

A EMERGÊNCIA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA CATARINA: 1908-1949

Rosa Batista
Universidade do Sul de Santa Catarina- PPGE/UNISUL
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância
rosab@terra.com.br

O exercício realizado na pesquisa¹ foi investigar a constituição da docência na Educação Infantil com o intuito de dar visibilidade para sua historicidade e contribuir para a definição da sua especificidade, com o objetivo de **analisar as origens históricas e as determinações sociais e políticas da docência nas primeiras Creches e Jardins de Infância de Santa Catarina.**

Com este objetivo buscou-se identificar as primeiras instituições de Educação Infantil de Santa Catarina através do levantamento, sistematização e análise das fontes documentais que constituíram o *corpus* de análise, de forma a identificar os elementos constitutivos da docência neste nível de educação.

Neste processo de pesquisa, apresentou-se a tarefa de realizar as escolhas teórico-metodológicas que possibilitassem uma compreensão crítica do contexto histórico e político em que os documentos foram produzidos. Neste sentido, fez-se opção pela perspectiva da análise crítica do discurso, apresentada nos estudos de Norman Fairclough (2001), pois a teoria social do discurso que o autor traz baseia-se numa dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social. Esta teoria é profícua ao propor analisar profundamente, não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social.

Os documentos e conteúdos localizados constituíram-se em materiais de referência que permitiram ampliar a compreensão sobre as marcas que originaram as profissionais, e que passaram a constituir suas funções sociais como funções docentes, hoje definidas como professoras de Educação Infantil.

Algumas questões orientaram o percurso investigativo: O que caracterizava a docência nas primeiras Creches e Jardins de Infância? Em que contextos políticos, sociais, e econômicos emerge? Qual a função das instituições de Educação Infantil? Quais as atribuições da profissional desta modalidade de educação? Em que medida essa docência foi influenciada pelas bases científicas da puericultura, pela Igreja e pelo Estado? O que diferencia o modelo de

¹ Tese de doutorado defendida no ano de 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

docência entre a Creche e o Jardim de Infância? O que as caracteriza? Em que consiste a especificidade de uma e de outra?

Ao percorrer as primeiras iniciativas de Jardim de Infância e Creche no estado de Santa Catarina, constatamos que:

A estruturação da força de trabalho na Educação Infantil reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições e as inovações socioculturais e com os modelos de organização das políticas sociais. Tais modelos estabelecem relação com as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais (VIEIRA, 2013, p. 4).

O aprofundamento das especificidades constituidoras da docência na Educação Infantil, de “forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica [...] constitui-se como um *locus* por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente” (VIEIRA, 2013, p. 5). Colaborando para isso:

- os processos e origens históricas das instituições de Educação Infantil;
- o legado das políticas de assistência social e de educação;
- a composição nos municípios de instituições públicas e privadas (organizações comunitárias, filantrópicas etc.);
- a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente;
- a diversidade de terminologias e denominações dos grupos e profissionais que atuam na Educação Infantil.

Historicamente, diferentes paradigmas educacionais têm configurado diversas perspectivas da docência. Entretanto, a definição do perfil da docência na Educação Infantil e de sua formação encontra-se, ainda, em processo de constituição, demandando pesquisas acerca de conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma atuação fundamentada nas características e necessidades específicas do público ao qual se destina – crianças de 0 a 6 anos.

Desde a década de 1980, a área de pesquisa sobre a docência – saberes, história e profissão – tem se ampliado, mas ainda são poucos os estudos voltados para a discussão do trabalho docente na Educação Infantil (Barbosa, 1997; Cerisara 2002; Sayão, 2005; Duarte, 2011; Fernandes, 2010; Haddad, Cordeiro e Monaco, 2012; Vieira e Souza, 2010).

No enfrentamento da tarefa de constituição da área da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica, que tem suas especificidades, tem-se procurado construir referências para a docência orientadas pela complexidade das ações da educação das crianças

pequenas, na medida em que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, e cultural é concebido como um processo marcado por diferentes dimensões imersas no interior das relações entre adultos e crianças e das crianças entre si. Compreender as dimensões especificamente pedagógicas do trabalho docente na educação de zero a seis anos continua sendo uma necessidade, pois, como indicam Mantovani e Perani (1999), o/a educador/a da primeira infância é uma profissão em construção. Neste sentido,

A dificuldade de consolidação de uma cultura própria e específica da profissão, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas (ONGARI e MOLINA, 2003), gera associações com outros perfis mais familiares, muitas vezes oscilando entre aquele que, simplesmente, reproduz o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil e o que se associa ao modelo de professor de outros níveis de ensino (cf. KRAMER, 2002, p. 125; HADDAD, CORDEIRO e MONACO, 2012, p.136-137).

Os desafios atuais da definição de qual é o profissional que atuará na Educação Infantil, em que condições deverá trabalhar e como deve ser formado estão imersos na

[...] ausência de consenso, associada à falta de claras referências de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção dessa profissionalidade, [que] deve-se tanto a fatores externos, relacionados com a origem e o desenvolvimento das instituições de cuidado e educação da criança pequena, quanto a fatores inerentes às atividades voltadas à infância (HADDAD, CORDEIRO e MONACO, 2012, p. 136).

Rocha (2012), ao referir-se à definição do caráter da docência, defende que a sua função se sustenta 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), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2012, p. 12).

De acordo com Cerisara (2002, p. 100), as “professoras de crianças pequenas em instituições de educação infantil devem definir sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua especificidade definida pela pedagogia da educação infantil”, delineada por Eloísa Acires Candal Rocha (1999) em sua pesquisa de doutorado.

No referido estudo, Rocha (1999, p. 15) aponta:

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”.

Ao definir o papel dos profissionais e da docência na Educação Infantil, Rocha é enfática quando trata das bases da Pedagogia da Infância, pois “amplia-se a função docente e as

exigências formativas”. Um profissional que, ao definir os projetos educacionais-pedagógicos tome as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação, e exercite a sua intencionalidade através das ferramentas da ação considera:

[...] a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins (ROCHA, 2012, p. 18).

Perspectiva semelhante é defendida por Tardif e Lessard (2008), que pensam a docência como profissão de interações humanas. Compreendem a mesma “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 8).

Para os autores, a ação dos professores configura-se em um trabalho sobre o humano, que evoca outras atividades para além daquela que é ensinar, “como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 33). São atividades que se desdobram complexamente, intervindo a linguagem, a afetividade, a personalidade.

Nos estudos de Fernandes (2010), onde a autora investigou as concepções de docência na Educação Infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009, surgiram indícios recorrentes de quatro grandes categorias centrais e específicas sobre a docência na Educação Infantil, como maternagem, ensino, educação e cuidado, além de múltiplas funções.

Para Tardif e Lessard (2008, p. 27):

Uma profissão, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

As discussões acerca da “noção de profissionalização aplicada à educação sempre foi ambígua” (OLIVEIRA, 2013 p. 12). Estamos atentas ao que nos indica Silva (2013), ao chamar a atenção para a fragmentação da atividade docente e as indesejáveis armadilhas que o processo de profissionalização, que concebe o professor como o especialista em educação, instrumentalizado com saberes técnicos e capaz de aplicá-los para extrair de sua atividade resultados mais eficazes, trouxe para a escola. O mesmo “buscou adesão em um saber seguro

que fosse capaz de fazer do discurso da ciência a base para as práticas de formação” (SILVA, 2013, p. 20).

É o fato de a educação não se dobrar inteiramente à racionalização engendrada pela lógica das profissões que nos leva a pensar e analisar para o professor tanto o saber especializado e o “saber-fazer” que sua experiência lhe garante quanto um *não saber* sobre a formação humana que serve de alimento para sua prática de interrogação (SILVA, 2013, p. 22).

Nas experiências encontradas, os indícios da emergência da docência

A emergência das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas em Santa Catarina, ao longo da primeira metade do século XX, mostram indícios significativos referentes aos modos como a docência foi sendo forjada a partir de iniciativas de cunho religioso, filantrópico, jurídico, médico-higienista e empresarial, gestadas em diferentes contextos sociais, geográficos, culturais e políticos.

Importante ressaltar que, no período que compreende do ano de 1908 a 1949, ocorreram duas guerras que tiveram consequências profundas na sociedade catarinense, dentre elas o projeto de nacionalização que “silenciou” uma parcela considerável de imigrantes europeus, como muitos projetos de educação em curso; período marcado também por profunda desigualdade econômica e social, gerada pelas contingências do processo de industrialização e urbanização que produz, ao mesmo tempo, uma elite detentora dos meios de produção e, também, um contingente de trabalhadores e trabalhadoras suscetíveis às condições de exploração e sujeitos à lógica patronal.

No bojo destas desigualdades está o trabalho empreendido por mulheres alijadas de direitos sociais. Somado a isso, contam-se as precárias condições de vida da classe trabalhadora pela ineficiência/ausência do Estado como promotor de políticas sociais nas áreas da saúde, educação, moradia, transportes, entre outros. Fato igualmente relevante para análise nesse período diz respeito aos discursos científicos produzidos acerca da relação de cuidado como função materna:

[...] ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade da criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família (FERREIRA, 2000, p. 153).

São os Jardins de Infância as primeiras instituições que emergem em Santa Catarina, e que refletem a preocupação com o cuidado e educação das crianças numa perspectiva filantrópica, advinda dos princípios religiosos católicos e luteranos, que viam na educação dos pequenos a possibilidade de formação espiritual e moral, como estratégia para instituir e manter a cultura religiosa que promovia. Também perspectivavam a preservação das crianças de influências externas, resguardando sua “natureza infantil”, como também sua preparação para posterior inserção na sociedade, haja vista a urgência de uma nação “civilizada”, que exigia sujeitos obedientes, saudáveis, produtivos e dóceis.

Tanto a igreja católica quanto a igreja protestante, cada qual com seus princípios, realizam suas obras sociais e assistenciais como coadjuvantes dos processos de industrialização e urbanização no Estado. A ineficácia das políticas sociais dos governos, tanto Estadual como Federal, nas iniciativas nas áreas da saúde, educação e assistência social, abre espaço para as iniciativas privadas de caráter religioso e filantrópico que resultam na criação de hospitais, maternidades, asilos de órfãos e ancionatos, Jardins de Infância e escolas².

A influência da igreja (católica e luterana) na criação dos Jardins de Infância em Santa Catarina nos primeiros anos do século XX, mesmo que algumas ainda de forma embrionária, institui-se, também e principalmente, por uma parcela dos colonizadores vindos do continente europeu que, desde que aqui chegaram, elegeram espaços religiosos e educativos como “meios mais eficazes do combate ao que consideravam decadência cultural e religiosa” (RAMBO, 2003, p. 69).

No caso dos imigrantes luteranos, a criação dos Jardins de Infância deixava explícito que emigrar significava tão somente o rompimento com a prática de origem, mas jamais com a história de seu povo, com a sua língua ou com os seus costumes. Para os protestantes, largar a *Muterland* (pátria mãe) não implicava abandonar seus costumes e suas crenças. Para os imigrantes da religião de confissão católica, uma dentre outras determinações, estava a preservação e ampliação dos princípios cristãos da igreja Católica Apostólica Romana.

Essas iniciativas de caráter religioso refletem um conjunto de saberes, representações, valores e atitudes em relação ao cuidado e educação das crianças, que foram se constituindo na esteira dos conhecimentos acerca da pequena infância e dos serviços para seu atendimento, produzidos nacional e internacionalmente, que repercutiam e inspiravam as experiências

² Na cidade de Tubarão foram criados o Colégio São José (1895) e o Hospital Nossa Senhora da Conceição (1904). Em Blumenau é criada a inaugurada, em 30 de setembro de 1923, a maternidade *Johannastift*, edificada pelas Senhoras Evangélicas de Blumenau – SESB, filiada à ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas – OASE, e administrada pela Ordem das Irmãs Caritativas. Na cidade de Joinville é criado o hospital e maternidade D. Helena.

educativas nos contextos das instituições de Jardim de Infância. As ideias que aqui chegaram também eram incorporações de elementos das experiências desenvolvidas em países civilizados. Nesta perspectiva, Kuhlmann, (2001, p. 13), afirma que:

O quadro das instituições educacionais se configura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se de creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava com as referências vindas do centro de propagação europeu e norte-americano, com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais econômicas, sociais e políticas.

A criança, compreendida como objeto de intervenção social e tutela, reclamava a necessidade da presença de um/a profissional – educador/a que dela se ocupasse. Tais profissionais deveriam poder atender as demandas dessa “nova” instituição, que tinha como propósito inculcar nas crianças o respeito pelas leis e pela ordem social; guiá-las nos caminhos da fé e virtudes; moralizá-las e prepará-las para posterior inserção na sociedade.

A Emergência da Docência no Jardim de Infância de Confissão Evangélica Luterana

As experiências de Jardins de Infâncias vinculados à ordem religiosa protestante eram realizadas por mulheres dedicadas ao trabalho filantrópico, sendo este um dos seus principais objetivos, além de ser compreendido como um espaço destinado ao desenvolvimento de ideal de amor materno. Klann (2011, p. 53), em seu estudo sobre Emma Deeke, diretora e redatora no Jornal *Der Christenbote*, na comunidade evangélica de Blumenau, refere-se a uma matéria publicada no referido jornal, de 1940, sobre “*Como desenvolver uma personalidade vitoriosa*”:

Esta história descreve um exemplo de vida de uma menina que tinha como objetivo profissional ser uma “irmã de caridade” ou “irmã diaconisa” para continuar neste mundo a obra do Senhor. As irmãs diaconisas já existiam a algumas décadas na Alemanha e tornaram-se indispensáveis para a vida cristã no serviço de enfermagem, e também como testemunhas e “soldados” da igreja luterana. No Brasil, as comunidades evangélicas pediam para a igreja luterana na Alemanha enviarem irmãs enfermeiras para atender as necessidades de auxílio, tanto para atividades de saúde, como para os jardins de infância, para as crianças, pois a infância vivia em perigo e as crianças poderiam estar perdendo a fé cristã.

Sobre o papel da diaconisa, o autor traz outro trecho de um artigo publicado no *Der Christenbote*, de setembro de 1939, em que o Pastor Raspe, supervisor das irmãs evangélicas no Brasil, descreve qual é o valor do trabalho das diaconisas para a igreja em nosso país:

Uma diaconisa, porém é mais do que uma enfermeira, uma professora ou uma parteira. Ela é em primeiro lugar, servidora, criada, sucessora do redentor. O seu serviço é

gratidão á Deus, que lhe serviu. Nas pessoas doentes ela não vê somente o homem, mas sim Deus. E o seu ordenado não é a gratidão do homem, mas sim a alegria em de Deus – Demais, ela usa um traje oficial. Este traje não lhe dá somente proteção, mas sim fala de sua alta missão como representante da igreja [*sic*] (KLANN, 2011, p. 53).

Com relação ao papel das Sociedades de Senhoras Evangélicas na formação da mulher luterana em Blumenau, Silva (2008) informa, sobre a Escola de Economia Doméstica, que incluía culinária, administração da casa, contabilidade, cuidado com as crianças. A escola era vinculada ao pensionato evangélico de moças, que fazia parte do trabalho social de cunho educativo³:

Na antiga moradia da família Hering, no bairro do Bom Retiro, junto à fábrica de malhas, irá se fundar uma “Frauenshule”, “Escola de Mulheres”, para “informar e aprimorar a educação das moças do lugar”. Do seu currículo fazia parte História da Arte, Geografia, Música e Culinária e sua ênfase era no aprimoramento das virtudes domésticas, capacitando simultaneamente as jovens nas profissões que já se admitiam então para as mulheres, como a de “Hauslehrerin”, “professora particular”, normalmente de pintura ou de música ou de jardim-de-infância. Para ensinar as moças da burguesia blumenauense, três professoras vieram da Alemanha, e passaram a lecionar não apenas na “Frauenshule”, mas também na “Escola Alemã” da cidade (SILVA, 2008, p. 80).

O trabalho realizado na perspectiva da formação da mulher luterana, incluía a formação específica para atuar no Jardim de Infância, com a ressalva de que esta formação era direcionada para as alunas “senhoras”, com destaque para o aprofundamento dos conhecimentos das áreas da educação, psicologia, metodologia e atividades práticas com o Jardim de Infância, como descrito abaixo:

Nas “Frauenshule” de Blumenau, as disciplinas educativas em geral eram comuns aos dois cursos, o da “Escola de Senhoras” e “Escola de Economia Doméstica”, porém, o conteúdo da “Escola de Senhoras” era “mais aprofundado e mais extenso”. Apenas às alunas “senhoras” eram ministradas as aulas de educação, psicologia e metodologia do jardim-de-infância, apoiadas por atividades práticas com os pequenos do jardim da Escola Nova e do Johannastift. As aulas habilitavam as alunas a se tornarem professoras de jardim-da-infância, porém, de acordo com o texto do *Volskskalender* seu principal objetivo não era esse, mas “ajudar à aluna no desenvolvimento primordial da sua feminilidade, da felicidade espiritual e do seu sentimento maternal” (SILVA, 2008, p. 86-87).

No sentido positivo, alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço e/ou missão evangélica a partir da exigência de uma habilitação para atuar nos Jardins de Infância, uma missão com intencionalidade pedagógica evidenciada no conteúdo explicitado da

³ De acordo com SILVA (2008, p.81), estas escolas foram criadas pelas “Associações de Senhoras”, ou “Frauenverein”, fundadas em Blumenau no ano de 1907. No dia 2 de setembro, a convite de Mildred Mummelthey, a “Frau Pastor”, ou esposa do pastor Walter Mummelthey, reuniram-se algumas senhoras na casa pastoral com essa finalidade.

formação oferecida na Escola das “Senhoras”. A base teórica advinda da educação, psicologia e metodologia do Jardim de Infância, mais a preocupação com a “especificidade” das práticas nesta modalidade educativa vão configurando uma função especializada, diferente da educação realizada na família.

Muito embora, o objetivo maior estivesse entrelaçado com a formação da “feminilidade e do sentimento maternal” – pode se inferir que a *educação maternal era uma dimensão do trabalho pedagógico*. “A estratégia a utilizar: a sua educação, como mãe para a maternidade e como profissional da educação de infância para a educação pública das crianças”. Neste sentido, ao “definir a ‘boa mãe’, que é educadora e a Educadora como profissional da educação da infância”, circunscreve as funções da mulher à educação (FERREIRA, 2000, p. 182).

Outras iniciativas de Jardim de Infância, sob os preceitos da religião luterana, surgiram em Santa Catarina no período compreendido nesta pesquisa (1908-1949), instalando-se em Joinville, Rio do Sul, Piratuba e Ipira.

Constatamos que, nestes Jardins de Infância, atuavam também mulheres leigas pertencentes à ordem religiosa protestante. O Jardim de Infância criado em 1917 em Joinville teve, como primeira professora, Clara Bornschein, que atuou de 1920 a 1924, e Dorothea Buehler - filha do Pastor Fritz Buehler, que também atuou como professora, de 1925 a 1938. Esta última era carinhosamente chamada de "*Tante Dolly*" pelas crianças.

Na continuidade das iniciativas de confissão religiosa evangélica protestante, a pesquisa de Isotton (2004, 2005) informa que a primeira professora do Jardim de Infância criado em Rio do Sul, era Dagmar Schroeder, filha do Pastor Stoer. Em depoimento à pesquisadora, a professora afirmou que um dos pré-requisitos para atuar no Jardim de Infância era de que fosse, obrigatoriamente, evangélica, sendo o Pastor Stoer responsável pelo trabalho de orientação pedagógica com as professoras. Este jardim, a exemplo dos demais, tinha como papel social manter os princípios religiosos da comunidade evangélica. Pode-se afirmar que havia uma prerrogativa para assumir o trabalho junto às crianças, qual seja, um corpus de saberes no âmbito da cultura religiosa de valores morais, regras de comportamento que preparassem a criança para o futuro, que se diferenciava do âmbito privado da família.

Na experiência realizada no Jardim de Infância de Piratuba e Ipira - SC, com início em 1948, a professora Hedwig Matte Werner, nascida na cidade de Ipira, sonhava ser professora e, para tanto, atuou como auxiliar no desenvolvimento das atividades desenvolvidas em um jardim de Infância na cidade de São Leopoldo-RS, para aprender o ofício de professora. Aos 16 anos, iniciou as atividades do Jardim de Infância como professora em Ipira e Piratuba. Embora o trabalho desenvolvido estivesse vinculado aos princípios da Ordem Auxiliadora das Senhoras

Evangélicas - OASE, há, nesta experiência, um fator importante, que se refere à necessidade de adquirir os saberes “específicos” através do contato com professoras experientes, e através do contato direto com as crianças.

A Emergência da Docência no Jardim de Infância de Confissão Católica

A institucionalização do cuidado e a educação das crianças pequenas, em contextos de Jardim de Infância no Estado de Santa Catarina, também se constituiu como uma atividade assumida por diferentes congregações religiosas femininas em várias cidades do Estado, entre elas: Tubarão e Florianópolis (Irmãs da Divina Providência), Canoinhas (Missionárias Filhas de Maria Auxiliadora), Criciúma (Irmãs Escolares de Nossa Senhora e Irmãs Beneditinas da Divina providência), Urussanga (Irmãs Beneditinas da Divina Providência), e Rio do Sul (Missionárias Filhas de Maria Auxiliadora).

A Influência religiosa católica na área educação, mais especificamente na educação assistencialista da família e da infância, tem suas raízes na encíclica *Rerum Novarum*, de autoria do Papa Leão XIII datada do ano de 1891.

A Igreja Católica – única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos – anunciava a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Seguindo o exemplo de outros setores, realizaram congressos católicos visando organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para implementação das novas políticas assistenciais (KUHLMANN, 1998, p. 95).

Sob o tom da evangelização e da caridade, a Igreja, através de iniciativas educacionais de Jardim de Infância e Creche, buscava ampliar seu rebanho com a promessa de uma formação sólida, cristã e social dos pequenos, a fim de que viessem, no futuro, a atender a sua própria necessidade e da sociedade capitalista.

A escassez de fontes documentais acerca de algumas iniciativas e experiências de trabalho educativo realizado com as crianças, limita as possibilidades de uma análise mais apurada sobre os modos como a docência foi se constituindo no âmbito dos Jardins de Infância de confissão religiosa católica.

Não foram encontrados documentos referentes ao trabalho desenvolvido no Jardim de Infância criado na cidade de Tubarão, sendo esta uma iniciativa que, em seguida, foi interrompida por falta de matrícula. Também sob os princípios do cristianismo católico, o Jardim de Infância criado na Cidade de Canoinhas em 1928, pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, e dirigido pelas Irmãs Missionárias de Maria Auxiliadora, carece de fontes documentais

que permitam inferir sobre a participação direta das Irmãs na condução dos trabalhos desenvolvidos com as crianças no referido Jardim de Infância.

O mesmo podemos dizer em relação ao primeiro Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus na cidade de Florianópolis, cujo registro feito por Boppré (1989, p. 77) ressalta dois importantes acontecimentos no ano de 1914: a abertura do primeiro Jardim de Infância para crianças de 4 a 7 anos, e a promulgação da Lei nº 1025, que autorizava a Escola Complementar Equiparada, anexa ao Colégio Coração de Jesus, a criar um ano suplementar. Percebe-se o grau de importância ao Jardim de Infância no mesmo patamar da formação das alunas do curso complementar. Em 1915, lecionavam no colégio doze professoras irmãs e uma leiga, mas não há informação sobre quem assumia o trabalho junto às crianças (BOPPRÉ, 1989, p.78).

Os estudos de Isotton (2004) sobre o Jardim de Infância criado na cidade de Rio do Sul (1938), constata que as Irmãs da Congregação Missionárias de Maria Auxiliadora atuavam como professoras no Jardim e nas demais séries do Ensino Primário. No ano de 1939 consta, nos poucos documentos encontrados, o nome da Irmã Pierina Luciani como professora. A autora também ressalta que:

A religião, a disciplina, a formação moral, o amor à Pátria, a ênfase nos trabalhos artísticos marcaram o período do jardim de infância analisado neste trabalho entre 1938-1960, atendendo aos ideais de nacionalidade impostos no Brasil e, principalmente, a busca incansável de clientela para a religião católica (ISOTTON, 2004, p. 6).

Reafirma-se, nas experiências de Jardim de Infância de confissão católica, que a formação religiosa constituía-se em um dos critérios que habilitava as irmãs para atuarem nas atividades de cuidado e educação. Entretanto, as competências destas para atuarem com as crianças parece que iam além dos preceitos espirituais e morais, pois há indícios que a formação artística, musical e científica, vinculadas aos saberes relacionados às atividades cognitivas, faziam-se presentes nas atividades de Jardim de Infância.

No Sul do Estado, duas iniciativas se destacam: o Jardim de Infância Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Criciúma (1945), e o Jardim de Infância na cidade de Urussanga (1948). Estas emergem num contexto de urbanização e modernização da região sul do estado, em processo de intenso desenvolvimento e crescimento de sua economia, promovido pelo aumento da atividade de extração do carvão. Neste processo de urbanização, juntamente com o processo de industrialização, observava-se a crescente demanda pela educação e cuidado das crianças filhas de trabalhadores e trabalhadoras.

A convite do Círculo Operário São José, da Paróquia São José de Criciúma, as Irmãs Escolares de Nossa Senhora iniciam os trabalhos dedicados ao Jardim de Infância, assumindo a direção da instituição denominada *Casa da Criança*.

Ainda no sul do Estado, temos a iniciativa vinculada à religião católica no Jardim de Infância da Cidade de Urussanga (1948), denominado mais tarde como *Casa da Criança*, e depois foi ampliado e passou para denominação *Paraíso da Criança*. A realização desta iniciativa partiu do Padre Agenor Neves Marques, Ida Bez e Olinda Bettiol, que acolheram o pedido da comunidade para criar um Jardim de Infância para seus filhos. Olinda Bettiol foi a primeira professora do Jardim de Infância, era leiga e contava com as “orientações pedagógicas” do Padre Agenor Neves Marques e Ida Bez para organizar e desenvolver o trabalho com as crianças.

Esta iniciativa tinha como função proteger, assistir e instruir nos preceitos da moral, da civilidade e da religião, pois “É, através dessa educação que conseguiremos católicos sinceros, convictos, leais, apóstolos militantes” (MARQUES, 1960, p. 16).

A Emergência da Docência nas Iniciativas De Creche

As iniciativas de creche no Estado de Santa Catarina (1936-1946) partem de diversos atores sociais, com implantação da instituição por damas da sociedade (Legião Brasileira de Assistência, Sociedade de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra), por iniciativa do Círculo Operário Católico, e da classe industrial que emergia no período estudado. As diferentes formas de atendimento e as diferentes iniciativas tinham, como premissa, um conjunto de medidas que incluem a caridade, a filantropia e assistência, vinculadas às orientações da assistência científica⁴.

Ressaltamos que o período em que são implantados programas assistenciais e Creches no Estado de Santa Catarina convergem para a imagem regeneradora do Estado, adotada pelo então Interventor Federal Nereu Ramos, em conformidade com as políticas Nacionais do Estado Novo empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas. “Os discursos e práticas desse Interventor se direcionam para a institucionalização de concepções educativo-pedagógicas, religiosas, científicas, industriais, médico-higiênicas, assistencialistas e de urbanização” (CAMPOS, 2008, p. 26).

Neste contexto, emerge, na cidade de Joinville, a Creche Conde Modesto Leal, uma iniciativa do Círculo Operário Católico sob a direção de Padre Alberto Kolb, com a função

⁴ Ver KUHLMANN, Jr. (1991).

caritativa e filantrópica coordenada pelas “Irmãs de Caridade”. A Igreja representada pelo COCJ⁵ insere-se como implementadora de ações assistenciais no âmbito da classe operária, em apoio à consolidação das políticas públicas de caráter assistencial em âmbito nacional

[...]criação de creches, que são instituições onde as mães operarias ahi deixam os seus filhinhos pela manhã, de 6 meses á 10 annos de idade, e sob os **bondosos cuidados de irmãs de caridade e empregadas escolhidas e mediante uma insignificante remuneração. As criancinhas são bem alimentadas, sempre lavadas e vestidas com asseio, havendo (...) um jardim de infância com (...) instrução e folguedos infantis.** A’ noitinha, de volta de seu trabalho, as mães dessas creanças levam-nas para suas casas cheias de viva satisfação, pois, já compreendem os reaes benefícios que lhes trazem e a seus filhinhos esses estabelecimentos piedosos [*sic*] (COCJ, Livro, 1 – grifos nossos).

A presença das irmãs de caridade, na condução do cuidado e educação das crianças, remete para uma experiência de docência na creche sob orientação de natureza higiênica, com distinção à experiência de docência no jardim de infância pautada na “instrução e folguedos infantis” [*sic*]. (COCJ, Livro 1).

Em outro registro, é enfatizada a obra humanitária empreendida pelas irmãs de caridade, e que indicam elementos que caracterizavam a docência:

Completam-se hoje dez annos de proficua atividade das Irmãs de Caridade “São Vicente de Paulo” na creche “Conde Modesto Leal”. O que tem sido a ação humanitária destas humildes servas de Deus em Joinville e de todos sabido. Atestam-na brilhantemente o cuidado e o zelo de que são tratadas as criancinhas recolhidas à creche. Tudo nesta casa de caridade evidencia o elevado espirito cristão e os sentimentos nobres das irmãs que a dirigem [*sic*] (COCJ, Livro 3).

Na continuidade das iniciativas assistenciais no Estado de Santa Catarina foi instalado, no município de Florianópolis, o *Centro de Puericultura Beatriz Ramos* (1943), de natureza médico-higienista, que previa a assistência materno-infantil e a frequência da criança sadia ao Centro, a fim de garantir seu normal desenvolvimento.

Em conformidade com as orientações do Departamento Nacional da Criança (DNCr) e Departamento de Saúde Pública do Estado, o centro de puericultura tinha, como propósito, o atendimento às famílias pobres da região, com atenção à saúde das mulheres gestantes, a saúde das crianças e atendimento às crianças de 0 a 6 anos, sob a direção do abalizado clinico e pediatra, Dr. Miguel de Sales Cavalcanti, médico do Departamento de Saúde Pública e especializado em mestéres de puericultura (RELATÓRIO, LBA, 1945).

As crianças de 0 a 1 ano eram objeto de intervenção dos serviços de higiene infantil, que ficavam sob a responsabilidade de uma enfermeira e sob vigilância do puericultor e do

⁵ Círculo Operário Católico de Joinville.

pediatra. Manuela Ferreira, em “Salvar corpos, forjar a razão”, trata das questões quanto à nova mentalidade que surge dos modernos conhecimentos médicos e biológicos, interdependentes, onde vemos culminar “a medicina higienista de tipo médico-social que elege a proteção à Infância como mote” (FERREIRA, 2000, p. 117).

Na esteira da exaltação do progresso e da indústria, se inscreve a experiência da Creche da Cia Hering, na cidade de Blumenau, fundada em 1945, como cumprimento das exigências contidas na então recente Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – Lei 5452/1943).

A enfermeira é a profissional contratada para atuar, tanto na cozinha dietética quanto nas ações de higiene e bem estar das crianças de até um ano de idade, em consonância com os indicativos do Departamento Nacional da Criança (DNCr) que, ao tratar da implantação do serviço de lactário no Distrito Federal em 1931, vai definindo a função e a organização da Creche, tomando como referência as instituições francesas.

É importante destacar que a pesquisa vem reafirmar a ineficiência do Estado na estruturação da educação das crianças pequenas e, conseqüentemente, o caráter *não homogêneo ou linear* da constituição da Educação Infantil e da docência no período estudado.

Isso se revela nos projetos com elementos comuns, mas também opostos, divergentes, que deram origem às iniciativas localizadas; nos espaços físicos diversos, conquistados com dificuldades e mantidos precariamente; numa história fragmentária, cujas memórias são difíceis de ser reconstituídas devido a uma documentação que parece não interessar à sociedade ou ao estado; numa “docência feminina” que quase não tem visibilidade ou respeitabilidade social a seu tempo. Uma evidência nesta direção revela-se no fato de os nomes de pastores e padres figurarem como protagonistas dos processos, enquanto muitas das identidades de mulheres que atuavam diretamente com as crianças ficavam na obscuridade, sob denominações genéricas: irmãs, missionárias, irmãs religiosas, juvenistas, senhoras evangélicas, profissionais leigas da comunidade e professoras.

Referências Bibliográficas

BOPPRÉ, Maria Regina. **O colégio Coração de Jesus na educação catarinense (1898-1988)**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. SP: Cortez, 2002.

DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA (DNCr). **Problemas Médico-Sociais da Infância**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Porto-PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

FIGUEIREDO, Gastão de. **Creche**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Departamento Nacional da Criança - Imprensa Nacional, 1946. Coleção D.N.Cr. Nº 95.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Gregóry Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem** v.15 n. 25. 134-154. 2012.

ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. **A influência do luteranismo e do catolicismo nos primeiros jardins de infância em Rio do Sul**. Rio do Sul: UNIDAVI, 2004.

KLANN, Carlos José. **Nas páginas da História**: As Representações De Emma Deeke sobre o Mundo Da Mulher Protestante No Brasil (1921 - 1942). 2011. Trabalho de conclusão de curso (História). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2011.

KULHMANN JUNIOR, Moysés. **Educação Pré-escolar no Brasil**: 1889-1922 (Exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”). (Dissertação de Mestrado). PUC-SP, 1990.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

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

MARQUES, A. Neves. **HISTÓRIA DE URUSSANGA**. Urussanga: Prefeitura Municipal, 1960.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. In: VIEIRA, Livia Fraga (Coord.). Docência na Educação Infantil. **Salto para o futuro**. Ano XXIII - Boletim 10. JUNHO 2013.

PIERI, Marlise de Medeiros Nunes. **Gênese do atendimento as crianças em instituições infantis no município de Tubarão/SC (1950-1990)**. Tubarão: UNISUL, 2011.

RAMBO, Arthur Blasio. **O teuto-brasileiro e sua identidade**. In: FIORI (org.) **Etnia e Educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da Ufsc; Tubarão: EdUnisul 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/UFSC/CED, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A invenção da Professora de Educação infantil**. Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral. PPGE-PUC-RJ, 2012. (não publicado)

SILVA, Marilda Checcucci Goç Alves. Imigração, alimentação e Luteranismo em Blumenau (SC). **Caderno Espaço Feminino**, V.20, Nº 2, p. 75-97. Ago./dez. 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, 1986.

Fontes Documentais

LEGIÃO BRASILEIRA DA ASSISTÊNCIA - RELATÓRIO 1943. ABPESC

KOLB, Alberto. **HISTÓRICO DO CÍRCULO OPERÁRIO ATRAVÉS DA IMPRENSA**. Fatos e não palavras. Amparando os proletários catarinenses. Livros Nº 1 [S/D]; 2 [S/D]; 3 [1941/42]; 4 [1942/46].

INDÚSTRIA TÊXTIL COMPANHIA HERING. Fundação Hermann Hering. **Regulamento**. 1947.

LIVRO DE CRÔNICAS DO PARAÍSO DA CRIANÇA (10/05/1948 – 30/10/1958). Paraíso da Criança. Urussanga, SC.

AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância
katia.agostinho@ufsc.br
CNPq

O presente trabalho⁶ é resultado de um estudo etnográfico realizado numa *scuola dell'infanzia*⁷ pública estatal italiana, localizada em Roma, em uma sala com meninas e meninos de 3 a 6 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.

O estudo se ancora nos Estudos da Criança, na área da Sociologia da Infância, dialogando de perto e cruzando constantemente com a área da Educação Infantil. Sua consolidação aproxima e efetiva o diálogo entre diferentes disciplinas e reafirma a necessidade de análises que considerem a complexidade das relações que envolvem a Infância e sua educação.

As escolhas teórico-metodológicas feitas para a sua realização são fruto do reconhecimento de que as crianças são atores sociais. Compreendendo que 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.

A participação das crianças é fundamental para o êxito da educação democrática e justa aqui preconizada. A defesa da construção de uma educação com base nos valores da democracia tem em vista a construção também da justiça social. A pré-escola, assim como a creche e a escola, devem ser lugares de exercício da cidadania plena e, nessa construção, a participação de todos os envolvidos é imprescindível. “A luta pela institucionalidade democrática é, no

⁶ O estudo contou com o apoio do CNPQ (entidade do governo brasileiro voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico).

⁷ Que corresponde no Brasil a nossa pré-escola.

fundo, a luta 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).

A tese se compôs emoldurada por Outonos, com início em 2006 e fim em 2010, com esforço de sua síntese em Portugal. Em seu trajeto, na relação com os campos de pesquisa, percorri outras estações: uma primavera no campo exploratório na cidade do Porto, em Portugal, e mais uma primavera, um inverno e outra primavera em Roma, na Itália. Ainda para ampliar minha capacidade de compreensão acerca da educação infantil, percorri em estações diferentes os contextos educativos italianos de Florença, Bolonha, Reggio Emilia, Milão, Pistoia, São Miniato e Roma como enriquecimento e aprofundamento dos saberes acerca da educação infantil do País⁸.

Preocupada com o debate que nos interessa instaurar para a interrogação e construção das práticas pedagógica na educação infantil, desejei tecer o texto da tese de forma que tocasse os leitores, que produzisse efeitos, intensidades. Em sua tessitura, busquei enfrentar as dicotomias, entremeando as linhas da cognição e as das emoções que me acompanharam ao longo de toda sua composição. O desejo era de, na trama textual, deixar emergir a complexidade e a riqueza da realidade que se mostrou tão pulsante. No seu plano, uma tese 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. 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.

Os caminhos metodológicos – etnografia com crianças

Elegi a etnografia para o encontro com a alteridade da infância, mas ressalto que mais importante que os métodos utilizados são as formas e o espírito adotados, a atitude metodológica tomada (GALLACHER & GALLAGHER, 2008). Boas práticas de investigação não podem ser reduzidas a técnicas engenhosas, muito planejadas com antecedência, sob a perspectiva de que serão executadas sem alteração. A pesquisa tem intrinsecamente o caráter

⁸ 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.

imprevisível. Os melhores planos previstos são susceptíveis de erro. Outras estratégias podem se apresentar no percurso mediante os desafios, problemáticas e novos elementos que o campo nos traz.

Afirmada como um profícuo caminho para se conhecer as crianças, a etnografia é especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma *voz mais direta e a participação na produção de dados* (PROUT e JAMES, 1990), sem pretender com esta 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).

Considero que a etnografia presentifica a interlocução resultante do encontro entre os sujeitos da relação de pesquisa. Nela, as falas e os conceitos dos sujeitos pesquisados, do mesmo modo que as categorias e teorias que a sustentam, compartilham uma nova forma de produzir o conhecimento que se pretende simétrico de um ponto de vista ético, político, estético e conceitual (GONÇALVES & HEAD, 2009).

A etnografia se deu com crianças institucionalizadas, numa pré-escola estatal da Itália, na cidade de Roma, no bairro Momentano, durante 7 meses divididos em dois blocos, sendo o primeiro de abril a junho de 2008 e o segundo de dezembro a março de 2009. O grupo era formado por 24 e 22 crianças respectivamente de 3 a 6 anos, um professor e uma professora esporádica. Na sua execução, vivi prolongadamente o campo em que realizei as observações e os registros escritos e fotográficos, estes últimos considerados como um texto imagético que soma à palavra com seu conteúdo estético e sensível – um recurso de linguagem através do qual elaborei uma interpretação da realidade pesquisada. A fotografia como uma narrativa visual que prolongou a minha capacidade de análise foi somada com as fotografias realizadas pelas crianças.

Participação - uma categoria em construção

Ao aprofundar a temática da *participação das crianças na educação infantil* e os aspectos que lhe subjazem – democracia, cidadania e direito –, compreendi que sua complexidade está no cruzamento de um emaranhado de conceitos importantes que precisavam ser explicitados, compreendidos, aprofundados e relacionados, percebendo os múltiplos sentidos que as terminologias empregadas nas discussões podem assumir, e reconhecendo que, do ponto de vista socioeducativo, sabemos muito pouco acerca das crianças. Sobre o tema, pesa também a tensão que atravessa a dinâmica do avanço democrático na contemporaneidade:

“Fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta” (KRAMER, 2003, p.56).

A produção de diferentes estudos⁹ 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 pequenas, considerando que essa faixa etária ainda não encontra acúmulo de estudos, 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).

Barry Percy-Smith e Nigel Thomas, ao tecerem as conclusões do "*A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice (2010)*", 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 sócio-cultural em que a participação ocorre.

Do breve quadro aqui exposto vemos a complexidade em que a temática se inscreve. Aqui, neste texto, pelo tempo e espaço que temos, não avançarei na mesma, deixando apenas o seu anúncio para que possamos tê-la em atenção e já indicarmos a necessidade de continuidade. Aqui me dedicarei à defesa de uma concepção de democracia comunicativa que, na minha perspectiva, viabiliza a participação das crianças nos contextos de educação infantil – creches e pré-escolas – como possibilidade de construção e consolidação da justiça social e exercício de direito.

Democracia e participação – elementos-chave para a justiça social

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, e à valorização da emoção e da sensibilidade – favorece uma visão mais completa da própria justiça e é um importante contributo para pensar a participação das crianças. Ao me encontrar com a defesa de Iris Young da ideia de democracia comunicativa, entendi que a mesma é importante porque

⁹ DAVIS & TIDALL, 2004; DAHLBERG & MOSS, 2005; MOSS, 2009; SARMENTO, 2005; BAE, 2009; WYNESS; 2009; PERCY-SMITH & THOMAS, 2010, FERNANDES, 2009, TOMÁS, 2011, AGOSTINHO, 2010 etc.

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).

Esta concepção dialógica da política busca manter em atenção os perigos de beneficiar os grupos ou as pessoas com maiores privilégios simbólicos e materiais, de evitar os posicionamentos contrários pela busca do consenso, e de descuidar do fato de nem todos terem as mesmas condições e nem utilizarem as mesmas vias de comunicação, podendo se expressar de vários modos. Vemos, assim, que os modos próprios das crianças se expressarem encontram reconhecimento nessa ideia de democracia.

A busca de uma perspectiva que possa contrapor-se à homogeneização dos cidadãos – aqui nos interessando a cidadã criança na educação infantil, sendo menino ou menina, de apenas poucos meses até 6 anos – 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 leve em conta as suas singularidades. O encaminhamento geral, homogêneo, poderá incorrer, ainda, em descuido ou obscurecimento das relações de poder existentes, 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 e etnia, sociais e culturais. 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 da autora, a qual me junto, 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 nos estudos feministas e pós-coloniais. 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, 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.

Os diferentes canais comunicacionais pelos quais as crianças expressam seus pontos de vista

O reconhecimento das crianças como cidadãos por direito próprio é tardio (LANDSDOWN, 2005). 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 adulez, 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). Fundada no entendimento de que as crianças têm a capacidade de contribuir nas decisões, apresenta-se a importante tarefa de efetivar seu direito de serem ouvidas.

É imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas, 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 ausculta¹⁰, 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. 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.

Deste encontro que tive com as crianças percebi a importância de apreender o conteúdo expressado-comunicado por elas, no qual jogam com forte peso: o corpo e seus movimentos, gestos e 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 questionador de certezas; enfim, as culturas da infância como constituidora de sua identidade geracional e suas produções culturais.

¹⁰ 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).

Corpo, afeto e humor – elementos das formas de participação das crianças

O corpo, os afetos e humor foram as formas de participação das crianças mais presentes no contexto educativo estudado. *O corpo das crianças, com sua comunicação e expressões, é um meio de conhecimento* de seus pontos de vista. Através dele pude 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 socialmente são explorados e expressados 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 *Afeto* emergiu no estudo como informante dos sentimentos das crianças. A amizade e enamoramento, e também seus contrários, vão tecendo uma rede de relacionamentos no mundo social da pré-escola e demonstrando como elas participam dele. A participação em algumas rotinas de pares muitas vezes foi guiada pela rede afetiva que as ligavam. Esses afetos geravam encontros entre duplas, trios, motivavam a busca pelo Outro sujeito do seu benquerer, que desejava 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.

O humor das crianças – o riso, o engraçado, o divertido e o cômico –, com sua vivacidade e pensamento sagaz, explodiu movido pelo *nonsense*, o descabido, o aparentemente sem nexos, o desconcerto, a repetição como um contínuo recomeço, a simpatia e alegria de ver e encontrar, a cócega, além de outras. 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. Enraizado no tecido social que o produz, o humor é “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”. (ALMEIDA & TORRES, 2008, p.8). Como estratégia cognitiva que apresenta e reforça as crianças como sujeitos pensantes e potentes, com subjetividade inovadora e graça, o humor desconcerta a sisudez imobilizadora veiculada pela sociedade contemporânea, instaura outras formas de relação e presença em sociedade, expressando, ainda, criatividade e inteligência.

Além desses três elementos, a tese ainda trata das culturas infantis – com sua interatividade, ludicidade, reiteração, curiosidade e simultaneidade de ações – através das quais as crianças imprimem no espaço e tempo educativo a contribuição geracional da infância, e das fotografias produzidas por elas, nas quais colocam em foco seus pontos de vista.

Palavras de um fim provisório

Nestas palavras de um fim provisório, porque nele já se antecipa a continuidade com meus leitores-interlocutores, ressalto que este encontro rico e instigante com as crianças italianas e a prática pedagógica do professor, em um estudo na Sociologia da Infância, adensou e enriqueceu meu processo de estudiosa e professora de crianças.

Compreendo que 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 “fóruns, espaços ou locais para a prática ética e política” (DAHLBERG & MOSS, 2005, p. 1-2) e especificamente de prática política democrática (MOSS, 2009).

Promover a participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais coletivos de educação depende do entendimento das 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, perspectivando uma educação que contraponha-se à exclusão social e contribua na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Kátia A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Área de Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Portugal, 2010.

ARAÚJO, Helena. Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feministas. **Educação, Sociedade & Culturas**. N.25, p.83-116, 2007.

BAE, Berit. Children's right to participate - challenges in everyday interactions. **European Early Childhood Education Research Journal**. Vol. 17: 3, p.391-406, 2009.

COCKBURN, Tom. Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. **Childhood**. Vol. 5 (1), p. 99-117, 1998.

_____. Children and deliberative democracy in England. In: PERCY-SMITH, Barry & THOMAS, Nigel. **A handbook of children and young people's participation**. Perspectives from theory and practice. London: Routledge, p. 306-317, 2010.

DAHLBERG, Gunilla & MOSS, Peter. **Ethics and politics in early childhood education**. London: Routledge Falmer, 2005.

FERREIRA, Manuela. “- *Ela é nossa prisioneira!*” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. V.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

HILL, Malcolm; DAVIS, John; PROUT, Alan & TISDALL, Kay. Moving the Participation Agenda Forward. **Children & Society**. Vol. 18, p. 77-96, 2004.

JAMES, Allison & PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood**. London: The Falmer Press, 1990.

_____; CURTIS Penny & BIRCH, Joanna. Care and Control in the Construction of Children's Citizenship. In: INVERNIZZI & WILLIAMS (Eds). **Children and Citizenship**. Sage. London, 2008.

JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**. Vol. 11 (1), p. 27-44, 2004.

KRAMER. Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO & KRAMER. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, p. 54-70, 2003.

LANDSDOWN, Gerison. The realisation of children's participation rights. In: PERCY-SMITH & THOMAS. **A Handbook of Children and Young People's Participation**. Perspectives from theory and practice. London: Routledge, p. 11-23, 2010.

LISTER, Ruth. Why citizenship: where, when and how children? **Theoretical Inquiries in Law**. Vol. 8, n° 2 Article 13, p.693-718, 2007.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia - USP**, São Paulo, julho/setembro, 20(3), p. 417- 436, 2009.

PELBART, Peter. **A Nau do Tempo Rei. 7 Ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 40, n.141, p.777-792, set./dez., 2010.

SANTOS, Boaventura. Palavras de abertura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. A reinvenção da teoria crítica. N. 52/53, p.7-11, 1999.

SARMENTO, Manuel. **Lógicas de acção nas escolas**. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

WYNESS, Michael. Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils. **Childhood**. Vol. 16(4), p. 535–552, 2009.

YOUNG, Iris. **Intersecting voices**. Dilemmas of gender, political philosophy, and policy. Princeton: Princeton University Press, 1997.

RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO CORPORAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Márcia Buss-Simão
Professora do PPGE/UNISUL
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância
marcia.buss@pq.cnpq.br
CNPq e Capes/DAAD

O presente trabalho é síntese de uma pesquisa de doutorado já concluída e na qual a *geração de dados* foi realizada em 2009, durante nove meses, em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC, localizada na zona urbana e que atende crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. A fim de elaborar uma descrição com base na perspectiva das crianças, utilizei procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, lançando mão de registros escritos, fotográficos e fílmicos.

O grupo pesquisado contou com 15 crianças com idade entre 2 e 3 anos, sendo 12 meninas e 3 meninos. A maioria das crianças procedia de família nuclear, metade do grupo era filho único e a outra metade tinha um ou dois irmãos. A maior parte das crianças do grupo pesquisado enfrentava dificuldades em sua condição social e econômica.

No caso desta pesquisa, a realidade concreta para a qual dirigi o olhar diz respeito à estrutura social de uma instituição de educação infantil. Compreendo que essa estrutura social – instituição de educação infantil – é imposta pelos adultos, sendo portanto um contexto privilegiado para investigar como as crianças lidam com ela e como se manifestam corporalmente nas relações de poder com os adultos e com as outras crianças.

Com base em Ferreira (2002; 2004), concebo essa estrutura social adulta dotada de duas propriedades: primeiro como resultado de uma construção sócio histórica que se destina à socialização das crianças; e, segundo, como resultado da presença do adulto/ professora, que se torna o elo que mantém, personifica e assegura que essa estrutura social funcione por meio dos arranjos espaciais e temporais na organização e planejamento do cotidiano para e com as crianças.

O que interessa considerar neste estudo é que, dada essa ordem institucional adulta, ao participarem dessa estrutura por meio de ações sociais organizadas e regulares que permitem a sua reprodução no espaço e no tempo, as crianças passam a se integrar tanto na ordem institucional adulta como numa ordem emergente criada por elas: ordem social infantil instituinte ou emergente, como define Ferreira (2002; 2004).

Ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional e realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas que satisfazem expectativas comuns e recíprocas, as crianças geram em suas práticas e relações uma ordem social emergente, a qual é socialmente convencionada por elas mesmas regulando e organizando as ações individuais e coletivas do grupo.

Tais ações não fazem sentido fora de seu contexto, ou seja, não têm sentido isoladamente; elas só fazem sentido se interpretadas contextualmente. Elas só se tornam acontecimentos sociais se negociados e interpretados ou reinterpretados com os outros por meio de suas interações sociais. Identificar e compreender essa ordem social emergente tem sido também um desafio para pesquisadores, pois é preciso que se “mergulhe” nessa ordem social que é construída pelas crianças para que se possa legitimá-la e ser possível uma aproximação com suas perspectivas e com seus modos de socializar. Além disso, como afirma Danby (2005, p. 177, tradução minha): “Pelo reconhecimento das ordens sociais das crianças, as ordens sociais dos adultos também podem ser identificadas”.

Emersão das categorias

Inicialmente, nas observações, acreditava que, algumas formas das crianças perceberem sua dimensão corporal, poderiam dar-se fora de um contexto de interação. À medida que permanecia em campo foi se tornando evidente que, mesmo o corpo sendo algo individual, particular, que cada um experiencia e vivencia de modo único, as crianças mostravam que era, por meio das interações e relações sociais, que elas criavam e manifestavam suas representações e consciência da dimensão corporal e de seus usos sociais e culturais.

Era também, por meio das relações sociais, que as crianças, naquele contexto institucional, em algumas situações, reproduziam certos elementos culturais e sociais, bem como, davam novas formas e significações aos seus usos, com isso, fazendo emergir novos elementos que contribuem para uma modificação, transformação e transcendência de elementos já pré-estabelecidos.

Com base nessa análise qualitativa das indicações das crianças esbocei algumas categorias analíticas. Revisitando a experiência de organização dos dados de quando realizei minha pesquisa em nível de mestrado, utilizei-me da estratégia metodológica de análise de conteúdo, em que, por meio de um método indutivo (Vala, 1999), as categorias pudessem emergir do campo e do agrupamento das unidades de sentido, no caso dessa pesquisa, as unidades eram cenas ou episódios observados e registrados em campo.

Para uma visualização e organização dessas categorias e suas unidades de sentido, organizei um quadro, no qual, por meio de leitura atenta de todos os registros escritos, bem como as cenas de vídeo, agrupei todas as unidades de sentido que se referiam àquela categoria esboçada. Procurei destacar, na descrição das cenas agrupadas nas categorias, um pequeno resumo da situação e as crianças envolvidas. Na organização desse quadro, deixei ainda em aberto a possibilidade de emergência de novas categorias.

Uma vez construídas essas categorias de análise procurei submetê-las ao teste da validade interna de que fala Vala (1999), em que se confere os critérios de *exaustividade* e *exclusividade*. Quanto ao critério de *exaustividade* defini que todas as unidades de registro poderiam ser agrupadas a alguma das categorias de análise, ou seja, todo material poderia ser utilizado para a pesquisa. No que se refere ao critério de *exclusividade*, em que uma mesma unidade de registro só pode ser agrupada numa única categoria, optei por não respeitar esse critério, pois, uma situação ou episódio não precisa ser engessado em uma única categoria, com sentido único e acabado, mostrando a polissemia, complementaridade e complexidades dos eventos (Ferreira, 2002).

Algumas das situações observadas se destacaram quantitativamente, ou seja, pela repetição quase que diária. Outras se destacaram pela sua grande significação para a pesquisa, apesar de não se repetirem quantitativamente de modo significativo. No entanto, todas mantinham o que defini como um ‘fio’ condutor comum das ações e relações entre as crianças no que se refere a uma dimensão corporal. Com o objetivo de manter reunido o que não é separável, pois percebi a presença desse ‘fio’ condutor e definidor nas ações das crianças, em que, mesmo quando a temática das ações e das relações mudava, mantinha-se esse ‘fio’ condutor. Com base nisso, defini uma grande categoria geral: corpo como possibilidade de ação social.

A partir da definição dessa grande categoria agrupei as demais categorias considerando suas relações e decorrência desta: o corpo nas brincadeiras, o corpo como identidade e pertencimento de gênero, o corpo como expressão dos sentimentos gestualidades/etiqueta corporal e o corpo como experiência. Compreendo que essas demais categorias contêm em sua ‘gênese’ a concepção de corpo como possibilidade de ação social.

Gostaria ainda de salientar que como uma grande rede, interligada por fios invisíveis, essas categorias decorrentes dessa grande categoria não podem ser compreendidas isoladamente umas das outras. Todas se entrecruzam, se perpassam e se complementam, constituindo um todo que compõe a complexidade da realidade em que se busca dar relevo à dimensão corporal e às relações sociais estabelecidas entre as crianças num contexto de

educação infantil. Importante também ter em conta que, além de interligadas, essas categorias têm, como pano de fundo, um determinado arranjo espaço-temporal onde decorrem as ações e relações.

Corpo como possibilidade de ação social

A ausência histórica da dimensão corporal na sociologia é justificada por Turner (1996) pelo fato de que esse campo pretendia se dedicar somente às questões sociais e, com isso recusou tudo aquilo que teria também uma relação com a dimensão biológica. Hoje, os estudos têm mostrado que o corpo é também uma questão social, com isso, a sociologia busca ‘recuperar’ a ‘brecha’ deixada nos estudos sociais. Nesse sentido Turner, (1996, p. 74), destaca: “Para aceitar a corporalidade da vida humana, não é necessário negar o fato de que a natureza do corpo humano também é um efeito da atividade cultural e histórica. O corpo é ao mesmo tempo natural e cultural”. Também Shilling (1996) traz essa concepção como sendo ao mesmo tempo natural e cultural, argumentando que o corpo deveria ser considerado um fenômeno biológico e social inacabado que se transforma, dentro de certos limites, como resultado da sua entrada e participação em sociedade.

Todavia, o corpo não é somente ‘moldado’ pela ordem social, mas ‘molda’ essa própria ordem social também, num processo contínuo. Shilling (1996), em sua argumentação, salienta que é importante reconhecer que o corpo não é apenas limitado pelo investimento ou pelas relações sociais, mas na realidade também constitui uma base e contribui para essas relações. As capacidades que são fornecidas com o nascimento, tais como a capacidade de andar ereto, falar e usar ferramentas fornecem a capacidade de estabelecer relações sociais, as quais, também servem para moldar as próprias relações.

Desse modo, Shilling (1996) sublinha que se quisermos entender o corpo como formando uma base para as relações sociais (bem como sendo afetado por elas) e ainda, como oferecendo diferentes oportunidades para a ação humana, é preciso reconhecer que o corpo tem história própria e é constituído, simultaneamente, como fenômeno biológico e social. É preciso reconhecer e conhecer “[...] como o corpo humano tem evoluído ao longo dos séculos, através do entrelaçamento de fatores biológicos e sociais, o que forneceu às pessoas diferentes oportunidades para a ação” (SHILLING 1996, p. 201).

No entanto, Shilling (1996) esclarece que a sociologia clássica negligenciou e não reconheceu o corpo como um componente integral da ação humana: “É o nosso corpo que nos permite agir, intervir e alterar o fluxo da vida cotidiana. Na verdade, é impossível ter uma teoria

adequada da ação humana sem levar em conta o corpo” (Shilling, 1996, p.9). Essa ausência da dimensão corporal na compreensão da sociologia clássica é resultado de uma compreensão de que as capacidades requeridas para a ação humana dependem da consciência e da mente e não do corpo como um todo.

Turner (1992), contribuindo com esta questão afirma que, se a sociologia se interessar pelo corpo, será preciso olhar para os afetos, as emoções e os sentimentos como componentes da ação social e, esse fato, contraria os pressupostos utilitaristas da concepção sociológica da ação embasada em um modelo de decisão racional da ação humana. Mas é categórico: “Se a sociologia envolve o estudo da ação social e interação, então temos que fornecer uma descrição convincente do ator” (TURNER, 2009, p. 516) e essa descrição, na sua proposta, deve envolver a dimensão corporal e não privilegiar somente um viés cognitivo, o qual tem sua centralidade em vontades mentais - escolhas e tomadas de decisões - sobre práticas realizadas pela própria dimensão corporal.

Preencher essa lacuna nos estudos sociais da infância tem sido também, a proposição de Fingerson (2009, p. 220) que, com base em pesquisas já realizadas, propõe “[...] uma teoria da ação e do corpo, na qual, o corpo tanto exerce ação como é uma fonte da ação” no sentido de ser dotado do poder de agir. Fingerson (2009) compreende essa proposição como ferramenta analítica que pode ser usada para entender como as crianças, por exemplo, usam sua dimensão corporal na negociação de relações de poder na interação diária entre elas. Assim, o corpo estaria diretamente envolvido na ação social como fonte e meio para o agir social, ou seja, exercendo a ação e, ao mesmo tempo, como uma fonte na interação social do ator.

Fingerson (2009, p. 226) indica que: “Para crianças e adolescentes, em particular, o corpo é saliente em suas vidas e afeta sua interação social. A fim de compreender verdadeiramente o modo de viver socialmente das crianças, devemos compreender sua vida corporificada”. No entanto, para os adultos, uma primeira dificuldade reside em conseguir ver e valorizar esse modo de estabelecer relações sociais, em que tanto a dimensão corporal como a afetividade são centrais, sendo necessário, para isso, retirar a centralidade da dimensão cognitiva e da racionalidade, as quais, são e estão legitimadas pela ciência moderna.

A segunda dificuldade reside em legitimar esse conhecimento que, na ciência moderna, não tem encontrado espaço, no sentido do que aponta Santos (2008) sobre a *sociologia das ausências*. Se as crianças nos indicam que a dimensão corporal é referência central em suas vidas, não é também para os adultos? Pesquisas realizadas por Toren (1993) indicam que as crianças podem apresentar aspectos da sociedade que não são tão explícitos, mas, que de forma ainda incompreendidos, estão presentes na sociedade, de tal sorte que ouvir o ponto de vista

das crianças pode tornar aspectos e relações obscuras presentes nas sociedades mais ‘transparentes’. Nesse sentido, o presente trabalho procura evidenciar e dar relevo às crianças como atores de ‘corpo inteiro’ com capacidades de corporalmente realizar ações sociais. Nas palavras de Shilling (2008, p. 3) “O corpo é aqui encarado como parte integrante e, por vez coincidente com a ação social.

Corpo como possibilidade de ação social: a indissociabilidade entre brincadeiras, emoções, gênero e corpo como experiência

Apesar de a brincadeira ser tema recorrente ao se abordar a infância e ser compreendida como uma espécie de arquétipo da atividade das crianças, característica mais saliente do seu mundo de vida, sendo inclusive, denominada como ofício de criança (Chamboredon e Prévost, 1986). Ela é, muitas vezes, compreendida como sinônimo de socialização das crianças no mundo dos adultos, ou seja, uma preparação, um ensaio para a vida, à medida que, na brincadeira, as crianças incorporariam, antecipadamente, papéis sociais. No entanto, como afirma Thorne (1993), as interações das crianças não são uma preparação para a vida, mas a própria vida.

Marc Jans (2004), afirma que o brincar das crianças apresenta-se como valioso, pois enquanto as crianças brincam elas revelam-se como doadoras de significados que podem intervir ativamente no seu meio: “Enquanto estiverem brincando elas estão moldando o seu meio e redes sociais. O brincar permite que elas sejam atores (JANS, 2004, p. 37).

Essa compreensão é também compartilhada por Danby (2005, p. 177), que compreende a brincadeira com a seriedade de um trabalho, ou seja, o brincar se constitui como um ‘trabalho’ para construir uma ordem social. Por isso, brincar constitui os mundos sociais reais, ou seja, o aqui e agora para as crianças: “Em suas brincadeiras, as crianças enfrentam o trabalho cotidiano de construção de ordens sociais”. Por esse fato é que a brincadeira assume, para elas, uma seriedade tamanha que as leva a se envolverem intensamente em suas brincadeiras.

Para as crianças, as brincadeiras exigem uma participação ativa, constituindo-se em um meio de ação social. Essa compreensão da brincadeira implica ainda, a necessidade de se considerar que as crianças, ao brincarem, além estarem aprendendo a brincar - no sentido do domínio dessa experiência - estão, simultaneamente, aprendendo/ensaiando/experimentando-se nas possibilidades de usos sociais do corpo, já que este é componente central da ação humana. Como destaca Ferreira (2009, p. 6), é preciso “[...] 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”.

A partir da observação de uma repetição dos repertórios nas brincadeiras defini como uma evidência que as brincadeiras das crianças traziam uma ‘marca’ corporal, pois apresentavam, em seus repertórios, sempre um envolvimento com a dimensão corporal. Seja com sua própria dimensão corporal ou a de seus nenéns, ao dispensarem constantes cuidados com sua higiene dando banhos, ao se preocuparem com sua alimentação, saúde e doença. Le Breton (2006, p. 94) indica que uma sociologia do corpo tem ainda uma tarefa imensa e deve dedicar-se em pesquisar e procurar explicar “[...] as lógicas sociais e culturais que atravessam o corpo”.

Uma compreensão que me conduziu na pesquisa foi que a socialização, e também a que se dá por meio das brincadeiras é, ao mesmo tempo, uma participação efetiva e uma apropriação seletiva, reflexiva e crítica (CORSARO 2002; 2005a; 2009) e que as crianças oscilam nessa apropriação, ou seja, estão em processo, construindo suas representações e sua consciência do mundo social, bem como de si próprias. Nesse sentido, suponho que as relações sociais e os ‘modos’ e as ações, ou seja, as lógicas sociais de ação social que as crianças estabelecem com os adultos e entre elas, são as bases para que possam construir suas próprias percepções e representações de corpo, ao mesmo tempo, que este corpo se torna componente da possibilidade de ação social.

Ao observar atentamente as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, tanto nas brincadeiras como em outros momentos, é possível perceber que essa centralidade da dimensão corporal nas suas ações, enquanto mediador das relações traz elementos não somente cognitivos, mas envolve também elementos sensoriais e emocionais nos usos do corpo. Desse modo, concordo com Shilling (2008, p. 3), o qual indica que: “O interesse no corpo como central e como meio da ação social, contrasta com o comportamento humano que implica em sujeitos que se envolvem sensorialmente e emocionalmente (bem como cognitivamente), com seu mundo social”.

Esses elementos sensoriais e emocionais presentes nos usos do corpo, - não excluindo os cognitivos, mas o objetivo foi dar visibilidade para outros elementos que, comumente, não são considerados relevantes - fazem parte das relações das crianças em que, na sua grande maioria, a distância social é a distância íntima e pessoal. As crianças, ao assumirem, nas suas relações e brincadeiras, essas distâncias, se envolvem, sensorial e emocionalmente, sobretudo, tocando seus corpos e de seus colegas. Contrariando as ordens de civilidade, segundo Norbert Elias (1994, p. 200), já anunciadas em 1774 por La Salle, em seu manual de *Civilité*, o autor

indica que a ânsia das crianças de tocarem objetos, roupas ou outras coisas deve ser corrigida “[...] e devem ser ensinadas a tocar o que veem apenas com os olhos”. Esses preceitos fazem parte de todo um processo civilizador, no qual, “[...] o olho, assume importância muito específica”, retirando de cena o envolvimento sensorial com as coisas e os objetos e, sobretudo, com a dimensão corporal. As crianças, no entanto, contrariam esse pressuposto civilizador envolvendo-se sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos, potencializando o sentido do tato e, por meio dele, exteriorizando suas emoções e a afetividade.

A análise proxêmica¹¹, de como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras nas brincadeiras e demais situações, torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto e da proximidade nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Ver e tocar o corpo do outro, chegar bem perto do outro para, juntos, ver algo e aproximar os rostos fazem parte da proxêmica das relações das crianças. Esse modo diferenciado de se relacionar com a dimensão corporal pode ser definido, a partir de Pia Christensen (2003), como uma relação de experiência com o corpo. Christensen (2003), em sua pesquisa, evidencia que as crianças têm uma relação de experiência com o corpo e não uma relação somática e limitada.

Ao compreender o corpo como base de toda experiência social, é preciso considerar a afetividade e as emoções nas relações estabelecidas pelas crianças. Le Breton (2009), sublinha que a socialização afetiva não ensina apenas os modos como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também, sugere o que as crianças devem sentir em determinadas situações, bem como, o que e como se pode falar a respeito desse sentimento. Le Breton (2009, p. 173) completa que, de diversas formas, “[...] a palavra ou o gesto formalizam a afetividade da criança e confirmam o que ela já sente ao observar a experiência dos próximos”. Com base em uma fundamentação analítica, advinda dos estudos e pesquisas da Sociologia das emoções, as análises das emoções não se restringem, somente, aos sentimentos dos atores sociais. Mas, partindo do subjetivo que movimenta a ação do ator, procuram não se restringir a esse subjetivo e colocam o foco de sua atenção “[...] às formas relacionais que assumem as ações sociais quando direcionadas objetivamente para um outro” (KOURY, 2009, p. 9).

Desse modo, as experiências emocionais que estão envolvidas nas interações estabelecidas, conservam um padrão sociocomunicacional, em que, o cultural e o social correlacionam-se. Por essa razão, Le Breton (2009, p. 120) enfatiza que “[...] as emoções não

¹¹ Proxêmica é um conceito utilizado por Hall (1977) e se refere ao uso do espaço pessoal num meio social enquanto produto cultural específico. Para Hall (1977), essa distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: a) distância íntima (contato íntimo); b) distância pessoal (45 a 120cm); c) distância social (120 a 360cm - distância das relações com desconhecidos); d) distância pública (mais de 360 cm – comícios, palestras, etc).

são, espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros elas mobilizam um vocabulário e discursos”. As emoções não existem desvinculadas do relacionamento com os outros, pelo contrário, elas só ganham realidade e significado em uma determinada cultura e contexto social específico. O antropólogo Marcel Mauss, ao escrever sobre a expressão obrigatória dos sentimentos salienta que “[...] todas as expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais do que simples manifestações, são sinais, expressões compreendidas, em suma, uma linguagem” (MAUSS, 2001, p. 332).

No que se refere à expressão social das emoções, Le Breton (2009) salienta ainda, que no interior de um contexto social, as manifestações corporais e afetivas de um ator carregam consigo, aos olhos de seus semelhantes, um significado virtual de um repertório cultural de seu grupo. Nesse sentido, é possível inferir que cada um aprende a sentir as afeições e a traduzi-las, da mesma forma como se aprende uma língua, sendo que esse processo jamais se encerra, pelo contrário, se estende por toda a vida, estando em estreita correlação com as mudanças sociais e culturais, ou ainda, decorrentes de situações particulares vividas pelos atores.

No contexto investigado, os modos como as crianças, diariamente, recebem seus amigos é significativo desse ritual de exibição de suas emoções. Por meio de gestualidades e formas de saudações, exteriorizam um envolvimento sensorial e emocional, ao demonstrar satisfação quanto a chegada de seus amigos na instituição. Também nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzida na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro. Aqui também, a distância social é a distância íntima ou pessoal (Hall, 1977).

Recorrentemente, no início da manhã, observava cenas entre as crianças, tanto por parte dos meninos, como por parte das meninas. Os usos sociais dados ao corpo, nos momentos de saudação, mostram também um envolvimento sensorial e emocional e a centralidade e potencialidade do toque, da distância social íntima ou pessoal, como elementos presentes nas relações estabelecidas pelas/entre as crianças. Como aponta Le Breton (2009, p. 43): “Os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Nas situações de saudações, as ações das crianças com seus deslocamentos em direção a seus amigos que acabam de chegar, não desempenham apenas ações motrizes, mas exprimem emoções e manifestam significados, tanto para elas mesmas, como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade nos usos sociais do corpo.

Ainda a esse respeito, outra particularidade observada entre as crianças, é que elas comumente compartilham os cheiros e os fedores, os ranhos e as melecas como partes de si. Quanto aos cheiros e fedores, entre as meninas, algumas vezes, uma delas anunciava: ‘eu peidei!’ ou seus bebês: ‘ele peidou!’; ‘o neném peidou!’ sendo a afirmação acompanhada de risos. Também as secreções, as melecas e os ‘ranhos’ eram tema entre elas, sempre acompanhados de risos.

Nas suas relações e brincadeiras sentem também, necessidade de compartilhar seus ‘dodóis’, como uma experiência em que o corpo imerge na prática das interações. Mostrar os seus machucados, ou seja, compartilhar os ‘dodóis’ com os adultos e com outras crianças é recorrente entre crianças pequenas, sendo que diversas vezes fui convidada a olhar os seus ‘dodóis’ ou em outras situações somente observei esse compartilhar entre elas mesmas.

Numa dessas situações, a partir da afirmação da Letícia de que seu dodói havia sangrado aproveitei para perguntar por quê. A resposta dada pela Letícia: “Sangrou porque o Léo me empurrou e eu escorreguei e caí” traz também a evidência dessa percepção do corpo como experiência e estando em relação com a situação vivida em que se machucou, ratificando a afirmação de Christensen (2003, p. 124), de que: “Crianças falam a partir de uma perspectiva de seu corpo vivido [leiblichen Körpers], de corpo como experiência, em ação, integrado com o mundo como também em interação com outros”. Esse modo de se relacionar com a dimensão corporal sinaliza que a preocupação das crianças se dá sobre a interrupção da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material e, não, como por exemplo, com o ferimento da pele ou algo como denominar partes do corpo que estavam machucadas.

Essa relação do corpo como experiência e sua relação com o mundo social e material, traz uma reflexão importante para o campo educacional, pois, indica que as crianças não percebem seus corpos separados dos espaços. Essa percepção se torna evidente nas perguntas dirigidas a elas, sempre que diziam que estavam com dodóis eu, automaticamente, perguntava ‘onde’ elas haviam se machucado, sendo que para mim esse ‘onde’ se referia a um local específico no corpo. No entanto elas me respondiam o local onde o acidente havia acontecido e não a parte específica no corpo, a qual, haviam machucado: lá na minha casa, na creche, na casa da prima, na rua da minha igreja, lá na árvore, lá no banco, etc.

Essas respostas das crianças, por diversas vezes, fizeram com que eu me perguntasse se eu havia feito a pergunta equivocadamente, no entanto, Christensen (2003) afirma que a lógica das crianças nas respostas para essas perguntas se dá sobre a experiência de ter se machucado na cadeira ou, a experiência de ter caído na caixa de areia ou ainda a experiência de ter sido atingida por outra criança. Desse modo, a lógica da criança não se refere tanto a ter machucado

seu joelho ou cotovelo, mas muito mais, a experiência da dor em ter acertado a cadeira, ou caixa de areia, num sentido de uma experiência integrada entre brincar na caixa de areia e lá se machucar, havendo uma mudança inesperada na situação da brincadeira. A criança sente seu corpo como uma realidade subjetiva e não como um ‘olhar de fora’ sobre seu corpo como objeto.

A compreensão do corpo como experiência indica, também, que as crianças têm ciência da continuidade de seus corpos e sua relação com o mundo social e material, da perda da posição social, da perda da atividade e da relação, bem como, da mudança de seu entorno em situações em que se machucam ou ficam doentes. Isso permite supor que, para as crianças, a partir de suas perspectivas, seus mundos e elas mesmas não são separados e elas não se veem por partes e nem separadas de suas experiências, de seus processos, acontecimentos e espaços, com os quais, estão envolvidos.

As relações estabelecidas entre as crianças trazendo os ‘dodóis’ e o corpo como experiência em relação direta com o lugar e o espaço onde aconteceram, são emblemáticas também da relação de mútua produção entre natureza e cultura no que se refere a dimensão corporal. Por meio de uma marca - ‘dodói’ - as crianças contam suas histórias, nas quais, exteriorizam uma experiência simbólica no próprio corpo.

Além dessas particularidades que envolvem o sensorial e o emocional, destaco, tomando como base as pesquisas desenvolvidas por James, a qual identificou, cinco aspectos do corpo das crianças que se constituem como significativos para elas: “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em formação das crianças” (JAMES, JENKS e PROUT 2000, p. 119). Identifiquei ainda que esses cinco aspectos: forma, estatura, aparência e desempenho não aparecem isolados, mas, se entrecruzam sendo fontes propulsoras de interações e relações das crianças. Em consonância com as afirmações desenvolvidas por James, Jenks e Prout (2000), também foi possível evidenciar que, apesar dos estereótipos quanto a esses cinco aspectos se constituírem relevantes para as crianças, elas não somente os absorvem passivamente reproduzindo-os num processo de integração, mas também os assimilam ativamente, utilizando esses estereótipos e criando outras lógicas de ação para compreender aspectos de seus corpos. Dentre esses cinco aspectos a categoria gênero foi a que mais se mostrou significativa entre os dados gerados no campo empírico na presente pesquisa.

Dirigindo minha atenção às indicações dadas pelas crianças, identifiquei a categoria gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações e das suas possibilidades de ação social. Além de ser central para as crianças, o pertencimento e as noções

de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, os quais, requerem um estudo minucioso para se compreender como, e o quê, as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem suas relações no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Mais importante ainda, parece ser compreender os usos que as crianças dão, ou fazem, desses conhecimentos nas suas relações sociais. Neste sentido, tão importante como compreender o que as crianças sabem e aprendem sobre gênero, são os usos que elas dão a esse conhecimento, nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

Desde o início, as pessoas que são classificadas como do sexo masculino e as pessoas que são classificadas como do sexo feminino, recebem tratamentos diferenciados e adquirem experiências diferentes, bem como, gozam e sofrem de expectativas diferentes. Nesse mesmo sentido, Louro (2008, p. 15) destaca que com a declaração: ““É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de viagem, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”, sendo esta declaração compreendida como uma definição, ou decisão, sobre um corpo que inaugura um processo de masculinização ou de feminilização regulado pela cultura, na qual, está inserido.

Acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância. Na busca por compreender como as crianças vivem esse processo Jordan (1995, p.72) indica que é preciso diferenciar dois aspectos distintos que envolve duas etapas, uma primeira de adoção de uma *identidade de gênero* e uma segunda de negociação de *posicionamento* das noções de gênero.

Pesquisas mostram que, mesmo tendo adquirido uma *identidade de gênero*, as crianças ainda estão muito longe de ter uma noção do *posicionamento* social implicado em pertencer a determinado gênero, o que seria então uma segunda etapa, a que se refere Jordan (1995). Ou seja, as negociações de um *posicionamento* das noções de gênero envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo.

Nas relações sociais que as crianças estabelecem, com seus pares, no cotidiano de uma instituição de educação infantil, o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero, segundo Ferreira (2002), se constitui numa noção essencial. Constitui-se uma noção essencial porque permite compreender que, os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero, não decorre de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas

sim, porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque, esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc.

No contexto pesquisado a construção de gênero pelas crianças de dava por meio das referências das ‘marcas’ dos artefatos materiais, tais como: sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos, bem como por meio das ‘marcas’ no uso da linguagem verbal, tais como nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes, se constituindo como ‘marcas’ nas definições e negociações das noções e *posicionamentos* de gênero. Sendo que essas ‘marcas’ desencadearam, em alguns momentos, ações e relações de conformação e reprodução de estereótipos, mas também ações e relações de confronto com esses estereótipos dentro da ordem social instituinte das crianças.

Seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procurei observar variações dentro do mesmo gênero, numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos. Segundo Thorne (1993), é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, ao invés de, por meio da separação, supor, antecipadamente, a diferença.

Considerações Finais

Por meio dos dados analisados é possível afirmar que, a partir da perspectiva das crianças, em contextos educativos, o corpo nas brincadeiras, o corpo como identidade e pertencimento de gênero, o corpo como expressão dos sentimentos gestualidades/etiqueta corporal e o corpo como experiência envolve ativar diversos conhecimentos e aprendizados.

Aprendizados e conhecimentos que são mobilizados, por elas, ao se relacionarem e interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos, os quais, também se constituem como educativos e que nessa pesquisa foram reunidos a fim de trazer contribuições que possam subsidiar bases teórico-práticas do trabalho docente da educação na infância, a partir de uma compreensão do corpo como componente da ação social no âmbito das ações pedagógicas.

Referências Bibliográficas

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOST, Jean. **O “ofício de criança”**: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

CHRISTENSEN Pia Haudrup. Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper. IN: HENGST, Heinz; KELLE, Helga. **Kinder – Körper – Identitäten**. Weinheim und München: Juventa, p. 115-136, 2003.

DANBY, Susan. The serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom. In: YELLAND, Nicola. **Gender in early childhood**. 2a ed. London and New York: Routledge. 175-205. 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, V.1, 1994.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 245-256, 2004.

FERREIRA, Vitor. **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. 2009.

FINGERSON, Laura. Children’s Bodies In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p. 217-227, 2009.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**. Vol 11 (1): 27- 44. 2004.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 207-238, 2000.

- JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, vol. 7. Nº 1, 69-86. 1995.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Emoções, Sociedade e Cultura: A categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociologia**. Curitiba: Editora CRV. 2009.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários Australianos, 1921). In: **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: perspectiva. 325-333, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- SHILLING, Chris. **The body and social theory**. London: Sage Publications. 1996.
- SHILLING, Chris. **Changing bodies: habit, crisis and creativity**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. 2008.
- THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.
- TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man**, 28, p. 461-478, 1993.
- TURNER, Bryan. **Regulating Bodies: essays in medical sociology**. London and New York: Routledge, 1992.
- TURNER, Bryan S. **The body and society**. Sage Publications: London-Thousand Oaks-New Delhi, Second edition, 1996.
- TURNER, Bryan S. The Sociology of the Body. In: TURNER, Bryan S. **Social Theory**. Wiley-Blackwell. 2009.
- VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, p. 101-128, 1999.