possibilidades corporais que têm observado nas brincadeiras com as meninas:

Me lembro de algumas, não poucas, situações na Creche, quando oferecemos possibilidades para meninos e para meninas. A gente se surpreende com o que vem. Meninas com uma habilidade incrível de subir em árvores, de pular e de desafiar o corpo. Alguns meninos com mais receio desse desafio, de dar a mão, e tal, e as meninas muito mais “atiradas”. E meninos com uma sensibilidade muito grande para brincadeiras, vamos dizer assim, “das meninas”, brincadeiras mais recolhidas, não só de casinha, mas do próprio jogo... Brincadeiras que envolvem o jogo simbólico mesmo. (Entrevista com professor, 23 maio 2016).

De acordo com Finco (2007a, p. 4), “as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina”. A surpresa apontada pelo professor mostra o quanto suas expectativas estavam marcadas pela visão dominante do que significa brincar para as meninas e para os meninos em nossa sociedade, bem como do que se espera de seu desempenho e de suas habilidades.

O que ele observou, no entanto, foram masculinidades e feminilidades diversas, transgressoras dos padrões e das próprias expectativas que ele trazia. Logo que terminou sua fala, porém, o professor Marcelo analisou sua própria postura diante do observado, destacando o machismo que permeia a educação e utilizando uma palavra que muito revela sobre o lugar que ocupam nossos preconceitos, os quais marcam nossos olhares e propostas:

Ah, mas a gente só se surpreende também porque temos essa bagagem de educação machista, tem isso... A gente se surpreende porque isso já está incorporado. (Entrevista com professor, 23 maio 2016, grifo meu).

Assim como a surpresa com as meninas habilidosas, mencionada pelo professor Marcelo, há também os meninos que surpreendem pelo receio de se arriscarem, cujas preferências envolvem um corpo mais recolhido e que, por isso, também diferem das expectativas sociais. Buss-Simão (2013, p. 189) afirma que “a tendência, ao se olhar o gênero, é se fixar nas fronteiras e não ver o que está ‘entre’, ou seja, o que está no território que se

debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está ‘em trânsito’”, tal como nos exemplos apresentados pelo professor Marcelo.

A *bagagem machista* que o entrevistado destaca também oprime os homens e meninos e os silenciam, em certa medida, ao esperar deles posturas e ações únicas, distantes de tantas outras masculinidades possíveis. Tudo isso, mais uma vez, em detrimento das mulheres e meninas, que são ainda mais oprimidas por esse machismo.

De certa forma, ao ser um professor brincante, do jogo e com uma postura corporal mais ativa, Marcelo cumpre o que se espera da figura masculina em relação às habilidades corporais potentes de energia, características citadas informalmente pelas professoras da equipe em diversos momentos: “*Olha como as crianças se penduram nele*”; ou “*Elas não podem ver o professor ou o estagiário que já querem correr, jogar bola!*”.

Daolio (2000) ressalta que as aptidões e habilidades também são parte do processo de transmissão cultural, ao contrário dos argumentos que, muitas vezes, são levantados na tentativa de naturalizar comportamentos advindos das masculinidades e feminilidades, como quando se diz que os meninos são naturalmente mais agressivos ou têm mais energia que as meninas. Um exemplo citado pelo autor é o dos meninos *nascere*m sabendo jogar bola:

Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da menina, que, afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés (DAOLIO, 2000, p. 40).

Assim, não basta olharmos somente para as marcas da socialização, do cerceamento e do controle dos corpos das mulheres professoras, mas é preciso atentar também para as práticas e expectativas que ainda estão marcando os corpos das meninas, desde muito pequenas, nas instituições de Educação Infantil e fora delas, buscando resistir ao padrão normativo destacado por Silva (2014):

É possível observar que o sistema hegemônico de sociedade, do modelo ideal de homem e de mulher, vem sendo pensado/produzido desde a tenra idade, enquadrando os sujeitos da nossa sociedade num padrão normativo de obediência às demandas do sistema capitalista (SILVA, 2014, p. 121).

Assim, a articulação entre gênero e docência na Educação Infantil e os dados levantados neste estudo e nas pesquisas apresentadas questionam a passividade e a submissão que caracterizam as feminilidades presentes nas creches, em que as características ligadas à maternagem e ao trabalho doméstico são muitas vezes predominantes em detrimento de outras tantas que podem constituir a identidade desses/as profissionais e provocar a reconstrução de

suas dimensões brincalhonas de ser, sem desconsiderar as questões de cuidado e de afetividade igualmente importantes, que já permeiam tais relações.

4. Criar, dançar, correr e encenar: um olhar para as múltiplas linguagens de meninas e meninos na Creche/Pré-Escola

A frase “*Estou voando, professora!*” foi dita por um menino de 3 anos que passava correndo por mim, em um dos momentos de pátio na Creche/Pré-Escola pesquisada. Com os braços abertos e em alta velocidade, ele passava diversas vezes bem perto de onde eu estava, fazendo uma curva, com as mãos balançando, rindo em voz alta e com passos que a cada vez impulsionavam um pouco mais seu corpo. Quando se deu conta de que eu o observava, aproximou-se ainda mais, de forma que eu quase sentia o vento causado pelo movimento de suas *asas*. Sua brincadeira e a frase que nomeava seu gesto me provocaram a pensar sobre os voos alçados pelos meninos e pelas meninas a cada dia em que eu estava lá, e que tantas vezes passavam despercebidos ao meu olhar de pesquisadora e aos olhos das professoras,¹⁵ embora estas (e também eu) estivessem frequentemente em busca de dicas fornecidas pelos/as pequenos/as.

O corpo alado (SERRES, 2004) do menino que me chamou de professora, supondo que fosse este o meu papel ao ser uma das/os adultas/os que os/as observavam, não esperou para ver ou ouvir minhas respostas, apenas se virou e partiu, voando. Não era preciso dar respostas. Com seu corpo, o menino provocou-me a pensar ainda mais nas corporeidades das crianças com quem vinha me encontrando na Creche/Pré-Escola.

Eram tantas e tão diversas explorações, tantas formas de brincar, dançar, cantar, pular, desenhar, escalar, olhar e criar que, principalmente nos momentos em que as crianças tinham tempo e espaço favoráveis para suas criações, era um grande desafio ver, ouvir e compreender efetivamente as muitas formas pelas quais se expressavam e exploravam o mundo de possibilidades de estar naquele lugar e junto com seus pares, que tinham a mesma curiosidade em desvendá-lo. Segundo Leite e Ostetto (2004) há uma

[...] necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores/as, uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos, sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 12).

¹⁵ Utilizo somente o gênero feminino porque a cena ocorreu durante o primeiro semestre de 2016, quando o único professor da Creche/Pré-Escola havia mudado de período.

Em sua tese de Doutorado, Richter (2005) também apresenta a dicotomia entre afetivo e cognitivo que se tenta estabelecer na educação da primeira infância, com as tentativas de separação – e oposição – dos dois conceitos, desde a mais tenra idade.

Entre a soberania da razão (cognitivo) e a soberania do sensível (afetivo), a educação na infância vem acontecendo ou por próteses de “ensinagens” (antes aos 7-8 anos, hoje aos 2-3 anos) ou pela naturalização da “criança criativa” apenas por ser criança (RICHTER, 2005, p. 25).

Nas observações de campo, nas análises de pesquisas recentes e nas entrevistas realizadas, ficou clara a importância do olhar atento e da disponibilidade corporal para o que criam e exploram as crianças, seja para a retomada da dimensão brincalhona perdida, para a construção de práticas que não sejam sexistas, hierárquicas e preconceituosas, seja como uma forma de alfabetizarmo-nos em suas múltiplas linguagens para o planejamento das propostas e tempos educativos nas creches e pré-escolas. No entanto, conforme ressaltou Richter (2005) na citação acima, não se trata de considerar meninos e meninas pequenos/as como naturalmente criativos/as apenas por serem crianças, em uma visão romântica e idealizada, mas de reconhecê-los/as como produtores/as de culturas, como sujeitos culturais, sociais e históricos.

Os/as bebês e as crianças pequenas são “seres languageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85), e suas manifestações expressivas revelam uma elaboração de conhecimentos e saberes que vai além da linguagem verbal e escrita. “O mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância” (MACHADO, 2010, p. 131).

É através do corpo performativo que as diferentes linguagens emergem das brincadeiras que as crianças experimentam e interpretam a convivência. A prática social das brincadeiras exige o encontro das linguagens. São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interação com os adultos, que delas participam e são ativados pelos processos vitais de interações e transformações languageiras (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

Tais formas de manifestação nem sempre são acolhidas e/ou compreendidas, inclusive nas instituições educativas, em que muitas vezes os planejamentos, os espaços e as formas de atuação dos/as profissionais tentam inibi-las, a favor de uma racionalidade e de uma produtividade em que tais expressões não caberiam. Assim, as culturas infantis acabam sendo

não somente ignoradas e não consideradas como importantes elementos de observação e aprendizagem para os/as profissionais adultos/as que convivem com as crianças, mas também, muitas vezes, cerceadas e reprimidas.

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas que procurem garantir processos de criação em que questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes (GOBBI, 2010, p. 1).

Na Creche/Pré-Escola observada, as propostas planejadas a partir das dicas dadas pelas crianças e os vastos momentos e espaços disponíveis para suas brincadeiras possibilitaram-me observar muitas formas de expressão de suas linguagens, considerando o conceito de linguagens citado por Bufalo (1997, p. 70), para quem estas expressam “o imaginário o lúdico, o artístico, o movimento do corpo, o contato pele-pele, seja entre adultos/as e crianças, seja entre as próprias crianças”, como linguagens próprias de todo ser humano. Foram “experiências de abertura ao outro, de si e do mundo” (RICHTER, 2005, p. 21) em que presenciei momentos de encenação dos corpos, imaginação, devaneio, invenções.

Palomo (2001, p. 12), ao abordar os conceitos de linguagem e linguagens a partir do pronto de vista da Linguística, ressalta que “todo ato de linguagem é um ato criador, com função significativa e possibilidade de comunicação. Linguagem é criação e não somente emprego de significados”. Não se trata, portanto, somente de uma ação que comunica, mas de uma – ou várias – ações significativamente criadoras, as quais que as crianças, com suas formas inventivas e curiosas de estar no mundo, amplamente exploram, sobretudo com seus corpos. As linguagens do corpo, dessa forma, sendo não verbais e altamente criativas, mobilizam outros modos de comunicação, expressão, relação e, principalmente, criação. Ainda segundo Palomo (2001):

Os estudos sobre a linguagem, que vão desde as sociedades ditas primitivas até a atualidade – e continuarão enquanto existir o homem e, é claro, a sociedade, - sempre priorizaram a linguagem verbal, com certeza, porque o uso da palavra implica uma atividade propriamente humana. Entretanto, o termo linguagem associado ao não verbal também reclama a presença do homem: que outro ser tem gestos significativos, pinta, fotografa, faz cinema? Compreende-se, assim, que o homem e a linguagem se relacionam de forma a não se conceberem um sem o outro (PALOMO, 2001, p. 11, grifo meu).

Se as linguagens não verbais reclamam a presença do ser humano, como aponta a autora, e se as crianças pequenas são languageiras (RICHTER, 2005), vivenciam e criam experiências com diversas linguagens antes mesmo de saberem falar, por que não (re)aprender com elas em seus modos ver e compreender o mundo, valorizando suas culturas infantis e as manifestações expressivas que fazem parte delas? Como ressalta Benjamin (1984, p. 78), “cada ato ou gesto infantil torna-se um sinal, não do inconsciente, mas um sinal de um mundo em que a criança vive e comanda. No jogo cênico a sua infância realiza-se e durante a representação as crianças instruem e educam os educadores”.

Observá-las enquanto brincam e, ao mesmo tempo, encenam, dançam, desenham, cantam e inventam, além de disponibilizarmo-nos para estar junto a elas, consiste em uma forma de nos educar; mais do que isso, de (re)educar nossos corpos para o exercício de múltiplas linguagens, tantas vezes esquecidas em benefício de uma linguagem verbal ou escrita, de um comportamento racional e produtivo, como se tais características tivessem que se opor ao lúdico, à imaginação, ao devaneio, à brincadeira e às manifestações artísticas.

Quando estive em campo com as crianças, fui percebendo que elas me mobilizavam para novas formas de olhar, ouvir e compreender os acontecimentos da Creche/Pré-Escola, com seus convites sem palavras e suas aproximações inesperadas. Em diversos momentos, vi o conceito de múltiplas linguagens materializando-se à minha frente, como quando algumas meninas bem pequenas pintavam, com escovas de dentes e aquarela, sobre um grande suporte branco colocado em uma mesa coletiva, montada no momento de chegada.

Sentei-me bem perto, ao lado da mesa. Havia um silêncio que só se quebrou quando uma menina, que devia ter por volta de 2 anos de idade, batucou com certo ritmo a escova na mesa e trocou olhares com a menina à sua frente, que parecia um pouco mais velha. Esta fez as mesmas batucadas, mas, em seguida, fechou e abriu a paleta de tintas, produzindo outro som, ainda no mesmo ritmo. A primeira recomeçou e logo as duas estavam pintando e *tocando* com seus *instrumentos* criados, trocando olhares e sorrisos pela descoberta.

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação de campos de confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Em outro dia, estava sentada em uma cadeira no canto, observando uma brincadeira que acontecia no pátio, quando Lorena, de 5 anos, que já me conhecia por ser do grupo que eu

acompanhava mais de perto, aproximou-se e me puxou delicadamente pela mão, como um convite para que eu me levantasse. Aceitei o convite e a segui para onde estava uma professora, que lançava bolhas de sabão gigantes para um grupo de crianças. Estavam todas animadas com a brincadeira, e Lorena me explicou o que eu devia fazer: *“Você tem que esticar bem, bem alto o braço assim, olha [mostrando com seu corpo]. E aí você vai atrás dela [da bolha] e pega com muito cuidado”*.

Logo que terminou a explicação, correu para alcançar sua bolha, seguindo o movimento das muitas bolhas lançadas, como se dançasse. Antes que eu me aproximasse para tentar pegar uma, voltou ao meu encontro para trazer uma bem grande que tinha conseguido, assoprando lentamente e com muita paciência para que a bolha deslizesse até meu braço. Quando já estava comigo, ela aproximou-se para olhar de perto, ficou assim por um tempo e falou: *“Tem um arco-íris aqui dentro, sabia? E tem também borboletas coloridas!”*. Observei as cores refletidas e, quando a bolha estourou, fui em busca da minha, acompanhada pelo olhar atento de Lorena.

A poética da dança de Lorena e de suas formas de enxergar e descobrir o mundo, que ficaram tão claras para mim quando notei o arco-íris e as borboletas a partir de seu olhar, mostram o quanto as crianças nos ensinam sobre a forma como observam e pensam as coisas, caso nos disponibilizemos a ver e ouvir. Ela me mostrou novas cores e formas de movimentar meu corpo, assim como as crianças que brincavam com a mala velha, citada no início do texto. As meninas daquela cena mostravam à professora um novo jeito de olhar para a mala, uma nova função e uma brincadeira inventada. Em pouco tempo, a professora testava com seu corpo essa criação. “As crianças, em suas falas e rabiscos, em traçados e danças, mostrarão e nos permitirão descobrir coisas pouco ou nada vistas ou compreendidas por adultos/as” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 36).

Observei vários momentos de danças, inspiradas por músicas colocadas pelas professoras ou criadas no silêncio, a partir de gestos que emergiam de brincadeiras, como na cena 2, anteriormente descrita. Danças solitárias, danças em conjunto, danças imitadas, danças por iniciativa das crianças e também danças propostas pelo professor e pelas professoras, em rodas tocadas e cantadas. Em uma delas, cada um/a era convidado/a a ir até o meio para mostrar seus movimentos, a partir da música de tradição popular: *“Pedrinho na beira da praia... Como é que a sua mãe lava a saia? É assim, é assim, é assim, é assim que a sua mãe lava a saia!”* – ao que Pedro poderia inventar gestos e formas de dançar e, em seguida, convidar outra pessoa. Presenciei rodas como essa algumas vezes, e era sempre grande o envolvimento de todos/as: meninos e meninas bem pequenos/as, professor e professoras.

Assim como a equipe docente da Creche/Pré-Escola pesquisada amplamente refere-se às *dicas* dadas pelas crianças para a construção de seus planejamentos e para suas ponderações sobre o cotidiano com elas, Xavier (2007, p. 56) propõe uma reflexão acerca da leitura atenta dos gestos e movimentos corporais dos/as pequenos/as, os quais se revelam como importantes “pistas de sua história pessoal e sua cultura”. Ao pesquisar a dança como linguagem artística do corpo em movimento, a autora ressalta que as crianças “podem, sim, compreender seu corpo e sua movimentação de uma forma criativa e, ao mesmo tempo, criar e compor sua dança. Esse é o movimento do processo de aprendizagem, da criação do repertório de movimento, uma espiral sem fim” (XAVIER, 2007, p. 56).

Na semana do Dia das Crianças, em outubro, havia uma programação especial na Creche/Pré-Escola, com propostas diferentes a cada dia. Para além de questões comerciais que envolvem a data, tratava-se de um ritual que há algum tempo já era parte da cultura da instituição, planejado pelas equipes docente e gestora e bastante aguardado pelas crianças. A Creche/Pré-Escola não costumava demarcar datas comemorativas em seu calendário, com exceção da Festa Junina e do Natal, esta última, ainda, com questionamentos por parte de algumas professoras, principalmente pela presença do Papai Noel.

Observei que, na instituição, os direitos das crianças são valorizados todos os dias, com propostas, rituais e vivências tão marcantes quanto as/os dessa semana considerada especial, o que me fez refletir sobre a necessidade, ou não, de tais comemorações que têm um caráter comercial e ligado ao consumo.

Durante a referida semana, participei de uma contação de histórias feita por duas artistas que cantavam, tocavam e contavam diversas narrativas. As crianças demonstravam grande encantamento: algumas se aproximavam, outras dançavam junto, algumas apenas olhavam, quase sem piscar. Mas o interesse de todos/as era nítido, assim como a forma com que a música, a encenação e toda a arte apresentada tocava os/as participantes, adultos/as e crianças. Ostrower (1999, p. 12) afirma que “os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível”, considerando sensibilidade como uma “porta de entrada das sensações”, uma abertura constante ao mundo, que “nos liga de imediato ao acontecer em torno de nós”. Durante a história narrada, tocada e cantada, as pessoas demonstravam estar abertas e sensivelmente ligadas ao que estava acontecendo, a partir da percepção de cada um, que é a nossa “elaboração mental das sensações”.

A música estava presente em todos os dias na Creche/Pré-Escola, principalmente entre as crianças e por iniciativa delas. Além dos vários objetos que inusitadamente viravam instrumentos, muitas vezes presenciei as crianças com instrumentos de verdade, como

tambores e pandeiros, tocando, cantarolando e demonstrando prazer pelas músicas e brincadeiras que surgiam a partir delas, como numa diagoguê, definida por Huizinga (2001, p. 181) como um fim último, uma perfeição próxima do gozo da música.

As diferentes formas de expressão e linguagem estavam todas presentes ao mesmo tempo e em diferentes momentos, com iniciativas repentinas de desenho durante uma brincadeira, fosse com os cadernos de desenhos ou com giz e gravetos no chão; nas brincadeiras inventadas, regras compartilhadas e ensinadas; nas já citadas situações de dança e música; nas encenações, com as fantasias e os personagens criados a cada brincadeira; e até mesmo nas apresentações montadas pelas próprias crianças umas para as outras.

A organização dos espaços e as formas dos/as adultos/as relacionarem-se com tantas ideias e tantos acontecimentos em ebulição mostraram-se fundamentais para que as crianças se sentissem acolhidas e encorajadas a explorar o entorno à sua maneira. Observei muitas situações em que as iniciativas das meninas e dos meninos partiam de uma ideia de um/a professor/a, como quando um espaço era preparado com pneus e caixas que inspiravam certos movimentos e brincadeiras; quando, em um ambiente, tocava uma música que instigava muitos/as a começarem uma dança; ou em propostas planejadas de explorações científicas ou artísticas, em que as investigações e os questionamentos aconteciam a todo vapor.

Tal parceria, no entanto, não é uma tarefa fácil. Como afirma Ostetto (2007, p. 202), “dirigir o olhar para a criança real e concreta a sua frente é difícil para o/a professor/a, acostumado/a que está a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de Psicologia e Pedagogia”, além das concepções de infância amplamente divulgadas pela mídia.

“A opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93), em busca de uma Pedagogia que respeite o direito de os/as pequenos/as viverem essa infância plena, requer tempo, formação, disposição e pesquisa, além de inúmeras desconstruções sobre o que sabemos a respeito da infância. Prado (2015) destaca a importância da construção de um coletivo educativo construído por crianças e professoras/es que negue a “simplificação das capacidades, a imobilidade, a cópia, a limitação de materialidades disponíveis e a contenção de gestos e movimentos de ambas”, “na busca pelo reconhecimento da dimensão profunda da arte, sua problematização, vivência, corporeidade e relação formativa complexa” (PRADO, 2015, p. 208).

4.1. Brincadeira e arte com fim em si mesmas: experiências coletivas de criação

As análises anteriores sobre as experiências corporais das crianças em suas primeiras aprendizagens suscitaram uma reflexão sobre quais elementos poderiam compor os planejamentos educativos nas creches e pré-escolas para que as crianças vivenciassem plenamente tais experiências languageiras (FARIA; RICHTER, 2009). Nas observações realizadas na pesquisa de campo, ficou evidente a importância dos tempos, espaços e materiais disponibilizados em diversos momentos da jornada educativa para que meninos e meninas brincassem, à sua maneira, considerando a brincadeira como atividade social aprendida, e não inata, e, portanto, com grande relevância da atuação docente na garantia das crianças ao universo das brincadeiras e das trocas infantis (PRADO, 2012a).

As instituições de Educação Infantil são locais privilegiados de encontros entre crianças de uma mesma idade, de idades variadas e delas com diferentes adultos/as, além de espaços (que podem ser, ou não) enriquecedores do ato de brincar. As linguagens corporais pelas quais as crianças expressam-se intensamente encontram, então, nas brincadeiras criadas por elas, oportunidades para experimentarem o mundo corporalmente. Durante todo o período de campo, os momentos em que observei, registrei e analisei mais situações envolvendo as experiências com as linguagens corporais de crianças e adultos/as foram as brincadeiras. Muitas vezes sem que a linguagem verbal se fizesse necessária, meninas, meninos, suas professoras e seu professor dialogavam frequentemente com seus corpos enquanto criavam, dançando, rodopiando, saltando, encenando, desenhando.

Ao observar tais ações, impregnadas de liberdade e criação, notei o quanto elas resultavam em múltiplas formas de expressões artísticas, em um processo que surgia da brincadeira. Buitoni (2006), em sua pesquisa sobre as especificidades e contribuições de um espaço de Educação Infantil, aponta que o processo de “(...) mexer com terra, fazer bolinho de barro, de areia, construir barragem, brincar com água, lavar roupa, ficar descalço, subir em árvore, observar insetos, pegar o ovo que a galinha botou” desembocavam nas “mais variadas formas de expressão, das artes plásticas à música e ao teatro, à dança” (BUITONI, 2006, p. 74).

Desta forma, passei a me deter mais atentamente aos momentos em que tais manifestações da arte – além de outras – apareceriam nas propostas planejadas no decorrer da jornada educativa. Que possibilidades estavam tendo as crianças de criarem, com materiais, espaços e tempos favorecedores de suas expressões artísticas, como uma ampliação das pesquisas que iniciavam em suas brincadeiras? Como as dicas que elas davam, tão observadas

pelas professoras e pelo professor, eram incorporadas ao planejamento, do ponto de vista das manifestações artísticas que apareciam intensamente em todo momento?

É importante ressaltar que não há uma separação, principalmente entre as crianças, das formas de brincar e de fazer arte. Os espaços modificados para a brincadeira, o uso de materiais inusitados para a composição de cenários e o corpo que cria e ressignifica as relações enquanto brinca também estão presentes quando há propostas planejadas de desenho, pintura, dança, modelagem, entre outras. A brincadeira está presente, as crianças a trazem dentro de si, como ressaltou Anna Marie Holm (2004, p. 92) ao descrever acontecimentos de suas oficinas de arte: “Na oficina de arte, eu ainda vejo brincadeiras: o descobrir, o exceder, a dinâmica, o encanto, as histórias, a experiência com os sentidos, o emocional. As crianças trazem as brincadeiras dentro de si”.

Brincadeira e arte, então, misturam-se nas criações do cotidiano de meninas e meninos, considerando a importância de que a arte seja entendida como fundamental para o questionamento de práticas cognitivistas, escolarizantes e colonizadoras. Para tanto, torna-se fundamental que as propostas dos projetos educativos contemplem a diversidade expressiva das múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam e que a formação docente para a Educação Infantil consiga abarcar a “cumplicidade de mútuos aprendizados entre arte e infância” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 106).

Richter (2008, p. 22), ao relacionar os campos da educação, da arte e da infância, ressalta que vivenciar as manifestações artísticas significa “perseguir a experiência poética e estética como experiência da formação e transformação, como devir plural e criativo, como acontecimento da pluralidade e diferença, como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos”.

Considerando a arte como produção e processo cultural que pode ser do campo das artes plásticas – escultura, pintura, desenho, gravura –, da dança, do teatro, da mímica, do circo (STRAZZACAPA, 2008a) – este último também chamado de artes de performance (MARQUES; BRAZIL, 2012) –, bem como seu potencial questionador para a construção de uma Pedagogia da Infância que contemple e respeite as múltiplas linguagens, o ato de observar e estar junto às crianças para preparar, com elas, espaços privilegiados para se expressarem (GOBBI, 2007) torna-se essencial no dia a dia das instituições de Educação Infantil. Articular educação formal e arte implica uma contradição apontada por Farina (2008, p. 104), ao questionar “como conciliar a fluidez e instabilidade que a experiência desata com o desejo da pedagogia de orientar e custodiar?” Segundo Leite e Ostetto (2004):

A relação entre a produção artística cultural e a instituição de ensino – seja ela espaço de educação infantil, escola ou universidade – é, por princípio, conceitual, conflituosa. Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora de sua construção, as instituições acima citadas pautam-se na normatização. Como, então, favorecer um espaço de transgressão e criação, de formação de sentidos e significados no interior dessas instituições? (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 11).

A arte e a brincadeira, como elementos fundamentais para a construção de uma Pedagogia da Infância, então, seriam questionadoras do caráter normatizador da escola, que reproduz preconceitos e formas de dominação e de poder em nossa sociedade. Seriam, assim, modos de negar a escolarização e o cognitivismo que se tenta impor às crianças, cada vez mais precocemente. Ao criar um espaço favorável às transgressões e múltiplas criações, a Educação Infantil estaria construindo sua identidade pautada nas experiências e, conseqüentemente, poderia *contagiar* os espaços educativos das crianças mais velhas e dos/as alunos/as das escolas e universidades citadas por Leite e Ostetto (2004).

Para tanto, há a necessidade de compreensão das possibilidades de articulação entre arte e educação na primeira infância, considerando a amplitude das linguagens que a envolvem e que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano das instituições que recebem meninos e meninas pequenos/as e grandes. O professor e a professora que participaram das entrevistas, ao falarem sobre as propostas artísticas planejadas na Creche/Pré-Escola, ressaltavam aspectos sobre as situações que envolviam as artes plásticas, sem considerar as linguagens das artes cênicas tão presentes no dia a dia da instituição, mesmo que muitas vezes tais linguagens partam das próprias crianças em suas brincadeiras, não decorrendo de propostas encaminhadas por suas/seus professoras/es.

Segundo Marques e Brazil (2012), há atualmente uma falta de clareza das/os professoras/es para compreenderem que estão atuando na área da arte, mesmo quando enfocam as múltiplas linguagens. Muitas vezes, há um entendimento da importância de determinadas linguagens, como a dança, o teatro e o circo, mas uma concepção de arte que reduz as propostas planejadas na área a situações de pintura, desenho ou colagem, como se estas fossem as únicas possibilidades do fazer artístico. Isso evidencia uma defasagem nos cursos de formação inicial e continuada dos/as profissionais que atuam com crianças, os quais pouco consideram a arte como objeto de estudos e experiências, e, ainda menos, como norteadora de práticas e reflexões acerca da primeira infância. Seria preciso um entendimento, de corpo inteiro, das especificidades dessa área e de seu potencial transgressor, descolonizador e de exploração do mundo, em toda sua amplitude, como descrevem Marques e Brazil (2012):

As linhas, cores, texturas, volumes propostos pelas artes visuais abrem-nos para leitura dos mundos de imagens em que vivemos. As formas, a ocupação do espaço, as qualidades do movimento presentes na linguagem da dança, abrem as portas para o corpo interagir no mundo, para o ser corpóreo que somos. Os timbres, ritmos, melodias da linguagem da música, por sua vez, abrem as janelas dos sons, das diversas paisagens sonoras que compõem o nosso cotidiano. Com a linguagem do teatro, abrimos as portas das relações interpessoais, como atuantes na construção do tempo/espaço cênicos. A visualidade, a sonoridade e a forma das palavras tomam novo sentido sócio-político cultural ao estudarmos a linguagem da poesia (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 28).

Na Creche/Pré-Escola pesquisada, passei a observar mais de perto as situações envolvendo as diferentes linguagens e manifestações artísticas. Observei acontecerem algumas rodas de dança, além de propostas plásticas organizadas como ateliês para receberem as crianças e muitas atividades de desenho, construção e colagem envolvendo as temáticas dos projetos estudados. No grupo que acompanhei mais de perto, por exemplo, estava a todo vapor uma pesquisa sobre o espaço e os astronautas. Presenciei uma proposta de confecção de naves espaciais com sucatas, desenhos sobre o assunto, além de uma proposta de modelagem de astronautas e pinturas inspiradas em artistas como Van Gogh e Miró, pintores que apareceram no contexto das pesquisas do grupo.¹⁶ Posteriormente fiz uma leitura do relatório da turma, em que havia uma descrição das principais propostas vivenciadas.

As possibilidades de as crianças vivenciarem as diferentes manifestações artísticas de forma planejada, então, estavam, na maioria das vezes, vinculadas aos temas dos projetos pesquisados, como meio para as produções relacionadas aos assuntos tratados. As propostas de modelagem, construção, desenho e pintura, por exemplo, tinham o objetivo de ilustrar ou produzir algo para o projeto, com materiais e encaminhamentos relacionados à temática. Havia um grande envolvimento das crianças, que demonstravam animação em manipular os materiais e interesse pelas pesquisas que faziam, mas restavam poucas oportunidades de criação menos direcionadas, com propostas que tivessem um fim em si mesmas. Leite e Ostetto (2004, p. 12), dizem que “arte é isto: totalidade! É também um conhecimento em si, não pode ser pretexto para nada”.

Guimarães, Nunes e Leite (1999) questionam se temos favorecido as diferentes modalidades de expressão (desenho, produção plástica, dramática, música, entre tantas outras) como processos de produção cultural. Que possibilidades as meninas e os meninos, desde tenra idade, têm nas instituições de experimentarem com liberdade seus percursos criativos,

¹⁶ Vincent van Gogh: pintor holandês, figura destacada no pós-impressionismo. Joan Miró: pintor, gravador e ceramista espanhol surrealista. Definições disponíveis em: <<https://seuhistory.com/biografias/>>. Acesso em: jan. 2017.

por meio de diferentes materiais e em espaços variados, pesquisando variadas formas de criação e autoria?

“Para se criar, é indispensável ter liberdade” (HOLM, 2004, p. 91). A liberdade e o prazer encontrados no ato de brincar, em sua essência, e nas brincadeiras observadas na Creche/Pré-Escola pesquisada são essenciais também para os atos criadores artísticos, podendo ser comprometidos se tal ato sempre servir como pretexto para outros objetivos.

[...] qualquer abordagem em arte exige ser pensada e realizada de forma extremamente aberta, pois essa é sua condição de acontecer. Se não houver tempos e espaços para experimentar, realizar e inventar, não haverá liberdade para a criação. Assim, uma das primeiras condições a considerar, em se tratando de arte, é a liberdade. É o fundamento de qualquer ato criador e, tanto a liberdade como a criação, exigem um complexo e gradual aprendizado que atravessa a constituição da singularidade e repercute nas relações e manifestações sociais (RICHTER, 2008, p. 20).

Não se trata, porém, da arte somente como um “reino de liberdade ilimitada, regido pelas intempéries da inspiração, intuição, emoção, sensibilidade especial, do momento em que acontece” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 103), sem a necessidade de um planejamento. É importante planejar, sim, mas com espaço para o imprevisto (BUFALO, 1999), com a “possibilidade de testar sem compromisso com resultados, cujo horizonte é ilimitado de possibilidades” (AMBROGI, 2011, p. 61). Se há um forte compromisso com os resultados, como a construção de um objeto que servirá ao projeto, já não há esse universo de criação e possibilidades.

Na entrevista realizada com a professora Fabiana, ela comentou sobre o assunto, ressaltando perceber que muitas vezes a arte é vista como instrumento:

As artes, muitas vezes, são pensadas de uma forma instrumental. Então: “Ah, eu quero falar sobre tal coisa eu vou pintar tal coisa”. É sempre um instrumento para alguma coisa, sabe? Eu acho que na Educação Infantil as artes têm que ser o foco, a linguagem, porque ela traz a expressão (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Quando perguntei se ela identificava esse uso da arte como instrumento nas propostas relacionadas aos projetos da Creche/Pré-Escola, ela disse que sim, e que a equipe estava pensando em retomar a atividade de ateliês de percurso, que já não era mais uma prática na instituição, mas que consistia em disponibilizar tempos, materiais e espaços, durante aproximadamente uma hora e meia, para que as crianças explorassem com liberdade as diferentes linguagens artísticas. Quando perguntei se o desejo de retomar essa proposta estava relacionado a uma reflexão sobre a arte como pretexto, ela disse:

Eu me lembro que uma das coisas que fomos avaliando foi que, primeiro, como temos mais educadores descolados, por conta da quantidade de crianças, então iríamos recuperar algumas coisas que a gente fazia e que eram bem legais. O porquê que elas eram bem legais, aí acho que nas reuniões precisamos discutir mais. Eu estou entendendo, e a gente vai entendendo por conta das reflexões que a gente já fez sobre arte, enfim, que tem a ver com isso... Mas ainda não tivemos um momento juntos pra falar que os ateliês de arte vão ser recuperados por tais e tais motivos, ou porque, inclusive, a gente tá percebendo que a arte está muito instrumentalizada... Talvez sim, a gente tem uma ideia de que a arte é uma linguagem que precisa ser mais valorizada, ela em si mesma. (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Conforme a professora Fabiana foi explicitando o que pensava e se lembrando das discussões com a equipe, interrompeu sua fala por um momento e acrescentou que aquela já estava sendo uma contribuição importante da pesquisa para a instituição, pois ela levaria o assunto para reflexão nas próximas reuniões, já que, em sua percepção, seria relevante apontar tal contradição, de certa forma.

Acho que isso acaba sendo um desafio para a gente... [pausa]. Nossa! Agora você falou uma coisa que eu tenho que levar, que vai ajudar muito a gente a pensar, porque é isso mesmo, acaba sendo isso! Ela é instrumental. “Então, eu fiz a pesquisa lá, agora vamos...”. Porque manipular materiais diferentes... Quem não gosta? Mexer em tinta, se lambuzar? Quem não gosta? É como se você usasse isso como estratégia para as crianças se aproximarem daquele objeto de estudo. Algo que a criança goste! Então, a gente acaba fazendo isso mesmo. Talvez pensar nos ateliês de percurso e fazer essas reflexões a partir do que você está apontando e observou, seria importante para a gente também. Quando tivermos reunião, vou levar isso, que é super importante! Porque a gente falar: “Não, a gente valoriza a arte como linguagem em si mesma”, e daí a gente sempre usar ela instrumentalmente, precisa pensar, ter um equilíbrio. Às vezes vai acontecer. Mas não pode ser exclusivo, tem que pensar sobre isso. (Entrevista com professora, 17 mar. 2016).

Ao pensar sobre isso, como sugere a entrevistada, estaríamos ampliando o olhar para as muitas formas de educar as crianças pequenas sem “didatizar o lúdico e sem pedagogizar a arte” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 111). Brincadeira e arte seriam, assim, vivenciadas como experiências plenas do corpo em suas aprendizagens, com um fim em si mesmas e como referências fundamentais para a construção da Pedagogia da Infância que buscamos. Trata-se de uma outra formação docente, de um olhar para as formas de expressão de meninos e meninas no mundo, de um planejamento de tempos, espaços e materiais que favoreçam as manifestações artísticas e as brincadeiras advindas das linguagens do corpo, enxergando-as com os olhos livres (GOBBI, 2007) e alfabetizando-nos a partir desse olhar, em busca de nossa própria dimensão brincalhona.

Por fim, como defendem Faria e Richter (2009, p. 111), trata-se de um “compromisso com o conhecimento, produto da formação científica e artística na docência para a infância”, favorecendo a construção de uma Pedagogia “capaz de formar o cidadão de pouca idade centrada em ações integradoras do ser, tais como o brincar e as manifestações artísticas”.

Considerações finais

Refletir sobre o que significa ser professora e professor de meninas e meninos pequenas/os é um exercício de repensar, principalmente, as formas como enxergamos, ouvimos e estamos com elas/es. Não se trata somente de levantar características que poderiam compor o perfil de docência ideal para determinada faixa etária, mas da abertura para compreender, com olhos livres, quem são esses sujeitos de pouca idade com quem nos encontramos diariamente nessa profissão.

Trata-se da desconstrução de certezas e ideias prontas do que sabemos sobre a infância, com a convicção de que se trata de sujeitos ativos, que produzem culturas e compartilham à sua maneira – assim como os/as adultos/as –, não em um futuro que ainda será, mas como sujeitos inteiros que vivem no agora.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto. Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis (KOHAN, 2007, p. 97).

Pensar, então, em maneiras de ser professora e professor de crianças significa ter abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas, 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 na Creche/Pré-Escola reafirmam a importância dos espaços que recebem as crianças pequenas e bem pequenas como lugares privilegiados de experimentação e 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, bem como possibilidades para que as crianças se expressem de forma brincante e por meio de múltiplas linguagens.

Considerando os elementos discutidos na pesquisa sobre a brincadeira como lugar de produção cultural significativa, além de eixo fundamental de uma Pedagogia que respeite o direito das crianças de vivenciarem plenamente suas infâncias, as ações das/os professoras/es com quem elas se encontram serão baseadas nas relações estabelecidas nos momentos em que acontecem: as brincadeiras, as expressões de diversas linguagens, os sentimentos, os movimentos e as criações corporais. Para tanto, torna-se fundamental uma reflexão sobre a dimensão brincalhona do ser, como dimensão humana e não só infantil, oposta aos ideais de seriedade e produtividade do capitalismo.

Com sua corporeidade intensa e suas múltiplas formas de explorar e descobrir o mundo que as cerca, as crianças podem ser nosso referencial na retomada dessa dimensão brincalhona, principal requisito dessa profissão, em construção, de professora e professor de meninas e meninos pequenas/os. Reconstruí-la, no sentido literal da palavra, significa criar junto, de novo, em parceria com as meninas e os meninos com quem convivemos, o ser brincante que vive em nós, através do olhar, da escuta e da disponibilidade corporal para estar com elas.

Uma formação inicial e continuada que considere as especificidades dessa infância que buscamos desvendar, que contemple as múltiplas linguagens e as experiências de “corpo inteiro”, que promova reflexões sobre o que significa ser professora e professor de crianças pequenas e que valorize a brincadeira e a arte como elementos fundamentais para a Pedagogia da Infância seria fundamental para romper com a lógica de formação de uma vida inteira, pautada na seriedade, na imobilidade e na racionalidade.

No percurso deste estudo, a partir dos dados coletados em campo, fez-se necessária uma análise que articulasse gênero e docência na primeira infância, a partir da observação da dimensão brincalhona das professoras e do professor em cena, bem como da disponibilidade corporal deste último diante das demandas dos/as pequenos/as. Tal análise resultou em um aprofundamento acerca das marcas de socialização das masculinidades e feminilidades em um

contexto social e histórico. A partir dos dados foi possível ampliar as reflexões sobre a retomada da dimensão brincalhona, considerando que ela não é única e universal, mas pertencente a sistemas sociais e culturais, sendo construída em um processo de socialização que deixa marcas nos corpos das meninas e dos meninos.

No caso das professoras e dos professores de crianças pequenas, toda sua história e as formas de lidar com sua corporeidade entram em jogo, como o cerceamento e o controle dos corpos femininos. Além disso, as características frequentemente consideradas como constituintes da profissão são as mesmas socialmente atribuídas ao universo feminino, como o cuidado, o afeto e a sensibilidade, em detrimento de tantas outras, igualmente importantes, que caracterizam as muitas masculinidades e feminilidades presentes nas instituições de Educação Infantil.

As conversas, os jogos, os olhares e as ideias das meninas, dos meninos e de suas/seus professoras/es ganharam novos significados a partir dessa análises sobre gênero e infância, pois a perspectiva cultural que eu já trazia sobre o processo de formação docente – a qual poderia se ampliar e se consolidar no encontro com as crianças, na observação e nas linguagens do corpo – passou a se tornar também uma perspectiva para refletir sobre as possibilidades de resistência às formas de hierarquia, dominação e poder de nossa sociedade.

A observação, a escuta e a disponibilidade para estar com meninas e meninos nas instituições de Educação Infantil possibilitam não só tomar novamente posse de nossa dimensão brincalhona, mas também romper com práticas sexistas e estereotipadas que produzem e reforçam desigualdades, limitando as experiências vividas por todas/os – meninas, meninos, professoras e professores.

Tal como na pesquisa de Finco (2010), observei que, em suas brincadeiras, as crianças ainda não reproduziam totalmente o sexismo presente no mundo adulto e que as professoras e o professor presentes não reforçavam essas práticas junto a elas. Alguns exemplos citados no decorrer da pesquisa, no entanto, evidenciaram a importância de um olhar atento para o tema, de uma sensibilidade que supõe informação, conhecimento, desejo e disposição política (LOURO, 2010) para enxergar os sinais de reprodução de estereótipos que podem limitar, condicionar e gerar desigualdades desde muito cedo.

Observar as brincadeiras e culturas infantis possibilita, além de todos os elementos já citados, conhecer como as crianças pensam antes de aprenderem a forma de pensamento binário, dicotomizado (FINCO, 2010), antes de serem inseridas em uma maneira sexista, preconceituosa e hierarquizada de ver o mundo.

Essa observação aconteceu intensamente no lugar que acolheu a pesquisa, onde as *dicas* dadas pelas crianças – não apenas oralmente, mas de diversas formas – eram ouvidas, lidas e sentidas diariamente, valorizadas e analisadas como preciosos objetos de reflexão e estudo, mesmo nas condições em que a Creche/Pré-Escola foi sendo colocada durante aquele período. No início do estudo, havia a questão dos grupos reduzidos, devido à não abertura de novas vagas, o que não afetou a qualidade do trabalho realizado, conforme destacou a professora entrevistada quando disse que, com 100 crianças ou com 10, o princípio que regia o trabalho era o mesmo e devia ser mantido.

Após a pesquisa de campo, quando a situação se agravou e todos/as foram transferidos/as de forma repentina e abrupta para outra Creche/Pré-Escola da Universidade, os discursos da professora e do professor, na segunda entrevista, carregavam elementos importantes sobre o trabalho que observei tão de perto durante um ano: o olhar para o quanto as crianças alimentam seus percursos profissionais, mesmo em uma situação adversa como aquela, quando ambos ressaltaram que a brincadeira, a corporeidade e o encontro com as crianças eram o sentido e o caminho para seguir em frente.

O trabalho com o corpo e com o movimento: foram essas linguagens que fomos envolvendo para o trabalho de integração, neste novo lugar. Então, essa dimensão do brincante, de ser brincante, de estar ali na brincadeira, nesse contexto todo que estamos vivendo, para mim é fundamental. É a energia, o combustível pro trabalho. Não é só o combustível, porque assim poderia reduzir o que é, mas, para além do combustível, é o caminho, é o que me faz trilhar toda essa trajetória, junto com essa comunidade, de resistência, de luta. O caminho para isso também é a brincadeira. Não é só o que alimenta, não é a luz que vai fazer a gente chegar lá, mas é o caminho que vai fazer a gente trilhar e chegar nesse objetivo. (Entrevista com professor, 27 out. 2017).

Por fim, um último ponto levantado por este estudo diz respeito ao fato de que, na busca por uma Pedagogia fundamentada nas Artes e nas experiências do corpo, será fundamental repensar as formas com que as manifestações artísticas são efetivamente acolhidas e planejadas nas instituições que recebem as crianças pequenas, assim como as variadas possibilidades de brincadeiras, considerando as múltiplas linguagens pelas quais elas se expressam de forma tão intensa.

Conforme ressaltam Faria e Richter (2009), a diferença está em

[...] não ser o verbo o mobilizador de ações e transformações na infância. É a experiência sensível do corpo, o movimento afetivo no mundo, que toca sua materialidade para daí extrair um e-movere: a interrogação, o espanto, a admiração. Onde há espanto e admiração há um corpo transfigurador que abale molduras estabelecidas por conhecimentos prévios. Um corpo

estesiado, um corpo em movimento, um corpo que tem que aprender a tomar posse da experiência temporal através do movimento de tornar-se operador fabuloso de linguagens: lançar uma voz, iniciar um gesto, deixar um traço, uma marca, inscrever-se no curso das coisas (FARIA; RICHTER, 2009, p. 105).

Assim, as experiências sensíveis dos corpos, aqui relacionadas principalmente às criações brincantes e às manifestações expressivas e artísticas, mostram-se como caminhos essenciais para que meninas e meninos, bem como suas professoras e seus professores, vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brincalhonas, 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 por meio de propostas que revelam um modelo importante para a Pedagogia da Infância que buscamos, seguem, de certa maneira, nas professoras e no professor que hoje atuam em outra Creche/Pré-Escola, para onde foram transferidos. 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 acredito 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

- AMBROGI, Ingrid H. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.
- ANSELMO, Viviane S. **Corpos, gestos e movimentos**: um estudo sobre a dimensão brinçalhona das professoras da Educação Infantil. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARELARO, Lisete R. 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 (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 21-43.
- ÁVILA, Maria José F. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2002.
- BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BELOTTI, Elena G. **Educação para a submissão**: o descondicionalismo da mulher. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- 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. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 2007.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2009a.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília/DF: MEC, 2009b.
- BRITTO, Luiz P. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas/SP: Autores Associados, 2005 (prefácio).
- BROUGÈRE, Gilles. Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming. **Simulation & Gaming**, EUA, v. 30, n. 2, p. 134-146, 1999.

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

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

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 1 (28), p. 119-131, mar. 1999.

_____. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação**, Campinas/SP, n. 14, p. 23-33, 2003.

BITTONI, Dulcília S. **De volta ao quintal mágico: A educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.

CARVALHO, Rodrigo S. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, mar. 2014.

_____. A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. de (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015. p. 95-115

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Em busca da identidade das profissionais da Educação Infantil**. Salvador: Secretaria da Educação de Salvador, s./d. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacaoinfantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 14, n. 3(42), p. 25-39, 2003.

COMISSÃO DE MOBILIZAÇÃO DE PAIS E FUNCIONÁRIOS DAS CRECHES DA USP. **Dossiê: Em Defesa das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo**. 2015. Disponível em: <<https://crehecenraluspcom.files.wordpress.com/2015/04/dossie12.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CORBEIL, Pierre. Learning From the Children: Practical and Theoretical Reflections on Playing and Learning. **Simulation & Gaming**, EUA, v. 30, n. 2, p. 163-180, 1999.

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

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma Pedagogia da Educação Infantil. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. p. 67-97.

_____. Crianças pequenas e grandes, brasileiras e italianas: encontros da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, Marcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 155-169.

FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia G. de; RICHTER, Sandra R. S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? **Small Size Paper**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2009. p. 103-113

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008. p. 95-108

FERNANDES, Isabela S. **Brincadeira, corpo e movimentos**: um estudo sobre a dimensão brincalhona dos professores da Educação Infantil. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O brincar**: brincagogia dançante. IV Fórum – “forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia, 2014.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 14, n. 3(42), p. 89-101, set./dez. 2003.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2004.

_____. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 94-119.

_____. Linguagens corporais de meninas e meninos na educação infantil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas/SP: UNICAMP, 2007b.

_____. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRANCISCO, Zenilda F. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: CANDAL, Eloisa R.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas/SP: Papirus, 2011. p. 157-176.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvio; CAMPOS, Maria M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas (FCC), 1994. p. 189-209.

GOBBI, Márcia Ap. **Lápis vermelho é de mulherzinha:** relações de gênero, desenho infantil e pré-escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.

_____. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 29-54.

_____. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jul. 2016.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois... In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. de (Orgs.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015. p. 95-115.

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

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 28-40.

GOETTEMES, Milene B. **Formação docente da Educação Infantil**: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

GROSSI, Míriam; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 6, n. 1, p. 114-125, 1998.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor, In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 159-174.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. CEDES, Campinas/SP, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007. p. 85-98.

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

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas/SP: Papirus, 2004. p. 11-24.

LENGOS, Geórgia (Org.). **Põe o dedo aqui!** Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 43-53.

LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

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

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

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

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

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 46, p. 411-438, abr. 2016.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **MOTRIZ: Revista de Educação Física**, Rio Claro/SP, 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.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Corpos e danças na educação infantil. In: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 73-93.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-72.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974.

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

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas**. São Paulo: Cosac Naify, 2008, XLIV.

OSTETTO, Luciana E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 18, n. 3, (54), p. 195-210, set./dez. 2007.

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

PALOMO, Sandra Maria S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001.

PAUL, Caroline. **To raise brave girls, encourage adventure**. Conferência “Technology, Entertainment, Design” (TED Talks), 2016. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/caroline_paul_to_raise_brave_girls_encourage_adventure>. Acesso em: 15 out. 2017.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico** [da Creche/Pré-Escola investigada]. São Paulo, 2013.

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

_____. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, 1999b.

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

_____. **Educação e culturas infantis**: crianças pequenininhas brincando na Creche. São Paulo: Képos, 2012a.

_____. Final-idades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e Educação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**. UNESP, Rio Claro/SP, v. 22, n. 39, p. 160-177, 2012b.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (Orgs.). **Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís/MA: EdUFMA, 2015. p. 205-219.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. Dança e teatro na formação de professoras da Educação Infantil. SEMINÁRIO INOVAÇÕES CURRICULARES: Experiências no Ensino Superior, 3., 2011, Campinas/SP. **Anais...** Campinas/SP: UNICAMP, 2011.

PRADO, Patrícia D. et al. Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras, 1., 2012, Campinas/SP. **Anais...** Campinas/SP: UNICAMP, 2012.

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

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte/MG**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

RICHTER, Sandra R. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005.

_____. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2008.

_____. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre/RS, ano XV, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RICHTER, Sandra Regina S; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 35, p. 85-95, 2010.

RODRIGUES, José C. **Tabu do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

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

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia; SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. REUNIÃO DA ANPOCS, 20., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPOCS, 1996.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 57-83.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões referentes à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 14, n. 3, p. 67-88, set./dez. 2003.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20>>. Acesso em: jun. 2015.

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

SCRATON, Sheila. **Educación Física de las niñas**: un enfoque feminista. Madrid/ES: Marata, 1992.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

SILVA, Adriele N. da. **Teatro para bebês na interface com a Educação Infantil**: um diálogo possível? Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **Teatro para bebês**: desafios em cena para as artes e a educação na primeiríssima infância. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Anamaria S. da. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SILVA, Peterson R. da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

SOUZA, Cibele W. de. **As linguagens produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil**. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **Educação Infantil e teatro**: um estudo sobre as Linguagens Cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

_____. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017. p. 159-184.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, n. 53, p. 69-83, 2001.

_____. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008a. p. 77-96.

_____. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. In: CONGRESSO ABRACE, 5., 2008. **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 2008b. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Strazzacappa%20%20Empilhando%20carteiras%20a%20procura%20de%20um%20espaco%20vazio.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

VALVERDE, Sonia L. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In: FARIA, Ana Lúcia G. de.; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 31-44.

VIANNA, Claudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília/DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 3, p. 265-283, jul./dez. 2009.

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/RS: 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.

WILLIAMS, Christine. **Still a man world**: men who do “women work”. Berkeley/EUA: University of California Press, 1995.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? In: LENGOS, Geórgia (Org.). **Põe o dedo aqui**: Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 54-65.

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG _____,
_____ (parentesco e nome da
criança – se familiar e/ou responsável) ou _____
(função – se profissional da unidade) da Creche e Pré-Escola, na cidade de São Paulo/SP,
autorizo a realização da pesquisa “EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS PEQUENAS E
PROFISSÃO DOCENTE: as linguagens do corpo como possibilidades de (re)construção da
dimensão brincalhona do ser”, assim como a coleta e a utilização dos dados coletados no ano
de 2015 (observações, entrevistas, depoimentos, materiais produzidos, etc.) pela aluna de
mestrado Viviane Soares Anselmo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
RG 34.364.414-9, e-mail viviane.anselmo@usp.br, telefone 97995-8130, para âmbito restrito
de sua pesquisa e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação
em congressos acadêmicos), que se compromete a disponibilizar todos os dados coletados,
retornar e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa com esta unidade, assim como
coloca-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data ____/____/____

Assinatura _____

Apêndice 2 – Roteiro 1 da entrevista semiestruturada com professora e professor

1. Percurso formativo

- a) Formação acadêmica
- b) Formação (outros cursos: Quais? Onde? Quando?)
- c) Algum deles envolviam experiências e linguagens artísticas? (Como? De que formas?)

2. Sobre ser professora e professor da Educação Infantil

- a) Há quanto tempo atua como professor? E na Educação Infantil?
- b) Qual é sua trajetória até aqui? Por que trabalhar com crianças pequenas?
- c) Como você avalia sua formação inicial no campo da Educação Infantil? E seu percurso formativo depois disso? E a organização institucional da Creche? (Fale mais sobre ela.)
- d) Quais são as maiores vantagens e os desafios que você encontra em sua atuação no dia a dia com meninas e meninos?
- e) Para você, o que é ser uma professora (ou professor) da Educação Infantil?

3. Corpo, linguagens artísticas e dimensão brincalhona

- a) Na Creche, observo que as crianças têm tempos e espaços favoráveis para a criação de suas brincadeiras. De que formas você considera importantes aproximar-se e/ou apropriar-se dessas criações? Como você lida com as chamadas *dicas* das crianças?
- b) Também observo que a dimensão brincalhona de vocês está em cena nesses momentos. Existe uma relação entre as *dicas* dadas por elas e essa dimensão em cena?
- c) Além das brincadeiras, observo que, na Creche, as crianças têm experiências que contemplam as múltiplas linguagens pelas quais elas se expressam, como as danças, as encenações, os desenhos, etc. Nesse sentido, qual é a importância das linguagens artísticas no decorrer da jornada educativa?
- d) Uma das hipóteses da pesquisa é a de que os professores homens poderiam ter maior disponibilidade corporal em suas práticas educativas, por terem sido submetidos a uma socialização, histórica e culturalmente, de menor controle de seus corpos e de menor cerceamento de suas dimensões brincalhonas. Você concorda? Conte um pouco sobre sua trajetória nesse sentido.
- e) O que você tem aprendido com as crianças em sua trajetória profissional?

Apêndice 3 – Roteiro 2 da entrevista semiestruturada com professora e professor

- 1) Em nossa primeira entrevista e durante a pesquisa de campo que realizei na Creche, já conversávamos um pouco sobre a luta contra o desmonte das creches e a favor da garantia do direito das crianças a elas. Com os acontecimentos dos últimos meses e considerando o contexto atual de luta e ocupação da Creche, como você avalia essa trajetória de estudantes, funcionárias/os, simpatizantes, mães e pais de crianças das creches da USP?
- 2) As principais observações e análises da pesquisa estão relacionadas à dimensão brincalhona em cena no dia a dia de meninas e meninos na Creche, além do modo com que as criações de cada uma delas e deles são valorizadas/ouvidas. Como você analisa essa forma brincante de ser professora e professor da Educação Infantil no contexto em que estamos vivendo, considerando o que você tem pensado/feito/sentido com relação a esta situação política, educativa, profissional e brincante que a Creche/Pré-Escola e sua comunidade vivem neste momento?
- 3) Quais são os planos e as perspectivas diante do atual quadro?