

A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões

Kátia Adair Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Pensar a participação das crianças na educação infantil foi o mote que impulsionou essa pesquisa nos Estudos da Criança na Sociologia da Infância com o objetivo de contribuir para a consolidação da Pedagogia da Infância balizada num projeto emancipatório. Neste artigo, o recorte eleito tratará do encontro entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, da democracia e participação das crianças na educação infantil e, do corpo e afetos como elementos das formas de participar das crianças. Depreende-se o quanto é fulcral balizarmos uma educação a partir de uma concepção de criança como ator social e a imprescindibilidade de considerarmos seu ponto de vista expressado por diferentes canais comunicacionais, dentre eles o corpo e afetos, na organização e efetivação das práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Direito de Participação das Crianças, Docência.



Agostinho, K., (2015), A EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.

Contacto: Kátia Agostinho, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário - Caixa Postal: 476 - Trindade - 88040-900 – 1º andar - Bloco B/CED, 476 - Trindade - 88040-900, Florianópolis, Brasil / Kátia.agostinho@ufsc.br

(recebido em 28 de setembro de 2015, aceite para publicação em 31 de dezembro de 2015)

Abstract

Think children's participation in early childhood education was the motto that propelled this research in the Studies of Child on the Sociology of Childhood studies in order to contribute to the consolidation of Pedagogy of Childhood based on a emancipatory project. In this article, the cut-elect will address the meeting between the Pedagogy of Childhood and the Sociology of Childhood, democracy and participation of children in early childhood education, and the body and emotions as elements of the forms of participate of children. It appeared just how central based an education from a child's conception as a social actor and the indispensability to consider their point of view expressed by different communication channels, among them the body and affects, in the organization and execution of daily teaching practices.

Keywords: Early Education, Childhood Participation right, Teaching.

Résumé

Pensez la participation des enfants à l'éducation de la petite enfance était la devise qui a propulsé cette recherche nous Les études de l'enfant en Sociologie de l'enfance afin de contribuer à la consolidation de Pédagogie de la Enfance basé sur un projet émancipateur. Dans cet article, la coupe élu abordera la rencontre entre Pédagogie de la Enfance et de la Sociologie de l 'enfance, de la démocratie et de la participation des enfants à l'éducation de la petite enfance, et le corps et les émotions comme des éléments des formes de participe des enfants. Il est apparu à quel basé centrale une éducation de la conception de l'enfant comme un acteur social et le caractère indispensable de considérer leur point de vue exprimé par différents canaux de communication, parmi eux le corps et affecte, dans l'organisation et l'exécution des pratiques pédagogiques quotidiennes.

Mots-clés: Éducation à l'enfance, Droit à la participation dans l'enfance, Enseignement.

INTRODUÇÃO

Quais as formas de participação das crianças em seus contextos educativos pré-escolares? Esta foi a pergunta guia do presente estudo, motivado por um conjunto de discussões que se têm feito na área da educação infantil no Brasil. Para respondê-la, realizei uma pesquisa etnográfica junto a meninas e meninos de 3 a 6 anos e seu professor, em uma pré-escola pública. A etnografia para o encontro com a alteridade da infância permite às crianças uma voz *mais direta e a participação na produção de dados* (Prout & James, 1990) e presentifica a interlocução resultante do encontro entre os sujeitos da relação de pesquisa.

Neste artigo – um recorte do plano mais amplo do estudo –, trataremos do encontro entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância (dos motivos de sua realização e das orientações daí advindas para a docência na educação infantil), da democracia e participação

das crianças na educação da infância como elementos fulcrais para a justiça social e construção da *polis* e da defesa do corpo e afetos como elementos das formas de participação das crianças em contextos educativos. O intento é fomentar o debate e construção de um projeto educativo emancipatório assentado nos direitos das crianças e orientado para a auscultação delas e para a promoção de sua cidadania.

O interesse de reconhecer as especificidades da educação infantil em nosso país 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 modos ritualísticos inflexíveis, tais como os cristalizados nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares.” (Cerisara, 2004, p.36-37). Junta-se a isto, a ampliação e relevância que esta etapa educacional experimenta contemporaneamente, dado o significativo aumento da presença das crianças mais precocemente e em maior número nas creches e pré-escolas, passando a exigir o crescimento de estudos que dessem visibilidade às especificidades do trabalho pedagógico voltado às crianças de 0 a 6 anos de idade.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: OS MOTIVOS E APRENDIZADOS DESSE ENCONTRO

Em meados da década de 90, em pleno debate sobre os direitos das crianças – Convenção Mundial dos Direitos das Crianças (1989), Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) (Brasil, 1990), Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 1995) –, nos debruçamos¹ sobre os estudos acerca da qualidade e avaliação da educação infantil, nos quais explicitou-se a importância de ouvir todos os envolvidos no processo educativo: profissionais, familiares e crianças. Neste contexto e inspirada nas produções acerca das práticas na educação infantil do norte da Itália – sua Pedagogia das Relações –, foi se consolidando a importância da escuta das crianças.

A busca do ponto de vista das crianças foi adensada com os contributos dos estudos de Rosa Batista (1998) e Eloisa Rocha (1999). Ao pesquisar a organização da prática pedagógica a partir do que era proposto pelos adultos, Rosa Batista percebe algo mais além das “primeiras aparências” naquilo que era vivido pelas crianças, descortinando algumas formas de as crianças se (re)apropriarem do cotidiano educativo e dando visibilidade ao modo como elas viviam as propostas feitas pela professora, e Eloisa Rocha, ao analisar a produção acadêmica sobre a educação da criança pequena, afirma: “Se a 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).

¹ Referência ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina, que iniciou suas atividades em 1990, com o nome de “Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos.

Outro elemento motivador do nosso encontro com os Estudos da Criança, mais especificamente a área da Sociologia da Infância, foi a compreensão da importância do diálogo entre diferentes disciplinas para análises que considerem a complexidade das relações que envolvem a infância e sua educação. Consideramos indispensáveis estudos interdisciplinares, para ampliação e cruzamento de diferentes horizontes teóricos e para o enriquecimento e aprofundamento da compreensão do "sujeito" de pesquisa, sem, no entanto, incorrer num ecletismo teórico-metodológico em que diferentes áreas analisam cada parte, mas estabelecendo um cruzamento entre áreas que dialogam entre si, com princípios fundadores comuns, e que contribuem para uma aproximação às crianças, numa perspectiva na qual: a infância é socialmente construída; as crianças podem e devem ser investigadas a partir de si mesmas; as crianças são atores sociais e suas perspectivas somam para nossa capacidade de análise e compreensão dos mundos sociais.

Explicita-se a importância de pensarmos e aprofundarmos os saberes sobre as crianças e a infância, para que, a partir deles, possamos refletir e informar sobre a formação dos profissionais e as práticas na educação infantil, concebendo as crianças como seres biopsicossociais. A compreensão da docência como uma relação social educativa constituída de relações humanas (Tardif e Lessard, 2008) tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica e reconhecer que, nela, a efetiva participação de todos os envolvidos é estratégia necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil. O esforço que se apresenta a nós, profissionais e estudiosos da educação, é construir um conjunto teórico, metodológico e prático para a consolidação da Pedagogia da Infância.

[...] 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, 2008, p.5).

É nesse quadro, brevemente traçado, que aparecem os motivos que levaram à efetivação do encontro entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, dado o interesse comum dessas áreas de conhecer a infância e as crianças e o reconhecimento da contribuição delas ao mundo. A Sociologia da Infância tem desenvolvido, teórica e metodologicamente, conhecimentos sobre as crianças e suas infâncias, considerando-as atores sociais, na busca da compreensão do social através delas e com o seu contributo geracional. Assim, ajuda a Pedagogia da Infância a pensar o "ofício de criança" nas creches e pré-escolas.

Neste interesse comum das áreas em conhecer e reconhecer as crianças e "ouvir suas vozes", admitimos que para a educação não é suficiente conhecê-las – isto é o "ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica" (Cerisara, 2004, p.37), e, assim, contribuir para a construção teórico-metodológica do ensino e a formação de professores dessa etapa da educação². Ao perspectivar as práticas pedagógicas a partir dos pressupostos

² A educação infantil no Brasil 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

da 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 (Sarmiento, 2005a), aprofundando nossa compreensão dos contornos constituidores da especificidade da Pedagogia da Infância.

A Sociologia da Infância e os Estudos da Criança compreendem a infância como estrutura geracional construída sócio-historicamente e que, 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.

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. Portanto, a educação é um elemento essencial na definição da infância.

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 (Prout, 2005, p. 144).

Essa concepção de criança e infância rompe 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.

A crítica da socialização nos Estudos da Criança receberam diferentes contribuições (Ariès, 1962; Mead, 1978; de Lone, 1979; Preuss-Lausitz et al., 1983; Zelizer, 1985; [...] Key, 1900; Kanitz, 1925; Bernfeld; 1967 citados por Corsaro, Honig & Qvortrup, 2009, p.3). e reconhece a alteridade das crianças e sua condição de sujeitos produtores de cultura. Para Sarmiento (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 e de inspiração durkheimiana –, contrariando-se a ideia de educação e formação do

Municípios, que devem implementá-la em instituições próprias: creches e pré-escolas, com apoio e colaboração da União.

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, no mesmo tempo e 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 ação coletiva: “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 e o contributo delas à reprodução e extensão da cultura adulta” (p.72).

Perspectivamos a 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).

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

Diante do quadro teórico que nos orienta, em 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.

A concepção de criança como ator social acentua a importância de levar em conta a sua ação nos seus mundos sociais educativos, considerando as crianças como “co-implicadas na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no professor, e para que 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” (Sarmiento, 2005a, p.35).

Nesse sentido, construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil 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 inclusivos e democráticos.

DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios, e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, assumindo que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que são legítimas suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam.

Diferentes estudos (Dahlberg & Moss, 2005; Sarmiento, 2005a; Moss, 2009; Bae, 2009; Fernandes, 2009; Percy-Smith & Thomas, 2010; Agostinho, 2010; Tomás, 2011) têm se dedicado à temática da participação infantil, reconhecendo as dificuldades de sua abordagem e aprofundamento. Os desafios se avolumam quando as crianças são as pequenas, pois sobre as mesmas não temos ainda um acúmulo de estudos que enfrentem suas especificidades. Além disso, como falam Percy-Smith e Thomas (2010), a participação é uma variável em construção, sendo que devemos estar atentos aos cuidados semânticos que o termo exige, além de observar a necessária contextualização sócio-cultural em que a participação ocorre.

Percebe-se que a participação das crianças na educação infantil é um tema que comporta o cruzamento de um emaranhado de conceitos importantes que precisam ser explicitados, compreendidos, aprofundados e relacionados. Pelo espaço que temos, essa complexidade não será esgotada. Concentraremos atenção nos aspectos de democracia, cidadania e direito, fazendo a defesa de uma concepção de democracia comunicativa como uma perspectiva de viabilizar a participação das crianças nos contextos de educação infantil (creches e pré-escolas) e como possibilidade de construção e consolidação da justiça social e do exercício de direito.

A democracia e a ampla participação de todos são elementos-chave para a justiça social. A democracia comunicativa (Young, 1997) – com uma concepção ampla e plural de comunicação – inclui a expressão de entendimentos comuns e o reconhecimento de significados compartilhados, atenta aos aspectos não linguísticos da comunicação, à ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro e ao reconhecimento da diferença, preserva a pluralidade e valoriza a emoção e a sensibilidade – favorece, portanto, uma visão mais completa da própria justiça e é um importante contributo para pensar a participação das crianças.

Esta concepção dialógica da política e da democracia considera os modos próprios das crianças se expressarem. Preserva o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero e etnia, sociais e culturais. As ideias de Iris Young 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 aqui 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 discussões acerca dos direitos de participação das crianças pequenas se alinham com as que vêm sendo travadas acerca das políticas de reconhecimento, que têm construído entendimentos mais alargados e aprofundados de representação, diferença e identidade para o estabelecimento da justiça social, com noções mais cosmopolitas de cidadania, em que 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.

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). É comum a tendência de ignorar completamente as crianças e, invariavelmente, as mesmas são tratadas como cidadãos do futuro, sendo tardio o reconhecimento como cidadãos por direito próprio (Landsdown, 2005).

É imprescindível o desenvolvimento de abordagens em que a cultura de comunicação comece a partir da posição da criança, e que se reconheçam as suas diferenças, a fim de que possamos construir práticas democráticas estabelecidas no paradigma da escuta, mais especificamente da ausculta³, implicadas na comunicação humana. Para capturar as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos é preciso uma atitude sensível, astuta e perspicaz, 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.

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 (Moss, 2009). 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; Moss, 2009; Bae, 2009), evitando visões irrefletidas sobre ela. É necessário, ainda, compreender a democracia como um fenômeno processual 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. Evitando-se a reprodução de modelos adultocêntricos, Berit Bae (2009) nos alerta quanto a

[...] 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 –

³ Segundo Eloisa Rocha, "o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/ criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa - lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais." (Rocha, 2008, p.45).

todas realizadas em uma atmosfera de regra regulamentada, com poucos subsídios para a diferença e diversidade. (p.395).

A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças, embora reconheça o fato de que os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município, com: financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação continuada 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 recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores.

A defesa aqui é a do papel do professor que adota abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum, atento a práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da justiça social.

Com esta opção política e pedagógica explicita-se a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e acolhe-los na estruturação e organização do cotidiano pedagógico.

CORPO E AFETOS – ELEMENTOS DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A participação das crianças na educação infantil se realiza por diferentes formas. Dentre elas, exerce um papel importante seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares.

A educação democrática e a participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil, aqui defendidas, compreende as crianças como *atores sociais de corpo inteiro* (Ferreira, 2004). O corpo das crianças, com sua comunicação e expressões, é um meio de conhecimento de seus pontos de vista. Através dele podemos identificar 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 são explorados e expressados socialmente pelas crianças.

É necessário superar a negligência em relação à natureza incorporada da ação humana. A ação social é ação incorporada/corporificada, realizada por pessoas reais, vivas e corpóreas. O corpo é uma construção social, cultural, histórica e biológica; está na base de toda a experiência

social, enquanto mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo.

[...] 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).

As ações na vida cotidiana envolvem a mediação do corpo. O corpo constitui “uma base concreta e material, viva, vivida e em devir, que informa a construção de relações que são culturalmente potencializadas.” (Ferreira, 2009, p.3). O corpo metaforiza a palavra, é um meio de comunicação dotado de múltiplos canais: gestualidade, mímica, posturas, língua, silêncios, tonalidade da voz. Todos esses elementos constituem-se importantes informantes do que as crianças pensam, sentem, de como agem e participam em seus contextos. Revela-se assim a importância de mantermos atenção em seu potencial revelador das formas de participação das crianças.

Nas práticas pedagógicas é importante a atenção ao equilíbrio entre a garantia da possibilidade de expressão de seu corpo e – reconhecendo as crianças como indivíduos novos na convivência coletiva – a instauração, com sensibilidade, sutileza e bom senso, de processos de iniciação nos modos próprios das formas sociais 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.

No corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. Seus movimentos são possibilidades de aventurar-se e conhecer o mundo e a si mesmo, sua capacidade e força. Comumente este irromper da vida interroga, na sua ação e participação, as rotinas diárias na educação infantil, que na sua estruturação tendem a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar.

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 e o prazer expressados pelas crianças na vivência dessa corrida pela sala são claros e contagiantes. 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, por exemplo –, seja a limitação espacial. A presença e a expressão do corpo, seus movimentos, força e expansão confronta-se com os limites espaciais e questiona modos controladores de relação educativa, lugar em que ação e a estrutura se encontram, e convoca a pensar a pedagogia que se pratica diariamente na educação infantil no encontro com o corpo infantil, ávido por descobrir e descobrir-se.

Enquanto professores, responsáveis pelo bem-estar das crianças, temos de manter o cuidado e a atenção quanto às necessárias medidas de proteção das crianças, mantendo a tensão entre autonomia e proteção em equilíbrio. Entendemos, 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 pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas e, assim, acentuar os sentidos de interdependência.

Os afetos – a amizade, e também seus contrários – vão tecendo uma rede de relacionamentos no mundo social da pré-escola e demonstram como as crianças participam dele. A participação em algumas rotinas de pares muitas vezes é guiada pela rede afetiva que as liga. Esses afetos geram encontros entre duplas, trios, motivam a busca pelo Outro sujeito do seu bem-querer, deseja a sua presença em brincadeiras, segue o traço de seu desenho, organiza combinados para encontros depois do horário da jornada educativa, mas também causa disputas, negociações, desentendimentos, ciúmes, desgostos. Em nome do afeto – *Tu és a*

minha amiga! Tu és o meu amigo! –, algumas crianças são constrangidas a participar, se envolver em ações, coagidas em nome desse sentimento, sob o poder do Outro – pessoa a quem são direcionados os afetos. Ainda podemos ter ocasiões em que, em nome dos afetos, algumas crianças são rechaçadas, impossibilitadas de participar.

Prout, Simmons e Bircha (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 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.

A creche e a pré-escola, como espaços públicos de educação, oferecem uma gama de situações, nas quais a criança tem de negociar o compartilhamento do espaço, tempo e materiais com outras crianças e adultos. Na relação com esses outros, a criança vai exercitando a construção de um espaço público, e é nesse exercício de interação, negociação e atividades comuns que 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, p.88).

O modo como as crianças pesquisadas nas suas vivências participaram e fizeram suas escolhas deixou claro o quanto é importante para elas estar com os seus *amigos* e o quanto o apoio deles é fundamental nos seus contextos de educação. A *amizade* pode ser vista como uma “propriedade socioafectiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo” (Ferreira, 2004, pp.193-194).

O episódio no jardim da pré-escola é uma interessante manifestação das formas de participar das crianças, que visibiliza o lugar dos afetos no estabelecimento e na manutenção das relações sociais entre as crianças observadas, em que o bem querer 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, sendo seguida por Giulia D. e logo por Giulia Z.



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



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



Na materialidade dos calçados (sequencia de fotos), sobre o gramado artificial, repousa o ato que solidifica, confirma o afeto e a 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 que “as relações de sociabilidade manifestas na competência das crianças para estabelecer e nutrir uma rede de aliança e solidariedade contribui fortemente para compreender a sua experiência social de criança entre crianças”. (Ferreira, 2004, p.193).

Nas ações pedagógicas democráticas a cooperação e apoio social fazem parte da vida coletiva. É importante reconhecer a dimensão emocional, afetiva de nossa humanidade para que possamos pensar nas implicações que isso tem para a educação das crianças. Quanto dos afetos são possíveis de serem expressos nos cotidianos educativos na educação infantil? Os mesmos são intencionalmente pensados nas práticas dos profissionais que trabalham com este segmento da educação?

Fica o convite para 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. 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 coletivamente, os valores da afetividade e a convivialidade, experiências compartilhadas de emoção, como campo profícuo para se pensar as formas de participação das crianças.

FINALIZANDO ESSAS PALAVRAS

Considero que os Estudos da Criança têm contribuído com a área da Educação Infantil. Nosso diálogo e aproximação, em uma perspectiva de pensamento interdisciplinar e não dicotômico para o enfrentamento da sociedade complexa em que vivemos, têm sido profícuos no aprofundamento e na compreensão de quem são as crianças e as infâncias e no aprimoramento das metodologias para pesquisas com as mesmas, sendo 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. Inspiram indicações para a política, formação e prática na educação infantil em que se ressalta, fundamentalmente, a importância de termos a concepção das crianças como atores sociais e as culturas infantis como importantes eixos norteadores.

Para o êxito do anúncio de um espaço educativo democrático é necessária a efetiva participação de todos os envolvidos na relação pedagógica (profissionais, familiares e crianças), para que creches e pré-escolas possam ser entendidos, antes de tudo, como espaços para a prática ética e política, especificamente de prática política democrática.

A promoção da participação e inclusão das crianças na produção dos espaços sociais coletivos de educação depende do entendimento das mesmas como atores sociais, ativas na produção e reprodução desses espaços e na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, perspectivando uma educação que contraponha-se à exclusão social e contribua na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.

As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido *têm voz*, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em *ouvir suas vozes*. Sua participação tem de ser pensada como prática de cidadania vivida, como vivências de cidadania, num ativo envolvimento e compartilhamento de poder para estruturação dos cotidianos de vida coletiva nas creches e pré-escolas, alcançando, com esta prática de participação, a vivência e construção da democracia numa perspectiva dialógica, assumindo a complexidade da participação das crianças, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano.

Assim, observação e escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista – com sensibilidade, compromisso e conhecimentos necessários acerca das crianças para apreender todos os conteúdos expressos pelos seus diversos canais comunicacionais – são estratégias necessárias para práticas pedagógicas na educação infantil que tenham como base os princípios aqui anunciados. Salienta-se a importância de que as práticas pedagógicas garantam a possibilidade de expressão do corpo e dos afetos das crianças, de suas culturas infantis, reconhecendo-as como indivíduos novos na convivência coletiva.

Ao considerar as formas próprias de participação das crianças na estruturação do espaço e tempo da educação infantil, damos um passo importante para a implementação e consolidação da Pedagogia da Infância e na viabilização de práticas pedagógicas democráticas, com o contributo de todos os sujeitos envolvidos na educação. Respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático.

Referências

- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* (Dissertação de Doutorado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Barbalet, J. (2002). *Emotion and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.
- Brasil (1995). *Crítérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. >Último acesso em: 30/05/2015.
- Cerisara, A. B. (2004). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: M. Sarmentol & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp.35-54). Porto. Asa.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il mulino, Saggi.
- Corsaro, W.; Honig, S. & Qvortrup, J. (2009). Introduction: Why social studies of childhood? In W. Corsaro, M. S. Honig & I. Qvortrup (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 1-18). London: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Fernandes, N. (2009). *Infância e Direitos. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, M.; Rocha, C. & Vilarinho, M. E. (2004). *Para uma Sociologia da Infância ao Serviço de uma Cidadania Participativa das Crianças*. IV Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. 7 pp
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, V. (2009). *Elogio (sociológico) à carne: A partir da reedição do texto “as técnicas do corpo” de Marcel Mauss*. Conferência no lançamento da Coleção Arte e Sociedade, do Instituto de Sociologia, na Faculdade de Letras da Fundação Universidade, pp. 8.
- Fingerson, L. (2009). Children's Bodies. W. Corsaro, M. S. Honig & I. Qvortrup (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 217-227). London: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (org.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- Landsdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer
- Le Breton, D. (2004). *Sinais de indetidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Misóttis.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia - USP*, São Paulo, 20(3), 417- 436.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. Perspectives from theory and practice. London: Routledge.
- Prout, A. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Prout, A., Simmons, R. & Bircha, J. (2006) Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chair. In: J. Davis, M. Hill, A. Prout, & K. Tisdall (Eds.), *Children, young people and social inclusion. Participation for what?* (pp. 77-99). Bristol: Policy Press.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil* (Dissertação de

Doutotamento não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rocha, E. A. C. (2008). *30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa*. 30ª. Zero a Seis, Florianópolis, 10(17), 52-65.

Sarmiento, M. (2005a). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, 23(1), 17-39.

Sarmiento, M. (2005b). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: pesquisas com crianças), 26(91), 361-378.

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Afrontamento.

Young, I. (1997). *Intersecting voices. Dilemas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.