INTRODUÇÃO

O presente trabalho[1] é um estudo etnográfico realizado numa *scuola dell'infanzia*[2] italiana, localizada em Roma, em uma sala com meninas e meninos de 3 a 5 anos, acerca da participação das crianças nos seus contextos educativos. Os motivos que o impulsionaram estão entrelaçados com o meu percurso de profissional na área de educação infantil e com o interesse da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância de conhecer as crianças. O intento é de que, ao fazer esse entrelaçamento, possamos compreender mais as crianças, seus modos de ser e estar no mundo, além de ampliar nossa capacidade de compreensão da sociedade e da prática pedagógica junto a elas.

A escrita da tese[3] foi se compondo nas fronteiras de Outonos. Era Outono de 2006 em Portugal quando despontou. Ao iniciar o esforço de síntese desta tese, também despontava um Outono, o de 2009. Entre Outonos ela continua marcada, porque a seta de seu futuro também está apontada, com previsão de término e entrega no próximo Outono de 2010.

As linhas que iniciaram o trabalho chamei-as de tênues, imprecisas, um começo sem muitos contornos. Nele fui escolhendo fios para a tessitura do texto, que dessem ao leitor e aos meus pares a mais clara percepção do estudo. Escolher seu início, dar forma e apresentar a riqueza da realidade, tão rica, pulsante, é um desafio para este texto.

Sou tentada aos desatinos, chamada, seduzida pela trama mais densa, mais colorida, mais viva… Tenho medo dos nexos que possam assemelhar-se

---

[1] O estudo contou com o apoio do CNPQ (entidade do governo brasileiro voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico).
[2] Que corresponde no Brasil a nossa pré-escola.
[3] O texto está de acordo com as normas da Língua Portuguesa adotadas no Brasil.

ou incorrer em prisões da inteligência e imaginação… Assim, de antemão abri documentos em forma de capítulos. O desafio era dedicar-me e concentrar-me a escrever um de cada vez; o intento era apresentar o estudo de forma compreensível, sem, contudo, perder a beleza de sua completude. Mas as derivas me levavam, e eu ia de um capítulo ao outro sem que tivesse a possibilidade de nomear as tantas linhas que esse percurso traçou.

Li e reli os escritos das observações no diário de campo, vi e revi as fotografias, vezes e vezes seguidas. Ler, olhar e me emocionar por rever os sujeitos com quem me encontrei. Emocionar-me ainda com as lembranças daqueles momentos, os risos que me afloram pela graça que a situação me suscita; a angústia de ler e olhar e nada ler ou ver como pistas para os contar.Viver isso por dias a fio em frente ao computador, indo desses registros para as bibliografias com as quais dialoguei. Elementos dos rituais de escrita de tese.

O Outono acabou e muito rápido vi passar o inverno, logo chegar a Primavera e também vê-la ir. O Verão sucedeu a Primavera e, no seu calor, já avistava outro Outono chegando, e as pressões do ponto final sobre mim adensando-se.

Tese, escrever-te é assim tão difícil, tão bom, tão emocionante… risos e lágrimas acompanham tua feitura, atrapalham e embaralham a tela do computador. Exigem-me ainda mais a palavra, aquela mais clara e forte para “dizer o não dito”, o inefável, para trazer à luz tudo que vi e vivi, informada pelos sujeitos participantes deste estudo. O texto também se exige. Ele não é dicotômico, suas linhas não poderiam ser só as oriundas da cognição. E, assim, entremeadas a essas vou introduzindo as das emoções que me acompanham ao compô-lo.

Como Benjamin (1992), também eu cedia, em muitas vezes, à tentação de me apaixonar pela teia do lado avesso, e assim a cada ponto que me aproximava da meta, mais confusa ia ficando. O desejo era de, na trama

textual, deixar emergir a complexidade e a riqueza da realidade. Como Benjamim ainda, desejava conservar o carácter insondável, com o qual as palavras da infância fazem frente aos adultos.

Com tudo o que vivi e observei no campo de pesquisa, compreendo que nunca houve isso, uma página em branco. No fundo, todas gritam, pálidas de tanto. (Paulo Leminski, 1990). Assim, me experimento entre a retidão austera, exigida pela razão; e a sedução de voos mais ousados, movidos pela imaginação e pelo encantamentode construir este estudo, para tecer um texto que possa contá-lo.

Os pensamentos que me visitavam durante a escrita da tese eram os de que não seria capaz de trazer no seu texto toda a densidade do vivido, do que em mim “gesta” e mesmo de tudo que aprendi com o doutorado. A necessidade de trazer tal depoimento no texto se deve a deixar explícito aos meus pares e leitores minha compreensão de que a realidade pulsante e rica, observada por mim, apresenta-me desafios de interpretação que são processuais. Não darei conta de traduzi-los todos neste tempo de tese, mas que seguirão *insites* dos quais ainda teremos compreensões mais claras daquele contexto. Assim como também receberemos enriquecimentos para o estudo no exercício do diálogo e no confronto com pontos de vista convergentes ou divergentes.

Pontuo ainda que realizei uma escolha que foi a de trazer à luz o maior número possível de dados que julguei relevantes para o trabalho na educação infantil, sem com isso ter fôlego de poder tratar a todos com profundidade. Julguei esta estratégia interessante, ressaltando que, com a ampliação, quis contribuir para que uma gama de temas importantes para a prática pedagógica emergissem e assim, talvez, contribuir com indicativos para novos estudos.

Uma tese no seu plano desafia a capacidade de síntese, de análise, de organicidade. Na sua feitura busquei estar o mais atenta possível à complexidade, ao emaranhado e ao *reencadeamento perpétuo* da realidade, desafiando-me nessa apresentação. A recusa foi a do pensamento único,

uniformizador, conformador, ditador do mesmo, igual, que se apodera da figura do modelo único a ser seguido, cultuado, reverenciado. Assim me vi escritora.

As temáticas que se apresentaram me conduziram, e eu as conduzi a aprofundamentos, investigações instigantes, provocadoras, densas. Em todos os mergulhos teóricos era impactada pela clareza de que há muito por se aprender e aprofundar. Na busca de interlocutores, guiada pela bússola de preocupações interdisciplinares para esse caminho, vivi e senti os sabores de descobertas, aproximações de saberes que me brindavam com o sabor de compreender mais a realidade. Aquele pensamento incorporado fazia crescer minha humanidade, foram os momentos do banquete. Houve também os momentos que, ao estabelecer o diálogo com interlocutores com os quais não comungava da perspectiva teórica, me instigavam a encontrar, construir uma episteme outra. Também, ainda nesse território de difícil compreensão, se apresentaram aqueles construtos teóricos que revelavam minha fragilidade e me desafiaram ao exercício de concentração e estudo para seguir na conversa. Assim me percebi aprendente.

Mas porque um texto é exigência, porque o debate nos interessa para a interrogação-construção das práticas educativas na e da infância, teci um texto preocupada com a possibilidade de instaurar o diálogo, o pensamento, e não os seus contrários. Um texto que tocasse os leitores, que produzisse efeitos, intensidades, nas fronteiras entre a coragem de me inscrever e a abertura para deixar incitar a reverberação do inscrito me instaurei convite; sem implicar que, com isso, tivesse a mitificação, idealização do consenso, mas sempre como norte o diálogo, o debate, a *pólis.*

O texto assinala, na sua própria forma, esse deambular entre pensamentos, sentimentos, inquietações, *insites* e a necessidade de um pensamento que se expõe, seguindo regras lógicas. Alguns pontos são como *nós*. E em torno desses *nós* são desenvolvidas as ideias do estudo, que serão, normalmente, ressaltadas em negrito; estratégia que preferi à utilização de subcapítulos.

O corpo da tese é apresentado em capítulos em que, no capítulo I, apresento o lugar onde a pesquisa se ancora: os Estudos da Criança, na área da Sociologia da Infância com o diálogo próximo e cruzamento constante com a área da Educação Infantil. O campo de onde parto, com o interesse de pensar as crianças e as práticas educativas em pré-escolas, o chamei de *Diálogos entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância.*

No capítulo II apresento a incursão pela metodologia utilizada no estudo. Os caminhos traçados e realizados, as escolhas, os desafios vividos no encontro com a realidade e os passos dados durante o trajeto de uma etnografia com crianças numa pré-escola italiana.

Sigo no capítulo III apresentando e aprofundando o tema central de interesse deste estudo – *as formas de participação das crianças na educação infantil*, e os temas que lhe subjazem: democracia, cidadania e direito.

Nos capítulos que se seguem, apresento a análise dos dados de campo. Ressalto que nos capítulos precedentes já apresento dados com o intuito de revelar a complexidade da realidade e de tramá-la com a teoria. Julgo assim enriquecer as discussões. Emergidas do encontro com as crianças apresento as temáticas que se seguem.

O corpo das crianças, sua comunicação e expressões, compõe o capítulo IV, em que abordarei o corpo como base da experiência social, um meio de conhecimento. Através da dimensão corporal das crianças busquei compreender os modos pelos quais a força do social imprime sua marca na natureza corporificada, ao mesmo tempo em que as capacidades e os recursos naturais socialmente são explorados e expressados pelas crianças

No capítulo V, sob o título *Afetos, amizades e enamoramentos entre as crianças*, aparecerá a segunda categoria que emergiu do estudo, em que a presença da rede de afetos entre as crianças é tratada. Seus sentimentos, afetos, e também seus contrários, como importantes elementos nas formas

como tecem seus relacionamentos e como participam do mundo social da pré-escola.

A presença, a vivacidade e o pensamento sagaz do riso e do risível entre as crianças será o foco das atenções do capítulo VI: *O Humor, o riso, porque engraçado, divertido, cômico.* Todo o riso, toda a graça vivida no cotidiano da pré-escola estudada é um convite para pensamentos mais densos, onde o sério e o não-sério não se excluem e deixam emergir o mais complexo.

Tratadas no capítulo VII, *As culturas infantis* aparecem no trabalho como marca geracional que as crianças imprimem no seu modo de participar dos seus mundos de vida. A interatividade, ludicidade, reiteração, curiosidade e simultaneidade de ações das meninas e dos meninos que fizeram parte deste estudo. Visibilizada nos registros de campo e fotografias, procurei trazer as contribuições teóricas e aprofundar esse debate.

A produção fotográfica das crianças é tema do VIII e último capítulo. Nele será apresentada a produção fotográfica realizada pelas crianças. Tecerei considerações com relação ao processo de aproximação e manuseio do equipamento e, posteriormente, categorizo as fotografias a partir dos focos escolhidos pelas crianças, utilizando como critério a sua recorrência.

Já em fins do calor do verão, iniciei minha despedida deste trabalho, porque via no horizonte o outro Outono chegando, e algumas ideias tomando forma e se inscrevendo no corpo do texto. Um processo de despedida que me ajudava a construir um *fim provisório*.

Assim, finalizando, concluo como quem realiza uma despedida, necessária para este momento. Teço, então algumas sínteses que pude captar desse encontro rico e instigante com as crianças italianas e a prática pedagógica do professor, em um estudo na Sociologia da Infância, que densificou e enriqueceu meu processo de estudiosa e professora de crianças.

Aqui vai minha assinatura no mundo, mas atentemos – é datada!

1 – DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

As formas de participação das crianças em seus contextos educativos pré-escolares instauraram-se como pergunta guia deste estudo, a partir de um conjunto de discussões que se têm feito na área da educação infantil no Brasil. Reconhece-se, aqui, a imensa diversidade de pensamentos que um país, com as proporções do Brasil, abriga, podendo-se encontrar espaços em que a participação das crianças não se instaurou, não se faz presente na condução das pesquisas, reflexões, estudos, ou, ainda, que o nosso posicionamento possa encontrar resistência de reconhecimento de sua pertinência.

Desafios de construir um espaço de verdadeira contraposição às posturas filosófico-político-educacionais, que apontam em outra direção (protecionismo, negatividade da infância etc.), são enfrentados pela participação das crianças em seus contextos educativos. Desse modo, torna-se importante construir um conjunto de saberes que informem-conscientizem-orientem os profissionais da área (prática pedagógica, ensino, pesquisa, administração, burocracia, política) bem como dar visibilidade a estudos e práticas que vivenciem espaços e tempos de educação da infância.

Coloca-se, então, como importante tarefa traçar, minimamente, a trajetória que instaura a questão para que possamos delinear os sentidos que a constituem e a fortalecem como objeto de estudo, importante na construção do campo. Antes de incursionarmos pelo antes referido, reiteramos que os motivos de esta pesquisa situar-se nos Estudos da Criança na área da Sociologia da Infância, atendem também aos indicativos de sua área de origem, quanto à indispensabilidade dos estudos interdisciplinares, para ampliação e cruzamento de diferentes horizontes teóricos e para o enriquecimento e aprofundamento da compreensão do "sujeito” de pesquisa. Cuidado deve ser observado para não incorrermos num ecletismo teórico-metodológico, em que diferentes áreas

analisam cada parte, mas sim que estabeleçamos um cruzamento entre áreas que dialogam entre si, com princípios fundadores comuns, e que contribuem para uma aproximação às crianças.

Esse movimento de encontro e aproximação com a Sociologia da Infância tem por objetivo buscar, na concepção de criança como ator social, a visibilização, a compreensão de sua ação, nos seus mundos sociais educativos, para a sua própria defesa, como “co-implicada na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no educador, e possamos pensar em alternativas para o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa “socialização democrática.” (Sarmento, 2005a, p.35).

Como Ana Beatriz Cerisara (2004) afirmo que para nós do campo da educação "não é suficiente conhecer as crianças em seus contextos de vida" esta tarefa apresenta-se como “ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica” (p.37), buscando, assim, contribuir para a construção teórico-metodológica do ensino e a formação de professores dessa etapa da educação.

Assim, temos um encontro que se forja calcado no interesse comum de “ouvir as vozes das crianças”. A articulação entre os Estudos da Criança e as Ciências da Educação atende a necessidade de romper com o histórico percurso no qual, durante muito tempo, as crianças foram expulsas do campo de análise desta última, que se ocupava exclusivamente dos alunos, deixando aos cuidados da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia de inspiração durkheimiana tudo o que dizia respeito aos pequenos.

Precisamos romper com a concepção de socialização inspirada no postulado clássico durkheimiano, que dá ênfase ao papel e ao modelo adulto e seu mundo, paradigma da reprodução social, em que a criança é vista como objeto; e de educação, concebida como a ação exercida pelas gerações

adultas sobre as que ainda são imaturas para a vida social. Precisamos propor uma perspectiva de socialização como um

> [...] processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças, participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social. (Ferreira, Rocha & Vilarinho, 2004, p.6).

Os passos anteriores a este estudo, junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN)[4], da Universidade Federal de Santa Catarina, foram os que, junto ao conjunto de pares, constituíram as linhas de interesse desta pesquisa. A preocupação com a escuta das crianças surge para nós, ainda em fins da década de 90, quando nos debruçamos sobre os estudos acerca da avaliação da educação infantil (Campos, 2006; Campos, Füllgraf & Wiggers 2006; Moss & Dahlberg, 2008), com o pressuposto de ouvir todos os envolvidos no processo educativo: profissionais, familiares e crianças.

Somam-se, ainda, como contributos, os estudos de Rosa Batista (1998) numa creche municipal, nos quais, ao pesquisar, a partir do que era proposto pelos adultos, a organização da prática pedagógica, a autora percebe algo mais além das “primeiras aparências” naquilo que era vivido pelas crianças, e descortina algumas formas de as crianças se (re)apropriarem do cotidiano educativo, dando visibilidade às formas como elas viviam as propostas feitas pelo adulto; e os de Eloisa Rocha (1999), frente aos quais, ao analisar a produção acadêmica sobre a educação da criança pequena, pontua que “se a

[4] O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) funciona junto ao Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciou suas atividades em 1990, com o nome de "Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos". Tem por objetivo consolidar espaços de reflexão que possibilitem o avanço do conhecimento e o aprofundamento das investigações entre os educadores e pesquisadores que têm desenvolvido seu trabalho em diferentes instituições (Prefeitura, Secretarias de Educação, Universidades etc.), buscando também articular alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em torno dessas investigações.

criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador.” (p.135).

O interesse de reconhecer os sujeitos da relação pedagógica atende a tarefa de construção da especificidade da área da educação infantil em nosso país. Esse processo tem se forjado no esforço de vencer práticas assistencialistas e escolarizantes, construídas nos moldes do ensino básico fundamental, objetivando-se “que as crianças possam viver plenamente sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares” (Cerisara, 2004, p.36-37). Nele tem-se reconhecido a importância da participação de todos os segmentos envolvidos na relação educativa, fundamentalmente as crianças, pela trajetória de negação de suas vozes e por serem elas as principais destinatárias-interessadas das/nas vivências pedagógicas. Assim:

> [...] a identificação de uma Pedagogia da Infância baseia-se, sobretudo, no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria – histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (Rocha, 2008b, p.5).

A efetiva participação de todos os envolvidos no ato pedagógico é estratégia que consta como necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil. Já apontado por vários autores (Rocha, 2008a; Moss e Dahlberg, 2008; Moss, 2007, 2008, 2009; Agostinho, 2008), o esforço que se apresenta a nós profissionais e estudiosos da mesma, é construir um conjunto teórico, metodológico e prático, com a contribuição de todos que possam fomentar a consolidação de Pedagogia da Infância[5].

É nesse quadro, brevemente traçado, que aparece o cruzamento da Pedagogia da Infância com a Sociologia da Infância, no interesse comum de

[5] Terminologia cunhada nos estudos de Rocha (1999).

conhecer a infância e as crianças e do reconhecimento de contribuição delas ao mundo. A Sociologia da Infância tem somado esforços no sentido de desenvolver, teórica e metodologicamente, conhecimentos que visibilizem as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, na busca da compreensão do social, através delas e com. Assim, contribui para a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o "ofício de criança" nas creches e pré-escolas.

Apresenta-se a tarefa de pensarmos e aprofundarmos os saberes sobre as crianças e a infância, para que, de posse desses saberes, possamos refletir e informar sobre a formação dos profissionais e as práticas na educação infantil, e que vençam aquelas que se fundam na ideia da criança/aluno. As crianças são concretas, seres biopsicossociais, exigem um modo mais rico e complexo de serem educadas na educação infantil e para além dela.

Os Estudos da Criança, e aqui, particularmente, a **Sociologia da Infância,** tiveram como um de seus principais impulsos a *crítica da socialização* (Corsaro, Honig & Qvortrup, 2009). Os estudiosos do campo reconhecem o mérito do acúmulo de estudos anteriores, de mais de um século, sendo inaceitável a arrogância de que o movimento atual em torno dos estudos da criança e da infância fosse completamente "novidável".

Willian Corsaro, Sebastian Honig e Jens Qvortrup (2009) citam, então, as contribuições de "Ariès, 1962; Mead, 1978; de Lone, 1979; Preuss-Lausitz et al., 1983; Zelizer, 1985; [...] Key, 1900; Kanitz, 1925; Bernfeld; 1967." (p.3). Os autores reconhecem a dificuldade de se realizarem julgamentos definitivos do porquê do aparecimento do movimento dos Estudos das Crianças e, tampouco, do fato de ter sido na década de 80 do século passado. Elencam como possibilidades os movimentos em torno dos direitos das crianças que se iniciaram em 1979; os movimentos sociais; os movimentos feministas, em particular; e as baixas taxas de fertilidade na Europa. Prout (2008) apresenta uma trajetória dos Estudos da Criança, localizando o seu início nas tentativas de Darwin, de compreensão do desenvolvimento infantil.

Ainda recorrentemente referendado como um dos impulsionadores dos Estudos das Crianças, o estudo de Charlotte Hardman ([1974] 2001), no Reino Unido, levantou a possibilidade de uma antropologia das crianças e já apontava a importância do potencial das vozes das crianças para a nossa compreensão da infância. Com isso a autora reconhecia a presença social ativa das crianças, considerando-as atores sociais competentes e, a possibilidade de vencer o domínio de uma visão de mundo centrada no adulto. Nos Estados Unidos, temos os trabalhos antropológicos estudando crianças, a partir da escola de cultura e personalidade: Margaret Mead (1928), Ruth Benedict (1935). No Brasil, Florestan Fernandes (1947), com seu estudo As "Trocinhas" do Bom Retiro, registra elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de suas observações de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo, ao juntarem-se nas ruas, depois do período da escola, para brincar.

Corsaro, Honig e Qvortrup distinguem cinco características do "'novo paradigma da infância', como foi chamado na época":

> objetivava estudar a infância em sua normalidade; foi crítico da perspectiva convencional de socialização; pretendia dar voz e reconhecer a agência das crianças; tentou expor as limitações estruturais sobre as crianças; e buscou utilizar, tanto quanto possível, os métodos comuns da sociologia e/ou da antropologia nos estudos das crianças e da infância. (2009, p.4).

Os estudos sociológicos já são um campo formalmente constituído (Sarmento, 2005b; Sarmento & Marchi, 2008; Corsaro, Honig & Qvortrup, 2009). No Brasil, esse campo tem crescido com a produção de estudos em nível de mestrado e doutorado, na produção de livros e revistas e com o estabelecimento de grupos de pesquisa na área (Quintero, 2002; Castro, 2001; Rizzini, (2004); Sarmento & Cerisara (2004); Educação & Sociedade (2005); Sarmento & Gouvêa (org.), 2008; Belloni, 2009; Muller, 2007; Delgado, 2008; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI);). Esclareço que as citações feitas não pretendem esgotar todas as possibilidades que aqui poderiam ser mencionadas.

A infância é compreendida como estrutura geracional, construída sócio-historicamente; e através dela se revelam os constrangimentos e as possibilidades da estrutura social. As crianças são consideradas atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares.

Ao perspectivar uma revisão crítica do conceito de socialização, a área reconhece a alteridade das crianças e sua condição de sujeitos produtores de cultura. Para Sarmento (2005b), "a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais", (p.373) sendo a ação social e as culturas das crianças a porta de entrada para o estudo da alteridade das crianças.

O trabalho de Corsaro (2003) propõe o conceito de *reprodução interpretativa* como uma crítica à teoria clássica da socialização, advinda da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia de inspiração durkheimiana, contrariando-se a ideia de educação e formação do indivíduo como processo de preparação para a vida adulta. O autor tinha o desejo de uma nova ideia de socialização, centrada na importância da produção e da participação coletiva por parte das crianças, na própria cultura. E concebia as crianças como indivíduos inovadores e criativos na produção de sua própria cultura de pares, e no mesmo tempo em meio à participação da sociedade adulta, tendo em conta o vínculo existente na estrutura social. Segundo o autor (2003), a reprodução interpretativa implica três tipos de ações coletivas: "apropriação criativa da informação e conhecimento proveniente do mundo por parte das crianças, a produção e participação das crianças em uma série de culturas de pares, o contributo delas à reprodução e extensão da cultura adulta." (p.72).

O campo da Sociologia da Infância é atravessado por disputas e debates teórico-epistemológicos e metodológicos que podem ser sintetizados em "três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural, a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica." (Sarmento & Marchi, 2008, p.92).

Importante que sejam conhecidas. Apresento-as de modo breve, inspirada no contributo de Manuel Sarmento e Rita Marchi (2008).

Os estudos que se localizam na vertente estrutural dão relevância a análises macrossociais, nas condições estruturais onde se localiza a ação das crianças. Enfatizam a infância como categoria social do tipo geracional, procurando compreender como esta, sincrônica e diacronicamente, se relaciona com as demais categorias geracionais e sociais.

Para a vertente interpretativa, as crianças integram uma categoria social geracional, a infância; mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, realizando uma “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2003), estabelecendo, com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares.

A perspectiva crítica tem como central, em seus estudos, a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma criação histórica, um grupo social oprimido e uma "condição social". Para aqueles que fazem parte de seus quadros, a Sociologia da Infância alcançará suas finalidades se contribuir para a “emancipação social” da infância.

Segundo Sarmento e Marchi, a distinção entre as vertentes corresponde “à diferenciação teórica entre os paradigmas clássicos da Sociologia e à ênfase em três conceitos-chave estruturantes do pensamento sociológico: a estrutura, a ação e a praxis.” (p.93).

Advêm desses diferentes posicionamentos muitos dos desafios que a área vive atualmente. Alan Prout (2005) fala das perturbações que o campo vive por ter o seu início num quadro de crise das teorias sociais. Localiza isso, fundamentalmente, no fato de a Sociologia da Infância ter reproduzido as dicotomias da Sociologia moderna, na busca pela ordem e pela pureza e, pelo desejo de excluir a ambivalência. Realça as dicotomias: estrutura/agência; local/global; identidade/diferença; continuidade/mudança; ser/devir e,

particularmente, o dualismo natureza/cultura. Indica a necessidade de superação dessas dicotomias para a análise e compreensão da complexidade das sociedades contemporâneas. Propõe, a partir da teoria de ator rede, de Bruno Latour, e da noção de rizoma, de Deleuze e Felix Gatarri, a ruptura com um conjunto de dicotomias herdadas da modernidade, aproximando as áreas das ciências sociais e naturais para compreendermos a infância como um fenômeno híbrido. Para ele (2005),

> a infância deve ser vista como uma multiplicidade de 'natureza-culturas', que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (p. 144).

A Sociologia da Infância vem fazendo o esforço de superação de vencer as práticas comuns históricas de os estudos sobre as crianças e suas infâncias serem realizados apenas a partir das instituições escola e família. Nesse trajeto muito já se tem avançado para reconhecer a criança para além de filho/filha, aluno/aluna. O reconhecimento dos avanços é visível na proliferação da produção, da pesquisa e da formação no campo. Tal avanço não esmorece o cuidado e a atenção que temos naquilo que ainda se apresenta como grandes desafios que a área enfrenta. Anteriormente, já expus as discussões de Alan Prout e seu importante chamado para que superemos as dicotomias que reproduzem a separação instaurada pelo pensamento moderno.

Alisson James (2009), ao enfatizar a necessidade da multidisciplinaridade nos estudos da infância, aponta a Sociologia, a Antropologia e a Geografia como as principais áreas que contribuem para o debate com as premissas de que: a infância é socialmente construída; as crianças podem e devem ser investigadas a partir de si mesmas; as crianças são atores sociais com as suas próprias perspectivas. Para a autora, os desafios são: i) - aprofundar relação entre estrutura e agência da infância; ii) -

desenvolver métodos que sejam sensíveis às necessidades das crianças; iii) - estabelecer maior integração da investigação com as políticas e práticas.

Para Sarmento e Marchi (2008), é necessário, no quadro de revisão das bases que constituíram a Sociologia da Infância, considerar, numa perspectiva crítica, os dilemas da disciplina. Os autores chamam a atenção da importância de as discussões serem articuladas com o debate interno da Sociologia contemporânea, integrando teoria e empiria na análise.

Penso como Manuela Ferreira (2003), “mais do que o ‘regresso ao ator’ e uma ‘descoberta do ator criança’ que está aqui em causa” (p.16). Considero que nas questões relacionadas com a sua própria vida as crianças têm capacidade efetiva de transmitir uma visão de suas próprias experiências e perspectivas, embora concorde com Lesley-Anne Gallacher e Michael Gallagher (2008), com a crítica à ideia de “especialistas”, para a qual propõem a noção de devires emergentes. Não podemos pretender a ideia de especialização, quando reconhecemos nossa incompletude enquanto humanos, crianças e adultos.

As crianças contribuem ativamente para a construção das suas culturas de pares e para a construção do mundo adulto, mas o desafio de dar visibilidade às suas contribuições ainda é grande. Suas formas culturais próprias, os seus desejos, emoções, aspirações e práticas ainda apresentam-se, em grande parte, desconhecidas, embora eu reconheça que já temos um contributo importante construído. Considero, ainda, que, apesar do reconhecimento de que as crianças são sujeitos socialmente ativos, continua verdade o fato de que suas vidas são quase sempre determinadas e/ou constrangidas, em larga medida, pelos adultos.

A perspectiva aqui defendida é a do pensamento não dicotômico e interdisciplinar para o enfrentamento da sociedade complexa em que vivemos. Compreendo que a forma como pensamos, percebemos, concebemos e tratamos as crianças tem influências nos modos como elas experienciam ser

criança. A infância é um período transitório para as crianças que a compõem, ao mesmo tempo em que permanece como categoria estrutural para a sociedade, cruzada com outras categorias como: classe social, gênero, etnia, cultura etc, e também sujeita a mudanças e contingências históricas. A educação é um elemento essencial na definição da infância.

A educação infantil no Brasil[6] é direito da criança a partir do nascimento, de acordo com a Constituição de 1988. É opção das famílias e dever do Estado. A competência prioritária de sua oferta e gestão é dos Municípios, que devem implementá-la em instituições próprias: creches e pré-escolas, com apoio e colaboração da União.

A construção e a produção científica da área da Educação Infantil dentro da área da Educação é recente, considerando o tempo de desenvolvimento das demais áreas de conhecimento das Ciências Humanas, exigindo, ainda, a definição de bases teórico-metodológicas em seu processo de consolidação científica. Com a ampliação e a relevância que ocupa contemporaneamente, a educação infantil, dado o significativo aumento da presença das crianças, mais precocemente e em maior número, nas creches e pré-escolas, passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades do trabalho pedagógico voltado às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Mesmo nessa curta temporalidade, a atuação do campo tem sido importante e decisiva. Os intensos debates científicos e políticos têm procurado contribuir para a pesquisa, bem como para as políticas sociais e para as

---

[6] No Brasil, a educação é direito de todos, gratuita, oferecida em estabelecimentos escolares públicos e privados, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e dever do Estado. Para sua oferta, diferentes são as competências dos entes federativos, União, Estados e Municípios. Cabe aos Municípios a atuação, prioritariamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados, no Ensino Fundamental e Médio e à União, no Ensino Superior sendo a responsabilidade orientada pelo princípio da colaboração. À União compete formular as diretrizes, a política e os planos nacionais; aos Estados compete elaborar diretrizes e normas complementares; aos Municípios compete definir a política, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Brasil/MEC, 2009).

práticas pedagógicas. Nesse contexto de definições e reformulações de papeis, de posições teóricas e da função da educação infantil, povoado de discursos convergentes e divergentes, emerge este estudo com a preocupação de dar visibilidade às formas de participação das crianças em seus contextos educacionais pré-escolares, corroborando os estudos que reconhecem a participação das crianças como legítima contribuição para os seus mundos sociais e os mais amplos.

Ao perspectivar as práticas educativas a partir dos pressupostos dos Estudos da Criança, mais especificamente na Sociologia da Infância, reflete-se sobre o sentido dessas práticas, priorizando a condição da criança sobre o estatuto social do aluno; as vivências sobre as práticas de ensino e a ação dos alunos sobre as práticas institucionais (Sarmento, 2008), acredito ser uma contribuição para aprofundarmos nossa compreensão dos contornos constituidores da **Pedagogia da Infância**.

O debate sobre as especificidades da área desenrola-se no contexto de democratização do Brasil, na década de 80, quando a criança deixa de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi a primeira Lei, no país, a afirmar o direito das crianças à educação infantil, em creches e pré-escolas, instituindo o dever do Estado de assegurar as vagas e a opção da família. Essa conquista foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, fruto de imensa mobilização nacional; de lutas políticas dos movimentos sociais; bem como pela reflexão acerca das relações entre infância e direitos sociais, que delineiam o cenário das conquistas no plano da cidadania, por parte das crianças.

Lutas e conquistas acontecem também com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, pela qual o sistema educacional brasileiro passou a ser organizado em duas etapas: o básico e o superior. A educação básica, com três subdivisões, comporta: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Observa-se que nessa subdivisão já aparece a

distinção entre educação e ensino: o que consta como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade é a *educação* Infantil e não o ensino, tais como são denominados os demais níveis. Essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar a definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil. Ressalto ainda o fato de que a integração das creches e das pré-escolas no sistema educacional não dissocia educação e cuidado.

O campo da pesquisa, do ensino e da extensão em educação infantil tem enfrentado o desafio de construir a especificidade dessa etapa educacional, no intento da construção e consolidação da Pedagogia da Infância, com um conjunto teórico-metodológico que possa corporificar o campo e pensar indicativos para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Rocha, já em 1999, indicava as perspectivas de consolidação desse campo particular. Em 2008, a autora, em trabalho sobre os 30 anos do GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos – no âmbito das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (Anped), afirma:

> Ao longo destes últimos trinta anos, consolidou-se um novo campo de investigação – que se diferencia dos estudos da educação escolar –, que dá especial atenção ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças – nos espaços educativos formais ou fora deles – e que passa a exigir a contribuição de várias áreas do conhecimento, no sentido de 'dar conta' da compreensão dos processos educativos nesse âmbito em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais. Por outro lado, e considerando a natureza 'praxiológica' (no sentido de 'o que se pode fazer') do campo educacional, essa compreensão ampliada vem permitindo consolidar indicações metodológicas da ação pedagógica na educação infantil, como já se afirmou noutros estudos, para além da prescrição de modelos. (2008b, p.13).

Nesse sentido, construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na pré-escola apresenta-se como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de

questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação alternativos.

Diante do quadro teórico que nos inspira que as crianças coletivamente, com adultos e seus pares, não absorvem de modo passivo uma socialização vertical, não apenas se adaptam e internalizam, mas o fazem de modo inovador e criativo, temos a tarefa de pensar a prática das instituições historicamente criadas para socializarem as crianças nos moldes clássicos. Novas agendas se colocam com essa compreensão renovada de socialização como um processo complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes. Portanto,

> [...] não se deve confundir o sentimento de plena participação à experiência infantil com uma genérica simpatia e bondade no confronto (encontro) das crianças. Essa plena participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. (Pistoia, 2003, p. 20).

A compreensão das crianças como atores sociais coloca o papel do adulto na relação pedagógica daquele que questiona as certezas absolutas, e se abre para experimentar e refletir, "concentrando-se mais sobre as oportunidades do que a ânsia de perseguir resultados, e manter em seu trabalho o prazer de espanto e o com a maravilha." (Fortunati, 2009, p. 43).

Cuidando o fato que os profissionais têm de serem apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município[7], com financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação contextualizada e sistemática; quantidade de crianças por sala condizente e justa com as necessidades de apoio e atenção individualizados de que as crianças necessitam; reconhecimento da importância de seu trabalho, para que não

[7] No Brasil os municípios são os responsáveis pela Educação Infantil, cabendo à União apoiá-los.

recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores.

Embora reconheça o importante papel que joga nesse processo de educação, aqui defendida, os profissionais que estão diretamente junto às crianças, conforme afirma Peter Moss (2010), “O professor [...] precisa de uma certa atitude de espírito e desejos de pesquisa e experimento. Pois, se a educação não é um processo de aplicação de tecnologias para reproduzir os resultados pré-determinados, é necessário estar aberto a novos pensamentos, novas teorias, novas práticas.” (p.20).

Em sua defesa de que os efeitos da educação reverberam sobre a sobrevivência da vida plural e diversa *da* e *na* terra, sobre a democracia e a prosperidade, Esse mesmo autor ressalta a importância da constante exploração, reflexão do que isso possa significar na prática, e as diferentes maneiras como esses objetivos podem ser aplicados com sucesso em diferentes contextos. Salienta o papel do professor de adotar abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação, os valores da diversidade e da democracia, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de pesquisa e experimentação.

Temos de estar atentos ao alerta de Peter Moss (2010) quanto à aliança de um "novo bloco hegemônico” entre os neoliberais e os neoconservadores, que, mesmo tensa e repleta de tendências contraditórias, é ainda capaz de exercer liderança na política educacional, enfatizando a relação entre educação e mercado, numa relação neoliberal com a economia, com maior controle sobre o conhecimento, a moral e os valores através dos currículos e das avaliações. O autor ressalta o crescente autoritarismo evidente nos estados neoliberais, apoiando suas análises nos estudos de Michael Apple e Harvey, e equipara esse autoritarismo com uma tensão do neoconservadorismo, inteiramente coerente com a agenda neoliberal de governo de elite, que desconfia da democracia e mantém as liberdades de mercado.

No Brasil, as lutas constantes dos movimentos sociais de produção científica têm conseguido alguns avanços e um impacto positivo nas formulações das políticas. Consideremos aqui todos os desafios que ainda temos que enfrentar, quanto ao financiamento desta etapa da educação, à expansão da oferta, a infraestruturas adequadas, salários dignos e formação crítica e consistente para seus profissionais etc.

Recentemente, contando com a participação de parcela significativa de estudiosos e militantes da área, na sua construção, entraram em vigor as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,as quais têm caráter mandatório e se articulam com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica. As DCNEI orientam a formulação de políticas, a formação dos profissionais da área, o planejamento, desenvolvimento e avaliação, pelas creches e pré-escolas, de seu projeto político pedagógico e informam aos familiares das crianças que frequentam a educação infantil sobre o trabalho pedagógico oferecido.

Fixada em 17 de dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB n.5), seu Art.3º aborda o currículo na educação infantil:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (2009c, p.1).

Vemos assim que a preocupação de se considerar o contributo das crianças está presente nas diretrizes, fruto do esforço histórico das lutas sociais e dos construtos teóricos que, com insistente presença e determinação, têm conseguido contribuir nas orientações da área no país. Ao delinear a proposta pedagógica na educação infantil, as Diretrizes Nacionais (2009c), no Art. 7º, preveem a garantia do cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica. Para tanto, o inciso V do referido artigo indica: “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a

democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (p.2).

A participação aparece registrada no Art. 7º, anteriormente mencionado, na alínea 1, inciso III, mas referindo-se à participação das famílias. Vemos aqui um dado que reitera o levantamento bibliográfico feito, em que a temática da participação na educação infantil aparece e continua com a marca e a presença dos adultos. Essa constatação fica, então, como um questionamento importante se ser pautado nas políticas, discussões, formações, práticas e estudos.

As diretrizes, assim como parcela significativa da área da Educação Infantil no Brasil, indicam, como prática junto às crianças, a brincadeira e as interações. Para Eloisa Rocha (2008):

> o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). Tal função realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica ou campos de experiência educativa. (p.2).

As orientações de Rocha são um importante contributo para ampliarmos os eixos norteadores do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 6 anos. Embora considere a brincadeira e a interação fulcrais, penso que os encaminhamentos da autora ampliam nosso horizonte de ação e são mais respeitosos quanto à complexidade que constitui as crianças, pontuando a importância da presença de todas as dimensões humanas.

Considero, também, que a Sociologia da Infância e os Estudos da Criança muito têm contribuído com a área da Educação Infantil. Esse diálogo interdisciplinar que temos estabelecido tem sido profícuo no aprofundamento e na compreensão de quem são as crianças e as infâncias e, das metodologias

para pesquisas com as mesmas. Essa contribuição é fundamental para pensarmos as práticas para elas dirigidas a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças.

O conjunto dos saberes construídos acerca dos meninos e meninas que os estudos da área têm trazido à tona são importantes elementos para a formação inicial nas universidades e em serviço, apoio e informação para as políticas voltadas para a educação das crianças de 0 a 6 anos e as práticas cotidianas para elas voltadas. Inspiram indicações para a política, formação e prática na educação infantil em que se ressalta, fundamentalmente, a importância de termos consciente a concepção das crianças como atores sociais e as culturas infantis como importantes eixos norteadores.

Acentuam, esses saberes, ainda, a importância de uma forma renovada de pensar a socialização das crianças, reconhecendo a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que elas têm a dar; convida a pensarmos uma prática pedagógica que inclui o seu contributo e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus contextos sociais.

No capítulo lll, abordarei acerca da participação infantil, temática central deste estudo, apresentando e aprofundando os saberes, as discussões e os temas que lhe subjazem,compreendendo que a busca de dar visibilidade às formas de participação infantil, erigem-se sob o interesse do reconhecimento da cidadania das crianças e na luta pela construção do espaço educativo democrático e justo,com vistas à construção de uma educação,

> como promoção e apoio ao bem estar geral e desenvolvimento das crianças e jovens, em suas capacidade de interagir eficazmente com seu ambiente e viver uma boa vida. Esta é a educação como um processo de educação e aumento da participação na sociedade mais ampla, com o objetivo de que ambos, indivíduos e sociedade, floresçam (Moss, 2010, p.17).

Exige-se para tanto que se explicitem os cruzamentos dos temas bases deste estudo, quais sejam: participação infantil, cidadania, direito das crianças, educação democrática e justa, já antecipando que, no mergulho teórico e empírico, uma compreensão da necessidade de ampliação das temáticas se apresentou. Tendo como foco as ações individuais e coletivas das crianças, os princípios ontológicos, epistemológicos e teóricos da abordagem sociológica da infância (James, Jenks, Prout,1998; Sarmento, 2000; Corsaro, 2003; Ferreira, 2004), para as mostrar como seres humanos inteligentes, capazes de interpretarem e se apropriarem seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem, ou seja, como atores sociais, envolvidos e partícipes de seus mundos.

A defesa aqui é de um espaço-lugar para a educação das crianças no qual as regras sejam negociadas e não impostas, arbitrariamente, por um poder que não se abre para contestações e questionamentos, e que se invisibiliza sob a capa da naturalização. Penso que a ordem institucional educacional, no nosso caso - na educação infantil, sofre do peso da naturalização, que impede o questionamento e o confronto. Imersa sob a nebulosa de uma ordem que se apresenta como algo dado, natural espaço e tempo para se pensar e discutir sua estrutura não tem sido dado aos sujeitos que a frequentam, adultos e crianças. Pensemos na importância da construção da equidade pela presença e garantia do respeito mútuo, aberto à diferença e impulsionador da efetiva participação dos sujeitos que constituem seus quadros, crianças e adultos, para a construção da educação democrática e justa.

2 – METODOLOGIA

Quais as formas de participação das crianças em pré-escolas? Esta pergunta fundadora de meu estudo guiou o trajeto de pesquisa em um contexto educativo pré-escolar público em Roma - Itália[8]. Nele, junto às crianças de 3 a 5 anos e seus profissionais, busquei respondê-la.

A pergunta revela um pressuposto - as crianças participam - observando, porém, que nem todas o fazem, e também que, ao fazê-lo, o realizam com formas e ritmos diversos. Ponderei os riscos de generalizações apressadas e homogeneizadoras e as idealizações e mitificações. Defendo que as crianças têm competência para fazê-lo, embora reconheça que são constrangidas por um conjunto de fatores**:** o poder adulto, as estreitas fronteiras entre proteção e participação, ainda tênues espaços e tempos abertos para fazê-lo, acesso às informações necessárias para o percurso e os encaminhamentos do processo, um conjunto de recursos que, ainda não incorporados, colocam limites à efetiva participação.

A defesa da participação das crianças nos contextos de sua educação é princípio fundador para que esses espaços se estabeleçam construtores de uma sociedade democrática; com franca intenção de pensar e contribuir para um projeto emancipatório que tenha por base os valores da solidariedade, da cidadania, da democracia e da justiça social. A ideia de educação democrática e justa traz consigo o imperativo da participação. Importa, então, compreender os modos de as crianças de 3 a 6 anos participarem nos contextos de sua educação, nas interações que estabelecem entre si e com os adultos,

---

[8] Realizei também observações no Núcleo de Educação Infantil municipal, N.E.I. Colônia Z11, em Florianópolis/Santa Catarina/Brasil, junto aos professores e crianças de 3 a 6 anos. Neste estudo por necessidade de focalisação da tese, visto que um estudo comparativo implicaria redefinição de objetivos, de metodologias e de técnicas de análises, não são apresentados os dados coletados daquela realidade. Espero realizá-lo em etapa posterior a esta, no pós-doutorado júnior (PDJ) que apresentarei ao CNPq.

reconhecendo que elas, ao interagirem, trazem a marca da geração à qual pertencem.

O estudo se faz a partir da Sociologia da Infância na interlocução próxima com a Educação Infantil; atende ao chamado da importância da interdisciplinaridade na qual diferentes campos de saber, com princípios semelhantes, dialogam e se informam acerca de um fenômeno. Coloca-se, portanto, como fundamental para se chegar à compreensão mais abrangente da atuação da educação infantil, na creche e pré-escola, a intensificação da interlocução com outras áreas, tais como Antropologia, História, Psicologia, Filosofia, Educação, Direito, Geografia. É um caminho a partir do cruzamento entre diversas áreas, buscando conhecer as crianças e suas infâncias com "suas múltiplas facetas e determinações", já apontado por Rocha (1999), sabendo da "necessidade de intensificar a multidisciplinaridade dos estudos da infância." (Prout, 2004).

Ancora-se na ideia de que as crianças são atores sociais, sujeitos de direitos, e sustenta a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. O estudo fortalece a defesa da cidadania ativa da infância e pretende contribuir para a construção, implementação e efetivação de práticas e políticas participativas.

O reconhecimento da importância da participação dos sujeitos da educação - profissionais, crianças e familiares - para a construção e implementação de espaços educativos, traz à cena o importante debate acerca do

> [...] conflito entre a globalização neoliberal – que despolitiza a educação e a põe ao serviço da racionalidade gerencialista e dos determinismos tecnocráticos transformados em ortodoxia pelo discurso pedagógico oficial – e a exigência democrática de repolitizar a educação e as reformas educativas de modo a transformar a escola num campo hermenêutico e numa prática social onde se desnaturaliza a alienação, o poder e a exclusão e se imaginam novas possibilidades emancipatórias de cidadania activa, autoridade partilhada e inclusão social. (Santos, 1999, p.8).

Compreendo que a perspectiva teórica que se defende para compreender a infância acompanha a prática da investigação. É importante atendermos e adaptarmo-nos às culturas de comunicação das crianças; questionar os pensamentos esteriotipados e essencialistas acerca das mesmas na pesquisa, através de uma prática dialógica e reflexiva (Christensen, 2007). Sendo assim, a metodologia "não pode ser tomada separadamente dos restantes procedimentos científicos e do processo global de construção da pesquisa**."** (Bourdieu, 1973, p.88).

As **pesquisas com crianças** que as reconhecem como atores sociais de plenos direitos, impulsionadas pelo movimento de reconceitualização da infância, buscam dar visibilidade ao seu contributo societal, questionam o postulado bio-psicologizante que categorizou as crianças como seres em desenvolvimento, e consideram importante o reconhecimento do caráter inacabado da vida como elemento constituidor de todos os humanos, pertencentes a uma teia de interdependência (Lee, 2001; Prout, 2004). E, ainda, as reconhecem como informantes privilegiadas de seus mundos de vida, como alternativa ao histórico percurso de sabermos acerca das mesmas, privilegiadamente através de informações adultas, provenientes fundamentalmente da escola e da família (Langsted, 1991).

Defendo a necessidade de estudar as crianças, por direito próprio e não como indivíduos a caminho da vida adulta (Jenks, 1982; Qvortrup, 1987; Alanen, 1988; Allison James & Alan Prout, 1990), vencendo o silenciamento a que elas foram constrangidas pelo domínio de uma visão de mundo centrada no adulto (Hardman, 2001), considerando assim a pertinência dos estudos nos quais as crianças são informantes privilegiadas de seus mundos de vida. Informando às pesquisas seus sentidos e representações acerca do mundo (Martins, 1993; Sarmento e Pinto, 1997; Alderson, 2003), reconhecendo-as com estatuto de sujeitos de direitos e atores sociais, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e co-

construtores das realidades sociais onde se inserem (Sarmento, Soares & Tomás, 2004).

Natália Fernandes e Catarina Tomás (2008) apresentam os desafios metodológicos nas pesquisas com crianças, em que se deve ultrapassar o legado epistemológico do *deficit* da racionalidade e competência delas, considerando-as "enquanto objecto de investigação autónomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e acção social são susceptíveis de serem analisadas a partir delas mesmas." (p.2).

As crianças foram consideradas sujeitos desta pesquisa. Com elas busquei construir uma relação que atingisse o objetivo de constituir-se como uma investigação *com* e não sobre elas. Considere-se que os caminhos iniciais foram trilhados por mim, sem que as crianças tivessem envolvimento na apresentação do projeto de pesquisa quando da entrada no campo, mas previ e busquei estar atenta ao fato de que contaria com a contribuição, colaboração, participação das crianças nas etapas seguintes. Assim foi que, durante a tempo no campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, tiveram um papel importante na condução desta, desde sua própria continuidade, que estava sob o poder deles e não da pesquisadora, depois as informações que disponibilizaram ou não, até as produções de suas fotografias.

Importante reflexão que se apresentou no estudo foi a de observar se os motivos que o mobilizavam, embora forjado num coletivo interessado no *melhor interesse das crianças*, eram análogos aos das crianças com quem me encontrei. As discussões acerca do melhor interesse das crianças têm aumentado, mostrando-nos que nem sempre o que os adultos julgam ser o melhor para elas é o que elas mesmas pensam ou desejam.

Segundo pontua Roberts (2005):

> Embora seja provável que a investigação sobre crianças, que inclui crianças e jovens fortaleça, consideravelmente, alguns aspectos da investigação, não podemos tomar como certo que a participação na investigação e o desenvolvimento de métodos

> investigativos cada vez mais sofisticados, de modo a facilitar a participação das crianças seja necessariamente sempre pelos seus interesses. O que serve uma agenda de investigação nem sempre cumpre a agenda política ou prática ou, até, os interesses dos participantes. (p.257).

A reflexão e o estudo de quem institui o campo de pesquisa sempre acompanharam minha trajetória, na busca de evitar que fosse apenas " uma contratação tipicamente adulta[9]", embora à primeira vista possa parecer e, efetivamente, possa ter sido o que ocorreu. Consciente de tal complexidade, compartilhei junto aos meus pares[10] e realizei alguns aprofundamentos anteriores à entrada e negociação no e com o campo empírico.

A complexidade da temática cruza-se com as discussões do *melhor interesse das crianças*, e as tênues fronteiras das discussões entre proteção e participação, que aqui, conscientemente enfrentadas, exercitam minha capacidade e meu bom senso de ponderar se a agenda de pesquisa colocada é justa e pertinente a quem está envolvido na sua tecitura, desvelando os desafios e as sutilezas do interesse impulsionador deste estudo. Os objetivos buscam encontrar as crianças para pensar, junto com elas, os indicativos para sua educação, reconhece-as como as principais interessadas, mesmo que os passos iniciais tenham sido dados por uma adulta interessada no ensino e na formação de professores.

---

[9] Comentário do professor Danilo Russo. Ao trazê-lo aqui busco aprofundar seus sentidos e dar visibilidade aos leitores da contínua reflexão acerca da temática. O comentário realizado pelo professor, sujeito da pesquisa, aparece em nossas trocas e no exercício de juntos escrevermos um texto, no qual aprofundamos nossos sentidos da experiência de pesquisa em sala, com os pontos de vista - da pesquisadora e do professor pesquisado - entrelaçados, apresentados e construídos como um diálogo, em que juntos enfrentamos a presença do elemento instaurador de interrogações sobre os sentidos das ações dos sujeitos em presença, no contexto educativo.
No Brasil sua prática pedagógica tem sido divulgada pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria (Russo, 2007a; 2007b; 2008).

[10] Seminário Permanente de Sociologia da Infância do Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal e mesmo antes junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância- NUPEIN/UFSC/Brasil.

Assim, este trabalho junta-se ao esforço de consolidação de uma Pedagogia da Infância no Brasil, um campo de conhecimento em construção, que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da educação infantil, cujo eixo central das discussões procura tanto a inserção do adulto como também "a própria criança, isto é, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal." Exige, ainda, "dar atenção às duas dimensões da experiência social, de forma a captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros." (Rocha, 2008a, p.5).

Nesse sentido, é imperioso construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais, que trabalham diretamente com as crianças, estratégias e modos de atuação alternativos. Defende-se, como Rocha (1999), que

> A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação. (p.29).

A **ética nas pesquisas com crianças** é elemento particularmente importante no desenvolvimento de investigação junto a grupos historicamente sem poder, como é, indiscutivelmente, o grupo geracional da infância. De acordo com Soares (2006), a ética nas pesquisas com crianças tem como base a concepção delas como um grupo social com direitos, pautada pelo equilíbrio entre *respeito, autonomia e proteção.*

Ao conduzir investigações *com* crianças, é preciso considerar muitos problemas teóricos, metodológicos e éticos, apontados por pesquisas como a de O'Kane (2005), para o qual é necessário verificar

> [...] se as metodologias existentes e as posições éticas, maioritariamente perspectivadas para os adultos, são apropriadas quando o participante da investigação é uma criança (SINCLAIR, 1996; SCOTT, capítulo 5), e ter atenção ao facto de que algumas questões se apresentam separadamente, ou mais fortemente, quando os participantes são crianças. Em parte, a diferença deve-se ao conhecimento e à experiência da criança do mundo ser diferente relativamente à dos adultos e, igualmente, em parte devido às formas de comunicação que utilizam (THOMAS e O'KANE, 1999a). Porém, em último lugar, o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças (MORROW e RICHARDS 1996). (p.143).

Ao abordarem a ética nas pesquisas com crianças, Pia Christensen e Alan Prout (2002) defendem a compreensão de uma *simetria ética* na pesquisa entre crianças e adultos, baseando-se no entendimento da criança como ator social e participante social, pontuando que o relacionamento ético entre pesquisador e informante é o mesmo, sejam adultos ou crianças. Os autores elencam então as respectivas implicações**:** i) o pesquisador emprega os mesmos princípios éticos nas pesquisas com crianças ou adultos; ii) as considerações de direito e ética em relação ao adulto, no processo da pesquisa, têm equivalentes para as crianças; iii) o tratamento simétrico em pesquisas significa que qualquer diferença entre pesquisas com crianças e com adultos deveria resultar da situação concreta dos pequenos, mais do que ser assumida *a priori*; iv) a necessidade de diálogos complementares para aprofundar a compreensão das questões éticas, especialmente a intensificação do diálogo entre a comunidade dos pesquisadores da infância, e entre eles e as crianças participantes das pesquisas.

A referida proposição dos autores é cuidadosa quanto à compreensão também de constrangimentos, desafios éticos que se colocam com diferentes grupos sociais. Mesmo a questão da linguagem, que sempre é pontuada nos

estudos das crianças, também aparece noutros estudos. Embora corrobore com O'Kane (2005) quanto ao desafio nas pesquisas com crianças sobre as delicadas fronteiras entre autonomia e proteção e ainda quanto a disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças, a ideia do compartilhamento de poder intergeracional (Sarmento, 2005a; Castro, 2005; Cussianovich, 2006) só recentemente vem sendo enfrentada. Importa aqui também o reconhecimento da complexidade da temática, quando encontramos os seus constrangimentos em estudos de outros grupos sociais em que a disparidade do poder assenta-se fundamentalmente sobre o poder do investigador sobre o investigado.

Os tópicos sugeridos por Alderson (1995), a serem considerados nas pesquisas com crianças, são um valioso roteiro para nos inspirar e contribuir nos estudos de suas infâncias:

O objetivo da investigação: Se as descobertas resultantes da investigação têm o objectivo de beneficiar certas crianças, quem são elas e como podem elas se beneficiar?

Investigando com crianças – custos e expectativas de benefícios: Será que existem riscos ou custos tais como o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão de privacidade, o sentido de falhanço ou coerção, o medo de admitir ansiedade?

Privacidade e confidencialidade: Quando excertos significantes de entrevistas são citados em relatórios, devem os investigadores verificar primeiramente a citação e o comentário com a criança (ou pai) a que se referem?

Seleção, inclusão e exclusão: Será que algumas crianças foram excluídas por que?, por exemplo, possuem dificuldades de fala ou de aprendizagem? Será que a exclusão pode ser justificada?

Fundos: Será que os fundos de investigação devem ser criados apenas por agências que evitam atividades que prejudiquem as crianças?

Revisão dos objectivos e métodos de investigação: Será que as crianças ou quem cuida delas ajudaram a planear ou comentar a investigação?

Informação para crianças, pais e outros educadores: Será que as crianças e os adultos envolvidos conhecem detalhes sobre o objectivo e a natureza da investigação, os métodos e o tempo, os possíveis benefícios, perigos e resultados?

Consentimento: Será que as crianças sabem que, caso recusem ou desistam da investigação, isso não lhes será imputado de qualquer forma? Como é que os investigadores ajudam as crianças a saber isso?

Disseminação: Será que curtos relatórios sobre as principais descobertas serão enviados às crianças e aos adultos envolvidos?

Impacto nas crianças: Além dos efeitos da investigação nas crianças envolvidas, como poderão as conclusões afetar grupos maiores de crianças?

Os dilemas éticos que se apresentam em pesquisas com crianças, julgamos, não foram muitos e tampouco foram considerados difíceis de serem abordados neste estudo. Sempre me preocupei em expor os objetivos de pesquisa com a maior clareza possível, reiteradas vezes para o grupo, em pequenos grupos e individualmente, tendo consciência de sua processualidade. O exercício de explicitação de meu papel foi feito para além do verbo- mantive olhares, gestos, posturas que estabeleceram uma comunicação franca e sistemática com o grupo.

Foi coletivamente, junto aos sujeitos pesquisados, que a decisão de que os nomes verídicos fossem apresentados, seguindo o desejo deles/das crianças. Não tive problemas ou dúvidas quanto ao fato de ter de solicitar às famílias o consentimento para que as crianças participassem da pesquisa. Considero que são elas as responsáveis diretas pelas crianças, caso alguma criança expressasse o desejo de não participar, mesmo que contrariando a decisão da família, eu aceitaria a sua decisão.

A dificuldade ética que se apresentou ao estudo surgiu no momento do tratamento dos dados, a emersão de temas que se posicionam em linhas tênues entre o privado e o público, temáticas da seara da intimidade.

Estabeleci com as crianças que as trataria pelos seus nomes verdadeiros, aqui, ao trazer em público acontecimentos, detalhes de relações de afetos que se estabeceram, ao nomear os sujeitos, lido com a possibilidade de explicitar intimidades que talvez desejassem ser salvaguardadas de publicitação. Ainda quando abordo as curiosidades sobre seus corpos e as estratégias realizadas nas interações entre elas, que deixam à margem o professor, códigos que buscam invisibilizar suas ações para que passem despercebidas.

Assumi a importância não só de visibilizá-los, mas também de explicitar a complexidade de fazê-lo entre os meus pares. Julgo pertinente a aprendizagem, compreensão e assimilação de um conjunto de estratégias das quais as crianças lançam mão para estruturarem seu cotidiano, com as quais se contrapõem ou questionam o poder adulto do professor, em sua ação social, na forma como participam das relações estabelecidas no contexto investigado, informa acerca de ser e estar criança no contexto educativo, fruto do meu interesse para pensarmos a prática para elas voltadas.

Percebi, de forma clara, o fato de que as crianças gostavam de ter alguém que tivesse interesse por elas. Nos temas em que o sigilo foi solicitado, sem dúvida estabeleci com as crianças que as respeitaria em suas decisões e pedidos. Claro está que não me deparei com nenhum tema que incorresse em perigo ou risco para elas.

Todavia, julgo, ainda quanto aos dilemas éticos enfrentados neste estudo, ser profícuo trazer à tona alguns que se apresentaram na relação entre adultos. Uma pesquisa que se posiciona num contexto educativo, que tem franco e declarado interesse em observar as relações inter e intrageracionais

vive os constrangimentos e as pressões de um “olho” que se debruça sobre a prática de outro par, considerando meus anos de prática pedagógica.

A prática pedagógica observada, tão novidável para mim, foi por muito tempo incontesta, mas, passado o tempo do deslumbre, ao ter um conjunto de dados sobre ela, com o avolumar das observações, fui sendo cada vez mais capaz de compreender que a mesma nem sempre se guiava pela episteme que me orienta**.** Acresce-se a isso o fato de que algumas crianças, ao construírem mais cumplicidade comigo, ao me terem como confidente, alguém a quem afetos são dirigidos e com quem podem contar sempre como pessoa interessada, compreenderam logo o poder que também exerciam sobre mim**.** Por vezes fui submetida a constrangimentos deflagrados por elas, que me colocavam em situações embaraçosas diante do professor; ou, ainda, pelo adultocentrismo que existe em mim e que, com os anos de exercício da profissão, como professora de educação infantil, vivi os deslizes de encaminhar quando devia questionar ou indicar o professor responsável pelo grupo.

No emaranhado dos elementos que constituem a ética de pesquisa, apresentou-se a agenda para seguir a realização do **consentimento informado.** (Alderson 1995; Alderson & Morrow, 2004; Soares, 2005; Tomás, 2006; Morrow, 2009).

Assumi, desde logo, como estratégia de pesquisa, que a participação de adultos e crianças seria voluntária e que, em qualquer momento do processo, teriam liberdade de recusar-se a participar. Escolhi, logo na entrada no campo de pesquisa, o consentimento informado como estratégia para a exposição dos objetivos e da dinâmica da investigação. Considero-o um momento importante para informar os sujeitos envolvidos, mas entende-se que não se esgotam, naquele momento inicial, todas as possibilidades de compreensão e clareza quanto a um processo em vias de construção.

O consentimento tem de ser perspectivado como estratégia em curso; no meu caso, como uma pesquisa etnográfica, com a sistematicidade de minha

presença no cotidiano dos sujeitos de pesquisa**.** O consentimento tem de ser reafirmado durante todo o processo e não como um acontecimento isolado, apenas um evento que ocorre ao iniciar a pesquisa. Isto é, mantém-se ao longo de toda a pesquisa, no momento da análise dos dados, na tecitura e publicitação da tese, um conjunto de questionamentos acerca desse consentimento que necessita ser cuidadoso.

A autorização para a realização da pesquisa e a produção de fotografias foi dada pela direção da pré-escola e pelos familiares das crianças; com estas realizei conversas, na perspectiva de realizar a agenda do *consentimento informado.* Nesse momento pontual, fundador das condutas que se pretendem éticas de pesquisa, não se elucidam todas os sentidos dela. O consentimento segue num *continuum,* exigindo aprofundamentos na compreensão dos seus significados, bem como pode sofrer alterações no percurso, razão pela qual julgo importante ressaltar que elepode ser questionado constantemente pelos sujeitos da pesquisa, além de poder ser suspenso definitiva ou temporariamente.

Considero importante, ainda, que o pesquisador acione um conjunto de perspicácias, sensibilidades, para que, com astúcia e cuidado contínuos, perceba o modo como os sujeitos da relação de pesquisa reagem a sua presença e diante dos instrumentos de coleta de dados. Assim, utilizei não só as palavras para contar minhas intenções de pesquisa; dispus também da forma como me apresentava para participar de suas rotinas, pedindo licença para entrar, com o olhar, com uma atitude respeitosa de seus tempos, considerando-os os legítimos possuidores daquele espaço social, sempre com o olhar a interrogá-los e pedir licença para introduzir-me como adulta, pesquisadora, estudiosa daquela cotidianidade.

Com essa postura, busquei uma relação em que houvesse “uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens” (Becchi, 1994, p.83), assumi que o “olhar toca o outro”, e,

refletidamente, tive o cuidado de entender que “pousar o olhar sobre o outro não é um acontecimento anódino”, é um “exercício de um poder”, uma “experiência afetiva” (Le Breton, 2009b).

Também busquei captar o que os olhares, gestos, movimentos me diziam acerca da sua percepção, aceitação ou não de minha presença. Há aqui um conjunto de ações que são convocadas, que transcendem à mera percepção, audição da voz-falada, que se amplia no esforço de decodificar outras tantas formas pelas quais nós, humanos, emitimos ideias e sentimentos.

O consentimento tem impacto em todos os direitos, e a competência das crianças em poderem dar o seu consentimento depende, em grande parte, da possibilidade que tiverem de falar e fazer-se ouvir relativamente a todo o processo, segundo Alderson (1995). Nesse sentido, enfrentei alguns desafios que se apresentam nas pesquisas com crianças quanto à autorização formal, questão esta já abordada por Kramer (2002), mas mantive-me atenta em todo o percurso para perceber se aceitavam minha presença e se compreendiam o modo de assim agir.

Virgínia Morrow (2009) apresenta um interessante roteiro de perguntas que colaboram com o processo do consentimento: i) As crianças são informadas que podem dar o seu consentimento ou recusa para fazer parte da pesquisa? ii) As crianças sabem que podem colocar questões, falar com outras pessoas ou pedirem tempo antes de decidirem dar o seu consentimento? iii) As crianças sabem que se recusarem ou desistirem da pesquisa nada de mal lhes acontecerá? iv) Como é que os pesquisadores respeitam as crianças que são tímidas ou muito preocupadas em expressar as suas opiniões livremente? v) Os pais ou responsáveis dão o seu consentimento? vi) O consentimento é escrito, oral ou sob qualquer outra forma?

Encaminhei todos os passos apontados pela autora, realizando o consentimento "oral" com as crianças e escrito com as famílias. Mantive durante todo o processo de pesquisa a postura de enfrentar os desafios de

clarificar os motivos de minha presença ali, cotidianamente. Reconheci o poder deles sobre a decisão de aceitação e continuação da pesquisa e ainda que a relação exige a compreensão pelo Outro com quem interagimos, e que esta se mantém, em alguns casos, inatingível.

O **campo** de estudo foi realizado em uma unidade pré-escolar pública estatal em Roma/Itália, com o aporte teórico da Sociologia da Infância e da Educação Infantil, em que, cruzando os dados observados da realidade italiana com os saberes e produções internacionais e nacionais das áreas em que o presente estudo se ancora, busca compreender as formas de participação das crianças em seus contextos educativos, num estudo etnográfico, no intento de contribuir na constituição da Pedagogia da Infância, pensando indicativos para sua prática.

As crianças participam enquanto pessoas no mundo, entrelaçadas com os contextos que lhe subjazem: família, classe social, etnia, cultura, incidindo ainda sobre sua participação a pertença de gênero e geracional. Mesmo quando podem ser, num primeiro momento, percebidas algumas ações e participações como sendo individuais, estão imbricadas com os contextos de pertença, são fruto da tensão entre ação e estrutura.

O campo empírico[11] em Roma/Itália é uma pré-escola do *Istituto Comprensivo Statale Falcone e Borsellino* - Instituto Falcone e Borsellino - situado nos arredores da Praça Bolonha, da capital italiana. Podemos

[11] Anterior a este campo de pesquisa, realizei um estudo exploratório num jardim de infância (nome que recebe pelo sistema educacional português), como um recurso para aprofundar nossa compreensão, olhar e sensibilidade sobre aspectos teóricos e metodológicos. A etapa *exploratória* do trabalho é um exercício de problematização, rigor analítico e inventividade, em que se podem descortinar, nos momentos preliminares da elaboração do conhecimento científico, importantes contributos, conforme Madureira Pinto (2007); são os momentos nos quais o objeto de investigação se circunscreve provisoriamente e o termo “exploratório” é atenta e cuidadosamente refletido, evitando-se assim o deslize de perceber o estudo, nesse nível, como anunciador de todas as problemáticas possíveis. Elas se apresentarão em etapa posterior, na qual se aprofundará a problemática da investigação. Tampouco se estabelecerá na etapa exploratória uma relação de uso, pois nela os sujeitos envolvidos, crianças e adultos, são compreendidos como sujeitos de pesquisa, valiosos no diálogo de negociação de sentidos e significados que se estabelecem numa relação de densos confrontos e respeito mútuo.

considerar região periférica central da cidade, na zona norte – leste do centro de Roma, no bairro Nomentano. Frequentado por crianças que, na sua maioria, são residentes no bairro; algumas poucas são oriundas de outros bairros e seus familiares trabalham na vizinhança da escola.

No edifício com três andares, está a pré-escola e a escola elementar. A pré-escola com doze turmas: nove em tempo integral e três em período parcial, de acordo com a escolha da família e a disponibilidade de vagas. As turmas com vinte e cinco crianças, podendo ter até vinte e oito, caso necessário. Ainda há um ginásio, um espaço chamado palestrina – ginásio pequeno, que era apenas um vão livre, e um pequeno jardim de entrada nas laterais.

A pré-escola italiana, *Scuola dell'infanzia,* como é chamada, atende crianças de 3 a 5 anos. Tem como documento de referência para as práticas as *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione,* do Ministerio da Pubblica Istruzione (2007). Nele estão previstos, para o trabalho com as crianças, os campos de experiência: i) o eu e os outros; ii) o corpo e o movimento; iii) linguagem, criatividade, expressões; iv) a comunicação e as palavras; v) o conhecimento do mundo. Atribui-se um atendimento de 100% nessa faixa etária, distribuídos 55% nas iniciativas estaduais, 30-35% nas iniciativas privadas e 10-15% de iniciativa municipal (Spaggiari, 2007).

Ressalto que a realidade da educação infantil na Itália apresenta muitas diferenças. Visitei diferentes realidades municipais italianas e de outras inciativas, em Florença, Bolonha, Reggio Emilia, Milão, Pistoia, São Miniato e Roma com vistas à ampliação de minha capacidade de compreensão do contexto, como enriquecimento e aprofundamento dos saberes acerca da educação infantil do País. Mesmo concentrando minhas observações no norte da Itália, anunciado internacionalmente como um espaço de educação de qualidade, pude constatar que as contradições e os desafios se colocam também naqueles espaços. Embora as experiências somam à nossa, pontuo o

fato para propiciar uma capacidade crítica, sem generalizações que possam descuidar a ampla gama de diferenças que o país comporta, para além daquela já há muito referendada entre norte e sul.

O campo italiano foi vivido em duas etapas: de abril a junho de 2008 e de dezembro de 2008 a março de 2009, junto a um professor responsável pelo grupo e em tempos curtos a presença de outra professora, além de um grupo de crianças de 3 a 5 anos. A turma pesquisada frequentava o período parcial, das 8 horas às treze horas, com horário de chegada admitido até as 9 horas.

Na etapa inicial, o grupo constituía-se de vinte e quatro crianças entre 3 e 5 anos, catorze meninas e dez meninos. Quinze crianças que já frequentavam o grupo do ano anterior e 9 chegadas este ano (2008); três crianças com 3 anos, onze crianças com 4 anos e oito crianças com 5 anos. Na etapa posterior, havia vinte e duas crianças no grupo, doze meninas e dez meninos. Treze já frequentavam este grupo no ano anterior e nove recém chegados, sendo onze crianças com 3 anos, quatro crianças com 4 anos e sete crianças com 5 anos.

As crianças eram advindas de pequenas famílias, tendo no máximo um irmão ou irmã, na sua maioria nucleares, de classe média e populares, com pais profissionais liberais ou trabalhadores do comércio, poucos com grau de formação de nível médio e a maioria com nível superior. Sempre preservei e assumi a posição do professor titular de não querer saber muito acerca da pertença social e da vida privada das famílias, por conta de se respeitar o espaço privado. Convivendo naquele espaço, “tão estrangeira”, assumi o fato de faltar com dados que poderiam ser importantes à pesquisa, mas mantive a posição do professor. Com essa estratégia, quis respeitá-lo e também as famílias.

Um professor, Danilo Russo, que trabalha desde 1980, sempre como professor de pré-escola e por vinte e cinco horas semanais. Na Itália, como no Brasil, a presença masculina que ocupa a função de professor na educação

infantil é pequena: nos dados que temos, 0,4% apenas da presença de homens pompõe os professores na educação infantil. O fenômeno afeta toda a Europa, segundo *Ministero della Pubblica Istruzione* (2008, p. 29)[12]. Havia, ainda, outra professora, em momentos esparsos, por conta da presença de uma criança com necessidades especiais.

Contrariando a ideia de que a escola oferece pouca oportunidade para as crianças contribuirem para a construção da escola, como uma ordem social (Mayall, 1996), na sua prática pedagógica, Danilo dedicava grande parte de seu tempo e espaço para a efetiva participação das crianças na estruturação do contexto educativo. O professor, ao chegar às 8 horas, disponibilizava pelas mesas diferentes materiais, uma ou outra mesa deixava sem nada, como um espaço em aberto para que fossem as crianças a ocupá-las. Também em muitas ocasiões disponibilizava diferentes materiais pelo alto, presos no teto ou em fios estendidos pela sala. A música sempre presente, armários abertos, a maioria dos materiais, jogos, brinquedos, ao livre acesso.

Disponibilizava, durante as primeiras horas, uma série de atividades que ele próprio conduzia para as crianças que desejassem participar. Minutos antes das doze horas, para a organização da sala; e, na última hora, para contar histórias e para conversas na mesa grande. As crianças podiam chegar até as nove horas, horário que efetivamente chegava a maioria. Entre oito e nove horas havia poucas crianças na sala.

Uma prática que se abre à presença de Outros, tendo como guia dessa escolha a perspectiva da relação, dá às crianças, que a vivem, o pulsar e a riqueza da pluralidade, portas abertas à presença do Outro, familiares, amigos, crianças de outros anos e de outras turmas brindavam com o inusitado. Outra racionalidade e sensibilidade que, acrescentadas à rotina cotidiana daquele

---

[12] Sobre a temática da presença masculina na educação infantil no Brasil, ver a tese de doutorado de Deborah Sayão (2005) *Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*.

contexto educativo, aumentavam os repertórios vivenciais das crianças, enriquecendo sua oportunidades de interação, negociação de sentidos. Relação que era pensada e pluralizada para além de encontros outros com pessoas diferentes, também com a diversidade de materiais. E, ainda, quando nesses havia um convite à relação diferente, caleidoscópica, ímãs que atraem, materiais que deixavam ver a realidade com outras cores, com outras formas, um cuidado com a estética.

Nesse espaço que se abre para a efetiva participação das crianças entre si e na relação com o adulto, coloca-se uma posição refletida, consciente de quem espera e se abre para que as crianças estruturem suas rotinas pedagógicas e para que, na relação com tempo, espaço, materiais e pessoas, entre grandes e pequenos se efetive a ação das crianças naquele espaço educativo. E o professor, sempre com seu olhar a acompanhar as escolhas e intervindo caso julgue necessário apoio, questionamento ou que não lhe agrade.

A **escolha do campo** na Itália deu-se pela oportunidade de já conhecer a prática pedagógica do professor, inicialmente pelo contato com suas ideias e reflexões nos escritos (Russo, 2007a, 2007b) e, posteriormente, por presenciar sua ação numa visita ao local de trabalho, ou seja, a sua sala. Já no primeiro encontro, idenfiquei um local profícuo para instaurar um *campo de saber.*

Na ocasião, encontrei um espaço-tempo educativo organizado, no qual as crianças tinham oportunidade de estabelecer relações com adultos e crianças, usufruíam de espaços, tempos e materiais diversos com base em suas escolhas e iniciativas. Com isso julguei ter assegurado um campo de pesquisa que me daria visibilidade às ações mais fruídas pelas crianças, sem muitos constrangimentos impostos pelos adultos.

Na execução do projeto do estudo estava prevista a aproximação às práticas educativas italianas pelo contributo reconhecido e veiculado no Brasil. (Guedini, 1994; Bondioli & Mantovani, 1998; Edwards, Forman & Gandini,

1999; Rabitti, 1999; Becchi & Bondioli, 2003, Bondioli, 2003). As práticas educativas italianas foram visitadas em diferentes etapas, percorrendo as realidades de Reggio Emilia, Milão, Roma, Florença, Bolonha, Pistoia e São Miniato. Já na primeira ocasião que realizei o plano previsto, ao visitar a turma em que este estudo se desenvolveu, manifestei interesse em realizar o campo empírico naquela turma. O professor aceitou, colocou sua condição de não interferir no processo de solicitação para realização da pesquisa, assumindo uma posição cuidadosa para manter saudável e transparente sua relação de trabalho e disponibilizando as informações que tinha sobre o processo burocrático do pedido.

Para **entrada no campo,** compreendendo que o estatuto da pesquisadora como de um *outro adulto* no cotidiano da prática pedagógica precisa ter o entendimento das por crianças e adultos, num movimento que é processual e complexo, procurei evitar as dificuldades de compreensão que se apresentaram no estudo exploratório[13], realizado em Portugal. Organizei, para tanto, junto ao professor responsável pela turma, uma primeira reunião, como estratégia de diálogo, em data anterior ao início da experiência de pesquisa. Nesse encontro, compartilhamos nossas primeiras ideias e expectativas acerca do desenrolar do estudo, externando nossos interesses e hipóteses no que se refere ao desenvolvimento e possível amadurecimento do processo.

Alguns pontos dessa conversa inicial merecem ser ressaltados para que se possa compreender, desde logo, como esse espaço de interlocução foi construído e também o quanto os sujeitos de pesquisa circunscrevem também o nosso espaço de estudo:

---

[13] Em certa altura da pesquisa, a professora pesquisada questionou a possibilidade de realizar atividades diretas com as crianças, solicitando que realizasse funções que não correspondiam aos moldes de pesquisa que havia escolhido, demonstrando a importância de um tempo maior de contato prévio com os adultos (professores e auxiliares), para expor o mais claramente possível o papel e a dinâmica das ações do pesquisador no campo e, ainda, para formular um planejamento coletivo para a entrada do investigador no grupo, compartilhando detalhes do modo como pretende fazer a pesquisa e recebendo a devida autorização para ter tempo e espaço de realizá-la.

_ nossa expectativa de que neste trajeto pudéssemos compartilhar os saberes acerca de criança(s), infância(s) e sua educação, instaurando nesta prática um *espaço-lugar de saber;*

_ a temporalidade da pesquisa, inicialmente indicada para um mês, foi questionada, abrindo-se a possibilidade de um tempo mais aberto, fluido, sem muitas datas precisas, considerando-se que professor e crianças poderiam interromper a pesquisa quando desejassem, mas que, caso esta se demonstrasse interessante para todos os envolvidos, tivéssemos a oportunidade de ampliá-la, se julgássemos o fato importante.

Por fim, antes de entrar em sala tive, com a dirigente da escola, uma reunião da qual o professor também participou. A negociação com a direção, anterior à entrada em campo (Corsaro & Molinari, 2005), foi feita por mim, como já mencionado, mas a Presença dele, naquele momento, foi importante pela reiteração de seu interesse na pesquisa, como também pela sua colaboração diante de meus limites com a língua italiana. Essa entrada no campo de pesquisa é crucial para o andamento do trabalho: nos contextos educativos, ela depende do desenvolvimento da confiança entre os profissionais adultos, da apreensão do funcionamento da estrutura social, da natureza das relações interpessoais e rotinas diárias do local, da aceitação do pesquisador pela administração, pelos profissionais, pelas crianças e familiares.

Realizei todo o processo para a autorização da pesquisa e, quando a recebi da dirigente da escola, iniciei as observações. A entrada nos campos de pesquisa e a negociação não se esgotaram nesses procedimentos iniciais, constituíram-se como um processo contínuo, compreendendo a importância do respeito aos sujeitos envolvidos, suas vontades e disponibilidades para *fazerem parte.* A negociação da permanência é contínua, rotineiramente estabelecida, exigindo manutenção da consciência maior possível do respeito ao direito que cabia aos sujeitos pesquisados, o poder sobre o aceite ou o veto

a minha presença naquele espaço. Reconheço que o tempo e os níveis de aceitação de minha presença foram diferentes entre crianças e professores.

A realidade estudada se posicionou quanto ao mau humor crescente quanto à presença de pesquisas em contextos educativos. Isso desafiou-me a construir um espaço de negociação e compartilhamento de saberes, na busca de vencer práticas em que o saber da pesquisa-pesquisador se instaura como *a palavra* instituída por um saber de vontade de poder. Tenha-se em conta os necessários cuidados em estabelecer redes de nexos que cruzam e constrangem a prática pedagógica, evitando acusações descontextualizadas e aligeiradas, instaurando reflexões importantes acerca da organização espaço temporal do espaço educativo estudado.

A exigência de que a presença da pesquisa construísse possibilidade de reflexões simultâneas às observações por mim realizadas apresentou-se como mais uma agenda para a prática de pesquisa antes já refletida como importante estratégia. Ao conduzi-la, enfrentei os melindres de dar visibilidade a importantes questões sobre a prática pedagógica, observada num processo em que se instaura o diálogo e a reflexão.

Para responder as questões centrais da pesquisa, a metodologia utilizada foi a **etnografia**, com observação participante, registros escritos, em forma de notas em presença e diários ampliados e aprofundados posteriormente à observação, e fotografias.

Essa metodologia é afirmada como um profícuo caminho para se conhecer as crianças, seguindo a recomendação de Alan Prout e Alisson James (1990) de que a mesma é “especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz mais direta e a participação na produção de dados sociológicos do que é normalmente possível através de estilos de investigação experimental.” (p.8-9). Não pretendo com essa escolha a defesa de qualquer priorização de metodologias, “já que existem muitas formas de

reunir a informação sobre as vidas das crianças e sobre a infância.” (Qvortrup, 2005, p.92).

Para Pedro Silva (2003, p.127), a etnografia é entendida genericamente como um método de investigação que “assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais, cuja interacção constitui o objecto de estudo. [...] preocupado em entender os sentidos que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais de existência.” Desse modo, compreendo como Marco Antonio Gonçalves e Scott Head (2009) que

> [...] a etnografia presentifica a interlocução resultante do encontro entre sujeitos numa relação de pesquisa em que as falas e os conceitos nativos, do mesmo modo que as categorias e teorias da Antropologia, compartilham uma nova forma de produzir o conhecimento que se pretende simétrico de um ponto de vista ético, político, estético e conceitual (Viveiros de Castro, 2002; Latour, 1991). (p.18).

Clifford Geertz (1989) acresce ainda, como elementos constituidores dos procedimentos etnográficos, a descrição densa da realidade e das relações observadas, e a utilização de instrumento de recolha de dados que permitam a captação mais fidedigna possível das vivências dos atores pesquisados (observação, registro de campo, fotografia, vídeo-gravação, entrevista).

O presente estudo, realizado na interseção da Sociologia da Infância e Educação Infantil, utiliza-se de uma ferramenta metodológica de trajetória histórica na Antropologia, mas que cada vez mais vem sendo utilizada por outras áreas de saber, reafirmando, com essa prática, a importância da interdisciplinaridade:

> […] pretender interrogar a etnografia como metodologia de investigação supõe actuar numa zona de *fronteira* entre a ciência consagrada instituída (os produtos científicos) e os seus usos contextuais em diferentes disciplinas, convocando a cultura e identidade científico-disciplinares para uma zona de transacção comum, por vezes 'impura' e heterogénea. Neste quadro, supomos estar a promover na cultura científica dos investigadores

> a passagem da consciência prática a uma consciência discursiva contextualizada, permitindo 'culturalizar' a teoria social e desmistificar as concepções idealizadas do que é a prática/acção em Ciências Sociais […]. Uma tarefa que pode ser entendida como um risco ou um perigo para a institucionalização dos diferentes campos/disciplinas científicos(as) que estudam o social mas que, para nós, é vista como uma oportunidade de conhecimento sobre a ciência real. (Caria, 2002, p.11).

A etnografia vem sendo mais e mais utilizada por pesquisadores no campo dos Estudos da Criança (Lange & Mierendorff, 2009), como método etnográfico que coloca a tarefa na atenção aos significados do processo social, dados pelos sujeitos estudados, numa observação prolongada.

Os questionamentos acerca de que medida a biografia da etnógrafa influencia o estudo também se fizeram presentes. A esse respeito, Pia Christensen (2005) adverte que “a **reflexividade por parte do etnógrafo** é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo” (p.XVII), para realizar o necessário movimento de aproximação/distanciamento/reconhecimento.

Compreendendo, assim, que só a "reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num 'trabalho', num 'olho' sociológico, permite perceber e controlar, no *campo* […], os efeitos da estrutura social na qual se realiza." (Bourdieu, 1997, p.694. Grifos no original).

Mantive-me atenta ao fato de ser mulher, professora, pesquisadora, com uma trajetoria pela educação infantil como professora de crianças e de professores na formação inicial e continuada, que traz no corpo suas marcas históricas, além do meu compromisso político de buscar, no encontro com as crianças, “pistas” para uma prática pedagógica respeitosa de sua infância. Assim, busquei revelar o mais abertamente possível os aspectos de minha subjetividade, para que os seus efeitos fossem incorporados na análise.

Para Sarmento e Pinto (1997),

> […] para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural [...], de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação. A autonomia conceptual supõe o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância. (p.26).

A abordagem reflexiva reconhece a centralidade da subjetividade do pesquisador na interpretação, produção e representação do conhecimento etnográfico. A abordagem aqui realizada é cruzada, influenciada pelo construto teórico em que se apoia o estudo, a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, bem como nossa identidade de gênero, étnica, social e cultural. Esses elementos se combinam e produzem significados e interferências nos conhecimentos aqui apresentados. Assumi-los e torná-los públicos é o exercício de dar visibilidade a importantes fatores que cruzam o trabalho.

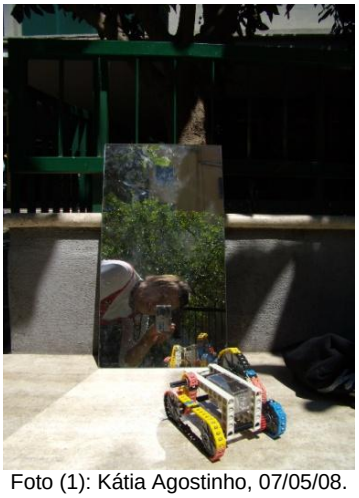


Foto (1): Kátia Agostinho, 07/05/08.

A foto 1 da máquina, feita pelo professor, movida a energia solar, objeto de muito interesse das crianças que têm livre acesso a ela e a colocam para funcionar na sala e no pátio onde foi realizada esta fotografia, teve como

interesse inicial registrar o material que julguei interessante, além de que me instigava a curiosidade e o deleite com que as crianças a manuseavam. Quando fui realizar a foto, surpreendi-me com o meu reflexo no espelho. Julguei importante o registro da imagem refletida de minha presença como estudiosa daquele contexto, e pareceu-me informante pelo modo como me posicionei, reveladora das perguntas que instaurava sobre seu espaço e tempo, mais um elemento das linhas que tecem este estudo. Expressa a noção de autorrepresentação da pesquisadora fotógrafa, "não mais como um *outsider*, mas como sujeito de sua própria imagem." Esta "perspectiva resulta na apresentação não mais da imagem do 'outro', mas do 'outro que sou'." (Gonçalves & Head, 2009, p.73).

Os **instrumentos de recolha de dados** utilizados foram os registros de campo, em notas, e, posteriormente, os registros ampliados em diário de campo e fotografias.

Para Woods (1987), a **observação** é sempre **participante**, com níveis gradativos de participação. Durante a execução dessa estratégia de pesquisa, fui exercendo e estabelecendo com o campo estudado uma postura de franco interesse, com o respeito necessário por quem se sabe admitido no contexto que é de Outro, mas que pretende fazer parte, aproximar-se e compreender os sentidos das interações estabelecidas entre crianças e entre estas e os adultos, seus professores. Para melhor esclarecer, discorrerei, a seguir, os caminhos traçados. Toda pesquisa social é fundada na capacidade humana de observação participante. Nós, pesquisadores, somos parte do mundo social que estudamos. (Atkinson & Hammersley, 1995)

Pia Christensen (2007) denomina o **papel do investigador com crianças como o de *outro adulto*,** e sintetiza que a perspectiva teórica que se defende para compreender a infância "deve acompanhar a prática da investigação; é importante atender e adaptar-se às culturas de comunicação das crianças; questionar os pensamentos esteriotipados e essencialistas acerca das crianças na pesquisa, através de uma prática dialógica e reflexiva."

É importante observar o lugar desse *outro adulto,* proposto pela autora, que adentra o contexto educativo, uma pesquisadora – professora – brasileira, como o de um adulto que assume seu estatuto de adulto; que conscientemente assume o papel de quem deseja e cuida que suas intervenções não sejam diretivas nem condutoras, que evita o adultocentrismo histórico na relação com as crianças e que não deseja controlar nem conduzir; assume sua identidade adulta, não a escamoteia nem pretende fazê-lo.

Assim, não seguimos a perspectiva de Corsaro (2005), que propõe o que denomina de *adulto atípico,* posição a ser assumida no campo de pesquisa junto a contextos educativos infantis, uma vez que, para o autor, a melhor maneira para tornar-se parte dos universos das crianças é "não agir como um adulto típico", já que são “ativos e controladores em sua interação com as crianças", adota a estratégia de entrada no campo que chamou "reativa", posicionando-se nas áreas dominadas pelas crianças e esperando que elas reajam à sua presença, e sejam “aceitos como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande."

Além do afirmado no parágrafo anterior, destaco a importância do cuidado com o termo cunhado por Corsaro – atípico – (considerando os devidos cuidados por estarmos em terrenos movediços, terrenos de traduções), para não estandardizarmos todos os adultos que estejam na relação pedagógica com as crianças, plurais e diversos que são, embora saibamos que todos seguem um conjunto de regulações que regem o aparato educacional-escolar.

A atitude “reativa” de que fala o autor, em posicionar-se nas áreas dominadas pelas crianças, não é possível ou viável no caso do contexto educativo italiano estudado, já que na sala, na qual passam a maior parte do tempo, tendo ainda em poucos momentos o ginásio ou o parque, as crianças dominam e têm acesso a todos os espaços, decidindo onde e com quem estar, o quê fazer. Para além disso também se apresentou minha própria vontade de me dirigir a elas, compreendi que era muito ficcional e até contraditório adotar

uma postura de espera das reações delas à minha presença, quando na chegada à sala me apresento como alguém interessada nos seus mundos.

A posição periférica pode estar ligada, nesse estudo, ao fato de não conduzir atividades, mas penso que essa defesa não é suficiente para a terminologia periférica. Não quis estar à margem, queria me sentir parte, ser aceita. Minha inscrição no grupo foi rápida e profundamente construída, era esperada, mantinha as conversas, bem como notícias minhas passadas por várias vias atualizadas (telefonemas, *e-mails*, recados) quando de meus afastamentos do campo. E ainda hoje esta comunicação continua.

Ao iniciar a relação de pesquisa, considerei como estratégia cuidadosa e atenta ir com calma, adentrando as rotinas dos sujeitos investigados, sentar e esperar e não chegar logo e, apressadamente, ir entrando nas atividades em que estavam envolvidas as crianças. Coloquei-me na postura de quem, respeitosamente, pede acesso a elas, e isso demanda tempo e algumas trocas. Com a mobilidade que tinham aquelas crianças, toda a sala disponibilizava uma configuração, uma organização do tempo e espaço em que as crianças ficavam durante as 4 horas da jornada de 5, para que pudessem escolher onde ficar, com que e com quem interagir. Passado algum tempo, fui seduzida por essa forma de organização da prática pedagógica, assim como pela minha própria vontade a me aproximar de algumas crianças, sentindo-me à vontade para fazê-lo após um tempo de vivência no grupo.

Instaurou-se a reflexão, durante o tempo em campo e que nos acompanha, se uma postura apenas de espera do Outro não seria contraditória com meu objetivo central, que era a proximidade para apreender os modos próprios dele. Depois de um tempo, pareceu-me algo ficcional a espera que me impus, e quando julguei que já havia possibilidade para a aproximação de algumas crianças, também fui eu que me dirigi a elas, manifestando minha vontade de fazê-lo.

Ainda por ser difícil assumir os papéis propostos de *adulto incompetente, amigo e criança grande,* descritos no conceito *atípico*, por parecer um reconhecimento superficial dos limites dos adultos, com riscos de preciptar-se em ações que não correspondam ao real. Esse caminho parece perigoso de incorrer-se em fingimentos e manipulações diante das crianças com as quais foi estabelecido um trato ético. Assumir o estatuto adulto é fundamental, pois não somos uma criança grande. Ser amigo requer uma relação de proximidade, que pode se instaurar e supõe-se até seja a vontade de muitos pesquisadores, embora exija o reconhecimento de que é um pacto que requer estabelecimento entre partes e que não se detém o poder sobre o Outro. Nessa matéria, quanto ao reconhecimento de incompetências, a proposição feita Boaventura de Sousa Santos (2005) para os diálogos interculturais também é considerada válida como estratégia para o diálogo entre adultos e crianças.

Optei, assim, por seguir a ideia do **reconhecimento de *incompletudes mútuas***, propostas pelo autor: "o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural", em cuja realidade a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas. Estabelece-se um exercício de hermenêutica diatópica, que requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento, exigindo uma produção de conhecimento "colectiva, interactiva, intersubjectiva e reticular."

Ao me revelar como mais uma adulta naquele contexto, com tarefa própria, apresentei, explicitei meus objetivos de pesquisa, falei dos instrumentos de pesquisa que utilizaria e sua função e ainda deixei claro que poderiam fazer perguntas quando quisessem ao longo do processo. Busquei mostrar, com isso, o que compreendo ser o posicionamento ético com os sujeitos de pesquisa, sem escamotear meu estatuto de adulta e as intenções de pesquisa.

Considerei e fui percebendo que pequenas partilhas, pequenas contribuições eram relevantes para minha aceitação no contexto. Também lidei com isso no campo que julguei seria de implicações éticas. Como mais uma adulta naquele contexto educativo com tantas e variadas crianças, não era possível isentar-me das tarefas sobre a proteção e provisão das crianças.

Fui mais um adulto no passeio, colaborando nas necessidades que crianças e adultos me solicitavam, na iminência de algum problema, de queda, de machucarem-se, eu estava ali, ao lado, e pude antevê-lo, evitá-lo, cuidá-lo como adulta ou mais uma adulta naquela relação educativa. Também fui mais uma adulta para que afetos pudessem ser direcionados, segredos, intimidades pudessem ser guardados, partilhados.

No ato de me construir pesquisadora em presença dos sujeitos crianças e adultos naquele contexto educativo, busquei posicionar minha observação em diferentes pontos de vista, para que um olhar preocupado com a multiplicidade, com as distintas perspectivas, pudesse perceber a realidade de forma mais completa e complexa, e tivesse oportunidade de captar aquele pulsar vivido, em que o efêmero, o corriqueiro pudessem receber outra projeção do olhar...do meu olhar e daquele, também meu olhar, intermediado pela lente da máquina fotográfica, que lança indicativos para a prática junto às crianças que, informadas e formadas, num conjunto de princípios que atentem para o olhar, o posicionar, o silêncio para deixar falar, deixar-se afetar pelo conjunto de outros em presença, os pequenos e grandes acontecimentos da cotidianidade.

Quando chegava, já era logo notada, festejada, celebrada, anunciada, até mesmo rechaçada de brincadeira, tamanha se tornara a aproximação. Assim, não penso ser possível aproximação ao conceito utilizado por Corsaro (2003), embora com ele tenha me planejado, organizado anteriormente nos momentos que precederam a entrada em campo. A própria cantilena que se construiu em torno de minha chegada para as observações, passado um tempo de minha presença no grupo, é fruto de que o lugar que ocupava não se

aproximava muito das margens: *Kátia si! Kátia no!* Nela, meninos e meninas estavam em campos opostos, mas juntos compunham os jogos das palavras e a sonoridade, as meninas – *Kátia si!* Os meninos – *Kátia no!*

Mesmo ainda reconhecendo os deslizes criados nos jogos com as crianças, às vezes, sem querer, dava uma ideia, nem sempre consegui me posicionar no lugar da pergunta. Quando via, a resposta já havia sido dada. Com as lamentações pelo fato, seguidas no exato momento posterior aos encaminhamentos propostos ou mais tarde, na organização dos dados e escrita dos registros ampliados, também percebi os deslizes aqui tratados. Percebi quando era pega de surpresa com uma pergunta, uma solicitação de ajuda ou outro, e rapidamente, respondia, dando a minha apreciação, a condução do tema em questão, desafiando-me a cada vez mais conter o adultocentrismo, minhas arraigadas respostas de adulta-professora.

Elemento impulsionador de minha proximidade com o grupo foi o próprio professor, que sempre me entrelaçava na vida do grupo, nomeando-me, referindo-se ao meu contexto histórico, geográfico, acadêmico, fazendo da minha presença em sala elemento enriquecedor do cotidiano e da vivência daquelas crianças. A máquina fotográfica também foi um instrumento que colaborou com a aproximação de algumas crianças a mim. Destaque-se que o interesse primeiro era muito mais pelo equipamento, mas logo prolongou-se para minha pessoa.

Mantenho, contudo, um conjunto de questionamentos quanto ao que podemos chamar da 'fingida indiferença', crianças com as quais as trocas foram a distância, que o olhar não era nos olhos, na face, mas aquele que finge que não olha, que não vê, mas que sabemos nos acompanha na posição daquele que nos nega, contrariado quando os familiares relatam seus comentários acerca de nós.

Utilizei também a **fotografia como recurso de auto-representação**. Esse foi um caminho de reflexividade escolhido para revelar-me o mais

abertamente ao leitor. Primeiramente apareceu na agenda de pesquisa, sem planejamento prévio, quando, na execução de uma fotografia, deparei-me com a minha imagem refletida, fezendo-me lembrar Velasquez, Escher… Como eles em suas pinturas, eu, em minhas fotografias, busquei contar, registrar, relatar, dizer de mim, dar visibilidade à forma como me relacionava com meus interlocutores, à forma como ocupava os lugares por onde andei.

Ao realizar os registros fotográficos que revelam o olho que olha - de pesquisadora, e assim ser olhado por quem o olha no ato de lê-lo - os leitores – meus pares, conduzi, como estratégia, a apresentação-representação da pesquisadora, presente em contexto educativo. Ressalta-se que a fotografia, na perspectiva sociológica, não esgota suas funções cognitivas no que a visualização permite. Há por trás da fotografia uma perspectiva do fotógrafo, um "*modo de ver* que está referido a situações e significados que não diretamente próprios daquilo que é fotografado e daqueles que são fotografados. Mas referido à própria e peculair inserção do fotógrafo no mundo social." (Martins, 2008, p.63-64. Grifos no original).

A pesquisa em contextos educativos só é possível na medida em que mobiliza crianças e professores(as) como parceiros(as) ativos do estudo, em que se constrói, nessa relação, **a dimensão colaborativa do estudo**. O foco nas interações intergeracionais e intrageracionais posicionou meu lugar no contexto educativo **entre adultos e crianças**: uma adulta que não teve as mesmas funções exercidas comumente pelos outros adultos que nele trabalham; que deliberadamente busca aprender os modos de ser criança, tendo o cuidando de não intervir de modo direto nas atividades das crianças, para não dirigi-las, não advogar em conflitos. Enfim, se possível, não resolver suas questões imediatamente, com o intuito de compreender suas relações de pares, suas formas próprias de negociar e construir seus mundos sociais, sempre retornando as solicitações com perguntas que possam me informar sobre seus modos próprios de ser e estar criança na pré-escola. A opção foi a

de me colocar na postura de espera e curiosidade sobre as suas respostas, esperando e cuidando posturas de condução.

Os estudos[14] que tratam da metodologia e/ou pesquisa em contextos educativos têm anunciado o desafio de construir essa relação pesquisador(a) x professor(a). O interesse é o de realizar uma pesquisa não acusativa na apreciação das práticas pedagógicas, mas também não se pretende que ela seja conivente comou omissa a encaminhamentos que divirjam dos referenciais teóricos defendidos, desafiando-nos a construir um *saber transaccionável*, ante as ideias e posturas do(a) professor(a) acerca da nossa opinião sobre a sua prática com as crianças. Por isso, é necessário traçar um itinerário que permita a interpretação do(a) pesquisador(a), de modo a funcionar na comunicação intersubjetiva com os atores, sem se constituir na "(única) interpretação válida, dotada do peso esmagador do discurso legitimado pela ciência." (Sarmento, 2003b, p.92).

O *Outro, Outros*, com quem me encontrei no processo de pesquisa, meninas, meninos, professor, professoras, familiares não foram indiferentes a minha presença. Uma nova adulta habitava sua sala, corredores, ginásio, pátios abertos, com seus instrumentos de coleta de dados, notas, registros de campo e máquina fotográfica. **Fui compreendida e recebida de diferentes formas e e com diferentes intensidades.**

As diferenças geracionais e de poderes entre adulto pesquisador e crianças, numa pesquisa etnográfica, identificam-se como um "processo de reflexividade dual sempre inacabado" (Ferreira, 2002, p.165). Portanto,

> Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum […] ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem

[14] Agostinho, 2009; Kramer, 2008; temática há tempos perseguida e compartilhada no NUPEIN.

> dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas: acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo o tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções estão reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. (Bourdieu, 1997, p.694. Grifos no original).

Luís Silva Pereira (2002) fala das apreciações subjetivas por parte dos envolvidos na relação de investigação, considerando que as "representações e interpretações dos desígnios e das atitudes dos envolvidos são determinantes no relacionamento entre a população e o investigador e, portanto, são igualmente determinantes para o decurso e para as conclusões da pesquisa." (p.128).

Minha presença muda, modifica o contexto. Assumi-la é fundamental para estabelecer uma relação de transparência. Logo no início do campo, na pré-escola italiana, o professor presenteou-me com uma charge de Francesco Tonucci (1980), que aborda esse tema com a astúcia e perspicácia do autor:

Os sujeitos de pesquisa nos observam atentamente, produzem interpretações sobre nosso papel, "o outro é, por princípio, aquele que me observa." (Sartre, apud, Le Breton, 2009). A frase *"o observador observado"*, expressa pelo professor Danilo, carrega toda a emblemática que o tema comporta. Meu olhar que guia o do professor e o das crianças, que os interroga, faz com que reflitam, eles próprios, sobre as minhas intenções de pesquisa e demonstrem em ações os modos como interpretam minha presença em seu contidiano

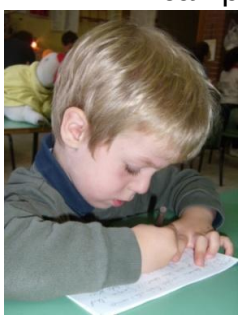
As crianças, em maior número, apresentam maior variedade e complexidade no modo como isso se deu. Constantemente fui questionada acerca do que fazia, e, em todas as ocasiões, respondi da forma mais clara possível, olhando para a(s) criança(s) e na altura dela(s). Recorrentemente, as perguntas: _ *O que estás fazendo?* _ *O que estás escrevendo?* foram feitas e

as aproveitei como grandes oportunidades para deixar mais e mais claros os motivos de minha presença em sala.

> Elena e Margherita me fazem, em tempos diversos, a pergunta sobre o que escrevo. Sempre leio e aproveito esses momentos como oportunidades de confirmar, junto às crianças, as minhas interpretações. Num dado momento, em que já havia escrito bastante, Elena sugere que eu leia tudo. Rio e digo que é muito. Aqui pode ter ocorrido o ato de demonstrar sua curiosidade e desejar saber, ou o de arrumar uma forma de me manter ao seu lado, envolvida com ela, ou, ainda, de tudo um pouco, o anunciado e outros. (Registro de campo, 12/05/2008).

Depois de um tempo, compreendi que poderia aproveitar esses momentos para saber acerca da apreciação, da compreensão que as crianças tinham de meu papel. A partir de então, na ocasião em que era questionada, retornava a pergunta:

> Chiara R. se aproxima de mim e pergunta:
> _ O que escreves?
> Mudo a estratégia de responder e pergunto:
> _ O que achas que escrevi?
> Ela me relata o que fazem e termina:
> _ Tudo o que as crianças fazem!
> Tenho então outra oportunidade de conferir suas apreciações sobre minha presença, suas interpretações e, assim, ir compreendendo como me leem e me percebem!!! (Registro de campo, 28/05/2009).



Fotos: Kátia Agostinho, (2) 21/05/08, (3) 28/05/08 e (4) 15/05/08

Cada vez mais crianças foram interagindo comigo. Demonstrando curiosidade pelas minhas ações, algumas aproximaram-se e solicitaram a possibilidade de desenharem e escreverem, do seu modo, nos materiais que eu utilizava para fazer as notas de campo. Nas fotos 2 e 3, Giorgio e Chiara R.

dedicam-se a explorar as atividades e os materiais constituidores de minhas tarefas enquanto pesquisadora.

Com humor, ludicidade e carinho realizavam estratégias de busca dos sentidos de minha função. Reapropriando-se dos materiais de coleta de dados utilizados, Sveva, Elena e Giulia De Mauro (foto 4) se aproximam da mesa em que estou e trazem consigo materiais semelhantes ao que utilizo para as notas de campo, papel e lápis, e, numa apropriação reinterpretativa do meu ato de pesquisadora de realizar apontamentos, dedicam-se também elas a fazê-los.

Foto (5): Kátia Agostinho, 28/05/2008.

Uma máquina de brinquedo aparece na sala, trazida por Giulia De Mauro. Vou fotografar, com minha máquina, Sveva e Sara que brincam no saguão, em frente à sala, e Sveva me fotografa com a máquina de brinquedo (foto 5). Meninas e eu rimos da situação. Sob lentes de olhos e máquinas, pesquisadora e pesquisados instauram olhares, observações que, mutuamente, de cruzam e informam o estatuto vivido pelos sujeitos em presença no campo investigado.

As insistentes perguntas do que estava fazendo, por parte das crianças, quando me dedicava a realizar as anotações dos ocorridos observados, se instauraram a dada altura e ocasião como um jogo que buscava retirar, chamar minha atenção para elas, como um convite: *deixa disso e vem brincar!* Colocavam-me o dilema entre me aproximar, brincar, fazer parte e a realização das notas em presença.

Compreendo, ainda, que as fotografias de mim realizadas pelas crianças são um rico material para compreendermos como a presença da pesquisadora em sala foi percebida por elas. No conjunto de fotografias feitas por elas aparece um volume considerável em que eu sou o foco. Aprofundarei esse elemento constituidor da pesquisa posteriormente, quando tratar da produção fotográfica das mesmas.

Fotos (6): Kátia Agostinho, 10/06/2008.

Assumir a "intromissão" de nossa presença é tarefa comprovada, embora considerando-a difícil, não podemos fugir dela. O olhar de Mattia, na sequência de fotos 6, interroga a mim, pesquisadora, e meus instrumentos de coleta, o debruçar de minha observação e registro fotográfico, que, por vezes, invadem espaços e tempos de troca que não se desejavam visitados. Assim, "a perspectiva do etnografado exprime uma crítica da própria relação de pesquisa inserida em uma arena político-cultural determinada." (Gonçalves & Head, 2009, p.15).

Quanto aos professores, segundo seguimento que viveu densamente minha presença em suas práticas pedagógicas, incide diretamente sobre eles a necessária cumplicidade-proximidade com os sujeitos da pesquisa. Penso que essa é uma dimensão indispensável, a ser construída positivamente, para uma relação profícua de pesquisa. É fundamental que estejam postos sobre a mesa os pontos que envolvem a cumplicidade, e que não será aqui jamais confundida com conivência e omissão, mas que tem o reconhecimento de que, se esse caminho não for construído numa pesquisa etnográfica, em que a presença do pesquisador é prolongada e próxima, compartilhando intimidades

dos sujeitos envolvidos no contexto investigado, o desenvolvimento do estudo e seus resultados ficarão comprometidos.

Os caminhos para essa construção que defendo, considerando que sua importância já foi esclarecida, são os já ventilados, contrariando a postura de uma cumplicidade que escamoteia divergências. Entretanto, aquele que se posiciona no lugar com profundo respeito ao modo de ser do Outro, reconhece sua alteridade, declara suas pretensões de proximidade.

No caso de pesquisa com crianças, encontrei, na posição de colocar-me à disposição para ser parceira na brincadeira, um lugar impulsionador das cumplicidades partilhadas. E assim, fui ascendendo nas ordens das crianças quanto mais era sua parceira nos jogos, quanto também me tornava a pessoa com a qual algumas crianças contavam para partilhar seus segredos, medos, curiosidades.

O estudo também nos colocou em relação com os familiares, suas simpatias, conversas, convites, presentes, que se estende para além do tempo de pesquisa, em encontros, *e-mails* etc. Com contundência sobre suas próprias interrogações quanto à educação infantil, como referência de alguém da área, compartilhavam angústias, buscavam conselhos, partilhavam entusiasmos.

Os **registros** das observações realizadas foram organizados em dois momentos: na sala, as **notas;** e, posteriormente, os **diários de campo**, descrições densas (Geertz, 1989), em que buscava traçar, na linha textual, a riqueza de detalhes das relações estabelecidas no contexto educativo, as conversas, brincadeiras, atividades, expressões, movimentos etc.

No diário de campo, a descrição densa apresentou-se como desafio para traçar na palavra o suspiro que diz tanto, o olhar que não cala, a expressão que manifesta os sentidos dados pela identidade a quem pertence, num exercício permanente para encontrar palavras que pudessem traduzir parcela significativa da realidade que é inefável.

As observações foram acompanhadas de notas, pequenos e aligeirados registros daquilo que via e conseguia captar do ritmo pulsante do grupo. Tantas meninas e tantos meninos, espalhados pela sala e pelo corredor, ou, às vezes, no ginásio ou jardim, me colocavam o desafio de organizar minhas interrogações acerca de suas ações e tentar direcionar meu olhar. O exercício de focar o olhar, a atenção, realizar escolhas é complexo e difícil – como? quem? o quê? onde? São perguntas pertinentes e que me acompanharam sempre.

As pequenas notas realizadas na sala, rabiscos apressados que tentam documentar pequenas chaves de leitura, frases ou conversas que julgamos importantes, serviram como suporte para as lembranças e rememorações posteriores, quando da execução e feitura do diário de campo, com registros ampliados feitos na distância das pulsações cotidianas.

Durante as observações e a realização das notas, apresentaram-se desafios colocados pelas crianças, que questionaram minhas posturas e escolhas, como o de passar de observadora, preocupada em fazer anotações que julgava importantes, à participante imersa diretamente nas suas rotinas; momentos em que fui convidada pelas crianças a participar ou colaborar em brincadeiras, jogos, necessidades suas, e os registros e as notas presenciais não foram possíveis. Houve ainda momentos em que as crianças se sobrepunham aos meus registros, interrogando-os, desejando manuseá-los, apoderando-se dos meus instrumentos de documentação.

Na construção do diário de campo, feito na maior proximidade possível do vivido o quão imediato fosse possível, para evitar perdas de nuances importantes e informantes, numa disciplina solitária, revisitava as pequenas notas, rememorava a densidade do cotidiano, observando os detalhes que a lembrança conservava, esmiuçava o mais descritivamente possível sua riqueza, materializando, na relação intensa com a escrita, o dado empírico fixado pela escrita.

O diário de campo constitui-se de um texto captado pelos órgãos dos sentidos – lugar de construção de significados socioculturais. Redigi-lo, então, configura-se em exercício de reflexão, não é pura transcrição, é uma tradução, uma interpretação, que exige do pesquisador astúcia para, neste ato, tramar com as palavras, cada uma delas escolhidas, que, quando entremeadas, num processo que me parece de lapidação, possam conter a vivacidade, efervescência, riqueza da realidade, sua complexidade, simultaneidade, cruzamento de diferentes ritmos e subjetividades.

A utilização da **fotografia** como fonte de informação e representação da realidade, captada pela minha subjetividade de pesquisadora, foi uma das estratégias de coleta de dados da pesquisa, como prolongamento da capacidade de análise, bem como um texto com uma narrativa visual. A fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, "soma-se à palavra" como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade. Marco Antonio Gonçalves e Scott Head (2009) narram que, para Silvia Caiuby Novaes, a fotografia revela "a possibilidade de fazer disparar na análise antropológica os aspectos mais emocionais, subjetivos e sensíveis que a pura etnografia não consegue." (p.60).

Produzir imagens, seja qual for o recurso que utiliza o pesquisador, é sempre uma reconstrução, "a imagem e a realidade constituem entre si um caminho que se elabora, se concretiza, por meio de mediações – nunca de modo directo e absoluto." (Gusmão, 2008). A fotografia nutre a sua interpretação por sua contínua remessa ao real, que não se deixa congelar, "que não interrompe o seu fluxo e que, por sua vez, agrega e redefine significações ao que só aparentemente é um 'congelamento' de imagem e, nesse sentido, um 'retrato' da sociedade em certo momento." (Martins, 2008, p.37).

José Machado Pais (2008) nos dá ciência dos “desafios da interpretação do social a partir de plataformas metodológicas assentes no questionamento do visual.” Embasado em Simmel chama a atenção para o olhar como um recurso notável de observação sociológica, mas que tem sido menosprezada pelos sociólogos, ao contrário dos antropólogos. Como ele, José de Souza Martins (2008) também chama atenção para a necessidade e a urgência da reflexão sociológica sobre a fotografia, como recurso metodológico que enriqueça os meios de observações e registros das realidades sociais, evitando a ideia de recurso objetivo de pesquisa e, consequentemente, de uma objetividade nas ciências sociais, ressalta os riscos da subjetividade própria de uma modalidade de expressão visual com trânsito na arte.

Para o autor, a fotografia é um dos componentes do funcionamento de nossa sociedade, intensamente visual e dependente da imagem; é a representação social e fragmentária da contemporaneidade, um “suporte da necessidade de vínculos entre os momentos desencontrados do todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade.” (Martins, 2008, p. 36). Propõe a fotografia como espelho na busca de conhecermos a sociedade contemporânea, para que isso ocorra temos de atravessá-lo, fazendo menção a Lewis Carrol:

> Atravessar o espelho é buscar no avesso e no absurdo da lógica do contrário o sentido do que não tem sentido, crivar de indagações as possíveis indagações do negativo (e do positivo). É buscar os detalhes e fragmentos do conjunto que constitui o *studium* da fotografia, de que nos fala Roland Barthes, o que nela nos encanta como obra. Mas, também, na demora do que nela golpeia nosso olhar, fere a nossa sensibilidade, convova nossa atenção e reflexão, o que faz daquela fotografia a imagem única, irrepetível, invulgar, o seu *punctum.* O que é aparentemente secundário e até imprevisto na composição da imagem, que permitem desconstruí-la para compreendê-la e compreendê-la para compreender a sociedade que, por meio dela, se propõe e imagina. Se na fotografia há um *punctum* que atrai o olhar e contém o indizível, como observa Etienne Samain, há também o secundário, o irrelevante, o meramente indicial, o ocasional, o imperceptível a olho nu, isto é, a ocultação que há em toda composição fotográfica. (Martins, 2008, p.55-56).

Seguindo em suas considerações acerca da fotografia como recurso para apreensão e compreensão do social, Martins (2008) defende a concepção dela como *momento decisivo* de Cartier-Bresson para a Sociologia, com "um quadro de referência que é em si interpretativo, com o deciframento da imagem já proposto esteticamente, socialmente dimensionado, na tensão entre a obra fotográfica e a imagem fotográfica." (p.61) Opõe-se, desse modo, a ideia do flagrante e do congelamento com a ideia sociologicamente densa do momento decisivo, que é uma "construção, uma espera elaborada, esteticamente definida." E finaliza:

> Se há sentido sociologicamente apreensível e compreensível na vida cotidiana, que possa se evidenciar na imagem fotográfica, só a dimensão propriamente estética da fotografia, [...], pode documentar suas tensões e o invisível das ocultações que lhe são próprias. A estética fotográfica propõe uma perspectiva crítica, sociologicamente desafiadora ao registro fotográfico documental, ao expor suas insuficiências e a sua cinzenta banalidade. (p.61-62).

A ideia do "congelamento" do instante fotográfico reduz as "desencontradas temporalidades contidas nos diferentes componentes da composição fotográfica a um único e peculiar tempo, o *tempo da fotografia.*" (Martins, 2008, p.65. Grifos no original).

Iniciei a fotografar apenas depois de um tempo, já imersa na rotina do grupo. Previamente estabeleci que um tempo era necessário para construir laços de sociabilidade entre mim, a pesquisadora, e os sujeitos do contexto, adultos e, principalmente, as crianças, não sabendo ao certo quanto seria. Depois de duas semanas inteiras vivendo o ritmo do grupo, chegando às 8 horas e saindo às 13 horas, de segunda a sexta, já próxima a um número significativo de crianças, já apresentada aos familiares ou responsáveis que as traziam ou pegavam, e já com as devidas autorizações para fazê-lo, achei ter chegado o tempo de iniciar os registros fotográficos.

Objetivei com essa estratégia construir um pouco de cumplicidade com os sujeitos de pesquisa - crianças e professor. E, passado um tempo da

novidade de minha presença, paulatinamente fui começando a utilizar esse recurso, com o cuidado de não colocar a máquina fotográfica na relação entre pesquisadora e crianças de forma abrupta. Iniciei a fotografar da forma mais discreta possível; retirei o som do clicar, e as primeiras fotografias sempre foram feitas ao longe, com a distância que julguei respeitosa aos acontecimentos. Olhava as crianças e os adultos de frente e estabelecia uma relação clara de minhas intenções de fotografá-los, mas sempre consciente de que poderiam negar-se.

Essas estratégias refletidas, mesmo construídas e esclarecidas junto ao grupo antes do início dos registros fotográficos, não impediram que, ao longo do processo, vivesse situações constrangedoras, em que o flash tirava a atenção do momento vivido, e eu lamentava por tê-lo feito.

Fotos (7): Kátia Agostinho, 07/05/2008.

Na sequência de fotos 7, Giulia De Mauro está em frente ao espelho, olha-se, arruma o lenço sobre sua cabeça, faz diferentes expressões, vou fotográfa-la. O reflexo do flash no espelho chama a sua atenção para mim, a pesquisadora, quebrando o encanto de suas divagações frente a sua imagem refletida. Ela me olha e vem para perto de mim; sorri, solicitando uma foto.

A presença da máquina fotográfica em sala – quando o ordinário torna-se foco de interesse, comumente as situações fotografadas, registradas, documentadas, são as dos eventos, dos momentos percebidos como extraordinários, assim a presença de uma câmera, que acionada pela

pesquisadora tinha o desejo de captar o cotidiano das crianças, joga luz sobre esse mesmo cotidiano. Embora a vulgarização desses equipamentos tenha popularizado os registros fotográficos mais corriqueiramente, interessa-nos os sentidos que as crianças deram ao se verem sistematicamente observadas pelo olhar da pesquisadora; documentadas em minhas notas de campo suas ações e relações; registradas pela lente que seguia o meu interesse de estudiosa da infância.

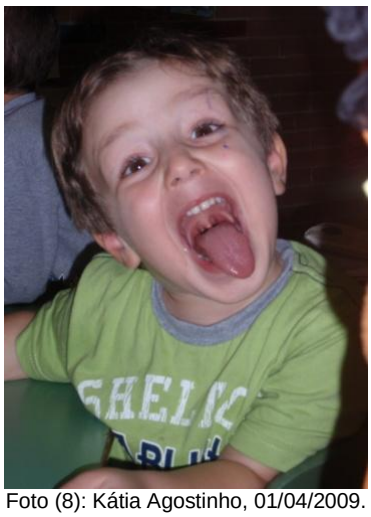


Foto (8): Kátia Agostinho, 01/04/2009.

A foto 8 de Alessio é emblemática da questão suscitada, reveladora de sua disposição para, de forma explícita, se colocar sob a lente da máquina que eu empunhava e abrir-se para deixar-se conhecer. Posa no primeiro plano, muito próximo a mim e à lente, olha diretamente, abre a boca e, ao colocar a língua para fora, ainda dá a conhecer partes de sua boca geralmente inalcançáveis.

Meu interesse ao utilizar o registro fotográfico era capturar instantes do cotidiano das crianças o mais espontâneos possíveis. Lidei então com o fato da atenção dada ao equipamento e ao ato de fotografar que não era desejada, mas que se fez presente. Os sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, diante da mira da lente, muitas vezes, mesmo que fugidiamente, ao serem invadidos pelo meu olhar e o da câmera, sabiam-se olhados. Como orienta Barthes (2008), eram fotografados com conhecimento.

> Ora, a partir do momento em que me sinto olhado pela objectiva, tudo muda: preparo-me para a pose, fabrico instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. […] vivo-a na angústia de uma filiação incerta: uma imagem – a minha imagem vai nascer. (p.19).

O equipamento utilizado foi uma máquina digital[15], que, com as capacidades apresentadas num equipamento desses, dá aos sujeitos da realidade observada ver, em seguida, a imagem registrada que, ali fixada, pode ser revisitada, comentada, questionada e apagada, caso os resultados não lhes sejam satisfatórios.E, principalmente, facilita realizar um acervo de imagens dada a capacidade de memória e os arquivos digitais, que não exigem impressão.

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado no campo italiano nas duas etapas de estudo realizadas. Tenho em torno de quatro mil fotografias realizadas por mim e mil e duzentas pelas crianças. A facilidade de um equipamento digital, a vontade de apreender aquela realidade tão rica e pulsante, uma prática pedagógica tão novidável e a busca de pontos de vista diversos, mobilizada por registros de sequências foram alguns dos motivos para tantas fotografias.

As fotografias, aquelas realizadas e as aqui apresentadas, revelam escolhas diante de uma infinidade de imagens possíveis de serem registradas. Nisso se explicita o entrelaçamento entre a técnica e a subjetividade em que a fotografia não é um registro mecânico da realidade, mas, para além disso, o registro fotográfico documenta a subjetividade do fotógrafo-pesquisador, testemunha de que lá estive. Revela o que a mim tocou, e desvela, ainda, o cotidiano dos sujeitos da pesquisa na peneira da lente sob meu poder.

Para Sylvia Caiuby (2005), o uso de imagens, mais que o de palavras, contribui para um dos objetivos mais caros à Antropologia, que é o de contribuir

---

[15] Modelo Olympus M1020.

para uma melhor comunicação intercultural, ao permitir captar e transmitir o que não é imediatamente transmissível no campo linguístico. Certos fenômenos, embora implícitos na lógica da cultura, só podem explicitar seu significado mais profundo no plano das formas sensíveis.

Sarah Pink (2007) defende que não existem critérios fixos que determinem quais fotografias são etnográficas. Algumas podem ter um interesse etnográfico, e seus significados, com tempo e razão específicos, são arbitrários e subjetivos, os quais dependerão de quem os olha. Assim, o conjunto de fotografias gerado na pesquisa de campo deste estudo também viveu e vive essa experiência.

Durante o tempo em que lá estive na Itália como pesquisadora, algumas fotografias serviram de apoio para dar visibilidade: ao professor, dos modos como as crianças interagiam com o seu tempo e espaço pedagógico; para as famílias, como poderosos informantes da cotidianidade educativa das crianças; para as crianças, como registro de atividades que realizaram e de amizades vividas, que logo eram desejadas reveladas, para deixar o registro histórico dessas vivências.

As fotografias funcionaram em determinados momentos como pequenas notas, registros, para as quais, quando da organização dos dados, fora do campo, para os registros ampliados em diários de campo, retornava e me servia de sua materialidade para rememorar os detalhes do acontecimento. A rapidez dessa espécie de registro me permitia seguir no jogo em que estava envolvida com determinadas crianças e captar o registro simultâneo de determinada ocorrência. E ficam em aberto, ainda, os vários sentidos e as várias utilizações que as fotografias aqui apresentadas terão nos tempos e espaços que se seguirão à publicitação da tese. Todas as fotografias apresentadas na tese não apresentam qualquer melhoramento ou recorte, utilizei-as conforme foram registradas.

O **tempo em campo** tem sido objeto de dedicada atenção e debate num estudo etnográfico, constituindo-se importante questão a ser refletida nos trabalhos que seguirem esse caminho metodológico. Parece-me interessante reforçar a importância de uma temporalidade mais alongada em campo, como estratégia e necessidade para aproximação, compartilhamento com os sujeitos de pesquisa, se com eles desejamos construir uma rede de relações que possa sustentar um espaço social que se pretende de interações mais próximas e, se possível, com intimidade e cumplicidade. E tudo isso, é sabido, demanda tempo.

Um dos cuidados que se coloca aqui remete aos instrumentos que utilizamos para aferir o tempo. Não poderia ser apenas a soma dos dias, das horas que o pesquisador está no campo, a serem contabilizadas e apresentadas, que dariam densidade e revelariam a temporalidade necessária para uma pesquisa nesses moldes. O importante aqui é atentar para a qualidade do tempo lá vivido, na interação com os sujeitos de pesquisa, mas no quanto o pesquisador, com sua astúcia e sensibilidade, conseguiu construir de proximidade, de alteridade que, no exercício de se colocar no lugar do Outro, busca apreender os sentidos por ele dados.

Aqui, também, resta-nos abordar a temporalidade das observações realizadas e o modo como se organiza sua disposição. Durante o período de observação em campo, senti necessidade de realizar algumas modificações na temporalidade. Na primeira fase, fui todos os dias da semana, durante toda a manhã, chegava e saía junto com as crianças. Minha intenção era clara e pensada. Acreditava que adotando a maior sistematicidade de encontros iria construir mais rapidamente a proximidade aos sujeitos de pesquisa, também com vistas a captar os modos próprios de organização daquela prática pedagógica disponibilizada pelo professor. Na segunda etapa, compreendi a necessidade de mudar a temporalidade das observações, já com a aproximação construída junto aos sujeitos. Julguei proveitoso um tempo maior de distanciamento e reflexão acerca daquela cotidianidade, e iniciei,então,

diminuindo paulatinamente o tempo de estada em sala, depois alternei alguns dias em que não compareci (em média um dia por semana).

Ainda resta abordar sobre o tempo de uma pesquisa etnográfica, aquilo que raramente os estudos se detêm a trazer à tona e discutir que é quanto ao poder que está do outro lado, pois o espaço que ocupam os sujeitos envolvidos na pesquisa também interfere nessa decisão. A possibilidade do tempo em campo é construída na relação que se estabelece dia após dia, no nosso caso, no contexto educativo com as crianças e professores. Logo no início do estudo foi motivo de negociações com o professor que, inicialmente, aceitou a pesquisa por um mês. Já naquele momento, conversei sobre a possibilidade de deixar margens mais abertas no trato com o tempo de minha presença em sala, de acordo com o processo da mesma. Ele aceitou no momento eposteriormente, mas Danilo colocou a dificuldade que seria receber um pesquisador em sala no início do ano, época que chegam as crianças novas e que o grupo passa por uma reconfiguração. Para a segunda etapa da pesquisa, todos os pedidos foram novamente feitos, iniciando com as conversas com o grupo, que aceitou e até comemorou a continuidade do trabalho.

Percebi que o tempo mais ampliado entre os sujeitos da pesquisa foi fundamental, e o defendo. O cuidado, no entanto, tem de ser quanto ao modo de quantificar o tempo. Apresentar e impor um número seria contradizer aquilo que os sujeitos envolvidos, na sua experiência particular, construíram/construirão na especificidade de cada estudo. Nesse caso e já no meu estudo anterior, por ser professora de longa data, sempre foi com muito cuidado e atenção que adentrei os contextos educativos, porém, mesmo com essa postura, não evitei me sentir, em muitos momentos, uma intrusa, sob a prática do professor, um olhar vigilante.

Embora tratar desse elemento com Danilo fosse quase desnecessário. Sua postura aberta, clara, de permissão ao meu olhar, indagadora de minha posição, envolvente de minha presença e ponto de vista sempre me deixou

muito à vontade em sala. Mas, quanto mais o tempo foi passando, e eu fui construindo cumplicidade e proximidade com as crianças, percebia claramente que pendia para o lado delas. Aliás, elas eram mais: eram astutas e perspicazes, percebiam o poder que tinham sobre mim e me colocavam situações diante das quais tive dificuldade de me posicionar, já que o contrato ético da pesquisa foi com adultos e crianças, não podia me posicionar contra ou a favor de nenhum dos lados.

Quanto mais envolvidos estivermos com as práticas sociais das crianças e partilharmos de suas interpretações, mais poderemos evitar os riscos de interpretações descabidas acerca de seus mundos. A permanência prolongada colabora para que possamos estreitar as relações de comunicação, mas exige estarmos atentos de que isso poderá aumentar as solicitações de intervenção nossa na realidade, intensificando os pedidos das crianças. Mesmo estando alerta para o fato, vivi atropelos não desejados. Era questionada, interrogada e num ato reflexo respondia ou encaminhava, quando meu desejo era o da espera, a da devolução da pergunta para compreender a lógica das crianças e não cair em armadilhas, que me colocavam numa posição de confronto, de desautorização do professor.

Elemento demonstrador dos desafios vividos por mim nesse lugar, entre crianças e adultos, e que incide sobre a temporalidade da pesquisa é o fato de que, cada vez mais, encontrando dificuldades na minha capacidade de manter-me naquele lugar, entre diferentes racionalidades e poderes. Mais e mais compreendia os modos próprios de as crianças serem e estarem naquele contexto educativo, mais pendia para o lado delas, sentindo-me mais profundamente militante de sua causa, perturbadora de meu discernimento para realizar os necessários cruzamentos de todas as variantes que compunham alguns dos encaminhamentos do professor. Já me sentia impelida a protegê-las, como se necessário fosse, mas as mesmas exigiam minha posição.

A busca dos imperativos de solidariedade para com os investigados que se colocam no contexto de investigação, sobrepunham a necessária neutralidade no sentido de deixar à margem minhas impressões sem negá-las, mas deixando-as para outros espaços. Na busca de interferir o mínimo possível naquela realidade, um processo difícil de reflexão e controle se impõe.

Após certo tempo de haver iniciado a fotografar, algumas crianças começaram a se aproximar, olhando curiosa e insistentemente para a máquina fotográfica. Inicialmente seus interesses demonstraram-se apenas com a proximidade, olhar e tempo dedicados na apreciação do nosso ato de fotografar, mas tornaram-se solicitações verbalizadas: queriam também fotografar. A solicitação me surpreendeu porque, concomitante a ela, compreendi que a **produção fotográfica das crianças** seria uma importante contribuição ao estudo, mesmo sem termos pensado nela como uma estratégia a ser utilizada. Suas fotografias foram acolhidas como fonte de expressão de seus modos de ser e estar criança na pré-escola, e suas produções resultam em dados para a pesquisa.

Na apresentação dos dados e no desenvolvimento das análises discorrerei sobre as fotografias que as crianças produziram durante o tempo das observações de campo; procederei à análise do potencial revelador da produção infantil como comunicante dos seus mundos de vida, dos desafios vividos por elas para capturar as imagens e os focos escolhidos. Considerando-se que as produções culturais das crianças emergem das interações entre as suas produções culturais e as dos adultos, defendo a utilização da fotografia por parte das crianças também como forma de expressão.

As fotografias realizadas pelas crianças foram um acréscimo ao nosso trabalho, um recurso a mais que se apresentou no campo quando elas solicitaram realizá-las. De partida, revela a contribuição e a influência das crianças na pesquisa, sua efetiva participação. Além disso, nos interessa aprofundar o potencial revelador de suas imagens acerca das culturas infantis,

narrando os momentos de aproximação e de conhecimento do modo de utilização do equipamento, dos desafios que esse ato implica, e, ainda, apresentando a análise dos focos escolhidos por elas para serem fotografados.

A **devolução do estudo** foi estratégia pensada, organizada e vivida em diferentes encaminhamentos. Primeiramente foi assumida por mim e exigida pelos sujeitos adultos da pesquisa como um ato que deveria acontecer ao longo de todo o processo de investigação, nas conversas que estabelecia com crianças, professores e familiares.

Junto às crianças ela aconteceu de forma sistemática em conversas, nas apreciações de meus registros e fotografias. Estas últimas se constituíram importantes instrumentos, que potencializaram e enriqueceram as devoluções, já que, ao longo de todo o processo, as próprias crianças se apoderavam do instrumento para ver as fotografias realizadas por mim ou por elas.

O *poster* feito para um evento que abordava a produção fotográfica das crianças, fixado em sala, serviu para que se instaurasse um movimento interessante de conversas sobre as imagens que nele apareciam, próximo às imagens reveladas, rememoravam os momentos vividos, demonstravam suas posturas e teciam comentários sobre, indicavam quem aparecia, podendo ser considerado, assim, também uma estratégia de devolução do estudo.

Tivemos momentos coletivos, organizados conjuntamente com o professor, para que as fotografias fossem vistas pelas crianças. Houve também momentos planejados, especialmente para o efeito, em que socializei, para professores e familiares, os dados da pesquisa ainda em andamento, os registros e as percepções das situações observadas, as fotografias realizadas por mim e pelas crianças. As fotografias serviram também como um texto imagético que somou-se ao nosso discurso; um texto que se abre para o ponto de vista do Outro. Instaura-se, assim, um espaço de diálogo e socialização da experiência de pesquisa, afinando ainda mais a compreensão dos profissionais e familiares acerca de todo o processo, além de se terem tornado momentos

importantes em que aprofundávamos o conhecimento uns dos outros e fortalecíamos a rede de relações, aumentando confiança e afetividade.

Considero ainda as conversas informais que mantinha nos encontros diários pela minha presença em sala; e os casuais, aqueles gerados por habitar a vizinhança da pré-escola e de muitas famílias; ou em encontros em que fui convidada a estar; ainda, no recebimento e resposta de *e-mails*, cartões postais, desenhos e cartas.

Organizamos um encontro, eu e o professor, com autorização e fortalecimento por parte da direção da escola, em que convidamos os professores de toda a escola a participarem de um momento em que socializei os resultados preliminares junto com o professor. O encontro foi ricoem troca e diálogo e me dispus a realizar outros nas oportunidades em que o grupo e eu tivermos condições.

A tese, quando de sua defesa e compartilhamento com os pares será também mais um importante passo na devolução da pesquisa, além de prevermos a entrega de um exemplar para a realidade estudada e uma conversa com os investigados sobre os temas aprofundados.

A construção da **análise** tem seus primeiros passos desde o tempo em presença no campo de pesquisa, quando algumas das observações já suscitavam em mim uma efervescência de reflexões, que se desenvolve e se aprofunda no ato de traçar o texto e permanece num espaço que se expande para além deste e fica em aberto, em que questões que me parecem contentoras de importantes informações do contexto investigado persistem sob o véu da nebulosa dificuldade de ‘nomear’.

Desse modo, deve-se compreender que,

> Se a pesquisa comporta perplexidade e interrogação compreensíveis por parte dos mais diversos actores sociais, ela representa sempre um desafio, uma descoberta e, em ultima instância, um enriquecimento e uma aprendizagem, no próprio

> trajecto de vida do investigador [...] capacidade de adaptação ao meio, uma grande sensibilidade e uma notável abertura de espírito face ao desconhecido ou imprevisto, e uma arguta habilidade e intuição para desvendar os “registos ocultos", como diria Scott (1990), num processo que não só proporcione singular enriquecimento humano para o investigador mas também contribua para o avanço do conhecimento dos processos sociais e, em ultima instancia, da própria teoria no campo das ciências sociais. (Silva, 2002, p.182).

Desafios se apresentaram no processo e que foram reverberando nos contornos da forma como o trabalho se apresenta, considerando-se que “o próprio percurso da pesquisa constitui ele próprio um desafio interessante, uma (re)descoberta perpassada de peripécias e ocorrências objectivas e subjectivas que condicionam, de modo positivo e negativo, os próprios resultados da pesquisa.” (Silva, 2002, p.167).

Como já ressaltado, o volume de dados coletados no campo empírico exige que recortes e escolhas sejam feitas. O mergulho no contexto educativo italiano, em presença e na distância, abriu-me horizontes, e apontou-me necessidades de aprofundamentos outros, que não constavam da agenda da pesquisa quando a mesma foi deflagrada. Assim, as questões iniciais de pesquisa foram somadas a outras no processo, com o envolvimento e a participação dos sujeitos, com a dinâmica e riqueza da realidade. Corroboro assim com a ideia de que “o curso da etnografia não pode ser predeterminado”, (Atkinson & Hammersley, 1995, p.24).

Nesse tempo de análise volto às minhas memórias, aos diários de campo, às fotografias e tenho o desafio de realizar a triangulação. Páginas de notas, demasiadas fotografias, porque também estava interessada em documentar a forma de organização disponibilizada pelo professor, os interessantes materiais que colocava na relação com as crianças, sua prática pedagógica. Somam-se ainda as fotografias feitas pelas crianças. Inicialmente, então, realizei uma primeira grande categorização, guiada pela incidência com que as temáticas apareceram, a partir do diário de campo e de minhas

fotografias, de onde surgiram as temáticas: corpo, afeto, humor e culturas infantis. E abordo, ainda, o contributo da produção fotográfica das crianças.

Elemento de **saturação dos dados** por mim sentido foi o fato de notar que muitas coisas se repetiam na minha percepção, apontando-me que era hora de distanciar-me para, com mais tranquilidade e segurança aprofundar minhas reflexões. Isso, porém, não significa, que o potencial informante das crianças tenha se exaurido ou esgotado, ao contrário, sei do quanto ficou para ver, o quanto de perguntas ainda carrego, mas o exercício de enfrentar este fim provisório atende aos limites do fôlego desse trabalho.

Ao elaborar o texto da tese para apresentar este estudo, apresentou-se o exercício de voltar ao diário de campo, aos registros que trazem à tona o vivido, rememorá-lo, revisitar as fotografias, realizar os necessários recortes e as escolhas. Para a análise dos dados, que iniciei organizando as fotografias e os dados do diário de campo em categorias gerais, encontrei os desafios de separar os que na realidade se apresentavam juntos, agrupando as temáticas e aprofundando as mais recorrentes.

A análise não seguiu uma lógica de investigação positivista, dedutiva, e o estudo constituiu-se a partir das temáticas que foram surgindo (Atkinson & Hammersley, 1995). Das observações feitas do campo empírico pesquisado, realizei uma microanálise, que se insere no quadro de uma metodologia fundamentalmente *qualitativa* e *interpretativa*, sem categorias previamente estabelecidas. Mergulhei na realidade e pretendi, mais do que formular hipóteses prévias, deixar emergir do contexto observado as categorias que pudessem dar conta dele. Segui as pistas daquilo que se repetia, padrões de comportamentos da ação que, reiteradas vezes, se apresentaram no campo empírico cruzando os dados com as teorias que apoiam o estudo, advindas fundamentalmente dos Estudos das Crianças e da Educação Infantil. Assim, ao analisar, cruzei observações, falas, fotografias, teorias e minhas apreciações, compreensões, interpretações acerca do observado, realizando a triangulação.

E porque a exigência de um **texto** e sua importância se colocam neste tipo de estudo, o teci com o sabor e a dor de quem, ao fazê-lo, enfrenta o desafio de apresentar a realidade observada na dimensão do plano, quando os seus contornos são mais ricos, plurais, cruzados e alcançam outras dimensões. Esmiuçar a completude e a complexidade dos cotidianos e escolher uma ordem que o apresente sem diminuir as tramas que o tecem é o desafio que ora se apresenta.

A escrita é apresentada na primeira pessoa. Julguei que se coadunava melhor num estudo etnográfico, embora tenha convicção de que o conhecimento é coletivo. A apresentação da tese exige que sejam feitas divisões, separações que não correspondem ao vivido, à realidade. O texto escrito e sua geometria não dão conta da forma complexa como a vida se apresenta. As tecituras das relações observadas serão aqui exploradas em partes, todavia, se entrecruzam e se mesclam; o caráter didático tenta dar conta de um texto acadêmico que deseja estabelecer o diálogo com os pares e os interessados na temática. Mas, fica aqui a chamada para que atentemos para a riqueza da trama social em que o emaranhado não se divide. Assim, separar a discussão atende o intuito de aprofundamento e desvelamento de sutilezas que constituem e refinam cada vez mais partes de um mesmo todo.

A escolha foi a de um texto costurado com palavras e imagens, um texto convite para o diálogo intenso com o leitor, que a cada passo pudéssemos estabelecer a possibilidade de interveniência e instaurar a dúvida, o questionamento, portanto, também foi consciente o caminho de tecer um texto com um forte peso de texto visual, recorrendo, sempre que possível, à estratégia de sequências anunciada por Virgínia Morrow (2009). No texto a sequências de fotografias apresentadas darão um conjunto mais rico de informações sobre o episódio refletido, apresentando os momentos que se sucedem e, visíveis, dão a possibilidade de acompanhar o discorrer da ação dos sujeitos envolvidos.

Ao tecer o texto, busquei sempre *palavras* que, cuidada e atenciosamente pudessem documentar, revelar minha racionalidade sem perder o calor das emoções, dos sentimentos que as envolviam. Nesse processo, fui me alimentando de leituras[16] outras que pudessem me ajudar, *aprendente dessa arte,* a realizar tal propósito. Recorri, então, à poesia, ao romance, à filosofia, a textos que me levassem a singrar por espaços de criatividade e beleza, de encantamento e contundência da riqueza da própria vida. Busquei estar atenta ao espaço que me envolvia, apurava meus sentidos para sentir a atmosfera na qual estava mergulhada, percebendo pessoas, sons, cores, clima, luz, achei que tudo isso eram componentes importantes de um texto que pretende, com humildade, ser convite para estabelecer esse diálogo.

Mobilizada em construir esse diálogo, perspectivo os consensos e os seus contrários que o texto suscitará. Esse elemento, em sua urdidura, me traz o desafio de enfrentá-lo com a humildade e a coragem de saber-me e desejar-me aprendente. Um texto cuidado, para dar conta da realidade complexa, multifacetada das ações e interpretações. Nele enfrento o temor de trair os sujeitos pesquisados durante a análise – escrita do estudo, não pretendo me furtar de apresentar, aprofundar, refletir os pensamentos, as ideias, os posicionamentos, inclusive aqueles que se apresentem divergentes dos meus.

Busquei compor um texto que apresente a interlocução entre os sujeitos da relação de pesquisa - pesquisadora e pesquisados - e o quadro teórico em que me apoio, ao apresentar as fotografias e falas das crianças costuradas com os dados escritos e fotográficos, na tentativa de um texto democrático, polifônico, dialógico. Ciente do meu poder na organização da forma, os recortes e a distribuição do mesmo, procedimentos estes que guiei com o cuidado para não incorrer na colonização dos Outros da relação de pesquisa, construindo um texto respeitoso, ético.

---

[16] As traduções são todas de minha responsabilidade.

A imagem que resulta de um texto assim tecido é um esforço de tridimensionalidade, nem só escrita, nem só fotografia, mas o cruzamento-entrelaçamento. Essa tridimensionalidade também poderá ser percepcionada na relação que agora se coloca: nem só os sujeitos com que me encontrei, nem só eu, a pesquisadora, mas a forma como o texto é tecido, nas palavras que o tramam, revela-se um texto que, na sua feitura, pensa e espera o leitor que acrescentará a sua interpretação.

3 - PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Guiada pelo interesse na construção do espaço público de educação democrático e justo, compreendendo que para o êxito desse anúncio é necessária a efetiva participação de todos os envolvidos na relação pedagógica: profissionais, familiares e crianças, debrucei-me sobre o cotidiano pré-escolar italiano, junto a meninas e meninos de 3 a 5 anos e seu professor, na busca de compreender as formas próprias de participação infantil em seus cotidianos de vida, nas interações entre elas e com os adultos.

A defesa da construção de uma educação com base nos valores da **democracia** tem em vista a construção também da justiça social e a contraposição a modos opressores de governar, para que a pré-escola, assim como a creche e a escola, se constituam lugares de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos é um dos meios para que a ideia anunciada se instaure.

> A luta pela institucionalidade democrática é, no fundo, a luta pelo direito, não pelo direito entendido como andaime técnico que tanto sustenta anjos como monstros, mas pelo direito que incorpora e torna concretizáveis os valores de liberdade, da igualdade, da autonomia, da solidariedade, da subjectividade e da justiça social. (Santos, 1999, p.8).

Contemporaneamente, vivemos a tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático. Os impactos do projeto neoliberal, produzidos pelo Consenso de Washington, trouxeram profundas consequências para a sociedade global, com a emergência de um Estado mínimo, que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, pelo encolhimento de suas responsabilidades sociais e a transferência destas para a sociedade civil. Essa sociedade tem de ser ativa e propositiva, operando, assim, deslocamentos de sentido nas noções de democracia, cidadania e participação. Temos importantes contribuições acerca dessas temáticas nos trabalhos de Ulrick Beck (1999), Boaventura de Sousa Santos (2006), sem a

pretensão de findar nesses, aqui elencados, o conjunto extenso de estudos desta temática.

Apresenta-se, então, a difícil tarefa de decifrar essa aparente semelhança, com possibilidades de deslizamentos semânticos e deslocamentos de sentido. Instaura-se uma disputa de significados para referências, exaltadas como propulsoras da transformação, cuja aparência está sólida e cuidadosamente construída, com uma concepção minimalista de democracia, que restringe o espaço político, participante e o campo de ação.

Desse modo, minha perspectiva é a mesma dos setores "que visam alargar os sentidos de comunidade e de inclusão, procurando acentuar os direitos e tornar visíveis as variadas exclusões que o Estado e suas políticas vão produzindo" (Araújo, 2007, p.84). Importa compreender que o aprofundamento da democracia e da cidadania, através da consolidação dos direitos políticos, econômicos e sociais e da concretização dos direitos culturais, está no centro da educação (Sarmento, 2000; Estevão, 2004; Licínio Lima, 1998, 2005), e as temáticas que a envolvem mantêm entre si uma ligação profunda.

A perspectiva de democracia de Iris Young (1997) constitui uma boa contribuição para conseguirmos avançar no objetivo deste estudo, isto é, a "democracia comunicativa", cuja proposta recolhe muito de sua inspiração na proposta de "democracia deliberativa" de Habermans e sua concepção dialógica da política. Busca-se, então, completar a proposta citada quanto aos perigos: de beneficiar os grupos ou as pessoas com maiores privilégios simbólicos e materiais; de evitar os posicionamentos contrários pela busca do consenso; de descuidar do fato de nem todos terem as mesmas condições de comunicação e nem utilizarem as mesmas vias de comunicação, podendo se expressar de vários modos. A autora apoia a ideia de democracia comunicativa porque

> reconhece que quando o diálogo político objetiva resolver os problemas coletivos, justamente exige uma pluralidade de

> perspectivas, estilos de falas e maneiras de expressar a particularidade da situação social, bem como a aplicabilidade dos princípios gerais. Uma teoria da discussão democrática útil para o mundo contemporâneo deve explicar a possibilidade de comunicação entre as diferenças de cultura e posição social. Tal teoria da democracia precisa de uma concepção ampla e plural de comunicação que inclui tanto a expressão e a extensão de entendimentos comuns, caso existam, como o oferecimento e reconhecimento de significados compartilhados. (Young, 1997, p. 73-74).

Assim a democracia comunicativa, com atenção aos aspectos não linguísticos da comunicação; à ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro; ao reconhecimento da diferença, preservando a pluralidade; à valorização da emoção e da sensibilidade favorece uma visão mais completa da própria justiça. (Estevão, 2007).

Importa, ainda, enfrentar o caráter impreciso da **cidadania** (Dubet, 2003), seu pretenso caráter universal. A ideia polifônica de cidadania, em que se procura "o sentido em que não se limitará a enunciar uma voz específica, mas considera a diversidade como uma pedra base na sua formação" (Araújo, 2007, p.85), me parece promissora. François Dubet (2003) chama a atenção para a não existência de apenas uma cidadania, referindo-se que ela muda de acordo com "as épocas, os países e as tradições, e, sobretudo, não é homogênea e abarca várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si." (p.220). Desse modo, exige que se tenha uma concepção mais complexa de cidadania.

Considero que as ideias até aqui apresentadas contribuem para a recusa e a exclusão das crianças do exercício da cidadania e, consequentemente, da participação na vida pública do espaço educativo, uma vez que são percebidas como não tendo as características requeridas para participarem da mesma. Desafia a construção de uma ideia e prática de cidadania genuína e, efetivamente, democrática, na qual as diferenças sejam respeitadas, na busca que essas mesmas diferenças possam construir, nas negociações travadas no encontro público, o caminho para que se consolide

um espaço justo e solidário, fazendo-se necessário desconstruir os pressupostos universais, aplicados à cidadania, que contribuem para a geração das exclusões.

Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende do entendimento delas mesmas como atores sociais, hábeis para jogar um papel ativo na produção e reprodução desses espaços. Nesse sentido, as crianças "são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social." (James & Prout, 1990, p.8).

Este estudo ancora-se no paradigma da infância, que compreende as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e sustenta a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. Fortalece a defesa da cidadania ativa da infância, pretendendo contribuir para a construção, implementação e efetivação de práticas e políticas participativas. A educação para a cidadania ativa encontra, na intersecção do plano pedagógico-organizacional, simbólico e político, a possibilidade de a escola trabalhar nesse espaço limitado, porém insubstituível, de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais. (Sarmento, 2005a).

Tais discussões se alinham com as que vêm sendo travadas nos estudos feministas e pós-coloniais. Na busca de uma perspectiva que possa contrapor-se à homogeneização dos cidadãos, e aqui, neste estudo, da cidadã criança na pré-escola, que, em sendo menino ou menina, com 3 ou 6 anos, forte, ágil ou os seus contrários, apresenta questionamentos importantes quanto à ideia do tratamento igual para todos, de todos juntos realizando as mesmas atividades e com o mesmo ritmo, que não levem em conta as suas singularidades. O encaminhamento geral, homogêneo, poderá incorrer, ainda, em descuido ou obscurecimento das relações de poder que existem, privilegiando certas crianças ou certo grupo de crianças e silenciando outras.

Contrariando a norma de igualdade, fundada no escamoteamento e no esmorecimento da diferença, tenho como propósito o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social, cultural. Coadunam-se as ideias aqui explicitadas com as de Yong (1990), que focam *o caráter positivo das diferenças de grupo, dos afetos e das formas de passar o tempo*, que implicam medidas que confrontem a opressão e a desvantagem. A preocupação de Iris Young está relacionada à importância que as experiências possam ter para uma produção de voz, em termos de uma ação intervencionista, para uma possível mudança social e, assim, proporcionar a construção da nova *polis* e da justiça.

As políticas de reconhecimento têm construído entendimentos mais alargados e aprofundados de representação, diferença e identidade para o estabelecimento da justiça social, com noções mais cosmopolitas de cidadania, nos quais se implemente uma comunicação democrática inclusiva, que aposte na interdependência como motor de força da construção de cidadania para vencer a relação dicotômica dependência/independência.

Marc Jans (2004), ao abordar o discurso atual acerca da participação na sociedade de risco[17], enfatiza a inevitável influência que esta tem sobre o significado social que damos à participação e cidadania ativa. “Os processos de individualização e de globalização geram um fosso crescente entre os cidadãos individualizados e isolados por um lado e as influências do sistema global e das estruturas de outro.” (p.30).

---

[17] Segundo Ulrich Beck: “‘Sociedade de risco’ significa que vivemos em um mundo fora de controle. Não há nada certo além da incerteza. O termo ‘risco’ tem dois sentidos radicalmente diferentes. Aplica-se, em primeiro lugar, a um mundo governado inteiramente pelas leis da probabilidade, onde tudo é mensurável e calculável. Esta palavra também é comumente usada para referir-se a incertezas não quantificáveis, a ‘riscos que não podem ser mensurados’. Quando falo de ‘sociedade de risco’, é nesse último sentido de incertezas fabricadas. Essas ‘verdadeiras’ incertezas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, estão criando uma nova paisagem de risco global. Em todas essas novas tecnologias incertas de risco, estamos separados da possibilidade e dos resultados por um oceano de ignorância.” (Beck, 2007).

Como resultado dos desafios com os quais nos confrontamos na contemporaneidade, assistimos à entrada de diversos atores. Vários grupos de reivindicação com interesses diversos e, por vezes, opostos tornam mais significativas as ideias sobre a participação, podendo assim aumentar a criatividade na busca de soluções. (Jans, 2004).

O reconhecimento das crianças como cidadãos por direito próprio é tardio (Landsdown, 2005). Tal fato se sedimentou num conjunto de características bio-psico-sociológicas que não reconhecem, nas crianças, as competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania, associadas à idade, imaturidade, vulnerabilidade etc. O desafio encontra-se justamente em conhecer a criança para além daquilo que, até hoje, nos foi indicado exclusivamente pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Sociologia de cariz durkheimiano. Conforme afirma Sarmento (2004), do ponto de vista socioeducativo, ainda sabemos muito pouco das gerações mais jovens.

Além disso, resta considerar outros fatores de relevante peso na efetiva construção e realização da proposta, neste estudo defendida, quanto à participação infantil, quais sejam: a falta de reconhecimento, por parcela considerável da sociedade, do direito das crianças de serem ouvidas, fundada na ausência de entendimento de que elas têm a capacidade de contribuir nas decisões. Frequentemente os adultos subestimam a capacidade das crianças ou não apreciam o valor de suas perspectivas, porque elas não se expressam da mesma forma que os adultos (Lansdown, 2010).

A literatura sobre cidadania só recentemente e de forma muito superficial começou a abordar o que significa a cidadania para as crianças no aqui e agora (Lister, 2007). Com a tendência de “ignorar completamente as crianças, implicitamente igualando a cidadania com adultez, ou retratando as crianças como cidadãos do futuro: variavelmente descrita criticamente como ‘cidadão-em-espera’, ‘cidadão aprendiz’ ou ‘aprendiz de cidadão’" (Lister, 2007, p.696). Com esses argumentos, a autora defende a cidadania como uma prática que

representa a expressão da ação humana. A ligação entre concepções de cidadania e a prática de participação ativa é a chave para a noção de ação humana, que prevê, como um conjunto de direitos, objetos de lutas, a cidadania como direito que permite às pessoas agirem.

A contribuição dos estudos na Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como atores sociais, consiste em impulsionar o reconhecimento delas como cidadãos ativos, forjando um olhar que se contrapõe ao entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e práticas adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro. E defende, ainda, a participação e a contribuição das crianças para o fortalecimento da democracia, com ações significativas. Segundo Bren Neale (2004),

> sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio, na melhor das hipóteses um gesto simbólico, ou, na pior das hipóteses uma manipulação ou exercício de exploração. Cidadania 'real', então, envolve a busca de maneiras para alterar a cultura de práticas e atitudes adultas, a fim de incluir as crianças de forma significativa para ouvir e responder-lhes efetivamente. (p. 9).

O destaque aqui é a defesa da construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais. Compreendendo como Licínio Lima (2005), "é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia" (p. 76). Compreenda-se, ainda, como importante fator de aprendizagem e vivência da cidadania, que suas ações tenham valor, que sua presença e participação tenham sentido, que sejam valoradas, que as crianças sintam-se com sentimento de pertença, e que aconteça ali, no espaço social público da pré-escola, a sua *inscrição* (Jose Gil, 2007). A defesa da participação infantil afirma a competência e a voz das crianças para, efetivamente, influenciar seus mundos sociais e culturais, sendo-lhes permitido opinar e participar na sua organização.

Para as crianças, os **direitos** são específicos, são experiências e experimentações, e não uma interpretação abstrata da Convenção dos Direitos

das Crianças, em um currículo de cidadania (Davis; Hill; Prout & Tisdall, 2004). O foco sobre a cidadania das crianças reforça a necessidade de uma concepção dialética da mesma, que vai além de um conjunto de direitos e salienta o valor e a importância da ideia de “cidadania vivida”. Os critérios para a inclusão de cidadãos não podem ser uniformes. Se analisarmos a cidadania das crianças exclusivamente através das lentes dos direitos, perdemos muito do que é importante em sua experiência e para o seu reconhecimento como cidadãos. Antes, sim, o reconhecimento do exercício de cidadania onde ela ocorre, constituída como de fato. (Lister, 2007).

No ocidente, essas discussões foram impulsionadas com o Art. 12 da Convenção das Nações Unidas (1989), sobre os Direitos da Criança, os quais lhes proporcionam o direito de expressar seus pontos de vista sobre todos os assuntos que dizem respeito a ela e ter essas opiniões tidas em conta. Tradicionalmente, as crianças eram excluídas dos direitos de primeira geração ou dos direitos de autonomia: liberdade de interferência e direito à integridade física e mental e de autodeterminação.

Para Barry Percy-Smith e Nigel Thomas (2010), outro fator que impulsiona as discussões acerca da participação das crianças tem sido o crescente desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios e não apenas como objetos de socialização.

No Brasil, os direitos específicos das crianças aparecem na Constituição de 1988, com todo o movimento de abertura do país. Em 1990, temos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), fruto de intensa mobilização da sociedade civil brasileira, constituindo-se um instrumento de luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças. Com ele temos uma nova concepção de criança como “sujeito político” e “sujeito de direitos”, considerando, assim, as crianças com *status* próprio de cidadãos, contrapondo-se ao, então, Código de Menores, que concebia a criança apenas como “menor carente, abandonado ou infrator”.

No ECA, temos em seu Capítulo II – “do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, Art. 15 – “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, e o seguinte, do qual destacamos as alíneas que, por ora, nos interessam. “Art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] VI - participar da vida política, na forma da lei.”

Berit Bae (2009) e Francesco Tonucci (2010) enfatizam a importância de conhecermos a Convenção das Nações Unidas sobre os Direito da Criança, por representar um meio fecundo de aprofundar nossa compreensão sobre o direito das crianças de participarem. Sem o conhecimento dos princípios em que se baseiam, podemos simplificar a maneira de compreender e aplicar essa disposição.

O Art. 12 da Convenção proclama:

> 1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
>
> 2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Como podemos perceber, o direito de expressar sua opinião e ter essa tomada em consideração, em qualquer assunto ou procedimento que afetam a criança, está consagrado no Art. 12 da Convenção das Nações Unidas, sobre os Direitos da Criança. Sabe-se, contudo, que a extensão e a forma como tal direito se traduz no exercício dos direitos de cidadania variam entre os países, além de encontrar pontos discutíveis acerca do que significa “à criança que

estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança".

Percy-Smith & Thomas (2010) abordam duas possíveis limitações relativas ao tema. Com relação à expressão "a criança", somada à formulação da parte 2 do Artigo, pode implicar que apenas as questões individuais e privadas são preocupações. Os autores trazem os pontos divergentes acerca dessa temática, citando Nigel Cantwel, que argumenta que isso foi intenção dos redatores, e que é ilegítimo e imprudente tentar estender o seu significado. Apontam, ainda, a posição para a qual se inclinam, considerando as dificuldades de enfrentamento da temática, que é a de Gerison Landsdown, de que o artigo é claramente aberto a uma interpretação mais ampla, e que também engloba várias formas de ação. Enquanto o Art. 12 prevê uma base essencial para as iniciativas participativas de todos os tipos, não é por si só uma base suficiente para o tipo de desenvolvimento que Percy-Smith e Thomas desejam ver no futuro, perspectiva essa à qual também me associo.

Alguns desses desafios quanto aos direitos das crianças apresentam-se desde suas origens. A convenção foi ratificada por quase todos os países do mundo, com exceção dos Estados Unidos da América e da Somália, durante um processo de dez anos de construção, enfrentado o desafio que se coloca, ainda hoje, que é o de tecer princípios respeitosos da pluralidade das culturas envolvidas.

A complexidade dos direitos humanos é abordada por Boaventura Santos (2006), para quem, eles podem ser concebidos e praticados quer como forma de *localismo globalizado*, se entendidos como universais, abstratos; quer como forma de *cosmopolitismo subalterno e insurgente*, se reconceitualizados como interculturais.

O autor aponta a perplexidade desses direitos diante da forma como eles se transformaram na linguagem da política progressista nos últimos tempos, exigindo de nós o esforço da ressignificação e da explicitação da

temática. Importa-nos aprofundar a compreensão acerca dela e refletir sobre como o discurso dos direitos tornou-se lugar comum, propagado por forças antagônicas e contraditórias, que alardeiam o “paraíso dos direitos”. Terão as mesmas intenções tais forças? Vislumbram os mesmos mundos? Mais ainda: como serão enfrentadas, na efetivação dos direitos, as diferenças multiculturais? Poderão ser tratadas e respeitadas as diferenças culturais com um código único de princípios? Esses princípios, que compõem os direitos por nós evocados, consagrados pela Convenção de 1989, foram inspirados a partir de que sociedade? Há princípios que podem ser evocados como universais, sem incorrer numa visão essencialista de infância?

Santos propõe identificar premissas para a transformação dos direitos humanos num projeto cosmopolita insurgente: a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, propondo diálogos interculturais; a importância de identificar preocupações isomórficas entre culturas diferentes; o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana e de que nenhuma cultura é monolítica; a necessidade de distinguir a luta pela igualdade da luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças.

Contudo, outras importantes questões se colocam acerca dos direitos das crianças e adolescentes, tal como sua não efetivação na prática. A temática dos direitos não é nova, já tem tradição, pelo menos nas produções teóricas e nos discursos, mas a realidade vivenciada mantém uma distância imensa entre teoria/discurso e sua tradução na prática. Adrian James (2009) assim se reporta,

> A despeito de sua importância simbólica, a Convenção e as Nações Unidas como um todo, estão fundamentalmente enfraquecidas em função da ausência de mecanismos efetivos para exigir dos Estados signatários o cumprimento da Convenção. Embora os países possam sentir-se moralmente obrigados a fazê-lo. Consequentemente, o discurso sobre os direitos das crianças, mesmo tendo tido um avanço internacional significativo, é insuficiente para influenciar as ações de qualquer governo que

> esteja determinado a resistir à agenda dos direitos das crianças. (p.57-58).

Natália Fernandes (2007) utiliza os termos decorativo e quimérico para descrever o modo como os direitos das crianças são tratados na prática: decorativo, segundo a autora, porque "é politicamente correto referenciarmos o discurso dos direitos para a infância como um discurso adequado e que agrada a muita gente"; e quimérico porque "muita dessa mesma gente, apesar de o invocar, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de se concretizar no quotidiano das crianças".

Refletindo preocupação acerca da problemática da efetivação desse direito, o Comitê das Nações Unidas, sobre os Direitos da Criança, esclareceu o alcance do Art. 12, publicando um Comentário Geral (nº 7). Nele, a necessidade de respeitar as opiniões e sentimentos, mesmo dos mais jovens, é enfatizada, e os Estados partes são encorajados a tomar todas as medidas adequadas para assegurar que o conceito de criança, como titular de direitos com liberdade para expressar opiniões e de ser consultada sobre questões que afetem a ela, seja posto em prática o mais cedo possível, a partir de formas adequadas às capacidades da criança, aos interesses e direitos à proteção de experiências nocivas. (OHCHR[18], 2005, p.7). Assim,

> A implementação do Artigo 12 requer o reconhecimento e o respeito pelas formas não verbais de comunicação, como a brincadeira, a linguagem corporal, expressão facial ou desenhos e pinturas, através dos quais as crianças pequenas fazem escolhas, expressam preferências e demonstram seus entendimentos do seu ambiente. (Landsdown, 2010, p.12).

Os Direitos das Crianças de Proteção[19], Provisão[20] e Participação[21] são interdependentes, constituindo-se condição da sua própria realização; porém,

---

[18] Office of the High Commissioner for Human Rights – OHCHR.
[19] Direito ao nome, identidade, nacionalidade, à proteção contra os maus-tratos ou violência dos adultos.
[20] Direito à alimentação, saúde, educação e assistência.

tradicionalmente, são enfatizados os direitos de Proteção e os de Provisão, enquanto que os de Participação têm merecido muito menos atenção, tanto nas políticas quanto nas práticas sociais. São também estes últimos aqueles que geram maior controvérsia (Art. 12 – a opinião das crianças; Art. 13 – a liberdade de expressão das crianças; Art.14 – liberdade de pensamento, consciência e religião; Art. 15 – liberdade de associação).

A necessidade de proteção e a dependência dos adultos, por parte das crianças, têm justificado a desqualificação dos direitos de cidadania delas e sua efetiva participação. Um dos mais importantes desafios colocados ao direito das crianças de participarem é a necessidade de equilibrar, de modo adequado e apropriado, **o direito de proteção com o de participação**, necessários para que estejam protegidas adequadamente, de acordo com as suas capacidades em crescimento, bem como respeitadas como cidadãos, como pessoas e como portadores de direitos.

Os direitos de proteção e participação têm se tornado cada vez mais incompatíveis e essa tensão tem apresentado consequências significativas para o estatuto da cidadania das crianças. Longe de se permitir que elas se tornem indivíduos paulatinamente reflexivos e responsáveis, através de uma série de escolhas disponibilizadas pela *sociedade de risco*, e que tem nesses valores suas principais características, as crianças estão cada vez mais incapacitadas de fazê-lo. Isso ocorre através do desenvolvimento de um paradigma que lança às crianças a necessidade de proteção contra o *risco*. Em nome da suposta necessidade de proteção dos riscos, a elas não está sendo permitido, ao menos, fazer escolhas e assumir riscos. Esse ambiente cultural que proíbe ou coage as crianças de/a assumirem riscos sob o pretexto de as

---

[21] Direito a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade; direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob a forma oral, escrita ou qualquer outro meio à escolha da criança.

protegerem, acaba se tornando altamente controlador da participação das crianças, limitando-as em suas ações (Birch; Curtis & James, 2008).

A participação das crianças lida com a tensão e a ambiguidade não resolvidas nas relações entre o poder social e seu potencial emancipatório, contrapondo a imagem tradicional das crianças como dependentes, associadas à passividade, vulnerabilidade, imaturidade e falta de competência (James & Prout, 1990). As características dominantes da infância moderna ocidental obscurecem qualquer noção da criança como ator social competente,com capacidade de participar nos seus mundos de vida. Os discursos de “risco” e de “proteção” oferecem justificativa para práticas de controle e disciplinamento das crianças (James, 2009).

Considero, neste ponto, as discussões de Gerison Lansdown (2010) quanto à necessidade de olhar outros artigos da Convenção, a fim de ganhar um entendimento real do conceito de participação como um direito humano, um interessante contributo para pensarmos a relação proteção - participação. O Art. 5 aborda o Estatuto das crianças em relação aos adultos que têm responsabilidades por elas, enfatizando que qualquer direção e orientação fornecida pelos pais ou responsáveis deve estar “de acordo com as capacidades em desenvolvimento da criança”, de modo a apoiar o “exercício pela criança de seus direitos”. Reconhece assim, a Convenção, que são as crianças que exercitam seus próprios direitos; além de enfatizar o nível de apoio que os adultos devem disponibilizar para permitir à criança o exercício do seu direito, devendo ter em conta a capacidade individual dela. De outro modo, exige, assim, estratégia de bom senso e equilíbrio entre essas duas dimensões do direito em que as crianças são respeitadas na sua participação, ao mesmo tempo em que, protegidas, essas dimensões não são excludentes.

A produção de diferentes áreas tem cercado o assunto, admitindo as dificuldades ao abordar e aprofundar a temática da participação infantil. Tudo isso se torna ainda mais desafiante quando as crianças são as que estão na faixa dos 3 aos 6 anos, considerando que essa faixa etária não encontra

acúmulo de estudos ainda, recaindo sobre elas, com maior rigor, as dificuldades dos referenciais utilizados para crianças maiores e jovens, por não observarem as suas especificidades (Davis & Tidall, 2004).

Cabe aqui, ao tratar-se da participação da criança, o alerta feito por Maria do Rosário Carvalho e Angela Nunes (2007):

> A capacidade de agência das crianças e a sua participação no universo mais amplo das relações sociais, questões centrais ao debate desencadeado no final dos anos 80, têm sido focalizadas em inúmeros projetos de investigação e passaram, também, a ser consideradas em ações, no âmbito da sociedade civil e das organizações de apoio e proteção à infância. Contudo, não obstante o volume de dados, e, provavelmente, dada a peculiaridade com que as crianças concretizam e expressam o seu processo de participação na vida social e na construção da própria infância, identificar e definir 'como, e o que aprender com as crianças e, ou, sobre elas', permanece um desafio em aberto, cheio de contradições, impasses e paradoxos, não só teóricos, mas também sociais e políticos. (p.1).

Ao enfatizar o discurso dos direitos, enfrentando a complexidade do tema, anteriormente delineado de modo breve, pretende-se alargar os sentidos de comunidade e de inclusão nos processos educativos. Na busca de vencer os princípios universalistas, diante de uma realidade heterogênea, devemos construir essenciais valores cosmopolitas, para que a vida em sociedade seja possível.

Johnston Bircha, Alan Prout e Richard Simmons (2006) propõem uma *análise simétrica* para pensarmos a participação para adultos e crianças, com base na proposta de Christensen & Prout (2002), que, por seu lado, se deriva da teoria do ator em rede e, implicitamente, da Sociologia da Infância, segundo os autores. Esse princípio "radicalmente desconstrutivo exige que uma única linguagem analítica seja utilizada para compreender as atividades de crianças e adultos. Diferenças devem ser autorizadas a *surgirem a partir* da análise, ao invés de ser uma condição dela." Os autores seguem em sua defesa, afirmando que, com o reconhecimento da análise simétrica, "é possível pensar

a participação das crianças com os conhecimentos elaborados dos estudos da participação dos adultos e vive versa.” (Bircha; Prout & Simmons, 2006, p.97).

Esse debate me interessa e me instiga, já, mesmo na metodologia, o referendei quando da discussão da ética. Corroboro a ideia da simetria proposta, para que partamos sem prioridades que contribuam e acentuem dicotomias, e que possa, ainda, ser um caminho mais respeitoso de todos os sujeitos envolvidos nas pesquisas, crianças e adultos. Isso, porém, sem desconsiderar os desafios que enfrentei, logo no seu início, quanto aos poucos estudos sobre participação de crianças de 3 a 6 anos, a partir da perspectiva delas; as diversas linguagens que utilizam para fazê-lo; a atenção cuidada e intensa na relação de poder que comumente se instaura nas relações entre elas mesmas, e entre elas e os adultos.

A cidadania para as crianças pequenas *exige algum esforço por parte dos adultos para captar os vários modos das crianças de fazer, dizer e ser* (Lister, 2007), promovendo, desse modo, o respeito pela perspectiva particular delas. A autora é crítica da forma como o grupo de crianças, especialmente as de 0 a 7 anos, são tornadas invisíveis como cidadãs, e do pressuposto de que só as crianças mais velhas podem participar como cidadãos, argumentando que as crianças pequenas têm competências diferentes das crianças mais velhas e dos adultos, mas elas não são intrinsecamente incompetente.

Enquanto as práticas de consultas com as crianças mais velhas têm se tornado mais comuns em serviços para crianças, esse ainda não é o caso das crianças mais novas, que são identificadas como um dos grupos que enfrentam as maiores barreiras para serem envolvidos (cf. Artaraz & Davies, 2008). Modelos de participação e cidadania, desenvolvidos a partir de uma perspectiva do sistema, frequentemente, negligenciam as especificidades das crianças e são projetados de forma unilateral por adultos (Jans, 2004).

De acordo com Jonh Davis e Kay Tisdall (2004), muitos projetos participativos não conseguem atingir resultados tangíveis porque são seletivos

quanto ao tipo de criança que permitem participar; não admitem crianças adotarem posições decisórias no âmbito do projeto, e não criam muitos termos de diálogo entre os decisores políticos e as crianças. Uma crítica frequente é a consulta tokenista[22], na qual as crianças e os jovens são convidados para expor suas opiniões, mas nunca recebem *feedback* e nunca sabem se os seus pontos produziram qualquer alteração na política ou prática.

Apresenta-se importante enfrentarmos também as terminologias: **consulta e participação**, reconhecendo que os significados precisos e as relações entre participação e consulta são complexos. Os termos são, por vezes, utilizados de forma indiscriminada, mas é útil distingui-los (Miller, 2003; Davis, Hill, Prout & Tisdall, 2004). Consulta é um termo que implica possível desequilíbrio de poder, com os deslizes por parte daqueles que buscam as opiniões dos outros, fazendo-as em seus próprios termos, pois eles decidem quais perguntas fazerem, decidem as consequências da consulta na medida em que podem escolher se querem ou não agir em seus resultados. A participação vista como consulta ou como forma de "expressar opiniões" tem, frequentemente, trazido poucas mudanças. Em contrapartida, o termo participação implica um ativo envolvimento de todos, numa ação em que o poder é compartilhado entre todos (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Um dos relevantes elementos que aparecem nas discussões sobre a participação infantil é quanto ao papel que exerce o **poder**. Malcolm Hill e Kay Tisdall (1997) alertam que o poder é o principal fator de diferenciação entre as crianças e os adultos. A dinâmica de poder na participação das crianças é muito mais confusa do que muitas vezes é percebido. O poder não é algo que a criança possui ou não possui, mas algo que é fluido, dinâmico, negociado e contextualizado (Hartung & Malone, 2010). Focault sugere que pode ser mais útil conceber o poder como algo exercido através de pequenas escalas diárias,

[22] Consulta tokenista é uma prática política de inclusão limitada dos membros, criando geralmente uma aparência falsa de práticas inclusivas, uma forma dissimulada de praticar uma aparente aceitação, discriminando alguns setores da sociedade.

de formas de persuasão, de ações que afetam outras ações. O poder existe somente na ação (Focault, 1989; Gallacher & Gallagher,2008). Coloca-se, assim, a agenda do exercício do poder compartilhado (Muller, 2003; Castro, 2005; Percy-Smith & Thomas, 2010).

O compartilhamento do poder exige ética e solidariedade. É atento e cuidadoso pelo fato de que a infância é o período do curso de vida mais intensivamente governado (Birch, Curtis & James, 2008). Nikolas Rose (1999) tem se dedicado a pensar sobre como os indivíduos se tornam cidadãos através de novas tecnologias de governo que não controlam simplesmente as pessoas, mas jogam um papel ativo na formação de cidadãos.

Importa, ainda, refletirmos sobre a interrogação de Ruth Sinclair (2004): “a proposta de participação ativa é dar mais voz às crianças, mas como nós interpretamos o que as crianças dizem?” (p.112). É imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas; a cultura de comunicação que comece a partir da posição da criança; e que se reconheçam as suas diferenças (Christensen & James; 2005; Clark & Moss, 2001), a fim de que possamos construir práticas democráticas, justas, participativas, estabelecidas no paradigma do diálogo, da escuta e da conversa, implicadas na comunicação humana. Importa, sobremaneira, construir uma ética discursiva, em que o discurso se dá, sem priorizar as vias ocidentalmente consagradas da fala e da escrita, antes, por todas as dimensões humanas.

Soma-se a esses desafios de implantação da cidadania das crianças o alerta de Davis e Tisdall (2004) de que as crianças e os jovens “correm o risco de serem excluídos das redes de trabalho políticas porque eles nem sempre sabem - muito menos querem seguir - essas regras.” (p.136). E mais, há a possibilidade de as crianças nem sempre desejarem participar (Percy-Smith & Thomas, 2010). Vemos, assim, uma destacada agenda para as pesquisas e as práticas junto às crianças, que nos colocam importantes questionamentos.

Ao abordar a temática da participação infantil, Roger Hart (1992), com seu trabalho pioneiro, influenciou uma grande parte dos trabalhos que o seguiram. Adaptado de Arnstein (1969), o estudo apresenta um modelo de participação com oito níveis de participação, divididos em dois grupos. Os três primeiros não são considerados como uma verdadeira participação; e os cinco graus posteriores crescem na escada de participação, em que as categorias se encontram hierarquizadas em níveis progressivos de participação infantil. O autor argumenta que o maior grau de autonomia exercido pelas crianças é o mais desejável e mais complexo.

A contribuição teórica de Hart é pioneira e deu relevância à reflexão acerca da participação infantil, mas a categorização hierárquica é problemática, e não reflete, necessariamente, a realidade do exercício da participação por parte das crianças, já apontado por outros autores. O próprio Hart tem encorajado a mudança para além da escada proposta por ele. De sua perspectiva, a escada está deitada e tem servido aos seus propósitos, mas revela sua ânsia por frutíferas contribuições (Hartung & Malone, 2010, p.28).

Posteriormente, emergem tipologias alternativas à dele, que reconhecem as limitações dos modelos, muitas das quais são similares ou extensões da metáfora da escada, ao invés de refletirem um novo quadro de participação das crianças. Catherine Hartung e Karen Malone (2010) apresentam cinco dessas alternativas que, segundo as autoras, mantêm a sequência e a natureza hierárquica: “Westhorp (1987), Rocha (1997), Jensen (2000), Shier (2001) e Reddly & Ratna (2002).” (p. 28).

Ao tecer as conclusões do "A Handbook of Children and Young People’s Participation. Perspectives from theory and practice (2010)”, Barry Percy-Smith e Nigel Thomas, seus organizadores e que contaram com cinquenta e um colaboradores internacionais ao longo dos trinta e um artigos que compõem o livro, ressaltam a **participação como uma variável em construção**, sendo que devemos estar atentos aos cuidados semânticos que o termo exige, além de observar a necessária contextualização social e cultural em que a

participação ocorre. Apontam, ainda, que os países ocidentais têm tendido a enfatizar a participação na expressão, do ponto de vista dos setores públicos de decisões, enquanto que, na maioria dos outros países, observa-se uma acepção mais ampla de participação, na ativa contribuição nas famílias e comunidades.

Embora concordem que a participação possa se fazer em espaços de decisões formais, ressaltam que também pode ocorrer como “formas de ser e se relacionar, decidindo e agindo, que caracterizam as práticas de vida cotidianas. Por essa razão [...] há um valor para a compreensão mais ampla de participação, como manifestação da agência individual dentro de um contexto social.” (Percy-Smith & Thomas, 2010, p. 357).

Nesse sentido, Percy-Smith & Thomas (2010) apontam aspectos cruciais para a efetiva cidadania das crianças, tais como: a reivindicação de direitos para que as crianças desempenhem parte mais substancial nas decisões democráticas, em todos os níveis e áreas, do que meramente expressem suas opiniões nas coisas que as afetam; a observação muito mais de perto em relação aos direitos de equidade e justiça para as crianças e jovens, os quais podem ser satisfeitos através de sua ativa participação na vida diária.

É nesse contexto, da necessidade de novas ideias para pensar e efetivar a democracia e a participação justa e equânime, que aparecem novas conexões entre o individual e o comunitário com a *perspectiva de mundo de vida*. Segundo Jans (2004),

> A perspectiva de mundo de vida sobre a cidadania e a participação ativa parece abrir mais possibilidades para a ligação da infância e da cidadania ativa de modo significativo. A partir desta perspectiva os cidadãos se sentem desafiados por todas as matérias em que os interesses coletivos estão em causa (Van der Veen, 2001). A maior capacidade e conexão com grupos e/ou ideias na proporção destes desafios, dará a cada um maior possibilidade de se desenvolver como um cidadão ativo (Stroobants et al., 2001). Isso também pode ser o caso para as crianças. (p.31).

Assim, numa perspectiva de mundo de vida sobre a participação, é possível encontrar várias possibilidades para a concepção de uma cidadania ao alcance das crianças. A abordagem da participação e o envolvimento, especialmente, oportunizam tal concepção. Contemporaneamente a cidadania apresenta-se dinâmica, como em contínuo processo de aprendizagem. Porque os humanos são essencialmente seres sociais, seu trabalho biográfico e suas práticas são atividades sociais. Assim como os adultos e as crianças são interdependentes em aprender a lidar com a ambivalência da infância atual, são também interdependentes no processo de aprendizagem que dá sentido e forma a sua cidadania (Jans, 2004).

A atual ambiguidade social que pesa sobre as crianças, já ressaltada anteriormente, por um lado valoriza e coloca acento na sua proteção e em uma maior regulação, exacerbando-se com o discurso da segurança na sociedade de risco, e, por outro lado, as estimula a serem indivíduos autônomos. É essa ambivalência que incide sobre as crianças (James et al., 1998; Prout, 2000; Jans, 2004). Aprender a lidar com a ambivalência é o desafio, ao invés de cancelá-la; manter-se atento a ela e compreendê-la como um fenômeno social, adequado para o crescimento das crianças. O que deve ser evitada é a inclinação para acentuar o controle unilateral. Nesse processo, tanto crianças quanto adultos podem ser sujeitos de aprendizagem interdependentes. Importa, então, vislumbrarmos novas formas de pensar a participação como um sistema em uma perspectiva de mundo de vida (Jans, 2004), que se coadune com as ideias de cidadania vivida (Lister, 2006).

É ancorada nessas perspectivas, que buscam respostas para a sociedade complexa em que vivemos, que tenho procurado achar os caminhos para pensarmos as **formas de participação das crianças pequenas**, compreendendo que qualquer rejeição da democracia liberal por elas não é apenas um rejeição da política de adultos, mas uma insistência de que a participação política pode ter diferentes formas (Wyness, 2009). Apresenta-se, nesse sentido, a importância de reconhecer diferentes formas de participação,

tanto em ambientes formais quanto informais, com base nos padrões culturais e nas práticas das crianças em seu cotidiano, envolvendo-as de acordo com questões que lhes são significativas (Cockburn, 2010).

Considero um contributo para o enfrentamento dos desafios colocados à implantação da participação das crianças a ideia de **interdependência humana** (Cockburn, 1998; Lister, 2007; Birch; Curtis & James, 2008), na qual crianças e adultos são mutuamente dependentes, sublinhando o reconhecimento de que as crianças não são idênticas aos adultos ou que elas devam desfrutar exatamente dos mesmos direitos civis e políticos. Alguns direitos devem ser compartilhados com os adultos, em forma de direitos humanos; alguns são específicos para crianças, sob a forma de direitos das crianças.

A teoria social da cidadania de Cockburn (1998) defende a passagem da ideia de dependência para a de interdependência. Adultos e crianças são reciprocamente dependentes, sendo as crianças claramente dependentes de outros. Entretanto, todos os membros da sociedade são dependentes das crianças para a continuação e o futuro da existência. Nesse sentido, inspira-se na ideia de Twine (1994), nas “reciprocidades no ciclo de vida” em que é reconhecida a interdependência social e o modo como os custos de reprodução da sociedade caem de forma irregular, sobre determinadas pessoas, em determinados momentos da sua trajetória de vida.

3.1 - Participação das crianças … na educação infantil

Importa agora dar atenção aos cruzamentos das discussões da participação das crianças na educação infantil. A defesa da organização educativa, fundada nos direitos das crianças à participação, é uma proposta reabilitadora da missão cívica da escola pública (Sarmento, 2000; Lima, 1998),

assim como a pré-escola e a creche, e constitui-se um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos justos. Dessa forma, “a contribuição de uma educação crítica para a cidadania democrática será relevante no sentido em que vier também a contribuir para a ampliação dos atores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma maior diversidade cultural”. (Lima,2005, p.75). A oportunidade de as crianças participarem tem que ser vista não só para além de um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação.

A educação infantil como *locus de cidadania* é a proposta, que coaduna-se com a de Teresa Vasconcelos (2007), para quem a pré-escola, “enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática.” Nela as crianças deixam de ser o centro, *para se tornar um entre outros*. “Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autônoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.” (p.112).

Sei dos desafios e percalços por que passam as instituições e seus coletivos (profissionais, crianças e familiares) para que se instaure esse princípio. Partilho da ideia da “natureza complexa do acto educativo e, assim, a natureza complexa da profissão docente.” (Formosinho, 2009b, p.115). Temos de ter políticas públicas claras, que apoiem a prática pedagógica, que sustentem o financiamento, possibilitem o atendimento das demandas, com formação inicial substancialmente profunda e crítica, formação continuada contextualizada e permanente, salários justos, com infraestrutura adequada etc. Somem-se a tudo isso, ainda, os nossos limites na capacidade de buscar justiça na sociedade de risco. Para Ulrich Beck, sociólogo, filósofo, psicólogo e cientista político na Universidade de Munique, a “‘gramática’ social e política em que vivemos, pensamos e sobre a qual agimos está se tornando

historicamente obsoleta, não obstante, continua a governar nosso pensamento e nossas ações." (Beck, 2007. Grifos do autor).

Tanto de uma perspectiva de qualidade pedagógica[23], como sob a ótica legal, o direito de as crianças participarem nos assuntos, que dizem respeito a suas vidas e as afetam, influencia seus próprios processos de saber como também o total envolvimento no espaço educativo. Assim,

> A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão […] e noutra, um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controle, como também a formas de opressões e de injustiça que, necessariamente, derivam de um exercício ilimitado de poder. Por último, mas não menos importante, a democracia cria oportunidade para que a diferença possa florescer; deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de nova prática. (Moss, 2008a, p.11).

Peter Moss, professor no Instituto de Educação do Departamento Thomas Coram Research Unit, em Londres, tem dedicado grande parte de seus estudos atuais sobre a **democracia e a educação**, destinando particular atenção à educação democrática na educação infantil. Defende a creche e a pré-escola como um lugar de prática democrática, além de estabelecer profícuos debates em diferentes e importantes fóruns de reflexão e aprofundamento da área - Rosa Sensat em Barcelona, a Região Norte da Itália e com os países nórdicos, que vêm despontado como países que têm se dedicado à construção de práticas pedagógicas respeitosas às crianças.

---

[23] Ressalta-se a importância do processo de definição de qualidade incluir uma vasta gama de interessados, pesquisadores e estudiosos, militantes, crianças, profissionais, familiares, políticos e comunidade. Cuidando o fato de o conceito de "qualidade" não ser neutro nem autoevidente, mas saturado com valores e pressupostos. Segundo Peter Moss e Gunilla Dahlberg (2008), é uma tecnologia de normalização, que institui normas as quais o desempenho deve ser avaliado. Utilizada com a alegação de comparar o desempenho em todo o mundo, independentemente do contexto. Uma tecnologia de regulação que fornece uma poderosa ferramenta de gestão para governar a distância, através da definição e medição das normas de desempenho. José Gil (2009) fala que o homem contemporâneo é o homem avaliado. Perspectivas essas a que temos de nos contrapor.

Em seus estudos, tem debruçado especial interesse sobre a ideia de educação como experimentalismo democrático, para confrontar-se com os modelos hegemônicos de mercado, de expressão neoliberalista, do *Homo economicus,* autônomos, racionais, maximizados na busca do interesse próprio. Encontramos nos estudos de Lima (2005), também, referência à importância de estarmos abertos à experimentação democrática. Assim, "repensar criticamente as relações entre educação e cidadania é tanto mais necessário quanto o novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores." Lima (2005, p. 72).

Aqui já se descortina muito da necessária tarefa teórica de explicitação dos sentidos empregados nas terminologias utilizadas, para evitarmos usos acríticos, que possam incorrer em deslizes semânticos e corroborem perspectivas de educação diferentes daquelas que defendo. Eloísa Rocha (2007) também aponta preocupações quanto aos projetos educativos, seduzidos pelos apelos do mercado em tempos neoliberais com a:

> (capacitação de domínios básicos, flexibilização etc.), pela ilusão da equiparação dos conhecimentos pela via da transmissão e do ensino de mão única ou, por outro lado, rendem-se aos anseios de uma igualdade de oportunidades focando-se apenas na criança como indivíduo isolado e como *vir-a-ser*. (p.1. Grifo no original).

Para Moss (2007), um dos primeiros passos para que essa prática democrática se instaure na educação infantil é dado com a *opção por este direcionamento, que se constrói com intencionalidade.* Desse modo, é fundamental que as pré-escolas e creches, assim como os sistemas que as apoiam, pensem, reflitam o que a democracia pode significar nos contextos de educação infantil (Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi, 2006; Moss, 2007, 2008, 2009; Bae, 2009b), evitando visões irrefletidas sobre ela. É necessário, ainda, compreender a democracia como um fenômeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando, desse modo, a ideia de que a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação,

expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social.

Sua defesa é a de que a **democracia é um valor e uma prática fundamental**, uma condição necessária para uma resposta eficaz aos desafios da biodiversidade, às injustiças sociais e ao potencial autodestrutivo. Reconhece, porém, que não é um sistema perfeito, mas se constitui em exigência que se coloca para uma renovada democracia, como possibilidade de sobrevivência da condição humana. A necessidade de renascimento é particularmente urgente, hoje, em virtude dos desafios que enfrentamos - o esvaziamento em nível nacional e local, a política democrática parecendo incapaz de abordar as grandes e complexas questões, exigindo respostas que emirjam da democracia. Os cidadãos parecem cada vez mais desencantados com as instituições, com os procedimentos formais de um governo democrático, e com os políticos que o habitam. Muitas áreas importantes, sobretudo na infância, sofrem da quase ausência de uma política democrática, vibrante e empenhada (Moss, 2010).

Depois, *necessita-se de condições de suporte e de um conceito da criança como cidadão competente*, bem como seus familiares, e, por fim, que os profissionais concebam sua função como *profissionais da democracia* (Oberhuemer, 2005). A noção de criança competente nas últimas duas décadas tornou-se prevalente nas pesquisas da infância, que passam a compreendê-las como atores sociais capazes e com direitos próprios. O foco na competência das crianças revela a contribuição delas, devendo ser combinado com uma atenção crítica à estrutura na qual está imersa a vida das crianças. Essa perspectiva foca a criança como um participante ativo na sociedade, na vida social, e exige que a voz das crianças seja ouvida seriamente, e que elas sejam entendidas como crianças competentes, intérpretes de sua própria vida (Hutchby & Moran-Ellis, Jo (ed.), 1998; Bak & Brömssen, 2010).

Quanto à participação dos familiares, considero um dado importante constatar, durante o levantamento bibliográfico, o significativo volume de materiais versando sobre o tema participação e educação. Essa constatação exige-nos reflexão: o movimento crescente do reconhecimento da importância da participação dos familiares na educação atende as demandas da educação como negócio, compreendendo os familiares como consumidores da educação? Ou, são processos que se desejam mais democráticos e inclusivos, das diferentes racionalidades partícipes dos processos educativos? Que veem, na inclusão dos familiares, um caminho para ampliar o espaço de debate, mas que o fazem de modo a privilegiar os adultos, com estratégias que, se ficarem apenas aí, seguirão os modos historicamente adultocêntricos?

O autor elenca alguns **valores** que necessitam ser compartilhados na prática democrática da educação da infância, e que contribuem para nosso debate, quais sejam:

> _ o respeito pela diversidade, uma *ética do encontro*, *ética da relação* (Dahlberg & Moss, 2005);
> _ o reconhecimento de perspectivas múltiplas e de paradigmas diversos;
> _ o acolhimento da curiosidade, da incerteza e da subjetividade com a responsabilidade que estes requerem;
> _ o pensamento crítico.

O direito das crianças de participarem nos seus contextos de educação é essencial no reconhecimento de sua competência social. Cabe aos adultos, responsáveis pela organização, disponibilizarem tempos e espaços nas práticas pedagógicas, abrirem espaço para que isto se efetive, num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, uma prática democrática que envolve negociação e compromisso, para que seja um lugar de democracia renovada, ética, diária, oferecendo, particularmente, uma "prática democrática que não é representativa [...], mas direta" (Moss, 2009, p.41) e para todos, adultos e crianças.

Moss (2009) utiliza a terminologia "experimentalismo democrático" inspirada nos termos chaves – democracia e experimentalismo, do trabalho de

Roberto Unger, no qual a democracia é compreendida tanto como sistema formal de governo, quanto ao modo como são desenvolvidos os relacionamentos nas práticas diárias. E mais, utiliza também as ideias de Dewey, para quem a democracia é “um modo de vida embebido na cultura e nas relações sociais da vida cotidiana.” E experimentalismo é como “trazer algo novo à vida, esse algo pode ser um pensamento, conhecimento, um serviço ou um produto tangível”; assim como, na democracia, a experimentação pode ter o seu lado mais formal, mas também “representa uma forma de viver e de se relacionar, que está aberta, evitando encerramento. Mente aberta acolhendo o inesperado, e coração aberto valorizando a diferença.” (p.30).

Nesse sentido, deve-se compreender os contextos de educação da pequena infância, como de responsabilidade pública, lugar de encontro entre cidadãos, crianças e adultos, e, como oficinas colaborativas, capazes de muitos propósitos e projetos. Baseados em valores de participação, diálogo, confiança e escolha, cuidando para perceber que aqui, nesse modo alternativo ao de mercado, não tem a expressão de escolha individual de consumo, e sim valores coletivos de escolha ou de tomada de decisão.

A prática mais recorrente de participação das crianças e dos jovens nos espaços educativos é a utilização de mecanismos deliberativos, como os fóruns públicos, conselhos de escola, as associações etc. Abordagens alternativas à participação na esfera pública são necessárias para se acomodar uma grande diversidade de vozes infantis.

Michael Wyness (2009) alerta de que precisamos ser cuidadosos ao concluir que as estruturas formais eleitorais são improváveis de se conectar com uma diversidade de vozes infantis. No entanto, pode valer a pena explorar alternativas formais de representação e participação, sugerindo que esse modelo gera relações hierárquicas entre adultos, jovens representantes e seus pares. Alerta, ainda, o autor, para o fato de que as práticas eleitorais tendem a legitimar uma relação de poder entre os eleitos e os eleitores. Essas estruturas formais podem ter o efeito do silenciamento de grupos já marginalizados dentro

da sociedade. A hierarquia de idade na escola dominou a vida dos alunos por ele pesquisados, e foi refletida na relativa falta de importância atribuída às vozes dos alunos mais jovens. Para o autor - essa hierarquia de idade reflete a posição dominante dos interesses adultos, os alunos mais velhos internalizaram essa hierarquia como uma característica normal da vida quotidiana da escola. A ideia de "infantilidade" dos alunos mais jovens, em certo sentido, é um desafio a essas normas: a opinião “ignorante” e “irreal” de crianças menores nas escolas pode ser interpretada como uma força, especialmente, se estivermos à procura de uma voz de criança sem mediações. (Wyness, 2009).

Nas pré-escolas e creches, a estratégia mais comum instaurada são as votações, eleições, consultas às ideias das crianças. A consulta, definida como um processo que envolve escutar, com a finalidade de que as crianças participem com ênfase nos aspectos formais da vida democrática, realizada sob uma atmosfera regulamentada com espaços de pouca diferença e diversidade, reproduz práticas de uma democracia ainda fincada nos ideais da modernidade e do Estado Nação, notadamente falidos, são verdadeiras **reproduções de modelos adultocêntricos**.

Defendo a importância de conhecermos o ponto de vista das crianças, acho mesmo que essa é uma das estratégias fundantes dos processos participativos em que estou interessada. Penso que as contribuições que apresentei até aqui, de diferentes autores, já são um contributo relevante para informar e formar os profissionais das/com as práticas na educação infantil, mas gostaria de salientar, ainda, quanto ao perigo que vejo na instauração de práticas que se pretendem democráticas. Suponho que os motivos são verdadeiros, mas os caminhos escolhidos são escorregadios, traiçoeiros. Assim aborda esse tema Berit Bae (2009b):

> Eu vejo uma armadilha possível se as pessoas, no campo da educação infantil, automaticamente, colocarem ênfase nos aspectos formais da vida democrática, como procedimentos de eleição individual, participando de reuniões, ou seguir as regras e

> os princípios de que a maioria decide. A tradução dessas 'formalidades' na educação infantil leva a um foco sobre as técnicas de escolha individual, assembleias ou reuniões das crianças – todas realizadas em uma atmosfera de regra regulamentada, com poucos subsídios para a diferença e diversidade. (p.395).

As assembleias, votações em que todas as crianças têm de estar juntas e, ao mesmo tempo, guiadas pelo adulto, entre escolhas que nem sempre são as que teriam ou dariam, constituem-se práticas que, muitas vezes, não veem sentido, mas que atendem ao programa educativo imposto. As demandas de um espaço público pré-escolar educativo, que comporta uma diversidade de crianças, com tantos ritmos diferentes no modo de ser e interagir, que com essas estratégias privilegia um modo verbal de comunicação e participação, silencia os outros canais comunicacionais.

Ainda temos a chamada de Berit Bae (2009a, 2009b) e Peter Moss (2007, 2009) sobre a importância de reconhecermos e cuidarmos das diferenças que os conceitos de escolha podem ter quanto aos seus variados significados. A defesa aqui é a da escolha quando utilizada em conexão com a tomada de decisões, em processos coletivos ou mesmo individuais, mas sempre com vistas ao bem comum, em que os valores de solidariedade, colaboração e partilha são preservados e cuidados. Distinto do sentido de escolha de uso neoliberal, em que as escolhas são processos para tomada de decisões por parte dos consumidores individuais, nessa ideia domina uma compreensão de consumidor individualista e de mercado.

Trago um registro de campo que aborda a temática, para que possamos ter mais visibilidade dos contornos e da complexidade da temática:

> Danilo anuncia a arrumação das coisas para a organização da mesa grande e, durante a realização da tarefa, anuncia a continuação da leitura de Peter Pan. David comenta: _ *Esta história de novo, não!*
> Quando Danilo vem para a mesa, depois de terminar de arrumar a sala, quer saber quem quer continuar a história e quem não. Organiza uma votação, percebe que algumas crianças votam duas vezes. Explica a regra de que cada um só pode escolher

> uma vez: se quer que continue a ler a história de Peter Pan ou que pare e façam outra coisa. O professor novamente organiza a votação para a escolha. Vence a proposta de não continuar a leitura da história. David, mentor da proposta, vibra, e com ele quem o apoiou e outros. O professor guarda o livro e propõe buscar palavras no dicionário, sobre as quais as crianças teriam que expressar sua ideia, sobre o que ela poderia significar.
> Estávamos lendo fazia alguns dias a história de Peter Pan, na versão de Barrie. Para Danilo, poucas crianças e eu, a decisão de parar a leitura da história foi frustrante. Percebi que, para algumas crianças, a escolha, a votação não teve sentido, desconfio até que não compreenderam nada do sentido real do que estava acontecendo na 1ª e 2ª etapa da eleição. Levantaram o dedo, e o fizeram com ímpeto e satisfação; olharam-se, riram ao fazê-lo e pareceu-me que lhes agradou tanto que foi ótimo fazer novamente, tanto no sim como no não. Levantaram os braços, como nos olas, nas ondas, vivenciando o sentido de grupo, de fazer junto. Outros, ainda, o fizeram só depois de olharem para o amigo, a amiga e verem que o seu braço estava no ar. E mesmo alguns que escolheram que a história continuasse a ser lida, quando venceu a escolha de pará-la, também vibraram com David e os outros. (Registro de campo, 23/01/09).

Com essa discussão não estou dizendo, de modo algum, que sou contrária a que práticas como essa sejam possíveis de se instaurar nas pré-escolas e creches apenas defendo o **bom senso**. Tenho, nos registros de campo, situações em que processos como esse foram vividos pelo grupo pesquisado:

> Palestra ou Giardino? Desde cedo havia este comentário, que foi crescendo. Com o dia bonito e dia de ir para o ginásio, apareceu esse dilema. Na hora de decidir coletivamente, ao redor da mesa, havia cantilenas para as devidas torcidas e risos. A resposta de algumas crianças, como Federico, Alexandre e David, era a de que poderiam viver os dois espaços, conforme desejassem. Uns iriam comigo, e outros iriam com Danilo. Antes, no canto da mesa, essa conversa já havia surgido. Danilo explicou que sou a pesquisadora e que ele é o professor e, se alguém se machucasse, eu não poderia me responsabilizar. Nos momentos seguintes em que isso foi ventilado novamente, Sveva e Flávia sempre colocavam a minha impossibilidade de fazer essa tarefa e a minha presença, como pesquisadora, estudando crianças e não professora. Estamos em meio às negociações quando chega Rafaella. Ato contínuo, David e Frederico resolvem: _ *agora já temos dois professores!*

> Elegem onde querem ir, se no Jardim com Danilo, ou no ginásio com Rafaella. Houve muitas negociações e havia clara intenção de Danilo de que conduzissem essa negociação até que fosse definida, com a efetiva participação e orientação das próprias crianças, verbalizando e intervindo apenas para que houvesse, tempo, espaço e silêncio para que os que quase não falam, não opinam ou não são ouvidos fossem respeitados e dessem também seu parecer. (Registro de campo, 07/05/08).

O bom senso a que me remeti anteriormente exige que um conjunto de cuidados seja tomado. Temos, geralmente, na pré-escola, grupos formados por vinte até vinte e cinco crianças, com muitas demandas, interesses, sonhos, necessidades, questões reais e que afetam suas vidas, e temos de ter isso em consideração. Podemos instaurar processos como esses em pequenos grupos e até, caso necessário e se possível, individualmente. Segundo John Davis, Malcolm Hill, Alan Prout e Kay Tisdall (2004), a participação, o envolvimento direto das crianças na tomada de decisões sobre questões que afetam suas vidas, pode ocorrer de forma individual ou coletivamente.

Ian Buchanan, Lisa Harrison e Michael Wyness (2004) apontam que as estruturas participativas para crianças parecem ser mais bem sucedidas, quando acontecem em nível comunitário, em pequena escala (p.95). Assim, espaços de troca, negociações, partilha de informações em **pequenos grupos** dá uma maior possibilidade de respeito a todos os envolvidos no processo, permitindo ser ouvido, ouvir, olhar, sentir o outro além de poder, individualmente, ser bem tratado. Desse modo, dará, ainda, maior capacidade para que sejam recebidas as contribuições da dimensão corporal, afetividade, humor, os elementos das culturas infantis etc, que, captados, possibilitarão a construção de um processo participativo mais pleno, porque respeitoso de todas as dimensões humanas.

Destaco a importância de considerarmos o **modo particular de cada criança**, exigindo-se respeito e silêncio, como comunicante da interioridade do indivíduo, em que o diálogo é permanente consigo mesmo. Silêncio e palavra não se excluem. A ligação mútua dos dois constrói o discurso, é um registro ativo da língua, “participa na comunicação no mesmo plano da língua e das

manifestações do corpo que a acompanham.” (Le Breton, 1997, p.17). Interessa que a experiência da vivência educativa seja construída pelos atores sociais que fazem parte dos seus quadros, no nosso caso, as crianças, implicando os sujeitos envolvidos, meninos e meninas de 0 a 6 anos.

Algumas crianças podem apresentar necessidade de **tempo** muito diversa para, efetivamente, participarem. Um tempo que lhes permita continuar olhando o que as cerca, mesmo quando têm dificuldades em compreender determinado fato; que lhes permita agarrar as circunstâncias no seu ritmo próprio e ter o tempo da reflexão. A participação em ações coletivas, pensadas, escolhidas, debatidas, negociadas exige tempo, para que os pensamentos diferentes possam dialogar, debater; tempo e espaço para deixar-se afetar pelo outro, por ideias, às vezes opostas inclusive; envolve ouvir outros no contexto educativo, povoado de muitas crianças. A organização do tempo e do espaço da educação infantil não pode seguir a lógica do tempo seguimentado, seriado.

Temos de privilegiar uma lógica organizacional que busque a **igualdade de acesso**, de efetiva participação de todos, privilegiando-se grupos pequenos, espaços e tempos plurais, em que sejam possíveis grupos menores para que as ideias de todos tenham lugar, que possam ser expostas, ouvidas, debatidas. Da mesma forma, não se privando da construção desses importantes espaços de vida em grupo, vida coletiva, em que se exercitam o respeito pelo outro, que proporcionam o confronto com pontos de vista nem sempre convergentes, oportunidades para aprofundar e refletir escolhas, preferências, ideias, sentimentos etc. Que se possa garantir visibilidade e expressão de diferentes racionalidades, num caminho de construção de comunidade, solidariedade. Importa, por fim, construir uma lógica organizacional com equilíbrio entre os **modos diversos de encontros, diálogos, negociações.**

É necessário, ainda, desenvolver práticas educativas com as quais as crianças possam facilmente fazer a ligação entre a política abstrata e as práticas realizadas. Assim, deve-se investir na construção e disposição de um espaço público menos prescritivo, tendo em vistas a criação de ambientes de

possibilidades com a participação de todos, e que atendam as agendas das crianças e dos adultos. É preciso compreender que a oportunidade para as crianças influenciarem seu próprio processo e expressarem seus pensamentos e pontos de vista é um direito, uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios democráticos e de seus processos de vivência e aprendizagem da cidadania já aqui ressaltados.

O espaço social do contexto educativo, como um *locus* de vivências coletivas em que a experiência cidadã vai sendo construída entre os sujeitos, tem de considerar os cuidados necessários com o desequilíbrio de poder, já alertado por Miller (2003) e Davis, Hill, Prout e Tisdall (2004) pois, apesar do anúncio da ideia de ouvir as vozes das crianças, as próprias crianças podem, no entanto, continuar a encontrar suas vozes silenciadas, suprimidas ou ignoradas em suas vidas diárias.

Cuidar ainda da retórica sobre a criança ativa, autônoma, competente e flexível, a criança que é independente e capaz de resolver problemas e, além disso, responsável por seu próprio processo de aprendizagem através da autorreflexão e flexibilidade, que implicam uma responsabilidade imensa para cada criança e pode resultar em novas formas de normalizações e marginalização. A tendência autonomista e de comportamento flexível está se alastrando na sociedade, em que o Estado não é mais o governador central, e o indivíduo deve assumir a responsabilidade pela sua própria vida. À criança é suposto desempenhar um papel ativo no governo de si própria, assumindo a responsabilidade por suas próprias ações e riscos, exercitando escolhas e a liberdade de um consumidor informado e flexível, sempre pronto para se adaptar às necessidades do mercado em rápida mudança.

Gunilla Halldén (2005), ao interrogar sobre a ausência das crianças menores de 5 anos nas pesquisas e nos estudos da criança e nos conceitos de ser e de devir de Lee (2001) e dos que o apoiam, salienta o perigo da consequência de as crianças poderem ser vistas, em certo sentido, como adultos.

> No esforço para dar às crianças uma voz e o direito de falar, existe um risco de ignorar as grandes diferenças entre crianças e adultos em termos de vulnerabilidade e dependência. Os novos estudos sociais da infância nos deram uma estrutura para compreender a vida social das crianças. No entanto, é importante ter os aspectos de desenvolvimento em consideração, para discutir a idade como um fator importante. [...] quando se fala de crianças muito jovens, temos de estar constantemente conscientes da sua vulnerabilidade. [...] Essa dependência não implica que as crianças não são sociais, mas temos de reconhecer as diferenças entre crianças de diferentes idades. (p.6).

Temos de cuidar com o risco possível, em processos que poderia levar as pessoas, ansiosas por implementar as ideias de educação democrática e participativa, automaticamente, de colocarem muita ênfase na visão das crianças como seres autônomos e competentes, subestimando o seu lado dependente e vulnerável. No documento *Contribuições - dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos* (Brasil/MEC, 2009), os pesquisadores destacam a necessidade de se manter o equilíbrio na educação infantil entre a dependência e a competência das crianças pequenas, favorecendo a construção de autonomia em contextos de socialização. Recaímos aqui na tensão entre os direitos das crianças à proteção e participação. É essa **tensão que é fundamental** para a forma como a cidadania das crianças é conceitualizada e realizada por elas em seus cotidianos (Birch; Curtis & James, 2008).

Uma educação infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar: na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos a criança inventa, recria a cultura. (Brasil/MEC, 2009, p.20).

Um processo de participação, baseado em um conceito de crianças como sujeitos participantes, implica, portanto, que os **adultos** devem ser capazes de ouvir, de modo que cada criança sinta que a sua experiência tem valor. Ao fazer isso, lançam-se, entre as crianças, as bases para uma

consciência crescente, quanto ao fato de que as suas experiências e pontos de vista são dignos de atenção, mesmo quando elas podem ser diferentes das dos outros. (Bae, 2009a).

Analisando criticamente os métodos utilizados, em que esse processo acontece, evitam-se os riscos de que as opções oferecidas às crianças não sirvam aos interesses delas, e sim atendam à necessidade de controle dos adultos. É necessário levar em consideração os métodos de escolha, a fim de garantir que a participação das criançaspromova, de fato, o direito delas de exercerem influência, com base no que é verdadeiramente importante para elas. Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas comunicacionais que utilizam para fazê-lo. Essa participação deve ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas decisões das questões que afetam a vida delas, significando que suas opiniões devem influenciar a tomada de decisões quando há razão suficiente para isso. (Bae, 2009a).

Licínio Lima (1998) aponta a necessidade de não menosprezarmos as dificuldades inerentes aos processos participativos, em que

> A aceitação do ponto de vista de que a democracia como participação encerra certas vantagens e não outras (e não todas, evidentemente), de que não é necessariamente o percurso mais fácil, e de que certamente não é um seguro contra todos os riscos, uma panaceia, é tão indispensável como a vigilância crítica em relação às formas de participação efectivamente praticadas com vista à realização do princípio democrático. (p.103).

Deve-se entender que ouvir a opinião das crianças não é necessariamente o mesmo que deixá-las acríticas, elas podem precisar de apoio e acompanhamento em suas intenções. E isso deve ser avaliado no âmbito do quadro geral, em que há muitos fatores a serem considerados (Bae, 2009a). Cuida-se, assim, que a participação das crianças poderá não redundar necessariamente na construção do bem comum.

Esse fato exige que sejam aqui ativadas atitude como sensibilidade, astúcia e perspicácia para capturar as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos, além de apreender a **complexidade da participação das crianças** em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano. É preciso, apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças, no qual jogam forte peso - a dimensão corporal delas; os movimentos, gestos e as expressões; os afetos exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos; o humor como forma de explicitar e viver a alegria e interrogar a vida com um pensamento interrogador de certezas; as culturas da infância como constituidora de sua identidade geracional e suas produções culturais.

No contexto educativo pré-escolar, em que a sistematicidade com que cotidianamente os encontros se forjam, entre as diferentes meninas e meninos, com capitais sociais, culturais, econômicos, físicos diversos, torna-se fulcral o aprofundamento, a reflexão, a explicitação dos aspectos norteadores da sua construção enquanto espaço educativo democrático. A participação ativa das crianças é questão fundamental para o diálogo e para o confronto com a diferença, considerada como importante elemento constituidor desses espaços públicos de educação. O **ponto de vista das crianças** deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões dos assuntos que as afetam, num exercício do poder de decisão, da construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático.

A possibilidade de se **expressar e de ser ouvido** desempenha um papel crucial para as crianças. A proposta, nesse sentido, é o estabelecimento do diálogo, o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, e que tem em atenção o compartilhamento do poder, reconhecendo a interdependência que une crianças e adultos para a construção do bem

comum, promovendo democracia e cidadania; numa participação que valorize a contribuição das crianças para a sociedade enquanto crianças.

Para que se tenha uma democracia cosmopolita, comprometida com a educação crítica do público, aberta à discussão, argumentação e deliberação coletiva (Lima, 2005), segundo o autor, com humildade e consciência das limitações, é necessário reconhecer que a educação não pode, isoladamente, democratizar a sociedade, mas “a educação pode, ao seu modo, participar no processo de democratização da democracia, ainda quando essa participação não represente uma condição suficiente, assumindo-se como contribuição indispensável ou relevante.” (p.86).

Uma contribuição para isso são os estudos de Berit Bae (2009a; 2009b), para a qual o conceito de participação pode ser percebido de forma mais geral, como abrangendo uma área mais ampla. A percepção ampla inclui o direito das crianças de obter suporte para se expressarem, tornando-se visíveis e impactantes em um contexto social. Assim, é fundamental que se forneça espaço suficiente para elas - tanto física como mentalmente - para expressarem-se e agirem em conjunto com os outros. Tal interpretação vai incluir a participação em processos decisórios e de co-determinação.

Observação, escuta, documentação e diálogo apresentam-se, para a ação dos professores, como indicativos defendidos como ricas estratégias a serem efetivadas na educação infantil. A defesa de que ouvir as crianças é um fator crucial para a compreensão das experiências delas é feita, nacional e internacionalmente, por muitos autores. Outra abordagem de prática, frequentemente orientada para se ouvir as crianças, é o uso da observação como um meio de consulta com elas. A observação pode ser usada para tentar compreender as capacidades, necessidades e os interesses das crianças, ressaltando-se a importância de os profissionais acreditarem que as crianças são capazes de tomar decisões e, que, ao fazê-lo, podem encaminhar alterações às suas práticas de trabalho.

Os Países nórdicos são considerados como aqueles que têm sido mais bem sucedidos em ouvir as opiniões das crianças e dos jovens, permitindo-lhes organizar, dessa forma, os serviços da primeira infância. Na Noruega, aos professores é exigido, pela regulamentação do serviço na primeira infância, considerar as opiniões das crianças no planejamento e na avaliação de seu trabalho (Artaraz &Davies, 2008). Vale, ainda, ressaltar o intenso movimento de estudos realizados acerca do direito de participação feito pelo Reino Unido (Moss, 2007, 2008, 2009; Wyness, 2009; Percy-Smith & Thomas, 2010 etc.). Muitos autores, ao se dedicarem ao estudo dessa problemática, têm sempre ressaltado a experiência de Reggio Emília, ampliando para outras do norte da Itália, Pistóia, San Miniato etc.

Promover a participação, através de processos que tornam visíveis as ações das crianças em contextos públicos e influente no processo decisório, implica a atribuição de escolhas autônomas, conforme Baraldi e Rossi (2009), em que as crianças sejam tratadas como pessoas socialmente competentes, confirmadas e apoiadas na sua **autoexpressão**. Os autores chamam a atenção para o fato de que dar a possibilidade de espaços para a autoexpressão permite *a promoção da participação muito melhor do que as expectativas sobre o seu aprendizado e/ou a sua adaptação às regras* (Baraldi & Rossi, 2009).

Nos processos de comunicação, a autoexpressão fornece pistas indicativas de que as crianças, de forma autônoma, criam seus próprios significados, enquanto a adaptação às regras externas e os modelos indicam que as crianças simplesmente seguem a reprodução generalizada de significados sociais. A autoexpressão indica que as origens e condições das ações encontram-se dentro do indivíduo. No entanto, ela não é a sugestão de uma invenção individual: a relevância atribuída à autoexpressão indica uma construção social que dá importância para si e sua agência. (Baraldi, 2009).

Para que o entendimento de que a participação possa ser vista como o ato em que os sentimentos, as opiniões, ideias das crianças são ouvidas e

levadas em consideração para a estruturação-organização dos espaços e tempos que lhes dizem respeito, tomando decisões coletivamente, tem-se de enfrentar o desafio de se pensar no encontro com seres humanos crianças, no nosso caso, muito novas em suas experiências no mundo, que apresentam um conjunto de elementos em crescimento e desenvolvimento. Esse fato é também reconhecido em todos os momentos da vida humana, mas, com maior contundência, nesse tempo de vida – infância.

Assim sendo, as **formas de apreender e expressar o mundo** estão guiadas por todas as dimensões do humano, sem que apresentem o privilégio de alguns dos meios consagrados, completamente desenvolvidos – fala e escrita. A rica ativação de todos os sentidos abertos e a pulsar vibrantes comunicam, para o mundo, suas formas de serem e estarem crianças. Nelas não recaem distanciamentos e divisões das dicotomias instauradas. Mente e corpo, razão e emoção são pares híbridos, que se expõem em presença, nas formas como conduzem a tecitura de suas ordens sociais com o grupo de pares e com os adultos.

Participação pode ser percebida de uma forma mais geral. Uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo. Faz-se importante compreender que o conjunto de conceitos relacionados, que se imbricam com o de participação, tais como liberdade de expressão (ideias, sentimentos, emoções, corporeidade, afetos, humor, ludicidade etc); escolha; influência. São elementos que se cruzam numa rede complexa de conceitos, que impulsionam a multiplicidade e acolhem o tempo e as vivências das crianças para que tomem parte em seus próprios termos. Uma forma de participação mais complexamente pensada e que acolhe as diferentes crianças e suas formas diversas de ser e estar criança em seus mundos de vida.

Tudo isso exigirá, propostas comprometidas com a direção defendida até aqui, orientações pedagógicas para a educação infantil e a infância, que definam seus projetos educacionais-pedagógicos[24] contrariando-se a ideia do "currículo uniforme" que "arrasta uma pedagogia uniforme." (Formosinho, 2009a, p.46). Propostas, ainda, que estejam atentas à consideração de "sua vinculação social e política, ultrapassando o mito de uma infância que ignora os processos de dominação e reprodução da desigualdade social." (Rocha, 2007, p.1).

Meu ponto de partida para apreender as formas próprias de como crianças de 3 a 6 anos participarem desses processos foi me aproximando, vivendo e observando suas interações, comunicações e expressões diárias na pré-escola pesquisada. Parece-me fundamental, com crianças pequenas, acentuar sensibilidade e atenção nas formas em que e como ocorre a expressão de sua participação. É sobre isso que nos dedicaremos nos capítulos seguintes.

[24] Termo utilizado por Maria Lúcia Machado (1996).

4 - O CORPO DAS CRIANÇAS, SUA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÕES

A primeira e mais contundente informação que o estudo recolheu junto a meninas e meninos, com quem me encontrei no contexto educativo italiano, relaciona-se a seus corpos, suas formas de expressão e o conteúdo informante, comunicacional destes. Logo nas primeiras observações, a contundência destas fez com que afinasse meu foco observacional na busca de compreender os sentidos dados pelas crianças na sua utilização e vivência. Deve-se compreender que a participação não consiste apenas em falar e ser ouvido, é importante situar as crianças no seu contexto social, articuladas com suas ações significativas diárias, considerando que a ação é sempre embebida na relação social.

Desde o campo exploratório, a temática surgiu com força para este estudo; as crianças expressavam a todo momento seus modos de ser e interagir com o mundo no e com seus corpos. Compreendendo que **o corpo é um *projeto inscrito no mundo***: "seu movimento também é conhecimento e sentido prático. Percepção, intenção e ação entrelaçam-se nas relações com os outros." (Le Breton, 2009b, p.44). Debrucei-me para apreender seus sentidos e cruzamentos com a participação infantil.

A todo momento, incessantemente, os movimentos e gestos expressos pelas crianças revelavam, comunicavam seus modos próprios de pertença geracional, emitindo ao observador atento as formas próprias de participarem daquele universo educativo-social, dando relevo à pertinência do aprofundamento da temática. Deparei-me, então, com o desafio de direcionar atenção e sensibilidade para que, nesse encontro com elas, pudesse encontrar os híbridos que constituem nossa humanidade, lugar em que se encontram, mesclam natureza-cultura, corpo-mente, razão-emoção e trazê-los à tona neste estudo. Assim,

> o corpo emerge como um lugar privilegiado de reflexão e eventual resolução teórica de dualismos recorrentes na tradição moderna

> das ciências sociais: natureza/cultura, material/simbólico, indivíduo/sociedade, corpo/mente, ação/estrutura, resistência/poder, razão/emoção etc. Deste modo, ao seu estatuto de operador social nas formas que assume e nas ações para que é convocado, junta-se o de *operador epistemológico* (Berthelot, 1983:121): não apenas um objeto a conhecer, mas um meio de conhecimento, pela possibilidade que confere em, através dele, (re)conhecer as formas de poder que o social imprime na natureza, como ainda o modo como recursos, capacidades e atributos que lhe são naturais são socializados e/ou explorados socialmente. (Ferreira, 2009, p.6. Grifo no original).

Apresentou-se, desse modo, a tarefa de aprofundar minha compreensão acerca da temática do corpo e sua expressão. O corpo é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Na Sociologia, a Sociologia do Corpo dedica-se "à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários" (Le Breton, 2009a, p.7), as ações na vida cotidiana envolvem a mediação do corpo. Deve-se considerar o importante chamado de Vitor Ferreira (2009) de que, no esforço de desnaturalizar o corpo, "muito da Sociologia esqueceu-o como estrutura orgânica com funções agenciadas segundo as leis da anatomia e da fisiologia, para recolocá-lo apenas como estrutura simbólica." (p.2).

Essa visão hipersocializada sobre o corpo foi levada ao extremo. Ainda segundo esse autor, "o corpo acabou por desaparecer como carne, fazendo-se tábua rasa das suas qualidades morfológicas, estruturas fisiológicas e capacidades sensoriais" (p.3). O corpo material constitui "uma base concreta e material, viva, vivida e em devir, que enforma a construção de relações que são culturalmente potencializadas." (p.3).

> Trata-se, portanto, de uma realidade carnal *sobre* a qual é produzida ação – na medida em que é passível de múltiplas intervenções e utilizações na vida social – e *através da qual* é produzida ação, considerando as bases inevitavelmente encarnadas da ação social. Quer isto dizer que, embora sempre informado por um princípio vital de socialidade e cultura, importa considerar sociologicamente, na construção do seu objeto e estratégias metodológicas para o captar, que o corpo é também *carnal* na fisicalidade das imagens que dá a ver, dos movimentos que possibilita fazer, das sensações e emoções que permite

> sentir, das funções e necessidades que exige cumprir. (Ferreira, 2009, p.4. Grifos no original).

O mesmo autor defende que a Sociologia do Corpo pode atingir um privilegiado interesse heurístico, contribuindo para uma Sociologia que parta não apenas do seu campo de análise habitual (instituições, classes, grupos etc.), ao admitir que o corpo está na base de toda a experiência social, enquanto mediadora das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo; “de formas e manifestações sociais mais anódinas, mas fundamentais à condição humana, permitindo devolver dimensões aos fenômenos sociais que, noutras aproximações, seriam difíceis de captar, e por aí dar conta de alguns novos problemas sociológicos.” (Ferreira, 2009, p.6).

Importa-nos, então, compreender o que o corpo das crianças nos conta de sua pertença geracional? Sobre o corpo delas recai um número significativo das marcas identitárias do pensamento das sociedades ocidentais daquilo que se caracteriza ser criança, sua estatura, vulnerabilidade, destreza, capacidade, forma etc. O corpo, como um dos elementos identitários da infância e da criança ocidental, carrega em sua materialidade corpórea a condição geracional das crianças; “o filhote de homem necessita ser reconhecido pelos outros como um ser existente, para poder se estabelecer como sujeito” (Le Breton, 2009b, p.15). O inacabamento que a materialidade corporal das crianças comporta é um dos signos no qual, historicamente, se fundamentam muitas das ideias sobre a percepção delas como *infant.*

A corporeidade das crianças assume uma particular pungência, primeiro, no argumento de Shilling, de que o corpo está "inacabado" no nascimento e só está "concluído" por meio de ação na sociedade. É durante a infância, marcada por rápidas mudanças corporais, que esse processo de "acabamento" do corpo

- *incorporação*[25] - deve ser particularmente bem revelado (Shilling,1993, apud, James, 2000).

Compreendo que "o processo de **socialização da experiência corporal** é uma constante da condição social do homem" (Le Breton, 2009a, p.8). Os seres humanos são os mais desprovidos dos animais ao nascer e durante os primeiros anos de vida; seu inacabamento físico, psicológico, social e cultural requer os cuidados de outros. Essa necessidade do outro é abordada por Le Breton (2009b) como “a marca que o Outro deixou nas fibras do corpo”, e, com os exemplos das “crianças selvagens”, nos aponta que “cada indivíduo, herdeiro de uma história pessoal situada num tempo e lugar específicos, realiza em sua experiência corporal apenas uma ínfima parcela das diversas possibilidades.” (Le Breton, 2009b, p.29). Parte do que compreendemos pertencer à infância, ser criança, é que ela é constituída de seres humanos pequenos e que necessitam de cuidados.

É também na infância que ocorrem, em menor tempo e maior quantidade, as mudanças corporais vividas pelo ser humano. Rapidamente explodem nele mudanças significativas: cresce, ganha peso, estatura e agilidade. James (2000) argumenta que, precisamente, porque **o corpo da criança** é caracterizado por mudanças biológicas aceleradas, a incorporação das crianças será muito diferente da dos adultos, com rapidez, talvez só comparável ao ser experimentada no final do curso da vida.

Sobre o corpo infantil, é direcionado um conjunto de sonhos e desejos da juventude, de agilidade, desenvoltura. Esses mesmos atributos também são receptáculos de recriminações quando se expressam em espaços e tempos que os adultos julgam inadequados, recaindo sobre eles, nesses momentos, limitações e proibições. Paradoxalmente, sua materialidade comporta o sonho

[25] Utilizarei a palavra incorporação/incorporar como tradução para *embodiment/embodied* em inglês, sua tradução traz os desafios de um vocábulo com duplo significado na língua portuguesa.

de continuidade e vivacidade, ao mesmo tempo em que sustenta a exigência de comportamento e domesticação.

A infância é, geralmente, vista como a personificação literal de **mudança** ao longo do tempo. A mudança corporal tem sido interpretada acentuadamente, a partir de uma perspectiva naturalista, explicitada na frase "quando você crescer", em que a corporeidade das crianças é entendida como uma "evolução natural" e relacionada às diferenças corporais com os adultos. Importa, assim, focar na dimensão corporal das crianças a sua própria experiência de mudanças para a descrição e compreensão da sua ação social.

Allison James (2000) defende que uma abordagem da infância e do corpo, que leve a noção de *incorporação* a sério, deverá ter em conta tanto a materialidade e a experiência subjetiva do corpo, quanto o reconhecimento do corpo como uma entidade objetivada no mundo social. Afirma-se isso, baseando-se, também, nos estudos de Shilling, para quem “formas, tamanhos e significados do corpo não são dadas no nascimento e nem é o corpo experiência de futuro de bem-estar: o corpo é uma entidade que pode ser ‘completada’ somente através do trabalho humano.” (Shilling, 1993, p.124-125, apud, James, 2000, p.26).

A mesma autora chama a atenção de que no estudo das crianças deve-se superar a negligência da natureza incorporada da ação humana. O corpo é uma construção social, cultural, histórica e biológica, e, por meio de sua materialidade, as crianças participam de seus mundos sociais, produzindo e reproduzindo cultura com seus pares e com adultos. A ação social é “ação incorporada/corporificada, efetuada não só por textos, mas por pessoas reais, vivas e corpóreas” (James, Jenks & Prout, 1999, p.208), considerando-se, assim, que as **crianças são actores de corpo inteiro**. (Ferreira, 2004, p.179).

Tenho interesse em aprofundar o caráter expressivo e comunicacional dos corpos das crianças, para além de sua dimensão instrumental e orgânica,

visando, pela sua expressão e comunicação, a sua identidade e pertença geracional, seus modos próprios de ser e estar nas relações educativas junto a outras crianças e ao professor.

Apoio-me na ideia de que “um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças pode permitir explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto da vida das crianças que molda relações sociais, tanto quanto é moldado por elas” (James, Jenks & Prout, 2000, p.208). Enfrento aqui o desafio de trazer as crianças com que me encontrei, as formas como viveram e expressaram sua dimensão corporal nos seus movimentos e gestos, no intuito de revelar as formas como participam nos seus mundos de vida, nas relações que estabelecem em seus mundos sociais, com objetos e pessoas, na procura de compreender o modo como as próprias crianças experimentam e vivem seus corpos.

Percebi que o modo de meninos e meninas se relacionarem com o mundo físico e social daquela pré-escola foi um modo fluido, em **movimento** de ser e estar, construindo assim suas relações com e através de seu corpo, com pequenos e grandes movimentos, gestos e expressões. Desse modo procuramos acentuar:

> A vertente do corpo na comunicação, sobre a repartição gestual e mímica que corporifica a relação com os outros. Não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação. [...] *Compreender a comunicação é também compreender a maneira como o sujeito, de corpo inteiro, nela participa.* (Le Breton, 2009b, p. 40. Grifo meu).

Meu interesse em perceber, em tentar entender as formas próprias de as crianças participarem levou-me a compreender que, no corpo das crianças, residiam importantes contributos ao estudo, compreendendo que a **comunicação é um processo dotado de múltiplos canais**; o sistema global de comunicação inclui a gestualidade, a mímica, as posturas, a língua, os silêncios, a tonalidade da voz. Percebi, ainda, que incide sobre o corpo, como

canal comunicacional, a distância com que são travadas as interações, a relação com o espaço e com o tempo etc.

Fui, então, num processo que se alongou e se aprofundou, buscando compreender esse emaranhado complexo de formas comunicacionais, interessada nos conteúdos expressos pelas crianças, assumindo, ainda, que a "interação solicita múltiplos canais, que cada ator explora de acordo com suas particularidades pessoais, com seu estilo, com a natureza de seus vínculos com seus parceiros etc." (Le Breton, 2009b, p. 68).

Fotos (9): Kátia Agostinho (em datas diferentes).

Antes vemos um conjunto de fotografias (9) em que minha intenção era dar visibilidade a pequenos movimentos, gestos que consideramos informantes do modo como as crianças participam de seus mundos sociais. Nas fotos 10, a seguir, representamos como esses movimentos podem ser percepcionados no coletivo, com uma visão mais ampla daquele contexto educativo, quando todos se reuniam ao redor da mesa grande ou em roda exporadicamente.

Fotos (10): Kátia Agostinho, 26/05/08 e 16/03/09.

Dediquei-me a perceber o potencial comunicante dos gestos, que desempenham uma função significativa, participando do efeito simbólico que preside qualquer ação; eles não são um simples acompanhamento decorativo da palavra, a comunicação implica tanto a palavra quanto os movimentos do corpo (Le Breton, 2009).

Observamos que a todo tempo os corpos das crianças moviam-se com pequenos movimentos e/ou com movimentos mais amplos. Ao moverem-se expressavam seus modos de participar das rotinas daquele espaço educativo, tanto naquelas estruturadas por elas, quanto naquelas estruturadas, organizadas, planejadas, direcionadas pelo professor. Embora os resultados fossem diferentes nos diversos espaços, entre as crianças não havia nenhuma censura ao que pudesse ocorrer. Já, na relação com o adulto, em muitos momentos, era esperado um corpo parado, atento, firme.

A expressão do corpo das meninas e dos meninos informava acerca de suas apreciações sobre a atividade realizada; a vontade e a necessidade de se mexer; alguma memória que os visitou etc., mesmo quando esses gestos não eram esperados ou possíveis, quebrando o comumente estabelecido do disciplinamento dos corpos, que obedece à lógica do firmar, enrijecer, formatar, homogeneizar, calar e obedecer. Assim, “a autoridade não é apenas uma atitude moral, ela faz amiúde uso da espacialidade simbólica, um uso específico dos lugares e dos corpos que nada deixa ao acaso.” (Le Breton, 2009b, p.99).

Os inumeráveis movimentos corporais (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos etc.), empregados nas interações, oferecem ao discurso uma corporeidade que lhe acrescenta significações. *O movimento do corpo metaforiza a palavra.* O corpo é parceiro homogêneo da língua na "permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que lhe envolve e lhe confere substância." (Le Breton, 2009b, p.42).

Fotos (11): Kátia Agostinho, 13/06/08.

Considero que a sequência fotográfica anterior (fotos 11) é um importante contributo para visibilizarmos o potencial comunicante dos conteúdos expressos pelo corpo. Nela podemos acompanhar uma conversa entre Giulia Z, Giorgia e Margherita. As meninas estão sentadas num canto da sala, onde estão elementos da casinha de bonecas. Sobre a mesa vemos alguns deles e, nas mãos de Giorgia, uma boneca:

> Giulia Z., Giorgia e Margherita conversam envolvidamente sobre muitos assuntos: lugares onde vão, praias, sons, som de cavalo etc. Ao interagirem naquela roda de conversas, as meninas fazem muitas expressões. Ao explicitarem o seu ponto de vista, apoio, dúvida e/ou sua contrariedade à ideia da outra, a expressão vinca-se, incrusta-se com mais força e veemência em suas faces. Por vezes, seus corpos levantam-se da cadeira e suas vozes aumentam de tom. (Registro de campo, 13/06/08).

Assim sendo, os movimentos, gestos, as expressões e posições das meninas "é regulado pelos ritos da comunicabilidade em uso. Ela inscreve, numa forma simbólica do espaço e do tempo, uma simbologia de rostos e corpos, um uso característico da palavra." (Le Breton, 1997, p.136). Todos esses elementos constituem-se importantes informantes acerca das formas como as meninas pensam, sentem e agem no mundo.

Os autores Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (1999) defendem que a teoria social deve fornecer uma explicação quanto ao corpo e ao papel que ele desempenha nas relações sociais. Chamam a atenção de que, embora os novos enfoques da pesquisa sobre a infância deem grande relevância às crianças como atores ativos na vida social, “muitas vezes não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social.” (p.209). Nesse sentido,

> [...] o problema para as ciências sociais é inserir o corpo e a sociedade num tipo diferente de relacionamento entre ambos, evitando, de um lado, a queda no reducionismo biológico e, do outro, a dissolução do corpo, como ente material, num conjunto de significados não substanciais. (p.210).

Os estudos de Jose Gil (1997) são um contributo importante para essa discussão. O autor utiliza a definição de infralíngua para designar:

> Esta plasticidade do corpo, a sua capacidade, estabelecida sobre as suas próprias articulações, para se articular à própria articulação da linguagem, faz dele uma infralíngua. O gesto é simultaneamente significante e significado – um significado-significante, não um significante.significado [...]; assim oferece ao corpo um outro tipo de universalidade, a de uma «lógica do sentido» [...] Deve-se entender a infralíngua como resultado de um processo de incorporação da linguagem verbal [...] implica a perda real das propriedades verbais e a emergência, na fala, de conteúdos semânticos «confusos», «contraditórios» que marcam a presença do corpo nas operações linguísticas. [...] A infralíngua oferece ao pensamento e à linguagem [...] um procedimento geral para pensar o mundo, quer dizer, para que o mundo sensível, variável, caótico, adquira ordem e sentido. (p.45-47. Grifos no original).

Temos a defesa do "corpo como um projeto” para as crianças, como parte da exploração contínua de si próprias, dos outros e do mundo ao seu redor, feita por Pia Christensen (1999, apud Christensen & Mikkelsen, 2008), em que as crianças testam e criam controle sobre seu corpo através de interações com o mundo social e material em suas vidas cotidianas. Sua ideia não se refere à noção do corpo como um projeto desenvolvido, em relação aos adultos, defendida por Turner (1992) e Shilling (1993), com suas ideias de que

é moderno lutar pela perfeição, a re-criação e o controle do corpo. Posteriormente, a autora (2000) propõe o **corpo como "experiência"** que tem a mesma significação do "corpo constituído pela atividade contínua e pela (inter)ação." (p.55).

Durante as observações realizadas nos registros de campo e nas fotografias, o corpo das crianças apareceu como um suporte para a sua ação social, na intensidade e forma como este corpo expressava os saberes, as dúvidas, a aceitação, a contraposição, os sentimentos, a fragilidades, a força, a agilidade, a incapacidade, a fraqueza; assim nos informandoos modos de ser criança, das meninas e dos meninos com quem nos encontramos, fazendo com que se instaurasse uma constante busca dos seus sentidos.

Das observações realizadas e dos materiais coletados, a constatação mais fácil e rápida, embora necessário ser aqui pautada, é a de que viver, experienciar e expressar a dimensão corporal de suas vidas é importante para as crianças. Isso compreendido pela contundência com que elas a viviam, indo de cá para lá, dançando, correndo, escorregando, baixando, pulando, puxando, empurrando, subindo, levantando, deslizando, equilibrando, gesticulando etc., atentando-se, porém, ao fato de que nem todas as crianças o fazem do mesmo jeito. Não reside sobre todos os corpos infantis o mito da vivacidade. Desse modo, não é possível corroborar com o imaginário mitificador do corpo ágil que habita todas as crianças, já que essa ideia comum veiculada não encontra ressonância na realidade. Existem crianças para as quais, por escolha ou limitações, a expressão e a experiência de seu corpo, seus movimentos e gestos são mais contidos, moderados, em alguns momentos quase imperceptíveis. As crianças são diferentes entre si e seu corpo, e a forma de expressá-lo também.

Fotos (12): Kátia Agostinho, 10/03/09.

Essa sequência de fotografias 12 é assim apontada no registro do diário de campo:

> Chiara R., com a caneta de raio laser nas mãos, vai jogando a luz e brincando com Cristiano e Tomaso. Giulia Z se aproxima e também se envolve na brincadeira, eles riem. Chiara R. faz cócegas nos meninos, eles retribuem com sorrisos e tentativas de também fazer nela, juntos se divertem. Cristiano sai correndo pela sala e Tomaso o segue, Cristiano vai para debaixo da mesa e Chiara R. já está correndo atrás de Tomaso. Cristiano sai debaixo da mesa e junta-se a eles assim como Giulia Z. (Registro de campo, 10/03/09).

O sorriso, o prazer expressado pelas crianças na vivência dessa corrida pela sala é claro e contagiante. Informam-nos, pela forma fluida e despreocupada com que meninas e meninos o fazem, de que não está presente qualquer tentativa de confronto com o estabelecido. Sejam as regras de que não se pode correr na sala, seja a limitação espacial; o que há aqui é a presença e a expressão do movimento, a força, o impulso da expressão corporal, física, das crianças que se manifesta. Importa, então, trazer ao debate, no registro fotográfico e nas análises, a presença dessas expressões de modo que possamos aprofundar nossa reflexão e conhecimento sobre as mesmas, para que possam ser questionados os modos controladores e limitantes que se impõem nos espaços educativos sobre as vivências da dimensão corporal das crianças.

A infraestrutura da sala colocava constrangimentos e limitações às possibilidades de as crianças se movimentarem, poderem expressar toda a sua expressão corporal. A sala compreendia trinta e cinco metros quadrados, com sete mesas, cadeiras, armários, estantes, brinquedos, jogos e materiais por todas as laterais, somando, ainda, as pessoas que ali habitavam: crianças e professores

sistematicamente; familiares e amigos em momentos pontuais. Esses fatos são comumente encontrados nos espaços de educação pública, dos quais tenho conhecimento por minha trajetória na educação infantil no Brasil.

Na sala, as crianças tinham seus movimentos mais amplos contidos e constrangidos por um espaço exíguo, bem como pela responsabilidade e preocupação do professor com o bem-estar e proteção delas. As crianças viviam esses constrangimentos na expressão de seus movimentos, de forma diferenciada no tempo e entre si.

Assim também era a tarefa de limitar, conter em sala a expressão de seu corpo com movimentos mais amplos e, logo ali, fora da sala, depois de ultrapassarem a porta, no saguão da escola poderem se movimentar de forma mais fluida e ampla. Depois, essa mesma fluidez e amplitude, que podiam ainda ser maiores quando experienciadas no ginásio, acabavam por apresentar às crianças um conjunto de limites e normas que tinham de gerir e incorporar. Meninos e meninas nem sempre e nem em todos os momentos conseguiam conter a força e vontade de expressão de seus corpos nos espaços a que estavam limitados.

Fui compreendendo cada vez mais **a força e a necessidade que as crianças tinham de expressar sua dimensão corporal** e os desafios que a elas se apresentavam de controlarem essa expressão, pelo menos no que tange aos movimentos grandes e amplos, nos momentos em que o tempo e o espaço não eram para sua expressão. Colocam-se, assim, importantes elementos para pensarmos acerca dos modos de participação das crianças em suas rotinas diárias nos contextos educativos. Segundo Berry Mayall, para as crianças, o poder na relação com os adultos limita sua capacidade de fazer um lugar e um espaço para a sua própria *incorporação*. Como um grupo social, a experiência diária das crianças na escola é condicionada pela divisão do trabalho adulto - que desvaloriza o corpo (Mayall, 1996).

Nas práticas pedagógicas, exige-se atenção ao equilíbrio entre a garantia da possibilidade de expressão de seu corpo, ao mesmo tempo em que, reconhecendo

as crianças como indivíduos novos na convivência coletiva, instauramos com sensibilidade, sutileza e bom senso processos de iniciação nos modos próprios das formas societais de expressão e vivência do corpo. “O corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (Le Breton, 2004, p.16), sendo que o das crianças apresenta-se, geralmente, com um grande ímpeto para se relacionar com o mundo, com vivacidade e energia.

A *Sociologia do Corpo é a Sociologia do enraizamento físico do ator no universo social e cultural* (Le Breton, 2009a) pela qual fica-nos a tarefa de pensar os modos que esse enraizamento se dá na infância, considerando que, no seu corpo, reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. Sua relação com os movimentos, o risco não nos parece uma atitude de franco enfrentamento com os adultos, antes, sim, o impulso de aventurar-se e conhecer o mundo e a si mesmo sua capacidade e força, o irromper da vida. Interroga na sua ação e participação nas rotinas diárias da pré-escola a estrutura que tende a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar.

Compreendo a importância de mantermos o cuidado e a atenção quanto às necessárias medidas de proteção das crianças, enquanto profissionais responsáveis pelo seu bem-estar. Importante aqui é aprender um modo de manter essa tensão, essa ambivalência em equilíbrio. Entendo, ainda, que devem ser convocadas aprendizagens e posturas que tenham a sensatez e o discernimento para a vida em sociedade, baseadas no respeito e na partilha com o Outro, como parte de processos de aprendizagens sociais e culturais. Podemos aqui, além de manter a tensão em equilíbrio entre autonomia e proteção, liberdade e disciplina, pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas, e, assim, acentuar os sentidos de interdependência.

No encontro com as crianças foi possível perceber que correr, soltar-se, pular, subir etc. eram apreciados por muitos, conforme observado quando, nos episódios fora da sala, no saguão, no ginásio grande ou no pequeno, esses

movimentos eram possíveis. A contribuição para facilitar essa expressão nas vivências das crianças era dada pela prática pedagógica observada, no ato simples de manter a porta da sala aberta, que revela a sensibilidade e a astúcia do professor.

Fotos (13): Kátia Agostinho, 27/05/08.

Com a gestão de seus tempos e espaços, em dada medida sob sua direção, sabendo-se dos limites claramente colocados pela configuração arquitetônica e os colocados pelo professor, por sua responsabilidade quanto à proteção das crianças, muitas empregavam parte deles em vivências de sua dimensão corporal, expressão de seus corpos.

> No saguão em frente à sala (fotos 13) estão Margherita, Giorgia, Giulia Z, Chiara R. e Isabella, que levaram para lá folhas de revistas com desenhos e fotografias com variados movimentos, que Danilo tem na sala. As meninas vão colocando em seus corpos a experiência dos movimentos indicados nas folhas. Conversam, se esforçam para realizar o feito de incorporar a imagem que viram. Entre um movimento e outro voltam à folha para escolherem o próximo, negociam qual será o eleito, quando é o momento de experienciá-lo, olham-se entre si e riem do efeito e da sensação causados. (Registro de campo, 27/05/08).

Outro importante elemento junto à temática do corpo das crianças foram as **curiosidades sobre o seu próprio corpo e o do Outro**. Essa curiosidade era manifestada publicamente quando alguns livros, que continham imagens de corpos nus e/ou seminus, eram procurados como informantes do assunto, muitas vezes observamos que, ao serem manuseados, eram recorrentemente procuradas as páginas que continham o corpo à mostra.

Foto (14): Kátia Agostinho, 06/06/08.

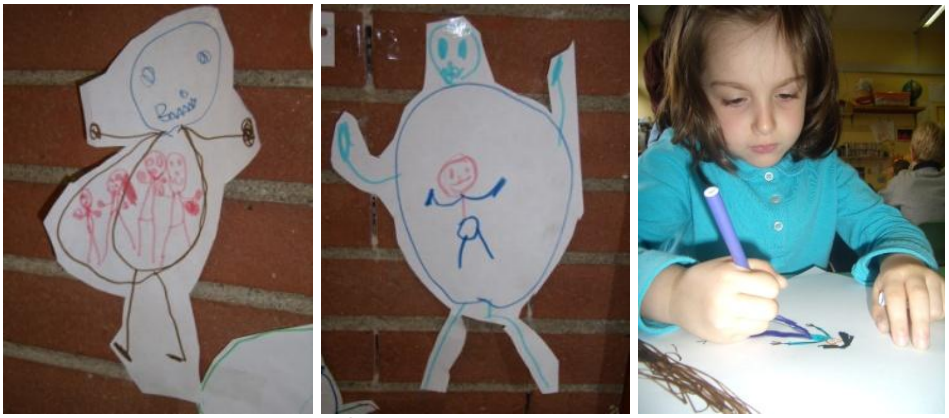
> O livro em destaque (levantado) na mesa, hoje, (foto 14) é claramente uma ação do professor em resposta às perguntas e curiosidades de Flávia acerca do corpo humano e de sua concepção. Ela vai até ele, o observa atentamente. (Registro de campo, 06/06/08).

Fotos (15): Kátia Agostinho, 21/05/08 e 09/06/08.

Foto de Antônio (16): 09/06/08.

A curiosidade sobre a gestação, o nascimento estiveram presentes em diferentes momentos, em conversas e trocas entre as crianças. Na forma como Aurora vai se relacionando com a bola, e nas brincadeiras de médico, entre Mattia e Giorgia, vemos como esses conteúdos estavam presentes nas interações entre as crianças, (fotos 15). É o próprio Mattia, (foto 16), que, fotografado por Antonio, aparece como grávido, deitado sobre a mesa, com o bicho de pelúcia por baixo de sua camiseta.

Curiosidades sobre o corpo também são reveladas no conteúdo de seus desenhos, nos quais traçam as ideias que têm acerca dos corpos, da gestação e do nascimento, manifestando seus saberes e curiosidades acerca da temática.



Fotos: Kátia Agostinho (17) 20/02/09 e (18) 15/05/09.

As fotos 17 apresentam desenhos feitos pelas crianças, os quais não acompanhei em sua execução, e quando realizei o registro fotográfico, tampouco foi possível saber com precisão quem os fez. Na sala, as crianças têm os materiais disponibilizados e liberdade para acessá-los. Durante as primeiras 4 horas da manhã, podem desenhar quando e o que quiserem, utilizando os materiais disponíveis. Apenas uma regra existe: antes de iniciar, devem definir se é um desenho a que querem dedicar tempo e atenção, podendo, assim, utilizar folhas A4 novas, ou, caso contrário, algo ligeiro, utilizam folhas reutilizadas.

O desenho de Isabella (foto 18) revela seus saberes sobre o seu corpo, sua forma e aparência. Nele, a menina coloca as cores e as formas que se apresentam em seu corpo e trajes. Temos nos desenhos realizados pelas crianças importantes informantes das representações que têm sobre o seu corpo e o de Outros. Considerando-se as habilidades que tenham para efetivar o traço, o corpo torna-se o emblema do *self*, eu sou meu corpo (Le Breton, 2009b).

Considero que a pesquisa instaurada pelas crianças sobre sua autoimagem nas fotografias produzidas por elas e, ainda, a dedicação e o envolvimento com que se posicionavam em frente ao espelho e ficavam olhando-se, fazendo muitas expressões e caretas, além de significarem práticas que revelam a curiosidade que tinham sobre seus corpos, dão acento à ideia de que “o corpo, como encarna o homem, é, com efeito, a marca do

indivíduo, a sua fronteira, o estribo que, de algum modo, o distingue dos outros.” (Le Breton, 2004, p.17).

Foto de Antonio (19) 09/06/08.

Foto de Orestes (20) 09/06/08.

As fotografias anteriores, 19 de Antonio e 20 de Orestes, são emblemáticas dessa discussão. Os meninos, de posse da máquina fotográfica, vão para a frente do espelho e dedicam-se a fotografarem a si mesmos, fazendo o exercício de dupla autorrepresentação, na fotografia e na imagem refletida pelo espelho.

As curiosidades que tinham sobre o seu corpo e o do Outro continuam sendo reveladas, ainda, quando, em algumas ocasiões, procuravam lugares que proporcionassem sigilo, proteção e acolhesse suas interrogações. Esses acontecimentos eram vividos em duplas ou em pequenos grupos. Momentos em que embaixo da mesa, num canto, na cabana, mostram partes de seu corpo e veem as de outros. Protegidos pelo espaço que abrigava suas curiosidades podiam acessar, ver e tocar partes de seus corpos, consideradas íntimas em nossa sociedade, e que devem ser resguardadas, escondidas.

É ainda no campo da curiosidade acerca de seus corpos que compreendemos as práticas de algumas crianças de manusearem e degustarem corizas, excreções, ‘melecas’, que saíam ou que buscavam em seus narizes; recorrentemente a prática foi observada, em momentos que as crianças dedicavam-se a ela. Deslizavam pela superfície do seu corpo, passavam por sua pele a matéria gosmenta da excreção, tocavam com olhar atento à sua espessura, experimentavam sua elasticidade. Toda essa

verdadeira pesquisa era realizada em gestos contidos para não chamar a atenção do professor, em nossa sociedade ocidental, esses são rituais encobertos pela *privacy, "*por comportamentos caracterizados pela intimidade, para não suscitar vergonha." (Le Breton, 2009b, p.103).

No diário de campo, temos um conjunto de registros que trazem um jeito próprio, com o qual as crianças vão lidando com seus corpos e o que ele produz, mas que nem sempre se coadunam com os modos adultos e societais de fazê-lo. Considero que é a curiosidade sobre o corpo e o prazer que ele possa proporcionar que mobilizam muitas das ações das crianças. Vejamos o registro que segue, e que relata a vivência de um menino com sua saliva:

> Quando a gente cresce esquece que saliva, baba mesmo, é bom?
> Ou sou eu, a adulta que cresceu em mim que pensa assim?
> Ou será ainda que nem toda criança pensa que saliva é boa e nem eu, quando fui, pensei?
> Iiiii, não sei, não consigo lembrar.
> Serão ainda algumas, poucas, pouquíssimas as crianças apreciadoras da matéria?
> Ou para acrescentar mais um ou… é a minha interpretação de agora, criando, desenhando fantasmas, divagações vãs, diletantismos que veem a cena conforme agora descrevo?
> O fato é que até no título eu paro, travo, divago. Ele anunciaria a minha posição na cena? Muito narcisista? Eu uma barreira? Não, eu era uma fortaleza-proteção?
> Ou o título invocaria nosso personagem mirim? Fazedor de correntes, montanhas de líquidos, transparentes e "molhadios" (evocam tanto nossa criatividade para criar novas terminologias, não me acusem de não haver tentado), quentes e escorregadios, me pareciam um pouco viscosos.
> Tenho ainda outra hipótese do título que remete ao adulto-professor da cena, que dela nem tem partículas de notícias, meu corpo servia de muralha, deixava a salvo toda aquela entrega do menino em aguar, salivar, babar, cuspir… me ocorre agora - era tão colorido o casaco poderia ter ocorrido ao nosso fazedor de *molhadios* que estava regando?
> Voltemos ao professor, poderíamos sugerir, pensando nele, o título - *Aquele que de nada soube!?* Irônico demais? Quem me inspira é ele próprio, não deve ser ruim.
> Mas, antes de seguir no relato já tenho pressa de apresentar quem primeiro o impulsionou a nascer, foi Deborah Sayão (2008) no seu texto *Cabeças E Corpos, Adultos E Crianças: Cadê O Movimento E Quem Separou Tudo Isso?*

> Ao ler seu relato, sua maestria de costurar sua análise com o texto “Aula Particular”, de autoria de Lygia Bojunga Nunes, não resisti e escrevo este; o episódio vivido na manhã de hoje com o grupo de crianças e o professor vinha já querendo escapar da minha cabeça, num ato de liberdade, querendo ganhar o mundo e eu reticente, preguiçosa ou limitada, estava evitando, agradeço Deborah!
> Era uma vez…
> …No *tavolone* ouvíamos a história - *A Roupa Nova do Rei*, eu, a pesquisadora, entre o ato de aprender a olhar, observar e continuar a ouvir, me encantar, contrariada pelos que foram afastados, curiosa com o que se passa ao meu lado, mas olhar seria denunciar…
> _ “Por sorte, pensava Maria,”
> pensei eu e pensou, possivelmente, o menino,
> _“de vez em quando, D. Eunice olhava pro livro pra poder explicar e,”
> o Danilo olhava para outros, contando a história e,
> _“nesse tempo, calculadinho, a garota sondava o comportamento do cachorro,”
> eu observava a dedicação do menino em aguar seu casaco, ele olhava sua saliva descer da boca até a superfície da lã e esta se molhar cada vez mais.
> _“Ela aprendeu a calcular o tempo em que era possível olhar para aquilo que tinha vontade em determinados momentos.”
> Eu e o menino também.
> _“Na verdade, era um período muito curto e assim olhava ligeirinho. Era pequenininho esse tempo, mas ainda era possível. Até o olhar tinha que ser ligeirinho, porque, se D. Eunice a flagrasse, com certeza, ficaria brava.”
> O Danilo também ficaria? (Registro de campo, 16/02/09).

Observamos que as curiosidades acerca de seus corpos e os dos colegas estendiam-se para os corpos dos adultos. Tivemos mais ocasião de observar essa curiosidade pelo corpo adulto quando ela foi para mim direcionada, fundamentalmente advinda das meninas e, daquelas que construíram comigo mais intimidade. Por vezes apareciam e, direta ou sorrateiramente, tentavam vislumbrar partes de meu corpo cobertas, regiões socialmente caracterizadas como de intimidade, territórios privados.

O contrato social implícito entre as crianças ao compartilharem descobertas, curiosidades, acerca de seus corpos, e ainda mesmo sobre suas vulnerabilidades e fragilidades, foi observado sendo dividido com os pares,

aqueles próximos a si nos afetos, cúmplices de seus feitos. Nesses momentos a presença do adulto professor é evitada.

A contundência com que a dimensão corporal é vivida pelas crianças me faz refletir que pode ser compreendida como **ações que questionam a ordem comumente estabelecida do disciplinamento do corpo**, da obediência que deseja corpos silenciosos, rijos, dóceis, colocando para nós o empenho e o desafio por construir corpos sonoros, flexíveis, fluidos e críticos.

Assim, muitas foram as situações observadas em que, na batida e no ritmo do som emanado, apresentou-se convite para o corpo se mexer, movimentar, dançar, tornando-se verdadeiros bailes. Deslizar, fluir pela sala, deixar-se, a si mesmo, sentir o pulsar de seu corpo e mergulhar em traçados de improviso que inscrevem no espaço quem **dança**, “espécie de levitação que se basta a si mesma, com o seu espaço e tempo próprios, a dança traz em si e perante todos a chave da inteligência do corpo.” (Gil, 1997, p.71).

Vejamos o registro que segue sobre o *reggae* de Antonio:

Às 9.49, ao som de um *reggae*, que se inicia emitido pelo aparelho de som da sala, seu corpo responde acompanhando a música…

Às 9.52, professor e crianças são tocados pelo baile de Antonio. Comentários são feitos e algumas meninas: Giulia D., Sveva, Flavia e Giorgia, aderem ao baile do menino.

Logo o grupo de meninas que adere ao baile, iniciado por Antonio cresce: Giulia Z. e as irmãs da escola fundamental, que estão presentes na sala. Notem, porém, que, mesmo com a dificuldade de continuar seguindo os rastros da dança de Antonio com o aglomerado de crianças, ele continuou seu baile e aparece em pequenos detalhes.

São 10.03 quando percebo a aproximação de Orestes. Seu corpo se aproxima, debruça sobre o baile seus olhos curiosos e dedica-se a observar o grupo de dançarinos, mas muito maior dedicação direciona para o seu colega e amigo Antonio. Orestes fica por ali, misturado ao grupo, mas não dança. Com as mãos imobilizadas segura a camiseta, e vai apenas, passo a passo, sempre buscando mais proximidade ao amigo.

Fotos (21): Kátia Agostinho, 19/06/08.

São 10.05 e o baile vai findando, os sinais desse fim são os pés que cada vez mais vão ficando imóveis, já não os vejo no ar, já não os vejo bailando, param os pés de Antonio, param os pés de Giulia Z., que foi a que ficou junto a Antonio até o fim desse baile. Parados também estão os pés de Orestes que, no canto esquerdo da última foto (21), ainda deixa os rastros de quem seguiu com olhos atentos a dança do amigo, mas que não dançou. (Registro de campo, 19/06/08).

Ao dançar, as crianças ocupam o espaço de modo diferente do comumente proposto, cria-se um corpo, pele a pele, que se alonga, prolonga, que se desdobra. Para que a dança comece é preciso que haja espaços, interstícios disponíveis para o movimento fluir no espaço. Esse corpo que se movimenta convida outros ao menos a olhar. Abrir o corpo e projetá-lo para fora. (Latour, 2004).

A dança, como linguagem que comunica, expressa, medeia a relação entre quem dança e o Outro; um saber estético e sensível flui do corpo, exorta-se da pele, se alarga pelos espaços de vivência da humanidade de forma espontânea e, criativamente, escreve-se na sala, e inscreve quem a dança, o que é, o que pensa, o que sente. “O movimento dançado cria muito naturalmente o espaço dos duplos e das multiplicidades dos corpos, e dos movimentos corporais. Um corpo isolado que começa a dançar povoa progressivamente o espaço de uma multiplicidade de corpos” (Gil, 2001, p.64).

As crianças viviam a dança como exercício de improviso, em vagas de fluição. Ao dançar, experenciavam a vida e a si próprios em movimento. O corpo que dança se desprende do linear, do fixo, da imobilidade; salta, move-se para a criação de novos contornos, experimentando, assim, gestos novos e fluidos de viver o mundo e novos modos de existir. Assim, tínhamos, naquele espaço educativo, em que dançar era possibilitado, espaço e tempo de liberdade e escolha pelas crianças, para que elas pudessem viver “a dança, pronta a irromper e evitar o risco de petrificação dos gestos demasiadamente carregados de sentidos.” (Gil,1997, p.73). Romper com um tempo linear, pensar em outras formas do tempo, um tempo do "Acontecimento", "A dança compõe-se de sucessões de micro-acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento." (Gil, 2001, p.66).

Observávamos com recorrência corpos que dançavam, movimentavam e arejavam ao redor, davam vazão e fluidez à criação, ao improviso, a novas e diferentes pulsações. Algumas crianças arriscavam-se no espaço, lugar onde as coisas adquiriam velocidades e ritmos, que atendiam a lógica do encontro entre o corpo e o movimento. Seus corpos embalados pediam passagem ou irrompiam nas suas vivências dançantes, em que os elementos do tempo se tornavam múltiplos, e assim minutos podiam transformar-se em horas, assim como as horas, em velozes segundos. Danças com coreografias espontâneas, gestos dançados que seguiam o compasso marcado pelo pulsar interno de quem dançava, embalado pelo som exterior da música sempre presente

naquela sala, expressavam, no traço que faz com seu corpo no espaço, a intimidade do seu *self.*

Na sequência fotográfica do *reggae* de Antonio, temos a possibilidade de ver como seu corpo dançante convida outros a participarem. A comunicação que se estabelece entre as crianças não tem a presença de palavras, se olham, riem, se entregam. Orestes, nas margens que ocupou, mantém seu corpo rijo, mas o olhar, em incessante movimento, acompanha Antonio. Essa dança das crianças ocupa espaço e tempo e flui em camadas de desenvolturas e experimentações corporais, e, nesse compasso, estruturam suas rotinas de pares, negociam a ocupação do espaço físico e político.

Como um meio de expressão social, **o corpo fala da cultura e da natureza de pertença**, que juntas vincam limites e possibilidades à desenvoltura da dimensão corporal das crianças, mapeando tanto as posições dentro do grupo social como também o espaço que possuem para atuar como partícipes dele. A todo momento, durante as observações no campo, essa temática aparecia:

> Observo Orestes e percebo que nesse ano participa mais, tem mais iniciativas, expõe mais suas ideias. Espanto-me com o fato do quanto ele mudou neste curto tempo em que nos separamos. O que terá influenciado? A idade? A constituição desse novo arranjo do grupo? Dodo também se sobressai mais. Mais aptidão para participar? Mais participação quando se renovam os esquemas de relação, de lutas de poder? De força? (Registro de campo, 19/01/09).
> Vou lá fora, no saguão, ver o que fazem Margherita, Giulia D. e Isabella. As meninas andam de pé-de-lata. Rememoro imediatamente toda a dor de Isabella por não conseguir andar neste brinquedo tempos atrás. É claro que, naquele momento, enfrentava mais desafios, pois caminhava sobre um colchão, mas este fato me remeteu às seguintes reflexões: deseja participar, tem espaço e tempo abertos para fazê-lo, mas esbarra em limites físicos, de habilidade, que a deixam de lado, que a impedem de participar. (Registro de campo, 10/02/09).

No mesmo dia de observação, esses dois episódios me colocaram essas questões, sobre as quais refleti no diário de campo:

> Participa, fundamentalmente, conforme sua idade, aqui compreendida não apenas como o acúmulo do tempo vivido, mas como a riqueza e a complexidade do tempo vivido, considerando aqui o grande valor das experiências que vão interferir e dar outros contornos àquilo que comumente chamamos idade. Assim, um corpo tão novo no mundo, que em tão pouco tempo mudou tanto e continua a mudar vertiginosamente, carrega consigo uma força brutal de desbravar, conhecer, se aventurar para colocar-se em relação com o mundo das coisas e das pessoas, e esse mesmo corpo que, no encontro com os desafios colocados nessa interação com a sociedade, terá ou não capacidade para participar, será já iniciado ou estará iniciando sua participação na complexa e intercruzada rede de relações do cotidiano. Terá mais ou menos capacidade de fazê-lo segundo seu suporte material, o corpo. Sua agilidade, destreza, competência, força. É nesse corpo ainda, que traz vincado sua pertença quanto ao gênero, que também influenciará o desempenho de seu papel nas redes sociais estabelecidas. (Registro de campo, 10/02/09).

Penso que os diferentes recursos corporais exigidos em muitos momentos de participação das crianças jogam forte peso na sua possibilidade e intensidade para fazer parte e se envolver. Julgo interessante trazer aqui as discussões do estudo de Alan Prout, Richard Simmons e Johnston Bircha (2006), em que apresentam a importância dos *recursos* para a participação, tecendo algumas perguntas que nos parecem relevantes neste momento: i) quais são os recursos de que as crianças precisam para participarem? ii) como esses diferentes recursos afetam o grau das diferentes participações das crianças? iii) quais são as similitudes e as diferenças entre as crianças e das crianças com os adultos?

Corpos que contrapõem-se de forma clara ao Outro, com sua materialidade, sua humanidade incorporada nega-se a ouvir o que não quer, **o corpo que é diretamente utilizado como objeto de resistência**. (Fingerson, 2009).

Fotos (22): Kátia Agostinho, 11/03/09.

Tomaso e Alessio (fotos 22) colocam as mãos sobre seus ouvidos numa postura de franco confronto e negação de ouvir o professor. Sabemos, ainda, de outras estratégias, não tão claras, que as crianças utilizam para essa negação de forma mais velada, que tornam sua ação e seu corpo quase ou totalmente invisíveis. Visibilidade e invisibilidade do corpo infantil, enquanto poder e contrapoder. Quando transgridem, buscam tornar o corpo invisível, o adulto não vê, isso é um uso político do corpo, o corpo torna-se *um instrumento de poder*. (Ryan, 2008).

Também foram observadas situações em que o corpo de algumas crianças se impunha sobre o corpo de outra, reafirmando o uso deste como estratégia física de impor sua vontade. O corpo que impossibilita o outro, tornando-se barreira para impor a vontade, o poder que, para se exercer, é também incorporado e materializado na massa corpórea, “o corpo é a localização para a negociação do poder.” (Fingerson, 2009, p.218).

Fotos (23): Kátia Agostinho, 07/05/08.

Giulia Z. (fotos 23) dedica força e poder para posicionar o corpo de Andrea conforme lhe apraz. No episódio, Giulia Z senta-se com Andrea e vão

jogar um dos tantos jogos da sala, e ela chama a atenção do menino: _ *Levanta-te, Andrea!* O menino continua com o corpo relaxado na cadeira, sem atender ao pedido da menina de endireitar-se e pôr-se firme, ereto. Ela vai até o outro lado da mesa onde ele está e endireita o corpo dele conforme quer. Dodo, que está ao lado deles, olha a cena. Andrea logo esmorece da posição que a menina o colocara e volta à sua anterior. Giulia Z. o olha; vai até ele; suspende seu corpo e o traz nos braços para perto de si. Com a proximidade ela exerce mais insistentemente sobre o menino a força de seu corpo e de sua vontade sobre a dele.

Também nos estudos de Laura Fingerson (2009), o corpo aparece como **fonte de poder** nas interações entre as crianças. A autora cita o trabalho de Simpson, para quem "o corpo é parte central nas relações de poder entre crianças e entre elas e os adultos nas escolas." (p.224).

No estudo de Pia Christensen e Miguel Mikkelsen (2008), os autores abordam a temática dos conflitos entre as crianças, apontando que estas, ao demonstrarem suas habilidades físicas, são capazes de reconhecer o valor e as diferenças mútuas mais facilmente do que no discurso. Elas não só podem compreender melhor as qualidades das interações físicas através de seus corpos, mas também buscam responder “quem sou eu” e “no que eu sou bom?” Citam o estudo de Kuik (1999) no qual o autor constatou que as crianças, com seus corpos, confirmaram, lutaram contra e (re)construíram relações hierárquicas. Elas investigaram quem era o mais forte, quem poderia saltar mais longe, dançar melhor. E compararam as suas capacidades em competências concretas. Elas aprenderam umas com as outras. Demonstrando suas habilidades físicas, as crianças foram capazes de encontrar e valorizar diferenças mútuas. (Christensen & Mikkelsen, 2008).

Interessada em dar visibilidade às estratégias de que as crianças lançam mão para estruturarem seu cotidiano, percebemos que foram o gesto e o olhar que, muitas vezes, comunicaram, que comungaram um silêncio que deveria ser mantido, mas que estava carregado de informações, fundamentalmente

quando o adulto, em presença, não deveria saber do conteúdo expresso. Entre elas, com seus códigos incorporados e partilhados, se comunicavam, impossibilitando, evitando o acesso do adulto e de outras crianças que não fossem bem-vindos, excluindo-os da situação ocorrida. Esses códigos incorporados mantêm, constroem uma forma de comunicação e de expressão impenetrável para aqueles que são considerados. Criam uma identidade partilhada, em que o poder está nas mãos de quem os detém e compartilha.

Allison James (1993), em sua etnografia, interroga sobre os **significados que o corpo possui para a definição pelas próprias crianças do eu e do Outro**, na sua experiência da infância. No estudo encontrou cinco aspectos do corpo que pareciam ter especial significação para as crianças por ela estudadas: estatura, forma, aparência, gênero e desempenho, os quais funcionavam como fonte flexível e mutável para as interações, as identidades e os relacionamentos entre as crianças.

Em meu estudo, porém, encontro dificuldade em separar certos elementos indicados por James. Ainda assim, foi possível perceber alguns deles, manifestados pelas crianças com quem estive: a estatura e a forma, que não dissociei; o desempenho; o gênero; e com poucos dados, a aparência.

Fotos (24): Kátia Agostinho, 06/03/09.

Orestes, David, Dodo e Sara (fotos 24) estão juntos, num canto da sala. Sua conversa, mesmo ao longe, pude perceber, era sobre tamanhos. Juntos acompanham e medem as estaturas entre Domenico e Aurora, demonstrando a importância dada à **estatura**, a ser grande ou ser pequeno. Corsaro (2003), em

seus estudos, aborda a temática da preocupação com a dimensão física, identificando o crescer, o ser e estar maior, como uma das aspirações das crianças. Assim também foi percepcionado no campo estudado por mim:

> Na sala, Alessandro e Giulia Z. desenham. Sento próximo deles perguntando se posso, e menino e menina aceitam minha presença. Os dois conversam sobre quem é o maior. Alessandro tenta argumentar com o fato de que ele é o maior, mas Giulia Z., convicta, não cede e continua a afirmar que ela é maior, até que impõe seu argumento final:
> Giulia Z: _ *Sou maior e pronto. Porque minha mãe disse!* (Registro de campo, 08/05/08).

Embora Giulia Z. seja visivelmente menor que Alessandro, sua persistência em reiterar que é maior que ele cala o menino. A teimosia de Giulia Z. vence de cansaço Alessandro, que deixa o debate encerrar-se quando a menina declara: _ *Porque minha mãe disse!* Alessandro me olha e silencia. A menina revela, na sua insistência, que ser maior é considerado, por ela, uma qualidade.

Temos outros registros que dão visibilidade a diferentes modos como as crianças se relacionavam com a temática:

> Andrea vem até mim e diz:_ *Kátia, eu estou estudando!*
> Eu:_ *Uhm! Eu também estudo, o que estudas?*
> Andrea: _ *Eu estou estudando para ser grande.* (Registro de campo, 11/02/09).

Considero, ainda, que estatura e forma foram temáticas que perpassavam as interações das crianças estudadas quando víamos os pequenos sendo tratados como bonecas. Mesmo que, quando ouvíamos a história de Peter Pan, Mattia tenha se pronunciado dizendo que não queria crescer, esse não foi o sentimento e manifestação que observei na comemoração do avizinhamento do aniversário, por exemplo. Claro está que estão na atmosfera da festa e em tudo que ela envolve, mas transcende este fato quando, com prazer, exibem um dedo a mais, o número da idade que cresce.

Fotos: Kátia Agostinho, (25) 09/05/08 e (26) 11/06/08.

Quando a estatura não é suficiente e o corpo cresce ao subir numa cadeira, alcançando alturas sonhadas, desafiantes; acessam ao objeto de seu interesse, de acordo com a desenvoltura e agilidade que tenham para fazê-lo. Na foto 25, vemos Flávia e Orestes já sobre cadeiras, e Alessandro está subindo numa. A intenção das crianças é construir uma torre muito alta e, para tanto, utilizam as cadeiras como peças na construção. Na foto 26, ao lado, vemos Antonio e Margherita. Ela sobe na cadeira para ver melhor os materiais que estão no armário e poder avaliar aquele que escolherão para jogar.Aqui o tema já se entrelaça com o desempenho físico.

Fotos (27): Kátia Agostinho, 16/02/09

Vemos aqui (fotos 27), Domitilla e Alessio, nos desafios dela de se equilibrar e andar sobre o brinquedo (pé-de-lata, mas que, neste caso, é feito de plástico resistente). O mesmo desafio já havia se apresentado a ela em momentos anteriores. Muito devagar Domitilla vai interagindo com o material e com diferentes companheiros na busca de obter um bom **desempenho** sobre o brinquedo. Com Alessio, no episódio anteriormente narrado, ela vai experimentando sua dimensão corporal com calma e, acompanhada pelo menino, faz tentativas, frustra-se em muitas delas, consegue em alguns momentos. Entremeiam as tentativas com conversas, vão até o saguão e

depois retornam à sala. Assim as crianças vão vivendo os desafios que se apresentam quanto a ser frágil, fraco, inábil ou ser forte, ágil, mais corajosos, para se aventurarem ou nem tanto, no caminho indicado pela persistência com que se envolvem, de vivenciar e experienciar seus corpos e capacidades e, nesse trajeto, capacitarem-se

Também, como em outros estudos (James, 1993; Corsaro, 2003; Ferreira, 2004), percebi que entre as meninas e os meninos com quem estive houve variações quanto aos modos diversos de viver sua dimensão corporal. A ideia comum de que os meninos é que se utilizam da força física, neste grupo observado, sofreu variações. Reincide, assim, sobre a ideia de Thorner (1993, apud, Corsaro, 2003) de que não devemos exagerar as **diferenças de gêneros**, antes, sim, procurar as semelhanças. E incide, ainda, no cuidado que devemos ter ao observar os mundos sociais das crianças, já que observamos todo um conjunto de saberes de senso comum e acadêmicos que engessam e incrustam papéis diferenciados aos gêneros socialmente impostos, mas que nem sempre se encontram na realidade estudada.

Havia uma regra clara na sala de que brigar com, bater no, empurrar o outro estava completamente vetado, e, do observado, essa regra foi bastante cuidada pelas crianças. Quando situações que imprimiam a força física sobre o outro se apresentavam, eram utilizados gestos muito disfarçados, pequenos empurrões ou beliscões, para que ficassem invisibilizados frente ao professor. Nessas práticas, as meninas incorreram com mais frequência; eram elas que, utilizando a força do seu corpo, empurravam, puxavam, até mesmo carregavam o corpo do outro, conforme seu interesse.

Também observei que eram as meninas que se apresentavam mais dispostas e abertas a dançarem; embora tenha registros dos meninos nessa atividade, foram poucos e em poucos momentos. Naquele espaço educativo, essa variação, encontrada no modo de agir dos meninos e meninas, que dele faziam parte, dá relevo à importante presença da categoria social gênero, entrecruzando as relações das crianças. Ao pensar sobre o movimento e organizar os dados, é

visível a presença maior das meninas na dança, encontrando-se alguns meninos naqueles bailes coletivos, mas, nos bailes individuais, eram bem mais raros. Assim, a consciência do corpo como consciência de um corpo sexuado, ser menino, ser menina,

> Enquanto carne, o corpo é ele próprio dotado de um espaço de constrangimentos e potencialidades crucial, quer na configuração de sentido que lhe é atribuída socialmente, em virtude das características que são particulares a cada corpo (sexo, idade, cor da pele, peso, silhueta, estado de saúde etc.), quer enquanto estrutura formal e condição necessária de qualquer ação social, dotada de um conjunto de poderes e capacidades socialmente capitalizáveis e geridos (Shilling, 2008). (Ferreira, 2009, p.4).

Foram as meninas que apresentaram as maiores preocupações com a **aparência**, *perpetuando, assim, os esteriótipos de diferenças de gênero* (Ryan, 2008). Percebi a força da pressão social que incide sobre esse fato, tão recente no mundo, não poupando as crianças, ao entrarem nesse grupo, aos 3 anos, com apenas cerca de mil dias no mundo, tendo passado por um processo intenso de crescimento e mudança. Compreendo que o aparato comercial também incide aqui. Há um conjunto de práticas da produção cultural voltadas para as crianças, inculcando, com força e veemência, seus produtos.

Percebi a aparência sendo cuidada em pequenos gestos, e sem muita presença nesse grupo. Havia Chiara Z., sempre com seus penteados cuidados, cheios de adereços; Sveva, com seu longo cabelo; as gêmeas, com penteados; Isabella, sempre com roupas coloridas; Margherita, sempre com uma elegância peculiar e cuidada. Tive a oportunidade de ouvir esparsos comentários sobre o assunto. Além dos cabelos, outros elementos apareciam, vez por outra, em conversas sobre os vestuários e adereços; um olhar de apreciação sobre os mesmos, suas cores.

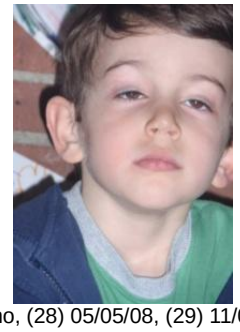
Comentários sobre beleza ou o seu contrário, magro ou gordo, não foram registrados. Esses elementos fugazes, que consegui capturar, versando sobre aparência sempre foram mais visíveis no território das meninas e revelavam um forte empenho, envolvimento dos familiares na compra dos

adereços e vestuários e na feitura dos penteados, sendo tributários das representações e dos valores culturais que lhe subjazem.

No corpo se inculcam os limites sociais de gênero. Inscreve-se a diferença entre os sexos nos vestuário, nas regras de como sentar, andar, estar, olhar, falar etc. Le Breton (2009b) aborda a temática com a nomenclatura de simbólica corporal, que

> traduz a especificidade da relação com o mundo de certo grupo, num vínculo singular e impalpável, mas eminentemente cogente, o qual apresenta inumeráveis nuanças de acordo com as filiações sociais, culturais ou Regionais, ou de segundo com as gerações etc. O indivíduo habita o seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e história pessoais. (p.41).

Embora a contundência percebida nas ações das crianças seja a do movimento, da vivacidade, da aventura, também observamos situações em que o conteúdo expresso comunicava fragilidades e cansaço.



Fotos: Kátia Agostinho, (28) 05/05/08, (29) 11/03/09 e (30) 18/03/09.

Na foto 28 temos Chiara R. e Giulia Z. que, depois de correrem incessantemente no ginásio, encontram, na meia-lua estofada, um lugar acolhedor para o descanso. Dodo (foto 29), com os olhos semisserrados, na mesa grande, luta com o sono que cai sobre ele. Tomaso (foto 30) descansa na mesa, com o rosto sobre as mãos e olhar no professor. O corpo, no qual temos o privilégio e/ou a condenação de habitar, é fonte de sensações de bem-estar e prazer, mas também o local de cansaços, doenças. Embora a contundência seja a do movimento e dos gestos, temos os pequenos momentos em que aparece também o desejo, a necessidade do descanso.

Movida em apreender os sentidos da dimensão corporal para as crianças, debrucei-me sobre a pergunta do sociólogo português Machado Pais (2006) - Que enigmas e revelações pode um rosto desvendar? Ela me serviu de guia aos aprofundamentos que apresento sobre a temática. A expressão de Madalena, (foto 31), a afirmação de José Gil (1997) de que "tudo está a descoberto na expressão, não há nada escondido, nem nenhum oculto", são pistas que buscamos seguir, quando compreendemos, ainda no campo empírico, as **expressões** como potencial revelador das crianças:

Foto (31): Kátia Agostinho, 31/03/09.

> É a multiplicidade de expressão e sinais que um rosto pode revelar que o torna enigmático. Deixei-me prender por esses enigmas para que eles libertassem a minha capacidade de observação. No fundo, o rosto é um lugar geométrico de conhecimento. (Pais, 2006, p.15).

Fotos (32): Kátia Agostinho, 16/06/08.

Aurora (fotos 32), numa conversa com sua irmã Sara, coloca em sua face, na temporalidade da comunicação estabelecida, diversas expressões que se somam à palavra, adensam os sentidos e comunicam suas ideias. Penso que o potencial informante dos rostos das crianças é um contributo a *favor do*

corpo e contra a subjetivação do rosto, contra a produção de faces sem rosto do capitalismo universal, em que o poder tem necessidade de produzir certos tipos de rostos, certos tipos adequados de subjetivação, assim:

> Há caras de função (de polícia, de professor, de esposa, de escravo, de consumidor, de fruidor de cultura de massa etc.), que não são apenas efeitos, mas agem sobre outras caras, induzindo transversalmente processos de subjetivação. Há disciplinas necessárias do olhar, composturas convenientes do sorriso, inocências da pele que são exigidas e induzidas por sistemas de poder. (Gil, 1997, p.171).

Na cotidianidade da pesquisa, mais e mais fui aprendendo sobre o quanto a sensibilidade e a perspicácia de adulta tem de ser ativada e cultivada, para que, atentos à contundência do potencial informante acerca das crianças em suas expressões e pequenos gestos, possamos capturar deles importantes elementos informantes das formas de pensar e participar das crianças nas ordens sociais do contexto pré-escolar.

Ao estabelecerem as diversas relações que se cruzavam naquele espaço educativo, as crianças, sujeitos da comunicação e percepção, situavam-se "no limite, na zona fronteiriça *entre* o interior e o exterior", a qual José Gil (1997) nomeia de ***espaço de limiar****:*

> […] para cada sujeito, o espaço onde *deve* provavelmente situar-se o «eu» encontra-se por detrás do rosto, aparecendo este como o *écran* que separa o exterior do interior. Porque quase vemos a superfície interna do rosto, habitamos de modo permanente essa interface, pois percepcionamos parte do nariz, das pálpebras, das sobrancelhas, às vezes das maçãs do rosto, enquanto a outra parte mergulha na escuridão de *onde vemos*, quer dizer onde estamos.(p.154. Grifos no original).

As vias de acesso para se chegar a "esse espaço de limiar, espaço das metamorfoses do exterior em interior", são os orifícios do rosto, como vias privilegiadas, e o corpo inteiro, que oferece interfaces para a construção de múltiplos espaços de limiar que operam a mediação entre interior e exterior. Para que possamos compreender mais acerca do *espaço de limiar*, vejamos, ainda, nas palavras do autor:

> Este espaço recebe, pois, a luz indireta da paisagem e ensombra-se na escuridão em que se prolonga: é um espaço intersticial, de sombras, mas de sombras vivas, com uma luz própria [...] que ilumina pensamentos, sensações, imaginações. [...] esta zona fronteiriça tem realmente uma interface paradoxal: por um lado limita-se por fora graças à pele; por outro prolonga o espaço da pele *para dentro,* conferindo à pele um espaço que a continua, transformando-a [...].(Gil, 1997, p.155. Grifos no original).

É no espaço de limiar, que em síntese é toda a pele que envolve toda a superfície corporal, que acontece nossa relação com o mundo. É na pele e com ela que estabeleço a comunicação com o mundo, "*abertura* do corpo ao corpo do outro e a consequente *conexão* afetiva-cognitiva que se estabelece entre os dois." O autor fala da vocação da pele para a inscrição: "a sua cor, a sua textura, a sua situação no corpo tornam-na um meio privilegiado para inscrever todo o tipo de mensagens, quer dizer, um meio único de comunicação." (Gil, 1997, p.181).

Fotos (33): Kátia Agostinho, 20/06/08.

A expressão que cresce, que se alonga e vai parar nas mãos de Laura, (fotos 33), que manuseia, que toca a farinha de trigo fina. O tempo por ela empregado para que, nessa relação, pudesse usufruir do contato, a dedicação de seu olhar sobre a vivência que estabelece com o material fazem ater minha atenção sobre seu ato. Buscando captar os sentidos da menina, apresenta-se a tarefa de fazer falar toda a comunicação que está expressa na forma, na relação que ela estabelece com o material, entre ele e seu corpo.

José Gil (1997) fala que as unidades gestuais não são facilmente isoláveis - impossível dizer exatamente onde um seguimento acaba e onde começa o seguinte; "a primeira razão desta indeterminação é que os

movimentos do corpo, duma parte qualquer do corpo, deslizam ou correm de um para outro, de tal modo que é muitas vezes impossível cortar o *continuum."* (p.38).

Fotos (34): Kátia Agostinho, 30/05/08.

Giulia Z. está na mesa grande no momento final da manhã. Suas tantas expressões, documentadas na sequência de fotografias 34 anteriores, revelam o potencial informante daquilo que a menina pensa e sente. Sobre a superfície de seu rosto, os vários gestos que nele se vincam falam de quê? A menina está sentada, a exigência que se coloca no momento da roda é ouvir o professor, mas, no que revela, Giulia Z. não ouve sem dialogar. Suas expressões comunicam a forma como ela o ouve e o efeito que o conteúdo da informação do professor lhe causa. O tempo que dedica a ouvi-lo, não a impede de exercer sua capacidade de executar ações simultâneas. Durante o tempo dessa escuta, documentada nas fotografias, isto é, de 10:15 a 10:17, ela também esteve interessada em olhar um elemento qualquer que lhe chamou atenção, sobre a mesa. Fechou os olhos e fez bico com sua mão no pescoço; levou as mãos à boca e roeu as unhas; descansou a face sobre seu braço e voltou a colocar os dedos na boca; a maioria do tempo com os olhos no professor.

Paradoxalmente, "sendo um espaço de limiar, essa zona *de onde* olhamos a paisagem participa na luz da paisagem." (Gil, 1997, p.168). Considero que,

> Para cada sujeito, o espaço onde mais provavelmente situa o seu «eu» é aquele de onde olha, de onde ouve e se ouve a si próprio falar: a boca, os olhos, os ouvidos e, em menor grau, o nariz, formam um complexo de órgãos sensoriais que, pela sua disposição (simétrica e à volta da cabeça), induzem um «centro» de onde vem e para onde vai o sentido da comunicação. (Gil, 1997, p.166-167. Grifo no original).

Fotos (35): Kátia Agostinho (em datas diferentes).

O semblante sustenta a identidade pessoal. Nele, os olhos “recebem e simultaneamente transmitem informações, eles concorrem para o desenrolar da interação. [...] O olhar orienta a troca de enunciados.” (Le Breton, 2009:221). Esses olhos de meninas e meninos, grandes e pequenos (fotos 35), seguem quem, a quem dão sua atenção? O olhar, na trama simbólica da interação, cumpre um importante papel. No registro que se segue, vemos a sua pertinência:

> Dodo está ao meu lado e chama a minha atenção só com o corpo e o olhar para partilhar com ele de seu jogo. Atendo ao seu pedido e dedico um tempo de minhas observações às suas ações. Quando volto aos escritos, ele insiste e me chama, agora com voz. Dodo:_*Kátia!* (Registro de campo, 04/06/08).

4.1 - O corpo das crianças, sua comunicação e expressões... na educação infantil

Ao dar visibilidade às formas como as crianças, com as quais nos encontramos, vivem, expressam sua corporeidade nas relações que estabelecem no seu tempo e espaço pedagógico daquela pré-escola italiana, damos relevo aos estudos, aprofundamentos e às discussões sobre o corpo. Coloca-se, assim, a demanda de pensarmos indicativos para a organização do espaço e do tempo educativo da infância, as práticas pedagógicas para elas voltadas, de forma que sejam respeitosas e conscientes dessa dimensão de sua humanidade. A importância que se estabelece ao trazer para o debate o corpo das crianças, seus movimentos e expressões, está em sensibilizar os adultos responsáveis pela prática pedagógica na pré-escola de que:

> [...] o corpo é experimentado, gerido e compreendido socialmente. O corpo é uma fonte direta de agência e pode ser como uma fonte de agência e poder em interação social. Para crianças e adolescentes, em especial, o corpo é saliente em suas vidas e afeta sua interação social. A fim de compreender verdadeiramente a vida das crianças, devemos compreender suas vidas *incorporadas*. (Fingerson, 2009, p.226).

Considero, como Sayão (2008), que "uma das questões centrais para a construção de uma Pedagogia da Infância é aquela que diz respeito aos lugares do corpo e suas experiências." (p.1). Temos de pensar e organizar o tempo e o espaço de possibilidades de expressão da dimensão corporal das crianças na pré-escola, que envolva todos os espaços da pré-escola e para além dela, que sejam plurais e enriqueçam os repertórios vivenciais das crianças.

Em estudo anterior (Agostinho, 2003), percebi também a presença forte da expressão corpórea das crianças, nas formas como elas estabeleciam suas relações com o mundo social e físico que as envolviam. Na apresentação daquele estudo já apontava, como uma das categorias dessas relações, o *lugar de movimento*, reiterando-se, assim, a importância de o assunto ser aprofundado na formação de professores e nas práticas junto às crianças.

A prática pedagógica observada encorajava e assumia a expressão corpórea como um dos eixos do trabalho junto às crianças a serem cuidados, no sentido de ter tempo e espaço para a expressão. O professor da pré-escola italiana mantinha a porta da sala sempre aberta, dessa forma tínhamos a sala de atividades ampliada com o saguão e corredor. Desse modo as crianças podiam explorá-lo com movimentos mais soltos, sem os constrangimentos e os empecilhos infraestruturais da sala, e podiam, ainda, levar os materiais que desejassem, e lá explorá-los.

A música, diversa e de boa qualidade, sempre presente, convidava à dança, por vezes iniciada pelo próprio professor, em gestos, palavras, movimentos. Assim, tínhamos um professor que também dançava; que apresentava e assumia a expressão de seu corpo. Sua prática pedagógica

estimulava, com diferentes suportes e vivências, para que a dimensão corporal das crianças fosse assumida como importante na educação delas.

O professor optou, no primeiro ano em que realizei as observações, por ser ele o responsável por organizar o tempo e o espaço das atividades físicas, oferecidas no ginásio, para as crianças, guiado pela forma como pensa o trabalho com a dimensão corporal das crianças, na busca de enfrentar dicotomias e engessamentos. Na segunda etapa da pesquisa, fruto das pressões políticas e do recrudescimento do Estado na Itália, vivemos a perda do profissional de Educação Física gratuito para as famílias. Agora, aquelas que desejassem, teriam de pagar um valor por esses serviços, que eram oferecidos no horário das crianças na pré-escola. Assim, o professor continuou a organizar e oferecer as idas ao ginásio e as propostas ali vividas, que possibilitavam movimentos amplos, correr com mais fruição e num espaço adequado para fazê-lo.

No Brasil, com uma rede de atendimento muito extensa, vivemos diferentes realidades. Em algumas pré-escolas e creches temos profissionais contratados, responsáveis pelas práticas corporais, pelos movimentos das crianças, o chamado professor de Educação Física. O debate[26], na área da Educação Física no Brasil, e entre esta e a Educação Infantil é intenso em alguns setores, com a preocupação de que a presença deste outro profissional seja vista como um ganho e um acréscimo à vida das creches e pré-escolas e que se contraponha a práticas que aprofundam as dicotomias de corpo/mente, natureza/cultura etc.

Reconheço que o enfrentamento das limitações infraestruturais não se apresenta tarefa fácil. A própria razão adulto/criança adensa essa problemática. Um professor ou dois, vinte e cinco crianças em sala, assegurar participação e

---

[26] Ver Sayão, 1998.

proteção, evitar acidentes, prezar pelo bem-estar e saúde, são tarefas que se apresentam ao adulto responsável pela prática pedagógica. Gerir esses fatores de modo que não se privilegie o controle, e pensar estratégias que possam aumentar as oportunidades de as crianças se movimentarem exigem dos profissionais conhecimento e reconhecimento da importância da dimensão corporal da vida das crianças, além de bom senso para equilibrar uma organização de tempo e espaço participativo e acolhedor de seus modos fluidos, sem, ainda, descuidar da proteção.

Não há limite para o conhecimento, para a ação, para a experiência que, como narra Walter Benjamin ([1928] 1992), só têm sentido para as crianças quando atravessam o corpo. E, para isso, não há hora, disciplinas ou áreas do conhecimento delimitadas. No processo educacional, geralmente, as crianças são guiadas a se conformarem com os padrões de atividade corporal, eleitos como adequados às situações comuns, e incorporam, assim, uma linguagem do corpo, um código de estilos que devem seguir normas e conveniências. Tem-se o corpo, então, como o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo, ficando os indicativos das crianças pesquisadas para que práticas diversas se instaurem.

O espaço educativo pesquisado trouxe reflexões quanto ao lugar que a dança ocupa. Comumente nos espaços educativos ela é utilizada como prática para preencher, ilustrar e “abrilhantar” comemorações e festas, algumas dessas, já sem sentido, são vividas em atos que repetem algo impensado, irrefletido, sem autoria, repetitivo, estéril de criatividade e inscrição, passos, coreografias de algo de que pouco ou nada sei; que pouco ou nada conhecem as crianças e, muitas vezes, o próprio professor; que pouco ou nada diz às crianças e aos professores envolvidos; que apenas repetem-se e, no ato de repetição, seguem a mesmice, o caldo do continuísmo que afoga a pulsão da originalidade.

Fotos (36): Kátia Agostinho, 13/06/08 e 16/06/08.

Nas fotos 36, visualiza-se, impulsionados pelo ventilador de teto, a dança de lenços e corpos desenhados, pintados e recortados pelas crianças, lembrando a roda de dança de Matisse, porque também dançante, instigante, alimentadora é a prática daquele professor. A vinda dos lenços, a diversidade musical oferecida, a oportunidade de expandir o espaço da sala para o saguão, a disponibilização de diferentes materiais que convidavam ao movimento: cordas, pé-de-lata, pratos para equilibrar, aumentam o repertório de experiência corporal das crianças.

Fotos: Kátia Agostinho, (37) 27/02/09 e (38) 29/05/08.

No saguão, Orestes, Cristiano, Margherita e Mário, (foto 37), exploram a leveza, a transparência e a cor dos lenços; seus corpos impulsionam e movimentam os lenços em muitas direções; se exercitam na vida com a fluidez proporcionada pelos lenços de seda. Na sala, (foto 38), vemos muitos fios, correntes cruzando a sala. Neles estão pendurados outros elementos. O professor organiza a sala de forma que as crianças se relacionem com o espaço e interajam entre si, desafiadas a viverem e experimentarem outros

pontos de vista, a altura em que os elementos cruzam-se na sala, apresentando ainda mais desafios para os adultos.

O Professor pesquisado colabora para que pensemos também o corpo dos profissionais no encontro com as crianças. A disposição para se aventurarem e contribuírem de modo significativo, atuando no repertório de movimentos e expressões das crianças para além de alimentadores, propulsores, companheiros, mas como desbravadores, descobridores, aventureiros, assim se apresentou a prática pedagógica por nós observada.

Em todos os espaços por onde observei a prática pedagógica de Danilo, seu corpo, incansavelmente, apresentou-se disposto a aventurar-se e dar visibilidade a modos novos, originais e criativos de experiências e expressões de sua dimensão corporal. Jogou, dançou, equilibrou-se etc. sem, contudo, deixar transparecer sobre sua prática, e que pude observar, mitificações e idealizações. Ressalto, porém, que nem sempre nossos posicionamentos foram confluentes.

Considero que certos constrangimentos corporais foram impostos às crianças: _ Sente-se! _ Saia! _ Parado! _ Cale-se! Certos gestos dispensáveis, mesmo indesejáveis em minha apreciação, como a retirada de crianças da roda; a proibição de continuarem próximos, junto ao amigo; a exigência de que se envolvessem com alguma atividade que não desejavam. Embora compreenda que essas ações não obscurecem, nem tampouco foram a parte mais significativa da prática pedagógica pesquisada, apenas as ventilo no sentido de que o leitor possa compreender que contradições e divergências também se apresentaram.

Os corpos de adultos e crianças abrigam a história de sua experiência no mundo. No corpo crescido e maduro do adulto as memórias e as cicatrizes de aventuras, memórias olfativas precisam ser rememoradas, para o bem e para o mal, lembranças boas e nem tão boas assim, para que nesse encontro com o seu passado, o encontro com o mais íntimo de seu *self,* possa ter o mais consciente possível as experiências marcadas em seu corpo, para que, no

encontro entre diferentes gerações, fiquem secundarizadas as diferenças e acentue-se a pertença ao grupo dos humanos. Desse modo, vão se construindo sensibilidades e saberes para o encontro com o Outro, reconhecendo a história da experiência de sua dimensão corporal e cuidando de reconhecer e enriquecer a das crianças.

Defendo a necessidade de os professores assumirem sua importante responsabilidade sobre o cuidado, a proteção e o bem-estar das crianças. A importância é de manterem-se atentos à qual o limite, o equilíbrio entre uma ação junto às crianças, de modo a lhes preservar a integridade física, sem imposições obsessivas, castradoras e disciplinadoras em demasia. Instaurar uma postura que esteja atenta ao bom senso.

Corroboro com Sayão (2008), ao se referir à Pedagogia da Infância, quando afirma:

> […] adultos e crianças são protagonistas de uma Pedagogia que nada tem de Ortopedia e reflete constantemente sobre as violências diárias que podem ser cometidas em nome do velho *habitus*. Essa outra Pedagogia precisa resistir bravamente a todas as formas de hierarquia, dominação e poder para que conquistemos o estatuto de cidadãos. Por intermédio dela, chegaremos ao significado de relações nas quais todos (adultos e crianças) aprendem e ensinam, de maneira que não faz nenhum sentido parar os corpos para engrandecer a mente.
> No caso das crianças, a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência. Por sorte, elas resistem e aí reside a possibilidade de imaginarmos que ‘as estátuas pensantes’ de Elias podem se transformar em sujeitos por inteiro. (p.7).

Compreendo que, ao entendermos como as crianças experienciam seus corpos, podemos apreender aspectos mais amplos de seus cotidianos, como aponta Fingerson (2009), ao afirmar que os indivíduos são constrangidos pelas condições em que vivem, e “é através dos seus corpos, através de suas práticas corporais, que podem tornar-se sujeitos, participarem na construção dessas condições, transcender essas condições e agir de acordo com seus mundos.” (p.217).

Natureza e cultura indissociados na criança a todo o momento vão dando as pistas, comunicando suas formas de pensar, sentir o mundo que a rodeia. Ao darmos visibilidade à dimensão corporal, quanto a essa comunicabilidade híbrida, penso como Virginia Morrow (2008), ou seja, as expressões de autonomia das crianças, em suas vidas cotidianas, podem prover inspiração para pensar e praticar a participação. Assim, nesse conjunto de episódios que aqui apresentei, vislumbro possíveis contribuições na dimensão corporal das crianças com que me encontrei.

Percebemos que, nas formas de participação, as crianças vivem o confronto com os constrangimentos sociais em presença, instaurando um espaço de negociação em que a ação e a estrutura se encontram e forjam a complexidade da realidade. Dependerá da força de uma e de outra o resultado do lado para o qual penderá a balança. Na forma como a participação vívida, pulsante, cheia de movimentos, gestos, expressões, interrogações das crianças sobre o seu próprio corpo e o do outro se apresentou questiona a norma do acomodar, paralisar, calar, disciplinar etc.

Importa-nos dar visibilidade, então, à participação infantil, de modo que um conjunto de saberes acerca das crianças informe as práticas educativas infantis e possa abrir tempo e espaço para que essas práticas ocorram na exata medida que se instaure, por parte dos profissionais da área, uma maior consciência das forças estruturais que condicionam, por muitas vezes de modo acrítico, a participação dos sujeitos no mundo.

Os híbridos que aqui se forjam, tecidos pela ação que interroga e reinscreve a estrutura, também pela estrutura que força a ação a constrangimentos e adaptações, de um conjunto de regras socialmente eleitas, e, nesse movimento de intersecção em que uma incide sobre a outra, trago-os ao debate, dando espaço para que a complexidade se instaure, abrindo portas às infindáveis redes de relações e forças que se cruzam nesse diálogo da cotidianidade.

5 - AFETOS, AMIZADES E ENAMORAMENTOS ENTRE AS CRIANÇAS

Fotos (39): Kátia Agostinho, 10/06/08.

Chegar e poder escolher, decidir o que fazer, com quem estar. Assim era organizado o espaço educativo pesquisado. Parecia-me, à primeira vista, uma oportunidade imensa de participação guiada pelo interesse próprio, campo profícuo de empenho e ação, mas as observações mostraram-me, também, realidades diferentes. Encontrei crianças para as quais a escolha, a decisão, eram algo difícil, demorado, por vezes inexistente, corpos imobilizados, olhos aflitos, procurando um porto seguro, ficavam por longo tempo no que me parecia um estado de deriva.

Bircha; Prout & Simmons (2006) perguntam por que as pessoas participam: escolhas racionais ou incentivos mútuos? Os autores sugerem o MIT (mutual incentives theory), que ajuda a clarificar os complexos e os dinâmicos processos de participação, compreendendo os motivos que levam as pessoas a participarem individualmente (benefícios, hábitos, satisfação, custos e oportunidades) e coletivamente (senso de comunidade, partilha de valores, partilha de objetivos). A necessária ligação com a ideia de participação em cadeia inclui motivação para participar, recursos, mobilização e dinâmicas. Um modelo que não é sequencial, os aspectos interagem juntos e separadamente. Ainda defendem a simetria analítica para tratar do tema da participação para adultos e crianças.

Concordo com os autores nisto, que não sejam aprioristicamente realizadas as escolhas, que partamos de uma base comum que possa lançar luz sobre a problemática para todas as gerações. Contudo, encaminhamentos outros podem surgir no percurso, e depararmos, como é o meu caso, que existem especificidades nas crianças com quem me encontrei e, assim, julgo também possível generalizar para grupos maiores, que interrogam e colocam grandes desafios. Como pensar a participação de meninas e meninos de 3 a 6 anos? Para muitos deles, a pré-escola é o primeiro espaço social ampliado que frequentam cotidianamente, no convívio com tantos e tantas diferenças na idade, no tamanho, na força, na agilidade, no gênero, nos interesses, etc.

Voltemos, então, à cena da sequência fotográfica 39; nela vemos Gabrielle que anda às voltas pela sala, no seu ato faz o trajeto de círculos ao redor de si mesmo. Gabrielle tem 3 anos, chegou no grupo este ano (2008). Do conjunto de observações que tenho, em que Gabrielle aparece, são quase todas na presença e companhia de Antonio, seu amigo. Sempre que chegava à sala, seus olhos estavam à procura do amigo. Se Antonio estava ausente, instaurava-se em seu corpo uma espécie de deriva, como quem, em meio à desestabilização por não encontrar seu “porto seguro”, não soubesse para onde ir. Gabrille encontrava nesses dias muitas dificuldades de escolher o que fazer, para que mesa, para que atividade ir. Se, de forma diferente, seus olhos encontrassem Antonio na sala, já esboçava sorrisos, e para o amigo se dirigia. Este era o seu “norte”, seguia Antonio em todas as atividades. Também houve momentos em que negociaram e a brincadeira, o jogo, a atividade que realizavam, era a sugerida ou preferida de Gabrielle.

Certo dia o professor interveio nesse relacionamento de forma decisiva, apoiado na ideia de que Gabrielle precisava estabelecer relações com outras crianças da sala e o proíbe de estar com Antonio.

Foto (40): Kátia Agostinho, 15/05/08.

Na face de Gabrielle (foto 40), a expressão de que precisava obedecer à ordem de estar longe de quem ele mais gosta não o satisfaz, e entristece. O professor, no ato de distanciar Gabrielle de Antonio, o desafia a estabelecer outras relações, incidindo diretamente no seu repertório social, desejando ampliá-lo mas a reação do menino é a de viver o distanciamento do amigo na solidão e tristeza. Nesse e nos dias que se seguiram, Gabrielle encontrou dificuldade em estar e se envolver, na sala, com os colegas e materiais, afastado de Antonio, da possibilidade de vivência de seus afetos. Questionamentos importantes que nos convidam a pensar **o lugar que ocupa a afetividade na participação das crianças.**

A presença forte de afetos entre algumas crianças, entre elas e os profissionais e seus familiares, desde o início das observações chamaram minha atenção. Afetos que geravam encontros entre duplas, trios, que motivavam a busca pelo Outro sujeito do seu benquerer, que queria a sua presença em brincadeiras, que seguia o traço de seu desenho, que organizava combinados para que se encontrassem depois do horário da pré-escola, mas que também causavam disputas, negociações, desentendimentos, ciúmes, desgostos.

Carinhos, cumplicidades, segredos compartilhados, momentos em que o Outro é ouvinte, partilha os sabores da convivência, que vibra, que aceita ou rechaça as opiniões, mas apoia. Assim, razão e emoção, cognição e afetividade, pensamento e sentimento, dicotomias comuns da sociedade

ocidental, em quea emoção é vista como sendo a dimensão da experiência humana a menos controlada, a menos construída, a menos pública e irracional, estavam presentes na cotidianidade daquele espaço educativo observado.

A participação em algumas rotinas de pares – brincadeiras, jogos, dança, desenho, montagem com legos ou diferentes materiais, manipulação de água ou farinhas diferentes, muitas vezes foi guiada pela rede afetiva que ligava uma criança a outra; outras vezes ainda era em nome do afeto – *tu és a minha amiga! – tu és o meu amigo!* – que algumas crianças foram constrangidas a participarem, se envolverem em ações, coagidas em nome desse sentimento, sob o poder que o Outro – pessoa a quem são direcionados os afetos – tinha sobre si, uma imposição forjada em nome dos laços de afeto que os unia.

As relações estabelecidas por parte considerável das crianças eram fortemente guiadas pelas redes de afetos. Esse fato e a recorrência de sua presença no contexto educativo estudado guia meu olhar e meu estudo para a necessária interlocução, o aprofundamento com os saberes acerca da afetividade e das emoções, mobilizadoras e impulsionadoras de ações em direção ao Outro, ao encontro do Outro e/ou a evitar o Outro.

Cockburn (2010) ressalta o fato de que os investigadores e profissionais estão começando a perceber a importância de setores informais, em redes menos formais de pais, pares e amigos para o desenvolvimento da democracia. Comumente, o foco tem se fixado nos procedimentos, nas políticas, nas práticas e técnicas para melhorar a participação das crianças e dos jovens em processos formais. O autor ainda ressalta a importância de centrar a atenção sobre o fato de que as crianças, assim como os jovens, estão gastando uma quantidade crescente de tempo com os seus pares, considerando que reconhecer esse aspecto de suas vidas:

> é fundamental para perceber a importância que as crianças e os jovens atribuem às suas redes de pares, e a política precisa se concentrar em apoiar essas redes. Se as crianças e jovens estão

> felizes com seus pares, nós achamos que eles são realmente capazes de pensamento crítico, responsabilidade e aprendizado. Por meio de contrastar as estruturas de iniciativas adultas, eles podem ao mesmo tempo dar lugar a curiosidade, diversão e negociações. (p.314).

Fui então, neste “apurar do olhar” sobre as redes afetivas das crianças, atenta às reflexões de Jose Gil (2007), para quem, vivemos em uma sociedade cada vez mais pobre em elementos culturais e afetivos, o movimento de não-inscrição é geral, não inscrevemos porque não sabemos exprimir e expandir a nossa afetividade. Esse empobrecimento é sinal de que qualquer coisa é excluída da afetividade, qualquer coisa que vai pertencer ao campo da não-inscrição.

Paradoxalmente à “anestesia afetiva”, que é da ordem da não-inscrição, em que um progressivo anestesiamento afetivo modifica completamente as relações humanas de amor e amizade, as relações da sexualidade, as relações de camaradagem e de companheirismo (Gil, 1997), as crianças são aquelas em quem encontramos as maiores manifestações de afeto advindas dos adultos, na sociedade ocidental, e entre elas mesmas.

Interessante notar que estudos com as crianças encontraram uma forte importância dos relacionamentos de companheirismo e amizade entre elas, reverberando para o mundo um movimento a partir das mesmas, que se contrapõe ao atual anunciado por Gil de relegar essa dimensão humana a planos secundarizados de organização e dinamização da vida. O fato nos indica que, ao perceber e compreender as formas infantis de se relacionar com o mundo, a dimensão afetiva seja contundentemente presente, justamente nos seres humanos mais jovens no mundo, em que natureza e cultura pulsam sem dicotomias arraigadas, apontando para a vida em sociedade o companheirismo, a partilha, contrapondo-se ao individualismo propagado.

Considero que “cada termo do léxico afetivo de uma sociedade ou de um grupo social deve ser relacionado com o contexto local de suas aplicações concretas.” (Le Breton, 2009b, p.9). Tentei, assim, realizar uma tradução

sensível que possa salientar as imprecisões que rodeiam os termos afetivos, considerando que “toda tradução deve suportar o luto do sentido original e aceitar a criação de uma outra relação com a realidade descrita. Ela introduz um desvio mais ou menos sensível em relação ao conteúdo original.” (Le Breton, 2009b, p.9-10).

Os **sentimentos** “nascem num indivíduo preciso, numa relação social e numa relação particular ao evento. A emoção é ao mesmo tempo avaliação, interpretação, expressão, significado, relação e regulamento do intercâmbio.” Inúmeras são as nuances que revelam num rosto, num corpo, as demonstrações de afeto de um ator social em diferentes contextos sociais. Ainda: “na vida real, apenas a interação como ela é vivida pelos diferentes protagonistas, no interior de uma ordem simbólica identificável, esclarece (de forma relativa) o significado dos ritos afetivos dos atores.” (Le Breton, 2009b, p.210-211).

O conjunto de dados observados das relações afetivas entre as crianças pesquisadas, entre si e com os adultos, desafiou-me a aproximar-me da **Sociologia das Emoções**, subcampo da Sociologia, que tem apenas cerca de trinta e cinco anos. (Barbalet, 2008; Koury, 2009; Turner, 2009). Esse surpreendente dado, sendo as emoções centrais na dinâmica e na organização das interações sociais e do comportamento humano, deve-se ao fato de que esta missão da Sociologia não teria sido central nos primórdios da disciplina, segundo Turner (2009), que defende que parte da razão para esta negligência é que a Sociologia, no seu início, era decididamente macro em suas preocupações com as sociedades como um todo e odesenvolvimento destas.

O surgimento da Sociologia das Emoções como campo disciplinar específico atende às críticas dentro do campo das ciências sociais, “à lógica linear das análises sociais de cunho mais estrutural que relegavam para segundo plano a ação social individual e, por conseguinte, os atores sociais e sua vida emocional.” (Koury, 2009, p.83).

Na década de 1970, iniciam-se alguns estudos que começaram a conceituar emoções de forma mais explícita e desenvolveram teorias e programas de pesquisas. Indícios de preocupações com a importância das emoções em macro e micro teorizações sociológicas talvez já possam ser encontrados durante o primeiro século, como nas preocupações de: Marx, sobre a alienação e a carga emocional com as privações do proletariado; Max Weber, em seus pontos de vista sobre os tipos de ação, incluindo a dimensão afetiva; Georg Simmel, ao analisar o conflito, enfatizando a excitação emocional como parte da mobilização de processos de conflitos; Emile Durkheim, em seus estudos das origens da religião, colocando as emoções no centro da sua teoria da base totêmica de solidariedade social com a efervescência das interações entre os aborígenes; Vilfredo Paretto, em sua defesa de que “sentimentos” e “derivações” implicam claramente numa base emocional para a dinâmica cíclica das sociedades, compreendendo que essas preocupações foram secundárias, implícitas e subteorizados; Charles Horton Cooley, em seu estudo sobre o orgulho e a vergonha como resultados de as pessoas se autoavaliarem ao "olhar-se no espelho" com as respostas dos outros.

O estudo das emoções tem se expandido. Atualmente, investigações teóricas apresentam distintas tradições sobre as emoções humanas (Stets & Turner, 2006; Turner & Stets, 2005, 2006, Barbalet, 2008, Kemper, 2009) e, ao abordarem as bases sociológicas para teorizar essas emoções, se agrupam em diferentes escolas de pensamento. Todas essas abordagens para teorizar as emoções têm gerado informações úteis sobre a dinâmica das emoções. Subsistem, no entanto, questões não resolvidas nas abordagens sociológicas sobre emoções, incluindo: a natureza delas, o grau em que elas são neurológicas ou socialmente construídas, a relevância de se analisar a biologia e a evolução delas, a relação entre a cognição e as emoções, o número de distintos estados emocionais produzidos por seres humanos, e a relação entre emoções e racionalidade.

Relegando o estudo das emoções às ciências sociais, segundo Duhran (2003), “não deixa de ser um tanto contraditório, pois as vivências emotivas continuam presentes nas descrições etnográficas sem levantar nenhuma inquietação teórica relevante.” (p.88). Há um percurso histórico na filosofia, com interesse na natureza das emoções e nas relações com as paixões e os sentimentos; e, na psicologia, com interesse sobretudo nas modificações e nos mecanismos que estão na base das relações emocionais.

Garcia (2005) realizou um balanço da produção da área da psicologia que poderá contribuir com o debate. Temos ainda as discussões da neurobiologia sobre as emoções, que vêm se avolumando consideravelmente. Não me debruçarei sobre estas, mas é necessário mencioná-las, dada a visibilidade que vêm alcançando com autores como António Damásio, Daniel Golemam e Howard Gardner.

Importa salientar que esses estudos são ainda ínfimos no que tange à infância e às crianças, considerando a existência de “um crescente corpo de pesquisa que enfatiza as vozes das crianças e sua agência, poucas pesquisas abordam o modo como as próprias crianças participam das práticas de socialização emocional.” (Ahn, 2010, p.94). A recorrência de estudos em que as crianças aparecem nas discussões sociológicas referentes ao amor situam-se nos estudos ligados à família e educação, sendo as crianças sempre o objeto e/ou resultado das relações entre os adultos.

O **processo de socialização da relação física e afetiva com o mundo** é uma constante da condição humana, a qual é, no entanto, dotada de mais força em certos períodos da existência, especialmente na infância e na adolescência. Na criança estão potencialmente presentes todos os recursos afetivos da condição humana. A socialização a que se submete opera uma seleção em meio à imensidão de possibilidades, imprimindo-lhe uma cultura afetiva específica. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança, incessantemente, limita as possibilidades do seu sentir e de sua expressão, inscrevendo seus estados afetivos no interior do meio social. O vocabulário

social impregna as relações sociais e ecoa sobre as crianças que aprendem os seus significados:

> uma ampla etnopsicologia [...] a informa sobre os significados que envolvem as emoções, de sorte que, aprendendo as palavras do léxico afetivo, adquire um conhecimento cultural mais amplo, o qual engloba ao mesmo tempo os conceitos e a prática da emoção. (Lutz, apud, Le Breton, 2009b, p.172).

O movimento crescente das crianças ao conviverem em espaços coletivos com outras crianças, na sociedade ocidental contemporânea, fortalece a pertinência do tema, dando visibilidade e importância a sua discussão. Mais precoce e intensamente, os cotidianos das crianças, meninas e meninos de 0 a 6 que frequentam espaços coletivos de educação, pluralizam-se de oportunidades sociais novas e diferenciadas, em que convivem com a presença de muitos coetâneos e diversos adultos que não fazem parte do espaço doméstico.

Essa realidade lhes oportuniza a vivência da convivência comunitária que incide sobre os laços sociais, potencializando-os. Novamente a temática parece se reapresentar para mim como em trabalho anterior (Agostinho, 2003), em que a categoria *lugar de encontro* abordou os movimentos das crianças em busca das outras, na busca por espaços e tempos para o encontro, e a possibilidade de construir e tecer interações de pares, laços sociais, partilharem afetos. Assim se coloca a pertinente reflexão acerca da temática, considerando que “as emoções são a matéria viva do fenômeno social, a base que orienta o estilo das relações nutridas pelos indivíduos, distribuindo os valores e as hierarquias que sustentam a afetividade.” (Le Breton, 2009b, p.120).

A racionalização moderna e a secundarização dos sentimentos não são o eco encontrado nas pesquisas que foram ao encontro de crianças e jovens que habitam os espaços educativos. E mesmo as lembranças de adultos que o habitaram, pois nos seus depoimentos o volume significativo da parte positiva das escolas e pré-escolas são os amigos, colegas e as vivências afetivas junto

aos mesmos**.** (James, 1993; Corsaro, 1985; Mayall, 1996; Montandon & Osiek, 1998; Ferreira, 2004; Trevisan, 2006; Muller, 2008). Estudos que se propuseram a ouvir as crianças e colher delas a informação do que consideram mais interessante, do que mais gostam nos espaços educativos e que dão visibilidade e importância chegaram a respostas que são as relações de amizade, os encontros e s convivências com os amigos, colegas, enfim, a convivência geracional, o amor.

A pré-escola, como espaço público de educação, oferece uma gama de situações, nas quais a criança tem de negociar o compartilhamento do espaço e dos materiais com outras crianças. Na interação com outras meninas e meninos, a criança vai exercitando a construção de um espaço público, e, nesse exercício de interação, negociação, atividades comuns, os laços de amizade são construídos e vão dar-lhes um suporte social, emocional, afetivo. Para Corsaro (2003), fazer as coisas juntos é um valor central nas culturas de pares, um importante elemento para se pensar a contundência com que os afetos apareceram no estudo. Assim, a emoção é vivida na interação com outros, a emoção sentida no meu corpo enquanto sentimento subjetivo é parte de uma transação entre mim e o outro. “A emoção está na relação social”. (Barbalet, 2002).

Recorrentemente encontrei um conjunto de dados das observações realizadas que dão visibilidade à força e vivacidade à temática que se apresentou na cotidianidade do contexto educativo pesquisado. O olhar que procura o parceiro, a parceira de suas relações de amizade, o sorriso que se esboça, se abre ao identificar sua presença ou chegada. **Ações impulsionadas, comungadas, compartilhadas em nome da amizade**, ainda aqueles(as) rechaçados(as), deixados(as) de lado por não serem reconhecidos(as) nas teias das relações de amizades, aqueles que utilizam um conjunto de estratégias para convencerem os outros de sua contribuição, colaboração ao ser admitido como amigo; meninos, meninas cujos afetos dirigidos eram os de enamoramento, formando os casais da sala.

Tomo emprestada a pergunta que Machado Pais (2006) se fez quando deambulava nos rastros da solidão – “como chegar à realidade desse sentimento?” O autor segue em colocações e aprofundamentos que também contribuem com a temática aqui abordada:

> Esse é um desafio ao qual as ciências sociais se têm esquivado, na exacta medida em que os sentimentos também se esquivam aos métodos que habitualmente se empregam para dar conta de realidades outras que não a dos sentimentos. É evidente que os sentimentos sentidos são irredutíveis, na sua plenitude, ao conhecimento. [...] Os sentimentos alheios, esses, apenas indirectamente nos são acessíveis, quando expressos ou comunicados através dos gestos, falas ou comportamentos. (p.16-17).

O desafio aqui é a **interrogação do significado social dos sentimentos de amizade, benquerer, e o seu contrário**, aqueles que são rechaçados, que não observamos aproximações e/ou a sua aproximação não era desejada, “os sentimentos comunicados são a face subjectiva dos sentimentos sentidos que a sociologia procura objectivar” (ibidem, p.17), a expressão social dos sentimentos, sua problematização e análise.

O episódio no jardim da escola é um interessante depoimento do **peso-valor dos afetos** no estabelecimento e na manutenção das relações sociais entre as crianças observadas, em que o benquerer transcende a vontade apenas de nossos corpos próximos, companheirismo e carícias, quando até a proximidade de objetos pessoais é convocada.

> No jardim em frente à escola, quente e iluminado, logo que chegam, algumas meninas aproveitam para tirar os calçados, Giulia De Mauro, Sveva, Flávia, Giulia D, Giorgia, Giulia Z, vivenciando o estar descalço, pisar a terra e materiais do jardim.
> Conforme retiram seus calçados, elas os organizam num canto.
> Giorgia retira suas sandálias e as deixa em meio ao jardim…

…mas logo percebe como estão organizados os calçados de suas colegas, volta e coloca os seus ao lado dos das outras meninas…

…é seguida por Giulia D e logo por Giulia Z.

Esta última, depois de colocar os seus calçados na fila, olha o conjunto de calçados enfileirados e retorna a rearranjá-los...

Fotos (41): Kátia Agostinho,11/06/08.

para que os seus calçados fiquem do lado dos de Giorgia. (Registro de campo,11/06/2008).

Na materialidade dos calçados (fotos 41), sobre o gramado artificial, repousa o ato que solidifica, confirma afeto e amizade, nutridos pelas meninas; pelas mãos de Giulia Z unem-se sandália e sapato que, lado a lado, são testemunhas e confirmação de seu querer bem por Giorgia.

Considero, como Ferreira (2004), que o **apoio de *amigos*** é fundamental para as crianças nos seus contextos de educação. Sendo "as relações de sociabilidade manifestas na competência das crianças para estabelecer e nutrir uma rede de aliança e solidariedade, que contribui fortemente para compreender a sua experiência social de criança entre crianças". Para a autora, a *amizade* pode ser vista como uma "propriedade socioafectiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constrangem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo". (p.193-194).

Sobre a formação das amizades entre crianças, merece ser aprofundada a afirmação de Patrick Rayou (1999), de que os "amigos são, na verdade, os colegas de escola, impostos, de uma certa forma, por uma decisão administrativa que nada tem a ver com escolhas pessoais" (p.108, apud: Trevisan, 2006, p.111). Compreendo que, para todos os humanos, as escolhas pessoais estão sempre constrangidas por um conjunto de fatores, salvaguardados os modos e as intensidades, que variam com as diferenças geracionais aqui ventiladas pelo autor anteriormente citado, sobre as quais consideramos sua existência e pertinência.

O fato de as crianças estarem nos espaços educativos por determinação, em sua maioria, de seus familiares não diminui em nada o valor e a possibilidade de amizades que ali se gestam. As crianças que frequentam espaços educativos têm a oportunidade de, sistematicamente, se encontrarem e tecerem redes de afetos. Esta mesma sistematicidade, garantida pelo espaço educativo, embora geralmente interessada em constranger as crianças a que construam amizades entre si, nem sempre obtém êxito na presença da ação social das crianças, na sua participação. Fato facilmente observado no modo

como as redes de amizade serão aqui apresentadas, pelas diferenças e recorrências.

Corroboro com a ideia de que as crianças que frequentam espaços educativos encontram neles oportunidades para encontrar e interagir com os seus pares. A disponibilidade e acessibilidade com seus pares ampliam as chances de que laços afetivos venham a ser contruídos. O **grupo é o terreno fértil das emoções**, a multidão potencializa os sentimentos, dá aos seus membros um sentimento de poder (Le Breton, 2009b).

Considero, ainda, que a amizade tenha sido um forte componente presente nas relações que as crianças travavam naquele espaço educativo, e que essas mesmas relações podem apresentar modos diferentes ao se estabelecerem na temporalidade daquele contexto pedagógico, podendo ir, por vezes, a opostos, quando do dissabor de uma contrariedade vivida entre as duplas, tríades de amigos/amigas. Mesmo considerados a pessoa de seus afetos até aquele momento já não o eram após um episódio de contrariedade.

Nos estudos de Corsaro (1985, 2003), o autor faz a defesa de que a forma duradoura de amizade é mais comum entre as crianças que vivem na mesma casa ou são vizinhas, e que durante a experiência educativa as crianças compreendem que a interação com os pares é frágil e que nem sempre é simples integrar-se à atividade que transcorre. Sendo assim, as crianças, em vez de limitarem o contato social com um ou dois companheiros, desenvolvem relações sociais com numerosos companheiros, de modo a massificar as probabilidades de conseguir entrar na interação entre pares.

Compreendo a importância de avaliar as afirmações referidas pelo autor. Concordo que a **proximidade parental e geográfica** de moradia pode possibilitar um tempo maior para os encontros e trocas entre crianças, contribuindo para que cumplicidades e amizades sejam construídas e aprofundadas, embora as formas contemporâneas de vivências das sociedades ocidentais coloquem um conjunto de questionamentos a essa

efetivação: a recorrência com que, cada vez mais, as famílias sejam menores; as vivências entre crianças da vizinhança são reduzidas ou inexistentes, tendo em vista a crescente urbanização e a carga laboral das famílias; a convivência, cada vez mais precoce e por tempo maior, das crianças com seus pares em espaços coletivos, construídos para elas – pré-escolas, creches, ludotecas, diferentes atividades de expressão corpórea, estética etc., e não em suas residências, abrindo novas possibilidades e facilitando a formação de amizades.

Aqui cabe o esclarecimento que diferencia o lugar de estar. Pelas condições sociais da família, é comum que as crianças de 0 a 6 anos, de classes populares, com taxas de natalidade mais altas, passem quase todo o tempo de seus dias em contextos educativos de atendimento integral, para atender à demanda das famílias de acesso ao mercado de trabalho. Mas também é comum encontrar as crianças de classes mais favorecidas em contextos educativos de meio período, e com atividades extras distribuídas na outra parte do dia.

Quanto à fragilidade e à não sistematicidade das relações entre as crianças, defendidas pelo autor e que ecoa nos estudos de Ahn (2010), ao corroborar com a ideia de não permanência e de instabilidade nas relações afetivas entre as crianças, designando-as de “frágeis, fluidas e transitórias”, tal compreensão, pelas observações realizadas neste estudo, não é endossada. Nas duas etapas em que estive junto às crianças pesquisadas, **as redes de amizades construídas foram mantidas**, apenas com eventuais suspensões das mesmas, por desentendimentos, mudança de pré-escola, por preterição, e outros. Os desentendimentos, as brigas não são o fim da amizade, são como contingências no plano da amizade, movimentos estratégicos dentro da relação. (Davies, 1987).

Quando momentos como esses foram observados, foram seguidos de dor e contrariedade, trazendo desafios à criança que o viveu, desafiando-a a buscar novos companheiros, havendo, ainda, os casos em que o caminho

escolhido foi o de estar só, a da solidão junto aos objetos, materiais, brinquedos da sala.

> Alessandro e Giorgia vão para outro espaço educativo com Rafaella. Giulia Z., no anúncio do fato, percorre com o olhar toda a sala, vai ao professor que dá a notícia aos colegas. Suas mãos são rapidamente levadas à boca, e inicia a roer as unhas. (Registro de campo, 05/06/08).

No episódio, ao ver Giorgia sair da sala, Giulia Z. percorre toda a sala com o olhar procurando apoio, segurança. Sua companheira e amiga se afasta, e isso a obriga a procurar nova interação. Por um tempo, a menina fica sem saber para onde ir e o que fazer. Fica parada, com o olhar procurando algo e/ou alguma coisa com que se envolver. Depois de um tempo vai desenhar, mas seus olhos estão sistematicamente na direção da porta e é com um sorriso largo, que se espande em sua vibração, que se levanta e vai ao encontro de Giorgia quando esta retorna à sala.

A realidade observada nos dá a compreensão de que as crianças **passam mais tempo com aqueles a quem direcionam seus afetos;** aqueles que são os sujeitos de seus afetos são os procurados logo que chegam à pré-escola. E caso estejam e sejam encontrados, é sempre a expressão da satisfação que se exprime na face, o esboço ou mesmo o sorriso aberto da alegria de encontrar acompanha o trajeto de ida para perto, para saudar, cumprimentar, festejar. É, porém,de outro tom a expressão que se exprime na face quando aquele que se busca ao chegar na sala não é encontrado, porque não veio, ou ainda não chegou. Nesses momentos, por vezes, para algumas crianças, ou ainda em dias diferentes, se instaura a deriva, o olhar vago, a indecisão estabelece-se, o porto seguro não se encontra.

Berit Bae (2009) relata o seguinte sobre a pesquisa realizada na Islândia, por Bjarnadottir (2004). Durante o período de brincadeira livre, são oferecidas às crianças opções para que escolham onde vão brincar, tendo se observado que o que realmente parece motivar as crianças a governar sua escolha é um local onde possam brincar junto com os amigos. Elas participam

e fazem suas escolhas indicando que é muito importante para elas estar com o amigo.

A **estabilidade e durabilidade nos laços de amizade** estabelecidos entre as crianças pesquisadas apresentaram diferenças entre si. Encontrei, inclusive, algumas crianças para as quais as amizades não representaram um elemento a ser observado em seus repertórios vivenciais, nas rotinas daquele espaço educativo. Essas poderiam ser aquelas às quais são direcionadas as exclusões em parte significativa do tempo de observação, ou, ainda, outras poucas crianças apresentavam modos de interação com seus pares que eram muito mais espontâneos, estavam entre meninos e meninas, grandes e pequenos, hoje com um e amanhã com outro; no mesmo dia, em momentos diversos, relacionavam-se com a diversidade de crianças presentes na sala, sem demonstrarem predileções e intimidades partilhadas.

A consideração da presença de diferentes formas de estabelecer as redes de afetos entre as crianças pesquisadas não obscurece a notória presença de amizades que se alongaram no tempo, e contraria a ideia de incompetência tão amplamente atribuída às crianças, de manterem seus repertórios afetivos cuidados, negociados, cruzando as passagens de anos letivos para as que seguiram no mesmo grupo e também para as crianças que seguiram para a escola fundamental, fato que pude acompanhar nas duplas que seguiram na mesma escola: Elena e Sveva, Flávia e Federico, Sveva e Flávia.

As **transições de ano apresentaram desafios para as redes afetivas** estabelecidas. Algumas crianças foram para a escola de ensino fundamental e outras permaneceram no grupo. Houve, ainda, crianças que foram para outras escolas, e assim, novas duplas e tríades se estabeleceram. Algumas já estavam esboçadas, e se afirmam, ou se confirmam com o distanciamento de alguma criança: Giorgia, a quem Giulia Z sempre dedicava atenção e clara predileção de trocas e partilhas, vai para outra escola. Nesse momento, então, Giulia Z. se aproxima mais ainda de Chiara R., com quem já estabelecia

relações próximas e prolongadas, agora é acrescentada de maior dedicação. Seguiu-se também a tríade: David, Dodo e Orestes.

Também foi possível observar momentos de **compartilhamento e vivência do silêncio** entre pares, em que as crianças, por algum tempo, apenas deixavam-se estar na presença e partilha da quietude, que tem a ver com a aquiescência, com a conivência dos amigos "que não temem calar juntos. Sem qualquer necessidade de preencher o tempo com palavras, sendo a simples presença suficiente." (Le Breton, 1997, p.20).

A amizade e sua cumplicidade permitem viver e compartilhar o silêncio sem constrangimentos, há um entendimento tácito entre os que participam. Compreendendo que, ao silenciar, não se finda a comunicação, o silêncio é também comunicação, sobretudo quando é cúmplice. "O silêncio nunca é o vazio, mas um sopro entre palavras, a curta pausa que permite a circulação do sentido, a troca de olhares, emoções." (Le Breton, 1997, p.24).

A amizade foi tema recorrente tratado por Corsaro (1985, 2003): "as crianças constroem o conceito de amizade e cercam de ligá-lo a características específicas organizativas da cultura de pares na escola ou em outros contextos." (2003, p.177). Mais adiante o autor diz:

> O esforço de manter o senso de segurança estabelecido em família é a base da formação da cultura de pares, e representa um importante fator na valorização da relação de amizade. A passagem da criança da família ao grupo de pares influencia de fato sobre a relação com os outros e sobre a evolução do conceito de amizade. (p.145).

Considero que a maior recorrência das **fotos realizadas pelas crianças, com seus focos em seus/suas amigos(as)**, somada às observações e aos registros fotográficos por mim realizados são um importante dado que reitera a pertinência de que a temática seja aqui visibilizada e apresente os diferentes modos como se manifestou no campo pesquisado.

Quando as crianças tiveram sob seu poder a máquina fotográfica, o primeiro movimento delas, mal tivessem alcançado a destreza mínima de manuseio do material, foi dirigir o foco da câmera em busca do(a) amigo(a). Este primeiro foco escolhido, perseguido, demonstra o grau de importância que as redes de afetos, as amizades têm em suas vidas.

Foto (42): não identificada, 22/05/08. Foto (43): não identificada, 23/05/08.

Nas fotografias 42 e 43 vemos as amizades sendo documentadas, reveladas pela lente da máquina que está nas mãos das crianças. Seus autores não puderam aqui ser nomeados. Aliás, há um conjunto grande de fotografias realizadas palas crianças que não fui capaz de acompanhar quem as fez, pois, com um pulsar vivo e rico, o contexto educativo observado apresentava um conjunto variado de ações. E, em muitos momentos, enquanto as fotografias eram realizadas pelas crianças, enquanto a máquina passava de mão-em-mão, os olhos e a atenção da pesquisadora estavam noutro espaço, noutra vivência, ficando a surpresa, o saber de muitas coisas vividas na sala para o momento em que, já fora dali, organizava os dados de cada dia de observação.

Na foto 42 Flávia, Sveva e Sara. Um abraço as liga, seus corpos próximos, olhares dirigidos para a lente da máquina e risos compõem a pose feita, registrando a rede de afetos entre as meninas. Na foto 43 ao lado, Alessandro abraça Federico com um largo sorriso, os meninos olham na direção da máquina fotográfica.

Foto (44) de Giulia D., 12/5/08.

> Giulia D. acaba de me solicitar a máquina fotográfica e está observando-a. Elena vem até ela e solicita:
> _ *Me faz uma fotografia?*
> Giulia D. concorda fazendo aceno com a cabeça. Elena vem e me abraça e sua colega registra o momento. Depois Elena vai à sala, olha com olhos de procura, dirige-se para Dodo e o abraça; ele, entre o abraço e a atenção a outra coisa que acontece na sala... Elena, no desejo de documentar esse afeto que nutre por Dodo e posicionar-se para que Giulia D possa fotografá-los, e Giulia D., com os desafios de enquadrar esse abraço em movimento, essa expressão de benquerer fluida... (Registro de campo, 12/05/08).

Com a mesma insistência aconteceram pedidos das crianças para que eu realizasse fotografias em que estivessem juntas com seus/suas amigos(as), registros em que elas aparecem ao lado ou abraçadas a eles.

Foto (45): Kátia Agostinho, 31/03/09.

Na realização da foto 45, Laura vem até mim, aponta a máquina fotográfica que está em minhas mãos e em seguida aponta a si e Clara. Vai até a amiga, a abraça e olha sorrindo para a câmera. O desejo de Laura de documentar seus afetos para com Clara é informante do valor que a amizade entre as duas tem para a menina.

As marcas do **afeto inscrevem-se e reafirmam-se no traço do desenho** que busca seguir o da amiga:

Fotos (46): Kátia Agostinho, 13/05/08.

Vemos na foto 46 Elena e Giula D. sentadas lado a lado, desenhando. Giulia D. segue o traço de Elena. Nas ocasiões em que enfrenta dificuldades de produzir a linha feita pela amiga, Giulia D. solicita sua ajuda. Elena atende ao pedido e desenha na folha de sua amiga. O traço, o objeto, a cor são buscadas como linhas que tecem o desenho e o afeto entre as meninas.

Aqui interessou-me particularmente abordar esse modo como o afeto se tece, se estende, de forma que possa instaurar importante reflexão acerca da prática corrente em que desenhos que se assemelham, comumente, são chamados e interpretados como "cópia do colega". As preocupações quanto à criatividade, originalidade, fortalecimento de repertórios estéticos próprios estão aqui em jogo e merecem também cuidado, mas todos esses temas se conjugam e são importantes de serem observados sem que se descuide da pluralidade de sentidos que podem constituir a questão.

Fotos (47): Kátia Agostinho, 17/06/2008.

A cena das fotos 47 repetem a situação de seguir o desenho da amiga. Giulia Z. encontra dificuldade em fazer o sol conforme Chiara R., solicitando, então, que a amiga o faça. Chiara R. prontamente atende o pedido e desenha o sol na folha da amiga.

Elena, Giulia D., Chiara R. e Giulia Z. apresentaram o tempo todo da pesquisa rico repertório de elementos, formas, traços e composições em seus desenhos. Um olhar dedicado a apreender os seus sentidos revela que, em alguns momentos, desenhar igual faz parte da construção, da sedimentação das redes de afeto entre as crianças, sendo uma importante e rica vivência compartilhada, sem que apresente perigos de esvaziar e empobrecer repertórios estéticos; antes, enriquecem os repertórios afetivos.

Dou, assim, relevo e reconhecimento à **importância da afetividade como discussão sociológica,** considerando a definição de ação social de Max Weber, (Weber, [1921] 1991), como constituída por sentidos subjetivos, na qual encontramos o componente da emoção como essencial na construção dessa mesma ação.

Para Analia Torres (1987), as relações afetivas são uma das múltiplas dimensões das relações sociais, fundamental porque a afetividade constitui um dos elementos mais importantes na construção das identidades individuais e coletivas.

A amizade entre as crianças envolve diversas funções que se cruzam e conjugam companheirismo, divertimento, convívio, aprendizagem social, conhecimento de si, do Outro e do mundo, apoio, suporte emotivo para situações de fragilidade, sensibilidade, tristeza e necessidade de segurança, acolhimento na chegada a um novo espaço, compartilhamento de intimidade, cumplicidade e segredos.

Apresentando a tarefa de gerir um conjunto de conhecimentos e sentimentos partilhados, nesse espaço relacional de amizade, partilhar, confrontar, num exercício de alteridade, habilidade comunicativa para explicitar

seu ponto de vista, solicitude, respeito, afirma a ação efetiva das crianças em sociedade, sua ação no mundo. Para Ramsey:

> As emoções são uma parte inextricável das interações e relações sociais. Aprender a estar consciente das próprias emoções, reconhecer os sentimentos dos outros e expressar emoções apropriada e genuinamente, são componentes críticos do ajustamento social precoce. (Ramsey, 1991, p.24-25, apud, Trevisan, 2006, p.70).

O mergulho nos dados de pesquisa coletados deu visibilidade a **diferentes formas de manifestação do afeto** entre as crianças Assim apresenta-se a importância de considerar a amizade como um "processo coletivo e cultural"; a participação social e a amizade como processos centrais na constituição das culturas de pares (Corsaro, 2003). A amizade é produção e partilha conjuntas de atividades comuns em uma área específica; é espaço protegido da intrusão de outros em determinados momentos, em que comunicam e partilham um quadro de referências comuns com seus amigos/amigas.

A amizade, como resultado de uma construção coletiva, gera-se no envolvimento ativo das crianças na realidade social e na cultura de pares em que vivem, de integração, solidariedade, segurança, negociação. Interessa-nos fazer emergir aspectos relevantes das culturas infantis e superar a tendência de naturalização e reificação construídas acerca das emoções, dando visibilidade aos aspectos sociais que as constituem, considerando-se que as relações entre pares são significativas para a vida das crianças.

Recorrentemente, amigo/amiga é aquele/a com quem mais estou, com quem mais passo o tempo de viver e compartilhar os espaços e tempos pedagógicos. Assim, a partir da recorrência com que foram observados juntos, em diferentes brincadeiras, jogos, conversas, atividades outras das oferecidas pela sala, tais como montar, pintar, desenhar, colar, moldar, experimentar, descobrir etc, constatei que a atividade era secundarizada, que o motivador da presença era a partilha e a proximidade afetiva. Amigos/amigas, para as

crianças com quem estive, são aqueles/aquelas com quem desejavam partilhar brincadeiras, atividades, notícias, novidades, segredos, aqueles a quem se acarinha e de quem se espera carinho, que são cuidados e que cuidam, que defendem e são defendidos, que são companheiros, que compartilham intimidades, que animam e alegram com a presença e partilha.

O afeto revela-se no **aconchego** no ombro do Outro com quem se partilha a emoção de saber-se querido(a) e acolhido(a).

Fotos: Kátia Agostinho, (48) 13/05/08 e (49)11/03/09.

Enquanto Giulia De Mauro come, Aurora está debruçada em seus ombros (foto 48), a partilha do carinho de quem é ombro que acolhe, de quem nele se debruça, a proximidade corporal que aquece e embala a amizade partilhada pelas meninas. Orestes e Mario (foto 49) olham atentos para o professor. Logo que Orestes se debruça sobre a mesa, Mario se debruça sobre seu braço num gesto de afeto e ali segue na acolhida do amigo.

Os amigos com quem a atividade social era mais intensa, havia maior **facilidade na resolução de conflitos**, apresentando maior compreensão, reciprocidade e partilha de intimidade:

> Dodo está chorando, Orestes que está ao seu lado o olha.
> _*Devo te apagar?*
> Dodo está com o apagador nas mãos e quando faz o comentário para o amigo faz os gestos de apagar por toda a superfície do corpo de Orestes, com uma pequena distância entre apagador e pele para que esta não seja tocada.
> Em seguida Orestes pega o apagador das mãos de Dodo e diz:
> _ *Eu vou me apagar!*

> Orestes vai batendo com o apagador pelo seu corpo como se o apagasse. Dodo ri e o abraça, depois pega a manga da blusa do amigo e comenta:
> _ *Vou secar meus olhos com sua malha!*
> Seca, e os dois vão abraçados pela sala. Nessa amizade, esse benquerer anunciado, confirmado na ação dos meninos. Sara, que observa minha atenção da cena, vem até mim e conta que Oreste sem querer havia batido com o apagador no olho de Dodo. (Registro de campo, 10/03/09).

A amizade também foi percebida como **cooperação, apoio social, segurança**; como facilitadora do acolhimento da criança ao contexto educativo. Na figura da amizade, para a qual os afetos são dedicados, encontra-se a segurança, o acolhimento e maior tranquilidade para viver esse espaço social diferente do doméstico, com desafios quanto às relações com novos e diferentes adultos, crianças e espaço. Considere-se, ainda, que as relações democráticas também envolvem aceitar o que às vezes as pessoas não entendem, e que a ajuda dos amigos e os atos de solidariedade fazem parte da vida comunal. (Bae, 2009b).

Questões de gênero também marcaram a forma como o companheirismo e as amizades foram estabelecidas no contexto estudado; a recorrência foi a da semelhança de gênero, meninas ou meninos compunham as duplas ou tríades de amizade.

As amizades foram observadas geralmente entre crianças do mesmo gênero, sem com isso ignorar que também existiram entre gêneros diferentes. Nos seus estudos, Corsaro (2003) afirma ter encontrado maior divisão entre os gêneros nas crianças maiores, fato que também constatei neste estudo. As crianças menores tiveram maior trânsito entre meninos e meninas, assim como, também foi na interação com os menores que os maiores viveram mais as diferenças de gênero.

Foto (50): Kátia Agostinho, 29/05/08, 09/03/09, 28/05/08 e18/03/09.

Cruzam-se, ainda, para além da **similaridade** com relação ao gênero, a similaridade de idade nas relações de companheirismo e amizade, (fotos 50), incidindo sobre o estabelecimento desses laços entre as crianças, observado, ao se agruparem em duplas, tríades ou grupos de amigos/amigas, com maior recorrência entre idade próximas e/ou igual.

Manifestações de afeto que se traduzem em **cuidado com o outro**, que precisa de ajuda em atividades, ou no conforto em sensibilidades e tristezas.

Fotos: Kátia Agostinho, (51) 21/05/08, (52) 31/03/09 e (53) 20/06/08.

Afetos de cuidado foram observados nas relações que estavam sob a égide do parentesco: Chiara R. com seu irmão Alessio, Sara e sua irmã Aurora. Eram também destinados afetos-cuidados para os menores da sala, como na foto 51 em que Elena cuida de Dodo, e foto 52 em que Aurora cuida de Madalena. Encontramos também os cuidados de afetos entre as duplas de “namorados da sala” e ainda para aqueles nomeados, eleitos(as) amigos(as), na foto 53. Sveva busca consolo para sua tristeza e contrariedade nos ombros e na proximidade de Flávia. Enlaçada a Flávia, Sveva busca a amizade, a partilha; o companheirismo que acolhe, que conforta; ampara a sua sensibilidade; busca sustentação e força no apoio da amiga.

Manifestações de afeto também apareciam de modo explosivo, num **rompante**. Surpreendendo, um gesto irrompia e se estendia ao Outro na expressão dos afetos, geralmente no gesto do abraço.

Fotos (54): Kátia Agostinho, 12/06/08 e 16/03/09.

Momentos em que a expressão do afeto explode em abraços como esses vistos nas fotografias 54, entre Sveva e Elena e entre Andrea e Orestes, sabendo-se que "não existe naturalidade no gesto, na percepção, numa emoção ou em sua expressão":

> O corpo é parte integrante da simbologia social. Todas as manifestações que o atravessam estão inseridas como elementos significativos no seio de um conjunto mais vasto. [...] A afetividade dos membros da mesma sociedade se inscreve num sistema aberto de significados, de valores, de ritualismos, num vocabulário etc. (Le Breton, 2009b, p.127).

O abraço, a aproximação ao corpo do Outro, o contato físico, reticente em *nossas sociedades com tendência a esquiva* (Le Breton, 2009), não se reafirma nas ações das crianças, pois sinal de afeição manifesto é atitude observada entre as redes de companheirismo e amizade.

Observei em vários momentos que algumas crianças marcavam, **guardavam territorialmente a proximidade** a si para aqueles considerados amigos, amigas, numa atitude de proteção do espaço interativo, e com o poder materializado na ocupação de espaços preenchidos, seu próprio corpo estica-se para demarcar seus afetos.

Fotos: Kátia Agostinho, (55) 28/05/ 08 e (56) 28/05/ 08.

Prática recorrente, o corpo se estende e salvaguarda a possibilidade de que o lugar ao lado, próximo a si, seja para a pessoa de seus afetos. Na cena, vemos a recorrência com que essa prática era vivida entre as crianças. Na foto 55, Giulia Z. guarda um lugar para Giorgia, seus olhos percorrem a sala à procura da amiga. Já na foto 56, as pernas de Chiara e de Giorgia marcam o posto salvaguardado, que espera a vinda da amiga Giulia Z., no momento da grande roda, territórios cuidados, guardados pelos afetos que as une.

> Aurora se aproxima e diz:
> _ *Quero sentar!*
> Imediatamente Giorgia e Chiara juntas dizem:
> _ *Aqui não, é o lugar de Giulia Z!*
> Aurora sai contrariada a procurar outro lugar para sentar. (Registro de campo, 28/05/ 08).

Havia também crianças com muitos amigos, as populares. A popularidade tem a ver com diferentes fatores que podem se apresentar isolados ou cruzados: simpatia que emana, humor, idade, tamanho, *status* que alcança pelo que possui enquanto bens materiais ou habilidades

Fotos (57): Kátia Agostinho 18/03/09.

A cena da sequência de fotos 57 registra o fato de Chiara R. estar contrariada com Giulia O., porque esta não aceita utilizar o rolo de borracha conforme Chiara R. Deseja. Sua contrariedade acompanhada de tristeza são acolhidas e acalentadas primeiramente por Giulia Z., que a consola. Chiara, com sua popularidade, logo é acompanhada e assistida por outras meninas, Aurora e Giulia D., que deixam de brincar e de se envolver nas atividades que estão acontecendo no ginásio, para se manterem firmes, acompanhando a contrariedade de Chiara. David é outra criança que aparece como líder da sala; que, por seu carisma, habilidade, força, tinha uma rede de amigos mais ampliada.

Houve situações em que a **proteção do *status* de amigo/amiga**, com exigência de fidelidade e presença do ciúme aconteceram, salvaguardando a amizade da entrada de outros, impondo o distanciamento de crianças na rede de amizade, ocorrendo de muitos modos, ocasionalmente para alguns, sempre para outros, de acordo com os interesses em jogo. Ahn (2010) avalia essa situação como do “afeto atuando como fonte de alianças e exclusão.” (p.104).

Dado que as alianças no mundo das crianças, infalivelmente, implicarão exclusão, não é de estranhar que o afeto seja utilizado não apenas na operação de alianças, mas também em exclusões. O estudo de Ahn (2010) fornece um exemplo de como as crianças constroem o seu "dois contra um", usando expressões de afeto para suas coligações.

As crianças utilizam a demonstração de afeto como estratégia para gerenciar a dinâmica de **formação de alianças e de exclusão**. Isso não quer dizer que essa demonstração seja o principal impulsionador , sem deixar de reconhecer o quanto ela é utilizada como estratégia de poder. Não podemos, tampouco, obscurecer o fato de que a dimensão afetiva comporta outros sentidos na vida das crianças. A intenção aqui é dar visibilidade às diferentes formas em que são convocados os atributos da afetividade, para que possamos pensá-los na complexidade e riqueza que a temática solicita.

Nas emoções se conjugam sensações, percepções, orientações cognitivas e ideológicas, moralidades propagadas socialmente. Em decorrência disso, do mesmo modo, a amizade entre as crianças não exclui disputas, conflitos, desacordos entre os amigos, os quais demonstram todo um empenho em negociar sentidos e poderes. É um contributo para que a criança possa explicitar seu ponto de vista, refletir suas escolhas e ações, ainda no papel de amigo/amiga, e de comunidade. Os **conflitos** existentes, a negociação de sentidos, os encaminhamentos acertados, as partilhas, se abrem à construção do espaço coletivo, oportuniza o aumento dos repertórios sociais, cognitivos, afetivos e emocionais.

Foram observadas interações em que as negociações entre amigos eram difíceis. Nesses momentos, nem sempre a força persuasiva dos argumentos se fazia valer, e a força física era a estratégia para fazer valer a vontade de um sobre o Outro.

Fotos (58): Kátia Agostinho, 09/06/08.

No episódio das fotos 58 , Antonio tenta convencer Orestes a participar com ele de um jogo. Orestes não quer. Após insistentes tentativas, Antonio tenta envolver o amigo no jogo usando a força física, na tentativa de arrastá-lo para a mesa. O fato demonstra que tentativas para ganhar poder e autoridade são temas do mundo das crianças, elas se preocupam em ganhar “controle sobre as atitudes e os comportamentos de seus pares em uma variedade de atividades diárias e interações.” (Ahn, 2010, p.103).

As formações de alianças, exclusões e rejeições foram observadas como constituidoras do espaço relacional das crianças. Houve crianças que

tinham poucos amigos ou nenhum, que comumente eram rechaçadas dos grupos, bem como, foi percepcionada também a não presença de laços de amizade, os desentendidos que abalam, fragilizam, em temporalidades diversas, os laços de afeto. Quando o entendimento de que o afeto não foi cuidado, cultivado, aparecia o dissabor de sentir-se deixado, “não amado”, preterido.

> Amizade não é simplesmente uma relação cognitiva de afetividade. Ela deve ser afirmada, confirmada e reafirmada através da ação social. Isto explica como a ênfase sobre ‘igualdade’ e conformidade nas relações sociais das crianças – usar as mesmas roupas, comer a mesma comida, gostar dos mesmos times de futebol – serve para atenuar a importância que quaisquer diferenças possam ter, isto representa uma demonstração visual de amizade, pois é através de tais performances públicas que as crianças avaliam e confirmam suas amizades umas com as outras; amizade não é só para ser sentida, é também para ser mostrada. (James, 1993, p.215).

O silêncio pode também evidenciar indiferença em relação ao outro, quando a atitude de mutismo é tratada como uma forma ofensiva de ficar calado, traduzindo assim a recusa em participar da correspondência, na troca.

As amizades foram observadas seguindo pela sala, e estendiam-se pelo ginásio, pátio externo e passeios. Desejavam alcançar os espaços exteriores à escola e, por vezes, conseguiam. Percebi que os laços de amizade entre as **famílias**, os quais, gerados de cá para lá, ou de lá para cá, alimentavam redes de amizades que se alongam no espaço educativo e prolongam-se em espaços outros, com passeios, visitas e vivências em festas e eventos juntos, nos espaços e tempos exteriores à pré-escola. Considero assim que as famílias exercem influência nas amizades por meio da estruturação de suas vidas diárias e das suas redes de amizades, conforme já constatado nos estudos de Corsaro (1998), James (1993) e Garcia (2005).

Havia amizades reconhecidas e fomentadas pelos familiares, que incentivavam aproximações, nomeavam amigos/amigas, promoviam encontros,

planejando espaços e tempos de convívio entre as crianças. No registro que se segue, temos um exemplo que dá visibilidade ao papel que as famílias tinham sobre as redes de afeto:

> Orestes chega com sua mãe, mantém-se agarrado a ela, fica a sua volta choramingando. A mãe tenta convencê-lo de diferentes formas, mostrando diferentes brinquedos e materiais pela sala, mas não consegue. O professor não interfere, a mãe olha aflita pela sala e Orestes continua tentando se prender a ela, agarrado a suas roupas e seu corpo. Ela então apela para Alessandro, o colega de sala:
> _ *Alessandro, me ajuda!*
> Alessandro se aproxima e convida Orestes a ficar, mas o menino não aceita. (Registro de campo, 18/04/08).

A afetividade das crianças também manifestou-se na relação que se estabelecia **com os adultos.** No modo como os afetos se manifestaram na relação de pesquisa, um forte direcionamento dos mesmos foi para os adultos da relação pedagógica, com seus professores.

Fotos: Kátia Agostinho, (59) 21/05/08 e (60) 26/05/08.

A fotografias revelam o ato de Sveva buscar o colo de Danilo (foto 59) e o de Giulia D. buscando a proximidade e o carinho de Rafaella (foto 60). Na busca e troca de afetos com os adultos, seus professores, a maior recorrência dos registros são direcionados para Rafaella:

> Rafaella e sua presença simpática, cativante, engraçada, afetuosa, suscita gostosos sentimentos nas crianças e também em mim. (Registro de campo, 19/02/09).

Eunice Duhran (2003) aporta-se nos estudos de Darwin e Malinowisk para a defesa das emoções como base inicial de compreensão entre portadores de culturas diversas. Adultos e crianças pertencem à cultura dos humanos, mas apresentam as especificidades de sua pertença geracional, além das responsabilidades quanto à provisão e proteção das crianças estarem sob o dever dos adultos.

A afetividade com os familiares foi percebida nos momentos em que chegavam e iam embora, havendo ainda outros momentos mais esporádicos que esse sentimento pôde se manifestar.

Fotos: Kátia Agostinho, (61) 17/06/09 e (62) 26/02/09.

As fotografias revelam a presença de afetos entre as crianças e seus familiares. Na foto 61, a mãe de Andrea o beija na despedida, prática corrente desses momentos de afastamento que foram sempre acompanhados de manifestações de afeto por parte das crianças e das mães, pais, avós, avôs e outros responsáveis que, ao deixá-los ou pegá-los na pré-escola, sempre manifestavam carinhos. Assim, beijar encerra uma breve separação. Na foto 62 a irmã de Tomaso, que frequenta a mesma escola, recorrentemente aparecia para um abraço no irmão. Essa prática também era seguida por outros parentes que frequentavam os anos seguintes da escola, e que vez por outra apareciam para estender seus afetos.

Le Breton (2009b) aborda a temática da tendência à esquiva dos contatos físicos em nossa sociedade, como um “cuidado com o invólucro íntimo, [mas que] dá-se o movimento contrário em relação à criança”:

> Ela pode ser tocada, acariciada, mimada, coberta de beijos. A criança atrai a ternura, sobretudo das mulheres, que se apressam a tomá-la nas mãos, abraçá-la e apalpar seu rosto. Ela é coberta de solicitudes quando tropeça e vai ao chão, quando está chorando ou quando recebe os cuidados de enfermeiros ou médicos. O seu rosto é local privilegiado de ternura: beijam-se as bochechas, a testa, etc. E espera-se que ela também beije como reconhecimento de um presente ou de um sinal de atenção que acaba de receber. (p.83).

O beijo é um gesto simbólico de afirmação, de ligação com o outro, comum nos ritos de entrada e saída de interação, acompanha a vida cotidiana de nossa sociedade ocidental com algumas variações, episódios de intimidade ou de convenção com contatos lícitos com o corpo do outro:

> No apagamento ritualizado do corpo que marca nossas sociedades, o beijo cria um momento de partilha por meio do contato físico, ainda que o enraíze no seio de uma norma que prescreve meticulosamente as eventuais transgressões, mitigando qualquer indecisão. O corpo a corpo do beijo nos ritos de interação ou o aperto de mão são momentos de exceção que a civilidade controla, trata-se de breves possibilidades de acesso ao corpo do outro cuja única consequência reside na satisfação de uma convenção. Apenas no amor, o beijo pode ser desmesurado, pois a ternura é o único limite que se impõe. (Le Breton, 2009b, p.90).

Os afetos e suas expressões, afagos, abraços, beijos, vividos e trocados entre as crianças, e entre elas e os adultos de sua relação, aparecem com a força que dá luz e contrapõem-se ao apagamento do corpo expresso por Le Breton, a ternura, o benquerer foi quem os traçou.

Afetos também se estabeleceram na relação entre as crianças e a pesquisadora. Também fui procurada, e cada vez mais também desejava os afetos - abraços, beijos, massagens, sorrisos, partilhas, atenções, convites, que acalentam, encantam, animam, aquecem. Eram recebidos como sinais de que a cumplicidade desejada estava sendo cada vez mais construída, sedimentada, ampliada para redes afetivas, em que pese o fato de que não corroborei da ideia de pesquisador amigo (Corsaro, 2003), embora desejasse proximidade para partilha, estabelecendo uma relação íntima de respeito com

as crianças. O afeto construído entre nós se teceu de forma e intensidade diferentes, não foi o mesmo com todos os meninos e meninas da sala.

> Estou no chão do saguão observando um brincadeira entre algumas crianças e sou surpreendida por um abraço de Andrea, que me abraça pelas costas, seguido de David. Esse abraço e outros "dengos" (carícias, beijos, massagens, oferecimentos de pequenas lembranças…) fortalecem os laços e me trazem bem-estar, confirmando que minha presença é bem-vinda. (Registro de campo, 05/05/08).

Também foram observados afetos de **enamoramentos,** espécies de **romances** que se estabeleciam entre meninas e meninos. Ao iniciar nossas observações neste grupo, fiquei logo sabendo que havia alguns pares de "namorados". Logo me visitaram as inquietações quanto ao fato - *criança namora?*

A forma aberta e tranquila do professor, das crianças e das famílias ao lidarem com a ocorrência me convidaram a prestar atenção e aprender, dos meninos e das meninas da turma, os sentidos dados a essas relações. Sistematicamente observei intervenções do professor de aceite desta condição de "namorado/namorada/casal das crianças:

> O dia está muito quente e ilumindo, e Danilo anuncia que vamos ao jardim. Federico vai em sua direção, passa seus braços e mãos em torno do professor e o acarinha dizendo: - *Te amo, Danilo!* E este diz para Federico: - *Não, ame a Flávia, por favor!* (Registro: 11/06/2008).

Essa forma aberta e tranquila de lidar com os "namoros" foi a mesma que observei por parte dos familiares, que dirigiam aos casais perguntas sobre sua relação, comentavam o fato de a mesma existir.

> Alessandro e Giorgia caminham pela sala de mãos dadas. Sua mãe, o pai das gêmeas, Sara e Aurora, e suas colegas: Sara, Aurora, Giulia Z. e Chiara os observam, todos riem quando o pai das gêmeas comenta sobre o namoro dos dois. (Registro de campo 07/05/08).

No contato sistemático com essas crianças, meu preconceito naturalizado foi questionado e admiti no processo que, queiramos ou não, a realidade é que algumas crianças vivem enamoramentos, romances nos quais dedicam afetos e atenções especiais àquele/àquela pelo/pela qual têm encantamento. Admito que nem todas o fazem, e que o realizam de modos diversos entre si. Esses diferentes relacionamentos têm modos e formas próprias de serem vividos, sem necessariamente reproduzirem os modelos adultos, mas o clima de enamoramento existia, foi expressado nesse grupo.

Fotos (63): Kátia Agostinho, 09/05/08.

A sistematicidade e o encantamento com que viviam os enamoramentos, como nesse baile de Alessandro e Giorgia (foto 63), mobilizou-me a enfrentar a tarefa de expor e aprofundar a temática, mesmo sabendo das ideias de rechaçamento que o tema sofre, que coloca as crianças nos espaços de proibições inquestionáveis. Tive cuidados ao enfrentá-lo, para não pender a favor ou contra os enamoramentos, romances entre as crianças, mas precisava admitir que ocorrem entre algumas delas, e me posicionar diante da necessidade que se coloca para compreendê-los e assim apreender as ordens sociais das crianças, vencendo mitificações, superando autoritarismos vãos.

A dupla de “namorados” da sala, que estava quase sempre junto, por todos os lados e em diferentes atividades, era Federico e Flávia. Verbalizada e nomeada por adultos e crianças, a dupla vivia proximidade e partilha constante. Sveva é amiga de Flávia e vive muito próxima ao casal. Em determinado momento das observações, notei os olhares de curiosidade e interrogações de

Sveva, flagrados no ato expresso na foto que se segue, confirmando as inquietações da menina, seu possível enamoramento por Federico, suas curiosidades.

Fotos (64): Kátia Agostinho,17/06/08.

A mão de Sveva, que avança em busca da de Federico, (fotos 64), nos fazem lembrar Walter Benjamin (1992), em a *Criança Gulosa*:

> Pela fresta do armário da comida entreaberto, a sua mão avança como um amante na noite. Quando se acostuma à escuridão, tateia, em busca de açúcar, amêndoas, sultanas, ou fruta em conserva. E como o amante, antes de a beijar, abraça a sua amada, assim o seu tato tem com elas um encontro amoroso, antes que a boca lhes prove a doçura. Com que volúpia não se oferecem à mão o mel, os montes de corintos, ou até mesmo o arroz. Que paixão, neste encontro entre os dois…(p.70).

O amor de Abelardo e Heloisa, Romeu e Julieta, sacralizado em grandes obras literárias, é vívido também nas relações das crianças? Ocidentalmente criança não namora, criança não casa, mas isto é o mesmo que amor? Então, criança não ama? Mas quem disse? Os adultos? Elas? A partir de que princípios? Mas o que é mesmo o amor? Goode (1959) analisa o amor como elemento da ação social, a influência mútua entre o sentimento de amor e as estruturas sociais onde se manifesta:

> [...] uma espécie de mola propulsionadora da acção, uma força que, no quadro dos valores das sociedades contemporâneas, tem o poder suficiente para criar, em sentido real e figurado, novas relações sociais. Poder para agir, força para criar, mas nem sempre com as mesmas margens de liberdade, nem com ausência de controle. (Goode, 1959, apud, Torres, 2000, p.4).

Como definir o enamoramento e encantamento de Aléssio por Aurora? Ele, 3 anos, acabado de chegar ao grupo; ela, 4 anos, 3 anos já de vivência nesse grupo. O que nos é possível compreender é que, na recorrência das ações de afeto que ele dirige a ela, a atmosfera que suscita é a do romance (fotos 65).

Fotos (65): Kátia Agostinho, 01/04/09.

> Alessio aproxima-se de Aurora e a beija, surpreendendo-a, abre um sorriso que expressa toda a sua satisfação e alegria. Ajoelhado ao seu lado permanece segurando a mão de Aurora. (Registro de campo, 01/04/09).

Fotos (66): Kátia Agostinho, sequencialmente: 02/03, 17/03, 26/03, 27/03, 31/03 de 2009.

Importa compreender as manifestações infantis para, compreedendo-as, poder pensar práticas pedagógicas mais respeitosas de sua humanidade e pertença geracional. A determinação com que a vivência, expressão de afetos foi vivida por Alessio dá o tom da importância da temática (fotos 66).

Ainda encontrei outras duplas, entre as quais o sentimento vivido era nomeado namoro:

> Hoje na mesa grande:
> Chiara R.: _ *Andrea, senta aqui ao meu lado!*
> Ele indo para o outro lado da mesa com a cadeira:

Andrea*: _ Não, vou sentar ao lado de Giulia Z!*
Chiara R. vai até o lugar em que está sentada Giulia Z. e com o dedo em riste*: _ Olha, o Andrea é meu namorado e não o teu!*
Giulia Z*.:- O Andrea quer estar ao meu lado!*
Chiara R. sai e vai para o outro lado da mesa, senta-se ao lado de Giulia D, conversam e olham os dois colegas do outro lado da mesa. (Registro de campo, 25/03/09).

No registro de campo do dia trinta de março de dois mil e nove, uma conversa entre Andréa e Domitilla aborda a temática.

Andrea monta um jogo com peças de madeira. A seu lado tem Domitilla que acompanha o menino, o observa, alcança as peças para ele. Os dois conversam sobre os bonecos de playmobil que estão na cena, o menino olha para mim, que os observo, e diz:
Andrea: *_Eu tenho um auxiliar, um companheiro!* E mostra sua mão com dois dedos abrindo e fechando como tesoura.
Kátia: *_Pensei que fosse Domitilla tua companheira!*
Domitilla: _Meu namorado é o Dodo! *Eu escolhi ele!*
Kátia: *_Por quê?*
Domitilla: *_Porque ele me agrada!*
Andrea: *_Eu também tenho uma namorada, a Chiara!*
Kátia: *_Por quê?*
Andrea: *_Porque ela me agrada!* (Registro de campo, 30/03/09).

Encantamento, enamoramento que se expressa na feitura de porções de amor (fotos 67):

Fotos (67): Kátia Agostinho, 08/05/08.

Sveva e Flávia estão às voltas com suas vivências do clima romântico com Federico. Na alquimia de fazer antídotos, é o do amor que buscam a fórmula. Cada uma a seu modo vai misturando cores e líquidos na busca de realizá-lo na sua imaginação e para além. (Registro de campo, 08/05/08).

Afetos foram mobilizadores de encontros, trocas, considerando que “a expressão emocional, especialmente as performances de afeto, são um dos recursos que as crianças usam ativamente para tratar de temas de seu mundo de pares." (Ahn, 2010, p.104-105).

5.1 - Afetos, amizades e enamoramentos entre as crianças… na educação infantil

A aproximação com as crianças desta pesquisa deu visibilidade à força com que os afetos aparecem nas relações que são travadas nos contextos educativos, colocando as questões: quanto dos afetos são pensados e possíveis de serem expressos nos espaços e no tempo educativos? São permitidos, impulsionados ou proibidos, limitados? São temas conscientes nas práticas dos profissionais que trabalham com este seguimento da educação?

Cuidado e atenção devem se observados ao explicitar a temática e enfrentar seus territórios traiçoeiros e escorregadios. Valorizada como uma condução socialmente aceita e impulsionada, a amizade é cruzada também por sentimentos e ações perversas, momentos que, em nome dela, o poder se instaura e obriga a conduzir-se a seu modo, “tu és meu amigo, amiga” se coloca como a lei que constrange o outro a realizar algo que não é de sua vontade, mas daquele a quem dedica amizade. Ainda encontram-se aqueles que não são aceitos por nenhum colega, duplas, tríades ou grupos de amizade, mas que, quando acionam um conjunto de estratégias que utilizam em benefício próprio para acessar aquela rede de relações, são aceitos momentaneamente, enquanto oferecem em troca algo de desejo, um brinquedo, um lanche, um convite para ir a um evento.

Nas relações educativas temos ainda os perigos de incorrer na falácia de que “todos somos amigos”, porém, em que pese a importância de instaurar tempos e espaços de respeito à individualidade, à singularidade de cada criança pertencente ao grupo, o compartilhamento e a solidariedade, isso não é

o mesmo que, com o poder de adulto, responsável pela prática pedagógica, impor algo que pertence à esfera pessoal, respeitar e construir laços de sociabilidade, solidariedade. São estratégias importantes de serem instauradas nas práticas pedagógicas, mas a obrigação, imposição da amizade não é possível, assumindo a impossibilidade de criar um mundo ideal em que todos são amigos.

Junehui Ahn (2010), num estudo americano sobre as emoções das crianças, orienta que “os discursos sobre sentimentos e emoções prevalecem nas práticas de socialização pré-escolar” (p.102), seguindo orientações, no sentido de educar culturalmente expressões emocionais apropriadas, professores constantemente falam sobre sentimentos, por vezes, no início do ano escolar, promovem sessões especiais sobre as emoções e, mais frequentemente, no processo de resolução de conflitos entre crianças em interações cotidianas na pré-escola. Com o foco direcionado para cultivar emoções positivas e exprimindo-se de forma adequada, culturalmente, enquanto, ao mesmo tempo, esses discursos amortecem e canalizam sentimentos negativos de uma maneira construtiva.

Quando os professores enfatizam a importância da amizade entre as crianças, reconhecemos que seja um sentimento autêntico, alguns imaginam e se esforçam para que as crianças também imaginem um mundo idealizado, onde todos são iguais, em que todos são bem-vindos e incluídos. A chamada aqui é para a efetivação dessa prerrogativa anunciada, para a reflexão sobre - será possível tal mundo anunciado?

Para além de levar a sério os afetos, os sentimentos das crianças, os adultos da relação pedagógica têm ainda de refletir e aprofundar acerca de possíveis resistências no reconhecimento da autenticidade dos afetos manifestados pelas crianças, enfrentando moralismos irrefletidos e traiçoeiros, que subjugam a expressividade afetiva das crianças, deslegitimando-as. Julgo profícua a reflexão da recorrência do encorajamento das redes afetivas entre

as crianças nas práticas pedagógicas, no que tange às amizades e à negação das relações amorosas entre os pequenos. (Rayou, 1999; Trevisan, 2006).

O esforço dos professores em incutir emoções culturalmente apropriadas nas crianças são motivados pela crença implícita de que elas são muito afetivas, egocentradas e inocentes para levar em conta os outros nas interações sociais. Comumente encontramos a ideia de que as crianças ainda não possuem condições emocionais para expressar seus sentimentos, são ignorantes dos sentimentos dos outros e incapazes de controlar seus próprios sentimentos. Por essas razões, os professores enfatizam a importância da utilização de palavras e empatia em seu cotidiano, nas práticas pedagógicas. (Ahn, 2010).

Ao contrário desse mundo idealizado, o mundo social que as crianças constroem e negociam dia a dia na pré-escola apresenta diferenciações, competitividades e hierarquizações. Um exame atento do discurso emocional das crianças e das suas ações expressivas revela que elas não internalizam passivamente as emoções e os sentimentos culturalmente apropriados, oferecidos pelos adultos, e são capazes de estratégias inovadoras ao recrutar emoções por conta própria.

As crianças, constantemente, reconstroem e reformulam as várias informações sobre as emoções advindas do mundo adulto, produzem seus próprios mundos culturais e emocionais que raramente são cópias direta do meio social a que estão expostas. Expressam afetos como estratégia para manipular e manter benefícios próprios, como atos performativos que se destinam a exercer certos efeitos sobre o seu relacionamento com determinada intenção. Assume-se assim que as expressões dos afetos pelas crianças têm importância no mundo dos seus pares e para além, como um recurso para lidar com seus objetivos sociais.

Considero que as emoções ocupam um lugar central na socialização, compreendendo-a no seu duplo processo: a ação dos professores e os

dispositivos postos em prática nos espaços educativos para acolher as crianças e, de outro, a ação própria, pessoal e a própria experiência emocional de cada um, permitindo aos indivíduos não apenas descobrirem-se mas, também, entrarem em relação com os outros. (Denzin, 1984). Na defesa de uma organização pedagógica na educação infantil, investe-se em práticas que possibilitem *um lugar para se encontrar (*Agostinho, 2003*),* para o "intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo." (Sarmento 2000). Nesse sentido, para Anna Bondioli e Susana Mantovani (1998):

> Uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento [...] através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos – entre crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de 'história social'. (p.29).

A manifestação dos sentimentos coloca em cena a discussão sobre a expressão da interioridade dos indivíduos, aceleramento cardíaco, palpitações, rubores nas faces, fraquejar de pernas são reações corporais externas, ligadas às emoções sentidas, à demonstração de seu caráter interior, assim:

> [...] o que se passa no «interior» e que é da ordem da subjectividade (emoções, sensações, afectos) se traduz expressivamente no exterior (gestos, movimentos, sons, mímicas, expressões faciais). [...] o corpo percepcionado é imediatamente expressivo. Os membros, a cara, a pele, a voz «esquematizam» o sentido dos afectos e pensamentos que, antes de mais, se inscrevem no interior. Mas todo o invólucro exterior se torna também superfície de inscrição [...] a pele e todo o sistema expressivo externo constituem uma nova interface entre o espaço interno e o espaço exterior [...]. (Gil, 1997, p.180. Grifos no original).

No *espaço limiar,* aí deve se instaurar o olho observador e sensível dos professores, para que possam captar as filigranas que compõem a dimensão afetiva das crianças, tendo presente que o interior do corpo é da ordem da subjetividade (emoções, sensações, afetos), que se traduzem expressivamente

no exterior (gestos, movimentos, sons, expressões faciais). O espaço limiar é a "zona fronteiriça *entre* o interior e o exterior" do sujeito:

> Este espaço recebe pois a luz indirecta da paisagem e ensombra-se na escuridão em que se prolonga: é um espaço intersticial, de sombras, mas de sombras vivas, com uma luz própria [...] que ilumina pensamentos, sensações, imaginações. [...] esta zona fronteiriça tem realmente uma interface paradoxal: por um lado limita-se por fora graças à pele; por outro prolonga o espaço da pele *para dentro,* conferindo à pele um espaço que continua transformando-a [...].(Gil, 1997, p.155).

É nesse *espaço de limiar*, "espaço das metamorfoses do exterior em interior", que se opera a mediação entre o interior e exterior, ele prolonga e "traduz" o interior no exterior, "a carícia abre um tal espaço". (Gil, 1997). A proposição, então, de um tempo e espaço pedagógico que, conscientemente, reflete, aprofunda os sentidos dos afetos não é uma proposta que possa se confundir com a ideia de que devemos "amar a todos". O intento é que, ao reconhecermos a dimensão emocional, afetiva, de nossas humanidades, possamos pensar nas implicações que isso tem para a educação das crianças.

Abrir espaço para que a afetividade se manifeste, organizando tempos e espaços de relação em que as crianças possam interagir, negociar e demonstrar seus afetos; atentos à sua expressão.

A compreensão de que a afetividade não é homogênea, as diferentes formas que se apresentou nas interações que as crianças estabeleceram entre si e com os adultos dá visibilidade à complexidade e riqueza da temática, apontando, assim, para a organização de espaços e tempos pedagógicos que reconheçam os ritmos e as intensidades dos encontros, das trocas, dos afetos, os quais, no leque dos diferentes modos com que se apresentam na realidade, lembram que, inclusive, a solidão tem de ter lugar para sua expressão.

Corroboro com a ideia de que existe uma necessidade urgente de, criticamente, se refletir sobre a participação das crianças nos processos sociais de mudança, porque mudanças, muitas vezes, não acontecem e, portanto,

necessitamos da contribuição delas para uma participação mais significativa (Hartung & Malone, 2010). E, com tudo o que aqui foi abordado, com toda sensibilidade e afetividade.

O relevo e o sabor de fazer as coisas juntas, partilhar vivências ladeadas, acompanhadas por alguém dos nossos afetos, simpatias, com seus corpos próximos, experienciando a vida partilhada, os valores da afetividade e a convivialidade, desqualificados pela modernidade em experiências partilhadas de emoção. E como campo profícuo para se pensar as formas de participação das crianças, é o tom com que fecho este capítulo.

6 - O HUMOR, O RISO, PORQUE ENGRAÇADO, DIVERTIDO, CÔMICO

Para Anne Lyster Gallacher e Michael Gallagher (2008), participação significa fazer parte, envolve ação. Os autores encontram dificuldades na ideia do caráter intencional da participação, dizendo que o mesmo é complexo, pensamento com o qual corroboro. Não tenho claro se as crianças tinham consciência e intencionalidade quando tomavam parte de todas as interações e práticas humorísticas. O fato é que exerceram poder na relação social com a qual interagiram e negociaram no seu espaço educativo e o estruturaram com aquilo que é próprio do humor, seu caráter jocoso, engraçado, subversivo, povoando a pré-escola com o riso, a graça.

A forma densa e sistemática com que o humor, o riso e o cômico habitaram o cotidiano por mim observado dá á temática o relevo e a importância de aqui ser apresentada, ao aprofundarmos seus contornos na busca de captar seu potencial informante acerca das meninas e dos meninos com quem me encontrei no campo empírico. Sua contundência na cotidianidade daquela pré-escola investigada foi motivo do refinamento e foco das observações acerca dessas vivências entre as crianças e entre elas e os adultos.

Fotos(68): Kátia Agostinho, (em datas diferentes).

A rapidez com que foi percebida, o impacto que teve sobre mim, sobre a pesquisadora, a recorrência da expressão do humor, do riso das crianças é elemento que julgo importante serem aqui visibilizado. Rapidamente percepcionado nas relações entre as crianças e delas com os adultos, revelou-

se já no segundo dia de observação daquele contexto educativo, sobre o que tenho o registro que segue:

> Na sequência de uma conversa entre Alessandro e o professor, o menino vem e me propõe um jogo em que eu tinha de encontrar num painel, com bandeiras do mundo, a bandeira das cores que ele enunciasse. Aceito o jogo, iniciamos. A certa altura, não acerto uma e ele me pergunta:
> _ *Te rende?*
> Olho para Alessandro sem compreender sua pergunta, dividida entre a atenção à mesma e a tentativa de achar a bandeira. Ele insiste na pergunta, e a minha inabilidade, a dificuldade de entendê-lo, provoca risos em Giulia Z., que está acompanhando o nosso jogo desde o início. Seu riso solto, sua gargalhada contagiante agrada, anima e diverte a Alessandro e a mim. (Registro de campo, 18/04/2008).

Abordarei o riso, o humor como manifestações observadas nas relações que as crianças estabeleciam com seus pares e com os adultos do contexto educativo, no intuito de revelar essa dimensão como forma de expressão e apreensão da realidade social vivida por aquele grupo. Para Berit Bae (2009), os modos de comunicação humorísticos são parte das formas de expressão que as crianças escolhem para apresentar os seus pontos de vista. A autora ainda cita Bjerke (2002, 2004), para o qual as crianças podem usar o humor como um meio de preservar a sua autodeterminação.

Diferentes terminologias permeiam a discussão teórica da temática: humor, ironia, comédia, grotesco, *nonsense*, brincadeira, piada etc. Neste trabalho nos deteremos no humor, no riso e no que faz rir - o risível.

Tom Cockburn (2010) destaca:

> A linguagem e as práticas das políticas e da formulação de políticas tendem a ser alienantes para crianças, e as formas preferidas das crianças de expressar opiniões precisam ser melhor compreendidas e traduzidas para os processos políticos. Tais compreensões são importantes tentativas de fomentar a participação parcial ou mal fomentada, que podem ter fortes efeitos negativos, levando à insatisfação e à exclusão social e podem agravar as desvantagens das pessoas jovens. (p.309).

Assim, considero a importância das práticas de humor como Cockburn (2010) considerou a importância das atividades de lazer, em proporcionar uma base para o desenvolvimento de significados compartilhados através da familiarização dos participantes em práticas do risível na aprendizagem social, que leva ao surgimento de capital social.

José Gil (1997) nos fala da existência, entre os povos primitivos, de *um riso profundo, um riso dos corpos,* "contra a seriedade e contra o peso sempre possível dos signos o riso está presente, [...], pronto a irromper e evitar o risco de petrificação dos gestos demasiadamente carregados de sentidos." (p.73). Considero-o uma ferramenta para enfrentar o desencantamento do mundo. O humor, o riso, o não sério, como a possibilidade do impossível. O riso, aliado à irreverência e ao bom humor, como antídoto ao autoritarismo e à rigidez da moral, liberador de novos ares, novas epistemes em que as dicotomias são enfrentadas, abre espaço para a expressão da plenitude e inteireza do humano.

Os **estudos acerca do humor**[27] têm uma trajetória em diferentes áreas. Esse legado teórico apela para uma perspectiva interdisciplinar, cruzando assim diferentes contributos, advindos da Sociologia, Filosofia, Antropologia, Linguística, Psicologia, Medicina etc. Os dois últimos campos nomeados apresentam um acúmulo de saberes que advogam que rir, dar boas gargalhadas faz bem aos humanos, fazendo com que sejamos mais saudáveis, tenhamos melhor sociabilidade, uma postura mais positiva diante das adversidades da vida, contribuindo para que sejamos mais felizes.

Humor como prazer, expressão de emoção, forma de escape diante das imposições inibidoras de recalcamento da sociedade, alívio das tensões, relaxamento, satisfação de desejos reprimidos são ideias que ganham força

[27] Os estudos acerca do humor remontam a antiguidade greco-romana, recebe contributos no Renascimento, e, na idade moderna, estabelece-se com a terminologia "humor" (Ermida, 2003). Pensadores como Spinoza, Darwin, Freud dedicaram-se ao fenômeno.

nos estudos psicológicos, envolvendo libertação temporária dos limites sociais opressores, em que exprimimos emoções, sentimentos que de outra forma não seria possível.

Esse campo já tem caráter estabelecido e institucional[28], embora apresente-se como objeto de estudo escorregadio e traiçoeiro. Henri Bergson (1991) aconselha a não encerrarmos numa só definição o espírito cômico e que, antes de tudo, devemos ver nele qualquer coisa de vivo. A dificuldade e relutância de conceituá-lo tem a ver com a diversidade de formas como o fenômeno se apresenta:

> O humor pode ser verbal ou não-verbal; pode constituir uma experiência subjectiva ou cumprir propósitos comunicativos; versar a realidade ou reportar-se ao imaginário; pode cativar ou agredir; surgir espontaneamente ou ser usado como uma técnica de interacção pessoal ou profissional; pode consistir numa simples piada trocada entre amigos ou elevar-se à sofisticação de uma peça de Shakespeare. (Ermida, 2003, p.26).

Verena Albertini (2002) corrobora com a ideia de que o riso necessita de uma margem de indefinição, não aceita definições concretas fechadas, classificações, “rimos do desconhecido, do não-entendimento infinito, da incongruência entre razão e realidade”. A autora segue ainda dizendo que o objeto do riso também perdeu sua concretude de objeto:

> Já não é o objeto que nos faz rir, mas uma certa percepção do que ele significa – a verdade do não sério. Assim, o risível não existe mais sem o sujeito que lhe empresta essa percepção (Jean Paul), sem a percepção da incongruência (Schopenhauer), sem a percepção de que a segurança era enganadora (Bataille). (p.205).

Para além da imensa variedade de formas de manifestação de humor e suas diferentes naturezas, temos as diversas abordagens, análises e interpretações, que podemos aqui adotar como um contributo na busca de

---

[28] Com os chamados “Humor Studies” patentes na Intenacional Society for Humor Studies, fundada em 1988, editora da revista trimestral Humor. International Journal of Humor Research (Ed. Mouton de Gruyter).

traçar pontos de intersecção e aproximação entre diferentes campos de saberes, que possam, ao se cruzarem, adensarem o debate, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno; assumindo que há, nesta variedade de construtos teóricos, alguns que muitas vezes são contraditórios e incongruentes e que, nos Estudos da Criança, a temática ainda é nova.

Albertini (2002) apresenta-nos um esquema pelo qual compreendemos que

> para as abordagens clássicas, o sério e a gravidade coincidem com a verdade, de modo que o não-sério (o espaço do riso) é o não verdadeiro.
> Na abordagem moderna, o sério e a gravidade não coincidem mais com a verdade; o riso continua a ser o não-sério, mas isso, agora, é positivo, porque significa que ele pode ir para além do sério e atingir uma realidade 'mais real' que a do pensado. O não-sério passa a ser mais 'verdadeiro' que o sério, fazendo com que a significação do riso se torne 'mais fundamental'. (p.197).

Ressalto ainda as diferenças entre as concepções acerca do humor que se apresentam entre as culturas. Cada sociedade, cada contexto social, compreende, percepciona o humor, o riso de uma forma que lhes é peculiar. Para este estudo, importa chamar a atenção do conjunto de dificuldades que se apresentam para a definição do conceito de humor, mas o aprofundamento que me é caro é seu lugar e sua abrangência nas culturas infantis. Assim, deixarei, ao longo do texto, indicações de estudos outros, referentes à temática, que possam interessar ao leitor para eventuais aprofundamentos.

Bergson acentua a vertente social do riso em sua obra *O Riso* (1991). O autor afirma que não saborearíamos o cômico se nos sentíssemos isolados, *o riso exige um eco, o nosso riso é sempre o riso de um grupo*. "Para compreendermos o riso, temos de repor no seu meio natural, que é a sociedade; temos sobretudo de determinar a sua utilidade de função, a sua função social".(p17). O autor sugere a ideia do riso como o rompimento com o mecânico, com o automatismo que permeia constantemente nossa vida cotidiana.

O **riso como ato social** só tem significado porque há o compartilhamento. A situação é vivenciada em comum por um conjunto de pessoas, *o riso deve dar resposta a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social*. Ressalta-se assim o aspecto social e coletivo do riso, o prazer do riso compartilhado. Tem-se no grupo um ambiente fértil para a eclosão do riso.

Ao aprofundar o riso/humor, aflora a pertinência dos estudos de Mikhail Bakhtin (1987), historiador e linguista russo, que pesquisou a cultura popular da idade média e da renascença, a partir da obra de François Rabelais - *Gargântua e Pantagruel*, em que define as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura. O autor utiliza o conceito de carnavalização, em que o riso festivo, carnavalesco expressa a libertação das normas, das ordens impostas pelo mundo erudito, da Igreja e do Estado.

O **valor positivo e regenerador do riso,** que leva ao renascimento e à concepção de novas ideias e atitudes, burla, de forma sutil, a ordem estabelecida, funcionando como forma de resistência. Segundo Bakhtin ,

> O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. (p.105).

Para ele, o *riso festivo* é *"ambivalente*: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita, simultaneamente." (p.10. Grifo no original). A intenção desse tipo de riso é quebrar as hierarquias, inverter as posições sociais, já que encara todos como iguais, brincando juntos na festa popular, e desfaz, ainda que por alguns momentos, os aspectos sérios e amedrontadores da sociedade. "O riso deve desembaraçar a alegre verdade sobre o mundo das capas da mentira sinistra

que a mascaram, tecidas pela seriedade que engendra o medo, o sofrimento e a violência" (p.150).

O princípio do grotesco de Bakhtin mina, com o riso radical, a seriedade hierárquica, tem algo a ver com um certo uso do corpo: " o traço marcante do realismo grotesco é o aviltamento, isto é, a transferência de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstracto para o plano material e corporal, plano da terra e do corpo na sua indissociável unidade." (Bakhtin, apud, Gil, 1997, p.74).

O riso como **motivador e potencializador do pensamento** (Ritter, 1940; Bataille, 1953; Bakhtin, 1987; Larrosa, 1998; Albertini, 2002, Gonçalves, 2009) liberta o pensamento aprisionado nos limites da razão:

> O riso e o cômico são literalmente indispensáveis para o conhecimento do mundo e para a apreensão da realidade plena. [...] o nada para o qual o riso nos dá acesso encerra uma verdade infinita e profunda, em oposição ao mundo racional e finito da ordem estabelecida. (Albertini, 2002, p.12).

Importa questionar em que instância o humor é **elemento revelador do tecido social**. Enraizado no tecido social que o produz, o riso ou o humor são

> …uma característica redimensionadora e reflexiva do mundo social, o humor constitui um lugar privilegiado para se *observar não apenas os diferentes fatores que entram em jogo no processo de comunicação, mas também as premissas culturais que definem e orientam os comportamentos e as formas de interação.* Ademais, ele nos ensina a aceitar que aquele lugar cômico pertence a todo indivíduo, e é, portanto, nosso também. (Almeida & Torres, 2008, p.8. Grifo meu).

O humor e os elementos que o constituem, o riso, a gargalhada, a ironia, o grotesco, um ato comunicativo expresso com a percepção da incongruência, a combinação de elementos díspares. A surpresa de encontrar nexos apresentados de formas diferentes daquelas com que sempre nos encontramos, o espanto, surpresa que a inversão de sentidos nos causa, nos obriga a reinterpretar e gera humor. Ermide (2003) apresenta Paul McGhee para quem nem sempre a discrepância, a surpresa e a novidade engendram

forçosamente o humor, assim este pode se manifestar através das incongruências, mas não exclusivamente.

As formas que a **dimensão humorística** foi vivida pelas crianças, as situações em que explodiu o riso apresentaram ainda, para além do *nonsense,* o descabido, o sem nexo, o desconcerto, a subitaneidade e ausência de inibição no riso, a repetição como um contínuo recomeço, a simpatia e alegria de ver e encontrar, a cócega etc., todos conteúdos do humor que impulsionaram o riso e a gargalhada entre as crianças.

Nos estudos de Corsaro (1985), o humor aparece como um dos elementos que o autor encontrou entre as crianças por ele pesquisadas. Como subtítulo de seu estudo, encontra-se: *o humor das crianças, satisfação, piadas e charadas de grupo*; e nele sua frase fundadora - *sorrisos, gargalhadas, e alegria geral fazem parte de um típico dia na pré-escola.*

> […] é evidente que as crianças estão desenvolvendo concepções rudimentares de humor. Entretanto, a principal característica do humor das crianças não foi a natureza ou a estrutura de uma piada ou charada, mas, sim, o riso contagiante e repetitivo e a alegria que resulta de uma performance. Além disso, essa alegria ou satisfação grupal (Sherman, 1975) muitas vezes surge uma e outra vez, mesmo nos casos em que a piada ou enigma foi indevidamente realizada. Era quase como se as tentativas de humor não pudessem falhar quando emitido no âmbito da cultura grupal de pares da pré-escola. (p.211-212).

Encontramos ainda o estudo de Cleopatre Montandon e Françoise Osiek (1998), no qual as autoras apontam que as crianças pesquisadas atribuem importância ao humor. Também Bronwyn Davies (1982), ao enfatizar a fluidez e a criatividade como importantes componentes no mundo das crianças, indica que o elemento do mundo das crianças que mais claramente ilustra essa fluidez é o seu senso de humor. E, segue afirmando: “frequentemente nas conversas que tive com elas, o elemento dominante foi o engraçado, como seus pensamentos jogavam com as possibilidades que estavam sendo ditas.” (p.166).

Alessandra Oliveira (2008), em sua tese de doutorado, aborda a importância do humor na criação das esculturas das crianças. A autora indica ainda os trabalhos de Jaqueline Held (1980), que aponta o humor como propulsor da imaginação, deixando-nos sua reflexão: se o traço de humor não seria um dos aspectos que deveríamos aprofundar na direção da 'gramática das culturas infantis' (Sarmento, 2004, p.21-29) ou mesmo como um traço das produções culturais infantis.

Foto (69): Kátia Agostinho, 26/03/09.

> Ao redor do tambor, embalados pelo som que nele produzem, Clara, Cristiano e Domitilla riem (foto 69); seus risos sobem de intensidade e se alimentam no olhar e na observação do riso do Outro. O som de seus risos aumenta e as gargalhadas que se somam o alçam, seus olhos já procuram outros parceiros. (Registro de campo, 26/03/09).

Rir dá mais riso. Quando o contágio segue, e o que antes era um ou dois vai, num continuum, acolhendo e aumentando com a chegada de outros, que juntos se alimentam e se fortalecem para o riso subir de intensidade e prolongamento. Quando um ri porque o outro está rindo, e na aritmética humorística, rir resulta mais riso, risos multiplicam risos, momentos que a risada, a gargalhada é levada ao extremo, com movimentos exagerados, exuberantes e contagiantes.

O potencial contaminante do riso foi, por várias vezes, observado nas ações das crianças. Alguma menina ou menino iniciava a rir, sem que eu pudesse sempre compreender, saber do ato que o motivou. A criança que ria, olhava diretamente para os companheiros ao seu redor, na expectativa e espera que o outro o acompanhasse. Com o olhar fixo no colega, o riso contínuo e abnegado, proliferava-se num sonoro riso, que se transformava, por vezes, em longas e coletivas gargalhadas, o riso explodia em muitos dos parceiros e, juntos, formavam uma espécie de orquestra de risos e gargalhadas.

Como uma cantilena composta por risos e gargalhadas seguiam. Motivação subjacente aos jogos de palavras, penso ter conexão aqui entre as cantilenas e a expressão da dimensão humorística infantil em alguns elementos comunicacionais, expressivos. A experiência da graça do trocadilho, experimentar a língua de forma lúdica, associar palavras sem sentidos, alterar sua forma, assim viver e criar, subverter a língua com novos e diferentes ritmos, rimas.

Palavras percebidas como estranhas apresentaram-se como estratégias profícuas para fazerem surgir o humor. Assim as crianças manipulavam as palavras, a rima, o ritmo, o mimetismo, elementos constituidores da cantilena, como integrantes do humor. Os jogos de palavras dispensam o esforço da utilização séria das palavras, nos causam prazer, com a repetição, com o realce na sonoridade e não no seu significado, em uma espécie de “curto circuito” no encontro entre ideias estranhas e afastadas.

Foto (70): Kátia Agostinho, 16/03/09.

No **riso compartilhado** entre Giulia Z. e Chiara R., (foto 70), as ideias de Deleuze do riso como componente que se faz exigência na amizade, porque ela é cômica. O filósofo observa a não necessidade de falar com o amigo. “Só falávamos de coisas que nos faziam rir. Ser amigo é ver a pessoa e pensar: ‘O que vai nos fazer rir hoje?’. ‘O que nos faz rir no meio de todas essas catástrofes?’” (Deleuze, apud, Riger, 2006. Grifo no original). Assim tenho o registro:

> Giorgia está montando um quebra cabeça com Giulia Z., chega Isabella e pergunta se pode brincar. Giorgia diz que sim e Giulia Z. diz que não. Giorgia intervém para que Isabella seja aceita e esta reivindica um lugar no jogo, começam a brincar juntas com Isabella ao lado de Giorgia. Giulia Z. posiciona-se numa postura de margem, observa e, vez por outra, fala que vai trocar de lugar com Giorgia e esta diz que não, até que Giulia Z. desiste e sai. Giorgia vai atrás dela, conversa e a convida a voltar. Giulia Z. não aceita, Giorgia insiste, Giulia Z. teima em não voltar. No momento em que Giorgia desiste de convencê-la e retorna para brincar com Isabella, que está todo o tempo observando a conversa das duas meninas, imediatamente Giulia Z. vem também, as duas riem. (Registro de campo, 21/05/08).

Rir no afeto, na amizade, na cumplicidade do outro. A contundência com que aparece nas duplas e tríades que comungam de uma rede de afetos – amizades, que têm como base entre si um conjunto de cumplicidades que sabem e informam um do outro. E assim rir em parceria com o outro, quando o outro sabe dos códigos, viveu e partilhou experiências anteriores que dão sentido ou que questionam os sentidos apresentados na situação corrente.

O humos requer contexto em que possa encontrar audiência, embora possa ser vivido na individualidade, na solidão com que cada um encontra suas lembranças, suas memórias, estabelece nexos imprevistos, surpreendentes, assiste a situações que lhe são engraçadas ou as encontra. A relação entre os participantes da situação humorística serve como elemento aproximador entre as pessoas que relaxam ao compartilharem os sabores do riso com sua força de coesão, “o humor leva a um clima afetivo provisório e, independentemente de circunstâncias exteriores, determina a coloração particular do olhar do indivíduo.” (Le Breton, 2009b, p.113).

Assim, no coletivo, (fotos 71) compartilhado com outros, com a cumplicidade necessária para viver e compartilhar os sentidos que tecem o humor, ele foi observado com contundência no campo empírico. Sua vivência coletiva cria laços entre as crianças que compartilham o riso, que juntas sabem seus códigos, uma interação altamente filiativa, assim o grau de familiaridade incide sobre a produção e as vivências do humor.

Fotos(71): Kátia Agostinho, 15/05/08 e 12/06/08.

Fotos: Kátia Agostinho, (72) 02/03/09, (73) 21/05/08 e (74) 26/03/09

O riso foi observado sendo vivido e partilhado entre meninas e meninos em diferentes espaços e atividades. Na face de Aléssio e Giulia O. (foto 72), vê-se o riso expresso no espaço de partilha entre gêneros, na presença, parceria do outro de gênero e também de idade diferente, mas que no riso vivem e compartilham essa dimensão de sua humanidade. Foi compartilhado entre meninas: Isabella e Giorgia (foto 73), juntas nesse riso que se olha, comunga das alegrias vividas pelas meninas. Foi experienciado entre meninos: na foto 74 podemos ver o riso compartilhado, vivido entre Mattia e Tomasso.

Encontrei o **riso desenfreado, incontido**. Aquele que explode, irrompe e a mão sobre a boca não é capaz de conter sua força rompedora daquilo que se deseja expulso; fora, ele se movimenta, rompe o silêncio, alcança o ouvido do outro, chama, convida à graça. Desatado, esse riso vagueia em ondas que, explosivas, contagiam, alcançam outros.

Fotos (75): Kátia Agostinho, 01/04/09.

> Alessio (fotos 75) coloca a mão sobre seus lábios e boca, sua intenção é abafar o riso, seu intento não é alcançado, seu riso expande-se pela sala e nos contagia. (Registro de campo, 01/04/09).

Foto (76): Kátia Agostinho, 21/05/08.

A bacia utilizada como utensílio no canto da sala, que possui vários elementos de uma casa, transforma-se em chapéu, que, posto na cabeça de Mattia, (foto 76), faz lembrar o Menino Maluquinho, de Ziraldo[29], lembra também o chapéu de guizos do bobo da corte, figura contratada para o *entretenimento.* Suscita ainda a imagem evocada pelo filósofo alemão Joachim Ritter, do filósofo que "coloca o boné do bufão" para "se instalar no único refúgio de onde ele ainda pode apreender a essência do mundo." (apud, Albertini, 2002:12).

Penso o ato de as crianças instaurarem com contundência tempos e espaços de trocas com forte presença do humor como estratégias para, além de marcarem e afirmarem a importância da satisfação, do prazer, da alegria, também como estratégia cognitiva de instaurar um **modo arejado, fluido de pensar o mundo e suas incongruências.** Com isso povoam sua cotidianidade com a sensibilidade e inteligência de pensar as contradições em presença na realidade vivida como forma rica, diversa, plural da vida se manifestar.

Uma estratégia cognitiva que apresenta e reforça as crianças como sujeitos pensantes, potentes, com uma subjetividade inovadora que, na graça com que desconcertam, pelo seu riso e sua jocosidade, a sisudez imobilizadora veiculada pela sociedade contemporânea[30], instauram, veiculam outras formas de relação e presença em sociedade, expressando, ainda, sua criatividade e inteligência. Assim,

---

[29] Personagem do Livro: O Menino Maluquinho, de Ziraldo, também em versão online: http://www.meninomaluquinho.com.br/Online/default.asp

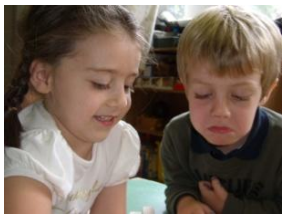
[30] Estou no metrô de Londres em maio de 2010, dentre todos os cartazes publicitários expostos, um me chama a atenção. Nele, uma menina com um sorriso largo, aberto, contagiante estampado em sua face. Ela tem aproximadamente 7 anos, é negra, vestida com roupas de cores vibrantes e com tecido de design africano. Esta mensagem acompanha o cartaz: este sorriso que ninguém ao seu redor lhe deu (imaginem que estou dentro do metrô, de uma das cidades mais cosmopolitas do mundo), você poderá garanti-lo com apenas 0,50 centis por dia, olha em volta, somos muitos e estamos muito próximos uns dos outros, mas até mesmo nossos olhos se evitam.

> O riso destrói certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas. (Larrosa, 1998, p.227).

Foram observadas situações em que o riso, o prazer e a satisfação foram proporcionados pelo jogo, pela **brincadeira**. Nos estudos de Huizinga (1984), o autor analisa a temática da brincadeira, apontando a sua não seriedade, relacionando-a ao cômico, ao riso que a acompanha, na maioria das vezes. O ato lúdico se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria; o caráter "não sério", o prazer, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Esclarece, ainda, o estudo não que a brincadeira infantil deixe de ser séria; quando uma criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado.

Fotos: Kátia Agostinho, (77) 11/06/08 e (78) 02/03/09.

Nas faces de Margherita (foto 77) e de Mario (foto 78), o riso como expressão do prazer que o jogo proporciona; ao vivenciá-lo, manuseá-lo, a satisfação que proporciona, a experiência se traduz num largo sorriso.



Fotos (79): Kátia Agostinho, 21/05/08.

Na sequência fotográfica 79, vemos um jogo entre Chiara R., Giorgio e David. A presença do humor é marcante; em cada fotografia, vemos como os integrantes expressam o conteúdo risível, jocoso. Encontrei ainda episódios em que o riso foi para si mesmo. Embora a contundência observada do riso entre as crianças apresentou-se na companhia, na partilha entre elas, também houve momentos em que o riso foi saboreado na “solidão aparente”. Aparente porque não me é possível saber o que, no contato com o interior de suas ideias, sentimentos cada criança pensava, que memória, imaginação, conectava, que diálogo interior estabelecia.

Fotos: Kátia Agostinho, (80) 19/02/09 e (81)18/03/09.

A imagem refletida no espelho de Giulia Z. demonstra seu sorriso, ri do efeito que a maquiagem, feita por ela, lhe proporciona, sua imagem refletida lhe faz nascer graça. Para quem a menina ri? Por que a menina ri? É o prazer, a satisfação, o acordo com o resultado do efeito? (foto 80).

Frequentemente foram observadas cenas, como demonstram a fotos 80 e 81, em que as crianças se posicionavam em frente ao espelho e **riem para si** mesmas, diante dele faziam caretas, gestos engraçados, como neste episódio registrado:

> Domitilla está em frente ao espelho, (foto 81), passa ali longo tempo, põe em seu rosto várias faces com as expressões que cria para si mesma nas imagens refletidas; o tempo e a atenção dedicados pela menina chamam a atenção e sobre ela e seu ato dedico minha observação para compreender seus sentidos, o riso é constante no seu rosto. O prazer que lhe proporciona parece o motivador do tempo dedicado. (Registro de campo, 18/03/09).

Fotos: Kátia Agostinho, (82) 09/05/08, (83) 18/06/08 e (84) 30/03/09.

Giulia Z. ri e dança, (foto 82), movimenta-se, dança e ri; **não há riso sem movimento**, os músculos faciais contraem-se demonstrados nos gestos, na expressão facial. Quando rimos o ar entra, o riso não permite a asfixia. Flávia, Federico e Sveva (foto 83) riem enquanto comem, conversam, compartilham. Giulia O., (foto 84), equilibra o prato sobre a vara enquanto escala o tubo acolchoado, ri pela conquista, por conseguir realizar o feito, saboreia o prazer de equilibrar e escalar. Em seu rosto estampa o riso da satisfação pela conquista da façanha. Coloca-se, assim, relevo nas discussões da capacidade que as crianças apresentam de simultaneidade de ações.

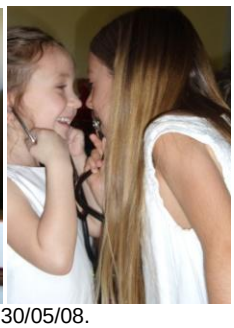
A presença do riso, do risível, era construída, **alimentada com a presença do cômico, do grotesco** que algumas crianças sempre fomentavam. O efeito, após criado, era sempre desfilado pela sala, apresentado aos outros na busca da vivência do engraçado, do cômico.

Fotos: Kátia Agostinho, (85) 07/05/08; (86) 13/06/08 e (87) 16/06/09.

Na foto 85 David que coloca em sua face uma figura grotesca de muitos olhos. Na foto 86, temos Andrea com sua camiseta cheia de prendedores nas

costas; ao lado dela, a foto 87 em que Aurora constrói um grande óculos de papel e o utiliza com o sorriso esboçado em seu lábios. Na performance dos meninos e da menina que circulavam pela sala, com sua graça e divertimento, vemos a ação das crianças confirmando seu modo humorístico de participar naquele espaço social.

Tivemos, assim, muitos momentos em que o uso de materiais, acessórios, objetos, compunham uma imagem com aspecto engraçado, grotesco, risível. Adereços eram procurados para possibilitar o riso, criando, construindo a figura do engraçado, do cômico e, posteriormente, apresentado aos colegas, aos professores e à pesquisadora. Toda a entrega, o empenho, a habilidade empregados para a construção desses personagens, e, após, toda a atenção que buscavam chamar para que o feito fosse apreciado e visto pelas pessoas presentes, crianças e adultos, demonstra a importância de sua presença nos mundos sociais das crianças pesquisadas, o humor e o riso como elemento pertencente aos seus mundos de vida.



Fotos: Kátia Agostinho, (88) 07/05/08; (89) 08/05/08 e (90) 30/05/08.

Andrea coloca os óculos e sai pela sala com o sorriso esboçado e desfilando a graça que suscita sua imagem com o adereço (foto 88). Nas mãos de David, uma seringa faz as vezes da vara de madeira recorrentemente utilizada para o manuseio e a vivência com os livros; os óculos com armações grossas ajudam a montar seu personagem, que coloca o riso na face de Isabella (foto 89). O auscultador vira instrumento do riso nas mãos de Flavia e Sveva (foto 90). Muitas vezes observamos esse mesmo instrumento utilizado para fazer rir o outro, com as cócegas que fazem brotar quando, ao invés de ouvir o coração, se ouve a voz do outro num volume alto.

Fotos: Kátia Agostinho, (91) 09/03/09 e (92) 17/03/09.

Para fazer rir também tínhamos a presença do **bobalhão**, que coloca na face a “máscara do bobo”, que mexe com o outro na busca do prazer de rir, da troca cômica. Cristiano e Tomaso (foto 91) dedicam-se em jogos de comicidade em que um e outro vão variando, em suas faces, como que máscaras construídas e trocadas, expressões do grotesco, do engraçado. Os meninos dedicam-se a esse jogo por um tempo que desliza naquele espaço educacional. Na frente do espelho, firmam-se e dedicam-se a essas trocas, agora duplicados na imagem que se reflete. O reflexo alimenta o jogo e os dois seguem. Na foto 92, David põe na face o grotesco e faz nascer o riso de Alessio.

As **cócegas** como estratégia para fazer nascer o riso em muitos momentos foram observadas entre as práticas das crianças. Recorrentemente observei algumas crianças se dedicarem a encontrar no corpo do colega o seu ponto frágil, instauravam uma verdadeira pesquisa sobre o corpo do outro para acharem aquele lugar sensível que, ao ser tocado, fizesse explodir o riso.

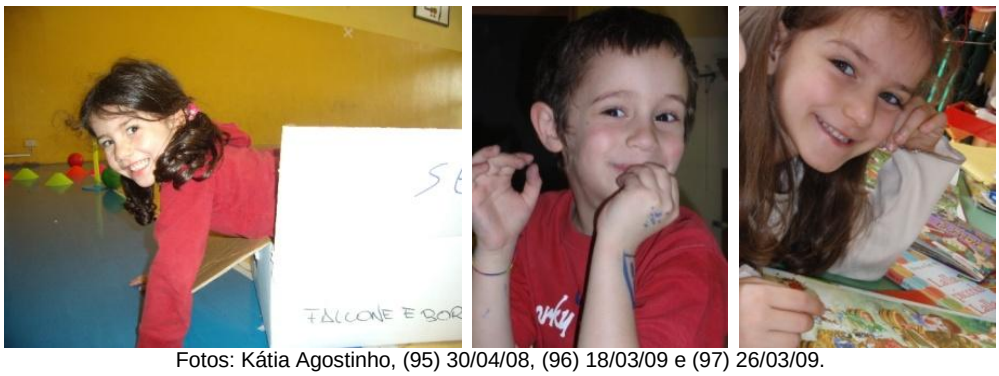
Fotos (93): Kátia Agostinho, 10/03/09.

> Chiara R. insistentemente faz cócegas em Tomaso para fazer nascer o riso no rosto do colega, (fotos 93), não desiste enquanto não vê o riso brotar, explodir na face do menino. (Registro de campo, 10/03/09).

Fotos (94): Kátia Agostinho, 19/02/09.

Tomaso se empenha em fazer cócegas para fazer rir Cristiano (fotos 94). A sequência de fotografias mostra a resistência do colega que, paulatinamente, vai cedendo espaço a um riso que vai levemente se esboçando nos seus lábios. Esse tempo, essa energia dedicada por Tomaso, para fazer florescer o riso no colega, demonstra a importância que ocupam as práticas de humor, riso, graça entre as crianças. As cócegas também foram buscadas no meu corpo de pesquisadora. Muitas crianças se aproximavam e me tocavam na intenção de fazer brotar em mim o riso.

O empenho de Chiara, Tomaso e de tantos outros que, ao viverem seu cotidiano educativo junto a outras crianças e adultos, dedicavam parcela considerável dele para a busca e construção do riso, do risível, do engraçado, demonstra a importância de sua vivência e marca essa dimensão como importante nas formas de participação das crianças em seus mundos sociais, apontando-a como importante elemento da constituição de suas humanidades.



Fotos: Kátia Agostinho, (95) 30/04/08, (96) 18/03/09 e (97) 26/03/09.

Rir por **simpatia.** Rir para mim, a pesquisadora, como um gesto de simpatia, de surpresa pelo encontro na saída da caixa (foto 95), é assim

também com o riso da simpatia de David (foto 96) e Sara (foto 97) que, percebendo a lente e meus olhos sobre eles, simpaticamente sorriem, um riso que é compartilhamento de simpatias e afetos, sinal de acolhida à presença do outro, um “bem-vindo”.

Quando rimos, enviamos uma mensagem ao outro, comunicamos nossa disposição de nos aproximar, de fazer contato, de trocar. Mais rápido e facilmente os sorrisos de simpatia são dirigidos para as crianças na sociedade ocidental, e ainda são elas, em larga medida, que, com sua forma de explorar e descobrir o mundo, seu modo brincante de se relacionar, são motivadoras do risível aos adultos, citadas como referência, como medida para o mundo do risível.

> Lembro-me de ter então pretendido que a catedral de Siena; chegando na praça, tinha me feito rir.
> _ É impossível, me disseram, *o belo não é risível*.
> Não consegui convencer.
> E contudo eu tinha rido, feliz como uma criança, no adro da catedral que, sob o sol de julho, me ofuscou. (em Sobre Nietzsche, apud Albertini, 1999, p.202. Grifo no original).
> Rir de Deus, daquilo que as multidões tremeram, requer a simplicidade, a maldade ingênua da criança (Bataille, idem).

Ainda foram observadas situações de vivências e expressão do **humor escatológico**, que faz referência a ações, para as quais, em nossa sociedade ocidental, são exigidos recato e sigilo, tidas como “ritos íntimos” (Le Breton, 2009b), enclausurados, encobertos pela privacidade. Eis que são pronunciados pelas crianças com o olhar nos arredores, atentos às reações dos outros, ou já com o sorriso esboçado, as palavras que os enunciam entremeadas de risos.

O humor apresenta facetas de **hostilidade**, e pode ser gerado como estratégia de provocação, como depreciação do outro. Também observei situações em que o riso foi gerado do considerado ridículo, do ignóbil:

> Alessandro vem e me presenteia com um desenho seu, fica e joga comigo a caixa das maravilhas. Depois jogamos xadrez. Ele vai perdendo e David, que percebe, começa a rir e gozá-lo. Ele não gosta nada, coloca no rosto a face da contrariedade, diz para

David parar, mas o colega insiste. (registro de campo, 18/04/2008).

No conjunto de fotografias realizadas por mim, atendendo às solicitações das crianças, também observa-se a presença do humor do riso:

Fotos: Kátia Agostinho, (98) 29/05/08; (99) 06/06/08 e (100) 08/05/08 e (101) 26/03/09.

Já no momento em que faziam a solicitação da fotografia, o riso estava esboçado na face das meninas. Adereços compunham suas poses, auxiliando para uma imagem engraçada, grotesca. Chiara posa com os óculos de aros grossos (foto 98); Aurora coloca um instrumento musical de madeira adornando sua cabeça (foto 99); e Elena coloca a máscara de mergulho e o nariz de porco (foto 100). O grotesco para fazer rir também esteve presente em seus pedidos para registrarem a cena, quando iam construindo, montando personagens engraçados, grotescos, como na foto (101) em que Cristiano me procura e solicita uma foto. Tem nas mãos uma corda, posa de enforcado, coloca a corda ao redor do pescoço e cerra os olhos.

As fotografias realizadas pelas crianças documentam, capturam diferentes formas de manifestação do humor que se apresentava nas ações que as crianças estabeleciam naquele espaço educativo.

Foto(102) de Alessandro, 12/05/08. Foto (103) de Antonio, 05/06/08.

Nelas vemos sorrisos contundentes, abertos, contagiantes como os de Orestes (foto 102) e Alessandro (foto 103), capturados pela lente na mão de seus parceiros. A imagem demonstra o vigor do humor expresso em sorrisos largos, “a alegria dilata o espaço de limiar, fá-lo transvazar para o espaço da visão, torna-o ubíquo.” (Gil, 1997, p.156).

Fotos (104) de Sara, 06/06/08.

> Sara se aproxima de Elena com a máquina fotográfica nas mãos com a lente mirada para ela. Elena, ao perceber que está sendo fotografada, vai colocando na face a marca do grotesco, do engraçado; na sequência de fotografias 104, vemos as expressões da menina se transformando, olhos, boca e língua são acionados e vão povoando de humor a interação entre as meninas. (Registro de campo, 06/06/08).

Foto (105) de Alessandro, 12/05/08 Foto (106) de Giulia De Mauro, 30/05/08.

Nas fotografias realizadas pelas crianças, encontramos a presença do humor, do cômico, do grotesco, colocado em faces que se desejam assim

registradas. Poses que fazem rir o outro e a si mesmo: uma ludicidade galhofa que, embrenhada em risos, gargalhadas, urde o encontro entre as dimensões do lúdico e do humor. Poses que, tecidas, impulsionam e dão prazer aos momentos, que, entrelaçados, não nos dão mais visibilidade de delinear claramente as fronteiras que definem as singularidades de uma e outra.

Também percebo a dimensão do humor, do engraçado sendo buscada nos autorretratos que faziam e que apresento nas sequências de fotografias a seguir. Tenho uma verdadeira pesquisa de Margherita, documentada nas fotografias realizadas por ela, em temporalidades diferentes:

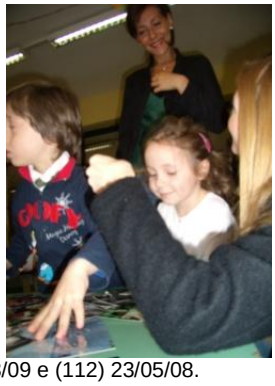
Fotos (107) de Margherita, 06/06/08.

Fotos (108) de Margherita, 09/06/08.

Fotos (109) de Margherita, 10/06/08.

Nas imagens feitas por Margherita, (fotos 107, 108 e 109), vemos sua experimentação, subversão na imagem de ponta-cabeça; seu humor, ao colocar na face o cômico, o grotesco; manuseia a máquina e exprime, na forma como o faz, sua pesquisa, abertura e vivência do humor.

Humor vivido, compartilhado entre crianças e adultos:



Fotos: Kátia Agostinho, (110) 07/05/08, (111) 25/03/09 e (112) 23/05/08.

Também foram observadas situações que o **humor era vivido em encontros intergeracionais,** entre os outros adultos participantes do contexto educativo. Vemos nas fotos 110 e 111, o riso na face de Danilo e de Rafaella, respectivamente, expresso e partilhado com as crianças; e na foto 112, o riso vivido também pelos familiares:

> As mães de Flávia e Federico estão junto a seus filhos, explorando e vendo as fotos que Danilo trouxe esta manhã. Enquanto conversam, riem e se divertem todos juntos. (Registro de campo, 23/05/08).

Também foi com contundência que o engraçado, o cômico foi **proposto pelo adulto responsável pela prática pedagógica**:

Fotos: Kátia Agostinho, (113) e (114) 19/6/08.

Quem do outro lado da linha deste telefone está colocando na face de Gabrielle esse sorriso? Contagiante, inteiro, os olhos cerram e o sorriso se abre, explode (foto 113)… Seu corpo procura seu proporcionador, e ao girar, descortina para a lente da máquina, e a nós, seus observadores, quem o fez nascer - o professor, que da outra parte desta linha de telefone imaginária está a proporcionar enredos do risível (foto 114).

Encontrei na organização da prática pedagógica, quando tempos e espaços eram pensados para oportunizar a vivência do humor, da descontração, figuras grotescas que surgem na tela da televisão, com a utilização de um recurso da filmadora, na simples proposição de um jogo de cartas que faz o riso de Elena sacudir, balançar todo os seu corpo e a gargalhada explodir em Giulia De Mauro (fotos 115).

Fotos (115): Kátia Agostinho, 10/06/08.

Presente na prática pedagógica desse professor e dessa professora, nos momentos esparsos em que esta professora estava com o grupo, vivido e expresso por ambos junto ao grupo de crianças, o humor ocupou o lugar que contraria a lógica do “muito riso, pouco siso”, frequentemente veiculado nos contextos educativos, locais em que o conhecimento e as vivências ali estabelecidos são associados à seriedade e ao comportamento contido e sisudo, espaço comum de repressão do humor, em que o riso e a gargalhada são constantemente compreendidos como descabidos, frívolos, tolos, desajuizados, inúteis, apreciados como de pouco ou nenhum valor, que devem serem desprezados.

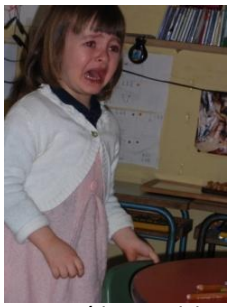
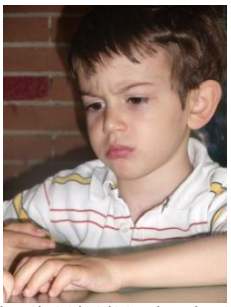
O riso e a ironia estavam comumente presentes na prática de Danilo e Rafaella, que, com humor, leveza, graça e sagacidade, entrelaçavam aos seus cotidianos o potencial do humor, do riso e da ironia. Durante um tempo das observações foi o estranhamento e a surpresa de encontrar a ironia como elementos constituidores daquela prática pedagógica que me acompanhou, porém, paulatinamente, mediante a compreensão crescente dos sentidos de sua presença para os investigados, fui apreendendo a forma como pensavam.

Na prática pedagógica de Danilo, ele tem consciente e presente a ironia como um recurso de “ginástica intelectual”, como ele próprio denomina. Observei as crianças se relacionando com esse recurso do professor de modos diversos, mas a marca maior foi aquela na qual as crianças absorviam esse estilo próprio na relação com seus pares e com o próprio professor, presente nos registros que se seguem:

> Danilo pergunta por que fazem a repetição de pedidos desnecessários, e a única que responde naquele momento foi Flávia: _ *Porque é divertido*! (Registro de campo, 29/05/08).
>
> Na sala, temos o cartaz feito por Danilo - “é proibido proibir”. Vejo ao longe Federico pegá-lo e mostrar ao professor na sequência de uma proibição sua. (Registro de campo, 13/06/08).

Nos episódios registrados, o que acompanha e segue o vivido são trocas de olhares e sorrisos entre a criança e o professor, ou ainda da criança que verbaliza com outros companheiros próximos. Um jogo irônico, divertido, que se estabelece entre as pessoas envolvidas.

O **contrário do riso.** O choro, a lágrima, a melancolia, a dor também se fizeram presentes, e, com eles, os constrangimentos de observá-los e documentá-los surgiram. Parecem terreno íntimo, delicado para explicitação da dor do outro. As manifestações de dor por parte das crianças me desafiaram a enfrentá-las. Algumas vezes foi após fotografar a dor de menino, menina, mesmo ali na sala, ou no momento de organização dos dados das observações coletadas, que apagava os registros. A marca da dor, da contrariedade no rosto da criança expunha os sentimentos dela de tal forma que me sentia intrusa em revelá-lo, colocá-lo em público.

Fotos: Kátia Agostinho, (116) 26/03/09, (117) 13/05/09 e (118) 18/03/09.

Ao vivenciar situações em que a dor era expressa pelas crianças, enfrento os desafios dos questionamentos que se colocavam no meu papel, quanto mais uma pessoa vivendo aquela cotidianidade. Minha humanidade que, diante da sensibilidade do Outro, era tocada, desafiada a conter a vontade de abraçar, acolher, confortar sua dor; colocavam-se, ainda, as dúvidas quanto ao direito de documentar, nos registros escritos, mas com contundência maior nos fotográficos. Desnudar a dor do Outro, trazer a público, foram temas de reflexão em campo que não se exauriram e tampouco acontece agora, nesse ato de tecitura do texto da tese.

A escolha foi por enfrentar as contradições enunciadas, que refletem e pulsam com as contradições da própria vida. Assumo então revelá-la e expor os dilemas vividos. Ao fazê-lo, busco dar mais contorno e densidade às complexidades que se instauram em campo e fora dele quando da execução de um estudo como este. Meu objetivo maior era o de não trazer uma ideia mitificada do contexto educativo estudado, ao abordar o peso e valor com que o humor, o riso e o risível nele foi vivido, não pretendendo escamotear o seu contrário, a tristeza, o choro, a chateação, a contrariedade.

Berit Bae, preocupada com a falta de atenção dada às expressões emocionais das crianças na prática pedagógica, apresenta os estudos de Abrahamsen (2002) sobre os profissionais da educação infantil, sinalizando que estes têm uma tendência a não apreciarem e desviarem as fortes expressões emocionais das crianças Esse fato limita a liberdade de expressão das crianças, valorizando modos de expressões mais neutros e de comunicação que não são carregadas de emoção. (Bae, 2009).

Madalena chora (foto 116), sua face expressa toda a tristeza de seu choro. A menina de 3 anos, acabada de chegar naquele contexto educativo, vive os desafios de afastar-se da família, de viver num espaço social em que adultos e crianças são estranhos a ela. A contrariedade e a dor expressas em seu choro também é um importante informante acerca de Madalena e de tantas outras crianças, isto é, a separação do convívio familiar, a chegada em outro

ambiente social trazem um conjunto de desafios às crianças, que têm de ser cuidados pela prática pedagógica que a acolhe.

Vemos Dodo contrariado (foto 117), e Gabrielle chorando (foto 118), a distância entre nós não me permite compreender as causas da tristeza e chateação, mas compreendo, na expressão de tristeza dos meninos, como na de Madalena, que o cotidiano da pré-escola é espaço de muitas negociações. As crianças que ali convivem encontram nela praticamente sua primeira experiência de laços sociais mais ampliados, trabalho árduo que, para geri-lo, exige tempo, empenho e capacidade, fatores importantes de serem cuidados pelos professores.

A dor é um dado biológico, mas atribuímos valor e significado diferentes a ela, conforme nossa história e pertencimento social. Assim, encontrei no grupo pesquisado crianças que eram mais “sensíveis” e “delicadas”, outras que eram mais “duras”. Parcela siginificativa da manifestação de dor, por parte das crianças, era fomentada pelo grupo de pertença, pela educação recebida e pelo tipo de relação afetiva mantido na família, somando-se ainda a marca pessoal de cada uma,

> As normas implícitas, escapando ao julgamento do indivíduo, determinam sua relação com o estímulo doloroso. Essa relação não responde a nenhuma essência pura, ela traduz uma relação infinitamente mais complexa entre as modificações do equilíbrio interno do corpo e os ressentidos por um ator que ‘aprendeu’ a reconhecer a sensação e a relacioná-la a um sistema de sentido e valor. (Le Breton, 2009a, p.53).

6.1 - O humor, o riso, porque engraçado, divertido, cômico… na educação infantil

Ressalto a importância de trazer à luz, neste estudo, a presença do humor, do riso, enquanto manifestação infantil, para que seja assumido como tempo e espaço disponibilizado, permitido, alimentado pelas práticas

pedagógicas. Para que deixe de ser temido, calado; e, ao contrário, que seja cultivado, percepcionado como facilitador da interação, comunicação, descontração, cumplicidade partilhada, simpatia; que seja proporcionador de momentos de relaxamento e de brincadeira que quebram com o ritmo da rotina e com a sisudez.

Compreendo que o conjunto de dados aqui tratados dá visibilidade a importantes indicativos para se pensar as práticas pedagógicas da educação infantil, assim como o aprofundamento necessário da temática. O riso, a gargalhada, presentes, contagiadores, insistentes no cotidiano das relações entre as crianças com quem me encontrei, hoje ainda tão latentes nas lembranças, nos registros escritos e fotográficos, fazendo-me lembrar de Noel Rosa e da paródia feita de sua célebre frase “a alegria não se aprende na escola”.

Nos estudos de Oliveira (2008), a autora aponta o humor tal qual a imaginação como integrantes a serem pensados nas práticas pedagógicas para a infância:

> O humor é outro aspecto relevante na criação das esculturas. [...] Jaqueline Held (1980) já havia indicado a importância da sua presença na criação literária fantástica para e das crianças, como elemento propulsor também da imaginação infantil. [...] Entre as crianças que participaram desta investigação, o humor muitas vezes foi identificado não como uma justificativa, mas como definidor da escultura a ser criada (p.308).

A importância da recusa do sisudo, do sério, do triste como únicos caminhos possíveis para o tempo e o espaço pedagógicos, sem considerar a existência também de momentos em que os mesmos ocorram, mas que o tom seja o da alegria, do riso, do não sério, que contribui para que pensemos o mundo, nos interstícios que o sério não alcança, sendo o riso indispensável.

Considero instigantes as ideias do filósofo Luiz Orlandi (2008), para aprofundarmos a temática do riso e do humor, quando de sua resposta a pergunta - *Qual é a singularidade da ética em Deleuze?*

> [...] a ética, em última instância, pelo menos do ponto de vista de uma das dimensões constitutivas do indivíduo, é um cuidado permanente com sua essência singular. Eu preciso fazer um esforço permanente para que os encontros elevem a minha potência de viver ao ponto que eu possa transformar as paixões, porque eu vivo no mundo das paixões, dos encontros casuais, e pelo menos criar as condições para que eu viva paixões alegres, porque elas me dão um sinal de que minha singularidade, minha essência singular, ou, vamos dizer, meu grau de potência se engrene com o aumento do meu poder de ser afetado. Quanto mais alegres forem esses encontros, mais eu tenho oportunidade de acionar uma paixão no sentido de uma atividade. Então, eu recupero aquilo que é importante, que é a potência de agir e não apenas de ser paciente. Essa potência de agir se espalha como potência de pensar, como potência de sentir e de me engrenar com virtualizações que me levem a compor, nesses encontros, um terceiro indivíduo que seja mais potente que eu mesmo.

Interessa-me aqui a defesa da alegria como força para a ação, sabendo que, na chamada de Le Breton (2009b), "o sorriso não manifesta necessariamente uma alegria", e, assim, sua presença é possível desde o nascimento do bebê, num sinal da tranquilidade fisiológica, "a réplica da criança ao sorriso dos outros carrega significado. A criança entra [...] no regime simbólico do seu grupo e o seu rosto será então modelado de acordo com os usos sociais do sorriso." (p.140). O autor continua:

> O sorriso não é um automatismo definitivamente inscrito na natureza do homem, automaticamente executável independentemente das circunstâncias. Expressando um ritualismo, ele tem origem na simbologia corporal adquirida pela presença dos outros e permanentemente renovada pelos inúmeros laços que se tecem a cada instante pelos atores. *Ele pertence a uma ordem de significados: a educação lhe confere forma e sentido*. (p.140. Grifo meu).

Aqui julgamos importante aprofundar a afirmação de Le Breton quanto ao papel da educação: a educação "lhe confere forma e sentido". Importa-nos, então, refletir as formas e os sentidos dados, indicados, fomentados ao riso,

nas práticas educativas, para que o mesmo possa ser alimentado, impulsionado como elemento que é, constituidor das dimensões do humano, que possibilita a leveza e a graça, um pensamento mais rico e arejado.

Ao cruzar os dados dos registros escritos e fotográficos por mim realizados em campo, juntamente com as fotografias das crianças, percebi que é com contundência que riso e humor habitavam aquele contexto educativo. Importa pensar se as crianças o expressam com veemência, ressaltadas já as situações que o seu contrário aparece ou a sua existência não é notada, temos agora de pensar os indicativos para as práticas educativas junto às crianças - pensar o lugar – espaço e tempo – que ele ocupa nas mesmas. Qual a consciência e informação que os adultos professores, responsáveis pela prática pedagógica têm acerca do humor? Que conjunto de saberes seria importante ser disponibilizado na formação, em nível inicial e continuada, sobre essa temática, para que a reflexão, a prática e o aprofundamento se instaurem e garantam sua presença na educação infantil e para além dela?

Desejo que, muito do que minhas observações aqui registraram sobre a forma e a sistemática presença com que as crianças o vivenciaram, ainda acerca da forma com que o professor desse grupo de crianças pensava e disponibilizava o seu tempo-espaço pedagógico, cruzadas, entremeadas com as discussões acadêmicas, possam nos inspirar no diálogo-confronto com esses princípios e ideias. E que, possam ser um lugar comum, uma mesa em que estão postas minhas intenções de instaurar o debate, convidar à reflexão. Sabendo que em "pedagogia se ri pouco", Larrosa está convicto "de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico." (Larrosa, 1998, p.213). Temos, neste capítulo, importantes indicativos das crianças para que possamos encaminhar uma prática diferente dessa anunciada pelo autor.

O humor, visto como brecha ou fratura no pensamento dominante, cumpriu, e cumpre, um importante papel nos contextos educativos, lugar em que se misturam e se confrontam diferentes visões de mundo, em que se

encontram racionalidades diferentes e que a dimensão do humor pode contribuir para arejar, questionar pensamentos opressores da diferença, subverter o pensamento único.

Ressalto aqui a presença de estudos que apontam o humor como estratégia pedagógica (Freire, 1993; Snyders, 1993; Larrosa, 1998; Ribeiro & Lopes, 2002; Riger, 2006; Almeida & Torres, 2008), como uma contribuição para o interesse dos envolvidos no ato educativo. A estreita ligação entre o riso e a crítica salienta defeitos e incoerências humanas, problematiza-as, como caminho para confrontar-se com o totalizante, questiona, põe em evidência, ridiculariza, ainda a experiência do espírito lúdico, brincalhão, cômico.

Domínio da incerteza, o humor, o riso, a ironia sacodem, abalam as verdades estabelecidas e as certezas pedagógicas. O riso perturba, incomoda, representa a não observância da regra da seriedade que deve ser vivida nos espaços educacionais em que prima o sério, o sisudo, o obediente, contrário ao jocoso, descontraído, com a dimensão de subversividade, seu potencial transgressivo, questionador da autoridade e do tradicional. Opondo-se à ordem, o riso é o desvio, o não sério; no cinema, vemos as figuras de Charles Chaplin, o Gordo e o Magro, na literatura, Dom Quixote.

O humor como elemento que impulsiona a criatividade, o pensamento; que permite o incongruente, o novidável. Paulo Freire (1993) defendia a alegria na escola como necessária e possível, defendendo que a alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. “Viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança, [...] gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver.”

O humor como ato de liberdade aos constrangimentos societais, como forma de demonstrar sua inconformidade frente ao estabelecido, reafirma a capacidade das crianças, sua participação efetiva na sociedade em que vivem e experienciam o seu caráter emancipador, libertário e sua capacidade de trazer o novo.

Ao participarem nas relações que estabelecem com o seu mundo social no contexto educativo, as crianças pesquisadas revelaram a importância da vivência e da expressão do humor, do riso, do risível; reafirmaram, em sua ação no mundo, a presença daquilo que é excluído pela ordem comumente instituída, em um todo que compreende tanto a ordem quanto o que é excluído dela, revelando, na sua ação social, a dimensão humorística como constituidora de sua humanidade, construindo uma trama societal em que o humor, o riso contribuem para pensar e viver a realidade de forma mais rica, com sua verdade mais fundamental, criadora, regeneradora do não-sério.

A natureza multifacetada, multidimensional e multidisciplinar do humor revela o seu lado positivo e agradável. Em vez de eliminar a nossa alegria em salientar as incongruências da vida, o estudo dos reflexos brilhantes e coloridos de humor enriquecerá nossa apreciação e nosso foco, como um aspecto central e crítico da natureza humana. (Derks, 2007).

A contundência do pulsar daquele grupo estudado foi a do riso, da gargalhada, do engraçado, do cômico, que nos permitem ver o mundo de outro ponto de vista. Como nesse caminho trilhado (fotos 119), na companhia de risos, de troca de cumplicidades que fazem sorrir, gargalhar; no compartilhamento de alegrias de Chiara R., Giulia Z. e Margherita, que, com olhar para frente, descortinam o horizonte e o futuro que queremos constituído de felicidade.

Fotos (119): Kátia Agostinho,11/06/09.

7 - AS CULTURAS INFANTIS

O tempo vivido e compartilhado junto às crianças e ao professor naquele contexto educativo foi um importante exercício de busca de compreender as meninas e os meninos com que me encontrei. Cotidianamente debruçava-me sobre as pessoas investigadas e a mim própria com um conjunto de interrogações que foram dando contornos ao caminho da pesquisa. E nesse caminho foram se apresentando as discussões acerca das culturas infantis.

Compreendo que a participação autêntica, genuína, significativa nos termos próprios das crianças tem de incluir as dimensões que as constituem geracional e culturalmente; abarcar seus desejos, suas esperanças, seus sonhos, sua ludicidade, comicidade, corporeidade, curiosidade, enfim suas formas de agir e compreender no e com o mundo. Para Catherine Hartung e Karen Malone (2010), a "autêntica participação envolve *inclusão* – em que o sistema muda para acomodar a participação e valores das crianças – em vez de *integração* – em que as crianças participam em formas e estruturas predefinidas." (p.36).

Temos de cuidar dos modelos de participação que tenham o potencial de privilegiar as agendas dos adultos e desvalorizar e/ou não reconhecer as práticas culturais próprias das crianças. Prout (2002) afirma que, muitas vezes, espera-se a adequação das crianças às formas adultas de participação, quando o que é necessário é a mudança institucional e organizacional, que facilite as vozes das crianças.

Assim, os questionamentos, as interrogações e as percepções sobre as culturas infantis se apresentaram. Os mesmos já haviam sido indicados quando da apresentação dos interesses deste estudo. Naquele momento já havia indicações quanto a "analisar as formas culturais da infância":

> Em face desse esforço algumas questões têm surgido: se as crianças produzem ou não cultura; se esta categoria geracional tem uma cultura própria, por meio da qual revele seus modos de

> ser e estar criança no mundo, de maneira singular, diferentemente dos adultos, marcando suas relações com o mundo das coisas e pessoas de um modo próprio ou não. Temos considerado, que a identidade da infância é irredutível ao mundo dos adultos. Entendemos que é sua identidade plural, sua autonomia de ação, que nos permitem falar de crianças como *atores sociais* (Ferreira, 2004). As crianças não se limitam a reproduzir linearmente a cultura adulta, elas o fazem de modo interpretativo, pois não só a interiorizam como se tornam parte dela, contribuindo para a reprodução cultural nas relações com adultos e entre seus pares, reforçando assim a concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (Corsaro, 2002). (Agostinho, 2005, p.3-4).

Aparece-nos a problemática dos estudos contemporâneos da infância quanto à condição epistemológica da “cultura infantil” e seu papel empírico, no que é tradicionalmente designado “socialização grupal de companheiros”, que, segundo James; Jenks; Prout (1998), graças ao impulso dado pelo trabalho pioneiro de Hardman (1973; 1974) dentro da antropologia da infância nos anos 70, o conceito de "cultura infantil" está, agora, sendo examinado sob novas perspectivas sociológicas.

Aprofundar o que seria a identidade da infância, sua irredutibilidade ao mundo dos adultos, se coloca como tarefa neste estudo, a fim de que, ao pensarmos os traços que definem a criança como pessoa no mundo, possamos fazê-lo na complexidade e riqueza de nossa humanidade. Do mesmo modo, que possamos abordar as especificidades, aqui, num exercício não de separação, mas de busca de especificidades próprias aos seguimentos geracionais. Nesse sentido, compreendo as crianças como:

> [...] actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (Sarmento & Pinto,1997, p.20).

Nos estudos de Sarmento (2004), encontramos indicadores da identidade da infância: i) _ “no seu estatuto social em face dos direitos sociais – as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de

proteção e têm uma responsabilidade social, em parte, depositada em quem exerce o poder paternal"; ii) _ nos fatores sociais que condicionam profundamente a sua existência: há estatisticamente mais crianças pobres que outro qualquer grupo geracional; a maioria das crianças não tem rendimentos econômicos próprios; a compulsividade de frequência à escola; iii) _ no sistema econômico que destina uma parte dos seus produtos às crianças; iv) _ em sua identidade cultural, "isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos."

Ao refletir sobre a identidade da infância, parece, ainda, importante salientar o seu corpo. Reside na corporeidade das crianças grande parte daquilo que se identifica na sociedade ocidental, o que é uma criança e, que as próprias crianças reconhecem como marca identitária:

> Margherita vem e me enche com seu benquerer: me abraça, beija, massageia. Rimos juntas e conversamos, aproveito e pergunto a ela: _ Marg, me diz o que para ti é uma criança?
> Margherita: _ Criança é o Mário! E aponta o menino. (Registro de campo, 11/03/09).

Mário é um menino de 3 anos que acaba de chegar ao grupo, pertence aos menores da sala. Margherita dá a Mário o sentido do que é ser criança para ela; na corporeidade do menino, a menina encontra muitos dos sentidos para essa escolha. Sabendo que não mora na corporeidade de todas as crianças do mundo a marca da identidade infantil (aqui fazemos referência fundamentalmente aos estudos com populações indígenas, que dão visibilidade a outros modos de identificar a criança, a infância), "o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais." (Cohn, 2005, p.22).

Nos estudos de James (1993) e Ferreira (2004), podemos encontrar referências à temática do (auto) conhecimento do corpo. É o reconhecimento das similitudes e diferenças expressas nos corpos das crianças, revelando a idade e o gênero, que lhes permite reconhecerem-se enquanto grupo de pares. Para Ferreira (2004):

> o corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade, pode facilitar a construção social de relações de reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou pode criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. (Ferreira, 2004, p.191).

Assim, como Clifford Geertz (1989), que se inspirou em Max Weber, eu também, calcada nos dois autores, compreendo que nós, os humanos, nos amarramos em teias de significados que tecemos; as quais são a cultura, juntamente com sua análise interpretativa em busca de significados. O conceito de "culturas da infância" compreendo-o como "a capacidade das crianças em construírem, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação." (Sarmento, 2003a, p. 54).

O conceito de "culturas da infância" tem se estabelecido consistentemente, pela Sociologia da Infância, como um elemento distintivo da categoria geracional (James, 1993; Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998, Sarmento, 2004, Ferreira, 2004). Allison James (1993), referente à presença que a cultura das crianças tem na vida delas próprias, afirma que é uma área chave, através da qual podemos explorar o funcionamento da cultura como um sistema simbólico.

Para Flemming Mouritisen (1997), o conceito e a pesquisa das culturas infantis têm passado por um processo que corresponde aos procedimentos que os conceitos de cultura e de infância têm sido submetidos nas últimas décadas, de tal modo como as definições, as delimitações e os pontos de vista têm mudado.

A posição teórica apresentada por James, Jenks e Prout (1998) em que os autores apontam as "culturas infantis" como o local transitório da reprodução cultural, compreendendo que a socialização acontece por toda a vida e não termina com o fim da infância e, que são as crianças que, ao ocupar o lugar transitório específico no decorrer de sua vida como elas fazem, tornam-se,

necessariamente, os principais veículos de cultura para as gerações seguintes, parece um contributo à discussão.

Junto-me à defesa de que as crianças realizam sua ação social, seu modo de ser criança entre outras crianças, com a sua especificidade cultural marcada por sua pertença geracional, localizada no tempo e espaço específico que ocupa. Interessa, assim, observar o mundo cultural das crianças para vislumbrar os meios pelos quais os processos de (re)produção cultural acontecem e a interpretação da autonomia das crianças, relativamente aos adultos.

A defesa de que as crianças produzem uma cultura que lhes é própria não significa que o fazem separado da cultura adulta; as crianças não o fazem num vazio social antes, no cruzamento dele. Corsaro (2009) nos aponta que o futuro das culturas de pares dependerá de nosso entendimento acerca das mesmas na diversidade e complexidade de suas vidas no presente.

Minha perspectiva coaduna-se com os estudos de Sarmento (2004), que nos apresenta as gramáticas das culturas infantis, sendo estas também dimensões que constituem a infância e as crianças, que compõem este grupo geracional. O próprio autor nos fala do necessário aprofundamento que importa ainda realizar sobre essas culturas; desafios que têm lançado a importante tarefa para ultrapassarmos apenas o anúncio dos modos interpretativos que as crianças utilizam para produzir e reproduzir a cultura (Corsaro, 2002), dando visibilidade às ações e aos sentidos que os constituem. Penso que as indicações feitas, quanto às gramáticas das culturas infantis por Sarmento, são contribuições que iniciam esse processo de ampliação dessa compreensão e que descortinam esses modos próprios infantis, reconhecendo os mesmos elementos nos adultos, mas com diferentes intensidades.

Foi encontrado um conjunto de episódios observados, que reiteram a sua pertinência nas discussões geracionais. Mesmo as categorias ressaltadas neste estudo endossam os elementos das culturas da infância, indicados pelo autor antes referido. Quando, por exemplo, vemos a presença de

manifestações de afeto, amizade entre as crianças, incidimos sobre as discussões da interatividade; quando observamos que muitos episódios vividos pelas crianças, que dão relevo à imaginação, cruzam-se com a ludicidade e a fantasia do real; quando observamos as crianças sistematicamente reiterarem ações, vezes seguidas e abnegadamente com o gosto de um tempo e de uma ação que é nova a cada vez que se vive, que se experimenta, incidimos sobre a reiteração.

Minha escolha neste trabalho foi a de trazer, dos dados coletados, episódios que dessem densidade às discussões dos pilares da cultura da infância, indicados por Sarmento. Agrupei a ludicidade e a fantasia do real, ressaltando, ainda, dentro dessas, a forte presença da imaginação das crianças com quem estive, tratando-as todas como elementos da cultura lúdica (Brougère, 1998). Considero a possibilidade de que as discussões de Sarmento (2003) sobre as culturas da infância e o imaginário infantil já são indicativos da importância de aprofundarmos os saberes sobre a imaginação.

Na construção do texto, outros elementos surgem que nos parecem importantes trazer ao debate para aprofundarmos nossos saberes sobre as culturas infantis, na busca da construção e da solidificação da Pedagogia da Infância, sabendo que:

> Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da 'aplicação' de modelos e métodos para desenvolver um 'programa'. Exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. (Rocha, 2008a, p.5).

São os modos próprios de as crianças interpretarem e simbolizarem o mundo que constituem as culturas da infância, as quais é, também, o espaço conceitual da infância no qual essa experiência ocorre (James, 1993, p.99), considerando suas diferenças internas, dado o cruzamento com as outras categorias de classe, gênero, etnia etc, ainda diferentes em cada tempo histórico. Entrelaçadas com as culturas adultas, as culturas infantis se

manifestam no caldo social ao qual as crianças pertencem, no cruzamento com as culturas adultas. Como já referendado, as culturas infantis não se localizam num vazio social, compreendendo que são maiores, heterogêneas e pluralistas, pertencendo a muitos espaços sociais: família, creche, pré-escola, escola, vizinhança etc. (Campbell, 2002).

Autores como Corsaro, 2003; Sarmento, 2004; Ferreira, 2004; Brougère, 2005; têm mostrado a importância que as culturas das crianças possuem na relação com as culturas adultas e, ainda, que dentro delas aparecem outros cruzamentos com as diferentes categorias de gênero, classe, etnia e cultura. Neste trabalho me foi possível perceber cruzamentos apenas entre a categoria social de gênero. No grupo tínhamos muitas similitudes sociais, culturais e étnicas, apenas uma menina tinha mãe romena; outra menina, mãe espanhola; e, outra menina, que participou da última etapa da pesquisa, tinha pai romeno. As disparidades sociais não eram gritantes. Percebi mais proximidades do que grandes disparidades, embora saiba que poucas famílias pertenciam a camadas sociais que tinham uma carga de trabalho mais exigente e nível de formação médio.

Nos estudos de Corsaro (2003), a participação das crianças nas rotinas culturais tem uma importância central, e constitui o objeto de análise, a produção coletiva e a participação nas rotinas de pares. As culturas de pares, uma série estável de atividades e rotinas, de artefatos, de valores, temores e de interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações recíprocas, se constituem através da interação direta das mesmas, e é pública e coletiva**.** A defesa da reprodução interpretativa de Corsaro coloca acento sobre o papel das crianças na produção e reprodução cultural, sublinhando seu papel e sua participação na sociedade.

Ainda sobre as crianças, Corsaro (1994) destaca dois elementos chaves nelas, a linguagem e as rotinas de pares. A linguagem assume uma dupla função central em nível da participação das crianças nas suas próprias culturas: enquanto sistema simbólico que incorpora as estruturas locais, sociais

e culturais; e enquanto instrumento para estabelecer, manter e criar as realidades sociais e psicológicas. Já as rotinas culturais são importantes na medida em que permitem a criação de segurança e sentimento de pertença do ator social a um dado grupo. São ainda importantes, uma vez que permitem um conhecimento sociocultural que pode ser produzido, interpretado e aplicado, por parte dos atores sociais nelas envolvidos.

A defesa da reprodução interpretativa coloca acento sobre o lugar das crianças na produção e reprodução cultural, sublinhando o seu papel e a sua participação na sociedade. Esse conceito de Corsaro (2003) enfatiza a natureza dinâmica, heterogênea e dialética dos processos de (re) produção social inter e intrageracionais em que as crianças estão envolvidas quando constroem os seus mundos sociais infantis, e dá relevo à contribuição das crianças à sociedade. Interessa, então, compreender sua autonomia e especificidade em relação aos adultos, seus modos específicos e genuínos de ação e participação.

Ao tratar das culturas da infância, penso que indicar a **interatividade** como um dos seus primeiros elementos é um encaminhamento cuidadoso e um valioso contributo para que muito do que comumente se encontra identificado como brincadeira entre as crianças possa ser resignificado e compreendido em sua profundidade, salientando outras tantas coisas que as crianças fazem: interagem, exploram, desbravam, interrogam, manipulam, negociam etc.

> As culturas das crianças são, prioritariamente, culturas de pares, isto é: 'um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares**.'** (Corsaro, 2009, p.301).

A convivência com seus pares, a vivência de rotinas e atividades entre as crianças no espaço educativo, espaço de partilhas comuns que coloca em relevo a interação entre as crianças, as culturas de pares (Corsaro, 2003, Sarmento, 2003a, 2007, Ferreira, 2004), a interatividade (Sarmento, 2003a, 2007), assumindo-se, assim, as diferentes redes de relações entre as crianças,

apresentando graus de afetividade e cumplicidade diversos, que atravessam idades e pertencimentos diferenciados ao grupo.

Fotos: Kátia Agostinho, (120) 20/02/09, (121) 16/03/09 e (122) 18/03/09.

Na foto 120 vemos, de baixo para cima, Isabella, 5 anos, Giulia Z., 4 anos, Domitilla, 3 anos, respectivamente, 3, 2 e 1 anos de vida de grupo, mas a alta torre só é possível com as mãos das três meninas, que, na relação que tecem, constroem a torre de legos, mais rica porque feita com a soma de três subjetividades, com temporalidades diversas de suas vidas no mundo e na vida do grupo, pluralizam e aumentam repertórios interativos, lúdicos, estéticos. Na foto 121, do primeiro plano para trás, Alessio, 3 anos, Andrea, 4 anos, David, 5 anos, respectivamente 1, 2 e 3 anos de grupo, mas o jogo de dados é vivido com atenção e dedicação pelos três meninos. Da foto 122, temos o registro que se segue:

> Gabrielle está montando algo com as varas coloridas de plástico. Estou observando a dedicação com que o menino, calma e concentradamente, entrega-se a construir, quando Mattia se aproxima dizendo: _ Posso jogar? Com recorrência esse foi o movimento percepcionado para aproximação, interação com o outro - a vontade de brincar ou de manusear o que estava em posse do Outro. (Registro de campo, 18/03/09).

No contexto educativo observado, no qual as crianças tinham tempo e espaço para escolhas quanto a seu envolvimento e iniciativas em atividades, a recorrência é a busca por encontros, interações, partilhas com os colegas presentes. Grande mobilizador dos encontros, das trocas foram os interesses em comum em brincadeiras, brinquedos, jogos, objetos, apoios, assuntos, afetos. Assim, “as relações de sociabilidade manifestas nas competências das

crianças para estabelecer e nutrir uma rede de alianças e solidariedades contribui fortemente para compreender a sua experiência social de ser criança entre crianças.” (Ferreira, 2004, p.193).

Essas interatividades também ocorrem em momentos de disputas de poder, em que a negociação apresenta-se como desafio, momentos em que a contrariedade frustra as intenções de suas vontades atendidas.

Fotos (123): Kátia Agostinho, 22/05/08

Na sequência das fotos anteriores (123), vemos o episódio em que:

> Antonio está desenhando no quadro negro com giz em varas com Orestes ao seu lado. Mattia se aproxima e começa a desenhar. Antonio tenta retirar a vara com giz da mão de Mattia, este não desiste e mantém-se firme, segurando a vara. Antonio, seguido por uma ajuda fraca de Orestes, que antes de ajudar o amigo ainda olha para ver onde está Danilo, continua a tentar tirar a vara da mão de Mattia. Quer impedir que ele desenhe, grita, nega que Mattia possa desenhar: _Não! Aqui, não! Nós estamos desenhando! Mattia desiste da vara a dada altura, mas não de manter-se próximo a Antonio, e mantém-se próximo, a olhá-lo com olhar fixo, por muito tempo. Danilo me chama para compreender o que se passa. (Registro de campo, 22/05/08).

Compreender a participação como um espaço de negociação, que é dialógico, capta mais adequadamente as camadas mútuas e interligadas de participação das crianças. Revela-se aqui a importância do reconhecimento de aprofundar o carácter complexo e controvertido de participação, com uma conceituação que nos permita refletir sobre as condições políticas e históricas, que moldaram a teoria e a prática da participação, incluindo onde e como as crianças foram localizadas dentro dos discursos emergentes. Assim, a participação nos seus mundos de vida apresenta a tarefa de interagirem e negociarem sentidos, tarefa que não se apresenta sempre de maneira fácil.

Para viver em um mundo onde os membros buscam, constantemente, alianças e exclusões, as crianças desenvolvem uma variedade de relações interpessoais e comunicativas, lançando mão de habilidades para atingir seus objetivos sociais. As crianças, em alguns momentos, foram observadas, utilizando-se de estratégias de oferecimento de brinquedos atraentes para se aproximarem ou conseguirem seus objetivos; ou colocavam em jogo a amizade, como valores a serem negociados nas relações que travavam; ou, ainda, usavam a própria força física:

Fotos (124): Kátia Agostinho, 30/05/08.

Embora considere que as estratégias de utilização da força física fossem muito diminutas naquele grupo, por conta da forte imposição do professor contrária a elas, ainda assim foi possível observá-las, e muito mais utilizadas pelas meninas. Desse modo, penso termos oportunidade de desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção dos gêneros. Observamos interações que intensificavam a perpetuação das dicotomias de gênero, opondo meninos e meninas, aquelas que perpetuavam e prosseguiam a explicitação do que é tido "masculino" e "feminino" nas estratégias de negociação com as dinâmicas de poder e resistência. Da mesma forma, tivemos o seu contrário.

Na sequência de fotos anterior (124), vemos, no início, Flávia que está junto com Antonio em trocas e brincadeiras com o auscultador. Ela fala e ele,

que tem o instrumento aos ouvidos, ri da cócega que lhe proporciona. Na cena seguinte, quando Antonio resiste ao fato de ela pegar o instrumento de seus ouvidos, ela o empurra. Flávia pega o auscultador e o manipula; Antonio leva as mãos à boca e baixa o olhar; atrás vemos Federico chegar à cena. Na foto seguinte, quando vemos Antonio novamente com o auscultador aos ouvidos, resultado dos mandos de Flávia, que disse veementemente para o menino fazê-lo; observemos que Antonio mantém o olhar cabisbaixo. Na foto que se segue, vemos Federico, que ouve o coração de Antonio. Os dois meninos o fazem, atendendo as ordens da menina; a face de Federico se retrai e o corpo de Antonio também, mas os meninos fazem o que a menina ordena. Quando Federico gira seu corpo para trocar com Flávia, sua face relaxa e Antonio, que continua ainda com seu corpo retraído, aproveita o momento para sair daquela interação. Na foto que se segue, vemos que Flávia o agarra pela camiseta, segurando-o. Antonio mantém sua atitude de ir-se embora dali e Flávia continua a segurá-lo. É o que vemos na última foto da sequência. Nas atitudes de Flávia, percebo um modo de exercer poder sobre o outro nem sempre tão sutil ou disfarçado.

As similaridades incrustradas no corpo, na materialidade física, que tem incorporada a idade e o gênero; e as similaridades intelectuais aproximam as crianças para viverem suas rotinas de pares em que juntas negociam sentidos e rituais. Isso faz, ainda, com que as crianças compartilhem umas com as outras extensões semelhantes de conhecimento, bem como preferências e interesses em atividades e brincadeiras relacionadas com as suas similaridades intelectuais e físicas. Compreendo tal reflexão como Ferreira (2003), em seu posicionamento analítico, que:

> [...] visa desconstruir a polaridade dos géneros como identidades rígidas e metafísicas e a lógica simplista que supõe a relação do masculino-feminino como construída na oposição entre um polo dominante (masculino) e um outro dominado (feminino). E, ao fazê-lo, perturbar a ideia de relação única e permanente entre ambos os géneros, introduzindo de permeio as redes complexas de poder que, no seu exercício, nas suas estratégias, nos seus efeitos, nas resistências que desencadeia, não só são

> constitutivas das hierarquias sociais entre géneros, como podem, ao fracturá-las e dividi-las internamente, surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades no quotidiano. (p.4).

A autora utiliza o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero, para compreender os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem sua pertença de gênero, "não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos, contraditórios e dinâmicos." (Ferreira, 2004, p.261).

"A Sociologia do Corpo aponta a *importância da relação com o outro na formação da corporeidade*; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo", (Le Breton, 2009a, p.65. Grifo meu), sem com isso deixar de reconhecer a capacidade de adaptação dos seres humanos. A constatação do autor nos interessa para aprofundarmos nossa compreensão quanto à importância da interatividade entre as crianças nas suas culturas de pares, acrescentando este elemento nas relações que estabelecem entre si e também nas relações com os adultos.

A interatividade junto ao grupo pesquisado foi mais percebida entre pares ou tríades das redes de afetos – amizades que ocorriam mais entre crianças do mesmo gênero. Depois disso era também impulsionada pelo interesse comum em um jogo, brincadeira ou atividade. Nos momentos proporcionados pelo professor foi quando a interatividade se adensou, com maior número de participantes, muitos se complexificando e enriquecendo, em torno do possibilitado ou instigado por Danilo.

Embora a interatividade fosse forte e marcante entre as crianças, houve aquelas que, sistematicamente, apresentaram, na forma como participavam das rotinas pedagógicas do contexto educativo estudado, modos mais solitários de estar, numa solidão aparente. A recorrência com que se posicionavam na sala, sozinhas em atividades, exporadicamente com trocas pontuais,

geralmente motivadas pelo interesse de outra criança sobre o material que manipulava, ou, ainda, por seu próprio interesse sobre o material ou atividade de outro, coloca-nos interrogações e questionamentos quanto aos diferentes modos como as crianças podem se manifestar nas interações que estabelecem com o grupo de pares.

Como nos estudos de Corsaro (2003) e Ferreira (2004), também neste foi possível observar muitas situações em que a interatividade entre as crianças aconteceu através da vivência e da expressão das cantilenas.

Fotos (125): Kátia Agostinho 31/03/09.

Os jogos de palavras, sons que se repetem e que vão aumentando, recebendo a colaboração de outros que são contagiados, sem que haja um convite explícito (sequência de fotos 125); o entrar na rima, na repetição; o fazer parte, como estratégia de divertimento, que a linguagem assim constituída proporciona.

Para Corsaro (2003), a cantilena "é um canto tonal repetitivo que as crianças produzem enquanto se envolvem com uma série de atividades verbais, e vem quase sempre acompanhada ritmicamente de gestos não verbais como bater as mãos" (Corsaro, 2003, p.180). Aponta ainda a cantilena como um elemento consciente e compartilhado das rotinas de pares, assim também foi encontrado o fenômeno entre as crianças pesquisadas. Também observei entre as crianças a presença de 'olas', 'ondas':

Fotos (126): Kátia Agostinho, 26/03/09.

Nas fotos 126, vemos Laura, Domitilla e Clara sentadas na mesa grande. Com as mãos que se aproximam e unem-se, as meninas fazem os movimentos de ‘olas’ e ‘ondas’, ao estenderem seus braços para frente e acima, acompanham o movimento com um som próximo a: _ Uoooouu! Que se junta a risos.

As ‘olas’ ou ‘ondas’, assim como as cantilenas, me remetem a pensar acerca do sentido de fazer as coisas juntos, quando tudo cresce porque o Outro companheiro acrescenta em força e amplitude o ato realizado. Juntos são mais. O som, o movimento, a graça crescem e ganham, povoam o espaço e o tempo, constroem sentido de comunidade, de coletividade.

Convido o leitor a ler o registro que se segue para adentrarmos as discussões acerca da temática da **cultura lúdica**. Advirto e peço para que leiam como um texto que se escreve em tempos diferentes, conforme a perspectiva que lancei para contá-lo na busca de compreendê-lo. Primeiro, no registro de campo apresentado, descrevo o episódio que observo, como ele se apresenta com toda a força e contundência lúdico-imaginativa. A seguir, nas interpretações que vou fazendo do mesmo, fui buscando as primeiras costuras e aproximações entre o imaginado e o real e, finalmente, fecho, tecendo-o a partir de interrogações e do que me foi possível aprender com Giulia Z.

> Um telefonema esbaforido, apressado, dedos ágeis discam o número, fala desesperada, num misto de velocidade e apreensão. A mãe, com a filha ao colo, solicita ao doutor:
> Mãe: _ *Doutor, minha filha está doente, que faço?*

Foto (127): Kátia Agostinho, 17/03/09.

> A conversa rápida e tensa é estabelecida entre mãe e doutor. Logo a mãe coloca o telefone no gancho e alcança o medicamento; com o conta-gotas na boca da menina e olhar apreensivo e dedicado à filha no colo. Visivelmente preocupada com seu estado, a mãe conta as gotas do remédio indicado.

Foto (128): Kátia Agostinho, 17/03/09.

Essa cena veloz se apresenta com o desejo, da mãe-Giulia Z., de busca da cura e da solução para a doença da filha-boneca que traz nos braços. Apenas como observadora da cena, não me foi possível ouvir o que, do outro lado da linha que tece esta ligação, é dito pelo anunciado doutor. O medicamento parece ter sido prescrito, pois, tão logo termina a ligação, a mãe-Giulia Z. alcança o remédio e o administra, contando atenciosamente a quantia de gotas indicada pelo médico para cuidar da moléstia de sua filha-boneca.

A brincadeira de casinha é o espaço onde transcorre a cena, (fotos 127 e 128), da qual fazem parte apenas meninas: Giulia Z. como a mãe e, todas as demais são suas filhas, Giulia D, Giulia O, Sara e Chiara R. Ao ressaltar esse fato, busco dar visibilidade ao que compreendo informante acerca da imaginação infantil: tudo se passa muito rapidamente, de repente Giulia Z. pega a boneca, a traz muito colada a seu peito e dirige-se ao telefone para realizar a ligação antes referida. De onde advém tal enredo? Essa doença tão inesperada da boneca, anteriormente não ventilada? Quem seria e o que falou esse doutor? Só a Giulia Z. pertence, ela conversou, criou-o nessa imaginária ligação, caracterizou até mesmo o medicamento prescrito, depois dessa espécie de monólogo-coletivo, possível na profundeza e intimidade de seu *self*,

encerra a ligação e, meticulosamente, dá à boneca as gotas, das quais só seus olhos de menina veem a transparência ou cor do líquido que as constitui.

Para Marc Jans (2004), o brincar das crianças apresenta-se como algo valioso, que traz uma contribuição significativa para o aprofundamento de nossas ideias sobre a participação infantil:

> Enquanto elas estão brincando, as crianças revelam-se como doadores de significado que podem intervir ativamente no seu ambiente. Enquanto estiverem brincando elas estão moldando o seu ambiente e as redes sociais. Brincar permite que elas sejam atores. Exatamente porque brincar é algo sem obrigações, é de tal importância para as crianças. Enquanto elas estão brincando a experiência das crianças com seu ambiente são regularmente chamadas por esse ambiente para dar conta de suas atividades. (p.37).

Outro episódio observado traz à tona, com veemência, a imaginação das crianças com as quais me encontrei:

> Nos traços que marca na superfície lisa da folha branca, ganha contornos, pelas mãos de Andrea, um Monstro '*Puzzolento*', assim nomeado pelo menino (foto 129).

Foto (129): Kátia Agostinho, 10/03/09.

> Boca e dentes grandes, olhos expressivos. Na face do monstro suas feridas são verdadeiras crateras. Esses elementos são narrados pelo menino ao desenhá-los e saltam para a face do próprio Andrea, na demonstração que o mesmo faz acerca deles (foto 130).

Foto (130): Kátia Agostinho, 10/03/09.

Na sequência, o Monstro *Puzzolento* ganha cores que destacam ainda mais suas características, (fotos 131) dando mais densidade à horripilante criatura.

Fotos (131): Kátia Agostinho, 10/03/09.

O monstro salta da folha e cola-se à face de Andrea, (fotos 132), que agora também, como a folha, já não é Andrea. A primeira, transformada em máscara, transforma Andrea no próprio monstro, que sai pela sala com sons monstruosos a assustar os que por ali estão.

Foto (132): Kátia Agostinho, 10/03/09.

E, no Andrea-Monstro *Puzzolento*[31], vive, repousa o que na infância encontramos com contundência, a força da imaginação que incorpora na concretude de seu corpo de menino de 5 anos, a força, o horror e a temerosidade de um monstro que se movimenta neste espaço educativo, com as marcas de sua geração; nela repousa o sonho, a divagação, a fantasia e o encantamento. Tomara um Monstro *Puzzolento*, ao assustar, exorcize todos os nossos medos, nossas acomodações e paralisias. Para tanto, cabem as palavras do poeta Manoel de Barros:

> […] quisera uma linguagem que obedecesse à desordem das falas infantis do que às ordens gramaticais [...] desfazer o normal há de ser uma norma. [...] Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser, só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. (Manoel de Barros, 2006).

Compreendo assim que:

> O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (Sarmento, 2003a, p. 54).

Ann-Carita Evaldsson (2009) traz a ideia de brincadeira como transformação, baseando seus estudos em Schwartzman, que demonstra que pensar as brincadeiras das crianças nessa perspectiva convida a repensar a

---

[31] Puzzolento em italiano significa que fede, que tem mau cheiro.

divisão generalizada de que as sociedades ocidentais fazem entre brincadeira e seriedade, brincadeira e trabalho, fantasia e realidade etc. A noção de brincadeira como transformação aponta para o fato de que as crianças estão continuamente construindo e reconstruindo o contexto em que elas existem em seus esforços para fazer sentido e, por vezes, o absurdo fora dos mundos em que se encontram. Defende que as crianças, de forma adequada e criativamente, manipulam poder e estruturas linguísticas disponíveis na cultura adulta em brincadeiras com seus pares

Diferentes disciplinas científicas têm feito esforço para definir as brincadeiras das crianças. As perspectivas psicológicas dão à brincadeira o significado de algo a serviço do desenvolvimento da criança, sendo a brincadeira e o jogo considerados essenciais para um bom desenvolvimento e uma vida saudável da criança. As perspectivas pedagógicas os veem como importantes também no processo de aprendizagem. Reconheço, assim, a dificuldade que se apresenta ao tentar defini-la, pois "aquele que tenta definir ou conceituar o jogo, confronta-se, inevitavelmente, com uma realidade que é tão evidente, conhecida e familiar como complexa. Como resultado, o jogo como fenômeno social não se deixa apanhar em qualquer tentativa de definitiva 'definição conceitual'." (Jans, 2004, p.37. Grifos no original).

Brincar e dar significado como características das crianças são importantes para a formação de um conceito de cidadania do tamanho das crianças (Jans, 2010), aceitando que elas dão sentido e intervêm no seu ambiente. Sua ação é uma interação complexa em que crianças, ao mesmo tempo, são determinadas pelo seu ambiente e, ao mesmo tempo, ajudam a determinar seu ambiente. "Aceitando as formas lúdicas e ambivalentes da cidadania, a participação das crianças apresenta-se não mais como uma utopia, mas como um fato." (Jans, 2004, p.27).

As crianças, por excelência, nos momentos de brincadeira, em que expressam sua cultura lúdica, que brincam e imaginam, exprimem, com maior intensidade e autonomia, um conhecimento cultural que inclui seus

pensamentos e sentimentos nas relações que estabelecem com o mundo que as cerca, num modo profícuo de participação.

Foto (133): Kátia Agostinho, 16/03/09.

Tomaso estava manipulando uma espécie de massinha. O menino, percebendo nosso interesse em sua produção, em determinado momento se aproxima e demonstra, apresenta, compartilha o que produziu (foto 133). Era algo que, a caminho de ser nomeado, transformou-se. Uma ponta da massinha se alongou, se estendeu, o novo aconteceu. Impulsionado, movido por sua imaginação, naquela fração de minutos em que uma simples massa se alonga, na imaginação do menino nasce um elefante, assim nomeado pelo seu autor, criador:

> Tomaso: _ *Olha! Um elefante!* (Registro de campo, 16/03/09).

Suas mãos fazem ganhar contornos algo que anda por dentro do menino; é a agilidade das mesmas, somada a sua imaginação que dão forma ao elemento que aflora e ganha mundo, e nos faz lembrar:

> Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.
>
> Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças.
> [...]
> Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança. É lá que eu guardei o meu amigo.
> Esta criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças.
> [...]
> Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e

> fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardei a minha mãe.
> Esta criança morreu, disse o Medidor de Crianças.
> Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.
> Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças. É preciso fazer outra.
> (Maria Velho da Costa, O Lugar Comum, *Desescrita,* 1973, apud Sarmento, 2004).

Como Sarmento (2004), contrariamos todos os *medidores de crianças*, não nos preocupa decretar a inconformidade das crianças; a defesa é a da sua diferença, pois a:

> infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença, à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. (p.10).

Desse mesmo modo, encaminha-se Benjamin (1992), ao falar de sua infância, em que não havia para ele "uma separação clara entre o mundo que de dia povoava as janelas e aquele que, de noite, esperava o momento certo para me assaltar os meus sonhos" recorda do corcundinha "só que eu nunca o vi. Só ele me via. E, tanto mais nitidamente, quanto menos eu me via a mim mesmo." (p.195-196).

O brincar como atividade social pertencente à dimensão humana, junto às crianças apresenta-se como uma atividade primordial na construção de suas relações sociais e na forma individual e coletiva de interpretar e agir no mundo, como modos específicos de significação e comunicação de pares. Para Manuela Ferreira (2004), o brincar é como uma ação social, como um ato no mundo, assunto sério na vida das crianças, recurso comunicativo usado para participar na vida cotidiana dando significados às ações. Brincar, para a autora, "é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma

textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.” (p.199).

Para Gilles Brougère (2006), a “análise do brinquedo permite fazer aparecer uma criança construindo um espaço de autonomia [...] outros autores sociais.” Para o autor a “autonomia e participação da criança são inegáveis, porém, através de uma lógica de interação e de interdependência.” (apud, Valença, 2010, p.77).

Segundo Berit Bae (2009b), o papel que a brincadeira joga na participação das crianças pode ser subestimado,

> Com referência ao artigo 13, eu interpreto brincar como um meio ‘de escolha da criança’ (Bae 2006). Brincar é um modo pelo qual as crianças expressam livremente as intenções e experiências. Quando entrevistadas sobre o que eles gostam de fazer nos jardins de infância, a brincadeira vem fora como sua maior prioridade (Søbstad 2004). Ao dar as suas opiniões a respeito de onde elas têm mais influência na vida cotidiana, a brincadeira é vista como a arena mais influente (Sheridan Pramling Samuelsson e 2001). [...]. Além disso, Kjørholt (2008b) considera que o artigo 31 da Convenção das Nações Unidas, que lida com o direito das crianças ao espaço para brincar, tanto em instituições de primeira infância e outros lugares, como importante em relação aos direitos de participação das crianças. Isto está em linha com Alderson (2008), que inclui o artigo 31, conjugado com o artigo 12 e 13, como o mais importante em matéria dos direitos de participação das crianças. Assim, esses pesquisadores apoiam a ideia de que a brincadeira deve ser incluída ao tentar realizar os direitos da criança para participar nos espaços da pequena infância. (p.396).

As crianças, para Jans (2004), atravessam a vida de uma forma lúdica quando crescem em circunstâncias suficientemente estimulantes:

> Ativamente dando significado e brincando é o que crianças fizeram no passado e ainda hoje. Os jogos e brincadeiras das crianças do mundo que os rodeia, para que elas ativamente deem sentido, é, claro, determinado pela cultura e os fatores de tempo definidos, mas brincar e dar significado poderia muito bem ser uma característica universal das crianças. (p.35).

Fotos (134): Kátia Agostinho, 18/06/08.

O cenário organizado pelas crianças é o da casa (fotos 134). Nele estão Giorgia e Mattia, como filhos de Giulia Z., que exerce os ofícios de mãe na brincadeira. Como é recorrente na cultura italiana, a mãe serve a comida para os filhos, mas não termina sua tarefa de mãe no ato de servir a seus filhos, continua cortando o alimento servido no prato. Faca e garfos em mãos, a textura dura da cerâmica não fazem frente à força da imaginação da mãe–menina–Giulia Z., que, dedicada e atentamente, corta em pequenos pedaços a refeição de sua filha. É sobre seu ato que também recaem, com atenção, os olhos de seus filhos, menino e menina, Giogia e Mattia.

Ilustra-se aqui nossa recusa à concepção moderna de infância, da negatividade na definição da criança que relaciona a imaginação infantil ao *deficit*, pela falta de um pensamento objetivo. Vários autores atribuem um papel crucial à imaginação (Bachelard 2001, 2006; Girardello, 1998; Sarmento, 2004; Leite, 2005; Harris, 2007; Oliveira, 2008). Para Gilka Girardello (2005):

> Por um lado a gente olha em volta e parece que tudo é repetição, reflexo, e que estamos aprisionados em um labirinto de espelhos. Por outro, a gente tem consciência das enormes tragédias que acontecem. A sensação é a de que *nunca foi tão necessário que a humanidade conseguisse imaginar como as coisas poderiam ser de modo diferente.* (p.3-4. Grifos meu).

É a intensidade desse encantamento e desse espanto que dá especificidade à imaginação infantil, mais do que uma essência diferente em relação ao adulto (Girardello,1998, p.94).

> A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade, que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia, e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende, em boa parte, a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas. (Girardello, 2005, p.3).

A imaginação criadora e poética, para Oliveira (2008), é instituidora da forma de ser criança, ao mesmo tempo em que por ela é constituída. Para a autora, "é a maneira singular e coletiva de falar do mundo, de ver, simbolizar e estar nele com seus pares, com os adultos, com a natureza e com a cultura. É central em sua forma de produzir cultura." (Oliveira, 2008, p.25). A leitura do real passa pelo imaginário, segundo Held (1980, p.17, apud, Oliveira, 2008, p.12)[32]. Assim, a imaginação é um "instrumento valioso para melhor compreender a realidade humana." (Rabello de Castro, 2001, p.25).

As crianças sós e/ou com seus pares nas brincadeiras simbólicas em que os processos imaginativos são fundamentais se entregam intensa e livremente. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, mostra uma outra possibilidade de compreensão das coisas do mundo e da vida. Novamente, valho-me de Manuel de Barros, com sua sensibilidade e poesia:

> […] Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no

[32]Considero uma contribuição para aprofundamentos da temática a tese de doutorado de Oliveira, (2008) *Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim*, em que a autora apresenta a imaginação como parte indissociável do processo de fruição e criação das crianças, na linguagem da escultura.

> rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós." (Manuel de Barros, 2006).

Girardello (2003) traz as ideias de Ricouer, (1978), “toda ação depende da imaginação, e é no espaço da imaginação que experimentamos diferentes cursos de ação, e que ‘brincamos’ – no sentido literal do termo – com possibilidades práticas.” Desse modo, a imaginação é compreendida como espaço intersubjetivo de ensaio e interpretação.

Sarmento (2004), ao tratar da fantasia do real ou a “não literalidade”, afirma que “a *imaginação do real* é fundacional do modo de inteligibilidade das crianças”; as crianças desenvolvem a imaginação a partir do que “observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada” (Sarmento, 2004, p.16).

Paul Harris (2007) tem investigado sobre o tema da imaginação a partir da Psicologia, e defende que as crianças não confundem o real com o imaginário; que usam a imaginação para três principais funções: i) – para tornar-se absorvido em um faz de conta ou o mundo ficcional, ainda que mantenham muitos dos princípios de causalidade encontradas no mundo real; ii) - para fazer comparações entre os resultados reais e as várias alternativas que poderiam ocorrer; iii) - para explorar o impossível e o mágico. Nessa terceira função da imaginação, o autor anuncia o seu objetivo de mostrar que as análises contemporâneas de desenvolvimento cognitivo são demasiado estreitas.

A expressão da imaginação, a participação em brincadeiras é parte central da infância e construção de significado infantil, partilha emocional, uso da linguagem e criatividade em suas vidas cotidianas com os pares. Vejo,

então, que temos de nos debruçar para compreender e ter atenção ao papel que joga o fato de a dimensão lúdica das crianças ser tão forte e parte fundamental de suas vidas, como um dos modos de participação que efetivam em seus mundos sociais.

Fotos (135): Kátia Agostinho, 30/03/09.

A sequência de fotos 135 documenta os pulos reiterados de Alessio. O espaço que abriga seus tantos saltos é aquele chamado ginásio pequeno, que se resume a um canto aberto para onde o professor leva materiais para que as crianças vivenciem movimentos mais amplos e diversos.

Esse episódio confirma a forte presença da reiteração nas culturas infantis. É o seu corpo de menino de 3 anos que pula vezes e vezes sem parar. Com um equipamento fotográfico que não tinha a função de fotografar rapidamente, somada a minha inabilidade, talvez, não fui capaz de documentar no registro fotográfico todas as vezes que Alessio dedicou-se a pular, saltar. A intensidade, dedicação com que o fez, longe de parecer ser o mesmo pulo, saltar como a primeira vez, pular como sempre, demonstra que a cada pulo, Alessio construía sua interação no mundo. Seu corpo, cada vez mais experiente da vivência do pulo, ficava cada vez mais confiante para fazê-lo. Embora também mais cansado, se empenhou em fazê-lo vezes recorrentes,

vivenciando a delícia de fazer de novo, mas sempre de outro modo, com outro sabor.

Sarmento (2004) explica que “a não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (p.17).

Penso ser uma contribuição o conceito de rizoma, apresentado por Deleuze e Guattari (1995), um termo da botânica, para pensar um tempo complexo, um tempo paradoxal, no qual variados tempos se misturam. Um rizoma é feito de linhas de segmentaridade e estratificação, mas também de linhas de fuga e de desterritorialização. O tempo como rizoma retrata um tempo em sua multiplicidade; não há um início nem um fim, mas um “entre”, configurando-se numa rede complexa e sem centro. Como uma massa que se dobra, o tempo rizomático cria novas configurações, apresenta-se em constante movimento, se torce, passa e não passa, potencializa na sua multiplicidade, o devir.

Outro episódio em que a presença da reiteração foi marcante foi o da casa. De vários modos, com curvas e linhas, alturas e cores diversas, feitas de muitos materiais e habitada por diferentes sujeitos, construídas em vários tempos, em que a presença de alguns foi apenas fugaz enquanto a de outros foi intensa, demorada, sistemática, apareceu a casa nas rotinas desse grupo observado.

Fotos: Kátia Agostinho, (136) 26/01/08, (137) 27/01/08 e (138) 28/01/08.

Em dias que se seguem, dia após dia, a casa volta a aparecer, desenhada no quadro. Os contornos diversos vão apresentando a casa com

arquitetura e paisagem diversas. As mãos que imprimem seus traços são mãos de meninos: com diferentes tempos de imersão, na sua feitura se envolveram Andrea, David e Oreste, respectivamente, fotos 136, 137 e 138.

Fotos (139): Kátia Agostinho, 26/03/09.

Tempos depois (fotos 139), observo a seguinte cena:

> Na mesa em que Andrea está com sua construção de legos, aproxima-se Isabella. Menino e menina conversam, trocam ideias, apreciações sobre a casa em construção. Andrea empenhou grande parte desta manhã para confeccioná-la, e, posteriormente, me chamou para conhecê-la e realizou toda uma explicação sobre a mesma. Faz-me pensar se o que motiva esse encontro foi a pessoa ou o brinquedo? Isabella aproxima-se para essa interação, mobilizada pelo encontro com Andrea? Movida pela curiosidade, querer saber o que o colega constrói? Fatores das duas ordens fez com que a menina se aproximasse? Ou, ainda, o encontro foi fortuito? Por esse espaço também passaram Cristiano e Tomaso, ouvi em vários momentos Andrea solicitar colaboração, querer contar com a colaboração de outros na execução da casa, querer falar dela. (Registro de campo, 26/03/09).

No dia seguinte:

> Hoje também Andrea se dedica na construção com legos. Em dado momento vai até o professor e começa a falar sobre a casa que construiu, mas o menino é interrompido pelo professor em sua descrição da casa:
> Danilo:_ *Não. Não me agrada isso que se repete, que é igual.*
> Andrea: _ *Não. Não é igual!*
> Mas o professor insiste, motivado por sua não aceitação e contrariedade, a fixação, a reprodução da mesmice empobrecedora. Andrea volta em direção à casa de legos. Ainda pronunciando em baixa voz sua contrariedade à postura do professor, ao chegar na mesa em que está a casa a desmonta. (Registro de campo, 27/03/09).

Dias depois e a casa ainda morava dentro de Andrea.

Fotos (140): Kátia Agostinho, 30/03/09.

Podemos vê-lo no esforço, empenho em construir uma casa, (fotos 140), num espaço e com materiais diferentes. Suas linhas são outras, mas conserva o fato de ser casa. O simbolismo da casa, com seus ricos e diversos significados, era experenciado por Andrea, ao imaginar essa casa, essas tantas casas. As imagens em ação do menino mexem com a imagem da casa apresentada a cada tempo, amplia, modifica, deforma, sempre uma casa, mas diferente a cada tempo.

Penso como Bachelard (2006), para quem “a sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se” (p. 3). Soma-se a isso o fato de a criança, como ator social, “portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (Sarmento 2004, p.10), ser nova no mundo, recém-chegada a ele; tudo se abre a sua frente, numa enorme paisagem a desbravar. O olhar se defronta com o desconhecido, ou pouco conhecido. A novidade, o novo ponto de vista, o aprofundamento de algo que apenas conhecem superficialmente faz nascer a **curiosidade**. Uma postura de interrogação.

Fotos: Kátia Agostinho, (141) 07/05/08, (142) 08/05/08, (143) 02/03/09.

Assim como o maravilhamento da descoberta, de ver além do expresso por David (foto 141), que, com a lupa, consegue descortinar cores, texturas

pelo que aprofunda e amplia seu olhar de menino e desbravador; descobertas que, saboreadas, dão as marcas e os contornos da expressão do menino. Curiosidade vivida, desbravada só ou no compartilhamento com outros. É sozinho que David, com a lupa nas mãos, vai descobrindo minúncias no tecido que as funções do instrumento lhe revelam. A surpresa, a descoberta, o maravilhamento e o encantamento estampados nos rostos de Elena, Sara e Aurora, que observam um inseto no chão (foto 142). Entre o espanto e o riso, as meninas seguem os passos lentos do inseto. Com olhares e atenção de entrega, meninos e meninas juntos vão descobrindo onde está Wolly. Na cena em que vemos Orestes, Domenico, David, Sara e Aurora (foto 143).

Fotos (144): Kátia Agostinho, 21/05/08.

Na produção de Antonio (sequência de fotos 144), acompanhada, compartilhada por seu amigo Orestes, insetos vão nascendo, ganhando contornos e formas diferentes, assunto de seu interesse e curiosidade. O menino saltava das conversas, para os desenhos, para as pesquisas em livros sobre a temática. A curiosidade por saber mais, penetrar ainda mais no mundo desses pequenos animais movia Antonio em contínuas partilhas com seus colegas, com o professor e com livros.

Nessa mesma sequência de fotos, vemos Antonio desenhar insetos com giz no quadro. Orestes o observa, é amigo de Antonio e o acompanha por quase todas as atividades. O interesse forte sobre os insetos é de Antonio, mas Orestes, movido pelas redes de afetos que o ligam a Antonio, está junto dele. O professor aproxima-se e quer saber de Antônio o que está desenhando; o menino conta e trocam ideias acerca do desenho e de insetos. Logo se aproxima Mattia, outro curioso e amante dos insetos. Também Mattia tem interesse pelo assunto e quer participar dessa troca. Já Mattia não tem vivência de partilha assídua, sistemática com Antonio, mas, quando o assunto é – inseto

–, objeto de suas curiosidades, interesses, se aproxima e quer partilhar, fazer parte, descobrir e aprofundar seus saberes e vivências com objeto de seu interesse.

Curiosidade, descoberta vivida na solidão aparente, com suportes diversos disponibilizados na sala.

Fotos: Kátia Agostinho, (145) 02/03/09 e (146) 16/03/09.

Como a de Domitilla (fotos 145), que se dedica a folhear, observar, ver as obras de Escher. No tempo e na dedicação empregados pela menina a essa atividade, a demonstração de seu interesse e curiosidade. Ela folheia o livro com calma e atenção, dedicando-se a ir e vir nas imagens dos artistas, debruça seu olhar sobre os contornos das imagens criadas por Escher. De Tomaso (fotos 146), que empreende tempo e atenção em observar a clepsidra. A areia escorre e o menino gira a clepsidra. Seus olhos atentos acompanham o escorrer do tempo incorporado na areia. Nesse tempo dedicado pelo menino, nessa entrega a essa vivência, a curiosidade em captar os sentidos, a magia desse deslizar. O olhar microscópico de menina e menino penetra a superfície do material observado, e nesse olhar curioso buscam apreender seus sentidos, desbravar seus mistérios.

Podemos compreender, pelos estudos de Angela Fronckowiak e Sandra Richter (2005), como as diferentes dimensões se entrecruzam e complexificam a relação entre curiosidade e imaginação:

> Já não se trata de uma curiosidade contemplativa e passiva, mas de uma curiosidade agressiva porque inspetora, provocando, naquela criança curiosa, que penetra as imagens materiais, a constituição em si mesma de planos diferenciados de profundidade que a conduzem ao extremo da sensibilidade, aquela que funde sujeito e objeto. Por isso, para ele, a

> imaginação dinamiza o ato de conhecer em seu poder constitutivo do ser humano – enquanto pensador e sonhador – essencialmente criador porque capaz de pôr em movimento ideias e imagens para investigar o real. (p.3).

O episódio relatado no registro que se segue dá visibilidade a curiosidades que as crianças tinham sobre outras temáticas:

> Uma das meninas me chama:
> Menina: _ *Kátia, a cabana está destruída!*
> Eu: _ *Ahm, pode ser que ela esteja de um outro modo, o que achas?*
> A menina não concorda comigo, balançando a cabeça em desacordo. Pergunto: _ *Queres ajuda?*
> Ele faz que sim com a cabeça. Levanto e vou até a cabana. Ao chegar, outra menina, que está lá dentro, me chama:
> Menina: _*Kátia, olha!*
> A menina vira-se para o menino que está ao seu lado e beija seus lábios.
> Meninas e menino olham para mim.
> Eu: _ *ahm!* Entre a surpresa e o imperativo colocado por aqueles olhares prossigo: _ *Um beijo!*
> A menina beija novamente o menino. (Registro de campo, 11/02/09).

A criança carrega a novidade para e do mundo. Em sua imersão na vida, a curiosidade é uma de suas dimensões definidoras e consagradas socialmente. Embora aqui importa-nos ressaltar que, ao assumirmos a curiosidade como elemento presente na infância, não a encontramos em todas as crianças e nem no mesmo nível. Encontrei-me com crianças em que essa dimensão não foi encontrada ou percebida.

Segundo Jans (2004), as crianças crescem sempre e por toda parte, são jovens e têm menos experiência em comparação com a maioria dos adultos que as cercam. “Há ainda muito por descobrir. Isso talvez explique porque as crianças são de natureza muito curiosa. Elas manifestam essa curiosidade diligentemente, ativamente dando sentido ao seu ambiente” (p.35).

Ainda gostaria de ressaltar a **simultaneidade de ações** como elemento constituidor das culturas infantis. Rosa Batista (1998) nos fala da capacidade que as crianças têm de simultaneidade de ações. Em seu estudo, verificou

junto a um grupo de crianças “que suas práticas são constituídas pela simultaneidade de ações nas quais a participação corporal gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual se dão de forma indissociáveis” (p.155). Temos o seguinte registro de campo que visibiliza essa capacidade das crianças:

> Alessio de pé, próximo a uma mesa, come o seu cornetto. Balança-se, dança embalado pela música. Entregue em sua degustação, o sabor de seu lanche é acompanhado da audição da música, do baile do seu corpo de menino, da observação do que acontece na sala. Seus olhos movimentam-se mais que seu corpo, vão por toda a sala observando o que fazem seus companheiros. Quantas são as coisas que o menino faz? Quantos são os pensamentos e as apreciações que pelo menino “andam”? (Registro de campo, 26/03/09).

Alessio come, ouve, dança ou observa? Faz tudo. Faz tudo ao mesmo tempo. A simultaneidade nas ações do menino apresenta essa capacidade que é própria dos humanos e intensa na infância. Interrogando a ideia comum de “uma coisa de cada vez”, na ação de Aléssio é possível compreender que o menino faz tantas coisas ao mesmo tempo, sem com isto trazer prejuízos à execução das tarefas com as quais se envolve.

Foto (147): Kátia Agostinho, 30/04/08.

Na foto 147, vemos Antonio. Sentado ao seu lado está Orestes, e juntos conversam. Antonio tem em sua mão direita um biscoito que saboreia, na sua mão esquerda segura uma corrente que desliza e movimenta pela superfície da mesa. Está comendo, conversando ou movimentando a corrente? Está tudo,

tudo ao mesmo tempo. Ainda fico pensando no tanto de coisas que pode o menino ter feito neste momento, e que meus olhos não foram capazes de captar. Se por aí eu fosse, já poderia indicar: respirava, estava sentado, seus olhos passaram daqui para lá e de lá para cá…mas não divagarei tanto e, ainda, esclareço que o episódio foi escolhido por se apresentar uma situação de refeição, momento comumente carregado de padronizações e normalizações, que caracterizam esse modo rico, cheio, inteiro de simultaneamente fazer várias coisas. Não penso que seja uma contraposição à norma, à estrutura, penso sim, interrogo-a.

Meu interesse maior é o de trazer à tona as discussões sobre a simultaneidade de ações que as crianças são capazes de realizar, considerando que todos os humanos podem, mas é nas crianças que encontramos a maior fluidez, soltura para fazê-lo. Interrogam a norma que divulga que a atenção é estática, una, e agem no mundo num emaranhado de ações que são simultâneas; seu ato não é o de confronto à norma, antes de questionamento. Justamente por isso a escolha de uma situação de refeição. Nas pré-escolas é comum que as crianças as façam e, nesses momentos é tranquilamente possível comer, conversar e, ainda, realizar outras ações.

Ao pensar sobre a simultaneidade de ações, conecto-a com a capacidade que temos, enquanto humanos, de, ao agirmos no mundo, expressarmos todas, ou um conjunto das dimensões que nos constituem. Nas crianças, essa capacidade apresenta-se em efervescência e força pelo modo como, ao participarem de seus mundos sociais, o fazem de modo mais complexo, sem arraigadas separações e dicotomias.

As discussões acerca da simultaneidade de ações contrapõem-se à ideia de tempo sucessivo, hierárquico, com um centro definido e uno, da ideia de “cada coisa de uma vez”. Novamente se apresenta importante a ideia do tempo rizomático de Deleuze e Guattari (1995), um tempo complexo que, em sua multiplicidade e dobras, possibilita a vivência e a expressão das diferentes capacidades das crianças. Trago outro registro de campo que visibiliza a

temática aqui tratada, dando relevo para que a mesma possa ser pensada como uma das estratégias recorrentes nos modos de as crianças participarem em seus mundos sociais:

> Estou observando Andrea, entre surpresa e maravilhada com o modo como se dedica ao seu desenho, e tenho outra surpresa! Ele diz*: _ A torta não é de ninguém!*
> Mas como? Estava ali tão no seu mundo, tão dedicado e compenetrado em desenhar! Na mesa ao lado estão fazendo tortas e aparece a pergunta: _ *De quem é esta torta?* Andrea estava desenhando absorvidamente, mas isso não impediu que o menino, ao que parece, acompanhasse também o que estava ocorrendo ao lado. Sua capacidade de ações simultâneas possibilita múltiplas ações e relações, mente aberta, ágil, fluida, aprendente, que questiona os conhecimentos e as vivências que se pretendem lineares, instauram práticas complexas, multifacetadas. (Registro de campo, 22/01/09).

Chegados aqui, é importante considerar que a marca das culturas infantis é a intensidade com que vivem a interatividade entre seus pares, a ludicidade e a imaginação; o gozo de fazer de novo, a cada vez renovado; a curiosidade que as convida à descoberta; a simultaneidade de ações etc. Podemos pensar que a força e a potencialidade que se encontra na intensidade com que as crianças vivem, expressam e se relacionam com as diferentes dimensões de sua humanidade, também presentes nos adultos, interroga-nos no encontro com as mesmas. Juntos podemos reconhecer nossas forças, escapar ao controle, abraçar a vida, que é a capacidade ontológica de resistir e de criar novas formas, sempre novos possíveis, de recombinar as forças, de abrir e criar tempos e espaços mais abertos, leves, brincantes, fluidos, plurais, revolucionários, alegres.

Uma reflexão a partir de Dubet (2005) talvez nos ajude a pensar. Para ele, o indivíduo é a ligação que articula o ator e o sistema; a ação e os fatos sociais; a subjetividade e a objetividade; a construção da sociedade e a imposição da sociedade aos seus indivíduos. Podemos, desse modo, pensar em sínteses e não em dicotomias. O acento e a contundência que as crianças colocam ao agirem e participarem de seus mundos sociais, ao viverem suas

dimensões humanas, interroga pensamentos dicotômicos que insistem em polaridades, afirmando a possibilidade de construir caminhos que integrem mais o equilíbrio entre as tensões e a possibilidades de vivê-las.

7.1 - As culturas infantis… na educação infantil

Importa refletir sobre as orientações legais vigentes ao apontarem que,

> À medida que a criança é compreendida como ser ativo, crítico, criador de cultura, é importante considerar seu movimento de construção de significados nas brincadeiras, gestos e palavras que se expõem nas relações entre os pares e com os adultos. Ganhar estatuto de sujeito significa ser reconhecida em seus direitos e modos de expressão, autora, participante da sociedade, cidadã de pouca idade. (Brasil/MEC/SEB, 2009, p.22).

A defesa é a de que a organização da prática pedagógica "se paute na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais [...] no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais (Rocha, 2008a, p.2). Também encontramos, na experiência pedagógica italiana, indicativos acerca dessa temática: "o aspecto mais importante é, então, o coletivo e a atividade comum das crianças – a forma como negociam, partilham e criam cultura com os adultos e entre elas próprias" (Pistóia, 2003, p.20).

Compreendo que a organização da sala investigada, que recebe crianças de 3 a 5 anos, oportuniza e enriquece as interações das crianças com a pluralidade. Soma-se ainda o fato de que essa interação com companheiros e o professor possa se alongar por 3 anos.

A importância da interatividade para as crianças, aqui demonstrada, questiona o tempo e o espaço que temos organizado nas práticas pedagógicas, para que a mesma seja planejada, vivida, enriquecida. A tarefa de pontuar a relação nos planejamentos apresenta-se valiosa, e faz pensar o

tempo e o espaço para viver, conviver, partilhar, negociar, e permitir às crianças que enriqueçam seus repertórios sociais e culturais.

Reflexão, elaboração e planejamento de boas condições e apoio de interações em que as crianças possam se expressar de diversas maneiras, através das suas interatividade, ludicidade, reiteração, curiosidade e simultaneidade de ações, constitui-se um contributo para a sua educação em uma sociedade democrática, e pode ser entendido como uma forma de proteger o direito da criança à liberdade de expressão. Colocando ênfase em muitas formas de expressão das crianças, como base para o desenvolvimento da democracia, é também uma maneira de pensar que se está em consonância com os princípios de uma pedagogia da escuta, inspirada em Reggio Emilia. (Bae, 2009).

Penso como Oliveira (2008), que uma Pedagogia da Infância,

> não pode descuidar dos processos imaginativos que constituem o humano em todas as linguagens contemporâneas, nem das particularidades de sua constituição e desenvolvimento sociocultural, reivindicando o oferecimento de todas as condições para o seu cultivo e desenvolvimento entre crianças. (p.304).

Temos interessantes contribuições para enriquecer e favorecer a imaginação infantil: arte, natureza, tempo, narrativa e a mediação adulta (Girardelo 2006); o contato com a natureza, seus 4 elementos – terra, água, ar e fogo, componentes da Estética de Bachelard. O potencial da narrativa como propulsora da imaginação infantil, o suporte de livros bonecos, etc.

> para Bachelard, a imaginação dinamiza o ato de conhecer em seu poder constitutivo do ser humano… Nesse sentido, a imaginação reveste-se de importância vital na formação. (Fronckowiak & Richter, 2005, p.3)

Considero, como Qvortrup (1994), que as crianças contribuem ativamente para a construção das suas culturas de pares e para a construção do mundo adulto. Interessa-nos dar visibilidade a sua contribuição nos seus

contextos educativos e que possamos pensar, organizar, planejar a prática a elas voltadas com os elementos que lhes são próprios.

Fotos: Kátia Agostinho, (148) 07/05/08, (149) 22/05/08 e (150) 28/05/08.

Repertórios enriquecidos, alimentados por uma prática que busca colocar, em diálogo e relação, diferentes materiais, criativos, brincantes, belos. A forma convidativa, criativa, imaginativa, lúdica como o professor propõe organiza espaço e materiais oportuniza "condições ao florescimento da imaginação das crianças" que "assume nesse momento um caráter de tarefa histórica premente." (Girardello, 2005).

Nas fotografias vemos um pouco da variedade de materiais que Danilo disponibilizava para que as crianças pudessem se relacionar com eles. O modo estético, imaginativo com que o professor organizava certas atividades, compreendo como enriquecimento dos repertórios das crianças. Na foto 148 vemos bolhas de sabão sobre espelho que Sveva e Elena tocam. Alessandro é o menino que aparece refletido no espelho, que tem a sua frente um boneco de madeira, disponibilizado pelo professor, (foto 149). Já na foto 150 vemos mãos de crianças e de Danilo, que manipulam bolinhas de vidro coloridas sobre superfícies de plástico.

Girardello (2005) chama a atenção para a atitude dos adultos nos espaços que as crianças vivem, defendendo que "a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta", e que, para tanto, é necessário que "os adultos estejam também em contato com a sua própria vida de fantasia, e consigam apontar o mundo para as crianças, de modo sugestivo e inspirador." (p.5). Cabe, assim, valorizar a

presença e a expressão da imaginação, fortalecê-la, alimentá-la nos espaços e tempos pedagógicos.

Fotos: Kátia Agostinho, (151) 28/05/08, (152)12/06/08, (153) 13/06/08, (154) 12/06/08.

Nas diferentes imagens temos uma pequena mostra das atividades sugeridas ou vividas pelo professor: água para manipular com cores diferentes a cada dia (foto151), tecidos de cores e texturas diversas (foto 152), um copo descartável, auscultador rudimentar que ouve através da parede, elementos para enriquecer os repertórios imaginativos das crianças (foto 153), um boneco de madeira em suas mãos vai movimentando-se conforme os enredos sugeridos pela história que está sendo contada pelo professor (foto 154).

A forma como povoava o espaço de diferentes materiais, sugeria os 4 elementos propostos por Bachelard, presentes nas rotinas organizadas por ele. Tínhamos água, fogo, ar e terra recorrentemente presente em atividades, naquelas sugeridas e com o envolvimento direto do professor ou nos materiais que disponibilizava na sala. Acresce-se, ainda, o fato de que a organização do espaço, embora precário estruturalmente, e a riqueza dos materiais dispostos em sua heterogeneidade, mostravam o cuidado e o saber do professor, os quais se revelavam ao disponibilizar materiais, ao convidar para jogar, trocar, pensar, imaginar, dançar, reagir, moldar, ouvir, brincar, cantar, construir, inverter, pesquisar, agir, criar, inventar, observar, contar, descobrir, opinar.

> Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa

> das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (Sarmento, 2003a, p. 66).

Uma prática pedagógica atenta à produção cultural das crianças, a sua pertença geracional, que lhe oportunize a curiosidade, o encantamento “para interromper o que está dado e propiciar novos inícios", promovendo, assim, “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.” Walter Kohan (2007,p.97). “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (Manuel de Barros, 2006).

A marca da participação das crianças é impressa com os elementos que as constituem, dentre eles um traço marcante é o geracional, cuja temporalidade no mundo potencializa como a *novidade* para o mundo que as recebe. Assim, os elementos constituidores das culturas infantis convidam a complexificar nossas apreciações acerca da compreensão da própria vida e, questionarmos ideias desesperançadas a cerca de nossa capacidade, enquanto humanos, de construirmos mundos mais interativos e lúdicos com a capacidade do maravilhamento. Um estudo que busca as formas de participação das crianças e, ao visibilizá-las, revela a contribuição das meninas e dos meninos à sociedade.

8 – A PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA DAS CRIANÇAS

Quando da solicitação, por parte das crianças, para fotografarem, imediatamente compreendi que poderia ser uma valiosa contribuição delas à pesquisa, e minha resposta foi a de assentir que fotografassem. Fui, junto com elas, aprendendo sobre esse novo elemento na condução da pesquisa, auxiliando-as e informando-as sobre os cuidados que deveriam ter com o equipamento, concretizando-se, assim, o fato de que a pesquisa *com* as crianças tornou os instrumentos de coleta de dados abertos à contribuição direta delas.

Deixar nas mãos das crianças o controle das informações que desejassem mostrar em suas fotografias (Morrow, 2009), considero uma estratégia de compartilhamento de poder. E acrescentam-se, assim, seus discursos imagéticos a este estudo, que se constituem potencial informantes de seus autores. A máquina fotográfica tornou-se um instrumento que as crianças possuíram e com o qual eleboraram suas interpretações da realidade e as representaram através de sua produção fotográfica. Desse modo, sigo as reflexões de Lins de Barros & Strozenberg (1992), de que “nas mãos de quem a manipula, a câmera é um recurso de linguagem através do qual alguém elabora uma interpretação do real, atribuindo-lhes significados que irá materializar na imagem. (p.21, apud, Gama, 2009, p.109).

Minha percepção dos primeiros sentimentos vividos pelas crianças que, movidas pela curiosidade e pelo interesse, desafiaram-se a utilizar a máquina fotográfica foi de conquista. Um sabor de poder e posse expressos em suas faces que esboçavam sorrisos por terem o direito de manuseá-la. Superando esse momento, enfrentaram, em níveis diferenciados, os desafios de equilibrá-la, aprender a acioná-la, enquadrar o que desejavam registrar; a utilização do *zoom*; ver o resultado de sua produção; mostrá-la para os colegas, para o

professor e para mim; enfim, experenciaram a observação, o poder de decisão, a criatividade etc.

A aproximação das crianças da prática de fotografar foi diferenciada entre elas. Umas queriam a todo momento o equipamento, sendo necessário que eu interviesse no intuito de orientar que a negociação entre, elas pela posse da máquina, era necessária. Algumas receberam incentivos de seus colegas para se encorajarem a fotografar; outras aproximaram-se da máquina fotográfica, para solicitá-la, de forma lenta, e com muitas oscilações; e outras ainda demonstraram receio com o resultado do intento. Também houve aquelas que demoraram muito a manifestar interesse em fotografar, e finalmente as que nunca fotografaram.

Compreendo que as crianças, de forma diversa, experienciaram a utilização do material, seu equilíbrio, seu manuseio, aprender e testar suas funções, a proximidade maior ou menor da câmera. Concordo com as ideias correntes de que as crianças rapidamente absorvem e se familiarizam com as novas tecnologias, apresentando grande agilidade ao manuseá-las. Seu interesse e sua curiosidade as colocam numa postura destemida diante do equipamento. Gostaria de salientar, porém, que tais ideias não podem ser generalizadas, pois encontrei crianças que apresentaram receio de aproximação ao equipamento e gestão de suas funções; claramente interessadas, debruçavam muito de sua atenção no ato fotográfico dos companheiros e meu, mas aproximavam-se a fotografia de maneira titubeante.

Considero importante salientar, também, que algumas crianças já tinham algum contato com equipamentos como esses por conta de sua procedência social. Muito provavelmente, muitas ou quase todas as famílias ou parentes próximos deveriam ter máquinas fotográficas. O fato novo era o de terem o poder sobre a gerência dos focos, do tempo de utilização do material que lhes deu a oportunidade de, livremente, fazerem suas escolhas, produzirem suas fotos e construírem habilidades no manuseio do material fotográfico.

Houve crianças que clicaram em demasia, construindo um volume de fotografias bem grande, algumas pela desenvoltura no manuseio do equipamento que logo o tiveram para si e saíram clicando pela satisfação de fazê-lo e possuí-lo; outras pela busca de aprender a manuseá-lo num primeiro momento e, num segundo, por tê-lo conseguido. Houve aquelas que se relacionaram mais com o objeto para serem fotografadas; e outras, ainda, experimentaram-no poucas, uma só vez ou nenhuma.

Foi possível também observar que seus focos, inicialmente, eram mais aleatórios na busca de construir a competência para utilizar o equipamento fotográfico; caminharam, depois, no intento de ir apurando-os e mirando em seus objetivos com maior determinação. Tais focos foram os companheiros, o professor, eu - a pesquisadora, auto-imagem (manuseando a máquina para focarem a si mesmos ou seus reflexos no espelho), os jogos, brinquedos, suas produções e espaços da sala e, ainda, o que chamamos de detalhes, minúcias.

No que diz respeito à observação das relações que se estabeleciam naquele contexto educativo, entre criança e criança, criança e adulto, criança e materiais, crianças e suas produções (desenho, construção, colagem, dança, visualização de livros e outros), a produção de fotografias por elas apresentou-se como mais uma ação a ser observada entre as outras. Apresentaram-se, também, as dificuldades de acompanhar toda a produção fotográfica por elas realizada: na ocasião da organização e da análise das fotografias das crianças, ao catalogar o montante, não foi possível nomear o autor ou autora de todas.

Para se ter uma ideia, o arquivo das fotografias feitas pelas crianças nas duas etapas da pesquisa compõe-se de mil e duzentas fotos, aproximadamente. Daí compreende-se a dificuldade de identificação da autoria de muitas dessas fotografias. Várias são as razões: a máquina, às vezes, passava de mão em mão sem que eu conseguisse registrar o início e o fim da produção de determinada criança; outras vezes ainda estava com o olhar, a atenção e observação voltados para outras relações entre crianças ou entre essas e o professor e a máquina fotográfica estava com outros. A segunda

etapa da pesquisa permitiu-me atentar para esse fato e, na segunda etapa do campo, tentei estar mais atenta, no intuito de diminuir esse contratempo.

Essa prática me trouxe os medos de danos possíveis ao equipamento. Utilizei como estratégia, para prevenir, a orientação às crianças de que, ao utilizarem a máquina, sempre colocassem o fio de suporte no braço. Como essa indicação por vezes era esquecida, vislumbrando possíveis choques, desequilíbrio e outros motivos, vivi a aflição da iminência de um dano no equipamento. Aos poucos, somaram-se a mim outros companheiros, meninos e meninas da turma, que comentavam e chamavam a atenção para a utilização do fio no braço. Dessa forma, em várias ocasiões, algumas crianças, lembrando-se da necessidade dessa utlização, me olhavam e comentavam essa necessidade.

Corroboro com Sarmento e Pinto (1997), de que:

> O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (p.25).

A prática de as crianças fotografarem também ajudou a me aproximar mais ou ainda mais de algumas crianças e construir intimidade. Numa das manhãs, durante minhas observações, no momento em que ia fotografar um episódio na sala, Gabrielle manifestou que não queria ser fotografado. Respeitei sua vontade e evitei registrá-lo. Posteriormente, o professor interferiu, conversando, na tentativa de esclarecer os motivos, mas para mim estava decidido, havia assumido como estratégia de pesquisa que a participação de adultos e crianças seria voluntária e que, em qualquer momento do processo, teriam a liberdade de recusar-se a participar.

Tempos depois, foi a própria máquina fotográfica que nos aproximou. Um dia Gabrielle chegou até mim, manifestando interesse no equipamento

para fotografar. Para atingir seu objetivo, enfrentou primeiro os desafios de chegar a mim e manifestar seu interesse; posteriormente, os desafios de equilibrar e utilizar o equipamento. Passados esses momentos e com o avanço de suas habilidades para fotografar, ria e comemorava suas produções, olhando com cumplicidade para mim. E assim, nos arquivos da pesquisa, há um total de setenta e cinco fotografias realizadas por ele.

Daí para frente, a situação já era bem outra. Em certa ocasião, Gabrielle veio e me solicitou uma fotografia sua, conforme registro no diário de campo:

> Gabrielle vem e quer explorar a máquina fotográfica, ele a experimenta e vai descobrindo-a, afirmando suas descobertas anteriores, realizando novas. Vai paulatinamente se encorajando e realizando mais e mais fotografias. A dada altura pergunto se quer que eu o fotografe, ele diz que sim. Fotografo e mostro a ele. (Registro de campo, 12/05/08).

Houve ainda disputas pelo equipamento fotográfico nas quais enfrentei o desafio da proximidade e do distanciamento; havia regras de uso para além das de cuidado com o equipamento, tais como as de compartilhar com os que manifestassem desejo de fotografar e de respeitar o tempo de utilização de cada um. Essas regras, não tendo sido previamente colocadas, foram aparecendo conforme as situações cotidianas as exigiram, tampouco houve um momento para explicitá-las coletivamente, foram se tecendo quando as ciscunstâncias as convocavam, conforme excerto e foto 155 a seguir:

> Alexandre, Oreste, David e Elena fotografam, negociam sua vez com o equipamento, escolhem seus focos, enquadram, equilibram.
> David fotografa Alexandre, depois Oreste, novamente Alexandre, posteriormente Alexandre com Oreste por 3 vezes. Durante um tempo ficou negociando, reclamando com Oreste que ele tinha de sair do seu foco:
> David: _ *Sai, Oreste, quero só o Ale!*
> Oreste não aceita a colocação de David e continua a se colocar em frente a seu foco. (Registro de 12/05/08).

Foto (155) de David, 12/05/08.

Como novo elemento material vivendo naquele espaço educativo, a máquina fotográfica somou-se aos repertórios vivenciais das crianças, enriquecendo suas experiências e desafiando-as nas negociações entre si pela posse do equipamento. A produção das fotografias das crianças aumenta, enriquece os repertórios de trocas, quando anunciam ou negociam focos, mostram o resultado das fotografias realizadas, conversam sobre o resultado.

Outra das repercussões da presença da máquina fotográfica utilizada na pesquisa para coleta de dados em sala foi a vinda de uma máquina fotográfica de brinquedo, trazida por Giulia De Mauro (foto 156), aguçando ainda mais minha vontade de termos outro equipamento para registrar as crianças fotografando.

Foto (156): Kátia Agostinho, 28/05/08.

Giulia De Mauro e Sara conversam acerca de quem utilizará a máquina fotográfica. Sara segura a máquina fotográfica de brinquedo trazida por Giulia De Mauro, que coloca uma face jocosa para impelir a amiga a devolver o brinquedo. (Registro de campo, 28/05/08).

Os procedimentos que juntos construímos para o cuidado com o equipamento não impediu que, posteriormente, na segunda etapa da pesquisa, a máquina fosse objeto de disputa entre duas meninas e ao cair ficasse inutilizada, compromentendo quase que definitivamente essa prática pelas crianças. Ao adquirir um novo equipamento, vivemos as reticências dos dois lados, crianças e pesquisadora, e só muito lentamente as crianças reiniciaram a fotografar.

Houve crianças que aprenderam a utilização do *zoom*. Sua aprendizagem se deu pela exploração do equipamento, não havendo interferência minha. Assim como na operação de apagar os registros de que não gostaram. O imediatismo do resultado possível de ver nos equipamentos digitais dá a quem cria a imagem a possibilidade de a contemplar e, caso não goste do resultado, apagar. Essa ação por parte de algumas crianças trouxe-me a contrariedade da perda de algumas fotografias que considerava importantes, mas que o seu autor ou autora pensou diverso. Tenho os registros que se seguem e que nos contam:

> Sara vai em direção à Isabella com a máquina fotográfica nas mãos e a chama: _*Isa!* Isabella olha e quando percebe que Sara vai fotografá-la posa, sorri. Depois diz: _ *Posso fazer uma foto?* Sara entrega o equipamento a ela. Isabella focaliza e Sara posa. As meninas veem juntas o resultado da foto. Depois Isabella foca David e o chama: _*Ei!* Ele ouve, coloca a máscara e posiciona-se para a foto. A menina o fotografa e depois entrega a máquina a Sara que vai fotografar Danilo. Ao organizar os registros escritos do campo, no dia de hoje, me questiono onde iniciam as fotos de Sara e terminam as fotos de Margherita. Recorro aos registros fotográficos para responder a questão, mas esse já não era um problema substancial, as fotografias de Sara já não existiam, haviam sido apagadas. A ação de apagar as fotos tem sido muito visitada depois que algumas crianças descobriram esse recurso no equipamento. É o efêmero de nossa sociedade revelado nessa constatação. Tudo é facilmente descartável, deixado de lado. A realidade líquida se apresenta. (Registro de campo, 12/02/09)
>
> Vejo penas sobre a mesa ao longe, me aproximo para vê-las de perto, são feitas como canetas pelo professor. Demonstram o

cuidado com que pensa organizar os materiais. Vou fotografá-las e aparece Margherita ao meu lado: _*Quero fotografar!*
Kátia: _*Sim, só um instante*! A menina fica ao meu lado enquanto fotografo e me pressiona. A dado momento ela: - *Agora basta!*
Kátia: _*Por quê?* Ela me olha, baixa os olhos e mexe no cabelo. Termino de fotografar e ao entregar a máquina fotográfica para ela converso sobre apagar as fotos, que só é possível apagar as suas fotos e não as de outros. A menina sai pela sala e faz vários *clics*. Depois, quando a devolve para mim vou ver o que fotografou e não há nada registrado. Fascínio de apagar? Margherita retorna e diz: _*Posso ver todas as fotos?* Dou a ela a máquina, ela vê todas fotos feitas por mim e seus colegas que estão registradas na memória da máquina. Em determinado momento quando olha uma foto de Aurora que está desfocada pergunta: _ *Posso apagar?* Digo que não é nossa. Ela me olha, entrega a máquina fotográfica e retira-se. (Registro de campo, 17/02/09).

Compreendo as fotografias das crianças como suas narrativas visuais, seus discursos e textos imagéticos, suas expressões e suas produções culturais. Procurei categorizá-las pela **recorrência de seus focos**. Ao visibilizá-las deixo o convite ao leitor para que conheça o ponto de vista de seus autores, o meu e teça os seus.

Nesse exercício pude compreender que o montante maior das fotografias realizadas pelas crianças é o registro de seus **companheiros**, demonstrando, assim, as relações de afeto que se estabeleciam, o interesse que tinham em seus pares. É interessante assinalar que, na maioria das vezes, a criança que estava com a máquina fotográfica chamava a quem queria fotografar, a criança anunciada geralmente olhava para a lente do equipamento e posava, sorria etc.

Foto (157) de Elena, 12/05/08.

Foto (158) de Chiara R., 06/03/09.

Foto (159) de Margherita, 31/03/09.

Na foto (157) vemos Giulia De Mauro posar e sorrir. Por trás da lente da máquina, o olhar que busca documentá-la é o de Elena. Já na segunda fotografia (158), vemos que é de autoria de Chiara R., que foca seu olhar e lente da máquina em Andrea. O menino, ao chamado dela, abre os braços e posa para a foto. Margherita, 4 anos, 3 anos de vivência neste grupo, é uma das crianças que mais fotografou. No registro que fez de sua companheira (foto 159), conferimos o quanto se mostram as habilidades das meninas com o ato fotográfico.

Compreendo que, ao fotografar seus companheiros, as crianças utilizaram a fotografia como recurso para documentar as redes afetivas, como manifestação de benquerer, como testemunho do grau de importância que dão às relações de pares. Logo que conseguiam minimamente lidar com o conjunto de procedimentos que as oportunizassem fotografar, miravam aquelas crianças mais próximas às suas afetividades. Suas fotos demonstram a afeição da criança fotógrafa.

Todas as fotografias apresentadas antes foram realizadas por crianças que já manuseavam, com certa desenvoltura, o equipamento fotográfico, não foram aleatórias, puras tentativas de conseguir o poder de saber utilizar o equipamento. Assim, o foco revela o interesse na amiga, no amigo:

> Não fotografamos qualquer coisa mas apenas aquilo que desejamos destacar da fluidez da existência cotidiana e tornar, não apenas eterno, mas exemplar. Como uma luz de palco, o foco da câmera destaca cenários e personagens que, sob sua mira, adquirem uma qualidade distinta e uma dramaticidade não perceptível ao olhar comum. (Lins de Barros & Strozenberg, 1992, p.21, apud, Gama, 2009, p.108).

Quando da conversa que tive com as crianças que realizaram fotografias e quisessem conversar sobre elas, que mais adiante trataremos, tive o seguinte depoimento de Giulia D., ao olhar a foto que fez de Chiara R.:

> Giulia D: _ *Eu me recordo!* Nomeia o que fez: _ *Chiara!*
> Kátia:_ *Por quê?*

Giulia D: _ *É belo fazer uma foto de uma amiga!* (Registro de campo, 05/03/09).

Outro dado significativo percebi ao organizar as fotografias das crianças, quando constatei que a segunda recorrência de seus focos é o **professor,** demonstrando e reafirmando as observações de campo que indicam o quanto o professor é referência para as crianças, sendo sempre solicitado, procurado.

Foto (160) de Alessandro, 12/05/08.

Foto (161) de Giorgio, 13/06/08.

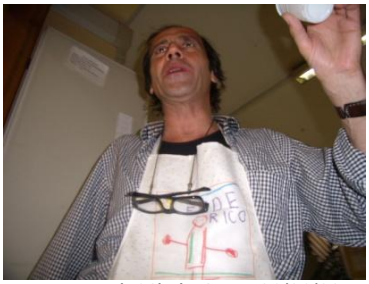


Foto (162) de Sara, 06/06/08.

Alessandro, com a máquina fotográfica nas mãos, chama Danilo; o professor continua em suas tarefas; o menino o segue tentando fotografá-lo (foto 160). Giorgio procura com o olhar e com máquina fotográfica nas mãos. Seus olhos encontram o professor. O menino foca-o na lente e o fotografa tocando o instrumento. Giulia Z está ao lado do professor e o observa tocar (foto 161). Sara aproxima-se de Danilo e mira a lente da máquina em sua direção (foto 162), o fotografa em pé. O registro da menina dá a nós, que contemplamos a foto, o ponto de vista dela, de quem está olhando de baixo.

Geralmente muito ativo, o professor apresentava o desafio às crianças de capturar sua imagem, pois raramente estava parado. Se o professor estivesse em movimento seguiam-no pela sala na tentativa de fotografá-lo. Esse fato também acontecia com as crianças. Penso que, do montante de fotografias, ser o professor a segunda recorrência sobre a qual recaíam os focos das crianças, revela algumas importantes informações quanto a elas.

É logo possível perceber o sentimento delas por ele. Novamente a afetividade, já tratada anteriormente, embora Danilo tenha uma prática muito desafiadora para as crianças, no sentido de dar a elas um conjunto de tarefas para gerirem no seu cotidiano; de dar a elas espaços e tempos em que tinham

de agir por si mesmas, mediante, é claro, o espaço, tempo e materiais organizados por ele. Claramente, se posiciona contra “mimos” ou posturas que considere enfadonhas. Mesmo assim, ele é a pessoa a quem dirigem seu foco, é quem desejam capturar na imagem produzida. Naquela realidade observada, em que as relações entre crianças e adultos eram guiadas por uma reflexão consciente do professor, para um espaço educativo em que a relação era fortemente valorizada, razão pela qual as crianças tinham muito tempo e espaço para se relacionarem com pessoas, crianças e adultos, objetos e materiais, aparece no foco de suas fotografias - o professor, o que me leva à confirmação de que, em meio a elas, ele era muito procurado, muito solicitado em seus pontos de vista, muito prestigiado nas atividades que propunha.

O fato de dar visibilidade ao afeto e interesse que tinham pelo professor, pretende-se cuidadoso quanto a não ser generalizável. Nem todas as crianças apresentavam esses sentimentos, interesses e necessidades de proximidade a ele do mesmo modo. Ainda é importante salientar que esses sentimentos e interesses, aqui visibilizados, não pretendem obscurecer a presença de conflitos e divergências que apareciam em algumas interações estabelecidas entre as crianças e o professor.

O foco, das fotografias das crianças, no professor nos conta também acerca da curiosidade delas. Danilo organiza sua prática pedagógica de modo muito novidável; é um professor que enriquece os repertórios de vida das crianças de modo fértil e diverso. Todos os dias o professor tinha algo que era novo como proposta, sua estratégia era a de sempre fazer novos arranjos, estabelecer novas relações, contrapondo-se à mesmice. Como estratégia anuncia a proposta sugerida por ele em alta voz, proporcionando a todos saberem do que se trata para que possam filiar-se ou não a ela, considerando que ainda encaminhava, em outros tempos, atividades para grupos escolhidos por ele. As crianças sempre estavam atentas nele, em suas tarefas, também recorriam sempre a ele para ter sua apreciação acerca do que produziam.

A posse e a proximidade do equipamento fotográfico podem explicar as fotografias recorrentes de mim a **pesquisadora**, somadas ao fato de ser a integrante nova no grupo em quem são depositadas curiosidades, que podem ser captadas pela lente da máquina e (ou), ainda, pela proximidade que, cada vez mais, fui alcançando das/nas rotinas de pares das crianças.

Os registros fotográficos das crianças são informantes de minha presença em sala como pesquisadora. O volume considerável de fotografias que tinham como foco a minha imagem suscitou interesse de compreender o porquê dessa produção, escolha de foco, como também em que medida as fotografias realizadas revelavam o que as crianças pensavam, sentiam com minha presença e a do estudo em sala. De que modo me viam.

As primeiras fotografias registrando minha presença naquele contexto educativo foram realizadas por Margherita e Elena, duas meninas com as quais construí uma relação de intimidade e afeto; com elas enfrentei meus próprios constrangimentos e surpresa em ser fotografada.

Houve fotografias que demonstram claramente o interesse das crianças registrarem detalhes meus, tais como: brincos, colares, adereços, maquiagem etc.(fotos 163, 164 e 165). Esse procedimento de registrar detalhes, minúcias em suas fotografias será abordado posteriormente, mas considero que a curiosidade debruçada sobre o que eu portava, trajava são acrescidos para além do fato de sermos um novo adulto que frequenta suas rotinas, com uma nova função; de sermos de outra nacionalidade, com língua e cultura diversa, sempre enfatizados pelo professor; e de sermos mulher numa sala com um professor.

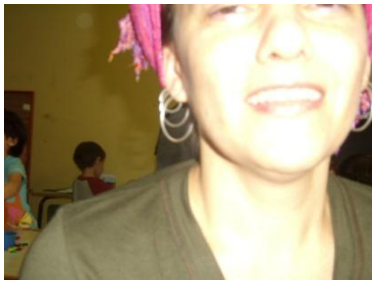


Foto (163) de Gabrielle, 12/05/08.

Foto (164) de Gabrille, 15/05/08.

Foto (165) de Margherita 28/01/09.

Compreendi que esse movimento das crianças de registros sobre detalhes da forma como eu me apresentava em sala podem ser elemento que informem acerca de suas curiosidades, no ato de fotografar o registro de suas próprias pesquisas acerca de quem sou eu a pesquisadora.

Também encontrei aquelas fotografias que documentaram os meus instrumentos para as anotações em campo, aquelas que revelaram como posicionei meu corpo espacialmente, o mais próximo possível das crianças, na sua altura. Houve ainda aquelas que foram tentativas de documentar a rede de afetos e interativa, que a cada momento se densificava entre nós.

> Elena está com a máquina e direciona seu foco em mim, clica. Logo em seguida pede a Giulia D., que está ao seu lado, para realizar uma fotografia dela comigo. Vem para o meu lado e juntas, com sorrisos esboçados, posamos para a foto. (Registro de campo, 12/05/2008).

A realização de fotografias em que as crianças fotografavam **a si mesmas, seus reflexos e partes de seu corpo** é a quarta recorrência. Para fazerem seus autorretratos posicionavam o equipamento fotográfico virado para si, buscando espelhos em que suas imagens estivessem refletidas, ou ainda partes de seus corpos. Nessa atitude constante e desafiadora, tendo em conta que para sua produção tinham de posicionar e equilibrar a máquina fotográfica de modo a efetuar o autorregistro, eram exigindas capacidades ainda mais elaboradas para focarem e acionarem o equipamento.

Foto (166): Gabrielle, 15/05/08.

Foto (167): Antonio, 05/06/08).

Foto (168): Giulia Di Mauro 06/06/08.

Na foto (166), Gabrielle estende as mãos a frente de seus olhos e, da lente da máquina que impunha, fotografa sua mão. Na foto (167), Antonio vira a lente da máquina para si e realiza várias tentativas até capturar seu rosto todo.

Giulia De Mauro ajoelha-se e posiciona-se em frente ao espelho, tem nas mão a máquina fotográfica que direciona para a sua imagem refletida e registra. (foto 168).

Nas fotografias das crianças, como processos de autoimagem encontramos, uma recorrência maior de registros fotográficos de seus rostos. Nos diz Le Breton, “o rosto é, de todas as partes do corpo humano, aquela onde se condensam os valores mais elevados. Nele cristalizam-se os sentimentos de identidade, estabelece-se o reconhecimento do outro.” (Le Breton, 2009a, p. 70). Assim:

> O valor ao mesmo tempo social e individual que distingue o rosto do resto do corpo, sua eminência na apreensão da identidade é sustentada pelo sentimento que o ser inteiro aí se encontra. A infinitésima diferença do rosto é, para o indivíduo, o objeto de uma incansável interrogação: espelho, retratos, fotografias etc. (p.71).

A utilização da fotografia como instrumento de pesquisa para captar apreende os sentidos dados pelos interlocutores de sua autorrepresentação visual.

A prática do registro fotográfico era comum no grupo, apenas realizada pelo professor, numa máquina que ainda utilizava película fotográfica e a técnica da revelação, de modo a documentar as produções das crianças ou as crianças nas diferentes atividades que realizavam naquele espaço educativo. Elas, ao terem a oportunidade de manusear a máquina fotográfica, também assumiram esse ato, documentando **suas produções e os materiais da sala**.

Foto (169) de Federico, 12/05/08.

Foto (170) de Antonio, 05/06/08.

Foto (171) de Andrea, 16/02/09.

Federico, 5 anos, 3 anos de vida neste grupo, pega a máquina fotográfica para documentar sua produção (foto 169). Antonio, 5 anos, 3 anos de vida neste grupo fotografa a estante de livros e o canto com os instrumentos musicais (foto 170). Andrea, 4 anos, 2 anos de vida neste grupo fotografa a sua produção com peças de plástico (foto 171). Vemos que Federico e Andrea fotografam suas produções, prática já recorrente no grupo, embora realizada apenas pelo professor. Antonio sai pela sala e faz um arquivo de fotografias que registram os materiais que estão distribuídos por ela, sua pesquisa acerca desses não é recorrente.

Outro significativo foco das crianças em suas fotografias foram aquilo que nomeei **os detalhes, as minúcias.** Na exposição - *"Lo sguardo misterioso dei bambini nella citta"*[33] - do Instituto Loriz Malaguzzi, da cidade de Reggio Emilia/Itália, com fotografias de crianças de dois a dez anos, de creche, pré-escola e escola fundamental do município, em 2008, encontrei entre os títulos *O detalhe revelado.* Quando, naquele projeto, as crianças ganharam as ruas da cidade com máquinas fotográficas nas mãos para registrá-la, o cartaz comentava "as crianças são atraídas por elementos que geralmente são invisíveis e fogem ao interesse do mundo adulto." Essa abordagem nos lembra Walter Benjamin (1992) e a *Criança Desordenada*:

> Cada pedra que ela encontra, cada flor e cada borboleta apanhada é já para ela o início de uma coleção, e tudo quanto possui forma para ela uma única coleção. Nela, esta paixão mostra o seu verdadeiro rosto, o agudo olhar índio que, nos antiquários, investigadores, bibliómanos, continua a arder, se bem que apenas turvo e maníaco. Mas entra na vida, transforma-se em caçador. (p,71).

A mesma exposição referida abordou, ainda, a ideia do corpo das crianças ao fotografarem:

---

[33] Visitei a exposição por ocasião de uma de minhas visitas à Reggio Emília para conhecer e aprofundar os conhecimentos acerca de sua prática pedagógica na educação infantil, em junho de 2008.

> As fotografias das crianças têm a qualidade do movimento, sobretudo pelo seu modo de viver o ambiente: viagens, com idas e voltas, com posicionamentos súbitos, onde a visão muda constantemente. Não só o olho é protagonista da fotografia, mas o corpo inteiro, em sua extraordinária capacidade de relacionar-se com outros: flexionando-se, inclinando-se, levantando-se na ponta dos pés, curvando em torno do busto [...] a fotografia que emerge é o resultado do encontro entre a criança na sua totalidade e a pessoa ou as pessoas fotografadas. (Lo sguardo misterioso dei bambini nella citta, Reggio Emília, 2008).

Percebi, com o acesso aos arquivos das fotografias das crianças envolvidas em minha pesquisa, que os pontos de vista delas alargam a compreensão do entorno social; é um ponto de vista que soma na apreciação da paisagem social, por vezes, nos surpreendendo, pela revelação de detalhes que escapam aos olhos dos adultos, minúcias que passam despercebidas ao olhar aligeirado do cotidiano adulto.

A fotografia como uma forma de ver o mundo, para Machado Pais (2006), abre caminhos para aquilo que habitualmente não vemos, assim, a imagem fotográfica produz um efeito “hiperrealista”, fixando o olhar numa realidade que correntemente não percebemos.

Foto (172) de Gabrielle, 15/05/08. Foto (173) de Margherita, 05/06/08. Foto (174) de Aurora ou Sara, 19/06/08.

Gabrielle registra a caneta pena que habita a sala sobre a mesa redonda e vermelha; o menino ainda não sabe utilizar o *zoom*, vai bem perto da pena e clica (foto 172). Margherita aproxima suas pernas, pés e sapatos bem próximos aos meus e fotografa esse nosso encontro (foto 173). Sara, Aurora e Flávia vão explorando juntas a possibilidade de fotografarem. Flávia mostra o detalhe do desenho em sua saia e uma das irmãs fotografa (foto 174).

Gilka Girardello (2010) nos fala que “o olhar da criança agiganta e enche de significado os pequenos detalhes do cotidiano” (p, 2). Concordo com a autora e penso ser esse olhar que nos brinda, que nos convida a ampliarmos o nosso e a apreender o mundo em suas várias nuances, em seus pequenos e sinuosos detalhes, que exigem um olhar mais atento, mais sensível.

Após as conversas que se seguiram à apresentação de um poster, num evento sobre as fotografias das crianças, encaminhei, conforme sugerido, uma conversa com elas sobre a realização de suas produções fotográficas. Comecei a conversar individualmente com as crianças, mostrando meu interesse e sabendo delas sobre a possibilidade da referida conversa, os motivos para realizá-la, se gostariam de participar, gerando um movimento na sala.

Iniciei falando com Margherita, que era a criança que havia fotografado mais, sobre a possibilidade de uma conversa sobre as suas fotografias, o que pensava e se gostaria de conversar sobre isso. Ela prontamente disse querer, me olhou, sorriu e saiu rapidamente. Logo em seguida chegou ao meu lado Chiara R. dizendo que também queria, seguida de Sara, Aurora, Giulia D. e outras crianças, todas meninas. Compreendi, então, que seria mais interessante fazer o convite público para que todas as crianças tivessem acesso à informação e decidissem se queiram ou não participar da conversa.

Após combinar com Danilo, expus a atividade na mesa grande para todos e marcamos a data para realizarmos o encontro. Margherita, Giulia D., Sara, Aurora, Giulia Z. e Chiara R., foram as crianças que se propuseram a ser interlocutoras da conversa; as outras crianças não manifestaram interesse.

Logo assim que chegamos à sala, no dia em que a conversa era prevista, já observamos o alvoroço, burburinho, uma pressa expressa nas insistentes perguntas de quando iríamos realizar a conversa. Assim que nos organizamos e fomos todas juntas para fora da sala, num saguão entre salas e corredor, só habitado quando o professor os levava para lá, localizado em

territórios da escola pouco vividos e explorados e, ainda mais, sem a presença do adulto professor, aquilo se transformou numa excelente oportunidade de desbravamento, curiosidade e descoberta, guiada apenas pelos seus interesses.

Ao terminar a atividade vivida junto ao grupo de meninas, temos o registro que se segue em diário de campo, que julgamos interessante apresentar aqui:

> Voltamos para a sala, porque já são 11 horas e as meninas estão dispersas demais e ficamos mais de 1 hora na atividade de ver as fotografias e comentarem as mesmas. Não sei ainda ao certo o que pensar sobre a atividade, sei que foi válida, que as crianças gostaram de ter uma novidade para viver, explorar outros espaços etc. Mas quanto à validação do conteúdo das fotos, não sei ao certo. Sei que descobri novas coisas, compartilhei cumplicidades, acentuei minha percepção sobre o valor que as crianças dão aos detalhes – minúcias, o quanto os apontam, indicam, ressaltam. Mas o fator tempo, a distância entre a data de hoje e o dia em que realizaram o registro fotográfico incide sobre a memória dos motivos de sua execução? E a imaginação? Foram dados novos sentidos a foto do que o verbalizado no momento do clique. Não são novos sentidos, são sentidos ampliados? Revistos? Ressignificados? Penso até que a possibilidade de ver suas fotos possa ter dado a elas a possibilidade de novas vistas sobre aquele ponto de vista. (Registro de campo, 05/03/09).

Compreendi, posteriormente, que o encaminhamento realizado para que as crianças pudessem dar seus sentidos às fotografias produzidas por elas não teve os resultados que esperávamos previamente. Essa compreensão já se fez presente no tempo mesmo em que discorria a atividade proposta, as meninas que quiseram participar estavam muito mais interessadas no reconhecimento de um sentido de “fazer parte” do evento, viver uma atividade extraordinária.

Na distância, quando da análise dos dados e a feitura da tese, outras reflexões se colocam – a de que nesse gesto, segui o impulso e as sugestões de meus pares, utilizando a estratégia comumente encontrada nas metodologias com recursos imagéticos, que buscam trazer à tona a perspectiva do fotógrafo, realizando para tanto um conjunto de estratégias para apreender,

capturar as suas apreciações: conversas, entrevistas, *focus*, grupo. Esses procedimentos são possíveis com as crianças menores, tais como as de 3 a 5 anos com quem estive, mas julgo mais profícuo acompanhar a sua feitura, capturar as falas e expressões que seguem a execução do ato fotográfico, aproveitando a força da *realidade vivida*. As crianças que vivem intensamente a sua cultura lúdica podem, em momentos posteriores ao da vivência que consta no registro fotográfico, dar às suas fotografias um sentido outro, que o anteriormente pensado e verbalizado no ato de fotografar, considerando-se que os adultos também o façam e, ainda, questionando qual seria o depoimento mais válido.

Cabe aqui o esforço por parte do pesquisador de, ao compor sua agenda de pesquisa, organizar suas pautas de observações e, quando da utilização do recurso fotográfico realizado pelas crianças, pensar modos de fazê-lo, acompanhá-lo na proximidade que possa contribuir para compreender os motivos pelos quais as crianças realizam determinado registro fotográfico e o modo como o fazem.

Interessante observar que mesmo quando a máquina fotográfica é de brinquedo, a mesma referida anteriormente, os focos perseguidos buscam captar os mesmos observados anteriormente, dando visibilidade e densidade à análise apresentada: os companheiros e o professor.

Fotos (175): Kátia Agostinho, 28/05/08.

Sara com a máquina de brinquedo mira Alessandro que posa e ri, olhando para a lente do brinquedo. Depois a menina vira, seguindo a voz do

professor, mira-o e tira esta *fotografia imaginária* (fotos 175). Confirmam-se, assim, os focos de sua predileção fotográfica - companheiros e professor.

Considero que **os desenhos das crianças** também se apresentaram como ricos informantes acerca de seus mundos, mas, neste estudo, deles teremos *apenas tênues contornos*. Sem a possibilidade de tratá-los na profundidade desejada e tampouco merecida, apenas a título de anúncio. Pretendo com esse ato a eles dedicar pelo menos um mínimo tributo e compartilhar com os pares, estratégia que visa valorizar a sua expressão, pensar o espaço que ocupa nas práticas pedagógicas junto às crianças.

Sarmento (2006) defende o desenho infantil como uma das mais "importantes formas de expressão simbólica das crianças."

> Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de 'incorporação' pela criança da realidade externa e de 'aprisionamento' do mundo pelo ato de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (p.7).

Os desenhos se apresentam neste estudo de duas formas. Aqueles que as crianças produziam ao longo de suas vivências naquele grupo, em diferentes momentos, com diferentes temáticas, em diferentes suportes, papel o comumente utilizado, nele utilizando lápis de cor, canetinhas, giz de cera, pinturas, ou ainda em superfícies com diferentes tipos de materiais que o professor disponibilizava: diferentes tipos de farinha (trigo, milho), pó de giz etc.

E ainda aqueles desenhos com os quais as crianças me presentearam, uma estratégia que após iniciada por Alessandro não findou-se, mesmo quando do meu afastamento do campo empírico. Nas vezes que eu e o

professor nos encontramos, sempre me foram enviados desenhos deles como presentes.

Foto (176): Kátia Agostinho, 07/05/09.

Na produção de Chiara (fotos 176) para sempre estaremos juntas, ela desenha a si e depois a figura que faz ao seu lado diz: _ *é tu!* No seu traço, as personagens ganham forma, cor e história. O enredo dessa história, de autoria da menina, imortaliza, na cena desenhada, a proximidade da pesquisadora e da menina, após findar seu desenho nos presenteia com o mesmo. Chiara é uma das meninas que sempre manifestava seus afetos por mim, com carícias, sorrisos e compartilhamento de ocorridos de seu cotidiano familiar.

A opção de trazer, mesmo que aligeiradamente, a produção de desenhos feitos pelas crianças perspectiva a defesa dos mesmos como uma forma legítima de expressão infantil, que não deve ser tratada como de menor valor. Ao contrário, temos de dar aos desenhos espaço e tempo de valorização, criação, fruição, para que as crianças possam viver, experienciar e expressar a sua estética, seus traços e nele também um canal de inscrever –se no mundo.

Do conjunto de desenhos presenteados a mim, na maioria deles, não acompanhei a sua feitura ou conversei com as crianças sobre a apreciação dos mesmos. As crianças nos surpreendiam, estendendo sua produção, me presenteando, algumas acompanhavam esse ato com o interesse em saber se portaria seus desenhos ao Brasil.

Houve alguns desenhos que acompanhei sua feitura a dedicação empregada por quem o fazia, os comentários tecidos ao traçar seus contornos.

Fotos (177): Kátia Agostinho, 03/03/09.

Gabrielle se dedica a desenhar por longo tempo, (sequência de fotos 177). O desenho passeia com ele pela sala, conversa sobre ele com Mattia e Clara seus companheiros. Observamos o tempo que dedicou ao desenho e os lugares que percorreu até que o julgasse pronto; percebemos o empenho do menino em realizá-lo.

Na conversa que estabeleceu comigo ao apresentar os elementos constantes do desenho, destacou a presença de elementos veiculados pela mídia, da produção cultural para as crianças: Scooby-Doo, Salsicha. Desde que iniciei a acompanhar a produção do desenho de Gabrielle, e ela já tinha muitos traços naquele momento, até sua finalização foram mais de 15 minutos.

Considero importante refletir as práticas de desenhos junto às crianças pequenas, nos contextos de sua educação, naquilo que me é possível compreender do episódio com Gabrielle. A dedicação e o empenho que o menino emprega ao ato de desenhar revelam seu valor e interesse nessa expressão. O tempo de envolvimento das crianças são diferentes entre si, nessa relação com o desenho e, ainda, a mesma criança pode apresentar um tempo de dedicação e disposição para o desenho diverso em diferentes dias.

A possibilidade que Gabrielle teve de, na execução de seu desenho, poder aproximar-se e distanciar-se do ato de desenhar dá ao menino a possiblidade de continuar a elaborá-lo, mesmo que apenas mentalmente e, num momento posterior, seguir, adensar seu traço. Ainda mais enriquecido com a conversa tecida com Clara e Mattia, a materialidade do desenho dá enredos às trocas entre as crianças.

Ressalto ainda que esse desenho de Gabrielle teve explorações diversas: seja na utilização das canetas, houve momentos em que empunhou

duas canetas para desenhar simultaneamente, nos passeios pela sala, andou e povoou diferentes lugares, altos e baixos; desenhou sentado, em pé, de cócoras e deitado.

Os desenhos das crianças, numa perspectiva sociológica, vão, nos seus traços, comunicando, relevando a personalidade singular da criança que o elabora, como também inscreve-se na produção simbólica do grupo social geracional – a infância da qual faz parte. Sarmento (2006), em seus estudos, nos traz a investigadora belga Anne Cambier (1990), que contribui com a discussão aqui tecida:

> O grafismo da criança é antes de mais 'uma semântica aberta' (Osson, 1981) onde cada signo se combina com um outro de maneira sempre complexa. Esta semântica testemunha evidentemente a pessoa, a sua individualidade, o que ela é no momento presente, mas também, sem qualquer espécie de dúvida, um saber coletivo legatário de uma convenção simbólica. Pode pensar-se que, como toda a linguagem, o desenho infantil está profundamente marcado pelos fundamentos essenciais da cultura e reflete de maneira privilegiada os valores que subjazem à comunicação na sociedade. Para lá da dimensão biológica, a elaboração dos signos e a sua reunião são índices de socialização, de aculturação: desenhar é para a criança aprender a utilizar os símbolos e a manipular as relações ou as regras que ligam os significantes aos significados no seu contexto. (p.12).

Fotos (178): Kátia Agostinho, 16/02/09

Giulia D., 5 anos, italiana, pais com formação em nível superior, com a grande probabilidade que, em seu cotidiano, a presença de livros está assegurada na própria casa, bem como a frequência a teatros, cinemas, viagens. Habita um país em que a neve é presente no inverno em algumas regiões, nas linhas que Giulia cria (sequência de fotos 178) vai-se configurando

um boneco de neve. Ocorre-nos se o próprio suporte em que desenha, a farinha de milho, também não contribui para ser essa a temática, pela textura que possibilita, para além de sua pertença sócio-cultural.

Trazemos o contributo dos estudos de Manuel Sarmento (2006) que, ao analisar sociologicamente o desenho das crianças, o faz num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise, quais sejam:

> [...] primeiro, como um ato realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afetos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmento, 2004). (p.7-8).

A articulação das dimensões subjetivas, sócio-culturais e geracionais é um ganho para a compreensão mais ampliada e aprofundada dos desenhos das crianças, que evoca a interdisciplinaridade. Compreendemos, assim, que espaços e tempos pedagógicos têm de oportunizar a expressão e a valorização dos desenhos de modo refletido e intensional.

Nas palavras de Sarmento (2007), “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo”:

> Os olhos com que veem esse mundo têm a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares; é por eles que descobrem objetos, nexos e sentidos que não é legítimo de modo nenhum menosprezar. O desenho das crianças capta, no gesto com que esse olhar primordial se transmuta em traço, uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista. Reter esse olhar, ouvir essa voz, contém a surpresa de (nos) descobrirmos (n)a infinita continuidade da renovação da vida: ‘É

> preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças' (Matisse, 1953). (p,26).

8.1 - A produção fotográfica das crianças… seus desenhos… na educação infantil

A intenção deste capítulo é trazer a contribuição que oferecem os olhares das crianças sobre o mundo, revelado em suas fotografias e desenhos. Penso que é uma contribuição para a apreensão do mesmo com os pontos de vistas somados à pertença geracional, sensibilidade e imaginação das crianças. Também Manuel de Barros e sua poesia *Um Olhar*, convida a observarmos outras formas de pensarmos e vermos o que nos cerca.

> Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica - como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a Beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carnineiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo. (Manoel de Barros, 2006).

É um olhar, forjado no que lhe constitui enquanto criança, que se revela nas fotografias e desenhos que as crianças produzem, que os tornam importantes de serem valorizados. Esse olhar que expressa sua forma de ver e interrogar o mundo que o cerca, que comunica seu ponto de vista e, é atrás dele que muito do esforço dos estudos da criança está, assim como as práticas

pedagógicas que corroboram com a perspectiva aqui defendida, de uma educação que, preocupada na efetiva participação das crianças, apura todos os modos de captar seus pensamentos e sentimentos expressos.

Ao manusearem e controlarem por si mesmas como fazer, o que fotografar, as crianças viveram a decisão, a escolha, a negociação entre elas da posse do equipamento fotográfico. Penso que esses são importantes dados que podemos ampliar aqui para pensar a prática na educação infantil, sei que a maioria das creches e pré-escolas, no Brasil, nem sequer possuem um equipamento fotográfico, sei, ainda, que algumas que o tem encontram dificuldades de revelar as fotografias por limitação financeira, o que impossibilitaria indicar a fotografia como uma prática que pudesse se generalizar por toda educação infantil, no país e para além dele. Da mesma formas outros países que encontrem as mesmas dificuldades, anteriormente elencadas, ou ainda algumas outras nesse sentido que aqui não foram ventiladas. Mas o fato é que alguns espaços de educação infantil dispõem do equipamento, assim, para esses, fica o convite para compartilharem o poder sobre seu uso com as crianças.

Ainda aprofundando a temática, podemos ampliar para o uso, a posse, o controle de outros materiais que, nos espaços educativos infantis, e não só nesses, são apenas domínio dos adultos; somente os adultos podem manuseá-los e tê-los consigo. Compreendo as dificuldades para a aquisição desses materiais, mas a defesa aqui é que a cidadania é vivida e não devendo se restringir a *uma aula de cidadania*, em que se expõem e exaltam valores pouco ou nada paupáveis, concretos, realizados. Em minha trajetória na educação infantil, presenciei momentos em que até os livros, ou certos livros, não são colocados nunca nas mãos das crianças. E isso tem de ser questionado, refletido e debatido nas unidades educacionais. Remeti-me aos livros apenas a título de exemplo, podemos pensar em outros materiais e objetos que são privados às crianças de também compartilharem sua utilização, e, nesse ato, de exercerem responsabilidade e expressarem seus pontos de vista.

Como narrativas visuais e discurso imagético, a fotografia e, também o desenho, contam muito acerca da menina e/ou do menino que o realizou. Ressalto o potencial dos mesmos como documentação daquilo que percepcionam de seus mundos, considerando assim, também, as produções das crianças como importante elemento para a prática pedagógica, dando aos professores, crianças e familiares envolvidos nessa prática, a possibilidade de conhecer, revisitar, refletir e aprofundar o que comunicam acerca de quem o fez. Uma documentação densa, rica, cheia de significados, que registra as formas de pensar e sentir das crianças.

A Documentação, como estratégia educativa na educação infantil, amplamente divulgada a partir da experiência de Reggio Emília, como forma de conhecer as crianças e pensarmos as práticas com a inclusão delas através dos registros que dão visibilidade aos seus modos de ser, que, a partir de suas fotos e desenhos dá o poder às crianças que os produziram, da eleição e comunicação dos assuntos que lhes interessam.

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2005), em suas discussões sobre a educação infantil, como lugar de prática ética, defendem a *pedagogia da escuta* inscrita no princípio da ética do encontro. Os autores dizem que a terminologia não é original e sim da experiência de Reggio Emília. Escuta é entendida como um conceito complexo e multifacetado, num relacionamento ativo de diálogo e interpretação. Dahlberd e Moss reiteram a importância da documentação pedagógica como um processo de tornar a prática pedagógica visível, objeto de interpretação e crítica, num processo de reflexão, diálogo e discussão, um caminho democrático de explicitação e debate.

Os autores trazem o exemplo do grupo de pesquisa do Instituto de Educação de Estocolmo/Suécia sobre a ética e a estética da aprendizagem, apontando que estão particularmente interessados naquilo que para os autores é uma questão crítica: - como podemos ter uma prática de documentação, que carrega a possibilidade de ser repressiva, ser compreendida e praticada como uma emancipação para as crianças e professoras/professores?

Discorrem, então, sobre um conjunto de pesquisas em que é possível uma documentação pedagógica ser usada como prática contínua de resistência contra o discurso dominante, com seus significados tidos como certos, utilizando a documentação como uma prática que questiona a normalização. Em que as crianças são perguntadas sobre sua interpretação de seu próprio trabalho, revisitam a documentação em grupo, assim também abrem processos de aprendizagem e de vivência de participação e vida de grupo. Para Dahlberg e Moss (2005),

> Através de documentação como fala desconstrutiva, a resistência é montada para estes processos. Isto significa questionar o poder do pensamento modernista inscrito no discurso do desenvolvimento, com a importância que atribui à classificação, universalidade, verdade, objetividade, racionalidade, unidade e segurança, incluindo a crença na existência de uma resposta correta para cada questão. Isso significa a abertura para outro pensamento, que tem, em primeiro plano, singularidade, multiplicidade, conhecimento local, o sentido de fazer, construção social, emoção, ambivalência e complexidade. (p.113).

Assim, é a consideração do conteúdo expressado nas produções culturais e estéticas das crianças, na organização do tempo e espaço educativo que, ao ser absorvido na estruturação dos mesmos, efetiva uma participação que esteja ao alcance das crianças, de 3 a 6 anos, como é o caso da pré-escola, contando com a presença, compreensão, colaboração, partilha e tradução de sua professora e/ou professor, e exigindo compartilhamento de poder e opção por um modo democrático de organizar sua prática.

Vejo na fotografia e no desenho feitos pelas crianças uma forma de se comunicar. Enquanto seus professores, temos de estar atentos e valorizar sua comunicação e deixar que o conteúdo expresso influencie o cotidiano vivido. Ao fazer a defesa de que as crianças participem, dando sentido e intervindo no seu contexto social, estou atenta à chamada de que devemos cuidar, evitar pensamentos unilaterias ao salientar o assunto. Sua participação é uma interação complexa em que crianças, ao mesmo tempo que participam e contribuem com seu ponto de vista no contexto educativo, também são

constrangidas por determinações do mesmo; o importante, nesse sentido, é manter a atenção e o cuidado sempre alertas quanto às práticas adultocêntricas, muitas delas naturalizadas que impossibilitam o acesso e a contribuição das crianças.

A importância do reconhecimento dos modos de comunicação das crianças, de abrir espaço e libedade para sua expressão, em que as mesmas possam exercer o direito de escolha de sua produção e os adultos estejam atentos às suas contribuições, são todos ingredientes importantes de participação, e por isso podemos considerá-las como formas de participação cognitiva e simbólica. Bae (2009a), ao abordar o tema da participação das crianças na legislação da educação infantil da Noruega, pontua o papel do desenho como comunicante dos mundos de vida das crianças e importante elemento na construção de espaços educativos participativos e democráticos em que a produção estética das crianças é valorizada e levada em conta.

O desenho apresenta-se como uma contribuição fulcral para a compreensão e a aproximação às crianças; ele é anterior à escrita e à fala. Nas suas linhas e nos processos de construção dos mesmos, podemos ter ricos elementos informantes acerca das crianças, de suas ideias, de seus sonhos, sentimentos etc., importantes de serem considerados nas práticas pedagógicas. Temos, então, enquanto adultos reponsáveis pela organização do cotidiano educativo, de pensar formas em que os mesmos sejam valorizados e tenham o espaço e o tempo de acontecer, de forma sensível e cuidada.

SÍNTESES DE UM FIM PROVISÓRIO

Este estudo etnográfico, elaborado junto a crianças de 3 a 5 anos, em uma pré-escola pública, em Roma, e a prática de seu professor, com 3 décadas já de trajetória, analisa o dia-a-dia de trinta e uma crianças, que somaram-se ao final das duas etapas do estudo, nas relações que estabeleceram com seus pares e com o adulto professor. Nele foi possível constatar que as crianças são partícipes, como atores sociais, produtoras culturais e membros integrantes do cotidiano educativo. Destaca-se, em seus modos próprios de participar, a sua pertença geracional, que, embora cruzada com as outras categorias sociais, colocam acento na sua forma de fazê-lo, na sua dimensão corporal, afetiva, humorística e lúdica. As crianças participantes da pesquisa, ao exercitarem sua autonomia, expressarem seus pontos de vista e negociarem a estruturação de seus mundos de vida, visibilizam sua capacidade e interesse em participar, indicando as práticas pedagógicas, esse importante princípio a ser considerado na sua execução.

No fundo, o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância delas. A participação é aqui defendida como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 6 anos. E para que a educação infantil erija-se sobre práticas democráticas, inclusivas das diferentes racionalidades e se construa justa, que só se efetivará quando espaços e tempos pedagógicos forem intensionalmente organizados, disponibilizados para dar vazão, acolher, incluir os pontos de vista das crianças, expressos por diferentes linguagens.

Ao me instaurar pesquisadora daquela realidade educativa, o referencial teórico que me orientava me oferecia um conjunto de sensibilidades que contribuíram para percebê-la, ao mesmo tempo, era com esse referencial que me debatia a procura de resposta que ainda não tinha para me dar,

considerando os poucos estudos que temos sobre participação com crianças pequenas. Foi assim que fui afinando minha sensibilidade, concentrando-me sobre o que os sujeitos da pesquisa me ensianavam. A todo tempo, no texto da tese, tentei trazer, costurar o encontro com esses importantes informantes da pesquisa: episteme, as crianças e o professor. Espero, em alguma medida, ter conseguido o feito. Fica a consciência de que a realidade é mais rica, densa, complexa e que novos aprofundamentos são necessários.

Conforme fui mergulhando no tratamento dos dados mais percebia o quanto as áreas, os sub campos das diferentes áreas que ajudaram a compreender e aprofundar o estudo eram recentes (Sociologia do Corpo, Sociologia das Emoções, Estudos do Humor), com origem muito próxima à da Sociologia da Infância. E essas áreas eram impulsionadas por um movimento teórico que busca ir além das dicotomias e compreender a vida em sua complexidade. Entretanto, surpreendemente, esses campos têm ainda um pequeno ou exíguo contato-diálogo.

A possibilidade aqui é a de, ao enfrentar as dicotomias instauradas por um pensamento separatista e antagonista, lançar luz sobre o tecido social, de forma a compreendê-lo e captá-lo com toda a sua riqueza. Isso, sem escamotear as incongruências e os favoritismos, insuflado pela força histórica da vertente clássica do homogêneo; sem esmorecer na esperança da inovação da ousadia do heterogêneo – plural que se encontra por ser construído por todos nós.

Tempo de tese é tempo de desassossego constante. As perguntas se instauravam em mim e, permanentemente, impulsionavam-me a mergulhos outros ou mais profundos. Abria-se um horizonte imenso de temáticas que me seduziam a visitá-las, mas o tempo, esse nosso tempo, me colocou as barreiras para poder adentrar outras paregens.

Na relação de pesquisa com o professor responsável pelo grupo, reafirmei e densifiquei a ideia de que enriquecer os repertórios das crianças

demanda compromisso, disposição, sensibilidade e conhecimento. Sua prática pedagógica encantou-me em muitos momentos, sem com isso negar que também vivi parcela considerável de desafios em sua presença. Temi minha ignorância perante sua *intelectualidade de resistência,* mas *impaciente.* Divergências na condução de alguns relacionamentos e posturas se estabeleceram com algumas crianças, em determinados momentos, que, a meu ver, exigiam mais temperança – *meno pepe e tabacco!* Revelo, assim, que em nenhum momento travei com a prática educativa do professor uma relação de mitificação ou idealização, ainda que nem sempre achei a "palavra", o "verbo", a "força" para colocar minhas ideias, ficando também a possibilidade de fazer essa partilha, no exercício de escrita da tese.

Ao instaurar a pergunta fundadora deste estudo, sempre tive como norte a fomentação de espaços educativos onde a democracia fosse contruída e, que a cidadania de cada sujeito envolvido no ato pedagógico se realizasse de modo justo e equânime, considerando a importância da participação ativa para a construção do espaço público de educação.

Considero a educação infantil, a pré-escola e a creche como importantes espaços de socialização, lugar de relação pública social das crianças, pertencentes aos quadros da educação básica, pública por definição, que acolhe a todos. Nesses contextos, a negociação é importante constituidor da organização de uma educação participativa em que a vida de grupo, o gerenciamento de tarefas, a resolução e condução dos problemas é pensada e partilhada coletivamente.

Tal procedimento exige a ruptura com o discurso dominante, em que a educação é adultocentrada. Importa, então, que se instaurem vivências e saberes que se preocupem em construir a transformação e, fortaleçam um projeto de educação que articule teoria e prática, num projeto de construção de uma sociedade de cidadãos, com direito e acesso à cultura comum; que vise a construção da sociedade coesa, equânime e justa.

Ressalto que a construção de um espaço de educação justo não se limita apenas ao reconhecimento das crianças como cidadãos de direitos, mas também dos adultos envolvidos na relação pedagógica, os profissionais e familiares. O fato de dar visibilidade à importância do reconhecimento às crianças deve-se ao silenciamento histórico que pesa sobre elas. Todavia, compreendo que a escola, a pré-escola e a creche só serão justas quando os sujeitos envolvidos, crianças e adultos, efetivamente, forem levados em conta, considerados no traço que os une – sua humanidade.

Considero que existe ligação entre as ideias de infância, criança e participação das crianças. E essas ideias precisam ser explicitadas, refletidas e aprofundadas. A educação, aqui preconizada, pensa a infância como construção histórica e social, e as crianças como atores sociais, considerando a sua participação como fulcral para a sociedade justa que defendemos. Os espaços de educação das crianças têm de se posicionarem claramente quanto aos referenciais que os inspiram.

Chamo a atenção para a importância do necessário reconhecimento de que os direitos da criança, de se expressarem, têm de ser reconhecidos na prática educativa diária, exigindo que sejam disponibilizados tempo e espaço para que isso ocorra. Os adultos têm de ser sensíveis aos modos próprios pelos quais as crianças se expressam, para que possam levar em conta o conteúdo expresso e, levando-os em conta, fazer valer a contribuição das crianças, influenciando e estruturando, com sua colaboração, a prática pedagógica.

Apresenta-se fulcral nessa tarefa o exercício de explicitação da compreensão dos temas que subjazem à temática da participação, das terminologias utilizadas, para evitar deslizes semânticos e territórios traiçoeiros, em que a democracia, cidadania e participação aqui defendidas se confundam com as alardeadas por grupos com inspiração neoliberal e neoconservadora. Assim, a defesa é de uma democracia comunicativa, com sentidos mais amplos, de comunidade e de inclusão, que reconheça a diferença e preserve a

pluralidade, como um modo de construção da justiça social e de contraposição a governação opressora. Que seja atenta aos aspectos não linguísticos da comunicação, que valorize a emoção e a sensibilidade, e que cultive a ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro, acentuando com tudo isso os direitos democráticos.

Importa também enfrentar o ocultamento como o aparente consenso em torno da cidadania é apresentado e tratado. A cidadania sempre foi definida a partir de critérios, mas a promessa de tratamento igual para todos é falaciosa. Aqui propusemos uma cidadania participativa e crítica, definindo o espaço educativo como espaço de decisão.

Pensar a dimensão de contribuir, discutir, negociar com as crianças numa perspectiva crítica, se trata de um processo interativo. O lugar de formação do cidadão só pode ser o lugar de exercício da cidadania, em que a construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais é um importante fator de aprendizagem da cidadania. Aqui se impõe um conjunto de desafios para que não reproduzamos modelos adultocêntricos de práticas desse exercício; que tenhamos sensibilidade e um olhar de pesquisa, atento e interessado nos modos próprios das crianças pequenas se relacionarem, participarem nos seus mundos de vida, evitando práticas homogeneizadoras, autoritárias.

Para isso é exigido um esforço de criatividade a fim de que novos mecanismos de participação sejam construídos, novos espaços sejam pensados para que, efetivamente, as crianças pequenas, com sua pouca idade, possam participar na construção do espaço coletivo-político, mas com a novidade de sua pertença geracional. De uma perspectiva de mundo da vida e com a compreensão da cidadania como envolvimento social e participação, nós podemos definir as crianças como cidadãos na sociedade. A compreensão das crianças como atores sociais as compreende também como cidadãs, baseando-se em um processo contínuo de aprendizagem e reconhecimento da interdependência entre crianças e adultos.

Reconheço que a cidadania não é responsabilidade só da escola, da pré-escola e da creche, mas é também. E esse espaço que ela ocupa na construção da cidadania participativa só a ela cabe, esclarecendo-se assim a importância do seu papel. Cabe-lhe, ainda, a tarefa de, ao promover a cidadania participativa, não cair no engodo do igual para todos quando somos tão diferentes. Importa a construção de espaços de efetiva participação em que as diferentes racionalidades, as subjetividades dos sujeitos envolvidos tenham espaço de serem partilhadas, debatidas, enfrentadas na diversidade constituidora do espaço público em que se encontram meninos, meninas, grandes, pequenos, locais, estrangeiros, classes sociais e etnias diversas etc.

Os princípios dos direitos e da participação devem ser interpretados à luz da idade das crianças para que possa haver reconhecimento mútuo e respeito por nossa humanidade, num exercício de compreensão da perspectiva do Outro, esse outro criança - com base na solidariedade e na partilha. Exige-se manter a tensão e a ambivalência entre participação e proteção, cuidando o fato de que uma estrutura, para a realização dos princípios da participação, que seja governada demasiadamente pelo controle, pode facilmente decretar o seu próprio fim e minar a criatividade dos envolvidos, quando se trata de deixar espaço para a participação das crianças ter lugar na prática cotidiana.

Coloca-se, igualmente, a necessidade do exercício sistemático por parte dos adultos, responsáveis pela educação das crianças, de terem presente, em suas práticas pedagógicas, o bom senso, a responsabilidade para com as crianças, e não perderem de vista, por conta de um pensamento, um discurso em nome da “proteção”, da “segurança” imobilizarem, acomodarem as crianças em espaços e tempos que cerceiam, empobrecem e mesmo negam algumas vivências.

Com essas lentes sobre a realidade, percebi que, anterior à participação de cunho coletivo e estruturante dos espaços coletivos sociais, os mesmos são preenchidos com as singularidades de cada sujeito, que precisa ser reconhecido como cidadão no mundo, seja criança ou adulto. Assim, ao

aprofundar o tema inicial, nas temáticas que o sustentam, foi necessário, por vezes, dar visibilidade aos modos individuais de manifestação das crianças no espaço educativo infantil.

A participação ativa das crianças é socialmente influente, se elas estiverem habilitadas a fazerem as sua próprias contribuições, autônomas, nos processo de decisão de seus cotidianos de vida. Isso implica que nos processos de participação tem-se de estar atento aos seus modos próprios de expressar pensamentos, interesses, sentimentos, considerando a importância, para elas, do movimento, do sonho, da imaginação, do afeto, do riso…

A ideia de uma educação participativa exige a efetiva audição de todas as formas próprias que as crianças têm de comunicar as suas apreciações acerca do mundo, e a consequente construção de encaminhamentos que levem em conta os conteúdos expressados (ideias, sentimentos, aspirações) por elas. Temos de ter em atenção outros suportes, todos os canais comunicacionais discursivos, para que possamos ampliar a gama de possibilidades de apreender também aquilo que é expresso por outras vias que não a fala, mas que é significativo para as crianças, para assim encontrarmos no potencial informante todas as dimensões que utilizam na sua vida social.

Implementar a participação das crianças na educação infantil implica uma discussão reflexiva e crítica da prática pedagógica, que foque o relacionamento entre adultos e crianças, com atenção especial aos modos de regulação. Exige, também, que se reconheça que as propostas pedagógicas sempre são um conjunto de capitais culturas eleitos. A maior consciência sobre esse fato oferece aos profissionais da área a oportunidade de, juntos, refletirem sobre quais e com que interesses os saberes são elegidos.

Os planos de participação delineados para as crianças reconhecem sua liberdade de expressão, autorizado-as e impulsionando-as nos processos cotidianos. A liberdade de exprimir ideias e sentimentos deve ser entendida em relação às formas de expressão que as crianças pequenas usam para se

comunicar. Além de explorar os processos no nível micro das práticas comunicacionais, esse entendimento privilegia uma relação dialógica, e oportuniza uma rica documentação e tempo para que participem, estabelecendo uma ética comunicativa, que respeita o ponto de vista do outro.

O exercício de compartilhamento de poder e de simetria ética deve ser instaurado nas relações pedagógicas, exigindo uma intensão clara, lúcida e informada dos adultos dessa relação. É preciso instaurá-lo num espaço cidadão, com solidariedade e partilha, objetivando construir a comunalidade à *polis*, com o compromisso de que o capital cultural escolhido tem de aumentar os repertórios culturais, sociais, afetivos, corporais, lúdicos, estéticos etc. das crianças.

Torna-se fundamental os professores terem uma formação consistente e crítica em universidades. Uma formação continuada e contextualizada, que reflitam conjuntamente os tempos e espaços que as suas práticas pedagógicas têm dado para a contribuição das crianças, acolhendo o que meninos e meninas, partícipes dessa relação, têm a oferecer.

Que instaurem uma prática de escuta-observação do mundo social das crianças, para que possam apreender os aspectos inovadores e criativos da participação na creche e na pré-escola e, assim, construam seus cotidianos pedagógicos de modo a considerarem as formas específicas de significação e de comunicação nas relações de pares das crianças, o que é próprio dos sujeitos envolvidos, respeitando-os e levando-os em conta. Esses registros devem ser tidos como verdadeiros instrumentos de visibilidade política das crianças.

Ao focar meu olhar para apreender, compreender as formas próprias de as crianças participarem nas relações que estabeleciam entre seus pares e com os adultos na pré-escola italiana, me deparei com a riqueza e a contundência da expressão de sua forma de agir, estar e participar no mundo através de seu corpo, sua dimensão corpórea. Isso, indicando a tarefa de que

as creches e pré-escolas repensem práticas impositoras do imobilismo e disciplinamento rígido, da disciplina muda, da “paradez”, que contradiz o movimento e a fluidez com que as crianças participam.

As crianças, nas suas formas próprias de participarem nos seus mundos sociais, indicam uma pedagogia, uma educação que esteja atenta à complexidade da vida humana. Na materialidade de seus corpos, que comporta suas ideias-pensamentos, seus sentimentos-sensações, aludem a construção de um tempo e espaço pedagógico que se balize na riqueza da pluralidade que constitui o ser humano. O corpo das crianças, sua expressão, movimentos e gestos e suas implicações nas culturas infantis constituem importantes contributos para uma prática pedagógica, comprometida com os pressupostos aqui defendidos.

Com espaço e tempo abertos para sua efetiva participação pela prática pedagógica pesquisada, as crianças se movimentavam muito, iam de cá para lá, de lá para cá. Dançavam e, ao fazê-lo, ocupavam o espaço com a fluidez de seus corpos, convidavam outros a corpor, a se juntarem a elas. Ao participarem, com a força de sua dimensão corporal, questionavam a infraestrutura limitante e a ordem da imobilidade, indicando para as práticas pedagógicas um tempo e espaço em que a dimensão corporal é pensada e valorizada.

As crianças se comunicam entre si e com o mundo circundante através de um rico repertório de ações corporais. Usam uma variedade de sinais não-verbais da comunicação, a fim de estabelecer negociações, normas, amizade, brincadeiras, jogos, atividades etc., e para expressarem seus pontos de vista. Na medida em que esses rituais físicos e não-verbais são compreendidos e apoiados por outras pessoas ao redor, podemos dizer que a educação infantil estabelece as bases para a liberdade de expressão e efetiva participação das crianças menores.

Para tanto, precisam de um tempo e de um espaço pensado, consciente, planejado, perspectivado pelo adulto da relação, responsável pela prática pedagógica. Que esteja atento, observante das diferentes formas como as crianças expressam sua formas de pensar, sentir o mundo que as rodeia. Esse olhar observador, que perscruta a corporeidade das crianças e busca compreender a sua participação nos mundos sociais educativos da pré-escola, desvela e traduz a sua participação incorporada, em que mente e corpo, natureza e cultura, razão e emoção, nos híbridos que se produzem, informam acerca dos sujeitos integrantes do ato educativo e trazem um conjunto de importantes contributos para que se construa uma educação verdadeiramente inclusiva da singularidade de cada criança presente.

Contemporaneamente, na sociedade ocidental, por conta das mudanças ocorridas no seio da família, do trabalho, da sociedade, as crianças interagem mais cedo e mais intensamente com outras crianças em espaços educativos. Nas relações de pares que constroem, se sobressai a importância da amizade.

A maior intensidade e variedade de contato com outras crianças, proporcionada pela educação infantil, lança luz sobre esse traço de sua participação. Como espaço plural de sociabilidade, com crianças e adultos não pertencentes aos vínculos de parentesco, a pré-escola potencializa e facilita a formação de amizades, de afetos, da construção da comunalidade em que a forma de democracia, aqui defendida, não deixa à margem os sentimentos, as emoções. Na forma que as crianças participavam do seu cotidiano pré-escolar afirmava-se a episteme que inspira este trabalho, estabelecendo seu vínculo social com o grupo de pares e com os adultos, guiadas também pela afetividade.

Os modos de apropriação e de vivência alternativos, que as crianças realizam nas sua relações sociais, nas suas formas de participação, são importantes de serem pensados para a organização e disponibilização da prática pedagógica para elas voltada. Mais ainda, como um ponto de vista que interroga a norma, que desnaturaliza modos incrustados em nossa forma de

agir e se relacionar com o mundo, solidificados num continuísmo que reitera a apatia, a indiferença, o separatismo. Todos modos facilmente observados em nossa sociedade, que são uniformizados e veiculados como regras de boa conduta.

O riso, a gargalhada, o cômico, o divertimento, todas as estratégias do risível estavam presentes no modo como as crianças estabeleciam sua relação entre elas mesmas e com os adultos. Presente também, a graça como elemento estruturante das suas relações e nela seu jeito jocoso de questionar a sisudez da norma, seu pensamento arejado com ideias galhofas, que interrogam o sério e se instauram num lugar mais sensível e sábio, nas lidas com a contradição e a ambivalência da realidade. Assim, notei um forte acento da presença dessas estratégias como modos próprios de as crianças participarem naquela pré-escola.

Com o direito e a liberdade de a criança se expressar nos seus contexto educativos, é possível que se abram caminhos para uma compreensão mais ampla da participação, em que se dê às crianças a possibilidade dos pensamentos lúdicos, imaginativos, fantasiosos, brincantes, curiosos, desbravadores, sonhadores. Ainda mais, com a possibilidade do riso, da gargalhada e da cantilena, com o sabor de fazer as coisas juntos. Por fim, um caminho com todos esses elementos fortemente presentes nos modos que as meninas e os meninos estudados utilizavam em suas vivências.

Ressalto, ainda, o valor, a contribuição da produção cultural das crianças como formas de participação, em que o conteúdo expresso conta de suas apreciações a respeito do mundo que as cerca. Tem-se isso quando fotografias, desenhos e tantos outros são instrumentos comunicacionais do ponto de vista das crianças e são levados em conta para estruturarem seu cotidiano educativo.

Notem que, aqui, o que nos é dado captar das crianças são elementos que fortalecem os encaminhamentos, e que parte significativa da área de

educação infantil do Brasil e Itália vem tentando construir; no sentido de que as práticas junto às crianças pequenas sejam calcadas em todas as dimensões do humano, vencendo práticas que se instauraram com forte apelo cognitivista, ou mesmo só ele.

Assim, nossa defesa se pauta na oferta de uma proposta pedagógica construída de forma comprometida, com uma visão de sociedade complexa, que abrigue um conjunto de vivências, saberes, importantes eleitos como capital cultural, relacional, emotivo, físico etc, prevendo também o importante contributo das crianças para sua organização, dinamização nos cotidianos educativos.

Pré-escolas, creches e a escola pensados, organizados para o exercício da cidadania, implica que os envolvidos experienciem, exercitem, cotidianamente, no espaço educativo pré-escolar a escuta, o olhar que se dedica ao Outro e procura perceber suas lógicas e expressões cognitas, corporais, emocionais, simbólicas etc.

Com a sistematicidade de momentos, a negociação está sempre presente como elemento importante para se pensar e construir a ordem instituinte dos cotidianos educativos, nos quais cada integrante se sinta sujeito e tenha voz e vez, implicado, envolvido, com espírito crítico. Uma ideia-cidadania que, no exercício diário, no encontro-confronto da construção de suas vidas possa ser mais justa, mais solidária, porque vivida em comunidade, com o sabor-saber de pensar-seres humanos.

Apresenta-se como um caminho para as práticas na educação infantil encontrar um terreno comum, com interesses comuns, apoiando as redes de interações, as redes afetivas, as negociações, as descobertas, as curiosidades, o humor, a ludicidade das brincadeiras e imaginações, desenvolvendo o pensamento crítico a partilha e a solidariedade, a resolução de problemas coletivos e individuais.

A todo tempo vemos que a participação de crianças pequenas, como nesse caso, de 3 a 5 anos, tem de ter o apoio e o suporte de um projeto educativo com princípios de democracia e de cidadania. Para a efetiva participação acontecer na pré-escola, as meninas e os meninos contam com a prática pedagógica acolhedora, sensível, informada das suas formas de participação e contribuição, para visibilizá-las e torná-las influentes.

As crianças, ao participarem, interagem e influenciam o mundo ao seu redor, constroem significados que elaboram e interpretam o sentido de sua existência, com um forte acento de todas as dimensões que as constituem crianças. Uma criança situada na sua história, na sua sociedade, na sua cultura, que traz incorporada sua pertença de gênero e étnica.

O movimento, a dança, o gesto, a expressão, o afeto, o riso, o cômico, a brincadeira, a imaginação, a interação, a reiteração, a curiosidade, são modos de comunicação, são parte das formas de expressões que as crianças escolhem para apresentar os seus pontos de vista. Através deles comunicam suas ideias e sentimentos, e ao fazê-lo empregam uma grande variedade de linguagens, através das quais conseguem transmitir suas opiniões, seus sentimentos e suas inquietações.

Trata-se, afinal, de recuperar valores desqualificados pela modernidade – os valores do corpo e sua expressão, no movimento, na dança, na fruição, no gesto; do afeto e da convivialidade, que se deixa afetar pelo outro; do riso e do risível, que se riem das incongruências e desequilibram a naturalização da norma e da ordem; da ludicidade como encantamento e maravilhamento; da curiosidade como empreendimentos de descoberta – em experiências partilhadas de prazer e de emoção.

Que possamos nos apoiar em epistemologias mais complexas, que inspirem uma prática pedagógica de invenção, descoberta, em movimento; em que os conhecimentos e as vivências não sejam conservadores,

normalizadores, mas invencionalistas, desbravadores, inconformados com as injustiças, respeitosos da diversidade, solidários, lúdicos, risíveis.

A construção e a instauração da perspectiva aqui preconizada exige, ainda, a elaboração e a colaboração de outros estudos e pesquisas que deem visibilidade aos mundos sociais das crianças, contribuindo, assim, com um conjunto de saberes que possam informar aos profissionais da educação a sua prática, bem como às políticas públicas e sociais.

Este estudo, ao dar visibilidade às formas de participação corpóreas, afetivas, humorísticas, lúdicas e imaginativas, não pretende esgotar todo o seu potencial informante acerca das crianças e, tampouco, nesse conjunto apresentado, se esgotam as formas de participação das meninas e dos meninos pequenos. Sabemos que, até de forma mais marginal, outras formas de participação infantil foram apresentadas, que outras ainda não foram aqui tratadas, mas sei de sua existência e da importância de outros estudos que já se fizeram e que se farão, para a compreensão, o aprofundamento dessas.

Finalizo este trabalho com o sentido não de um término, não de o deixar…mas o de apenas uma paragem necessária, considerando e desejando tudo que neste ato possa trazer de contribuição para que o caminho continue a ser percorrido. Muitas interrogações ficam e, talvez essa seja a sua maior beleza - me ver e me confirmar aprendente. Não basta, mas é um caminho. Tenho perguntas e elas me movem a querer continuar, alçar novos voos e, quem sabe, alcançar novas paragens e, nelas, novas compreensões…

BIBLIOGRAFIA

A

Agostinho, Kátia (2003). *O espaço da creche: que lugar é este?* Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina. 170 pp.

Agostinho, Kátia (2005). *Formas de participação em contextos sócioeducativos pré-escolares.* Projeto CNPq. 25 pp.

Agostinho, Kátia (2008). *Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas*. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT7: Caxambu. 15 pp.

Agostinho, Kátia (2009). *Pesquisa com crianças em contextos educativos: diálogos entre a pesquisadora e o professor*. ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle): Florianópolis. 17 pp.

Ahn, Junehui (2010). 'I'm not scared of anything': emotion as social power in children's worlds. *In: Childhood*, vol 17 (1): 94-112.

Almeida, Miguel (1996). Corpo presente. Antropologia do corpo e da incorporação. In: *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo.* Oeiras: Celta editora.

Albertini, Verena (2002). *O riso e o risível: na história do pensamento.*Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2ª edição. (Coleção Antropologia Social).

Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barkingside: Barnado's.

Alderson, Priscilla (2003). *Direitos e ritos institucionais: um século de infância.* Lição Professoral Inaugural, apresentada no Instituto de Educação, Universidade de Londres. Tradução e revisão científica de Natália

Fernandes Soares, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Alderson, Priscilla & Morrow, Virginia (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barkingside: Barnardo's.

Almeida, Fernando & Torres, Sônia. (2008). Apresentação. *In*: *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Literatura e Humor,* nº 37, p. 7-11, 2º sem. Rio de Janeiro: UFF.

Araújo, Helena (2007). Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feministas. *In: Educação, Sociedade & Culturas. N.25:*83-116.

Artaraz, Kepa & Davies, Sarah (2008). Towards an understanding of factors influencing early years professionals'practice of consultation with young children. In: *Children & Society*, Vol 23 (1) 57-69.

Atkinson, Paul & Hammersley; Martyn (1995). *Etnografy. Principles en practice*. Second edition. London: Routledge.

B

Bachelard, Gaston (2001). *A terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças.* São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.

Bachelard, Gaston. (2006). *A poética do devaneio.* São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.

Bae, Berit (2009a). *Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE). Disponível em http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation-March09.pdf. Acesso em 20/03/10.*

Bae, Berit (2009b). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 17: 3, 391-406.

Baraldi, Claudio (2008). Promoting self-expression in classroom interactions. *In: Childhood,* 15 (2): 239-257.

Baraldi, Claudio & Rossi, Elisa (2009). The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland. In: *Children & society.* Vol (23): 16-28.

Bak, Maren & Brömssen, Kerstin (2010). Interrogating childhood and diaspora through the voices of children in Sweden. In: *Childhood*, 17 (1):13-128.

Bakhtin, Mikhail (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec.

Barbalet, Jack (2002) Emotion and Sociology. Oxford: Blackwell Publishing.

Barbalet, Jack (2008). Emotion in social life and social theory. In: Greco, Monica & Stenner, Paul. *Emotion. A social science reader.* Routledgers: London. p.107 – 111.

Barros, Manoel de (2006). *Memórias inventadas: a segunda infância*. Editora Planeta.

Barthes, Roland (2008). *A câmara escura*. Lisboa: Edições 70.

Batista, Rosa (1998). *A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC/PPGE. 175 pp.

Becchi, Egle (1994). Retórica da infância. *In: Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, n.22, agosto/dez. 63-95.

Becchi, Egle & Bondioli, Anna (orgs.) (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores.* Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

Beck, Ulrich (1999). *O que é a globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*. São Paulo. Paz e Terra.

Beck, Ulrich (2007). *Uma sociedade do risco*. Entrevista para o Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=4534. Acesso em 30/06/2008

Belloni, M. Luisa (2009). *O que é sociologia da infância?* Autores Associados

Benjamin, Walter ([1928]1992). *Rua de sentido único e Infância em Berlim por volta de 1900.* Lisboa: Relógio D'água Editores.

Bergson, Henri (1991). *O riso: ensaio sobre a significação do cómico*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Birch, Joana; Curtis, Penny & James, Allison (2008). Care and control in the construction of children's citizenship. In: Invernizzi, Antonella & Willians, Jane. *Children and Citizenship*. London: Sage Publication. 85-98.

Bircha, Johnston; Prout, Alan & Simmons, Richard (2006) Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chair. In: Davis, John; Hill, Malcon; Prout, Alan & Tisdall, Ekay. *Children, young people and social inclusion. Participation for what?* Bristol: Policy Press. 77-99.

Bondioli, Anna & Mantovani, Susanna (1998). *Manual da educação infantil de 0 a 3 anos***.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Bondioli, Anna (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

Bourdieu, Pierre (1997). Compreender. *In: A miséria do mundo.* Petrópolis, RJ: Vozes (693-796).

Brasil/Ministério de Educação/Secretaria da Educação Básica (2009a). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.*

Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. 33 pp.

Brasil/Ministério de Educação/Secretaria da Educação Básica (2009b). *Relatório de pesquisa. Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. 191 pp.

Brasil/ Ministério da Educação (2009c). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Conselho nacional de educação, câmara de educação básica, resolução nº 5, de 17 de dezembro.

Brougère, Gilles (1998). A criança e a cultura lúdica. *In:* T. Kishimoto (Org.), *O Brincar e as Suas Teorias*. São Paulo. Pioneira (19-32).

Buchanan, Ian; Harrison, Lisa & Wyness, Michael (2004). Childhood, politics and Ambiguity: towards na agenda for children's political inclusion. In: *Sociology*, vol. 38 (1):81-99.

C

Caiuby, Sylvia (2005). O uso da imagem na antropologia*. In: Samain, Etienne: O fotógrafo. (2ª Ed.) São Paulo: Hucitec, Senac. p. 107-115.*

Campos, Maria; Füllgraf, Jodete & Wiggers, Verena (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *In: Cadernos de Pesquisa*. V. 36, n.127, jan./abr. (87-128).

Campos, Malta (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infatil: relatório técnico final.* São Paulo: FCC/DPE.

Campbell, Patricia. (2002). The musical cultures of children. In: Bresler, L & Thompson, C. (eds.). *The arts in children's lives.* London: Kluwer Academic Publishers. 57-69.

Caria, Telmo H. (Org) (2002). *Experiência etnográfica em ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, Mª Rosário & Nunes, Angela (2007). *Questões metodológicas suscitadas pela Antropologia da Infância.* In: 31ºANPOCS, Caxambu 27 pp.

Castro, Lucia (2001). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ.

Castro, P.P. H. (2005). *Participação de crianças e adolescentes: enfoques e concepções.* Save the Children Suécia.

Cerisara, Ana Beatriz. (2004). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: Sarmento, Manuel & Cerisara, Ana Beatriz (org). *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. p. 35-54.

Christensen, Pia. (2000). Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In: Alan Prout (ed.). *The Body and Society*. New York: St. Martin's Press. p.38-59.

Christensen, Pia & Prout, Alan (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *In: Childhood*, 9, (477- 497).

Christensen, Pia & James, Allison (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas.* Porto: Ed: Escola Superior Paula Frassinetti.

Christensen, Pia (2007). Palestra proferida e material distribuído no Ciclo de Conferências da Sociologia da Infância 2006-2007 no IEC/UM/Pt.

Christensen, Pia & Mikkelsen, Miguel (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. In: *Sociology of Health & Illness. Vol. 30 No. 1, pp. 112–130*. Published by Blackwell Publishing, USA.

Clark, Alison & Moss, Peter (2001). *Listening to young children the mosaic approach.* London: National Children's Bureau.

Clifford, James. (2005). Sobre a autoridade etnográfica. In*:* Manuela Ribeiro Sanches. *Deslocalizar a "Europa", Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia. pp. 101-142.

Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. In: *Childhood*. Vol 5 (1): 99-117.

Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da Criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 60 pp.

Comune di Pistóia, (2003). *L'immaginario bambino. Le esperienze educative del commune di Pistoia*. Edizione Junior: Italia.

Convenção das Nações Unidas (1989) sobre os Direitos da Criança.

Corsaro, Willian (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. London: Ablex Publishing.

Corsaro, William (2003). *Le culture dei bambini.* Bologna: il mulino, Saggi.

Corsaro, William (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *In: Educação & Sociedade, Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.* Campinas, vol 26, n.91, Mai/Ago. p. 443-464.

Corsaro, William (2009). Peer Culture. *In:* Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 301-315.

Corsaro, Willian; Honig, Sebastian & Qvortrup, Jens (2009). Introduction: Why social studies of childhood? In: Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 1-18.

Cussiánovich, Alejandro (2006). *Ensaios Sobre a Infância: sujeto de derechos e protagonismo. Lima: INFEJANT.*

D

Dahlberg, Gunilla (2009). Policies in early childhood education and care: potentialities for agency, play and learning. *In:* Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan. P. 228-237.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). Towards a pedagogy of listening. In: *Ethics and politics in early childhood education.* London: Routledge. p. 97-120.

Davis, John; Tisdall, E. Kay M. (2004). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society.* Vol 18, 131-142.

Davis, John; Hill, Malcolm; Prout, Alan & Tisdall, Kay (2004) Moving the Participation Agenda Forward. In: *Children & Society.* Vol 18, 77-96

Davies, Bronwyn (1982). *Life in the classroom and playground – the accounts at primary school children.* London: Routledge.

Deleuze & Guattari, F (1995). *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed 34, v. 1.

Delgado, Ana Cristina (2008). A participação das crianças e suas culturas em festas comemorativas: relatos de uma pesquisa com crianças. In: *Interacções*, nº 10, p.58-77.

Derks, Peter (2007) Introdutions to the transaction edition. Twenty years of research on humor: a view from the edge. In: Chapman, Antony J; Foot, Hugh C. *Humor and laughter: theory, research, and applications*. New Jersey: Transaction Publishers. thirt printing

Dubet, François (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. In: Jorge Benedicto; Maria Luz Morán (orgs.). *Aprendendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construción de la ciudadania entre los jovens.* Madrid: Injuve, 219-234.

Duhran, Eunice. (2003). O amor entre os chimpanzés. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 46, nº 1. P. 85-104.

E

Edwards, C.; Forman, G. & Gandini, l. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Regio Emilia na educação infantil.* Porto alegre: Artes Médicas.

Emond, Ruth (2005). Ethnographic research methods with children and young people. In: Greene, Sheila & Hogan; Diane. *Researching children's experience. Approaches and methods.* London: Age Publications. P.123-137.

Ermida, Isabel (2003). *Humor, linguagem e narrativa. Para uma análise do discurso literário cómico*. Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos: Coleção Poliedro 14.

Estevão, Carlos (2007). Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25:43-81.

Evaldsson, Ann-Carita (2009). Play and games. *In:* Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, p. 316-331.

Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2004). *Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância.* Lisboa: Fórum sociológico. P. 394-361.

Fernandes, Natália (2007). Palestra no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho,

Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2008). *A participação infantil: discussões e metodológicas.* (no prelo). 16 pp.

Ferreira, Manuela (2002) Os estranhos "sabores" da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: *Experiência etnográfica em ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento. p.149-166.

Ferreira, Manuela (2003). *O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI.* Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em 25/06/08.

Ferreira, Manuela; Rocha, Cristina.; Vilarinho, Mª Emília (2004). *Para uma Sociologia da Infância ao Serviço de uma Cidadania Participativa das Crianças.* IV Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. 7 pp.

Ferreira, Manuela (2004). *«A gente gosta é de brincar com outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto: Afrontamentos.

Ferreira, Manuela (2006) "-Tá na Hora d'ir pr'à Escola!"; "- Eu não sei fazer esta, senhor professor!" Ou… Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. In: *Interacções* nº 2, 27-58.

Ferreira, Vitor (2009). *Elogio (sociológico) à carne: A partir da reedição do texto "as técnicas do corpo" de Marcel Mauss.* Conferência no lançamento da Colecção Arte e Sociedade, do Instituto de Sociologia, na Faculdade de Letras da Fundação Universidade. pp. 8.

Fingerson, Laura (2009). Children's Bodies. *In:* Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan. P.217-227.

Focault, Michael (1989). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciencias humanas.* Petrópolis: Vozes.

Formosinho, João (2009a). Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, João (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Ed. P.37-69.

Formosinho, João (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à pratica pedagógica nas escolas. In: Formosinho, João (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Ed. P.93-117.

Fortunati, Aldo (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed.

François Dubet (2005). "Pour une conception dialogique de l'individu.", *EspacesTemps.net,* Textuel, http://espacestemps.net/document1438.html Acesso em 2/11/2009.

Freire, Paulo (1993). Prefácio. In: Snyders, Georges. *Alunos felizes.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fronckowiak, Ângela & Richter Sandra (2005). *A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard.* In: I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais.

Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research?: thinking through 'participatory methods'. In: *Childhood*, vol. 15(4):499-516.

Gama, Fabiene (2009). Etnografias, auto-representações, discursos e imagens: somando reppresentações. *In:* Gonçalves, Marco & Head, Scott (org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens.* Rio de Janeiro: 7 Letras: 92-114.

Garcia, A. (2005) Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. In: *Interação em Psicologia*. 9 (2), p. 285-294.

Geertz, Clifford (1989). *A interpretação das culturas***.** Rio de Janeiro: Guanabara.

Guedini, Patrizia. (1994). Entre a Experiência e os Novos Projetos: a situação da creche na Itália. *In*: Rosemberg, Fúlvia e Campos, Maria M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte.* São Paulo: Cortez:189-209.

Gil, José (1997). Metamorfoses do corpo. Lisboa: Relógio D'Água.

Gil, José (2001). *Movimento total. O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água.

Gil, José (2007). *Portugal hoje. O medo de existir.* Lisboa: Relógio D'Água.

Gil, José (2009). *Em busca da Identidade – o desnorte.* Lisboa: Relógio D'Água.

Girardello, Gilka (1998). *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa.* Tese de doutorado. São Paulo:USP.

Girardello, Gilka. (1999). *A imaginação infantil e as histórias da TV*. In: http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm. Acesso 23.12.2009

Girardello, Gilka (2002). *Televisão, imaginação infantil e narração de histórias*. Anais do IV Seminário da ANPED. Florianópolis.

Girardello, Gilka (2005). *O florescimento da imaginação: crianças,histórias e TV.* In: I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. 10 pp.

Gonçalves, Albertino (2009). *Vertigens. Para uma sociologia da perversidade*. Coimbra: Gracio Editor.

Gusmão, Neusa (2008). Apresentação. In: Pais, José Machado; Carvalho, Clara & Gusmão, Neusa (org). *O visual e o quotidiano.* Lisboa: ICS.

Gonçalves, Marco & Head, Scott (2009). Confabulações da alteridade: imagens do outro (e) de si mesmos. *In:* Gonçalves, Marco & Head, Scott (org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens.* Rio de Janeiro: 7 Letras. P.15-35.

Halldén, Gunilla (2005). *The metaphors of childhood in a preschool context.* Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec. Disponível em: http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf Acesso em: 29/10/2008.

Hardman, Charlotte ([1974] 2001) Can there be an Anthropology of children? In; *Childhood*. vol. 8 (4); 501-517 London: SAGE publication.

Harris, Paul (2007). *The work of imagination*. Austrália: Blackwell. 4ª ed.

Hart, Roger (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef. www.unicef-irc.org.

Hartung, Catherine & Malone, Karen (2010). Challenges of participatory practices with children. In: Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel. *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge: 24-38.

Hill, Malcolm & Kay Tisdall (1997). *Children and society*. London: Longmans.

Hill, Malcolm; Davis, John; Prout, Alan & Tisdall; Kay (2004). Moving the participation agenda forward. In: *Children & Society*. Vol. 18, 77–96.

Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (ed.) (1998). *Children and social competence: arenas of action.* Londres: Falmer Press.

I

Invernizzi, Antonella & Williams, Jane (2008). *Children and citizenship.* London: Sage Publication.

J

James, Adrian (2009). Mudança de paradigmas...mudança de práticas? O estudo de caso do Reino Unido. In: *O social em questão.* Ano XX, nº21, 46-60.

James, Allison & Prout, Alan (org.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporany issues in the Sociological Study of Childhood*. London:The Falmer Press.

James, Allison (1993). *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child.* Edinburgh university Press.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge. Polity Press.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1999). O corpo e a infância. In: Kohan, Walter & Kennedy, David (org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ : Vozes, - (Série filosofia e crianças ; v. 3)

James, Allison (2000). Embodied being(s): understantinding the self and the body in childhood. In: Prout, Alan (ed.) *The body, childhood and society*. New York: St. Martin's Press.

James, Allison (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. In: *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2, pp. 261–272.

Jans, Marc (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. In: *Childhood*. Vol 11 (1): 27-44.

K

Kramer, Sônia (2002). Autoria e autorização: questões éticas das pesquisas com Crianças*. In: Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n.116, p.41-59, jul.

Kramer, Sônia (2008). "*Porque Narciso acha feio o que não é espelho": necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos*. GRUPECI, Juiz de Fora. (digitalizado) 15 pp

Kemper; Theodore (2008). Power, status and emotions. A sociological contribution to a psychophysiological domain. In: Greco, Monica; Stenner, Paul. *Emotion. A social science reader*. Routledgers: London. p.127 – 131.

Kohan, Walter (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de Filosofia e Educação.* Belo Horizonte: Autêntica.

Komulainen, Sirkka (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. In: *Childhood*, Vol 14(1): 11–28.

Koury, Mauro (2009). *Emoções, sociedade e Cultura. A categira de análise emoções como objeto de investigação na sociologia*. Curitiba: Editora CRV.

L

Lansdown G. (2005), *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

Landsdown, Gerison (2010). The realisation of children's participation rights. In: Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge: 11-23.

Lange, Andreas & Mierendorff, Johanna (2009). Method and methodology in childhood research. *In:* Corsaro, Honig & Qvortrup. *The palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan. P.78-95.

Larrosa, Jorge (1998). O elogio do riso. In: Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre: Contrabando. p: 208-228.

Latour, Bruno (2004). How to talk about the body? The normative dimension of science studies. *In: Body & Society*. Vol 10 (2-3):205 – 229.

Le Breton, David (1997). *Do silêncio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Le Breton, David (2004). *Sinais de indentidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais.* Tradução de Teresa Frazão. Lisboa: Misótis.

Le Breton, David (2009a). *A Sociologia do Corpo*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Le Breton, David (2009b). *Paixões ordinárias.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Lee, Nick (2001). *Childhood and society. Growing Up in an age of uncertainty.* Maidenhead: Open University Press.

Leminski, Paulo (1990). *Distraídos venceremos.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 71-90.

Lindsey, Eric (2002). Preschool children's friendship and peer acceptance: Links to social competence. In: *Child Study Journal*, Vol. 32. P. 145-157.

Lister, Ruth (2007). Why citizenship: where, when and how children? In: *Theoretical Inquiries in Law. Volume* 8, *nº* 2 *Article* 13: 693-718.

M

Machado, Maria Lúcia (1998). *Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.* Tese de doutorado em Psicologia da Educação – PUC/São Paulo.

Martins, José (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto.

Mayall, Berry (1996). *Children, health and the social order.* Bristol: Open University Press.

Miller, Judy (2003). *Never too young. How young children can take responsibility and make decisions*. London: Save the Children.

Ministero della Pubblica Istruzione (2008). *La scuola in cifre 2008*. Roma/Itália.

Ministerio da Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma/Itália.

Montandon, Cleopatre & Osiek, Françoise (1998), Children's perspectives on their education. *In: Childood*, 5 (3): 247-263.

Montandon, Cleopatre (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. In: *Revue française de sociologie*, XXXVII, p.263-285.

Morrow, Virginia (2008). Dilemas in children's participation in England. *In:* Invernizzi, Antonella; Willians, Jane. Children and Citizenship. London: Sage Publication. P.120-131.

Morrow, Virgínia (2009). *Methods and ethics of research with children about their environments.* Conferência no ciclo de sociologia da infancia 2008/2009 do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho/Portugal.

Moss, Peter & Petrie, Pat (2002). *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.

Moss, Peter (2007). *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working paper 43. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer.Foundation.

Moss, Peter & Dahlberg, Gunilla (2008). Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. In: *New Zealand Journal of Teachers' work, volume 5, issue 1, 03-12.*

Moss, Peter (2008a). La democrazia in educazione. *In: Revista Bambini*. Azzano, San Paolo, Itália: Edizione Júnior, Marzo,

Moss, Peter (2008b). La democrazia in educazione (2ª parte). *In: Revista Bambini*. Azzano, San Paolo, Itália: Edizione Júnior, Aprile,

Moss, Peter (2008c). Outre la globalizzazione. *In: Revista Bambini*. Azzano, San Paolo, Itália: Edizione Júnior, Ottobre,

Moss, Peter (2009). *There are alternatives! Markets and democracy experimentalism in early childhood education and care.* Working Paper nº 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.

Moss, Peter (2010). We cannot continue as we are: the educator in a education for survival. In: *Contemporary Issues in early Childhood*. Vol.11,nº1:8-19.

Mouritsen, Flemming (1997). Child culture – play culture. *In: Childhood and Children's Culture*. A Collection of Papers from the international conference. Dinamarca: South Jutland University Centre and Odense University.

Muller, Fernanda (2007). *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. Tese de doutorado. PPGE/URGS.

N

Neale, Bren (edit.) (2004). *Young children's citizenshipideas into practice*. UK: Joseph Rowntree Foundation.

O

Oberhuemer, Pamela (2005). Soluzioni Regionali ad una Preoccupazione Nazionali. *In: Revista Bambini in Europa.* Azzano, San Paolo, Itália: Edizione Júnior, n.4.

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) 2005. General Comment nº7. *Implementing child rights in early childhood.* In: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/generalcomment7rev1.pdf. Acesso em 14/6/2010.

Oliveira, Alessandra (2008). *Escultura&imaginação infantil: um mar de histórias sem fim.* Tese de doutorado PPGE/UFSC.

O'Kane, Claire (2003) *Children and young people as citizens. Partiners for social change. Exploring concepts.* Save de Children.

O'Kane, Claire (2005). O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. *In:* Christensen, Pia & JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.* Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p: 143-169.

Orlandi, Luiz (2008). *Ética em Deleuze.* Entrevista café filosófico, por Fernanda Bellei. http://www.cpflcultura.com.br/post/cafe-filosofico-etica-em-deleuze-luiz-orlandi. *Acesso em 16.5.2010.*

Pais, José Machado (2006). *Nos Rastos da Solidão*. Deambulações sociológicas. Enciclopédia Moderna Sociologia. Porto: Ambar.

Pais, José Machado (2008). Introdução. In: *O Visual e o Quotidiano.* Pais, José Machado; Carvalho, Clara & Gusmão, Neusa M. (org). Lisboa: ICS.

Pereira, Luís Silva (2002). Que hace por tierras? Um antropólogo português entre Mapuche. In: Caria, Telmo H. (Org). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais.* Edições Afrontamento. P.115 – 130.

Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (2010). A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. London: Routledge.

Pink, Sarah (2007). *Doing visual ethnography. Images, media and a representation in research.* Second Edition. Sage London.

Pinto, José M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social.* Porto, Ed. Afrontamentos.

Pistoia (2003). *L'immaginario bambino. Le esperienze educative del comune di Pistoia nei desegni e nella grafica di Andrea Rauch*. Comune di Pistoia.

Prout, Alan (org.) (2000). *The body childhood and society.* New York: St. Martin's Press.

Prout, Alan (2002). Researching children as social actors: an introduction to the children's 5-16 programe. In: *Children & Society*. 16, p.67-76.

Prout, Alan (2005). *The future of childhood*. London. Routledge Falmer.

Prout, Alan (2008). Culture-nature and the construction of childhood. In: Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia (ed.). The international handbook of children, media and culture.

Q

Quinteiro, Jucirema (2002). Sobre a Emergência de uma Sociologia da Educação: contribuições para o debate. In: *Perspectiva* - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, p. 137-162,

Qvortrup, Jens (2005). Macroanálise da infância In: Christensen, Pia; James, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.* Ed: Escola Superior Paula Frassinetti.

R

Rabello de Castro, Lucia (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In:* Rabello de Castro, Lucia (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau.

Rabitti, G. (1999). *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rezende, Claudia (2002). Mágoas de amizade: um ensaio em Antropologia das emoções. In: *Mana* 8 (2), p: 69-89.

Ribeiro, A. & Lopes, A. (2002). Das escolas da alegria às escolas da burocracia. In *A Educação entre o global e o local na viragem do milénio* (pp. 887-890). Algarve: SPCE.

Riger, L. L. G. (2006). *O riso na prática de Filosofia com crianças.* Dissertação de mestrado. PROPED/UERJ/RJ.

Rinaldi, Carlina (2006). *Dialogue with Reggio Emília: listening researching and learning*. London, UK: Routledge.

Rizzini, Irene (2004). *Infância e globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais*. Braga: UM/IEC.

Roberts, Helen (2005). Ouvindo as crianças e escutando-as. *In:* Christensen, Pia & James, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas.* Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 243-260.

Rocha, Eloisa (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.* Fpolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED.

Rocha, Eloisa (2007). Descaminhos da democratização da educação na infância*. Revista eletrônica zero a seis anos. NUPEIN/CED/UFSC. Nº 16.* http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/homepage.html. Acesso em 10/7/2008.

Rocha, Eloisa (2008a). *Diretrizes educacionais – pedagógica para a educação infantil* . Florianópolis: SME.

Rocha, Eloisa (2008b). *30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa.* Anped, GT7.

Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political power beyond the State: problematics of government. In: *British Journal of Sociology.* Vol. 43, nº 2 (jun.) pp.173-205.

Rose, Nikolas (1999). *Governing the soul: the making of the private self*. London: Free Association Books.

Russo, Danilo (2007a). De como ser professor sem dar aulas na escola da infância*. In:* Faria, Ana Lúcia G. de (org). *O Coletivo infantil em creches e pré-escolas. Falares e saberes*. São Paulo: Cortez, p. 67-93.

Russo, Danilo (2007b). De como ser professor sem dar aulas na escola da infância*. In:* Faria, Ana Lúcia G. de & Mello, Suely (org). *Territórios de Infância: linguagens, tempos e relações para uma Pedagogia para as crianças pequenas.* Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 57-83.

Russo, Danilo (2008). De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*. UFSCAR. Vol.2, n.2. Disponível: http://www.reveduc.ufscar.br/. Acesso em 21/09/08.

Ryan, Sharon (2008). Freedom to choose. In: Nicola, Yelland. *Critical Issues en Early Childhood Education.* London: Open University Press. p. 99-114.

S

Santos, Boaventura (1999). Palavras de abertura. *In: A reivenção da teoria crítica. Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 52/53. P.7-11.

Santos, Boaventura (2005). As tensões da modernidade*. In*: *Z – Ensaios: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea.* UFRJ. Disponível: http://acd.ufrj.br//pacc/z/ensaio/boaventura.htm/

Santos, Boaventura (2006). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.* Porto: Afrontamento.

Sarmento, Manuel & Pinto, Manuel (1997)*.* As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In* Pinto & Sarmento (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas.* Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, Manuel (2003a). Imaginário e culturas da infância. In: *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas.* Ano 12, nº 21, jul/dez. Pelotas: FaE/UFPel, p. 51-70.

Sarmento, Manuel (2003b). Quotidianos Densos. A pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. *In:* Garcia, Regina L. (org.) *Método. Métodos. Contramétodos.* São Paulo: Cortez, p. 91-110.

Sarmento, Manuel (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In:* Sarmento, Manuel & Cerisara, Ana Beatriz (org). *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. p. 9-34.

Sarmento, Manuel, Soares, Natália & Tomás, Catarina (2004). *Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea*. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. A Questão Social do Novo Milênio.

Sarmento, Manuel (2005a). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: *Perspectiva,* Florinópolis, v.23, n.01, p.17-39, jan./jun.

Sarmento, Manuel (2005b). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: pesquisas com crianças). CEDES- Brasil, Vol. 26, nº 91: 361-378.

Sarmento, Manuel (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Lição de Síntese. Programa da Disciplina de Sociologia da Infância.

Sarmento, Manuel & Gouvêa, Maria Cristina (org.) (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Sarmento, Manuel & Marchi, Rita (2008). *Radicalização da infância na segunda modernidade Para uma Sociologia da Infância crítica. In: Configurações. Revista de Sociologia, nª 4, p. 91-113.*

Sayão, Deborah (1998). *Infância, Educação Física e Educação Infantil*. Florianópolis: SME.

Sayão, Deborah (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese de Doutorado,UFSC/PPGE

Sayão, Deborah. (2008). Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? In: *Revista Eletrônica de Educação.* Vol 2, n 2. UFSCar/PPGE, p:92-105.

Silva, Manuel. (2002) Trajecto e estratégia de pesquisa em meio rural. In CARIA, Telmo H. (Org) (2002). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais.* Edições Afrontamento. P: 167 – 183.

Silva, Pedro (2003). *Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica.* Portugal: Profedições, Coleção Andarilho,

Sinclair, Ruth (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. In: *Children & Society*. vol 18, 106-118.

Soares, Natália F. (2006). A investigação participativa no grupo social da criança. In: *Currículo sem Fronteiras,* v.6, n.1, p: 25-40, Jan/Jun.

Soares, Natália (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes.* Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Spaggiari, Sergio (2007). La situazione politico-istituzionale della scuola dell'infanzia in italia: nodi e problemi. In: *Infanzia: cultura, educazione, scuola.* Reggio Emilia.

T

Thomson, Pat. (2008). Children and young people. Voice in visual research, In: *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge. P.1–19.

Tognetti, Gloria (2007). *Creare esperienze insieme ai bambini. La documentazione dellle esperienze dei bambini nel nido.* Edizione Junior: Itália.

Tomás, Catarina (2006). *Há muitos mundos no mundo… Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Tonucci, Francesco (1989). Bambini si diventa. La nuova Italia: Firenze, , p. 60-61.

Tonucci, Francesco (2010). *Conferência no Ciclo de Jornadas doutorais*, do instituto de Educação da Universidade do Minho.

Torres, Analia (1987). Amores e desamores. Para uma analise sociológica das relacoes afectivas. Nº 3. 13 pp.

Trevisan, Gabriela (2006). Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares. Dissertação de Mestrado na Sociologia da Infância da Universidade do Minho/Portugal.

Turner, Jonathan (2009). The sociology of emotions: basic theoretical arguments. *Emotion Review* Vol. 1, No. 4 (October) p.340–354.

V

Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande, a prática educativa de Ana.* Porto: Porto Ed.

Vasconcelos, Teresa (2007). A importância da educação na construção da cidadania. In: *Saber (e) Educar*. N.12, p.109-117.

Valença, Vera (2010). A sociologia da Infância e a educação das criança. In: *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 1, 63-80, jan./jun.

Vieira, Ricardo (2002). Vidas revividas: etnografia, bibliografias e descoberta de novos sentidos. *In:* Caria, Telmo H. (org). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. P: 77-96.

Y

Young, Iris (1997). Intersecting voices. Dilemas of gender, political philosophy, and policy. Princeton: Princeton University Press.

W

Weber, Max ([1921] 1991). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.* Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasilia: Editora da UNB.

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografia en la investigación educative.* Barcelona: Paidós.

Wyness, Michael (2009). Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils. In: *Childhood* Vol. 16(4): 535–552.