

## LINGUAGENS, INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS – PREPOSIÇÕES PARA O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrea Braga Moruzzi \*

**Resumo:** Procuo apresentar neste texto o preâmbulo daquilo que tem sido chamado de “Linguagens infantis”: um campo que conflitua o tempo e espaço dado às linguagens corporais, plásticas, teatrais, musicais, poéticas, etc., e o tempo e espaço dado à linguagem escrita que de certo modo tem sido predominante na educação infantil, especialmente nas pré-escolas. O texto foi elaborado a partir de uma revisão teórica do tema e, ao mesmo tempo, articulando com concepções e abordagens que possam fundamentar práticas que desmarginalizam as linguagens infantis na perspectiva de que: 1. A educação infantil não é um direito do aluno, é um direito da criança; 2. É um espaço tempo não escolar e formal privilegiado de iniciação e de coletivo infantil; 3. O professor da educação infantil tem em suas mãos uma possibilidade singular de construir o currículo junto com as crianças. Apresento um campo em que as múltiplas linguagens das crianças são retiradas das margens, analisando alguns documentos governamentais e algumas pesquisas que vem construindo caminhos para se pensar o currículo da educação infantil a partir da valorização e da exploração do espaço tempo da interação e das brincadeiras das crianças. O propósito deste texto é ampliar o debate e a fundamentação para desmarginalizar a fala daquelas que ainda não falam, o movimento daqueles que ainda não andam, fazer emergir os sorrisos, os choros, os sussurros, os gritos e os engatinhados. Fazer, enfim, da educação infantil um espaço tempo da criança, para a criança e com a criança.

**Palavras-chave:** Linguagens Infantis. Educação Infantil. Interação e Brincadeiras. Currículo.

## LENGUAJES, INTERACCIONES Y JUEGOS – PREPOSICIONES PARA EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

**Resumen:** Trato de presentar en este texto el preámbulo de aquello que ha sido llamado de “Lenguajes infantiles”: un campo que conflictúa el tiempo y el espacio dado los lenguajes corporales, plásticos, teatrales, musicales, poéticos, etc., y el tiempo y el espacio dado al lenguaje escrito que de cierta manera ha sido predominante en la educación infantil, especialmente en las escuelas infantiles. El texto fue elaborado a partir de una revisión teórica del tema y, al mismo tiempo, articulando con conceptos y enfoques que puedan fundamentar prácticas que desmarginan los lenguajes infantiles en la perspectiva de que: 1. La educación infantil no es un derecho del alumno, sino es un derecho del niño; 2. Es un espacio tiempo no escolar y formal privilegiado de iniciación y del colectivo infantil; 3. El profesor de la educación infantil tiene en sus manos una posibilidad singular de construir el currículo junto a los niños. Presento un campo en que los variados lenguajes de los niños son retirados de las márgenes, analizando algunos documentos gubernamentales y algunas investigaciones que han construido caminos para que se piense el currículo de la educación infantil a partir de la valorización y de la exploración del espacio-tiempo de interacción y de los juegos de los niños. El propósito de este texto es ampliar la discusión y la fundamentación para desmarginar el habla de aquellos que aún no hablan, el movimiento de aquellos que aún no andan, hacer emerger las sonrisas, los lloros, los susurros, los gritos y a los que gatean. Hacer, en fin, de la educación infantil un espacio- tiempo del niño, para el niño y con el niño.

**Palabras-claves:** Lenguajes Infantiles. Educación Infantil. Interacción y Juegos. Currículo.

### Linguagens infantis

Falar em linguagens em educação infantil é primeiramente discutir as formas

pelas quais as crianças se expressam e se comunicam, bem como, a maneira pela qual as crianças interpretam o mundo e constroem seus pensamentos. As linguagens infantis, portanto, abarcam as manifestações infantis que ocorrem pelo desenho, pelas histórias por elas contadas, pela expressividade corporal – danças, mímicas, brincadeiras gestuais, pela expressividade musical – cantos orais ou as vocalizações contínuas dos bebês, pelas representações simbólicas do brincar, do faz de conta, etc. Ou seja, as linguagens infantis abarcam toda manifestação infantil que envolve qualquer um destes elementos: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento.

Por outro lado, falar em linguagens em educação infantil é também problematizar o espaço e o tempo dirigido a estas linguagens. É se colocar e se posicionar diante de uma realidade que conflitua estas linguagens com a linguagem escrita, isto é, da ordem da aquisição dos códigos escritos e da alfabetização.

Temos visto a educação infantil ser inserida em um contexto de ensino de maneira tal que a linguagem escrita tem se sobreposto às diferentes linguagens que poderiam ser trabalhadas com as crianças pequenas. Estas linguagens ficam às margens quando o espaço tempo da educação infantil se transforma em um espaço tempo escolar.

Faria e Mello (2009) no texto de fechamento de um dos Seminários de Linguagens Infantis promovido pelo COLE – Congresso de Leitura – indica que, embora tenhamos avançado na compreensão e no trabalho de outras linguagens na educação infantil, é relevante apontar que ainda temos um longo percurso a trilhar. Brito, que estuda a cultura escrita também faz os seguintes questionamentos:

Por que a educação infantil não trabalha com as crianças àquilo que elas começam a manifestar, isto é, porque não trabalham com os bebês as linguagens corporais, os movimentos possíveis, estimulados pela dança, pela música? Por que não investimos mais nos trabalhos com argila com as crianças que estão começando a prestar mais atenção nas texturas, nas formas? Por que não trabalhamos mais histórias com as crianças que começam a representar, a criar brincadeiras de faz de conta? Por que não exploramos mais a pintura e o desenho com as crianças que gostam tanto de pintar e ficam limitadas ao papel e ao lápis de cor, muitas vezes com pouquíssimas cores disponíveis. (BRITO, 2005, p. 7).

Estas questões nos indicam exatamente o ponto de conflito existente entre as linguagens na educação infantil: trabalhamos com poucos recursos, exploramos

poucos materiais e reduzimos as atividades sugeridas às crianças ao papel sulfite e ao lápis com poucas cores. Estas restritas formas de trabalho ficam ainda subsumidas à outra problemática: à pressa que temos em colocar as crianças na linguagem escrita e fazer desta a principal forma de expressão das crianças deixando de explorar e de motivar as formas que as crianças constroem para se comunicar, brincar e experimentar os espaços tempos coletivos da educação infantil.

O propósito deste artigo é discutir, a partir de uma revisão bibliográfica e documental, a problemática que está inserida no debate sobre as linguagens infantis e se posicionar também a respeito, indicando alguns estudos que podem nortear as leituras e os trabalhos realizados na perspectiva das múltiplas linguagens na educação infantil. Tem-se como mote o pressuposto de que a educação infantil é um local privilegiado em que as crianças vivenciam uma condição particular: trata-se de um espaço tempo não familiar, não hospitalar e não escolar, mas formal e que predomina a vivência do coletivo infantil. Proporcionar e explorar a interação deste coletivo, a partir de diferentes linguagens e das brincadeiras infantis é o objetivo da educação infantil. É nesta perspectiva que este artigo se insere. Espera-se com este debate auxiliar professores e professoras da educação infantil a retirar as linguagens infantis das margens e elucidar o significado de um currículo que privilegie a interação e as brincadeiras das crianças.

### **Educação infantil e currículo**

Qual o significado e propósito da educação infantil? Guattari em seu texto “As creches e a iniciação” (1987) faz uma discussão sobre a iniciação das crianças de “sociedades primitivas” e o modo ritualizado pelo qual as crianças são inseridas em determinados campos. Nas sociedades industriais não há um momento ritualizado para esta iniciação porque as crianças estão em tempo integral sendo iniciadas. Os campos de iniciação por ele definidos são os sistemas de representação do capitalismo, que envolve não somente os meios audiovisuais, mas também as pessoas, os códigos de linguagem, as relações interpessoais e, ao mesmo tempo, as relações de poder, a autoridade, a hierarquia e toda a tecnologia capitalista das relações dominantes. O problema é que estas “semióticas dominantes” sobrepõem-se às formas criativas e às expressões livres das crianças. Guattari (1987) compreende que a creche inicia as crianças nestas relações e se pergunta: porque

temos tanta pressa em inserir as crianças nessa semiótica dominante do capitalismo? Para Guattari esta pressa se explica pela lógica capitalista na qual o tempo é produtivo, e todo tempo deve ser dirigido para inserir os indivíduos naquilo que proporciona a manutenção desta lógica. O primeiro conflito que ocorre é que o tempo da criança não é o mesmo e tendemos a desconsiderar suas manifestações para inseri-la na lógica de um tempo capitalista.

A linguagem escrita tem recebido tratamento especial em decorrência desta pressa e desta imposição do tempo capitalista. Tem se tornada predominante e, às vezes, exclusiva na educação infantil, especialmente na pré-escola. Podemos perceber esta antecipação por meio de pelo menos duas medidas políticas ocorridas nas últimas décadas. Primeiro a LDB 9394/1996 que insere a educação infantil como primeira etapa da educação básica, enfatizando as características da formação profissional deste “nível de ensino”. Por um lado, um ganho no que se refere à conquista histórica da educação infantil como parte de um sistema nacional de educação, por outro, as consequências equivocadas do significado do “ensino” na educação infantil, ou dito de outra forma, entendeu-se que ensinar na educação infantil é o mesmo que ensinar em qualquer etapa da educação, não considerando a especificidade da ação pedagógica das crianças de 0 a 5 anos que frequentam as escolas de educação infantil e não considerando a especificidade da docência nesta etapa da educação. Atribui-se desta maneira à educação infantil um mesmo formato escolar que o ensino fundamental ou médio.

Dez anos mais tarde entra em vigor a Lei 11.274/2006 que insere as crianças de seis anos no ensino fundamental, ou seja, um ano a menos para as crianças no espaço/tempo da educação infantil. Não foram poucos os pesquisadores que se posicionaram contra esta medida, e não são poucos ainda os pesquisadores que tentam extrair, desconstruir ou atribuir outros sentidos à compreensão de “ensino” na educação infantil.

O trabalho de Neill Postman (1999) sobre “O desaparecimento da infância” destaca que o surgimento da imprensa e da tipografia tornou os mundos da criança iguais aos mundos dos adultos, de modo a sugerir que infância desapareceria. Tomando como base apenas este marcador – a escrita, podemos trazer alguma contribuição de Postman: o domínio da escrita sempre foi uma marca do mundo adulto e da classe dominante em diferentes países. “A escrita tem uma história”, como diz Ferreira (GOULART; MELLO, 2005), e esta é uma história do poder.

Estas discussões, de maneira alguma, querem tender a um posicionamento contra qualquer forma de escrita e de trabalho de letramento na educação infantil com crianças. Ao contrário, sabemos que as crianças estão inseridas em mundo escrito, que em todos os espaços e tempos a criança vivencia as formas escritas de expressão – seus brinquedos, suas roupas, os desenhos que assistem, os livros que ouvem histórias, os programas que assistem, tudo está imerso no mundo escrito. A questão é, primeiro, não fazer da educação infantil o local de ensino e de alfabetização, uma vez que a educação infantil deve ser organizada para ser um espaço-tempo de interação e de brincadeiras, e ainda, a alfabetização não é uma demanda da educação infantil (BRASIL, DCNEI, 2010). Segundo, as formas de expressão escrita não devem se sobrepôr às outras linguagens, devem estar presentes, mas como outras linguagens, fazer parte de um contexto organizado cujo propósito não é a aquisição da escrita em si, mas seu uso social para a interação e brincadeira entre as crianças e adultos.

Terceiro e talvez o mais importante aspecto, precisamos compreender o que é a educação infantil – um dos poucos espaços-tempos em que se possibilita o coletivo infantil. Neste coletivo, as crianças se relacionam com outras crianças e com outros adultos, é um espaço que deve ser caracterizado de forma diferente do espaço familiar, não são mães e tias que “apenas” cuidam das crianças, e ao mesmo tempo, diferente do espaço escolar, pois não há um conteúdo pré-fixado a ser ensinado, não há um currículo pré-determinado e a relação que se constrói não é a relação de professor e de aluno, ou pelo menos não deveria ser.

As crianças não são alunas, são crianças. A educação infantil não é um direito dos “alunos” é um direito da criança, não é uma escola para crianças, é um espaço para a vivência coletiva das crianças em que se reconhece a importância destas experiências iniciais. Ainda, é preciso ressaltar que não ser um espaço escolar não é desqualificar nem pormenorizar o espaço e o profissional que ali atua. Ao contrário, é exigir mais do seu projeto político pedagógico e da formação dos profissionais uma vez que estes deverão estar preparados para o diálogo e para a escuta das crianças. Deverão estar preparados para construir junto com as crianças os percursos, os contextos e as experiências, articulando diferentes linguagens. Deverão ser articuladores dos conflitos existentes entre crianças e entre crianças e adultos. Deverão ser articuladores de diferentes perspectivas culturais e étnicas. Deverão, enfim, desmarginalizar a fala daquelas que ainda não falam, o movimento daqueles

que ainda não andam, fazer emergir os sorrisos, os choros, os sussurros, os gritos e os engatinhados.

Estas e outras habilidades profissionais do docente na educação infantil se tornam ainda mais específicas quando pensamos na característica singular dos sujeitos de 0 a 18 meses – chamados de bebês, ou nas crianças de 18 meses aos 3 anos: o modo de falar, o modo de andar, o de brincar e o de se alimentar são ainda mais singulares.

O espaço-tempo da educação infantil exige do profissional que ali atua uma escuta sensível do que as crianças querem, sentem e dizem sem dizer. Construir os percursos e os contextos para as crianças com esta singularidade não é pouco nem menor.

Também não é pouco pensar que a educação infantil é o espaço tempo de interação e brincadeira. A interação significa articular todas as linguagens que a criança usa para se expressar e explorar cada uma delas ao máximo na relação com outras crianças. A brincadeira é uma linguagem que não é específica da criança, mas ocorre de maneira específica na criança, pois é a forma pela qual ela constrói narrativas, pensamentos, é a forma de a criança experimentar o mundo, fazer escolhas, amizades, estabelecer critérios, regras de convivência, etc. A brincadeira é uma das formas de socialização das crianças e por ela as crianças entram em contato com diferentes expressões culturais, com diferentes regras sociais e linguagens.

Se para a criança a brincadeira tem esta importância, para o adulto professor da criança a brincadeira é objeto de observação e uma das formas de se escutar a criança. Esta perspectiva significa compreender que a “hora do parque” das crianças não é a hora do descanso do professor, ao contrário, é o momento de se observar, de se propor brincadeiras, de intervir ou não, mas de estar com a escuta atenta para as crianças.

A singularidade da Educação Infantil está também na possibilidade de se construir junto com a criança um percurso de experiências significativas utilizando diferentes linguagens. Ficamos muitas vezes cobrando um currículo determinado para educação infantil, sem nos darmos conta de que o currículo na educação infantil é construído por meio do uso das linguagens infantis, proporcionando a interação entre estas linguagens, entre as crianças e entre as brincadeiras infantis. O currículo na educação infantil não tem um conteúdo pré-determinado, mas tem um

mote e uma possibilidade singular de ser construído junto com a criança. Precisamos valorizar esta possibilidade e sermos professores “sem dar aula” na escola da infância (RUSSO, 2007).

### **Construindo possibilidades**

Atualmente, temos alguns documentos que respaldam uma proposta de educação infantil com ênfase na experimentação, no estímulo à curiosidade e nas diversas formas de expressão das crianças. Os “Critérios de atendimento em creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (2006) trazem um capítulo referente ao direito da criança se expressar nas suas diferentes linguagens, enfatizando a fantasia, a curiosidade, a possibilidade de experimentar todas outras linguagens sem exclusividade para a escrita. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010) também trazem diferentes trechos que corroboram com estas ideias. As diretrizes enfatizam, por exemplo, o direito das crianças às diferentes formas de expressão e manifestação cultural, reiterando o documento anterior; trazem também a noção de uma criança integral, que possa ser vista nas suas diferentes dimensionalidades de forma integrada e não fragmentada – o cognitivo, o linguístico, o corporal, o afetivo, o biológico, são estas algumas das dimensões da criança; as Diretrizes trazem ainda a necessidade de organizarmos o tempo e o espaço da educação infantil de modo que o eixo central do currículo seja a “interação” e a “brincadeira” – o que nos permite pensar: de que modo organizamos os espaços e tempos na educação infantil? Os brinquedos, os livros, os materiais para pintura, desenho, recorte, colagem, etc. estão disponíveis para as crianças? As crianças têm a oportunidade de inventar brincadeiras, de criar jogos simbólicos? Têm a oportunidade de construir narrativas e quais elementos trazemos para que elas ampliem estas narrativas?

Além disso, as Diretrizes enfatizam a necessidade de o eixo interação e brincadeiras estarem articulado com os aspectos regionais, locais e culturais, sempre se adequando às realidades das comunidades indígenas, quilombolas, rurais, ribeirinhas, etc. Ou seja, as linguagens presentes nos processos de interação e de brincadeiras, sejam por meio dos objetos culturais disponíveis, sejam por meio das relações estabelecidas e propostas realizadas, precisam prestar atenção também na identidade e nas características de pertencimento das crianças

atendidas.

Construindo possibilidades também estão os pesquisadores brasileiros que por meio das suas experiências e estudos trazem sempre novas formas de se trabalhar com as crianças, ampliando ainda mais as linguagens trabalhadas com elas. A pesquisadora Patrícia Prado, por exemplo, traz em seu estudo “Crianças pequeninhas produzem cultura?” (1999) uma ampla discussão sobre os processos de interação realizados com bebês (consideram-se bebês as crianças de 0 a 18 meses). A autora nos traz exemplos de diferentes linguagens manifestas pelos bebês, expressões de chamamento para uma brincadeira, ou para solicitar alguma coisa para um adulto, expressões de alegria ao se aproximarem de um brinquedo novo, diferentes tentativas corporais e faciais para se comunicar ou mesmo para apenas estar no espaço, interagindo, pensando. Prado ainda problematiza a forma pela qual temos dado ênfase para as interações das crianças, sempre fundamentadas na relação objeto e sujeito, ou sujeito-sujeito. A noção de cultura trazida pela autora procura ampliar esse olhar para uma forma mais integrada e holística de ver as linguagens infantis.

Também Márcia Gobbi em diferentes textos se debruça sobre a arte e a educação das crianças e para a educação infantil traz diferentes possibilidades de trabalho, especialmente no texto “Múltiplas Linguagens de meninos e meninas na educação infantil” (2010). Indica trabalhos com tear, com música, com teatro, teatro de bonecos, com pintura e desenho, com argila, com fotografias e cinema, com fotografias feitas com lata e outros materiais alternativos, e traz orientações para o uso destas linguagens.

A artista plástica dinamarquesa Ana Marie Holm também tem sido citada e estudada por autores brasileiros em decorrência de seus trabalhos com artes, indicados no texto *Baby Art* (2007) e pela forma irreverente que aponta o trabalho com as oficinas de arte em “A energia criativa” (2004). Ana Marie Holm nos alerta, o ambiente criativo precisa ser rico em possibilidades, em materiais, em objetos que possam ser explorados, manuseados, transformados, mas, especialmente, o ambiente criativo precisa estar liberto de uma necessidade de arrumação, de tudo limpo e no lugar. Nos relatos feitos pelas crianças com as quais Marie trabalha há a seguinte declaração: as crianças diziam – Nunca vi um lugar tão feio, tão sujo e tão feliz. É o caos artístico que nos faz pensar em nossos padrões estéticos do que seja criar, do que seja arte e, principalmente, da nossa necessidade e ansiedade de



achar que os resultados das experiências criativas das crianças serão sempre “bonitos” de acordo com a visão do adulto do que seja bonito.

A companhia artística italiana La Barraca também nos provoca a pensar quando produz “A Carta do Direito das crianças à Arte e à Cultura”. Ou seja, podemos perceber que existe um lugar sólido constituído por alguns movimentos mais dispersos e outros mais próximos, que voga pela experiência das crianças pautadas em suas diferentes linguagens e que nos ajudam a pensar na qualidade das experiências que estamos proporcionando nos espaços tempos da educação infantil.

Os trabalhos realizados pela pesquisadora Tizuko Kishimoto sobre as brincadeiras, os jogos e o brincar também somatizam estes esforços de valorização das linguagens infantis. A autora investe na formação do educador lúdico, amplia nosso olhar para as representações do brincar na realidade brasileira, traz o folclore, as brincadeiras de rua, os brinquedos produzidos por crianças nos fazem olhar para os personagens folclóricos brasileiros, o saci pererê, o bumba meu boi, etc.<sup>1</sup>.

As discussões trazidas por meio dos Seminários Linguagens em Educação Infantil realizados pelo Congresso de Leitura da UNICAMP também reúnem diferentes pesquisadores como Percival Brito, Ana Lúcia Goulart de Faria, entre outros e tratam da problemática da alfabetização na educação infantil.

Para finalizar ainda podemos pensar nas “Cem linguagens” propostas por Lóris Malaguzzi e toda sua irreverência ao propor uma educação infantil pautada nos “campos de experiência” e na vivência das crianças em um espaço tempo não escolar, coletivo, com participações coletivas no planejamento das atividades desenvolvidas no interior dos projetos, e com forte ênfase na arte, na documentação e registro, usados como balizadores dos projetos e também como instrumentos nas construções das narrativas infantis. Penso que estes estudos nos indicam que estamos construindo possibilidades e que estas discussões precisam contemplar também os cursos de pedagogia para que o professor de educação infantil possa ser sensibilizado a pensar em uma educação infantil nesta perspectiva da interação e da brincadeira.

### **Considerações finais**

Neste texto procurei localizar o que significa falar em linguagens infantis e, ao

mesmo tempo, problematizar o lugar ocupado por estas linguagens no espaço tempo da educação infantil. Procurei destacar que falar em Linguagens em Educação Infantil é também se posicionar em relação à disputa que conflitua as linguagens das crianças com a linguagem escrita, alfabética, dos signos alfabéticos. Sabemos que algumas medidas políticas incentivaram e criaram uma imagem de “ensino” para a educação infantil e, por outro lado, sabemos que existe um movimento muito amplo, ora disperso, ora mais contínuo que procura construir possibilidades em torno de uma pedagogia da educação infantil pautada na interação e na brincadeira. Procurei indicar neste texto diferentes autores que têm se debruçado sobre o tema e, assim também, indicar possibilidades do que poderia ser trabalhado no curso de Pedagogia ampliando as formas de ver e pensar dos futuros(as) professores(as) sobre as linguagens na educação infantil.

## **Notas**

\* Andrea Braga Moruzzi é doutora em educação (UFSCar), professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Diretora da Unidade de Atendimento a Criança - UAC - UFSCar. Atua principalmente nas seguintes linhas: Educação Infantil e Sociologia da Infância. E-mail: deab.moruzzi@ufscar.br

<sup>1</sup> Para maiores informações, ver indicações de brincadeiras, de histórias e de organização de ambientes estimulantes para crianças no *site* do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos coordenado por Tizuko Kishimoto – LABRIMP – USP. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/>>. Acesso: 28 maio 2014.

## **Referências**

BRASIL, MEC. **Critérios de atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRITO, Percival. Educação infantil e cultural escrita. In: **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Autores associados, 2005.

FARIA, Ana Lucia; MELLO, Suely Amaral de. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores associados, 2009.

FARIA, Ana Lucia; MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores associados, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. A escrita tem uma história. In: FARIA, Ana

Lucia; MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores associados, 2005.

GOBBI, Márcia. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG, v.1, 2010.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa. Campinas: **Pro-posições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

HOLM, Anna Marie. **Baby Art** – os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PRADO, Patrícia. Crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Campinas: **Pro-posições**, v. 10, n 1 (28), março de 1999.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em: maio de 2014.

Aprovado em: julho de 2014.