

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil

Carolina Machado Castelli

Pelotas, 2015

Carolina Machado Castelli

“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Pelotas, 2015

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733

C348a Castelli, Carolina Machado

“Agora quando eu olho para ele, ele sorri para mim, porque a gente começou a ser amigo” : o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil / Carolina Machado Castelli ; Ana Cristina Coll Delgado, orientadora. – Pelotas, 2015.

294 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015

1. Educação infantil 2. Relações multietárias 3. Currículo
4. Bebês 5. Crianças I. Delgado, Ana Cristina Coll, orient.
II. Título.

CDD 372.21

Carolina Machado Castelli

“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28 de janeiro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Cristina Coll Delgado (Orientadora) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira (Membro Titular) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – UMinho. Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho – UMinho.

Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (Membro Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Prof.^a Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira (Membro Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Doutora em Sociologia pela Universidad de Salamanca – USAL.

Agradecimentos

Há um provérbio africano que diz “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Da mesma forma, é preciso todo um coletivo para gerar uma dissertação. Ainda que escrita por mim, ela não é só minha: tem o dedo (ou o braço, ou o corpo inteiro) de gente que, além de me ser muito significativa, foi imprescindível para que essas páginas ganhassem vida, ou melhor, que a vida ganhasse páginas. Por isso, agradeço!

Agradeço à Ana Cristina, por ter me acolhido, ter me incentivado, ter me dado espaço, ter me ajudado a crescer e por ter me dado a oportunidade de continuar aprendendo junto a ela. Também faço o meu agradecimento aos integrantes do CIC – UFPel pelo espaço de compartilhamento, discussão e desenvolvimento.

Agradeço à escola investigada e a todas as pessoas que, independente de suas idades, participaram, de forma direta ou indireta, da realização da investigação. A pesquisa foi feita POR e PARA bebês, crianças mais velhas e profissionais da educação. Agradeço ao apoio dado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS para que eu pudesse concretizar este trabalho de investigação, de formação pessoal e profissional e de divulgação de saberes construídos e reconstruídos nas aulas, nas reuniões e na escola que acolheu a pesquisa.

Agradeço, também, aos professores Manuel Sarmento, Lica e Márcia Ondina pela tamanha dedicação feita ao trabalho em tão pouco tempo. Sinto-me muito honrada por poder contar com suas contribuições para com este trabalho e para com minha formação. Agradeço, ainda, a todos os professores que tive, pois me ajudaram e me ajudam a ser uma aluna, professora, pesquisadora e pessoa melhor.

Não poderia deixar de registrar um agradecimento especial à Maria Renata, da FURG, e à Simone Albuquerque, da UFRGS. Ambas, desde antes mesmo de eu ter ingressado no NEPE – FURG, foram marcantes em minha trajetória acadêmica e, conseqüentemente, pessoal.

Também agradeço a TODOS com quem pude conviver no NEPE (professoras e colegas). O espírito do núcleo me move. Afinal, uma vez Nepista, sempre Nepista!

Ainda agradeço às professoras Ivalina Porto e Magda Novo. Foi com elas que ingressei no mundo da pesquisa – de onde nunca mais saí. De pesquisa com idosos à pesquisa com bebês: muitos aprendizados!

À amiga Ana Paula, o meu muito obrigada! Isso tudo não teria sido possível sem a tua ajuda! À amiga e colega Rachel, que possamos dividir outros espaços de convivência e crescimento! Bom compartilhar essa jornada contigo! À amiga Karine: o mestrado não teria sido o mesmo sem a tua presença! Aos amigos Julio, Letícia e Henrique, que, nas nossas trajetórias, que os quilômetros distanciam e aproximam, possa haver muitos pontos de encontro. Às amigas do mestrado, da especialização, da graduação e do colégio: obrigada por respeitarem os momentos em que não consegui me organizar para fazer algo com vocês e tive que me dedicar exclusivamente ao estudo; obrigada, também, por reconhecerem o meu trabalho!

Por último, mas, de forma alguma, menos importante, mais alguns agradecimentos. Agradeço ao meu namorado, Israel, por me incentivar, por me apoiar, por me ajudar e por comemorar comigo as conquistas e alegrias planejadas e inesperadas. Agradeço aos seus pais e demais familiares por todo suporte e torcida nesses cinco anos de convívio, bem como ao seu padrinho, Mico, pela presença e pela prontidão em ajudar.

Agradeço ao meu irmão, Tiago, por me fazer aprender e saber com quem contar, desde quando ele era bebê e eu criança. Agradeço aos meus pais por terem me dado condições de ter chegado até aqui e por apoiarem as minhas escolhas profissionais. Agradeço às minhas cunhadas pela torcida e aos demais familiares por celebrarem minha trajetória mesmo estando longe.

Agradeço à pequena Leona, mesmo que não possa ler essas páginas, por trazer, junto às suas mordidinhas e aos seus latidos, grandes risadas a quem está a seu redor e leveza a todos os momentos.

E agradeço aos meus avós, que, juntamente com outros guias, me fazem ser forte, me ajudam a manter a esperança, me ensinam olhar a vida com positividade e me conectam com Deus para, por mim, interceder e agradecer.

Resumo

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Ao constatar a necessidade de estudos voltados às relações entre bebês e crianças de diferentes idades, bem como de sua maior promoção na escola infantil, esta pesquisa se propôs a investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil. Também coube investigar em que tempos-espacos essas relações foram estabelecidas; que papéis os adultos desempenhavam frente a elas; que implicações as mesmas apontaram ao currículo da Educação Infantil; e que relações os bebês estabeleciam entre si. O referencial teórico do estudo abrangeu os Estudos da Criança, principalmente pelas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Cultural e da História da Infância, além de autores da Filosofia e da Educação. Foram centrais o desenvolvimento da ideia de geração (FORQUIN, 2003; SARMENTO, 2005b) e de seus desdobramentos, a compreensão sobre as culturas infantis e seus eixos – interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (SARMENTO, 2003; 2004) e a desconstrução da neutralidade e da rigidez da noção de idade (ARIÈS, 1981; ROGOFF, 2005; LLORET, 1997). A geração dos dados, termo utilizado em consonância com Graue e Walsh (2003), foi realizada em uma escola de educação infantil filantrópica do município de Pelotas/RS e se deu, sobretudo, por meio de observações com registros escritos, fotográficos e, em especial, audiovisuais, além de conversas informais. A investigação, identificada com a etnografia, foi inspirada no que Erickson (1986) propõe como pesquisa interpretativa, sendo, como defende Mayall (2005), desenvolvida não sobre, mas com as crianças. As relações dos bebês e crianças mais velhas tiveram maior espaço dentro de um projeto proposto pela turma do Pré 1, mas também ocorreram com estas crianças e com as crianças das turmas dos Maternais 1 e 2 em ocasiões variadas (como no pátio e no refeitório). Por meio dos encontros, foi possível perceber: bebês e crianças mais velhas (re)elaborando suas culturas infantis, especialmente através de brincadeiras; bebês observando outros bebês e crianças mais velhas e participando junto a eles em situações de aprendizagem; bebês e crianças de outras idades iniciando amizades; a valorização dos bebês mais novos; e a enorme disponibilidade das crianças mais velhas em cuidar e dar carinho aos bebês. Todas essas possibilidades que emergiram dos encontros, juntamente com posturas docentes mais abertas a romper com a lógica escolar consolidada, ajudaram a destacar que, assim como aponta Rogoff (2005), as diferenças culturais decorrentes do envolvimento de crianças de idades/subgerações variadas são importantes para as relações sociais que as crianças desenvolvem, o que evidencia a necessidade de que sejam ampliados os tempos-espacos para a promoção de relações multietárias/intersubgeracionais na escola infantil.

Palavras-chave: bebês; crianças; educação infantil; relações multietárias; currículo

Abstract

CASTELLI, Carolina Machado. “**Now, when I look at him, he smiles at me, because we started being friends**”: what do babies and older children do in early childhood school. 2015. 294p. Dissertation (Masters in Education) – Post Graduation in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2015.

Given the need for studies related to the relationship between babies and children of different ages, as well as its further promotion in early education centers, this research was developed to investigate the relations established between babies of a nursery classroom and older children in an early childhood school. This research also investigated in which space-time these relations were established; the adult roles played against them; what implications they pointed to the curriculum of Early Childhood Education; and what were the relations established between babies. The theoretical framework of this study covered the Childhood Studies, mostly from the contributions given by Sociology of Childhood, Anthropology of Children, Cultural Psychology and History of Childhood, apart from Philosophy's and Education's theorists. The development of the idea of generation and its consequences (FORQUIN, 2003; SARMENTO, 2005b), the understanding of the childhood cultures and their axes – interactivity, playfulness, fancy on the real and reiteration (SARMENTO, 2003; 2004), and the deconstruction of neutrality and rigidity of the idea of age were the main basis for this dissertation. The data generation, term used in line with Graue and Walsh (2003), was held in a philanthropic early childhood school of Pelotas/RS and mainly occurred through observations with written records, photographic and, in particular, audiovisual, besides informal conversations. The research, identified with the ethnographic method, was inspired on what Erickson (1986) nominates as an interpretive research, and, as defended by Mayall (2005), developed not on, but with children. The relationship between babies and older children had larger space within a project proposed by the Pre 1 class, but also occurred with these children and the children of the divisions of Maternal 1 and 2 in various occasions (as in the courtyard and in the lunch room). Through the meetings, it was possible to realize: older infants and children (re)developing their childhood cultures, especially through plays; babies observing other babies and older children and participating with them in learning situations; babies and children of other ages starting friendships; the valuation of younger babies; and the enormous availability of older children on taking care and giving affection to babies. All these possibilities that emerged from the meetings, along with teaching attitudes more open to breaking the consolidated school logic, helped to highlight that, as well as Rogoff (2005) indicates, cultural differences arising from the involvement of children of varied ages/subgenerations matter for social relationships that children develop, which highlights the need for extended space-time to promote multiage/intersubgenerational relations at early childhood centers.

Keywords: babies; children; early childhood education; multiage relations; curriculum

Lista de Figuras

Figura 1 – Fotografias do episódio n.º 1: “A fantasma e o soldado”.	45
Figura 2 – Fotografias do episódio n.º 2: “Ampliando o vocabulário”.	46
Figura 3 - Quadro da proporção do atendimento por organização das turmas das crianças que frequentam a educação infantil no campo.	76
Figura 4 – Quadro das idas que a pesquisadora fez à escola utilizando registro em foto e/ou vídeo.	109
Figura 5 – Quadro da quantidade de material registrado em foto e/ou vídeo e de horas de observação nos 31 dias em que esses registros foram feitos.	109
Figura 6 – Quadro da caracterização das instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas.	111
Figura 7 – Quadro das informações acerca das crianças que participaram da pesquisa.	117
Figura 8 – Quadro da relação turma-raça.	118
Figura 9 – Quadro da relação turma-sexo.	118
Figura 10 – Fotografia da sala do Berçário 2.	123
Figura 11 – Fotografia do pátio 1.	124
Figura 12 – Fotografia do pátio 2.	124
Figura 13 – Fotografia do refeitório com o salão ao fundo.	125
Figura 14 – Fotografia do salão com o refeitório ao fundo.	125
Figura 15 – Desenho da planta do primeiro andar da escola investigada.	126
Figura 16 – Desenho da planta do segundo andar da escola investigada.	126
Figura 17 – Desenho do trajeto que os bebês faziam para ir ao refeitório.	127
Figura 18 – Quadro da sistematização do dia-a-dia do Berçário 2 na instituição investigada.	128

Figura 19 – Quadro dos encontros promovidos entre Berçário 2 e Pré 1 dentro do projeto desta turma.	133
Figura 20 – Representação das ideias de cuidar profissional, cuidar familiar e cuidar amigo vivenciadas em âmbito educacional.	143
Figura 21 – Fotografias do episódio n.º 13: “Quando o amigo não está bem”.	150
Figura 22 – Gráfico da Curva de Gauss com representação linear do desenvolvimento humano.	152
Figura 23 – Desenho das características físicas que atribuem a ideia de fofura aos bebês.	154
Figura 24 – Fotografias do episódio n.º 14: “Disputando o bebê”.	164
Figura 25 – Fotografias do episódio n.º 15: “O encontro no espelho”.	166
Figura 26 – Fotografias do episódio n.º 16: “O resgate do brinquedo – parte 1”.....	168
Figura 27 – Fotografias da rotina cultural vivida pelas crianças junto à pesquisadora.	178
Figura 28 – Fotografias do episódio n.º 20: “O suco horrível”.....	181
Figura 29 – Fotografias do episódio n.º 21: “Envolvidas com a massinha de modelar”.	185
Figura 30 – Fotografias do episódio n.º 22: “Aprendendo a virar cambalhota – parte 1”.	188
Figura 31 – Fotografias do episódio n.º 24: “Observar para fazer”.	191
Figura 32 – Fotografias do episódio n.º 25: “Um brinquedo, dois bebês e muitas possibilidades”.	193
Figura 33 – Fotografias do episódio n.º 26: “Começando a serem amigos”.	198
Figura 34 – Fotografias do episódio n.º 27: “Reforçando os laços”.	200
Figura 35 - Fotografias do episódio n.º 28: “A despedida”.....	204
Figura 36 – Representação das relações mais estabelecidas pelos bebês na escola infantil investigada.....	207

Figura 37 – Fotografias do episódio n.º 30: “A aproximação – parte 2”.....	213
Figura 38 – Fotografias de Thaísa e Valéria brincando de cadê-achou em 26/06/2014 e 03/07/2014, respectivamente.	220
Figura 39 – Fotografias do episódio n.º 31: “Pés presos”.....	222
Figura 40 – Fotografias de Izabela nanado seu bebê e andando de carro em 08/09/2014 e 16/09/2014, respectivamente.	228
Figura 41 – Fotografias dos bebês brincando com os artefatos de cozinha de brinquedo.....	231
Figura 42 – Fotografias do episódio n.º 35: “Brincando com os carrinhos de bebê”.	239

AS FOTOGRAFIAS APRESENTADAS NESTA DISSERTAÇÃO, TODAS DE MINHA AUTORIA, NÃO ESTÃO AUTORIZADAS A SEREM REPRODUZIDAS, TOTAL OU PARCIALMENTE, COM OUTROS FINS, QUE NÃO OS DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PRESENTE PESQUISA.

Sumário

1 Reflexões iniciais: dos “porquês” aos “comos”	15
2 Aproximando teorias, questões e conceitos em direção à visibilidade dos bebês	22
2.1 Construindo e reconstruindo os lugares sociais dos bebês	22
2.1.1 A visibilidade dos bebês a partir de contribuições da História da Infância	30
2.1.2 Aproximando contribuições para reconhecermos os bebês	43
2.2 Bebês que se relacionam com bebês, adultos e outras crianças na escola infantil	51
2.2.1 Pensando a presença dos bebês na escola infantil	55
2.2.2 Relações intersubgeracionais na escola infantil: realidades e possibilidades	64
3 Inventando e vivendo a metodologia: princípios, atores e cenários.....	79
3.1 Proposta metodológica: o antes, o durante e o depois	79
3.1.1 O berço desta pesquisa: eixos que sustentaram a investigação	84
3.1.2 Ouvi um choro... é hora de atender a metodologia!	95
3.2 A escola infantil que abriu todas as portas para a pesquisa	110
3.2.1 Era uma vez uma escola	111
3.2.2 Bebês, crianças mais velhas e adultos que me acolheram	115
3.2.3 “Os bebês estão no refeitório. Pode passar lá”: o dia-a-dia na instituição	120
3.2.4 Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas	130
4 O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?	135
4.1 Quem foi que disse que as crianças mais velhas machucam os bebês? ..	138

4.1.1 Cuidado, preocupação e carinho entre bebês e crianças mais velhas ...	139
4.1.2 Desconstruindo a curva de Gauss: a valorização dos bebês mais novos	151
4.1.3 Entre os de mesmo tamanho tudo pode – conflitos e resoluções	160
4.2 Culturas infantis: ultrapassando as barreiras das idades	171
4.2.1 Interatividade: ampliando círculos	173
4.2.1.1 Aprendendo com tudo e com todos: bebês que observam e participam junto às crianças mais velhas.....	183
4.2.1.2 Amigos, amigos, idades à parte	196
4.2.1.3 A infância enquanto categoria geracional transpassada pelo gênero e pela raça	208
4.2.2 Ludicidade: 1, 2, 3 e já!	217
4.2.3 Fantasia do real: eu invento, tu inventas, nós inventamos.....	226
4.2.4 Reiteração: os tempos da escola, os tempos da vida	232
4.3 Bebês, crianças e adultos: posturas dos profissionais da escola frente aos encontros intersubgeracionais.....	241
5 Reflexões [por ora] finais: pistas para a valorização das relações intersubgeracionais na escola infantil	249
Referências.....	255
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA.....	278
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA SOLICITADO PELA INSTITUIÇÃO	281
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS BEBÊS	284
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DAS TURMAS DE MATERNAL 1, MATERNAL 2 E PRÉ 1.....	287
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO	290

APÊNDICE F – PRIMEIRO BILHETE ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS.....293

APÊNDICE G – SEGUNDO BILHETE ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS.....294

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteroide B 612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes.

Elas adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: 'Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?' Mas perguntam: 'Qual é sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?' Somente assim é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: 'Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...', elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma idéia da casa. É preciso dizer-lhes: 'Vi uma casa de seiscentos mil reais'. Então elas exclamam: 'Que beleza!'

Assim, se a gente lhes disser: 'A prova de que o príncipezinho existia é que ele era encantador, que ele ria, e que ele queria um carneiro. Quando alguém quer um carneiro, é porque existe', elas pouco se importarão e nos chamarão de criança! Mas se dissermos: 'O planeta de onde ele vinha é o asteroide B 612', ficarão inteiramente convencidas, e não amolarão com perguntas. Elas são assim mesmo. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito tolerantes com as pessoas grandes.

Mas, com certeza para nós, que compreendemos o significado da vida, os números não têm tanta importância! Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim:

'Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que tinha necessidade de um amigo...'

(SAINT-EXUPÉRY, 2005, p. 19-20).

1 Reflexões iniciais: dos “porquês” aos “comos”

Foi recentemente, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que as creches passaram a integrar o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1988). Também é recente o interesse de pesquisadoras/es em conhecer as crianças de zero a três anos de idade (faixa etária que corresponde à creche) para além das áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Medicina. Da mesma forma, o reconhecimento da necessidade de formação das/os profissionais da creche vem pouco a pouco sendo ampliado.

É nesse contexto, de quem já deu alguns passos, mas ainda tem um longo e necessário caminho pela frente, que, assim como as creches, eu me encontro. Meu interesse pelas crianças pequeníssimas, em especial pelos bebês, surgiu com meu ingresso no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância e participação na pesquisa “Linguagens e infâncias a partir do estudo de Walter Benjamin”¹. Embora a temática de pesquisa não fosse unicamente referente aos bebês, as leituras e as discussões feitas provocavam-me a respeito deles: como eu, que não possuía contato com bebê algum, seria capaz de compreender o que queriam me comunicar, ou eu saberia trocar apropriadamente uma fralda? Não poderia ser somente intuição. Também tinha certeza que não nascíamos sabendo desempenhar tais tarefas, como se fosse algo natural (especialmente um atributo das mulheres), pois eu apresentava inúmeras dúvidas sobre o que fazer.

Levanto estas questões, pois apesar de reconhecer que aprendemos muito na prática, com as crianças, com os colegas, registrando, avaliando nossos fazeres, a formação inicial (e depois a continuada) se faz necessária para a instrumentalização das/os profissionais. Se pensarmos a respeito das/os professoras/es de bebês, isso se faz ainda mais necessário, pois se não é nos

¹ Trata-se de um desdobramento da pesquisa interinstitucional "Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância", da qual participaram os seguintes grupos de estudos de universidades gaúchas: o Grupo de pesquisa Estudos Poéticos – UNISC, o Grupo de Estudos em Educação Infantil – UFRGS, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa com Educação Básica – UNIJUÍ, o Grupo de pesquisa Percursos Gráficos: técnicas e poéticas na contemporaneidade – UFPel, e o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos (atualmente Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância) – NEPE/FURG, além de pesquisadoras da UFSM e Unifra.

cursos de formação, onde mais professoras² de bebês aprendem as práticas de alimentá-los, dar-lhes banho, propor brincadeiras, limpá-los, trocar-lhes as fraldas, cantar-lhes cantigas populares e canções de ninar, por exemplo? Senso comum? Subentende-se que exista certa maternidade inata? E ainda, que ela seja transferida à esfera escolar, profissional?

Para dar conta dessa demanda que advém das creches, tais cursos precisam abrir espaço ao corpo, instrumento primeiro de aprendizagens na infância, ampliando os saberes e práticas quanto ao trabalho junto a bebês e crianças³ em instituições educacionais coletivas. Estas proposições não pretendem desvalorizar os saberes populares, nem buscar uma homogeneidade de práticas, como se houvesse uma verdade, um único modo correto de cuidar, de educar as crianças. Mas pretendem salientar que se trata de instituições educacionais, que são reconhecidas pela legislação e pensadas para coletivos de bebês (e de crianças mais velhas), contando com profissionais para a organização de experiências cotidianas, o que implica concepções e práticas específicas, em consonância com cada realidade. Isso significa que, além de o dia-a-dia ser composto por diferentes bebês, com diferentes corpos, gostos, ritmos, vontades, culturas, é momento de definir e afirmar a identidade e a profissionalização da professora da creche, sobretudo de bebês, com seus saberes específicos.

Somado a isto, outra questão a se considerar é que as professoras de creche são pouco valorizadas socialmente, tanto pela falha que existe no quadro docente com relação à formação, como pela pouca valorização que é dada aos sujeitos da creche: as crianças pequeníssimas, em especial, os bebês. Por mais que hoje, tanto na academia, como na vida cotidiana, eles estejam tendo maiores oportunidades para demonstrarem o quanto são capazes⁴, ainda predominam formas de pensar e posturas adultocêntricas, preocupadas com o que acreditam “faltar” nos bebês (se

² A partir deste ponto do projeto, escolho tratar de professoras, no feminino, porque são quase unânimes em se tratando de práticas no berçário e porque na escola em que a pesquisa será realizada são todas mulheres.

³ Prefiro não delimitar idades fixas, porém, em alguns momentos, se fará necessária a distinção entre os sujeitos que compõem a infância, isto é, entre bebês e crianças mais velhas.

⁴ Na academia estas oportunidades estão apontando pelo maior número de pesquisadores de diferentes áreas interessados; no dia-a-dia, pelas mudanças em nossa sociedade ocidental, onde a maioria dos bebês não mais fica em ambientes escuros, resguardados, sem possibilidades de se movimentarem. Pelo contrário: desde que nascem, são instigados e estimulados a interagirem com os outros e com o mundo.

comparados a crianças mais velhas ou aos próprios adultos), com pouco entendimento sobre suas formas de ação e participação.

Foi com o intuito, portanto, de conhecer melhor os bebês, de ampliar minha formação como pesquisadora, e, principalmente, de contribuir com esta investigação para o reconhecimento de suas capacidades, que direcionei meus estudos do mestrado a eles. Com a realização de um estudo teórico que deu origem ao meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia pela FURG em 2010, intitulado “Especificidades dos bebês e linguagens humanas... pensando sobre o trabalho docente”⁵, percebi o quanto ainda queria saber acerca dos bebês e aprender com eles. Foi por isso, então, que me dediquei para, posteriormente, ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel⁶.

Acredito que o movimento de conhecer mais os bebês para além dos estudos evolucionistas⁷, seja importante não só para eles, mas também para as professoras, na medida em que podem ser mais valorizadas com o crescimento de estudos e pesquisas que afirmem a complexidade de seu trabalho. Também desejava aprender mais com ambos no mestrado: tanto com as lógicas dos bebês, com suas várias formas de expressão (linguagens) e estratégias para agir no mundo; quanto com o trabalho docente na creche, que pode nos ajudar a ultrapassar a lógica escolarizante que já toma conta do ensino fundamental e, muitas vezes, também da pré-escola, na medida em que nos permite pensar outras propostas, outros tempos, ambientes, práticas, interações, rotinas, materiais para uma escola das e com as crianças.

Nessa tarefa em que me engajei, consultei artigos de periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses que tratavam dos bebês ou da creche, e até mim chegavam através das disciplinas da pós-graduação, de buscas na internet e da

⁵ Orientado pela Prof.^a Dra. Maria Renata Alonso Mota.

⁶ Antes disso, ainda realizei uma Especialização em Educação Infantil, também pela UFPel. Preocupada com o fato de a creche poder ser prejudicada por conta da implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), realizei, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Cristina Coll Delgado, a pesquisa intitulada: “A implementação da obrigatoriedade escolar para crianças a partir de quatro anos de idade: quais repercussões na qualidade da Educação Infantil?”.

⁷ Os estudos evolucionistas, segundo Cuzziol (2013), partem da ideia de que a sociedade percorre uma trajetória linear e universal que a conduz a um estado de civilização e, assim, pensar o desenvolvimento do indivíduo humano a partir desta visão, é considerar o bebê como estando no estágio mais primitivo e incompleto, pois a ideia de evolução parte das formas mais simples para as mais complexas. A perspectiva evolucionista se fez presente em diversas áreas, desde a Biologia, a Psicologia e a Medicina, até a Antropologia, a Sociologia e a Educação.

indicação de colegas e professores. Na medida em que os lia, ia descobrindo mais e mais materiais. Muitos pontos me interessavam; tinha vontade de abarcar todos eles, mas sabendo das limitações de tempo do mestrado, fiz um recorte nas temáticas de modo que trouxesse contribuições para as questões colocadas acima e também para os objetivos de minha pesquisa.

Por entender que fazem parte do currículo da educação infantil as intenções, as ações e as interações cotidianas (BRASIL, 2009b), os objetivos traçados para esta pesquisa convergem com as investigações realizadas na linha de pesquisa na qual ingressei: “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente”. Focando no currículo da creche, preocupo-me com o trabalho realizado pelas professoras com os bebês e, particularmente, com os próprios bebês, todos envolvidos em contextos históricos e socioculturais.

Por isso, digo que as reflexões aqui traçadas, pensadas no âmbito das creches, também se encontram nas discussões acerca do currículo, que, embora, no senso comum, seja visto como prescrição – neutra – de conteúdos, hoje já é repensado, problematizado e ampliado, incorporando dimensões mais humanas, linguagens, interações, intenções, sujeitos e culturas (BRASIL, 2009b). Pensar o currículo da educação infantil, especialmente dos berçários, configura-se, então, como uma tarefa complexa, mas necessária frente às especificidades dos sujeitos que nela se encontram e do trabalho pedagógico nela realizada.

Assim, como detalharei no capítulo três, posso dizer que, em linhas gerais, o objetivo desta pesquisa é investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil. Para dar conta de tal desafio, o referencial teórico engloba os Estudos da Criança, principalmente pelas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Cultural e da História da Infância, além de autores da Filosofia e da Educação. A geração de dados, termo que utilizo em consonância com Graue e Walsh (2003), se deu, sobretudo, por meio de observações (e registros escritos, fotográficos e audiovisuais feitos nas observações) e conversas informais. Optei pela realização de uma pesquisa etnográfica, um tipo de pesquisa

interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003; ERICKSON, 1986), que fosse realizada não *sobre*, mas *com* os bebês e demais crianças⁸.

A temática chamou-me atenção no momento em que lia a dissertação de Gobbato (2011), a qual se propôs estudar as vivências dos bebês nos diferentes espaços de uma escola infantil, pensando o fazer pedagógico e buscando conhecer as ações e relações estabelecidas pelos bebês. No período da geração de dados, Gobbato deparou-se com o encontro intencional de bebês e crianças mais velhas – iniciativas advindas de ambos os lados – e percebeu o quanto tais momentos incomodavam as professoras. E isso passou a me inquietar. A partir de então, comecei a prestar mais atenção no assunto, na sua presença nas pesquisas e nas relações estabelecidas entre as crianças no dia-a-dia, direcionando meu interesse de pesquisa.

Considerando que, no Brasil:

- a) a taxa de natalidade vem decrescendo (IBGE, 2013), o que gera famílias com menos filhos, ou seja, com menos oportunidade de interação entre irmãos;
- b) que hoje temos menos crianças brincando na rua⁹ e, assim, menos interações entre crianças da vizinhança ou entre famílias extensas;
- c) que a educação infantil tem sido a escolha (por necessidade ou opção) de cada vez mais famílias (IBGE, 2011) e cada vez mais cedo na vida das crianças ocidentais (CORSARO, 2011);
- d) e que muitos bebês e crianças bem pequenas, que conseguem vaga de turno integral em escolas de educação infantil públicas ou privadas, têm passado cerca de 10 horas nessas instituições (COUTINHO, 2010), onde os espaços de oportunidades de interações entre crianças de diferentes faixas de idade são reduzidos (diferentemente de outros espaços, como praças, festas e encontros familiares),

se faz necessário pensar as relações entre crianças de diferentes idades na escola infantil¹⁰.

⁸ Estes termos, juntamente com os demais elementos a respeito da metodologia da pesquisa serão detalhados no capítulo 3 “Inventando e vivendo a metodologia: princípios, atores e cenários”.

⁹ A partir de um levantamento de fotografias, vídeos e descrições, realizado em 2000, por alunas da Pedagogia da UFPel sob a coordenação do professor Rogério Würdig para a disciplina de Metodologia de Educação Física, foi evidenciado o reduzido número de crianças brincando nas ruas, do centro e da periferia da cidade. Ainda foi perceptível a precariedade de espaços, como praças parques e campos e de equipamentos destinados às brincadeiras infantis (WÜRDIG, 2007).

Fui, então, buscar literatura a respeito da questão e me deparei com Prado (1998; 2006), Coutinho (2010) e Schmitt (2008), que também perceberam momentos de interação entre bebês e crianças de outras idades na escola infantil, ainda que apontem o quanto esses momentos são raros, ou por não serem possibilitados, ou pelo fato dessas relações e trocas serem frequentemente repreendidas. As festividades em datas comemorativas, como as realizadas por ocasião do Dia das Crianças, acabam sendo, na maioria das escolas, um dos momentos de maior interação entre os bebês e as crianças de outras idades, apesar de que nesses momentos também encontremos regras e disciplinamento (PRADO, 2006) e a participação dos bebês acabe sendo disputada e conquistada mediante alguns atos seus de desvio e resistência (DELGADO; SILVA, 2012).

Pus-me a pensar no fato de que muitos bebês passam a grande parte de seu dia na creche e que, como diz Gobbato (2011), pouco eles saem da sala do berçário, que geralmente é situada no fim do corredor, de forma isolada. Isso não condiz com a pedagogia que os bebês e as demais crianças solicitam aos educadores, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionais voltadas para suas experiências cotidianas e suas aprendizagens no espaço coletivo (BRASIL, 2009b).

Interessada em saber mais acerca dos bebês e pensando potencializar a qualidade das experiências que envolvem bebês e crianças mais velhas na escola infantil, desenvolvi esta escrita. No capítulo 2 **“Aproximando teorias, questões e conceitos em direção à visibilidade dos bebês”**, trabalho com concepções e reflexões centrais para a investigação, as quais ajudam a compreender como os bebês têm sido percebidos em nossa sociedade e como tem sido pensada a sua presença na escola infantil, especialmente quanto às relações com crianças mais velhas. Rogoff (2005), Corsaro (2011), Sarmiento (2004; 2005a; 2005b), Gottlieb (2009), Ariès (1981) Chamboredon e Prévot (1986) e Donzelot (1986) são alguns dos autores presentes nessas discussões.

¹⁰ Uso o termo escola infantil para me referir a uma escola de Educação Infantil, que englobe creche e pré-escola. Creches são destinadas a crianças de zero a três anos de idade (BRASIL, 1996), incluindo, berçário e maternal. Já as pré-escolas são direcionadas para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2013) – e, no meu entendimento, também às crianças de seis anos de idade, pois muitas completam esta idade ao longo do ano letivo e merecem ter seu direito assegurado.

No capítulo 3 **“Inventando e vivendo a metodologia: princípios, atores e cenários”**, introduzo um breve mapeamento de estudos sobre as relações multietárias entre bebês e crianças e desdubro as escolhas e os percursos metodológicos realizados neste estudo. Incorporo considerações das metodologias de pesquisa etnográfica com crianças e bebês, e autores como Graue e Walsh (2003), Erickson (1986) e Bogdan e Biklen (1994) me sustentam nesse processo. Ainda apresento o contexto em que a investigação ocorreu.

No capítulo 4 “O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?”, dedico-me às temáticas de análise que emergiram a partir da geração dos dados, ainda que traga, ao longo de toda a dissertação, dados que foram gerados a partir da pesquisa. E, no último capítulo, 5 “Reflexões [por ora] finais: pistas para a valorização das relações intersubgeracionais na escola infantil”, apresento alguns achados que podem contribuir para ampliar as possibilidades espaço-temporais quanto às relações entre bebês e crianças mais velhas na escola infantil.

2 Aproximando teorias, questões e conceitos em direção à visibilidade dos bebês

A ideia deste capítulo é apresentar os pilares teóricos que sustentam as discussões que envolvem a temática da pesquisa. Ele está organizado em duas grandes seções: 2.1 “Construindo e reconstruindo os lugares sociais dos bebês” e 2.2 “Bebês que se relacionam na escola infantil”.

Inicialmente, na seção 2.1, são trabalhadas as ideias de bebês/crianças, infâncias, relações e (sub)gerações. Na sua subseção 2.1.1 “A visibilidade dos bebês a partir de contribuições da História da Infância”, proponho um mergulho na história, direcionando o olhar aos bebês e, na subseção 2.1.2 “Re-conhecendo socialmente os bebês”, trabalho com a ideia dos bebês como seres sociais, ativos, que vivem o mundo de corpo inteiro e se relacionam com os outros através de diferentes linguagens.

Na seção 2.2, preocupo-me com o contexto escolar. Em sua primeira subseção 2.2.1 “Pensando a presença dos bebês na escola infantil”, enfoco o currículo, o trabalho docente e alguns de seus aspectos centrais junto aos bebês na escola infantil. Na segunda subseção, 2.2.2 “Relações intersubgeracionais na escola infantil: realidades e possibilidades”, abordo a construção e a naturalização da ideia de idade, naturalização, esta, que, juntamente com a associação de comportamentos esperados a cada idade, foi levada para o interior da escola e, por isso, me proponho a pensar na sua desnaturalização, demonstrando a potência das relações entre bebês e crianças mais velhas.

2.1 Construindo e reconstruindo os lugares sociais dos bebês

Anteriormente mencionei que aos bebês é dada pouca valorização, sendo pouco reconhecidas suas capacidades e suas ações. Trata-se de uma postura adultocêntrica, isto é, desenvolvida pelo adulto a partir de sua lógica, o que leva à valorização de seu universo. O adultocentrismo também se configura como as relações de poder em que os adultos tomam vantagem e denominam as crianças como inferiores, sem considerar ou conhecer suas capacidades. Visões adultocêntricas não estão interessadas em conhecer as crianças por elas mesmas e

para elas mesmas, mas são veiculadas através das mídias, das práticas, das conversas, das concepções dominantes e legitimadas de conhecimento, privilegiando o saber e o fazer dos adultos em detrimento aos das crianças.

Barbara Rogoff (2005) desenvolve uma interessante reflexão sobre o etnocentrismo, que pode ser aplicada em termos de adultocentrismo se estivermos pensando nas relações entre adultos e crianças:

impor o julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela comunidade, é etnocêntrico. O *etnocentrismo* diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma outra comunidade cultural são imorais, não-inteligentes, ou inadequados, com base na própria origem cultural, *sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade*. As práticas e as crenças de outra comunidade são avaliadas como inferiores, sem se considerarem suas origens, seu sentido e suas funções a partir da perspectiva daquela comunidade. É uma questão de prejudicar sem conhecimento adequado (2005, p. 24, grifos da autora).

Nesse ponto de vista, portanto, bebês e crianças precisariam evoluir, livrar-se de suas características infantis para atingir um ideal, que é traduzido sob a forma adulta. Junto a isso, também partindo de olhares adultocêntricos, foi recorrente (e ainda deixa vestígios) a concepção de que os recém-nascidos não sentissem dores ou que seu choro fosse somente reflexo, sendo considerados tubos digestivos (MOZÈRE, 2008 apud DELGADO, 2013), isto é, seres unicamente biológicos, sem sentimentos, interesses ou emoções, cuja função seria exclusivamente receber o alimento, digeri-lo e eliminá-lo. Isso significa que estariam alheios a qualquer cultura, seja ela adulta, ou infantil, o que os desvaloriza ainda mais.

Frente a tal questão, como explicar a seguinte cena? *“Chego na escola no início da tarde e os bebês estão recém acordando. Olho para Patrícia (Berçário 2) e ela está deitada no colo de Felipe (Berçário 2). Percebo que ele está fazendo carinho nela. Quanta ternura!”* (Diário de campo, 10/07/2014). Patrícia e Felipe desafiam a lógica adultocêntrica que acredita que o bebês seriam constituídos somente pelo suprimento de necessidades relativas ao sono, à alimentação, à excreção e à higienização.

Os bebês, assim como nós adultos, precisam suprir tais necessidades, mas assim como colocam Delgado e Silva (2012), eles precisam de cuidados e proteção, contudo os adultos acabam superestimando tal dependência necessária e

imaginando que eles e as crianças mais velhas precisam de proteção porque, em sua visão, saberiam menos e teriam menos maturidade e menos força, desvalorizando o que fazem, sabem e expressam (TOMÁS; SOARES, 2004).

Isso está relacionado ao que a psicanalista Dolto bem colocou: “nós temos um mito de progressão do feto, que vai do nascimento à idade adulta e que faz que identifiquemos a evolução do corpo com a da inteligência” (1985, p. 7 apud DELGADO; NÖRNBERG, 2013, p. 157). Tal colocação abre as portas para que possamos conhecer melhor e, assim, reconhecer as lógicas, a inteligência, as capacidades, as formas de expressão e comunicação dos bebês.

Acredito, pois, que nós, adultos, não estamos alfabetizados nas linguagens dos bebês (BRASIL, 2009b), ou, como compreende a comunidade marfinense Beng, pesquisada pela antropóloga Alma Gottlieb (2009), que os bebês desejam, sim, se comunicar, mas os adultos não são suficientemente iluminados para compreender suas tentativas. A autora argumenta que “desde o começo, os bebês demandam serem levados em conta, embora adultos não interpretem essa demanda de maneira acurada” (2009, p. 320), sendo necessário que aprendamos as formas de comunicação dos bebês, que são como uma nova linguagem, a qual “não só não possui um dicionário pronto ou uma gramática publicados como, sem dúvida, apresenta regras ocultas, isso se puderem ser descobertas [...]” (GOTTLIEB, 2009, p. 320).

Os bebês, ainda, sabem muitas coisas que, culturalmente, não conseguimos ver, compreender e reconhecer como um saber (RICHTER; BARBOSA, 2010). Em nossa visão ocidental usual, eles são compreendidos como as criaturas humanas mais dependentes e as que apresentam menos iniciativa, supondo-se que quanto mais jovem a criança, mais dependente ela é da biologia, e mais orientadas biologicamente são as decisões dos que lhes cuidam, como expõe Gottlieb (2009).

Porém, os estudos da antropóloga demonstram que, em outras comunidades, os bebês, mesmo dependendo de outras pessoas, são considerados responsáveis por suas ações, e seus processos corporais (que envolvem lágrimas, fezes, urina, vômito) podem ser significativos e comunicativos, desafiando e abalando modelos de relação e comunicação predominantes da sociedade ocidental (GOTTLIEB, 2009). Trata-se, portanto, de uma questão que envolve concepções culturais, as quais nos fazem perceber e reconhecer (ou não) os bebês, as crianças no geral,

seus saberes e fazeres. E, por serem culturais, são construídas e vão sendo reconstruídas com o passar do tempo, diferindo de grupo social para grupo social.

Sarmiento (2004) e Corsaro (2011), por exemplo, apresentam contribuições fundamentais para pensarmos o que é a infância, ou melhor, o que são as infâncias, e quem são esses sujeitos que chamamos de crianças. Neste momento, não preciso distinguir bebês e crianças, pois ambos estão (na) e compõem a infância, a qual entendo como: a) uma *construção social* (PROUT; JAMES, 1997); b) uma *variável social*, não podendo ser pensada isolada de outras variáveis, como classe, sexo e etnia (PROUT; JAMES, 1997); cujas variáveis podem ser percebidas tanto a nível individual, como a nível grupal, pois a infância precisa ser pensada também como c) uma *forma estrutural* (CORSARO, 2011), ou seja, apesar de ser passageira para cada um de nós, para a sociedade como um todo, ela é uma categoria que não desaparece, isto é, sempre há infância, pois sempre há crianças; e, ainda, a infância é d) uma *categoria geracional* (SARMENTO, 2005b), aspecto central nesta investigação e que, por isso, será explorado a seguir.

Para Forquin (2003), a geração pode ser pensada através de três sentidos: 1) a *genealógica*, que foca no indivíduo e na sua filiação, desdobrando, assim, gerações dentro de uma mesma família; 2) a de *classe etária*, que são as diversas categorizações sociais dos períodos da vida, como a ideia de “jovem geração”, ou “geração adulta”, por exemplo. É sobre essa concepção que a educação tem sido prioritariamente pensada: como uma ação da geração adulta sobre a infantil (FORQUIN, 2003) – porém, está é só uma de suas facetas: precisamos considerar as ações estabelecidas entre as mesmas gerações (entre adultos, entre crianças, entre jovens, etc.), como também das ações da geração infantil sobre a adulta e, ainda ações que ultrapassem a dimensão do sobre, e se deem com outras crianças e adultos; 3) e a geração sob uma perspectiva *histórico-sociológica* implica enxergar que as pessoas têm certa proximidade cultural ou vivem as mesmas experiências históricas por nascerem na mesma época, ou serem afetadas por uma mesma influência.

Debruço-me sobre a segunda concepção apresentada por Forquin (2003), ainda que não possa desconsiderar a família de cada criança, ou as questões histórico-culturais do contexto em que se encontram. Mas considerar a geração enquanto classe etária, enquanto uma categoria, supõe considerar, também, que a

geração é um constructo sociológico, a partir do qual Sarmiento (2005b), apoiado em James, Jenks e Prout (1998), argumenta existirem, dentro desse contexto, interações dinâmicas tanto no plano *sincrônico* (coetaneamente entre os atores sociais de uma mesma geração, ou seja, as relações que vemos hoje as crianças estabelecerem entre elas), como no plano *diacrônico* (relações dos mais velhos com os mais novos com o passar do tempo, em que cada cultura geracional vai sendo perpetuada, recriada e substituída).

Por mais que a abordagem diacrônica fale a respeito das relações dos mais velhos com os mais novos, para que percebamos sua presença é preciso incorporarmos uma análise histórica, que trate de estudar, por exemplo, a geração de crianças da década de 1990 e a geração de crianças da década de 2000, observando suas mudanças, permanências e os papéis de seus sujeitos. Certamente procuro discorrer a respeito da (re)elaboração de culturas entre as crianças, em que, ao mesmo tempo em que as crianças mais velhas apresentam às mais novas brincadeiras tradicionais, de roda, cantigas populares, entre outros elementos, os mais novos apresentam aos mais velhos a possibilidade de mudança, as novidades. E isso, partindo do princípio de que a geração infantil engloba todas as crianças, ocorre no plano sincrônico, no que está acontecendo no agora. No plano sincrônico, pois, se dão relações tanto entre crianças que apresentam idades similares, como entre crianças com idades diferentes (isso pensando a infância, mas podemos estar pensando os jovens, os adultos, os velhos, por exemplo).

Ainda é preciso demarcar que, apesar de reconhecer as especificidades dos bebês, eles também fazem parte deste todo maior, que é a infância, até porque, “na categoria geracional infância, existem diferenças relativas a grupos etários, a idades diferentes, a vivências diferentes, ou seja, a convivências diferentes” (FERNANDES, 2008, p. 20). Schmitt (2008) ainda diria que dentro da própria infância existem subgrupos geracionais, ou subgrupos etários como coloca Sarmiento (2005b), ou ainda, como escreve Fernandes (2008), diferentes grupos etários ou subgerações – grupos, estes, assinalados pelas especificidades que as crianças vão adquirindo ao longo de suas infâncias.

Os bebês e as crianças que estão no Ensino Fundamental, por exemplo, são muito diferentes entre si, mas ainda assim, são crianças e fazem parte da infância. Portanto, compõem diferentes grupos subgeracionais dentro deste todo maior que é

a geração infância. Por isso, tanto as relações realizadas entre as diferentes gerações são importantes, como também são as realizadas dentro de uma geração específica, seja entre subgerações, ou dentro de uma mesma subgeração. As crianças têm direito a essas diversidades relacionais, em que aprendem, ensinam, constituem suas culturas, perpetuam-nas e modificam-nas, assim como apresentam elementos para que as outras subgerações e gerações, concomitantemente, se constituam e modifiquem suas próprias culturas.

E tanto as relações realizadas entre as diferentes gerações (intergeracionais) são importantes, como também são as realizadas dentro de uma geração específica (intrageracionais), seja entre subgerações (intersubgeracionais), ou dentro de uma mesma subgeração (intrasubgeracionais). Nesta pesquisa, ganham destaque as relações intersubgeracionais: as relações entre diferentes grupos etários que compõem a infância, neste caso, o grupo dos bebês e o grupo das crianças mais velhas presentes na escola infantil. Entretanto, também investigo as relações que os bebês estabelecem entre eles, o que seriam relações intrasubgeracionais.

Assim, os bebês fazem parte da infância tanto quanto as crianças mais velhas. Há indefinição e variação cultural na conceituação do que é ser um bebê, quando se começa a ser um bebê (ou quando começa a infância) e quando se deixa de ser bebê ou criança (ou seja, quando termina a infância). Se, por um lado, a idade é utilizada para demarcar esses inícios e fins, as ações e experiências de bebês e crianças mais velhas ultrapassam tal objetividade. E, independentemente da idade atribuída a cada um, desde que nascem (ou mesmo antes), outras categorias, como gênero, raça, etnia, classe econômica, enfim, outras categorias culturais já se relacionam com suas vidas e recebem influência das ações de cada pessoa que nasce.

Isso é possível quando reconhecemos as particularidades que fazem parte da infância, quando compreendemos que as crianças “realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos” (SARMENTO, 2004, p. 21). Essas afirmações demarcam a complexidade da infância e, portanto de suas crianças, que aqui não são vistas como um “vir-a-

ser”, e sim, cada uma delas como sendo uma pessoa completa¹¹, pertencente à sociedade e importante para ela. Crianças, aqui, incluem os bebês, que possuem suas particularidades, mas também são parte da infância. Barbosa (2010) indica que os bebês, então, podem ser vistos para além de fragilidades, incapacidades e imaturidade, que eram características muito utilizadas para descrevê-los: eles podem ser vistos como pessoas potentes em termos cognitivos e de relações sociais (BARBOSA, 2010).

Por relações sociais, Erickson (1986) trabalha inicialmente a ideia de ação social, diferenciando-a da ideia de comportamento: para ele, o comportamento é o ato físico, enquanto que a ação social envolve o comportamento físico atrelado à interpretação de significados feita tanto pelo ator, quanto por aqueles com quem interage. Por isso, a relação social ocorre quando as pessoas ajustam suas ações com relação umas às outras de acordo com os significados que elas dão às suas ações (WEBER, 1978 apud ERICKSON, 1986).

Pino (2005) fala na ideia de um sistema de relações sociais, o qual envolve posições e papéis associados a essas posições, as quais, por sua vez, definem a forma como os atores se situam uns em relação aos outros, bem como suas condutas. Schmitt lembra que

as relações constituídas na creche não são forjadas apenas pelas condições imediatas do ser criança e do ser adulto naquele espaço. Essas relações ao mesmo tempo em que são condensadas pelas significações e sentidos atribuídos à creche, ao trabalho desenvolvido nela, são também atravessadas (sic) pelas composições sociais que formam os indivíduos em outros espaços (2008, p. 108).

Assim, por mais que crianças e adultos possam exercer ações e papéis diferenciados dentro e fora da escola, eles levam suas bagagens de um lugar para o outro. Da mesma forma, por mais que os bebês e as demais crianças sejam capazes de se relacionarem entre si e/ou com quaisquer outras pessoas, muitas vezes a instituição escolar acaba por privá-las e definir com quem podem interagir,

¹¹ Embora completos, todos os seres humanos, sejam bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos estão em desenvolvimento. Assim, bebês e demais crianças não estão em busca de um ideal a ser atingido pela adultez. Já desde que nascem possuem capacidades – pouco percebidas, mas que merecem ser reconhecidas e respeitadas.

especialmente se pensarmos na forma de organização das turmas e poucas propostas entre diferentes turmas.

A associação da ideia de grupo à ideia de idade é algo que não vem sendo questionado na escola como um todo e que as crianças acabam incorporando, apesar de, muitas vezes, romperem com essa lógica. Para tentar desnaturalizar a rigidez com que encaramos a questão etária, trabalho, ao longo desta escrita, com a ideia de relações intersubgeracionais em vez de multietárias. Essa escolha se deu por dois motivos: o primeiro, para retirar o foco do critério etário, e o segundo, porque geralmente a palavra multietária vem sendo associada às turmas que contêm crianças de diferentes idades juntas, o que não foi o caso da instituição investigada¹².

As crianças, e, dentre elas os bebês, então, “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). E não só contribuem para as sociedades adultas existentes, como também são a garantia das sociedades futuras, na medida em que, como diz Sarmiento (2004), nascem sendo atores sociais portadores da novidade que permite fazer continuar e renascer o mundo.

Desse modo, a infância, como diz Sarmiento (2005b), é a categoria social do tipo geracional, e a criança, o sujeito concreto que integra essa categoria geracional, que, além de pertencer a um grupo etário próprio na sua existência, sempre é ator social, também pertencendo a uma classe social, a um gênero e a outras particularidades de seu grupo social. Portanto, por compreender que estamos lidando com construções sociais e culturais, elaboradas com o tempo à medida que homens e mulheres valorizam determinadas coisas em detrimento de outras, vejo a relevância de buscar na História, particularmente na História da Infância, elementos que ajudem a compreender e a desnaturalizar concepções adultocêntricas a respeito dos bebês.

¹² Entretanto, optei por utilizar o termo “relações multietárias” no resumo e nas palavras-chave da dissertação por ser o termo mais procurado quando se trata do assunto – assim como foi o termo que utilizei, inicialmente, para me aproximar da temática, ainda que, hoje, veja o quanto o critério etário possa não ser o mais utilizado pelas crianças para demarcarem preferências e formas diferentes de se relacionarem umas com as outras, como fui apontando ao longo do texto.

2.1.1 A visibilidade dos bebês a partir de contribuições da História da Infância

Na necessidade de realizar recortes, direciono o foco para a realidade brasileira, mas destaco que, como algumas concepções e práticas ultrapassam as fronteiras territoriais e como há estudos internacionais aprofundados e com relevantes contribuições acerca do tema, recorro também a eles. Pelas contribuições da História percebemos o quanto as práticas vão sendo modificadas ao longo do tempo e uma das razões para essas mudanças é o interesse de certos grupos sociais. Não é essencial, aqui, demarcar datas específicas, somente situar em que período os recortes se encontram, visto que as práticas vão se tornando recorrentes ou caindo em desuso com o passar dos anos, às vezes, dos séculos.

Feitas tais considerações, cabe lembrar Ariès (1981), um dos autores pioneiros quando pensamos na História da Infância. Analisando itens da iconografia medieval europeia e registros escritos, como o diário sobre Luis XIII, o pesquisador trabalha com a ideia de que, na sociedade medieval, a infância – enquanto etapa da vida compreendida com suas particularidades – não existia. A partir de suas fontes, percebe uma mudança nos sentimentos e atitudes com relação às crianças, passando desde a ausência do lugar da infância na sociedade, em que as crianças eram tratadas, muitas vezes, e também representadas nas pinturas, como se fossem adultos de tamanho reduzido, por exemplo, até o desenvolvimento da “paparicação” e moralização da infância (ARIÈS, 1981).

A “paparicação” foi identificada, por ele, a partir do século XIV, na medida em que a criança passou a se tornar distração ou relaxamento dos adultos por ter passado a ser percebida como ingênua e graciosa. Por outro lado, a moralização, a partir do século XVII, representou o interesse em moralizar e disciplinar as crianças. Podemos ver como, até hoje, ambas visões se fazem bastante presentes e influenciam as formas como nos relacionamos com as crianças. Porém, Ariès (1981) argumenta que o desenvolvimento dessa ideia de infância foi uma construção social, o que Sarmiento também explica:

a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de

interdições, de formas de entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam (2005b, p. 367).

Ou seja, a infância e a ideia de infância são variáveis de acordo com o grupo em que se inserem. Por isso, precisamos compreender que Ariès mostra uma faceta dessa construção, que foi bastante divulgada. Mas não podemos fazer interpretações precipitadas e superficiais de seu estudo, universalizando seus achados. Eles são um recorte de um período histórico e de um grupo social. Kuhlmann Jr. (1998) aponta que já no século XVI, no Brasil, a catequese jesuítica alicerçada na educação das crianças indígenas contava com crianças portuguesas órfãs para atuarem como mediadoras na relação entre eles, o que revela outros sentimentos e outras atitudes para com as crianças. Assim, o que não existia, era a ideia de infância tal qual a Modernidade instaurou e perpetuou no Ocidente.

Práticas familiares diferentes das indígenas eram as que envolviam as famílias brancas e escravas. Badinter (1985), Civiletti (1991), Almeida (1999) e Donzelot (1986) indicam que, assim que nasciam, os bebês eram entregues para serem cuidados por amas de leite. Essas práticas eram comuns tanto na Europa, quanto no Brasil e, até o século XIX em nosso país, as amas foram o outro mais presente na vida dos bebês (SCHMITT, 2008), pois as crianças permaneciam com elas até que completassem seis anos de idade. Durante esse período de sua pequena infância, dadas as péssimas ou inexistentes condições de saneamento e procedimentos médicos, era bastante frequente que viessem a morrer. Aí encontramos um dos fatores que levaram Ariès a escrever sobre a inexistência de uma preocupação para com as crianças.

Porém, sob tais condições, nem a expectativa de vida poderia ser muito alta. O que parecia mais comum, na época, era as mulheres terem muitas gestações, das quais algumas poucas crianças viriam a crescer – o que era (e em muitos casos ainda hoje é) tomado como a vontade de Deus. Schmitt (2008) lembra que, como a sociedade da época não dava grande importância à mortalidade infantil, não havia razão para se preocupar como os bebês eram cuidados pelas amas, as quais acabavam sendo sobrecarregadas com o número de crianças que lhes eram atribuídas. A preocupação da maior parte da sociedade para com a morte e, portanto, com a vida da criança, foi se constituindo aos poucos.

Vailati (2006), ao estudar uma prática decorrente no século XIX nas famílias mais abastadas de São Paulo e Rio de Janeiro, a prática de fotografar “anjinhos”, ou seja, as crianças que haviam falecido, percebeu que ao longo do tempo foi possível notar algumas mudanças quanto à representação da morte infantil. Nas fotografias mais antigas, bebês e crianças eram retratados sem nenhuma preocupação em mostrar que estavam mortos, ainda que fosse feito um preparo de vestimenta e ritual para a fotografia a fim de ter na criança a imagem de um anjo, que poderia, conforme acreditavam, interceder pela família. O importante era ter o registro da criança, algo que era caro na época e, portanto, talvez fosse a única e última oportunidade da família (VAILATI, 2006). Tempos depois, já eram perceptíveis esforços para esconder ou minimizar o fato de que se tratava de uma criança morta. Com isso,

No primeiro caso, não era tanto o desejo de restaurar o aspecto da criança de quando esta era viva, mas sim de utilizar o cadáver como materialização simbólica do novo estatuto espiritual da criança; aqui, parece que a intenção é sobretudo recuperar o aspecto da criança quando ela estava viva (VAILATI, 2006, p. 66).

Percebe-se um novo sentimento, ao menos em tal grupo social. Segundo o autor, tem-se, agora, uma valorização da família nuclear, a qual deve sustentar determinados sentimentos. Junto a isso, ainda pontua que há a defesa da criança, na medida em que se passou a encarar a mortalidade infantil como um crime contra a nação, não mais como um fenômeno natural. Assim, criou-se um sentimento, de dor e perda, que passou a não mais condizer com o uso das fotografias, as quais deixaram de ser utilizadas para este fim.

A prática das amas de leite também foi caindo em desuso com o intuito de diminuir os altos índices de mortalidade infantil, o que passou a ser desejado tanto pela percepção de que o crescimento populacional virou uma questão de segurança nacional, podendo garantir a vitória em uma guerra, por exemplo (MARQUES, 2000 apud MAGALHÃES, 2011), como pela percepção da criança enquanto possuidora de um valor mercantil, isto é, uma riqueza econômica em potencial (BADINTER, 1985; DONZELOT, 1986).

Isso foi sendo realizado através de várias estratégias de que falarei adiante, pois ainda se faz interessante esmiuçar o que ocorria enquanto a entrega às amas

ainda era o usual. O emprego da ama de leite foi trazido ao Brasil através dos portugueses. Ela era uma mulher negra, escrava e recém-mãe (SCHMITT, 2008), sendo que na Europa esta mulher não era escrava, mas uma mulher de classe menos favorecida economicamente, especialmente residente na zona rural (DONZELOT, 1986). A ideia que embasava tal prática estava relacionada à concepção europeia de que amamentar não era uma tarefa nobre, ou digna de uma dama, conforme diz Almeida (1999). Isso gerava ainda um sistema comercial envolvendo as amas que, no Brasil, por serem escravas, não recebiam o dinheiro.

Importa dizer que, entre os indígenas, a situação era diferente. Conforme Silva (1990 apud ALMEIDA, 1999), as próprias mães amamentavam seus filhos, o que foi visto como um comportamento de um grupo incivilizado, e o desmame só ocorria em caso de morte ou doença grave da mãe, ou nos casos indesejados – filhos de índias com inimigos da tribo, ou de índias que mantinham mais de um parceiro sexual –, lembrando que nem o trabalho materno era fator de desmame, pois as crianças eram carregadas junto às mães em uma tipoia. Os filhos das escravas negras, conforme a escrita de Civileti (1991), também eram carregados pelas mães enquanto estas trabalhavam; os que frequentavam a casa-grande contavam com melhores condições de vida até os seis anos de idade (quando passavam a ser tratados como os escravos adultos); e os bebês das escravas que se tornavam amas muitas vezes eram destinados à Roda dos Expostos.

A Roda dos Expostos era uma instituição que surgiu na Europa Medieval para acolher os bebês abandonados, chegando bem mais tarde ao Brasil, e tendo o seu fim, porém, somente na década de 1950. Foi chamada por este nome por conter um cilindro onde os bebês eram depositados para que o anonimato dos adultos que os deixavam fosse assegurado. Segundo Torres (2006), tais instituições vinham a dar conta de questões sociais e morais, pois a maioria dos acolhidos provinha de mães solteiras, de pais que faleceram ou que não tinham condições de criá-los, de relações adulterinas e de escravas que os queriam livres – por isso, Civileti (1991) afirma que o maior número de expostos provinha das escravas.

Embora em péssimas condições, após acolher a criança, como detalha Marcílio (1997), eram tomadas as atitudes básicas de registro e verificação das suas condições de vida, além do batismo. Ficavam sob o cuidado de amas de leite e permaneciam na instituição até os sete anos de idade. Em seguida, as instituições

buscavam famílias que os aceitassem como aprendizes de algum ofício (meninos) ou como empregadas domésticas (meninas). Mesmo assim, a maioria deles (sem contar o grande número de crianças mortas) acabava ou sob a condição de escravidão, ou desamparada nas ruas, recorrendo a esmolas, pequenos furtos e prostituição para sobreviver.

Enquanto a última Roda dos Expostos continuou funcionando até a metade do século XX, o emprego das amas de leite passou a cair em desuso entre o fim do século XIX e o início do século XX. O interesse, como dito acima, era diminuir a taxa de mortalidade. Passou a circular, então, a ideia de privatização: “o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais” (DONZELOT, 1986, p. 23). Tudo isso estava relacionado à crença de uma marcha rumo à civilização¹³. Tratava-se de uma situação social, de controle da população, em que a pobreza, ou os pobres, eram considerados uma ameaça (KUHLMANN JR., 1998), até um atraso à civilização.

Percebendo que as crianças poderiam ser uma porta de entrada de mudanças nas famílias, proliferaram-se estudos e publicações sobre elas, sobretudo advindas do campo da Psicologia, que foi a pioneira a estudar os bebês e as crianças bem pequenas (PEREIRA, 2011), e da Pediatria. Estes estudos foram divulgados em guias maternos, impressos gratuitamente a fim de atingir todas as classes sociais (MAGALHÃES, 2011) e em exposições internacionais, em que, calcados no progresso, na técnica e na ciência, eram mostrados produtos e atributos de modernidade e provas que as nações estavam se esforçando para o “*concerto das nações civilizadas*” (KUHLMANN JR., 1998, p. 75, grifo do autor).

É possível perceber que as práticas com relação aos bebês e às crianças começaram a ser pensadas nas sociedades ocidentais. Porém, por mais que tenha sido uma forma de preocupação para com as crianças em tais sociedades, essa atitude

¹³ Para um estudo sobre o desenvolvimento dos modos de conduta, a “civilização dos costumes” enquanto algo não natural, ver ELIAS (2011). Para o autor, o conceito de civilização foi se desenvolvendo a partir da “mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência (como, por exemplo, na forma de um avanço do patamar de vergonha e nojo) e de sua conduta (como, por exemplo, na diferenciação dos utensílios usados à mesa)” (ELIAS, 2011, p. 216).

não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e à política, oriundas de uma necessidade de preservação da população e da produção de mão de obra para o novo sistema produtivo, para a guerra e pelo interesse de formar futuros homens guiados sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade (SCHMITT, 2008, p. 20) .

Assim, quanto mais se conheciam as crianças, mais poderiam propor práticas que atingissem os ideais da época. Como disse Foucault (2012), a organização de um saber está ligada a toda uma série de processos sociais de um dado momento, seja de ordem econômica, seja das instituições, seja das práticas de poder. Dentre muitos conhecimentos que foram criados e divulgados, bastante influenciados pela necessidade de controle da mortalidade e da pobreza, aprofundarei um pouco mais duas questões, pois dizem respeito diretamente aos bebês: os saberes higienistas e as práticas escolares.

Os saberes higienistas, ou o higienismo, estão voltados, como o próprio nome diz, à defesa dos hábitos de higiene como uma forma de prevenção de doenças e, conseqüentemente, diminuição do número de mortes. Nas palavras da socióloga feminista Liane Mozère, se tratava de um período cuja “preocupação primeira era o combate aos micróbios e a instauração da primazia da higiene” (2013, p. 33). Ainda hoje podemos encontrar em muitas creches resquícios dessas concepções, como o fato de deixarem bebês isolados, sem interações (para evitar possíveis contaminações), ou a impossibilidade de serem feitas práticas pedagógicas que causem sujeira nas crianças ou no ambiente, este também planejado de forma a contemplar o ideal higienista.

Vejo que estas questões ainda são reforçadas pela concepção, já apresentada aqui, de um bebê como sendo um tubo digestivo (MOZÈRE, 2008 apud DELGADO, 2013), um bebê que não possui sentimentos, não manifesta emoções, cujas ações são consideradas reflexos, um bebê somente biológico, incapaz, desvinculado da cultura, – o que problematizarei adiante. Além de ter a escola como aliada nessa tarefa, as mulheres foram defendidas como principais responsáveis para realizar o cuidado das crianças como acreditavam ser “correto”, ou melhor, como poderiam atingir determinados fins.

Mas, não bastava ser mulher; era preciso ser mãe, pois, assim, era possível implementar hábitos desde a gestação, e também dar à mulher um novo status

social. Para que isso fosse possível, era preciso romper com o papel dado às amas de leite, o que também contribuiria para a redução do número de mortes na infância. Zamith, em 1869, afirmou que as amas nunca poderiam nutrir bem uma criança tendo a lembrança de seu próprio filho (geralmente levado para longe dela), ou exercendo tal atividade contra sua vontade (ZAMITH, 1869). Outros argumentos são encontrados em guias maternos da época, onde era exposto que através das amas poderiam ser transmitidos doenças e valores morais inapropriados, além de representarem um risco à higiene, como investigou Magalhães (2011).

Estabelece-se, pois, uma relação orgânica entre médicos e famílias com mais recursos econômicos, o que provoca um fechamento desta contra toda promiscuidade social, além de uma promoção da mulher-mãe, por passar a ter uma utilidade educativa junto aos médicos na criação dos filhos e também pela utilização da família, por parte dos médicos, contra, por exemplo, antigas estruturas de ensino, disciplina religiosa e hábito do internato (DONZELOT, 1986). A mãe era vista como uma aliada do trabalho médico, com benefícios para ambos: ao médico, por combater os saberes populares, das comadres, e à mãe, por assumir um novo poder na esfera doméstica, com maior importância dada às funções maternas.

Cada vez mais nos séculos XIX e XX, então, a medicina e a filantropia vão fazendo parte das tarefas educativas e da infância ocidentais: a primeira instituindo um conjunto de conhecimentos e técnicas para tirar as crianças da influência dos serviçais e vigiá-los, e a segunda, a partir de ideia de uma economia social, buscando diminuir o custo social da reprodução dos pobres e obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos (DONZELOT, 1986). Com tudo isso, criou-se um cordão sanitário em torno da criança, em cujo interior, seu desenvolvimento cabia ser encorajado pela Psicopedagogia e controlado por uma vigilância discreta.

Chamboredon e Prévot (1986) acrescentam outros elementos à análise. Segundo eles, foi ocorrendo uma redefinição do papel pedagógico da mãe nessas classes mais altas. A partir da extensão de sua escolaridade, da penetração de um “modelo profissional” ligado a uma nova imagem das atividades femininas e, conseqüentemente, da liberação dessa mulher de grande parte das funções caseiras “tradicionais” (especialmente por conta dessa nova imagem e da racionalização do trabalho doméstico, juntamente com aparatos próprios para a

realização desse trabalho), a mãe da classe alta foi se configurando como uma portadora de qualificação cultural capaz de exercer uma função pedagógica com relação às crianças.

Por outro lado, nas classes populares, como as mulheres não possuíam renda para comprar um papel social através do dote no momento do casamento, as tarefas domésticas aparecem como uma possibilidade de substituir uma despesa social por um acréscimo de trabalho que não é remunerado; como possibilidade de introduzir elementos de higiene na criação das crianças; e ainda como possibilidade de controlar o homem, prezando pelos valores do casamento, retendo toda a família no âmbito da casa. Dessa forma, o trabalho industrial feminino, fora de casa, era visto como antagônico às suas funções de mulher, portanto, uma necessidade ocasional e não como um destino normal (DONZELOT, 1986).

Vemos que o ideal era que as mulheres permanecessem em casa, entretanto tal permanência era vivenciada de forma diferente, pois, como Chamboredon e Prévot (1986) argumentam, mesmo que nas famílias pobres a mãe não trabalhasse e tivesse tempo, ela era vista como tendo uma fraca competência cultural. Mas, aos poucos e através de diferentes estratégias, as experiências de cuidado das crianças de até seis anos de idade foram se uniformizando e buscando o mesmo fim, como era o ideal da Modernidade. Certamente, mesmo nas sociedades ocidentais, não se trata de uma totalidade, mas são práticas muito reproduzidas, ou que deixaram marcas até hoje.

Podemos ver que os hábitos europeus foram sendo impostos e repetidos desde que os portugueses chegaram ao Brasil. Como os indígenas foram mortos em massa e os que ficaram não tiveram seus costumes valorizados por terem sido considerados incivilizados, e como os negros foram trazidos na forma de escravos, também seus costumes foram invalidados – ainda que estes tenham conseguido resistir e serem transmitidos mais do que as práticas indígenas. Assim, foi a cultura branca, europeia que prevaleceu e foi sendo mais uniformemente transmitida.

Sob essa ótica, mudanças no tratamento para com a criança são visíveis, bem como com relação ao papel representado pela mulher. Isso parece responder em parte, a uma inquietação que apresentei no início da escrita, em que eu estranho o que seria uma característica de nascença da mulher: a maternidade. É possível visualizar que os cuidados tidos para com a criança foram sendo inventados e

modificados ao longo do tempo – portanto, são aprendidos. Também é construção o sentimento de proteção, de amor, do que é permitido ou não, bom ou ruim, com relação às crianças. E com a escolarização da pequena infância não foi diferente, tendo sido, portanto, valorizada ou rejeitada de acordo com os interesses adultos.

A começar, mesmo sendo criadas no século XVIII, as diferentes instituições de educação infantil só encontraram condições favoráveis de consolidação e expansão na segunda metade do século XIX, tais como o incentivo das exposições internacionais e o aumento da urbanização, decorrente da industrialização, o que resultou no acréscimo do índice de pobreza e de famílias que precisavam de outras instituições que cuidassem de seus filhos enquanto trabalhavam (KUHLMANN JR., 1998). Por conseguinte, como se queria delegar às mães a tarefa de cuidar as crianças menores, a creche era vista como um mal necessário (VIEIRA, 1988), isto é, somente para as crianças cujas mães trabalhassem, ou seja, as mães de famílias populares, vistas como incapazes de cuidar seus filhos de forma adequada.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), diferentemente da Europa, em que a creche vinha com vistas a substituir a Roda dos Expostos, no Brasil, ela surgiu antes do jardim de infância. Por outro lado, o caráter atribuído a elas também foi o mesmo europeu: enquanto que aos mais favorecidos economicamente se procurava ressaltar o aspecto pedagógico advindo da denominação de jardim de infância, aos menos favorecidos se pretendia realizar uma ação mais disciplinar e moralizadora capaz até de penetrar no seio familiar. Assim, partindo-se de uma concepção em que se tem o educar como neutro, positivo ou emancipador, considerou-se só os jardins de infância as instituições educativas por excelência, cabendo às creches apenas o papel assistencial. Mas, sob essa visão superficial, não se percebia o quanto o cuidado e o atendimento aos menos favorecidos consistiam em práticas educativas (nem que só objetivassem o controle social).

Naquela época, além de a creche ainda não ser um direito da criança, como hoje é assegurado pela Constituição (BRASIL, 1988), a ela se atribuía menor valor, o que fazia com que os bebês e as crianças bem pequenas e pequenas fossem ainda mais desvalorizados. Kuhlmann Jr. (1998) aprofunda a questão, problematizando a divisão entre as propostas para as diferentes classes sociais. Ele indica que na Idade Média a pobreza representava ou uma bênção ou uma desgraça

que devia ser suportada piedosamente, de forma que cabia aos mais favorecidos economicamente, sob um ponto de vista religioso, exercer a caridade.

A partir do século XVIII, continua ele, a pobreza passou a ser vista como condição natural, porém secular, que precisava ser combatida, visto que tomou posição de problema social. Devido a isso, disseminaram-se iniciativas de assistência compreendidas dentro da filantropia, firmando-se na ciência e na fé no progresso. Tal assistência era papel do Estado e cada vez mais de organizações privadas, mas não era direito do trabalhador, e sim um mérito para os mais subservientes, sempre se valendo de um método que garantisse sua função e promovesse o controle social em busca da civilização. Mozère, a respeito das creches, coloca que

Esses estabelecimentos, igualmente criados por outras instituições de caridade de todos os credos, visavam moralizar os filhos de operários, mas constituíam igualmente, para quem os patrocinava, uma marca de distinção em termos de prestígio e uma engrenagem nas relações extremamente complexas entre as diversas instâncias políticas, morais e religiosas. Para que uma criança fosse aceita na creche, deviam ser preenchidas certas condições: seus pais tinham de ser casados, sóbrios e gozar de excelente reputação (2013, p. 33).

Logo, a fim de erradicar o problema social que a pobreza passou a representar, ampliaram-se os meios para atender às classes populares, sempre pensando no seu controle e na busca pela ideia de civilização – e ainda não se preocupando com o direito das crianças pelo atendimento em instituições educacionais coletivas. A partir disso, Kuhlmann Jr. (1998) traz uma articulação entre três saberes que contribuíram para a difusão das creches, salas de asilo ou jardim de infância, isto é, para a assistência à infância: o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso, os quais estão imbricados às instâncias políticas, morais e religiosas de que falou Mozère.

O primeiro, visto como incontestável, propunha sugestões que lidassem com a inspeção e o saneamento (para atingir a civilidade e a modernidade) e com a mortalidade infantil, como já foi dito. O segundo preocupava-se com a infância moral e materialmente abandonada a fim de promover ações que levassem à cidadania, o que, por outro lado, refletia na segmentação dos menos favorecidos, vistos como

ameaçadores. O terceiro tinha na Igreja a valorização de sua experiência secular na caridade, o que não poderia ser desconsiderado.

Concomitantemente, os crescentes saberes que foram sendo construídos especificamente sobre as crianças, especialmente pela Psicologia, iam sendo amplamente divulgados e sustentavam a importância da primeira infância no desenvolvimento do sujeito, implicando, portanto, cuidados especiais, que foram incumbidos às mulheres. Assim, segundo Chamboredon e Prévot (1986), a primeira infância foi descoberta também como “objeto cultural”, reclamando cuidados para além dos orgânicos e dos afetivos, que, como colocam os autores, passaram a ser mais fortemente associados aos bebês.

É importante dedicar mais atenção ao papel da Psicologia e da Pediatria nesse processo, esta exercendo influência principalmente às mães através dos guias maternos, que ensinavam como bem cuidar os filhos (de acordo com o que acreditavam), e a primeira, definindo estágios de desenvolvimento e de aprendizagem a serem considerados desde a entrada das crianças na creche. Em ambas as situações foram-se construindo certas visões sobre o bebê e a criança que ainda hoje são tomadas como naturais, como se não fossem invenções da Modernidade: representações sobre o que seria uma criança normal, dentro dos padrões (MAGALHÃES, 2011) e como deveria ser seu desenvolvimento, que deve passar linearmente de um estágio de criança incompleta para um estágio de adulto completo (DELGADO, 2013).

Por conseguinte, absorvendo o discurso da Psicologia, a Pedagogia afinava suas próprias teorias e práticas, tendo uma criança ideal como modelo a ser atingido através de estratégias que buscavam uniformizar as crianças a partir deste padrão. Liane Mozère (2013) alerta que o corpo da criança era considerado e tratado como um organismo, cujo desenvolvimento era visto como previsível, como Piaget, Freud e Lacan afirmavam. Tratava-se de um organismo unificado e, assim, os cuidados eram padronizados e idênticos para as crianças de mesma idade, devendo, elas, não se desviarem e manterem tudo no seu devido lugar (MOZÈRE, 2013).

Entre as estratégias utilizadas para garantir essas ideias, a organização do tempo e do espaço escolar são apontadas por Varela (1999). Aí estão inclusas, por exemplo, a distinção e classificação dos grupos por idades e a proposição de uma seriação múltipla, progressiva e de complexidade crescente, separando os níveis por

provas graduais, como se correspondessem a etapas de aprendizagem. Isso está vinculado ao fato que a escola (para crianças mais velhas), desde sua gênese, está mais relacionada a dispositivos de governo e regulação do que à socialização de uma cultura comum, como aponta Silva (1995), cada vez mais se tornando um importante aliado na domesticação das massas e na produção de sujeitos úteis ao mercado.

O ato de escolarizar, então, esteve (e ainda está) atrelado ao desejo de civilizar e domesticar as crianças, consideradas selvagens (VARELA, 1999). Esse interesse também existia com relação aos bebês, mas as estratégias eram diferentes, pois era preciso atingir determinada idade para iniciar sua escolarização (salvo nos casos em que a mãe trabalhasse, o que não era bem visto pela sociedade, como já apontei). O fato de haver uma idade para se escolarizar parece ser reforçado pela Psicologia à medida que esta estabelecia etapas de aprendizagem, e, com isso, as práticas consideradas pré-escolares (dos jardins de infância) e escolares não condiziam com as necessidades dos bebês para aprender. Assim, muitas coisas só são permitidas aos bebês quando eles atingem determinada idade, ou adquirem certa habilidade ou característica, como a linguagem oral e o andar.

Mas os bebês tampouco eram, no geral, bem-vindos nas creches, pois era preciso reforçar o papel social de mãe que a mulher deveria adquirir. Os estudos divulgados preconizavam a relação mãe-bebê, ressaltando-a como essencial para o bom desenvolvimento do bebê. Schmitt (2008) destaca os escritos de Spitz e Bowlby que, a partir da metade do século XX, mostravam uma criança capaz de estabelecer vínculos, um bebê não somente biológico, que precisava não somente de cuidados com sua alimentação e com sua higiene. Contudo, alerta que esses vínculos eram preferíveis de serem realizados pela mãe, a *mais adequada* figura relacional. Este ideal em torno da mãe gerava críticas às instituições educacionais para as crianças de até seis anos de idade, julgando tais instituições como inadequadas e contribuindo para o pouco ou nulo investimento nelas (SCHMITT, 2008).

Frente a isso, tem-se, nas sociedades industrializadas, um bebê pertencente ao âmbito privado, cujo parceiro relacional era a mãe. Trata-se de um bebê que merece total atenção e presença do adulto para se desenvolver, pouco se prezando

que estabelecesse relações entre pares¹⁴. Mas, a partir de Rogoff (2005), ao estudar os padrões culturais do desenvolvimento humano, o qual não seria somente biológico, vemos outras realidades. Em algumas comunidades africanas, indígenas ou não-industrializadas, o bebê participa da vida social, envolvendo-se com muitos adultos e com crianças de diferentes idades que, além de brincarem com eles, são responsáveis pelo seu cuidado.

Isso faz-nos abrir os olhos para perceber como outras relações são possíveis e importantes. Se as relações entre crianças não eram incentivadas, isso não somente estava atrelado ao papel da mãe, mas também a possíveis crenças adultocêntricas (de que os bebês e as crianças bem pequenas não são capazes) e higienistas (de que doenças poderiam ser transmitidas entre elas). Mas a própria Psicologia foi se abrindo a outras possibilidades; Rogoff, por exemplo, é uma autora da Psicologia, mas com estudos situados dentro do campo da Psicologia Cultural.

Os estudos feministas também precisam ser considerados, pois, ainda que tardiamente e de forma indireta, ao problematizarem o cuidado das crianças como atribuído socialmente somente às mulheres (o que se instaurou tanto em âmbito familiar, como em âmbito educacional institucional), também provocaram outras reflexões e aberturas (CORSARO, 2011). Concomitantemente, a Sociologia permitia que se fosse além da ideia biologicista. Porém, mesmo afirmando que as crianças se socializavam, a ideia que se difundiu foi a de uma visão vertical e passiva (por parte das crianças) de educação e socialização. Durkheim afirma:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (1978, p. 41, grifos do autor).

Essa visão também não contribui para a compreensão das crianças como atores/sujeitos, nem das interações entre pares como potentes e reveladoras das criações das crianças. Assim, Jenks (2002) afirma que a criança é imaginada em relação a uma concepção de adulto e este em relação à criança, encerrando-se em

¹⁴ Corsaro define *pares* como “a coorte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente” (CORSARO, 2009a, p.87-88). Ver seção 4.2.1 “Interatividade: ampliando círculos”.

um raciocínio binário. Na necessidade de demarcar essa diferença da criança e, ao mesmo tempo, generalizá-la, a criança tem sido vista ora como um ser selvagem, ora como natural, ora como social.

Segundo ele, a imagem de criança selvagem está relacionada a uma ideia de criança menos desenvolvida, menos evoluída – como uma alusão ao pensamento com relação aos povos não-industrializados. A criança como natural representa uma normalidade, uma universalidade, entendida em termos de desenvolvimento biológico e cognitivo, precisando atingir certa maturação para chegar a determinados estados (negligenciando experiências sociais). Já a criança social é vista pelas teorias de socialização, em que ela é algo que vai ser, o alicerce do indivíduo, a inadequação, inexperiência e imaturidade, precisando chegar à fase adulta, que seria o ideal.

É possível pensarmos exatamente nos bebês como sendo vistos através destas imagens a partir dos recortes aqui apresentados. Isso não significa que tenham sido unânimes, mas que marcaram e continuam marcando profundamente nossa sociedade. Inspirada por essas experiências que escapam à unanimidade, incluo, agora, outros pontos de vista que me ajudaram a desnaturalizar essas visões e a estabelecer outras relações com eles.

2.1.2 Aproximando contribuições para reconhecermos os bebês

Se pararmos para observar um bebê, por exemplo, manipulando um objeto, explorando um ambiente, testando uma nova posição, experimentando uma textura diferente, aproximando-se de outro bebê para interagir, e prestarmos atenção, podemos ver, no mínimo duas coisas: como ele realmente sente necessidade de muito mais além de comida e cuidados corporais, e como ele cria estratégias para atingir seus objetivos, demonstrando capacidade através de suas ações.

Os bebês realmente precisam sanar necessidades biológicas (assim como nós, adultos, também precisamos), mas não precisam crescer para se tornarem um ser humano; eles demonstram possuírem um grande potencial cultural e relacional, sobre o qual precisamos aprender mais. Em suas atividades também se mostram competentes, e somos nós que além de não enxergamos isso, não possibilitamos que completem suas tarefas, pois, quando estão quase pegando um objeto, por

exemplo, ou se levantando, nossa primeira atitude é a de lhes ajudar a finalizar a tarefa, como se precisassem dessa ajuda.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) provocam-nos a pensar em como nos sentiríamos no lugar de um bebê em diversas situações, e uma delas é justamente quando estamos envolvidos com algo prazeroso, colocando nossos esforços e tempo nessa tarefa, e como é desagradável quando alguém se intromete, dando opinião, ou concluindo a atividade por nós. E não é diferente com os bebês. Assim, somos nós que precisamos aprender como podemos nos tornar capazes de entendê-los.

Precisamos ter certa sensibilidade para lidar com a complexidade que é ser bebê. Anna Tardos (1992), psicóloga e também diretora do Instituto Pikler-Lóczy¹⁵, dá um exemplo que mostra que também somos os responsáveis por incapacitar os bebês quando seguimos as nossas vontades sem pensar neles: quando os colocamos em uma posição que ainda não dominam, tiramos sua autonomia e sua segurança. Para reconhecer do que os bebês são capazes, precisamos parar de acreditar que precisam crescer um pouco para serem capazes. Da mesma forma, não convém apressá-los, estimulá-los 24 horas por dia. Como diz Rogoff, “a aprendizagem humana é facilitada por uma infância especialmente longa, em comparação com muitas outras espécies” (2005, p. 65).

Inclusive, a pesquisadora afirma que os bebês aprendem com sua comunidade cultural mesmo antes de nascerem, reconhecendo, após sua chegada ao mundo, vozes familiares e aspectos do idioma da comunidade que ouviam quando estavam no útero. Para Angel Pino (2005), também da Psicologia (mas Histórico-Cultural), mesmo antes de nascer, o bebê já faz parte do universo cultural da humanidade e se desenvolve enquanto humano por dispor de um equipamento biogenético e neurológico que leva marcas da cultura, permitindo que a criança tenha acesso à própria cultura a partir da convivência com as outras pessoas.

¹⁵ O Instituto Pikler-Lóczy, anteriormente chamado Lóczy (nome da rua em que está situado em Budapeste) foi fundado em 1946 com o objetivo de acolher crianças pequenas órfãs e abandonadas por conta da II Guerra Mundial. Sua fundadora, Emmi Pikler, pediatra e mãe de Anna Tardos, assumiu a direção do Instituto, implementando propostas que valorizavam a autonomia, a competência, a afetividade e a motricidade de bebês e crianças pequenas. É importante lembrar que, na época, o fato de as crianças não serem educadas pelas mães era visto como algo prejudicial, mas que pesquisas realizadas no Instituto, compreendendo as crianças como sujeitos de emoções e interações, juntamente com a inovadora relação dos adultos com as crianças em Lóczy, promoveram outros olhares, influenciando a educação das crianças pequenas na Europa (PEREIRA, 2011).

Assim, o caráter de inferioridade e prematuridade que nós, adultos, negativamente atribuímos aos bebês não representa perda ou obstáculo – pelo contrário, é um enorme ganho e possibilidade de desenvolvimento, pois é o que permite que eles, enquanto seres humanos, sejam educados, que se beneficiem da experiência cultural humana. Nas palavras do autor, “nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais” (PINO, 2005, p. 47), o que permite aos bebês, a cada dia mais, aproveitarem e se apropriarem (da) experiência cultural humana, como perceptível nos dois episódios¹⁶ a seguir, presenciados durante o processo de geração de dados da pesquisa:

Episódio n.º 1: A fantasma e o soldado

Antônia (Berçário 2) pega o brinquedo plástico de que os bebês tanto gostam de usar como chapéu, ou para enxergar a sala através dele. Ela o encaixa em seu rosto, levanta o braço e começa a fazer um barulho como se estivesse assustando alguém! Na sequência, ela tromba com Cauã (Berçário 2), que pega o brinquedo e sai com ele na cabeça, marchando como um soldado e dizendo ‘1, 2, 1, 2 hei hei hei hei!’ (Diário de campo, 26/06/2014).



Figura 1 – Fotografias do episódio n.º 1: “A fantasma e o soldado”.
Fonte: A autora.

Episódio n.º 2: Ampliando o vocabulário

Os bebês, pouco a pouco, estão sendo arrumados para a festa do padroeiro da escola, que tem como tema as festividades juninas. As novas roupas causam muita curiosidade neles, que querem tocá-las. Também trocam de chapéu uns com os outros. Marília (professora, Berçário 2), começou a fazer pintinhas no rosto das meninas e bigode no rosto dos meninos. Ela fala o que está fazendo e a palavra bigode chamou muita atenção dos bebês. Dentre eles, Julio e Izabela (ambos do Berçário 2) vão para a frente

¹⁶ As fotografias dos episódios estão dispostas em ordem cronológica, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

do espelho e a repetem, o que faz com que eles deem muita risada após dizê-la. Foi aí, então, que consegui perceber outra coisa excepcional, daquelas que só acontecem ao estarmos prestando atenção nos bebês: inicialmente Julio repete a palavra a seu jeito ('bogoti', 'bogodi' e de outras maneiras), e, ao ouvir Izabela falando 'bigode' várias vezes em frente ao espelho, ele passa a falar 'bigode' também! (Diário de campo, 09/07/2014).



Figura 2 – Fotografias do episódio n.º 2: “Ampliando o vocabulário”.
Fonte: A autora.

Nos primeiro episódio, Antônia e Cauã deram, a partir dos elementos culturais que já possuíam, diferentes significações ao brinquedo, ultrapassando a própria significação que aquele brinquedo recebeu ao ser produzido. E mais: além de atribuir outros significados, eles se permitiram viver esses elementos culturais ao incorporarem os papéis de fantasma e de soldado. No segundo episódio, os bebês estão se beneficiando do contato com um aspecto de uma tradição cultural brasileira e atentam a todos os seus detalhes. Ao mesmo tempo, pela vantagem que apresentam em aprender em e com todas as situações, Julio, bebê, aprende com outra bebê, Izabela, a falar a palavra “bigode”.

Tanto Rogoff (2005) quanto Pino (2005) compreendem o desenvolvimento humano (portanto, também a aprendizagem) como um processo cultural, que vai além do biológico. Somos constituídos tanto pelo biológico, quanto pela cultura, e

ambos marcam nosso desenvolvimento, pois temos um equipamento biogenético e neurológico carregado por uma herança cultural, o que nos confere a possibilidade de sermos seres culturais e nos desenvolvermos através de formas de participação em atividades socioculturais. A cultura, nessa perspectiva, engloba todas as produções humanas (resultado da vida social e da atividade social), as quais são constituídas por um componente material, dado pela natureza, e um simbólico, dado pelo pelos seres humanos (PINO, 2005).

É importante destacar que Pino apoia seus escritos nos estudos de Vigotski, o qual também traz contribuições para pensarmos os bebês como seres sociais. Nas palavras de Vigotski¹⁷, o bebê vivencia “uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido a uma situação de desenvolvimento única, irrepitível, de grande originalidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 284, tradução minha)¹⁸, demarcando o quanto é importante esta etapa da vida e a complexidade de ser bebê.

Vigotski (2006), inclusive, alerta que as ideias que dizem que o bebê é um ser associal, que suas atividades vitais se limitam a satisfazer suas necessidades elementares vitais, que ele carece de propriedades específicas humanas (em especial a sociabilidade) e que é mais objeto que sujeito, são profundamente errôneas. Isso ajuda a revelar um bebê social (e não somente biológico, como muito vem sendo visto), ativo em suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. Um bebê que, além de se transformar, provoca transformações no meio e nos sujeitos com os quais convive.

Desmistificar esses discursos que circulam é muito importante, visto que contribui para mostrar a capacidade, a potência e a competência dos bebês, além de mostrar que vão além do biológico, especialmente por Vigotski (2006) dizer que podemos definir o bebê enquanto um ser maximalmente cultural – o que também é percebido, na Antropologia, por Montagu (1988), que coloca o bebê como sendo a mais sociável das criaturas.

¹⁷ Como houve, e ainda há, muitas variações nas traduções do russo para o português, opto por utilizar o nome e os conceitos de Vigotski a partir do que Prestes (2010) apresenta em sua tese, na qual analisou as traduções das obras do autor para o português. Portanto, em algumas das referências, os conceitos e até mesmo o nome do autor podem estar grafados de forma diferente das que utilizo nesta dissertação. Porém, optei por manter certa uniformidade para não confundir o leitor e para contribuir com a maior visibilidade da questão analisada por Prestes (2010).

¹⁸ “una sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, debido a una situación social de desarrollo única, irrepitible, de gran originalidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 284).

Por outro lado, Pino e Vigotski não desconsideram os aspectos biológicos e psicológicos que nos compõem enquanto seres humanos. E, por mais que eu opte por trazer elementos que mostrem bebês sociais e culturais, minha intenção é quebrar com a ideia generalizada de que eles agem somente por reflexos e que suas necessidades são somente as fisiológicas – e não ignorar que também são seres biológicos e psicológicos.

Para desnaturalizar a ideia de que os bebês são passivos, ou ainda, de que não são capazes, Pino (2005) defende outro ponto importante. Ele diz que um organismo em formação não quer dizer que seja incompleto ou imperfeito, mas que é alguém que tem muitas possibilidades, visto que tudo nele está por ser feito. E pode ser feito sempre de novas maneiras, pois segundo as reflexões de Hannah Arendt, com o nascimento, sempre surgem possibilidades de iniciar algo novo, de a criança improvisar através de suas ações (BÁRCENA; MÈLICH; 2000). Além disso, Bárcena e Mèlich, inspirados em Arendt, mostram que o recém-nascido é também um recém-chegado, alguém a quem temos que acolher com hospitalidade, iniciar no mundo e acompanhar.

O outro, então, ganha sua importância na vida social do bebê. Daí que, para Pino (2005), o bebê ingressa na cultura e se desenvolve enquanto humano através da mediação do outro. Mas não desempenha um papel passivo nesse processo: é a sua iniciativa, são os seus sinais que desencadeiam a ação do outro, a qual se configura de uma forma interpretativa e, pouco a pouco, tais ações vão inserindo os bebês nesse mundo simbólico, cheio de significações, que é o mundo cultural humano. E os outros não são somente adultos: como muito vi na pesquisa de campo, os bebês têm interesse e procuram outros bebês, outras crianças – e são procurados por eles também.

Mesmo com algumas limitações motoras, Schmitt (2008) mostra que os bebês conseguem interagir – o fato de ainda não andarem ou não falarem não é empecilho para chamar a atenção do outro, para retribuir-lhe um sorriso ou um olhar, ou para promover o contato com o outro. E quando este outro vem em sua direção, o bebê não permanece alheio a essa aproximação: ele responde ao outro, como coloca a autora.

Se não conseguimos perceber tais encontros, principalmente entre bebês, pode ser porque “grande parte dos encontros entre os bebês ocorre numa posição

espacial diversa da dos adultos” (SCHMITT, 2008, p. 155), e não nos propomos a nos colocarmos em tais posições. E igualmente pode ser por ainda não conhecermos e reconhecermos as linguagens que os bebês possuem para se expressar e se comunicar. Elas vão além da linguagem com palavras, seja ela oral ou escrita. Por muito nos comunicarmos através destas duas formas de linguagem, temos dificuldade em entender alguns gestos, balbucios, choros, movimentos, e outras formas de “compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita” (BRASIL, 2009b, p. 85).

O corpo do bebê é revelado, então, como uma potência comunicativa, como um canal de comunicação com o outro, até porque os bebês já nascem com “o desejo de se comunicar e se relacionar” (BRASIL, 2009b, p. 83). E o corpo não é só isso: é a possibilidade de contato e exploração do mundo. É através dele que o bebê vai aprendendo e experienciando as mais diferentes sensações e os sentimentos. Trata-se de um corpo biológico por suas funções, mas também cultural, pois as formas de comunicação, as experiências sensoriais, a significação dos sentimentos e até mesmo de suas funções serão diferentes dependendo do contexto em que cada bebê se encontra.

Podemos ver o quão complexo é ser bebê e o quanto ele é competente em se expressar, contatar o outro e compreender o mundo. Assim, recentes pesquisas têm ajudado a mostrar que o bebê tem capacidade de resolver problemas e de se colocar no lugar do outro (CUZZIOL, 2013), gosta de desafios (FOCHI, 2013) e brinca incorporando elementos culturais (SCHMITT, 2008). Também tem se reconhecido que os bebês aprendem a partir de suas experiências e interagindo. Portanto, são seres ativos em seus grupos sociais.

E mais: são seres complexos, completos, permeados por culturas, que agem e atuam socialmente através de muitas interações. Eles não produzem somente reflexos, nem estão alheios ao mundo que os cerca: suas ações possuem intenções e muita força comunicativa. Além disso, carregam consigo o inédito e não são passivos nas relações com os demais, socializando-se e aprendendo não só com os adultos, mas também com outros bebês e crianças mais velhas – e contribuindo para com a socialização e a aprendizagem dos que com eles interagem.

Estas concepções são bastante recentes em nossa sociedade ocidental e ainda estão em processo de consolidação. Esse processo é longo, considerando que estamos tratando de questões culturais que envolvem várias instâncias e mexem com nossa posição adultocêntrica detentora de poder¹⁹. Atrelado a isso, Sarmiento (2004) alerta que as crianças eram consideradas como meros seres biológicos durante grande parte da Idade Média. E essa visão ainda se faz bastante presente em nossa sociedade, mesmo que inconscientemente, como já analisado.

Cuzziol (2013) argumenta que essa visão de bebês enquanto “pacotes biológicos”, que somente no futuro terão alguma representatividade no meio sociocultural, fortemente influenciou as Ciências Humanas e Sociais, o que pode ter resultado no desinteresse acadêmico com relação a eles. Mas, como tenho tentado demonstrar, as iniciativas e perspectivas têm se modificado. A afirmação de Vigotski (1991), de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, é outra colocação sua que traz contribuições nesse sentido, indicando que mesmo quando muito pequenos, ou vejo eu, ainda bebês, já estão em constantes e importantes processos de aprendizagem, o que valoriza, além dos bebês, os profissionais que trabalham com eles.

A partir de suas ações e interações, então, os bebês (e as crianças mais velhas) vão significando e ressignificando o mundo. Por isso, Sarmiento (2004) diz que as crianças possuem formas culturais que se radicam e se desenvolvem em modos específicos de comunicação intra e intergeracional, o que não confere à infância a idade da não-fala, nem da não-razão²⁰ (SARMENTO, 2005a), pois crianças e bebês constroem outras racionalidades a partir das interações, dos afetos, da fantasia, da vinculação que estabelecem com o real e de suas possibilidades de linguagem.

¹⁹ Considero que o poder ultrapassa relações polarizadas, ou seja, não é uma questão de sujeitos que o detêm e sujeitos que não o detêm. Pela perspectiva de Foucault (2012), ele se faz presente nas mais diferentes relações, as quais são móveis, reversíveis e instáveis, podendo se modificar, pois não são dadas de uma vez por todas. Entretanto, a ideia expressa no texto coloca os adultos como detentores de poder para lembrar o quanto somos os responsáveis pelas decisões nas vidas das crianças a partir dos nossos olhares, procurando estratégias para submetê-las aos nossos interesses, ainda que elas nos escapem e transgridam às nossas lógicas.

²⁰ Segundo o autor, também não é a idade do não-trabalho, pois as crianças possuem diferentes ofícios em casa, na escola, no campo, na rua; ou a idade da não-infância, visto que a infância está presente nas muitas dimensões das heterogêneas vidas das crianças.

Portanto, ao olharmos para as crianças somente com lentes evolucionistas, biologicistas, naturalistas ou uniformizantes, não conseguimos perceber capacidades, competências, lógicas, culturas, desejos, sentimentos, linguagens, brincadeiras, interações, iniciativas. Isso é muito diferente do pensamento ocidental hegemônico que foi construído acerca do bebê, como visto neste capítulo. Entretanto, por ser um pensamento formulado há relativamente pouco tempo e ter contado com vários estudos e estratégias para sua divulgação, ainda encontramos muitos resquícios no nosso tratamento para com os bebês, tanto em casa como nas creches. Por isso, é preciso que reflitamos muito sobre a concepção de infância, de criança e de bebê que possuímos, pois nossas ações são feitas a partir dessas imagens que carregamos. Silva e Pantoni, então, indicam que

durante muito tempo, as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram negligenciadas, orientando ações no interior das instituições que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social. Essas concepções, junto com as ideias de creche como “mal necessário” e da família como único espaço adequado para a educação da criança bem pequena, formavam um terreno fértil para práticas que também ajudavam a constituir um bebê pouco ativo. A nova concepção de criança e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir a ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora, inteiro. (2009, p. 5-6)

E é com essa imagem, de um bebê inteiro, ativo, imerso na cultura, com competência social e riqueza e capacidade nas formas de expressão e comunicação, que me propus a pensá-lo no âmbito da escola infantil.

2.2 Bebês que se relacionam com bebês, adultos e outras crianças na escola infantil

De *mal necessário* (VIEIRA, 1988), as creches têm ocupado cada vez mais espaço em nossa sociedade. Juntamente com a pré-escola, compondo a Educação Infantil, passou a ser dever do Estado e da família, e direito da criança com a Constituição Federal de 1988 – direito, este, ratificado pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990). Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação infantil passou a ser a primeira etapa do que se considerou por Educação Básica, também constituída pelo ensino fundamental e o ensino médio, porém, sem caráter de promoção entre educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2013).

A LDB 9.394/96 ainda determinou que dentro de três anos todas as creches e pré-escolas já existentes e que viessem a ser criadas fossem incorporadas ao sistema de ensino a fim de desvincular o caráter assistencial muito ligado a elas. Mesmo assim, dada toda trajetória dos bebês e das creches, que procurei abarcar na seção 2.1.1 “A visibilidade dos bebês a partir de contribuições da História da Infância”, ainda encontramos muitas concepções e práticas advindas daquelas lógicas sendo reproduzidas.

Minha intenção não é propor julgamentos morais, apontando o que seria certo ou errado, mas defender que, a partir da configuração que hoje temos de educação infantil, precisamos repensar o que vem sendo feito. Isso se faz necessário pois a creche não mais é um “estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade pra baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio” (A Mãe de Família, jan. 1879, p. 3 apud CIVILETTI, 1991, p. 36).

Da mesma forma, não mais são suficientes profissionais sem a formação mínima exigida²¹ para atuar nas creches e pré-escolas. A Modernidade foi instituindo às mulheres as atividades de cuidado e de ensino das crianças e, ainda, muitas delas, ao reivindicarem a criação de creches para seus filhos de forma que pudessem trabalhar em diferentes setores, passaram a trabalhar nas respectivas instituições (CAMPOS, 1999). A partir disso, duas características do quadro de profissionais da creche vêm se mantendo: o fato de serem majoritariamente mulheres e o fato de não possuírem formação.

A escola onde realizei a pesquisa durante o mestrado reflete a situação mais vista no resto do país: somente mulheres atuando como responsáveis pelas turmas

²¹ “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. (Art. 62, BRASIL, 2013)

e a maioria delas sem ter Pedagogia. Entretanto, um diferencial com relação às demais instituições é perceptível: como se trata de uma instituição filantrópica sob responsabilidade da mantenedora de uma universidade, as contratações que não se referem às vagas que a escola possui para professoras (ou professores) com formação em Pedagogia, são destinadas para estágios a serem realizados por estudantes de Pedagogia. Tal situação não é a ideal, mas, ao menos, garante que todas/os profissionais estejam envolvidos com a formação na área, o que é algo muito importante ao considerarmos que ainda há muitas contratações de leigos no cenário das instituições educacionais para a pequena infância. Em outras palavras,

todas as profissões têm uma história que inicia com seus práticos. No Brasil, era muito comum, até os anos 50, existirem práticos dentistas, médicos, farmacêuticos, isso é, pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando outros o exercerem. Porém, há muitos anos, na área da saúde, não se reconhecem os práticos. Entretanto, na educação, parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros (BRASIL, 2009b, p.35).

Também é preciso demarcar que se trata de crianças pequenas, bem pequenas e bebês, cada um com suas especificidades, o que merece propostas condizentes com elas. Mas, como anteriormente, a preocupação pedagógica geralmente era manifestada somente em relação às crianças com idades próximas aos sete anos (CAMPOS, 1999) e quando pensada para bebês era somente aos órfãos e os que estavam em situação de risco (BRASIL, 2009b), ainda pouco se pensa sobre o trabalho pedagógico na creche, embora as reflexões venham aumentando.

No relatório de pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais” (BRASIL, 2009c)²², em que, dentre outras ações para sua realização, foram consultadas e analisadas 48 Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil

²² Tal relatório resultou de um Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo coordenado pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa. A pesquisa foi realizada em 2008 e além deste, resultou em outros documentos, como o “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”.

de 22 municípios brasileiros, foi constatado que 77% dessas propostas não faziam menção às crianças de zero a três anos – ou às suas especificidades. E mais:

Se, nos últimos anos, as vagas foram quantitativamente ampliadas ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores.

Isto é, apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil. (BARBOSA, 2010, p. 1-2)

Apesar de o dado do relatório não ser generalizável, isso pode explicar o que muito encontramos ao entrarmos nas escolas infantis: por um lado, pouca preocupação em planejamento, organização do espaço, proposição de experiências diferenciadas, pois se pensa que para bebês somente a guarda e a satisfação de necessidades básicas são suficientes; por outro lado, circulam pela escola práticas originárias do Ensino Fundamental, como alfabetos nas paredes, quadros e cadernos para já iniciar a alfabetização, atividades em folha e a necessidade de se produzirem “trabalhinhos”, o que confere, socialmente, pouco crédito ao trabalho na creche e às aprendizagens dos bebês, que vai muito além da necessidade de confecção de um produto final.

Tristão (2004), ao investigar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês de uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, aponta que essa ideia da produção é coerente com nossa sociedade capitalista e está presente tanto no senso comum, quanto no imaginário das profissionais da educação. Em contraponto, o trabalho na creche ocorre no dia-a-dia, através do brincar, de trocas de olhares, de aprendizagens de saberes cotidianos, excepcionalmente importantes nessa faixa etária, como aprender a usar o garfo, identificar-se no espelho, dar os primeiros passos, conhecer diferentes texturas.

Como Tristão defende, a profissão docente é marcada pela sutileza na creche (TRISTÃO, 2004). Os bebês aprendem com os tons de voz, os toques, os olhares,

os sorrisos. São aprendizagens e vivências não quantificáveis, cuja riqueza está encontrada no processo. Tampouco deixam as mesmas marcas em todas as crianças; como, então, esperar que delas possam resultar “trabalhinhos” uniformes, com fins predeterminados, que não traduzem o que significaram?

Assim, é pensando nessas questões e considerando que bebês e crianças estão cada vez mais na escola e cada vez mais precocemente (WESCHENFELDER, 2012), passando longas horas de seus dias nesse ambiente, ou seja, grande parte das suas vidas enquanto bebês e crianças bem pequenas, que precisamos pensar mais no que oferecemos a eles. Pensar o pedagógico nas creches não é escolarizá-lo, como pontua Cuzziol (2013), nem pedagogizar as práticas sociais, como a alimentação, as linguagens, relações sociais, brincadeiras, o cuidado com o corpo, movimentos, (BRASIL, 2009b), mas a partir da imagem de bebê que se defende, propor uma passagem significativa pela escola infantil, que lhe ofereça bem-estar, acolhimento e reconhecimento enquanto autores de suas trajetórias.

2.2.1 Pensando a presença dos bebês na escola infantil

O fato de algumas escolas infantis não possuírem uma proposta pedagógica refletida e discutida, ou uma concepção de seu currículo pode ser tão grave quanto possuírem uma proposta incoerente com a realidade das crianças de zero a três anos de idade. Digo isso, porque não os possuir não significa que não existam imagens de criança e do trabalho pedagógico norteando as ações desenvolvidas. Pelo contrário, como tais imagens não são discutidas e trabalhadas no coletivo, elas podem não só estar em dissonância com as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, como também ser divergentes.

Pensar o currículo da educação infantil, especialmente das creches, configura-se, então, como uma tarefa complexa, mas necessária frente às especificidades dos sujeitos que nela se encontram e do trabalho pedagógico nela realizada. O intento não seria chegar a uma concepção única, mas refletir sobre o currículo para poder considerar sua pluralidade, sua complexidade. Se pensarmos a respeito da educação infantil brasileira, Kramer (1991), Machado (1996) e Barbosa (s.d.), entre outras/os autoras/es, propõem discussões e reflexões ricas, demonstrando a diferença entre o trabalho na educação infantil e os demais níveis

educacionais. Seus diferentes pontos de partida e de vista convergem para a construção de currículos contextualizados, com as famílias e grupos sociais, que possuam especificidades do grupo docente e que se encharquem de crianças, dos seus gostos, das suas vivências, necessidades, particularidades.

O currículo é uma oferta imersa em culturas. É uma aposta a partir de concepções e realidades. São ofertas e apostas, pois se diversificam de escola para escola. Na educação infantil, o currículo não pode ser restringido a conteúdos, como uma listagem. O próprio “conteúdo” da educação infantil poderia ser entendido como práticas sociais e linguagens (BRASIL, 2009b), com centralidade nas brincadeiras e nas relações sociais (BARBOSA, 2010). Essa concepção é importante, pois revela que as crianças estão aprendendo diariamente, a partir de suas ações e, por estarmos pensando em escolas infantis, o currículo corporifica essas intencionalidades, que devem ser pensadas sob o ponto de vista coletivo e a partir das culturas das crianças, suas famílias e comunidades.

Assim, “para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo, para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola [...]” (BARBOSA, 2010, p. 1). Pensar um currículo para bebês não é pensar em atividades, com produções para apresentar, ou objetivando ensinar um ou outro conhecimento. Os bebês aprendem com tudo que vivenciam na creche: jeitos de falar, olhares, brincadeiras, cuidados com o corpo, momentos de alimentação, de interação, demarcando que não são passivos frente ao que lhes ocorre.

A partir disso, vemos como o trabalho enquanto professora de berçário, embora desvalorizado, é complexo, rico e desafiador. E se torna ainda mais quando percebemos como o grupo é diversificado, as experiências são permeadas por diversas concepções culturais e o cotidiano é inusitado. Em um grupo de bebês, cada um tem interesse por um objeto, é alimentado de uma forma única em suas casas, gosta de dormir mais cedo ou mais tarde, já anda sozinho ou ainda não, dentre inúmeras outras características. Portanto, além de a professora precisar estar atenta e respeitar todas essas peculiaridades, precisa pensar o dia-a-dia acontecendo em pequenos grupos, tanto porque os bebês têm interesses diferentes, como porque todos eles merecem atenção.

Como alerta Schmitt, não é porque os bebês tenham uma liberdade maior para escolher o que fazer, que o trabalho com eles seja “*espontaneísta*, caracterizado apenas pelas ações de provimento das necessidades básicas, sem planejamento e sem intencionalidades por parte dos professores” (2008, p. 154, grifo da autora). Aliás, as características dos bebês implicam que o dia seja muito bem planejado, que sejam propostos materiais, modificados os espaços a partir de seus usos e interesses, realizadas experiências diversas, utilizados outros espaços da escola, enfim, é preciso defender que o currículo, o planejamento, a rotina, o trabalho docente com bebês é diferente do realizado com as crianças mais velhas (estejam estas na educação infantil, ou no ensino fundamental), mas ainda assim, são pedagógicos e merecem ter suas especificidades garantidas e respeitadas.

Para que isso seja possível, é necessário que as professoras conheçam os bebês e que todos os profissionais da escola estejam cientes do trabalho que é realizado com eles. Por exemplo, um bebê que recém aprendeu a andar quer explorar o ambiente da escola a partir de sua nova habilidade: se ele encontra liberdade em sua sala para se movimentar livremente e quando circula por outros espaços da escola não encontra a mesma liberdade, caberia às professoras de sua turma conversar com os demais profissionais para que respeitassem tanto a vontade dele, quanto a escolha pedagógica feita. Na escola investigada, na turma do Berçário 2, duas professoras trabalhavam pela manhã e duas pela tarde, então, sempre havia um horário em que uma profissional da manhã permanecia juntamente à uma profissional da tarde, permitindo um diálogo necessário entre elas sobre o que havia ocorrido na parte da manhã

E, considerando que as muitas linguagens que os bebês utilizam geralmente não fazem uso da palavra, para que seja possível conhecê-los melhor, se faz essencial um olhar atento, acompanhado de registros (escritos, fotográficos, audiovisuais, etc.) que permitam ir criando uma memória, uma narrativa da vida da criança na creche, de suas preferências, de sua originalidade. Isso é muito importante, pois cada dia na vida de um bebê é como se fosse um grande período de nossa vida adulta e cada conquista sua está acontecendo pela primeira vez e esse momento ficará marcado por toda vida.

Se nós, adultos, gostamos de registrar o mundo e nossas vidas através de fotos, com os bebês não é diferente. Porém, como no princípio de suas vidas somos

nós os responsáveis por sua educação (BARBOSA, 2010), cabe a nós iniciarmos a tarefa de registro de suas vidas, de sua história, inserindo-os nesse ação cultural que faz parte de nossa sociedade e, pouco a pouco, permitindo que eles mesmos possam fazer seus registros fotográficos, assim como gostavam de fazer vários dos bebês com quem convivi na pesquisa.

E ainda: além de ser importante para a criança e sua família, o registro facilita futuros planejamentos, pois permite revisitar o cotidiano, perceber minúcias, preferências, necessidades de mudanças, dando sentido ao trabalho docente. Fochi, que investigou, durante o mestrado, as ações que os bebês desenvolvem em espaços de vida coletiva com a menor intervenção direta do adulto, conclui que no lugar de planejar alguma atividade a ser “aplicada” com os bebês, o mais interessante poderia estar no planejamento de outros elementos, como o tempo, os espaços, os materiais a serem disponibilizados, a organização em grupos pequenos e o quanto e como intervir (2013).

Pensar estes aspectos se faz necessário, pois os adultos, sem desconsiderar a importância dos pares, têm papel importante na inserção da criança na sociedade e na cultura e, como em alguns momentos, no berçário, a professora precisa dar atenção especial para um único bebê, com esses elementos ela se mantém presente, de forma indireta, para os outros bebês – são as estratégias de *extensão da presença* de que fala Rosinete Schmitt (2008). A autora aponta, ainda, que o olhar e a fala da professora também são essenciais nesse processo, pois o bebê tem o adulto como referência, segurança e o procura, esperando receber um sorriso, um incentivo, carinho e atenção. Assim, cabe a ela ficar sempre no campo de visão da criança, até porque se nós percebemos nos elementos acima a intencionalidade do adulto, o bebê a percebe na sua forma física, no seu contato. Ou melhor, no *contato humano, nas relações* (NÖRNBERG, 2013, grifos da autora).

O conteúdo do berçário, portanto, é materializado no corpo, procurando ajudar o bebê na inserção (no) e descoberta do mundo – social, cultural, físico, histórico. O corpo do bebê é a tradução de sua capacidade de ser ativo, das aprendizagens que vai realizando, daquilo que quer comunicar.

Episódio n.º 3: Conhecendo o mamão

Selena (auxiliar de educação) chega com o mamão para o lanche da manhã e convida os bebês a tocarem na fruta, que ainda estava com casca. As

outras professoras ajudam para que todos possam tocá-lo. Os bebês, então, começam a tocar o mamão, cheirá-lo e querer mordê-lo. Selena passa para a cozinha e os bebês já começam a se sentar para comer o mamão (Diário de campo, 24/06/2014).

A partir da ação de Selena, é possível ver que ela acreditava que não bastava os bebês conhecerem o mamão já descascado, mas saber como ele é por fora. Aliás, saber não somente com os olhos, mas também com as mãos – e com os narizes e com as bocas, como demonstraram os bebês! Certamente, essa breve experiência significou algo para eles, pois logo foram para a mesa esperar o mamão, enquanto que, em outros dias, esperam ser chamados e, alguns ainda demonstram preferir continuar brincando.

Porém, esse corpo enquanto presença, enquanto contato humano, o corpo aprendente, potente não é valorizado na escola. Aliás, toda essa sua riqueza é, no geral, transformada em submissão e produtividade. Como bem diz Foucault, o corpo

está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (1987, p. 28).

Isso significa que, mesmo que muitas vezes não percebamos, estamos reproduzindo formas de controle e docilização do corpo, que ocorre desde o momento em que os bebês são colocados todos em cadeirões enfileirados à espera da comida, não podendo se movimentar amplamente, ou interagir com os demais, até os comentários muito repetidos de que não é bom pegar os bebês no colo quando choram para não ficarem manhosos. Portanto, já “nas creches se inicia um trabalho pedagógico de contenção dos desejos de movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos [...]” (DELGADO, 2013, p. 248).

Lembrando o que já fora discutido aqui (sobre a divulgação dos saberes higienistas e do movimento de privatização, além da constituição da escola como sendo mais voltada para o governo e para o controle do que para a socialização de uma cultura comum – ou do que para a socialização dos sujeitos e sua inserção na vida coletiva), o corpo e as formas de contato humano foram alvo destes discursos e estratégias. Para se comunicar, então, o mundo ocidental passou a se apoiar nos sentidos de distância (visão e audição), sendo que dos sentidos de proximidade (paladar, olfação e tato), o tato foi o que mais se procurou evitar (MONTAGU, 1988) – e, assim, também passou a valorizar mais as linguagens orais e escritas do que as que envolvem outros sentidos e partes do corpo.

Sobre nossas aprendizagens corporais, Montagu (1988) pontua que, assim como aprendemos a falar por falarem conosco e falaremos do modo que nos falaram, também aprendemos a responder à estimulação exteroceptiva da pele e à proprioceptiva dos músculos-articulações como os vivenciamos; aprendemos a sermos ternos, carinhosamente atentos se recebermos ternura, amor, cuidados, aconchego, conforto desde que nascemos; e vamos guardando memórias de nossas experiências corporais desde muito cedo.

Por isso, essas questões ainda precisam ser mais discutidas, principalmente por serem as experiências mais frequentes que os bebês vivenciam. Mesmo quando estamos apostando em suas capacidades e ações de autonomia e independência, não quer dizer que devemos deixá-los “abandonados”, ou tratá-los como se não mais precisassem de incentivo, apoio e contato afetivo (assim como também nós, adultos, precisamos deles). Da mesma forma, Fochi (2013), baseado nos escritos de Pikler e Malaguzzi, alerta que compreender a criança como ativa e capaz não pode ser justificativa para acelerar e antecipar seu desenvolvimento – o importante é que nós, adultos, aprendamos a aguardar, a dar tempo para a criança, a deixar que elas completem suas ações e sigam seu ritmo.

Ortiz et al. (2012) apontam que há, em nossa cultura, uma tendência a fazermos as coisas pelo bebê, ou a anteciparmos suas ações, mas nosso papel deveria ser o de observar e criar condições para o bebê para que ele tente, experimente, exercite suas capacidades e desenvolva novas habilidades. Tardos indica que os

esforços internos [da criança] estão, portanto, dosados, regulados por ele mesmo. Durante suas atividades, conduzidas sob sua própria 'responsabilidade', a criança aprende a observar, a agir, a usar o seu corpo de uma maneira econômica, a prever o resultado de sua ação, aprende a sentir os limites de suas possibilidades, a modificar seu movimento, seus atos [...] (1992, p. 6, tradução minha)²³

Porém, a psicóloga lembra que, nesse processo de aprendizagem baseado em sua atividade autônoma, é essencial que a criança (ou o bebê) tenha uma relação profunda, que lhe garanta segurança. Pensemos as experiências dos bebês nas creches: será que estas relações profundas têm sido estabelecidas? Não acabamos por abandoná-los demais? Ou estimulá-los em excesso visando acelerar seu crescimento? O quanto fazemos pelos bebês que eles poderiam fazer por si sós juntamente com nosso apoio? Assim, como Schmitt (2008) percebe em sua pesquisa, os bebês passam grandes períodos do seu dia fora do contato direto com adultos e, por outro lado, vivenciam diversos momentos de interação individual com o adulto, o que significa que tanto estas relações como aquelas que não implicam a presença direta do adulto precisam ser pensadas.

O dia-a-dia na escola infantil é, muitas vezes, a maior oportunidade de estabelecimento de diferentes relações por parte de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Relações com diferentes materiais, mas também com diferentes pessoas que possuem culturas variadas, desde outros bebês, até crianças mais velhas e adultos. A experiência de um bebê ao estar na creche configura-se como um tempo-espaco de aprender o mundo, experienciá-lo, inserir-se em uma cultura, participar da vida em sociedade e deixar suas marcas. E isso vai acontecendo através das relações estabelecidas. “As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo [...]” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Como dizem Doherty et al. (2011), é através da interação e da brincadeira com outras crianças e adultos que os bebês vão desenvolvendo sua competência

²³ “esfuerzos interiores [del niño] están, pues, dosificados, regulados por él mismo. Durante sus actividades, dirigidas bajo su propia 'responsabilidad', el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo de una manera económica, a prever el resultado de su acción, aprende a sentir los límites de sus posibilidades, a modificar su movimiento, sus actos [...]” (1992, p. 6).

social. E os autores ainda afirmam, baseados em diversas pesquisas e publicações, que a brincadeira, então, permite às crianças aprenderem sobre si mesmas, compreenderem o mundo, se expressarem, estabelecerem relacionamentos com os outros, formarem expectativas e teorias sobre o que exploram, aliarem experiências prévias com atuais e realizarem diferentes aprendizagens, dentre elas as de causa e efeito, as vinculadas às relações espaciais e as de formação de previsões e de planejamento de resultados.

Essas afirmações, ao ressaltarem a importância do brincar na infância, contribuem para sua valorização e para a valorização do trabalho na creche, em cujo centro o brincar se encontra. A partir dessa perspectiva, percebe-se o brincar não como um passatempo, mas como um conteúdo do trabalho docente. Ainda assim, não cabe cair na visão reducionista de que devemos utilizar as brincadeiras para ensinar diretamente as crianças, como muito ocorre com as crianças mais velhas na escola – a brincadeira também é espaço de prazer, de divertimento, e basta por si só, merecendo ser respeitada por isso. Segundo Würdig, “a experiência lúdica aproxima e estreita os laços dos seres humanos a fim de que possam divertir-se, brincar e fantasiar de diferentes formas e expressões” (2007, p. 59-60).

Mas, pensando nas escolas infantis, por ser um de seus conteúdos centrais, o brincar precisa ser refletido enquanto tal. As professoras, além de escolherem e prepararem materiais, espaços, brinquedos, são parceiras de brincadeiras, juntamente com as outras crianças. E ainda: “todas as rotinas nas quais os bebês e responsáveis estão envolvidos – alimentação, troca de fraldas, vestir-se – são oportunidades para a brincadeira e atividades de brincadeiras acontecerem” (DOHERTY et al., 2011, p. 148). Todas as experiências oferecidas aos bebês são educativas – e podem também ser lúdicas²⁴.

Doherty et al. (2011) apresentam um ditado que circula entre os falantes de língua inglesa que pode ser entendido como o nosso “a primeira impressão é a que fica”. Os autores valem-se dessa expressão para registrar a importância das experiências realizadas na primeira infância, as quais marcam nossas vidas. Segundo eles, ainda, o período mais intenso de conexões neuronais se dá nos três

²⁴ Um referencial básico para pensar o brincar dos bebês é proposto por Goldschmied e Jackson (2006), em que elas apresentam, por exemplo, o Cesto de Tesouros e o brincar heurístico com objetos.

primeiros anos de vida da pessoa, reforçando a ideia de que os bebês e as crianças bem pequenas são altamente potentes e as aprendizagens e relações que estabelecem são importantes e os vão constituindo.

Assim, os bebês não são passivos nesse processo: eles são aprendizes ativos, como colocam Doherty et al. (2011), pois estão preparados para explorar o ambiente, são equipados para compreender as muitas informações que bombardeiam seus sentidos, podem ser entendidos como os mais jovens cientistas, pois testam e exploram o que está ao seu redor, e empenham-se, desde o princípio, para se tornarem seres independentes.

Episódio n.º 4: O caminhãozinho

Vinícius (Berçário 2) está brincando com um caminhãozinho de madeira que havia perdido uma de suas rodas. Ele empurra o caminhãozinho, mas logo a outra roda cai. Esta roda está encaixada no eixo que a liga as duas rodas. Vinícius pega esse composto de roda e eixo, o observa, observa o caminhão e começa a tentar encaixá-lo. Encaixa e desencaixa várias vezes, até que o encaixa novamente e sai empurrando o caminhãozinho que, mais uma vez, perde a roda logo em seguida. Sua atividade recomeça e é repetida várias vezes até que chega sua hora de ir embora da instituição. Ao perceber que teria que deixar o brinquedo, começa a chorar. As profissionais da escola, então, oferece o brinquedo para ele o leve para casa, o que faz com que o choro cesse e ele vá embora contente (Diário de campo, 18/12/2014).

Vinícius estava, realmente, sendo um cientista com relação a seu caminhão: levantou hipóteses, buscou conhecê-lo melhor e procurou averiguar o que ocorria com ele. E soube muito bem demonstrar que não queria parar sua atividade. Como as professoras haviam percebido seu interesse no brinquedo, ofereceram que ele o levasse. Por isso, precisamos aprender a enxergar essas capacidades para valorizá-las e enriquecê-las, mas, para isso, precisamos nos dedicar mais a observar os bebês e estarmos dispostos a aprender com eles.

Também é preciso tirarmos os bebês dos carrinhos, berços e salas de berçários, onde ficam isolados, pois “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 23). Embora no berçário também estejam interagindo, estabelecendo relações significativas, pois os bebês são seres sociais e entre eles constroem as suas culturas, podemos nos perguntar como ficam as relações intergeracionais, com crianças que possuem outros

elementos culturais e, assim, promovem outras relações, outras aprendizagens, e que também experienciam outras relações e aprendizagens a partir do contato com os bebês. É no sentido de adentrar na questão das relações entre bebês e crianças mais velhas no âmbito da escola, que separa os grupos por sua idade, que emergem as reflexões a seguir.

2.2.2 Relações intersubgeracionais na escola infantil: realidades e possibilidades

Na medida em que avançava nas pesquisas acerca dos bebês e das relações que estabelecem entre eles e com crianças mais velhas, fui percebendo a centralidade das discussões que envolvem a questão da idade, que, assim como a ideia ocidental de infância e a ideia moderna de amor materno, por exemplo, é uma construção social, portanto, variável – ainda que seja demarcada por certa fixidez, por depender da exatidão dos números. Todavia, por mais que a Psicologia do Desenvolvimento tenha instituído certos comportamentos como correspondentes a determinadas faixas etárias, há uma flexibilidade no que as diferentes culturas estabelecem com relação à idade: dentre os muitos exemplos, cito alguns que variam entre o Brasil e outros países, como a idade de entrada obrigatória na escola, ou para o *début* das adolescentes, ou ainda para poder fazer uma carteira de habilitação.

Ariès (1981), historiador francês, ilustra uma situação que também vivenciamos no Brasil: assim que uma criança aprende a falar, sua idade é uma das primeiras informações que lhe ensinamos. Contudo, nem sempre foi assim; se, por um lado, era comum que, no século XVI, as crianças soubessem sua idade (mas os costumes diziam para não informá-la claramente), por outro, nessa época ainda não se tinha exatidão nas datas. Foi somente no século XVIII que se começou a registrar os nascimentos com a precisão que a Modernidade passou a exigir. Em um dos escritos da Idade Média, “Le Grand Propriétaire de Toutes Choses”²⁵, coloca Ariès (1981), as idades são divididas em sete, correspondendo aos planetas conhecidos, das quais a primeira delas seria a infância, que começa quando a criança nasce e

²⁵ Uma espécie de enciclopédia que podemos traduzir como “A grande proprietária de todas as coisas”.

vai até os sete anos de idade. A criança é chamada de *enfant*, ou seja, não falante, alguém que não pode falar, nem pode formar suas palavras perfeitamente por não ter seus dentes firmes e bem ordenados.

Concomitantemente, a iconografia incluía representações um pouco diferentes. As duas primeiras idades, que hoje correspondem à infância, seriam a *idade dos brinquedos*, em que as crianças apareciam brincando, e a *idade da escola*, com os meninos lendo ou segurando um livro e um estojo, e as meninas fiando (ARIÈS, 1981). Outras idades eram representadas com suas particularidades, mas o que interessa aqui é o destaque que o autor dá, apontando que essas representações, como no “Le Grand Propriétaire de Toutes Choses”, não correspondiam a etapas biológicas, mas a funções sociais. Entretanto, ainda não podemos pensar que a palavra infância que hoje utilizamos para nos referirmos ao fenômeno permanente na sociedade e estágio da vida através do que as crianças vivem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) estivesse sendo compreendida dessa maneira naquela época.

Em francês, a palavra *enfant* correspondia tanto ao que temos hoje por criança, quanto por rapaz, pois não se tomava o critério biológico da puberdade como distinção entre a criança e o rapaz; a ideia relacionada ao *enfant* era a ideia de dependência – saía-se da infância ao sair-se da dependência, ou dos seus graus mais baixos (ARIÈS, 1981). Ao mesmo tempo, o pesquisador pontua que a dependência nas famílias mais nobres era relacionada à invalidez física e, assim, *enfant* designava quase sempre a primeira idade, tornando-se mais comum no século XVII sob a forma de *petit enfant* (criança pequena, criancinha). A referência ao bebê em si veio somente no século XIX, quando a palavra *baby*, que nos séculos XVI e XVII designava, em inglês, as crianças em idade escolar, tornou-se o “bebê” de hoje (ARIÈS, 1981).

Ainda que em muitas outras línguas e sociedades a ideia da idade e as nomenclaturas sobre o que consideram as fases da vida tenham surgido de forma diferente, a abordagem de Ariès demonstra bem como se trata de uma construção, que foi se modificando através do tempo. Rogoff (2005) indica que, nos Estados Unidos e em muitos outros lugares, as pessoas não sabiam a sua idade e os estudantes avançavam no curso de sua educação na medida em que iam aprendendo – e não por seguir uma ordem linear de etapas a serem cumpridas,

como hoje temos. A autora ressalta que a idade se tornou uma medida de desenvolvimento e classificação com a industrialização e com os esforços feitos para sistematizar serviços (como atendimento médico e educação), em que a Psicologia do Desenvolvimento e a Pediatria exerceram influência (ROGOFF, 2005).

Ariès (1981) também analisa a questão escolar e demonstra que, no seu início, na Idade Medieval, não havia distinção entre as idades dentro dela – a não ser para sua entrada, que oscilava entre os sete e os dez anos de idade, e somente eram aceitos meninos. Varela (1999) faz uma importante análise, no âmbito escolar, a respeito da passagem da indiferença quanto às idades para a separação das classes sob esse critério na escola. Segundo ela, a separação vai ocorrendo lentamente, até se tornar o critério fundamental de distribuição. A partir disso, emerge a realização de atividades de acordo com a organização de séries múltiplas, progressivas e com uma complexidade crescente, em que os níveis são separados por provas graduais correspondentes a supostas etapas de aprendizagem – sempre com o grau de dificuldade crescente. Assim,

essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 1999, p. 84).

Podemos ver o quanto a divisão dos grupos por faixa etária na escola se deu (e ainda se dá) como uma forma de controle e disciplinamento. Uma necessidade que se solidificou na Modernidade, justificada pelo discurso da Psicologia do Desenvolvimento, e até hoje é pouco questionada, parecendo ser algo tão natural. Contudo, é uma forma de padronização, de seguir uma norma, pois são estabelecidas para cada idade, e conseqüentemente, para cada série, determinados comportamentos e saberes esperados.

Mozère (2012) lembra-nos que a avaliação dos especialistas significa um julgamento, o qual não abre espaço para a heterogeneidade: eles decidem o que é bom, certo e errado. E, nessas lógicas binárias, a opinião dos especialistas torna-se muito forte, pois, segundo a autora, quando as ações, as situações e os comportamentos são julgados como apropriados, entende-se que as pessoas

podem confiar neles (MOZÈRE, 2012), como se fossem verdades inquestionáveis em vez de construções que estabelecem determinados padrões e comportamentos esperados.

Com relação à pequena infância, que não participava da escola na época em que ela comportava grupos mistos, Chamboredon e Prévot (1986) apontam o quanto a Psicologia favoreceu a institucionalização e o aumento de preocupações referentes ao desenvolvimento psicológico da criança:

assim se constitui uma definição social da primeira infância e de suas *performances*, definição que se inscreve num *cursus* definido, recorte das idades as quais são atribuídos desempenhos determinados e medidos. O que não passava de um período indiferenciado de maturação torna-se um *cursus* cientificamente definido: idade de andar e idade de falar, uma idade do desenho, etc.. (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 43, grifos dos autores).

Os pesquisadores ainda afirmam que a escola teve um papel central na separação das idades e na imposição do que se espera como capacidades e *performances* a serem realizadas pelos sujeitos em cada idade e, conseqüentemente, em cada série escolar. Ainda que haja poucas diferenças (não só etárias) entre as crianças que estão, por exemplo, na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental, as expectativas sobre cada uma delas são muito diferentes. O mesmo podemos falar a respeito de todas as outras séries, cada uma com as suas expectativas, as quais aumentam a cada ano e cada vez mais se voltam para as necessidades do mercado e para a antecipação da chegada da vida adulta.

Percebe-se, portanto, o quanto a pequena infância é associada a diferentes marcos do desenvolvimento da criança, criando expectativas sobre o que ela deve conseguir fazer em cada idade ou série escolar – lembrando que tanto a idade, quanto as expectativas são construções culturais. A própria ideia de “primeira infância”, por exemplo, não pode ser tomada como uma certeza biológica, mas, como uma convenção cultural relacionada ao calendário ocidental, como demonstra Gottlieb (2009). A antropóloga mostra o quanto a compreensão da primeira infância (e do seu início e fim) é variável nos mais diferentes grupos sociais – enquanto que no Ocidente o fim da primeira infância é determinado pelo atingimento de determinada idade, em outros grupos o que demarca o seu fim é a aquisição de

alguma habilidade (como falar ou andar), não estabelecendo pontos fixos no calendário como determinantes.

Por outro lado, enquanto que, para alguns povos a primeira infância já começa no útero, para outros, é só depois do nascimento, imediatamente a ele, ou, posteriormente (GOTTLIEB, 2009). A autora ainda questiona se essa consideração à primeira infância estaria presente em todas as sociedades contemporâneas, ou se alguma delas possa não ter uma concepção especial e/ou ritual para com ela. Assim, quanto à escola, é preciso destacar que a demarcação por idades e a divisão das turmas por faixa etária é uma invenção e uma necessidade adulta, pois as crianças, quando estão todas juntas em casa, na rua, interagem e brincam juntas, não se separando por grupos etários, ainda que possam ter outros critérios para formação de seus grupos.

Para as crianças, ainda que saibam sua idade e conheçam os números, não são estes que determinam, por exemplo, o que é ser um bebê ou quem é mais velho ou mais novo. Fernandes (2008), Prado (2006) e Coutinho (2010) encontraram em suas pesquisas situações que demonstram o quanto o corpo é uma forte característica na identificação das idades e etapas da vida por parte das crianças. Ser maior, menor, mais alto, mais baixo, saber andar, engatinhar ou falar são alguns dos diferenciadores que as crianças utilizam e, a partir deles, relacionam-se de forma diferente uns com os outros.

Coutinho (2010) relata a situação de três bebês, uma com sete meses, outra com onze meses e outra com um ano e seis meses, em que esta, ao interagir com as mais novas, não ocupa seu lugar social de bebê e passa a tecer ações de cuidado e atenção para com as mais novas, que seriam, então, bebês. Também encontrei diferenciações nas brincadeiras e nos conflitos, sobretudo por parte das crianças mais velhas com relação aos bebês que já se pareciam mais com elas e aos bebês mais novos, o que descrevo no capítulo 4 “O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?”.

E, apesar de os números serem fortes para nós, adultos, também usamos outros demarcadores: não há consenso sobre o início e o fim da infância, nem sobre ser quando se começa ou se deixa de ser bebê. Inclusive, às vezes se pode ser o bebê da família, às vezes já se é grande demais para fazer certas coisas. As crianças também entram nesse jogo e, ora ainda são pequenas, ora são grandes.

Na escola investigada, as crianças do Berçário 2 eram vistas como bebês. Isso pode ser por conta das ações que muitos desenvolviam, que são reconhecidas como ações de bebês (estar aprendendo a andar, estar aprendendo a falar, usar fraldas, etc.) e também pelo fato de pertencerem à única turma de berçário da instituição até agosto e isso fazer com que, tanto os mais velhos, quanto os mais novos da turma, fossem identificados como bebês²⁶.

Tais ações demarcam a diferença entre bebês, o que me leva a questionar se, ainda, não haveria uma subgeração da qual fazem parte os bebês menores, que possuem outras particularidades na forma de viver e experimentar o mundo, na forma de se relacionar com as outras pessoas e nas suas linguagens. Isso também é perceptível no tratamento dos adultos, que demonstram muito mais atenção e preocupação para com eles. Por exemplo: por mais que os bebês do Berçário 1 da instituição investigada não saíssem de sua sala porque estivessem em adaptação, havia toda uma preocupação com a higienização desse local, tendo, os adultos, que utilizar sapatilhas de material descartável (TNT) para entrar em sua sala.

Seria interessante investigar como se dão essas percepções sobre quem são e o que podem fazer bebês que fazem parte de agrupamentos que incluem crianças de diferentes subgerações. E é interessante, também, percebermos como as crianças vão, desde que nascem, incorporando os papéis sociais da cultura à qual fazem parte. Fernandes (2008) e Prado (2006) alertam o quanto nós somos responsáveis, através de nossas falas e atitudes, a perpetuar concepções que reforçam que ser menor é ser incapaz – o que não foi o caso da interação acima, mas que vamos ensinando, pouco a pouco, às crianças.

Ademais, a organização de grupos na escola também ensina às crianças a ideia de grupo. A participação em um grupo é muito importante para que a criança se sinta segura, confortável e vá constituindo sua identidade. Entretanto, o que a separação tão rígida de idades na escola tem provocado é a indução das relações

²⁶ Alguns documentos, como o “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, propõem definições etárias para identificação de bebês e crianças mais velhas. Neste documento, os bebês são apresentados como as crianças de zero a 18 meses de idade; as crianças bem pequenas teriam de 19 meses a três anos e 11 meses de idade; as crianças pequenas, de quatro anos a seis anos e 11 meses de idade e as crianças maiores, entre sete e 12 anos incompletos (BRASIL, 2009b). Entretanto, no contexto da investigação, em que as idades dos bebês variavam bastante, o seu cotidiano no Berçário 2 ultrapassava os limites etários. Eles eram vistos como bebês e, em momento algum, os vi negando tal posição, a qual, inclusive, lhes dava certo destaque.

que as crianças podem ou devem estabelecer, causando um distanciamento entre as crianças de diferentes turmas (FERNANDES, 2008) e a preferência por interações com as crianças da mesma turma (FERNANDES, 2008; SCHMITT, 2008), já que é com elas que convivem a maior parte do dia e realizam a maior parte das atividades.

Essas situações levam a pensar sobre a construção dos itinerários de infância de cada criança, algumas que permanecem por até 12 horas diárias na creche, que vêm e convivem pouco com crianças de outras idades, que têm uma possibilidade limitada de experienciar na relação com os pares, a alteridade com outras idades (COUTINHO, 2010, p. 88).

Assim, temos que considerar que as crianças contam com cada vez menos pares para interagir em suas casas e, ao mesmo tempo, estão cada vez mais dentro da escola, onde poderiam estar diversificando suas redes interativas, aprendendo brincadeiras com crianças que possuem experiências diferentes, ampliando suas amizades, ajudando e ensinando uns aos outros. Porém, além de encarmos a divisão por faixa etária como algo natural, ainda há a crença dos adultos de que as menores não sabem brincar ou atrapalham as brincadeiras das mais velhas (e vice-versa), ou ainda de que as maiores machucam as menores (PRADO, 2006). Tudo isso é tão forte que é comum termos relatos de que a atitude adulta frente à interação entre maiores e menores é a de separá-los, afastando as mais velhas, como ocorreu na pesquisa de Prado (2006), que investigou junto a crianças com idades, sobretudo, entre três e seis anos, a condição infantil através das suas relações de idade em uma instituição com agrupamentos multietários localizada em Campinas/SP.

Aliás, mesmo que eu tenha encontrado propostas, feitas pelos adultos, de estabelecimento de relações intersubgeracionais entre os bebês e as crianças mais velhas na escola investigada, ainda se faziam presentes atitudes de separação das crianças quando queriam interagir nos lugares de passagem, como corredores, e nos momentos que envolviam ocupação de espaço, como no pátio e, de grades horárias, como nas refeições. Tal fato ratifica as questões supracitadas e agregam outra questão à problemática: nos preocupamos tanto com a manutenção de uma suposta ordem, do cumprimento do tempo e da separação das turmas, cada qual

com suas rotinas isoladas, que acabamos por minimizar as possibilidades de relações mais profundas entre crianças de idades e grupos diversos.

Rogoff (2005), em sua abordagem cultural, mostra o quanto nossas ideias sobre as crianças e as relações que estabelecemos com elas, assim como o que consideramos positivo e permitido (ou não), variam de sociedade para sociedade. Ela cita, como um dos exemplos, o fato de que em algumas famílias de classe média estadunidenses as crianças não são consideradas capazes de tomarem conta de si ou de outras crianças até cerca dos dez anos de idade; enquanto que em muitas outras comunidades do mundo, crianças tomam conta de crianças bem pequenas e bebês desde que têm cinco ou sete anos de idade, conforme encontrou em suas pesquisas.

Nessas relações, os adultos supervisionam as crianças cuidadoras e ficam a uma distância que possam ser chamados, e as mais novas ficam aos cuidados das mais velhas. Rogoff (2005) coloca que, nessas interações, os bebês aprendem a estar no grupo sem interferir em atividades próprias dos mais velhos, e aprendem também a confiar em si mesmos, como foi percebido em pesquisa na Polinésia. Na África Ocidental, ela pontua que foi visto que as crianças, ao passarem os dias em grupos de crianças que são responsáveis pelos cuidados de outras, aprendem responsabilidades, papéis, orientação dos pares, de forma coletiva, além de lidar com conflitos e conciliações.

Assim, as relações entre intersubgeracionais infantis podem ser muito positivas, desmistificando as visões adultocêntricas que a sociedade como um todo carrega²⁷. Prado (2006) verificou, nas interações escolares (as quais são diferentes das relações entre as crianças cuidadoras e as menores apresentadas por Rogoff), que o prazer e a risada eram muito mais evidentes nas brincadeiras do que disputas, brigas e choro, o que contribui para a problematização das práticas recorrentes na escola, as quais, geralmente, não valorizam, nem incentivam (ou, ainda, tolhem) as relações multietárias.

Como Rogoff (2005) evidencia, a prática de agrupar crianças por idade é incomum nas comunidades, onde os grupos de crianças costumam ter idades variadas. Trata-se, como posto anteriormente, de uma construção voltada para os

²⁷ Relações positivas também foram as que presenciei na escola investigada e que estão detalhadas no capítulo 4 “O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?”.

interesses da sociedade capitalista, pois, como a autora apresenta, a partir dos estudos de Whiting e Edwards (1998) e Whiting e Whiting (1975), enquanto que a interação entre diferentes idades promove a imitação, o ensino e a educação entre as crianças, a interação entre quem possui a mesma idade parece promover a competitividade.

Ao mesmo tempo, parece que cada vez mais as relações entre crianças de diferentes idades têm perdido espaço. Recente mudança na educação infantil estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a, Art. 1º; BRASIL, 2013), o que deverá ser implementado, de forma progressiva, até 2016. Essa alteração poderá causar impactos na vida de adultos e crianças, especialmente das pequenas, modificando suas rotinas e diminuindo seu tempo de permanência no ambiente familiar (CASTELLI; DELGADO, 2013), onde poderiam mais facilmente encontrar diversidade etária para interagir – ainda que a família brasileira tenha diminuído o número de crianças, como já demonstrado.

Aliás, para atender às exigências da obrigatoriedade, os recursos e os espaços da creche podem vir a ser usados com a finalidade de atender esta necessidade que emerge (CASTELLI, DELGADO, 2013): “para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes” (CAMPOS, 2010, p. 12). Assim, mais crianças de zero a três anos ficarão fora da escola, privadas de seus direitos, enquanto que, por outro lado, as crianças que possuem a partir de quatro anos de idade serão obrigadas a ingressar no ambiente escolar e se submeter à lógica da seriação.

Flores, Santos e Klemann, integrantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), apontam desdobramentos que podem vir a ocorrer:

O primeiro diz respeito à terceirização do atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições de ensino não qualificadas como forma de ter mais crianças na escola gastando menos dinheiro. O segundo está relacionado ao fechamento de turmas de creches para a ampliação do atendimento das crianças de 4 e 5 anos pelo fato de agora a pré-escola “ser obrigatória”. O terceiro se refere à extinção e/ou à diminuição das turmas de

creche e pré-escola de tempo integral para tempo parcial, aumentando de forma fictícia o número de vagas. O quarto está relacionado à identidade e à cisão da unidade da educação infantil, considerada como a primeira etapa da educação básica. (2010, p. 50)

Corre-se o risco, então, de provocar uma cisão maior ainda entre creche e pré-escola, aproximando esta do ensino fundamental, por seu caráter também compulsório, e uma cisão entre bebês/crianças mais novas e crianças mais velhas, e entre as crianças que estão fora da escola e crianças que estão dentro dela, com prejuízos tanto para as que agora passaram a ser obrigadas a se escolarizar, como para aquelas que poderão ter o número de vagas nas instituições ainda mais reduzido.

Segundo Albuquerque e Fernandes (2012), os municípios poderão manter, ou mesmo diminuir, os já recursos correspondentes às creches, os quais já são poucos, para dar conta de oferecer e manter as vagas de todas as crianças da pré-escola. Pinto e Alves (2010) esclarecem que, por um lado, temos a defesa do direito das crianças e das famílias à educação, mas por outro, parece que para o direito poder ser usufruído por todos, o Estado necessita estar sob a pressão da compulsoriedade, mesmo implicando a liberdade de escolha da população.

Então, é fundamental considerar que, para além do atendimento a todas as crianças da pré-escola, ainda precisam ser garantidas as vagas obrigatórias às crianças do ensino fundamental e aos jovens do ensino médio, sem deixar de atender, por direito, os bebês e as crianças bem pequenas das creches (CASTELLI; DELGADO, 2013). Farenzena conclui: “O direito à educação não se reduz ao segmento obrigatório, proclamado *direito público subjetivo*; uma redução como esta implicaria corromper o ordenamento jurídico do País” (2010, p. 9).

Também é direito de todas as crianças serem respeitadas por suas particularidades e participarem da vida coletiva na escola infantil. Porém, o que muito se encontra na escola infantil é o grupo de bebês ocupando somente o espaço da sala (GOBBATO, 2011; SIMIANO, 2010), ou não participando de alguns projetos da escola, como de passeios (SCHMITT, 2008) e, quando estão presentes nos festejos na escola, como nas comemorações do Dia das Crianças, há controle da participação e da diversão das crianças (DELGADO; SILVA, 2012; PRADO, 2006).

Essas atitudes muito estão relacionadas com as imagens que os adultos carregam dos bebês, pelo fato de vê-los como “pequenos” e que participarão ou frequentarão outros espaços quando forem “capazes”, crescerem, estiverem “prontos” e “completos” (SIMIANO, 2010). Delgado e Silva identificam nessas situações características do que Tomás e Soares (2004) chamam de *Paradigma de Proteção e do Controle*, em que “as crianças são compreendidas como seres frágeis, incapazes, incompetentes e dependentes necessitando de proteção e controle dos adultos nas instituições” (DELGADO; SILVA, 2012, p. 6).

Schmitt (2008) identificou que a inserção dos bebês nas atividades coletivas é lenta e vai aumentando à medida que começam a caminhar. Assim, coloca que tais atividades são pensadas para as crianças e que os bebês vão gradativamente se inserindo no universo delas, *tornando-se uma delas e assumindo o status de criança*. Certamente pensar programações que atendam às especificidades dos bebês e retirá-los de sua sala exige maior planejamento, trabalho conjunto, tempo e abertura, pois nem sempre as formas de participação que os bebês exercerão serão aquelas que muitas vezes esperamos, de corpos silenciosos, passivos, que só observem, mas não toquem.

Mas são barreiras que precisamos romper, pois um dos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) é que as crianças, de todas as idades, participem das comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira – lembrando que, para que as crianças possam participar, não basta estarem lá, presentes. Portanto, não estou propondo que o currículo da Educação Infantil seja estabelecido através de um calendário de eventos (BRASIL, 2009b), que priorize atividades e produções relacionadas a todas as datas comemorativas do calendário brasileiro, até porque muitas delas não são problematizadas na escola, ou não são condizentes com a realidade das crianças, suas comunidades e culturas.

Apesar disso, é preciso aproveitar que nessas situações festivas os adultos estão mais propensos a romper com as rotinas rígidas da escola, a permitir que se realizem desejos e desvios, geralmente não tolerados no cotidiano da escola (DELGADO; SILVA, 2012), a inverter regras, transgredir, ocupar outros espaços e a misturar as crianças de diferentes idades (PRADO, 2006), para ampliar a

participação dos bebês e levar um pouco dessa abertura para outros momentos do cotidiano da escola.

Em especial, que sejam possibilitadas e incentivadas as interações entre bebês e entre bebês e crianças mais velhas, pois não só uns procuram aos outros, demonstrando interesse em observar o que estão fazendo, se conhecer, estar juntos, brincar e cuidar uns dos outros²⁸, como a escola infantil deve ser pensada enquanto um contexto em que “bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências [e] crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 22).

Precisamos perceber que “as diferenças culturais no envolvimento das crianças com grupos de idades variadas, comparadas com pares da mesma idade, são importantes para as relações sociais que elas desenvolvem umas com as outras” (ROGOFF, 2005, p. 108). Prado entrevistou duas professoras da Educação Infantil em sua tese que, ao falarem sobre as interações entre as crianças de diferentes idades,

observavam que as crianças menores despertavam mais rápido para algumas coisas, como para formas de brincar diferentes, quando estavam com as crianças maiores, sem evidenciar relações de dependência, como as vezes (sic) acontecia entre elas para com as professoras e monitoras, e comparativamente, com ocasiões em que estavam somente entre elas. Assim, também revelavam que, as crianças maiores, na troca de experiências com as menores, eram imitadas e também ultrapassadas, num movimento de exigência, de repetição e de renovação (2006, p. 111).

Fica o registro da importância e da necessidade de promovermos mais momentos de interação entre as crianças de diferentes subgerações, não esquecendo os bebês. Nós, adultos sabemos conviver e interagir com adolescentes, crianças, bebês e idosos, e as crianças (dentre elas os bebês) são igualmente capazes de traçar essas relações, aprender com elas e deixar suas marcas naqueles com quem convivem. É importante destacar que os momentos de interação que estou propondo aqui podem ser propostos tanto com a organização de grupos que envolvam crianças de diferentes subgerações, ou com a organização de

²⁸ Relatos dessas situações podem ser encontradas nas pesquisas de Schmitt (2008), Prado (2006), Coutinho (2010), Gobbato (2011) e Pereira (2011).

tempos-espacos que promovam encontros entre crianas de diferentes subgrupos geracionais que pertencem a diferentes turmas da instituio.

Os grupos entre crianas de diferentes idades e subgeraes que venho apresentando na dissertao tambm no so o que se chama de turmas multisseriadas. Estas, geralmente so adotadas como medidas paliativas nas escolas do campo para suprir a falta de profissionais ou a pouca demanda de crianas em determinada regio, o que faz com que se agrupem crianas tanto da educao infantil como do ensino fundamental em turmas nicas. Entretanto, no so a nica forma de organizao existente no campo. A figura 3 apresenta as porcentagens de crianas urbano/rural atendidas no Brasil em cada uma destas configuraes:

Agrupamentos (por respostas mltiplas)		
Tipo	Modalidade	Crianas (%)
Turmas organizadas por idade	0 a 01 ano	11,3
	01 a 02 anos	16,7
	02 a 03 anos	37,3
	04 a 05 anos	81,8
	05 a 06 anos	57,9
Turmas de multi-idade	0 a 03 anos juntos	38,7
	04 a 06 anos juntos	89,2
Turmas multisseriadas	0 a 3 anos junto com crianas dos anos iniciais do ensino fundamental	16,2
	4 a 6 anos junto com crianas dos anos iniciais do ensino fundamental	92,5

Figura 3 - Quadro da proporo do atendimento por organizao das turmas das crianas que frequentam a educao infantil no campo.

Fonte: Adaptado do quadro resultado da Pesquisa Nacional "Caracterizao das prticas educativas com crianas de 0 a 6 anos residentes em reas rurais" (MEC/UFRGS) – 2011 / 2012, o qual foi publicado por Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012).

Essa realidade no a ideal, decorre por falta de opo, e, na maioria das vezes, acaba no sendo opo dos sujeitos estar em uma classe multisseriada ou trabalhar em uma escola do campo, mas sim, uma questo de necessidade. Mudar esse quadro requer recursos financeiros e materiais, articulaes com outras esferas pblicas para alm da educao e muita discusso. Outra realidade encontrada no campo provm de experincias realizadas das Cirandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, as quais adquirem um novo sentido para seus sujeitos.

As Cirandas são espaços de educação não formal organizadas pelo MST (ROSSETTO, 2010), possuem formas de organização variadas e podem ser permanentes, isto é, fixas nos centros de formação e nas cooperativas, ou itinerantes, ou seja, organizadas em mobilizações, congressos e eventos (MÉLIGA, 2013). A partir de um episódio²⁹ ocorrido na Ciranda Itinerante Paulo Freire, realizada durante o V Congresso Nacional do MST (em Brasília, no ano de 2007), Rossetto (2010), pesquisadora e militante do MST questiona:

‘até quando a separação por idade? Será que não poderíamos ter usado outros critérios e misturar as crianças, independentemente da sua idade?’ Sabemos que o processo pedagógico ao misturar as idades é muito mais rico, mas também exige uma formação aprofundada dos educadores e das educadoras, para a realização das atividades com mais qualidade e envolvimento de todas as crianças. Mesmo assim, na organização geral da Ciranda, havia atividades onde todas as crianças se encontravam. O desafio para as próximas é pensar numa organização das crianças independente da idade (ROSSETTO, 2010, p. 115).

Temos restringido muito, em todos os contextos, o convívio de bebês a adultos e a outros bebês – mesmo que eles e crianças mais velhas demonstrem interesse em estar junto. Na escola infantil, pouco permitimos vivências diferenciadas e experiências fora das salas dos berçários e com crianças mais velhas. Esses momentos são um direito dos bebês e das crianças mais velhas, assim como são um direito o encontro entre irmãos que estão na mesma escola infantil, mas em grupos diferentes (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), e a permanência dos gêmeos na mesma sala, caso seja de seu interesse ou de seus responsáveis. Todas essas situações eu presenciei na escola investigada e era visível a alegria de estarem juntos. Por isso,

na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento. É necessário lembrar que, se em muitos contextos sociais de nosso país as brincadeiras na rua – envolvendo crianças pequenas,

²⁹ Uma das crianças do grupo de três a quatro anos de idade não se encontrava no seu grupo de idade e foi achada junto às de cinco e seis anos, demonstrando que, não só as crianças têm critérios particulares (que não necessariamente a idade) para escolherem seus parceiros de brincadeiras e as próprias brincadeiras, como também têm capacidade para transgredir aos sentidos e propostas que predominam no que os adultos pensam e fazem com relação a elas (ROSSETTO, 2010).

bebês, crianças maiores – acontecem cotidianamente, em outros espaços, como nos apartamentos das regiões centrais das grandes cidades, as crianças pequenas vivem sem irmãos ou contato com crianças de idade diferente. Por esse motivo, os estabelecimentos educacionais para crianças pequenas precisam revisar a organização das turmas apenas por faixa etária similar e propiciar oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância (BRASIL, 2009b, p. 32).

Frente a isso, coloco-me a refletir sobre como podemos promover essas oportunidades. Cada vez as crianças interagem menos fora da escola, a ampliação da obrigatoriedade escolar pode vir a separá-las mais ainda e continuamos sem perceber o quão não é natural, mas, sim, foi naturalizada, a divisão por faixas etárias na escola. É somente quando percebemos a dimensão da problemática que passamos a refletir sobre ela e podemos realizar algumas mudanças. Assim, o assunto ainda precisa ser mais explorado para que passe a fazer parte das discussões nos cursos de formação inicial e na pauta das escolas. Tendo em vista este contexto, desenvolvi a presente investigação, sobre cuja metodologia passo a me dedicar nas próximas páginas.

3 Inventando e vivendo a metodologia: princípios, atores e cenários

Organizo esta parte da escrita em dois grandes tópicos: minha proposta metodológica e sua concretização, no item 3.1 “Proposta metodológica: o antes, o durante e o depois” e a apresentação do contexto investigado, no item 3.2 “A escola infantil que abriu todas as portas para a pesquisa”.

Dentro da seção 3.1, apresento um breve levantamento de materiais que tratam acerca da temática desta pesquisa. Na sua primeira subseção, 3.1.1 “O berço desta pesquisa: eixos que sustentaram a investigação”, demarco o campo em que esta pesquisa se encontra, apresento a forma como ela se caracteriza e aprofundo algumas estratégias metodológicas utilizadas. Na subseção 3.1.2 “Ouvi um choro... é hora de atender a metodologia!”, destaco os objetivos da investigação, descrevo o processo de geração de dados e reflito acerca da ética em pesquisa com bebês.

Já na seção 3.2, apresento a cidade onde se localiza a escola investigada nesta pesquisa. A trajetória e a caracterização desta escola são exploradas na subseção 3.2.1 “Era uma vez uma escola”. Os sujeitos, com quem muito aprendi, e que fizeram a pesquisa acontecer, são apresentados na subseção 3.2.2 “Bebês, crianças mais velhas e adultos que me acolheram”. Na subseção seguinte, 3.2.3 “Os bebês estão no refeitório. Pode passar lá’: o dia-a-dia na instituição”, informo os tempos-espacos da instituição, enquanto que os tempos-espacos em que ocorriam os encontros intersubgeracionais estão presentes na subseção 3.2.4 “Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas”.

Cada vez mais, procuro trazer os dados gerados com a pesquisa, direcionando-me para a proposição das temáticas de análise, que ganham espaço no capítulo 4 “O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?”.

3.1 Proposta metodológica: o antes, o durante e o depois

Antes de esmiuçar a proposta metodológica que realizei nesta pesquisa, compartilho o processo de busca dos estudos que subsidiaram a construção do referencial teórico aqui presente sobre as relações envolvendo bebês e crianças mais velhas na escola infantil. A partir dos estudos que consegui acessar, fui

estabelecendo conexões a respeito dos encontros e relações entre bebês e crianças mais velhas, bem como a respeito dos referenciais teórico-metodológicos utilizados.

Também contei com os levantamentos feitos por Schmitt (2008) e por Silva, o qual foi apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPed (SILVA, 2013). E ainda realizei uma busca especificamente sobre a questão das relações multietárias na escola nos anais dos GTs 07 – “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” e 12 – “Currículo” das Reuniões ANPed realizadas entre 2000 e 2013³⁰. Lendo os títulos, não encontrei um trabalho que tratasse apenas dessa temática, mas em seis dos trabalhos do GT 07, os quais apresentarei abaixo, essas relações foram mencionadas.

É interessante observar que o primeiro registro encontrado nos materiais pesquisados se deu em um trabalho voltado para as creches domiciliares, em 2003. Este trabalho procurou discutir em que condições treze creches domiciliares de Blumenau/SC ofereciam possibilidades educacionais para as crianças (BENTO; MENEGHEL, 2003). As autoras encontraram, em média, grupos com onze crianças de zero a seis anos de idade e, também, educadoras, crecheiras e coordenadoras que ressaltavam a liberdade que essas crianças podiam ter ao escolherem onde, com quem e de quê brincar. Entretanto, verificaram que os bebês ficavam muitos em carrinhos, chiqueirinhos ou colchões e, assim, as demais crianças não se aproximavam muito destes. As crecheiras tinham medo que os “maiores” machucassem os bebês e estes, enquanto não possuíam dois anos de idade, praticamente não participavam das atividades que eram planejadas para os demais.

No ano seguinte, Agostinho (2004) compartilhou resultados da sua pesquisa de mestrado, em que seu interesse era analisar os espaços físicos, suas configurações e sua distribuição em uma creche pública de Florianópolis/SC, tendo as crianças e suas ocupações e relações no espaço como foco para poder obter pistas a fim de pensar propostas para a educação infantil. A autora alertou que as crianças possuem cada vez menos espaços para viverem coletivamente, tendo seu convívio familiar restrito ao fim do dia e aos finais de semana e, assim, a creche tem se tornado o lugar por excelência de trocas e vivências. Também afirmou que as

³⁰ A pesquisa foi realizada neste intervalo de tempo por ser correspondente às Reuniões cujos anais estão disponibilizados na internet através do site <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>> Acesso em: 11 mar. 2014.

crianças estão sempre em busca de encontros e trocas com adultos e outras crianças, sejam elas meninos, meninas, grandes, pequenos, brancos, negros, colegas, ou desconhecidos (AGOSTINHO, 2004).

Em 2009, Martins Filho e Martins Filho apresentaram pesquisa realizada em 2008, cujo objetivo estava vinculado à análise da dinâmica dos processos de socialização, evidenciando suas relações com o projeto educacional da pequena infância em creches e pré-escolas. A partir de autores como Sarmiento (1997) e Sirota (2001), afirmaram que a cultura infantil é (re)produzida tanto entre as crianças com a mesma idade, como com crianças de outras idades, e através de encontros relacionais com os adultos, afirmando, posteriormente, que as crianças estabelecem encontros relacionais com outras crianças (sejam da mesma idade ou de idades diferentes) e com adultos (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2009).

No ano de 2011, as menções à temática surgiram nos trabalhos de Ramos e de Simiano e Vasques. Simiano e Vasques (2011) investigaram, no sul de Santa Catarina em 2009, o espaço da creche como um lugar para os bebês. As autoras informaram que foram realizadas observações, as quais, inicialmente focaram as configurações dos espaços físicos e, “posteriormente, as formas de ocupação, relação e experiências dos bebês, em suas ações individuais com o espaço, nas ações partilhadas com outros bebês, com crianças das turmas maiores e com os adultos (BARBOSA, KRAMER, SILVA, 2005)” (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 2).

Ramos (2011) apresentou sua pesquisa, que teve a intenção de examinar e discutir o protagonismo social dos bebês em uma creche de Recife/PE para além do que é proposto pelos adultos. Ela propôs uma imagem de criança capaz de agir e refletir sobre a cultura em suas experiências e relações com outros sujeitos – adultos e parceiros de idade ou não (RAMOS, 2011). No ano seguinte também apresentou recortes de sua investigação, apontando que as professoras passaram a propor situações de “exploração de materiais e espaços, de encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada uma” (RAMOS, 2012, p. 13-14).

É possível afirmar que não se trata somente de colocar todas as crianças em um mesmo espaço, mas pensar as condições de participação, interação e escolha que podem ter. Além disso, percebe-se que nas relações entre crianças de diferentes idades, ou melhor, relações intersubgeracionais entre bebês e crianças

mais velhas, elas (re)produzem suas culturas. Tais relações merecem encontrar oportunidades para ocorrer no cotidiano da escola e também são dignas de serem observadas com mais atenção nas investigações.

E, como a partir de 2004 foi implementada uma proposta de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil de Campinas/SP, também fiz buscas específicas no banco de dados da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP sobre a temática. Foram encontrados disponíveis na internet quatro trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia (ABREU, 2006; CARDOSO, 2004, COLADETTI, 2006; RONDAN, 2007), que foram, posteriormente, lidos por mim.

Assim, somando-se os referenciais encontrados nas buscas supracitadas aos demais referenciais utilizados nesta dissertação, não foi encontrado trabalho específico sobre as relações entre bebês e crianças mais velhas no contexto da escola infantil. É possível perceber que o número de pesquisas com crianças bem pequenas, inclusive com bebês, vem aumentando na área da Educação, seja por uma maior publicação na área da Sociologia da Infância, o que ajudou a revelar ideias de bebês e crianças como atores sociais, seja pelo maior interesse de profissionais da Educação Infantil em aperfeiçoar-se, ou ainda pelo destaque que constantemente tem-se dado na mídia sobre a importância da pequena infância.

Gottlieb (2009) alerta que os bebês são negligenciados em quase toda literatura antropológica e aponta seis razões para essa exclusão. Uma delas está relacionada às memórias e ao status parental: a autora lembra-nos que todos já fomos bebês, mas pouco lembramos desse período de nossas vidas, o que pouco nos encoraja a considerar esse aspecto da experiência humana; ainda problematiza a questão da parentalidade, indicando que não seria um pré-requisito por parte do pesquisador, pois uma das marcas da Antropologia é estudar o “Outro”, e é difícil imaginar, para os adultos, um outro mais diferente que os bebês.

A questão da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas são a segunda razão apresentada por Gottlieb (2009). Ela indica que há uma crença de que quanto menores as crianças, mais dependente elas seriam dos outros para o seu suporte biológico, o que as tornariam desinteressantes para a Antropologia. Além disso, pontua a antropóloga, a opinião dos bebês não é considerada na tomada de decisões que envolvam outras pessoas. Entretanto, continua ela, eles demandam ser levados em conta, pois a passividade não

representa uma descrição do que é ser um recém-nascido, tanto que em outras comunidades não ocidentais, como a Beng, eles não são vistos como totalmente passivos – e, se repararmos, eles realmente não o são, chegando a ser determinantes nas vidas dos que os rodeiam (GOTTLIEB, 2009), visão, esta, que pode contribuir para outros status de bebês em nossas vidas e nas pesquisas.

O terceiro fator está relacionado à ligação que os bebês possuem com as mulheres: Gottlieb (2009) afirma que, na maioria das sociedades, os bebês passam a maior parte do seu tempo junto às mulheres (mas não necessariamente suas mães). Como muitos antropólogos negligenciaram as mulheres como sujeitos sociais, mesmo quando suas vidas começaram a chamar a atenção, os bebês ainda permaneceram esquecidos. O próximo fator está relacionado a uma questão já discutida aqui: a aparente incapacidade de comunicação dos bebês. Porém, isso pode ser desmistificado a partir do momento em que passamos a “considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes” (GOTTLIEB, 2009, p. 322) e de linguagens.

A quinta razão apresentada pela antropóloga indica que a pouca linguagem falada dos bebês é compensada por comunicações somáticas, que vazam através de orifícios – e são desvalorizadas pelos ocidentais. A última razão está relacionada ao fato que os processos corporais foram atrelados, no Ocidente, à natureza biológica, impenetráveis para a influência cultural. Contudo, como demonstra Gottlieb (2009), outras comunidades, especialmente as não ocidentais, propõem outras lógicas, que precisamos considerar e com as quais podemos aprender.

Motivada por todos esses fatores, mas, sobretudo, pensando nos bebês enquanto pessoas e sob que qualidade têm vivenciado suas experiências de vida na escola infantil, pois eles e as crianças precisam ser valorizados pelo que são, e não pelo que se tornarão um dia, que me engajei nesta pesquisa. Reconheço que, assim como imaginava, não foi uma tarefa fácil, mas, sim, um desafio, que pouco a pouco fui descobrindo como dar conta, junto aos bebês e demais sujeitos da pesquisa. Para que ela, então, tenha se tornado possível, algumas escolhas metodológicas me ampararam, as quais indico na sequência deste capítulo.

3.1.1 O berço desta pesquisa: eixos que sustentaram a investigação

Mesmo que anteriormente eu já tenha traçado algumas reflexões acerca da metodologia de pesquisa com bebês³¹, o processo pelo qual passei agora foi diferente. Inicialmente, precisei considerar o tempo que teria para a geração de dados; a receptividade de alguma escola que pudesse me acolher para realizar a pesquisa – e durante quanto tempo e com que instrumentos poderia realizá-la; o aceite dos participantes da pesquisa; além de ir, paulatinamente, procurando me adaptar às situações que o campo me propunha, dentre outros imprevistos e modificações que foram surgindo, os quais detalharei mais adiante, pois, antes disso, preciso apresentar as bases que sustentaram esta investigação.

Para dar conta de capturar a riqueza das “marcas do humano” (PINO, 2005) em sujeitos como os bebês, atores sociais em contextos culturais, algumas questões a respeito das maneiras de se realizar esta captura precisam ser consideradas. Primeiramente, compreendo que uma única disciplina não suportaria abranger a complexidade do que é ser criança, e neste caso, ser bebê. Portanto, busquei respaldo nos Estudos da Criança, em especial nas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Cultural e da História da Infância, além de leituras das áreas da Filosofia e da Educação.

Importa salientar que os Estudos da Criança já são, por si só, uma área científica interdisciplinar, autônoma, organizada, que compreende a infância como categoria social, as crianças como sujeitos participativos, e cujas pesquisas apresentam metodologias atentas a elas (informação verbal)³². Nesse sentido, as crianças (e os bebês) podem ser compreendidos no presente, como seres biopsicossociais (SARMENTO, 2013), atores sociais e sujeitos de direito, trazendo contribuições à valorização dos bebês em nossas sociedades.

Da mesma forma, somente um instrumento de pesquisa não daria conta em profundidade dessa complexidade. Por isso, recorri a Denzin (1978), que em

³¹ CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-seis**, n.28, p.46-65, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n28p46/24918>> Acesso em: 15 mar. 2014.

³² Proferida por Manuel Sarmiento no II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (Porto Alegre, 2014), em palestra intitulada ESTUDOS DA CRIANÇA: perspectivas éticas e metodológicas no Brasil e em Portugal.

algumas publicações, discorreu a respeito do processo de triangulação na pesquisa, relevante para ampliarmos nossos olhares junto ao contexto da investigação. A triangulação seria a combinação de mais de uma forma de capturar a realidade, podendo ocorrer em termos dos dados (diversas fontes), de investigadores (mais de um pesquisador), da teoria (múltiplas perspectivas ou teorias) e da metodologia (variados métodos) (DENZIN, 1978). O próprio Denzin, ampliando esta perspectiva juntamente com Lincoln, compartilha da ideia de Richardson (2000), que associa esse processo à ideia de um cristal – e não mais um triângulo – pela variedade de formas que os cristais podem assumir, inclusive transmutando-se e criando diferentes exibições lançadas em diferentes direções (RICHARDSON, 2000 apud DENZIN; LINCOLN, 2000).

Com isso, abriram-se as portas para que eu pudesse caminhar por entre diversos pontos de vista e me debruçar sobre a realidade apoiada em um conjunto de métodos e instrumentos que hoje já vêm sendo reconhecidos nas investigações com bebês e crianças nos Estudos da Criança, dentre os quais se destacam as propostas etnográficas. Como utilizam Graue e Walsh (2003) em seu livro “Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética”, o qual utilizo como referência primordial para esta pesquisa, a *etnografia*, metodologia que me guia nesta investigação, é geralmente considerada como uma forma pesquisa *qualitativa*. Entretanto, os autores, assim como eu, preferem utilizar, em vez de *qualitativa*, a nomenclatura *interpretativa*, como propõe Erickson (1986).

A compreensão, portanto, de uma investigação interpretativa foi proposta por Erickson (1986) para se referir a toda a família de abordagens chamadas, por exemplo, de etnográfica, qualitativa, observacional, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista, ou mesmo interpretativa. O pesquisador propõe o termo *pesquisa interpretativa* porque é mais abrangente do que cada uma destas categorizações; porque não resulta na oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa (abrindo espaço para que também sejam utilizados elementos quantificáveis); e porque tem o seu centro de interesse (comum às abordagens de pesquisa que lhe constituem) no significado que as pessoas dão à vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador (ERICKSON, 1986).

Embora o tema de minha pesquisa não seja o ensino, como foi o foco de Erickson (1986), suas proposições e reflexões aproximam-se desta investigação,

pois ambas ocorrem na escola e estão preocupadas com as especificidades dos significados e das ações na vida social que acontecem nas cenas concretas de interação face-a-face, e que ocorrem na sociedade que envolve as cenas de ação (ERICKSON, 1986). De acordo com o autor, esse tipo de investigação requer uma participação intensa no campo, com prazo significativo, um registro cuidadoso do que ocorre no campo, uma reflexão analítica sobre os registros e um relato que contenha uma descrição detalhada, juntamente com narrativas e citações de entrevistas (incluindo fotografias e fragmentos de vídeos) e, também, uma descrição mais geral, que possa conter, por exemplo, gráficos analíticos e tabelas de resumo. Assim,

A pesquisa de campo interpretativa implica ser extraordinariamente minuciosa e reflexiva em perceber e descrever eventos cotidianos ocorridos no campo, e em tentar identificar o significado das ações dos eventos a partir dos vários pontos de vista dos próprios atores (ERICKSON, 1986, p. 121, tradução minha)³³.

Com o intento de desenvolver um registro como propõe Erickson, bastante comprometido com o detalhamento do vivido, com os significados e com as reflexões interpretativas, aliadas à teoria, trago, ao longo da escrita, alguns dos componentes da etnografia, à qual, pelas contribuições que tem trazido às pesquisas com bebês e demais crianças, me dediquei com mais profundidade e cujos preceitos procurei seguir para realizar a investigação. Um importante componente etnográfico é buscar captar o ponto de vista “de dentro”, ou seja, a perspectiva dos sujeitos (PFAFF, 2010).

Assim, quando dois bebês disputam um objeto, como foi o caso da máquina fotográfica em alguns dos dias da pesquisa, alguns poderão pensar que bebês são sociais, ou egoístas, mas, considerando que para alguns era o primeiro contato com um objeto novo, para outros é a ampliação do contato com um objeto que já conhecem, mas não possuem contato cotidianamente (ao menos, na escola), que podiam manuseá-lo à vontade, sem alguém os vigiando ou segurando a máquina

³³ “Interpretive fieldwork research involves being unusually thorough and reflective in noticing and describing everyday events in the field setting, and in attempting to identify the significance of actions in the events from the various points of view of the actors themselves” (ERICKSON, 1986, p. 121).

junto a eles, aquilo que parecia não ser social, ou ser egoísmo, torna-se bastante questionável.

Como, de acordo com Geertz (2008), o pensamento humano é social nas suas origens, nas suas funções, nas suas formas e nas suas aplicações, compartilho da mesma lógica de Graue e Walsh quando dizem que

a nossa ênfase recai, não na criança individual, mas na criança social, a criança histórica e culturalmente situada numa variedade de comunidades sociais. O nosso objectivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interacções e relações que compõem as suas vidas (2003, p. 53).

Para isso, é preciso considerar tanto o que está acontecendo “aqui e agora”, como fazendo relações com ali e acolá, passado e futuro. Por vezes, uma situação vivenciada na pesquisa não é compreendida no momento em que ela está acontecendo, mas um desencadeamento de ações (ou novas “visitas” à memória ou aos registros de dias anteriores da pesquisa) pode permitir uma interpretação mais aproximada do que foi vivido. Em um dia em que estava no Berçário 2,

Episódio n.º 5: O empréstimo – parte 1

Miguel (Berçário 2) quer o brinquedo que está com Julio, mas este não quer lhe dar. Vendo-me com a câmara, Julio (Berçário 2) pede-me para tirar foto. Buscando agradar aos dois bebês, sugiro que empreste seu brinquedo para Miguel de modo que pudesse segurar a máquina para tirar fotos (Diário de campo, 15/07/2014).

Em outro dia da pesquisa, bastante tempo depois, a mesma situação se repete, mas, desta vez...

Episódio n.º 6: O empréstimo – parte 2

Julio (Berçário 2) está com dois caminhões de plástico e Thor (Berçário 2) pega um de sua mão. Julio acha outro no chão e tenta continuar brincando, mas Thor, novamente, pega esse caminhão de Julio, que diz: “vai embora” e pega um terceiro caminhão que, Thor, mais uma vez, tira de Julio. Este reclama: “ai bobinho... bobinho” e pega um dos caminhões que Thor anteriormente lhe retirara e que estava no chão, voltando a brincar. Ele diz: “bi bi bi bi, ai bateu!”. Seu caminhão bate em minha perna o que fez, então, que minha câmara chamasse sua atenção e ele diz: “eu qué tíá foto, eu qué tíá foto... eu deu um pu Thor” e, assim, ele “dá” seus caminhões para Thor, jogando um depois do outro em sua direção. Fico perplexa, pois ele fez exatamente o que eu havia sugerido tempos atrás e havia garantido, a ele, acesso à câmara (Diário de campo, 28/08/2014).

Não bastasse isso, essa situação, aliás, essa e muitas outras, me fizeram pensar em outra questão: o meu papel junto às crianças e aos adultos da instituição. Por mais que uma das características da etnografia implique a inserção no grupo, agindo como um integrante do mesmo, continuaremos a ser um *outsider* (VIANNA, 2007), alguém que está do lado de fora, que mesmo conseguindo aprender o modo como o sujeito pensa, não pensa como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, mesmo que estejamos buscando captar o ponto de vista dos sujeitos, nunca seremos um deles – e nos relacionaremos com cada um deles de forma diferente.

Com as crianças, essa diferença é ainda mais perceptível, dadas as discrepâncias de tamanho, idade e papéis sociais, sem mencionar outras tantas possíveis, como classe, religião, etnia, sexo. Aliás, Graue e Walsh (2003) esclarecem: nunca vemos o mundo através dos olhos das crianças (nem de qualquer outra pessoa), pois carregamos sempre camadas de experiência e de teoria e enxergaremos o mundo através delas. Mas, e como as crianças nos veem? Se pensarmos em pesquisas em contextos escolares, dependendo da nossa postura, as crianças podem nos ver (e, portanto se relacionar conosco) de diversas formas, como por exemplo, nos vendo mais similares aos profissionais de sua instituição, que, possivelmente, apresentam certa autoridade, ou mais como um par, que se dispõe a brincar com eles e não exerce ações autoritárias.

Tais ações autoritárias, vejo eu, muitas vezes, são exercidas pensando no bem estar das crianças, para que não se machuquem, ou pensando no julgamento que os demais adultos farão frente ao que pode parecer uma atitude displicente quando o adulto mais próximo da criança, no momento da ocorrência de um machucado, por exemplo, é o pesquisador. Essas questões, que talvez não acometam alguns pesquisadores, fizeram parte de minhas reflexões antes de entrar em campo, durante minha permanência no campo e, ainda hoje, se fazem presentes, tendo em vista que são delicadas e inesperadas, ou sejam, demandam uma atitude específica a cada caso.

Penso que temos uma necessidade obsessiva em controlar as crianças e em tentar resolver seus impasses, e não conseguimos perceber que eles mesmos conseguem lidar com essas questões – e, se não conseguirem sozinhos, então, sinalizam a um adulto (verbalmente, chorando, etc.). Por isso, passei a prestar atenção nos momentos em que não conseguia me conter e intervinha em alguma

situação, geralmente chamando alguma criança pelo nome, questionando-me se era, realmente, uma necessidade das crianças, ou se era receio do julgamento por parte dos profissionais (porque se eu estava me inserindo naquele grupo de bebês, dele também faziam parte alguns adultos, como as professoras). Percebi, então, que, muitas vezes, não era necessidade das crianças e, que, por isso, busquei fazer o exercício de me controlar mais em tais situações, pois o relacionamento que queria estabelecer com elas não era de autoridade, mas de parceria.

Com isso, assumi diferentes papéis nessa parceria com os bebês, desde alguém que dá colo (no chão, para brincar, ou em pé para olhar a janela, ou para olhar as atividades³⁴ feitas pela turma e que ficam expostas na sala ou no corredor que dá acesso ao pátio, ao refeitório e a outras salas), que conversa e ouve o que os bebês têm a dizer (mesmo que seja alguma fala que não expresse palavras, mas diferentes sons que significam algo para aquele bebê), que é convidada para brincadeiras (e que iniciou alguma brincadeira quando viu espaço), que é pesquisadora (e tem materiais específicos que, às vezes se espalhavam pela sala devido a essas interações e os bebês vinham me entregar) e, que, talvez, fosse professora, também (inclusive, algumas vezes tendo sido chamada de “tia” e “profe”). Com as crianças mais velhas também assumi diferentes papéis: tinham curiosidade sobre mim, algumas se aproximavam em função da câmera, outras pouco mantinham contato comigo, davam-me oi, queriam que eu ficasse em suas salas e sentasse junto a elas.

Geralmente eu acompanhava a turma dos bebês, mas reservei alguns momentos para ficar com as outras crianças também, tanto para conhecê-las melhor, como para atender aos seus pedidos querendo que eu ficasse algum tempo com elas. Aqui, percebo uma diferença entre a forma como as relações do pesquisador com os bebês e com as crianças mais velhas começam a se estabelecer. Se, com as crianças mais velhas, o interessante seria estabelecer aquilo que Corsaro (2011) chama de uma “entrada reativa” no campo (alguém que aguarda a curiosidade e o convite das crianças para interagir com elas e fazer parte de suas atividades) e de um “adulto atípico” (uma postura de alguém que procura

³⁴ Uso o termo “atividade” porque é assim que algumas propostas mais direcionadas realizadas na escola são chamadas e os próprios bebês já o estão utilizando.

agir como um adulto diferente, uma espécie de criança grande, não-controladora), com os bebês, é preciso ter mais flexibilidade.

Digo isso, pois pelo que tenho percebido nas dissertações e teses com bebês, inclusive nessa pesquisa, a maioria dos bebês demonstra interesse pelo pesquisador logo de início e, também, pelo que vinha comentando há pouco: às vezes, já no início da pesquisa, o pesquisador precisa assumir alguma postura mais de “adulto”, como por exemplo, quando logo nos primeiros dias de pesquisa, Vinícius estava no parquinho e começou a comer areia. Sem pensar duas vezes, fui ao encontro dele para evitar tal atitude, prejudicial à sua saúde. Acredito, inclusive, que essa seja uma postura ética para com as crianças, que merecem ser, como já disse anteriormente, acolhidas nesse mundo com hospitalidade, a quem temos que iniciar no mundo e acompanhar (BÁRCENA; MÈLICH, 2000). A ética não pode ser somente um compromisso formal para com os sujeitos da pesquisa (ou seus responsáveis), mas é construída dia-a-dia. Na próxima seção, onde discorro sobre a trajetória da pesquisa, a discussão sobre a ética se faz novamente presente.

Por ora, cabe destacar que, por esta pesquisa ter sido realizada com crianças, ou, mais especificamente, com bebês e crianças, foi necessário promover o diálogo entre autores que tratam especificamente das particularidades da infância na pesquisa e também de outros que falem em pesquisa no geral, pois, como afirma Corsaro, os pesquisadores da infância não desenvolveram novos métodos, específicos para as crianças, mas os adaptaram e refinaram às suas necessidades, possibilitando a manutenção do rigor (2011). O que carece de uma profunda mudança é a postura do pesquisador adulto, muitas vezes marcada pelo adultocentrismo.

Também há o alerta de que “na investigação tradicional sobre crianças, o contexto onde a criança age é irrelevante para além da sua especificação como variável num plano de investigação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 21). Esse tipo de investigação não se preocupa em compreender a criança em sua totalidade, mas fragmentada e voltada para atingir sua completude, considerada sob a forma ideal de um adulto. Dentro desse paradigma, a investigação é *sobre* crianças, observando, avaliando e julgando as crianças com o objetivo de estudar seu desenvolvimento (MAYALL, 2005). Já em uma pesquisa *com* crianças, “o adulto tenta entrar no seu mundo de conhecimento” (MAYALL, 2005, p. 125), entendendo-

as enquanto sujeitos – e não objetos – que podem e participam das pesquisas, mas pressupõem métodos diferentes ou particulares de investigação (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Pesquisar *com* crianças é o que venho defendendo neste estudo.

E embora defenda e acredite nesse tipo de pesquisa, reconheço que é uma tarefa difícil. Como dito, os bebês e suas realidades são complexos e, conforme revelam Graue e Walsh, “explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir” (2003, p. 11). Para estes autores, que também são pesquisadores, descobrir é uma tarefa trabalhosa e dispendiosa: requer tempo, muito trabalho de campo, olhos e ouvidos abertos, exploração crítica do próprio processo de investigação, e não trará resultados que determinem certezas, ou que sejam universais. E é justamente descobrir que os autores propõem, pois quando não fazemos isso, acabamos inventando, ou pedindo a outros que inventem por nós (GRAUE; WALSH, 2003).

Vejo que, para descobrir, o pesquisador precisa reconhecer que a diferença entre ele, adulto, e a criança, não é quantitativa (como se adultos soubessem mais que as crianças), mas qualitativa: ela não sabe menos, mas sabe outra coisa (COHN, 2009), ou várias outras coisas: os bebês se relacionam muito bem com as tecnologias e apresentam interesse em aprender mais sobre elas, possuem capacidade de entrar nas brincadeiras de forma mais genuína que os adultos, enxergam o mundo sob lógicas que fogem aos olhares clássicos (talvez até engessados), usam outras linguagens sem dar centralidade somente às que possuem palavras de forma muito central, para não citar outros exemplos, pois seria impossível nomear todos.

E, para ser possível captar com mais profundidade e compreensão os seus saberes e fazeres, retomo a ideia da etnografia, pois entrevistas e questionários não dariam conta das interações e culturas que as crianças produzem e compartilham no presente (CORSARO, 2011). Os princípios da etnografia valorizam um estudo prolongado, intensivo, que priorize a participação com os sujeitos (e entre eles mesmos), que seja contextualizado e comprometido com a descrição do que foi visto e vivenciado, além de flexível e aberto a mudanças (CORSARO, 2011), contando com um registro escrito minucioso a partir da observação e das possibilidades de participação, possivelmente juntamente com fotografias e vídeos e falas dos próprios sujeitos da investigação captadas em conversas e entrevistas.

Isso tudo se confirma quando Bogdan e Biklen, ao falarem da pesquisa qualitativa, afirmam que o interesse desta é no processo (em vez de produtos) e no “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (1994, p. 50), sendo, este, também, o interesse das pesquisas interpretativas, já apresentado por Erickson (1986). Segundo Erickson (1986), para que uma pesquisa seja interpretativa, não basta considerar a quantidade de material escrito, mas o foco e a intenção do pesquisador. É a partir deles que se busca o que caracteriza a pesquisa interpretativa para o autor: uma pesquisa de campo profunda e reflexiva em perceber e descrever os eventos diários e identificar, nesses eventos, o significado das ações a partir do ponto de vista dos próprios atores.

Para dar conta disso, decidi por realizar a pesquisa a partir da articulação entre observação, registro e conversas com os sujeitos que pertencem ao campo, além do acesso às fichas das crianças, da leitura do caderno da professora do Pré 1 (cedido por ela), bem como da participação em roda de conversa desta turma e em brincadeiras junto a bebês e crianças mais velhas. Isso fez com que eu me aproximasse da idéia de um cristal quanto à triangulação na pesquisa, apresentada por Richardson (2000 apud DENZIN; LINCOLN, 2000): um complexo produto derivado de um processo também complexo, em que suas partes apresentam diferentes proporções e efeitos no todo gerado.

Quanto à observação, cabe informar, que optei por uma observação participante, porque “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (COHN, 2009, p. 45), o que é extremamente valioso no caso de pesquisa com bebês. Escolhi fazer uso da observação, assim como vem sendo muito usada em investigações com bebês e crianças na Educação, por acreditar que através dela as dinâmicas, especificidades e capacidades dos bebês, bem como a riqueza das relações que estabelecem podem ser melhor percebidas, do que, por exemplo, entrevistas a respeito deles com adultos, ou aplicação de testes. Por causa dessa riqueza, é importante manter um olhar atento, mas combinado a outros sentidos, como a audição, o tato e o olfato (VIANNA, 2007), quatro sentidos que, por não colocarem o centro do processo na fala, possibilitam o desenvolvimento de uma pesquisa mais aprofundada com os bebês.

É por isso que, mesmo que a pesquisadora ou o pesquisador faça vídeos e/ou fotografias, a tomada de notas se faz necessária para dar conta de aspectos

que uma máquina não consegue capturar, como as linguagens mais utilizadas pelos bebês, que ultrapassam a fala, assim como os cheiros, as sensações, os toques, os sabores, as percepções, a energia do momento. Antes de entrar em campo, tinha a intenção de levar um caderno para tomar as notas, porém, percebi que, se queria interagir com as crianças, precisava estar com as mãos livres, e, por isso, passei a adotar uma estratégia diferente: levar somente uma caneta e uma ou duas folhas soltas, as quais, quando não estivesse tomando notas, eu dobrava e colocava, junto com a caneta, em meu bolso, o que facilitava o estabelecimento de relações com os bebês e as crianças. Ressalto que, mesmo com poucas folhas, quando solicitadas (nem sempre com palavras), eram emprestadas aos bebês e às crianças para que desenhassem e escrevessem, pois isso, inclusive, é uma forma de relação estabelecida entre nós.

O registro escrito, então, foi feito através dessas notas da posterior descrição de cada dia de observação, o que foi realizado, majoritariamente, não muito tempo depois de cada dia de pesquisa, para preservar as informações. Geertz (2008) utiliza a noção de *descrição densa* (de Gilbert Ryle) para afirmar que o pesquisador, no caso de seus estudos, o etnógrafo, enfrenta uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 2008, p. 7). E essa apresentação, segundo ele, precisa ser feita de forma interpretativa e microscópica, ou seja, uma descrição rica em pormenores, que busque conhecer o sentido das coisas para os sujeitos.

Assim, Graue e Walsh (2003) defendem, assim como Erickson já indicava em 1986, que é preciso mais do que somente descrever detalhadamente: é preciso explorar os significados e as intenções presentes. É por isso que a gravação em vídeo, recurso que muito utilizei durante a pesquisa, se faz tão importante para explorar melhor as experiências vistas e vividas a fim de gerar uma interpretação mais coerente com o contexto e seus sujeitos. Nesse sentido, desenvolvi meu diário de campo contando o dia-a-dia na escola, minhas percepções, sensações e reflexões e, ainda, incorporando a descrição dos vídeos.

Com o intento de trazer alguns dos momentos gravados em vídeo para a dissertação, é preciso, primeiramente, que eles sejam transformados em fotos. Para

fazer isso, contei com a ajuda do programa “DVDVideo Soft Free Studio” que, além de me permitir trazer alguns dos momentos gravados, também me permitiu analisá-los com mais profundidade, pois a fotografia congela o momento, possibilitando com que detalhes, que não podem ser desprezados, sejam vistos com maior clareza.

Os vídeos e as fotografias, portanto, permitem revisitar a situação vivida. E isso também foi percebido também por Gobbato que, ao reconhecer que os bebês possuem muitas linguagens (a maioria ainda desconhecida por nós), percebeu o poder das fotografias na captura de sutilezas, auxiliando “na documentação da potência de comunicabilidade dos atos expressivos dos bebês e da sua agência” (2011, p. 70). As fotografias, logo, têm sido utilizadas em muitas pesquisas realizadas nas escolas com crianças e com bebês, justamente pela sua potência em captar detalhes, olhares, gestos, iniciativas, expressões que podem passar despercebidas a olho nu, ou serem difíceis de serem descritas em palavras no momento da observação.

As fotografias, contudo, não podem ser pensadas como representações fiéis da realidade investigada, pois além de o contexto da pesquisa poder estar, de certa forma, diferente por causa da presença do pesquisador, a foto é sempre um recorte a partir do olhar do pesquisador (quando um dos procedimentos da pesquisa não consiste em convidar os próprios sujeitos a tirarem fotografias). É por tal questão que outros elementos, que não os presentes na imagem, também precisam ser considerados na análise de uma fotografia (JOLY, 1994), ou nas palavras de Loizos (2002), a interpretação de um registro visual exige uma leitura tanto das presenças como das ausências: de que época se trata, quem são aqueles sujeitos, em que contextos locais-regionais se encontram, por que motivos a fotografia foi tirada, por quem ela foi tirada, dentre muitas outras particularidades referentes a cada contexto. E isso também diz respeito aos vídeos.

Desse modo, fotografias [e vídeos] são produtos culturais e produzem culturas, (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tendo sua importância em resguardar a memória do grupo e contribuir na constituição da subjetividade, permitindo que crianças possam se ver, possam ver o outro e ver a situação em que vivem (KRAMER, 2002). Por isso, pretendi abrir espaço para as crianças quando vieram em busca da máquina fotográfica, tanto para manuseá-la, como para enxergarem e reconhecerem a si mesmas e aos colegas. Especialmente para a pesquisa, a

fotografia, como argumenta Fochi (2013), não é utilizada para a comprovação da ida do pesquisador ao campo, mas compõe uma narrativa textual e visual.

Podemos pensar o mesmo das filmagens: Schmitt (2008) afirma que sem elas seria mais difícil observar e compreender a dinâmica das formas de expressão e comunicação das crianças; para Loizos (2002), o vídeo tem uma função, que consideramos essencial nas pesquisas com crianças, de registro de dados quando um conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito enquanto se desenrola. Mas uma câmera não é bem-vinda em todos os momentos e, em outros, é melhor seguir o conselho de Malinovski (1997), o qual diz que, de vez em quando, se deve deixar os instrumentos de lado para participar junto aos sujeitos. Por isso, filmagem e observação participante andaram lado a lado na pesquisa.

Para esta pesquisa, não poderia prescindir do uso da filmagem, pois ela permitiu uma análise mais fiel à realidade investigada. Com os vídeos também pude perceber minha atuação junto às crianças, não me visualizando, mas revendo as cenas vividas. Por último, o uso de foto e vídeo na pesquisa com bebês e crianças pequenas é relevante para que o retorno dos dados aos sujeitos da pesquisa seja coerente com suas particularidades: como não leem (e muitos não falam com palavras), a imagem (seja em movimento, ou não), fala por si só e permite às crianças se reconhecerem e participarem deste momento de devolução dos dados.

Agora, então, discorro sobre o processo de realização desta pesquisa.

3.1.2 Ouvi um choro... é hora de atender a metodologia!

Considerando a temática desta pesquisa e minhas opções metodológicas, destaco que seu objetivo central foi investigar as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de Berçário 2 e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil. Como questões complementares a serem investigadas emergiram:

- a) Em que tempos-espacos essas relações são estabelecidas?
- b) Que papéis os adultos têm desempenhado frente a essas relações?
- c) Que implicações tais relações colocam ao currículo da Educação Infantil?
- d) Que relações os bebês estabelecem entre si?

Nesse sentido, considerando as discussões traçadas nas páginas anteriores, esmiúço agora como se deu o processo de geração de dados para obter respostas (não as únicas, nem as últimas) a estas minhas perguntas. Antes disso cabe explicar que, em vez de utilizar o termo “coleta” de dados, optei pelo termo “geração” de dados em coerência com a proposta de Graue e Walsh (2003), pois, para os autores, trata-se de um processo ativo, criativo e de improvisação, como posso exemplificar com uma situação que aconteceu em campo: ao assistir as filmagens para transcrevê-las, em alguns momentos, o áudio tornava-se inaudível por conta dos muitos sons presentes na cena (vozes das crianças, barulhos da rua, o som do rádio ou da televisão, dentre outros) e, então, posteriormente, passei a adotar uma estratégia para captar sons importantes em cenas com muito barulho. Essa estratégia consistiu em falar o que eu acabara de ouvir, durante as próprias filmagens, com voz baixa e próxima ao microfone da máquina, permitindo-me maior compreensão da cena.

Também esse processo é chamado de geração de dados por envolver interações entre pesquisadores, teorias, crianças e interpretações em dado contexto local (GRAUE; WALSH, 2003), alertando que se o investigador não estivesse nesse contexto, ou se fosse um investigador diferente, outros dados poderiam ter surgido, o que leva os autores a dizer que os dados são gerados – e não coletados, como se lá estivessem à nossa espera (GRAUE; WALSH, 2003). Tal perspectiva coloca os sujeitos da pesquisa, neste caso, os bebês e as crianças, como possuindo papéis ativos e capacidade de ação e interação, podendo, inclusive, delinear novos caminhos para a investigação.

Um dos últimos momentos da pesquisa foi a proposição de uma conversa com as crianças do Pré 1 a respeito de seu projeto com os bebês. Convidei trios de crianças para irem conversar comigo no salão do refeitório, que estava ocupado e, prontamente, as crianças disseram para que fôssemos conversar na biblioteca. Sentamos no tapete da biblioteca, entreguei-lhes algumas fotos obtidas a partir dos vídeos que fiz, em que se encontrassem vários bebês e crianças do Pré 1 interagindo, e fiquei ouvindo seus comentários e fazendo algumas perguntas. Mas, para as crianças, nesse momento, o mais interessante foi se identificar e identificar os colegas nas fotos, além de explorar os livros da biblioteca e minha câmera (neste dia, havia levado somente uma das câmeras).

Milena e Emília (ambas do Pré 1), que estavam com a câmera em mãos, resolvem fazer uma entrevista entre elas, em que Milena entrevista Emília e sua filha Laura (ou Lá, como Emília disse), uma boneca que estava no carrinho de brinquedo que ela havia levado da brinquedoteca para a biblioteca. Apesar de eu ter levado fotos para desencadear a conversa, as meninas mostravam-me que há outros jeitos de falar a respeito dos bebês. E eu, que venho dedicando meus olhares mais aos bebês e as formas de realizar pesquisa com eles, senti-me limitada, especialmente pelo fato de que não haveria mais tempo para delinear um novo caminho para a proposta das conversas ainda durante o mestrado e, portanto, eu teria que me aperfeiçoar quanto a isso no doutorado.

Tal proposta de falar com as crianças surgiu ao longo da pesquisa e sobre ela, falarei um pouco mais na seção 3.2.4 “Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas”, pois, agora, retornarei ao início da história: percorrerei novamente a trajetória da pesquisa, contando como tudo aconteceu e com quais autores fui dialogando nesse processo de investigação.

Optei por entrar em campo somente após a qualificação³⁵, por desejar escutar as contribuições da banca a tempo de poder revisar minhas escolhas, inclusive os termos de apresentação da pesquisa para a Secretaria de Educação e os Termos de Consentimento Informado. Após qualificar, fui até a Secretaria Municipal de Educação para solicitar sua autorização para dar início à investigação (já com o consentimento e apoio de uma escola infantil municipal que aceitou a pesquisa). Porém, fui informada que uma nova norma da Secretaria exigia que eu, na condição de pesquisadora em uma escola, deveria ter um seguro de vida. Alguns problemas burocráticos de liberação da apólice do seguro por parte do banco fizeram com que esse processo de obtenção do seguro se estendesse até junho de 2014, mês em que os municipais de Pelotas, incluindo os de escolas municipais, postos de saúde e serviço de fiscalização de trânsito, entraram em greve.

Ferreira e Nunes (2014), em um texto que escreveram sobre a etnografia usada em pesquisas com crianças, ressaltam a crescente burocratização quanto aos processos de entrada e permanência no campo. Com a, também crescente, institucionalização das crianças em diferentes esferas sociais, o acesso às crianças

³⁵ Ocorrida em maio de 2014, um ano após ter ingressado no mestrado.

acaba sendo limitado, mediado, de alguma forma, pelos adultos, e com risco de encontrar, assim como foi com Nunes, em 2013, uma demorada burocracia para que a pesquisa possa ser liberada (FERREIRA; NUNES, 2014). Quando em espaços não institucionais, públicos e abertos, tanto a presença de um adulto estranho pode ser vista como perigosa ou ameaçadora, como ele mesmo pode ser alvo de roubo ou agressão, como lhes disse, em informação verbal, Lansky, arquiteto e professor que fez etnografia com crianças na cidade (FERREIRA; NUNES, 2014). Ou seja, se já há poucas etnografias com crianças (e outras pesquisas que considerem seus pontos de vista), parece que, justamente pelo fato de serem crianças, há mais empecilhos que surgem.

Por isso, foi um período bastante conturbado, em que a ansiedade pelo quando e o que poderia ser feito só aumentava a cada dia, especialmente pelo fato de que a greve anterior havia durado 52 dias e que eu possuía um curto período para realizar a pesquisa. Ao mesmo tempo, Paloma, uma amiga que estava presente em minha qualificação, comentou-me que na escola infantil filantrópica onde era coordenadora, teria início um projeto que incluiria encontros entre crianças de diferentes turmas, possivelmente entre Pré 1 e Berçário 2, e que eu estava convidada caso quisesse realizar a pesquisa nas duas escolas ou mudar para lá. Agradei ao convite, mas disse-lhe que, infelizmente, não poderia realizar a pesquisa em duas escolas pela metodologia escolhida e pelo o tempo restante e que não me sentia à vontade para deixar, sem algum motivo de força maior, a escola que, primeiramente, me aceitara.

Passados alguns dias do início da greve dos municipais, ainda havia indefinição quanto a seu fim. Além disso, outra questão me preocupava: o tempo da pesquisa poderia ser mais reduzido ainda considerando o período de recesso escolar julhino e tendo em vista que, com o intenso frio, acompanhado de chuva, do inverno gaúcho, muitas crianças, especialmente os bebês, não são levadas às escolas. Somado a isso, recebi a notícia, no início de junho, por Paloma, coordenadora da escola infantil filantrópica, que o projeto iria iniciar logo e que, se eu gostaria de acompanhá-lo, seria interessante que começasse logo a pesquisa, pois sendo um projeto para o primeiro semestre, terminaria antes do fim de julho.

Então, dadas todas essas condições, mesmo angustiada em ter que deixar a escola municipal, conversei com suas profissionais sobre minha saída e ajustei a

documentação necessária para poder acompanhar o grupo do Berçário 2 da escola filantrópica. Combinamos, pois, na escola infantil filantrópica, que eu acompanharia os bebês neste projeto junto ao Pré 1 e, concomitantemente e depois de seu fim, acompanharia os bebês para ver se se relacionavam com crianças mais velhas em momentos que não os do projeto com o Pré 1. E, enquanto eu organizava uma nova Carta de Apresentação, um Termo de Compromisso de Pesquisa solicitado pela instituição e os Termos de Consentimento Informado a serem entregues para os responsáveis das crianças da instituição e aos profissionais (consultar Apêndices A, B, C, D e E), ocorreu o primeiro encontro do projeto entre os bebês e as crianças do Pré 1, no qual não estive presente, mas pude saber como se deu através do relato de Paloma.

Terminada a parte burocrática, estava pronta para iniciar a pesquisa, porém meu planejamento de fazer uma inserção de forma paulatina e começar a utilizar a máquina fotográfica somente depois de algum tempo em campo não pôde se concretizar: meu primeiro dia de pesquisa seria no segundo dia de encontros promovidos por conta do projeto³⁶. Aliás, meu primeiro momento de pesquisa junto com as crianças foi exatamente na hora do projeto, às 9h, depois do café da manhã. Contudo, ao contrário do que receava, foi um encontro tranquilo, apresentei-me para as crianças, falei de mim e da pesquisa, perguntei se queriam saber algo, mas, naquele momento, bebês e crianças mais velhas estavam interessadas neles mesmos e, assim que terminei de falar, eles centraram sua atenção umas nas outras, até porque era um momento esperado pelo grupo e, além de mim, havia vários outros adultos na sala, inclusive, fazendo registros com a máquina fotográfica da instituição.

Como já apontei, fiz uso da câmera fotográfica durante a pesquisa, mas utilizei, de forma substancial, sua função para fazer vídeos. Minha preferência era por ficar no campo de visão dos bebês, à sua altura, ou seja, no chão. Porém, nem sempre isso era possível, pois, em alguns momentos, minha proximidade e a presença da câmera eram algo estranho ao grupo, constituído ora somente por bebês, ora por bebês e crianças de outras turmas, mais velhas. Como minha intenção era interferir o mínimo possível no que os bebês estavam fazendo (porque

³⁶ Detalho o projeto na seção 3.2.4 “Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas”.

pensar que se pode não interferir é ingenuidade), levantava-me e segurava a câmera o mais baixo possível. Somente conferia se a cena se enquadrava no ecrã, pois eu não olhava através da máquina, tendo em vista que a segurava abaixo de meu quadril.

Graue e Walsh (2003) afirmam que há necessidade de que sejam realizadas observações de muitos ângulos e de maneiras diferentes para permitir uma descrição mais completa do mundo social investigado. Logo, isso me permitia captar o que possivelmente passaria despercebido a olho nu, pois com a gravação de uma cena, podemos revê-la, aproximar a imagem, vê-la em câmera lenta, dentre outras possibilidades. Se eu não utilizasse a câmera, igualmente, muitos detalhes imprescindíveis poderiam ser perdidos, pois seriam muitas coisas a tomar nota e a lembrar. Para Rocha, “a observação sistemática e o registro de imagens são mais do que mero registro das observações: podem contribuir para ampliar nosso olhar” (2008, p. 50).

Outra questão que percebi a partir dessa estratégia adotada é o quanto estar no campo de visão dos bebês e trocar olhares com eles é crucial para estabelecimento de relações e início de brincadeiras. A partir do momento em que nossa troca de olhares era dificultada, os bebês interagiam mais com aqueles com quem podiam trocar olhares no momento: outros bebês e crianças. O olhar, portanto, é um importante desencadeador de relações. Coutinho, a partir da investigação que realizou, em seu doutoramento, a fim de conhecer as ações sociais dos bebês na creche, indica que o olhar tem papel relevante na “percepção do outro e de comunicação com esse outro, o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, muitas vezes gerido pelo corpo, entre as crianças” (2010, p. 182).

Ao olharem o que está ao seu redor, os bebês não só enxergam o mundo, mas, também, despertam interesses próprios (o que os faz, ou buscar interação com determinadas pessoas ou coisas, ou reelaborar a ação vista à sua maneira) e comunicam-se com outras pessoas (olhares convidativos, curiosos, confusos, olhares de quem quer ficar sozinho, ou de quem precisa de ajuda para algo). Para que esses inúmeros olhares aconteçam de maneiras compreensíveis pelas outras pessoas, alguns elementos precisam ser considerados, como a unicidade do olhar com as expressões corporais, o contexto sócio-histórico-cultural e os significados culturais de cada olhar.

Coutinho (2010) indica que o entrelaçamento da expressividade corpórea e do entorno social e cultural com o olhar é um importante elemento estruturante das ações das crianças. O olhar, como linguagem, está muito vinculado às demais expressões corporais, pois o corpo como um todo é ativado, consciente e/ou inconscientemente, para emitir sinais do que se está pensando e/ou sentindo. Por isso é tão difícil, às vezes, disfarçar ou esconder alguns pensamentos ou sentimentos em determinados momentos: o corpo fala por si só. E fala sempre de acordo com as culturas nas quais estamos inseridos, tendo em vista que são as formas comunicacionais, os gestos, os movimentos, os olhares, as línguas que vamos aprendendo, na cultura, desde o início de nossa existência.

Isso nos leva à outra questão: se os olhares são culturais, logo, são aprendidos. Os bebês aprendem a se expressar e se comunicar culturalmente através dos olhares, o que implica uma dimensão simbólica. Conforme Pino (2005), a visão é uma função biológica presente em inúmeras espécies que possuem sistema nervoso, mas, nós, humanos, fomos desenvolvendo a capacidade de percepção, que, segundo o autor, por ter sido desenvolvida pelos homens, é cultural, simbólica. E isso, nós vamos aprendendo ao longo da vida. Os bebês, no seu dia-a-dia, já são aprendizes dessas formas que caracterizam a humanidade, sendo capazes de diferenciá-las e responder a elas adequadamente. E se os olhares são aprendidos, não seria diferente com os meus olhares, enquanto pesquisadora. Foi, e ainda é, um exercício de ir treinando o olhar para enxergar o que não é visível à primeira vista e entender as complexas formas de comunicação dos bebês e seus processos de (re)criação de cultura.

E os olhares também se fizeram muito presentes para enxergar o mundo através do ecrã: seguidamente, quando eu estava gravando, algum dos bebês ou das crianças maiores vinha até mim para olhar, através do ecrã da máquina o que estava acontecendo ao seu redor. Adoravam reconhecer seus amigos, ficando felizes ao vê-los e falando seus nomes. Muitas vezes, apontavam tocando na tela, ou a seguravam e, por isso, a gravação ficava tremida, comprometendo um pouco o vídeo, mas, por outro lado, garantindo momentos únicos de interação entre nós. Ao mesmo tempo, eu levava outra câmera fotográfica, a qual ficava disponível para uso das crianças e dos bebês quando queriam tirar fotos. Apesar de essa outra máquina também fazer vídeos, a preferência das crianças era pelas fotografias: suas, minhas,

de seus pés e pernas, dos espaços, dos amigos, das professoras, das atividades, etc.

Assim, não é porque eu estava fazendo uma pesquisa que os bebês, as crianças, ou os adultos da instituição ou familiares não poderiam falar comigo, ou estabelecer outras relações; pelo contrário, estava sempre lá, disponível para as crianças por estar perto delas e, muitas vezes, na sua altura, sentada no chão, e para os adultos, sentada na recepção, ou fazendo lanche junto aos profissionais. Vianna (2007), apropriando-se de Borg (1967), coloca a observação, metodologia que estava utilizando, como relacionada à complexidade dos comportamentos, fatos, problemas a serem investigados. Dessa maneira, ao tomarmos conhecimento de investigações que vêm sendo realizadas com bebês utilizando a observação, como as referenciadas nesta escrita, podemos perceber o quanto os bebês permitem, negociam, propõem e evitam as relações com o pesquisador de diferentes formas, bem como participam do processo de pesquisar.

Um exemplo de negociação foi o que antes mencionei ter ocorrido entre Julio, Miguel e eu, tanto para que Julio pudesse tirar fotos, como para que Miguel pudesse brincar com o brinquedo que queria. A evitação pode ocorrer tanto quando um sujeito não se aproxima do pesquisador, quando não lhe dá espaço, ou quando expressa descontentamento na sua proximidade ou com relação aos seus instrumentos de pesquisa. Mas isso pode ocorrer somente pelo fato de que os sujeitos ainda não conhecem o pesquisador suficientemente.

Por exemplo, no primeiro encontro mais prolongado que o Berçário 2 teve com o Maternal 2, que se deu por conta de uma pequena reforma na sala do Berçário 2 e, por isso, os bebês foram direcionados para a antiga sala de TV³⁷, e, naquela manhã, o Maternal 2 tinha horário na sala de TV o que fez, portanto, com que as duas turmas ocupassem o mesmo espaço ao mesmo tempo. Nesse momento,

³⁷ Durante a pesquisa, a sala de TV passou a inexistir, e seu espaço se tornou a sala de referência do Maternal II. Outras mudanças foram feitas e estão relatadas na seção 3.2.3 “Os bebês estão no refeitório. Pode passar lá’: o dia-a-dia na instituição”.

Episódio n.º 7: A intrusa

Estou gravando o que Felipe (Berçário 2) e duas meninas do Maternal 2, fazem juntos. Felipe já está acostumado com minha presença e minhas gravações, no entanto, isso era algo novo para as meninas e, quando me aproximo para captar com mais propriedade o que fazem, uma delas me olha e percebo que ficou encabulada. Com receio de atrapalhá-los, recuo (Diário de campo, 12/06/2014).

Muitas vezes, os bebês me convidaram para brincar, seja através de um olhar que se cruzava e então os rostos desapareciam e voltavam a aparecer, causado risos, e a ação se repetia e repetia e repetia..., seja oferecendo-me algo para beber ou comer “de mentirinha”, como eu costumava dizer quando criança. As crianças maiores geralmente procuravam-me para que ficasse junto a elas e conversasse com elas, ouvindo suas histórias e respondendo suas perguntas. Quando havia algum livro em volta, seguidamente pediam-me para ler e quando algum jogo, especialmente o da memória, me chamavam para parceira na brincadeira.

E nos momentos em que eu buscava uma interação, era atendida e, além disso, os bebês e as crianças lembravam-se do que fazíamos juntos. Certo dia, eu estava com os bebês e

Episódio n.º 8: “Cosquinha” na barriga – parte 1

Cauã (Berçário 2) está deitado no tapete com a camiseta levantada e sua barriga está aparecendo. Como ele está próximo a mim, olho para ele, aproximando minha mão de sua barriga e digo “ah, eu vou fazer uma cosquinha [cócegas] nessa barriga!”. Ele ri e logo abaixa a camiseta. Em seguida, a levanta de novo, esperando que eu repita minha ação também. Brincamos assim por um tempo, até que Thales (Berçário 2) chega e passa a fazer as mesmas ações que Cauã. Eu, então, também o incorporo à brincadeira (Diário de campo, 15/07/2014).

Em outro dia, já em outro mês,

Episódio n.º 9: “Cosquinha” na barriga – parte 2

Cauã (Berçário 2) deita-se no tapete e levantou a camiseta como se pedisse a repetição de nossa brincadeira de fazer cócegas de outro dia. Thales (Berçário 2) faz a mesma coisa e começamos a brincar. Valéria (Berçário 2), que está no meu colo, observa-me fazer cócegas nos meninos algumas vezes e passa a fazer cócegas neles junto comigo. Porém, Cauã não se agrada muito da ideia de ter sua rotina comigo e Thales compartilhada com outra pessoa, nesse caso, com Valéria fazendo cócegas, o que provocou um conflito que terminou com a brincadeira³⁸ (Diário de campo, 04/09/2014).

³⁸ Na última visita à escola, “Cauã se aproxima, mostra-me a barriga e, inclusive, diz: “ó a barriga”, o que há alguns meses ainda não dizia. Faz isso muitas vezes e ri sempre que faço cócegas. Thales, mais uma vez, também quis fazer parte da brincadeira” (Diário de campo, 18/12/2014).

De acordo com o estudo de Corsaro, tal atitude, que ele chama de proteção do espaço interativo, não significa que as crianças não queiram compartilhar suas atividades com os demais, mas que desejam “preservar as frágeis atividades da brincadeira que já estavam compartilhando” (2011, p. 66). Esse ponto de vista é muito importante porque ajuda a retirar das crianças, especialmente dos bebês, o estigma atribuído a eles de que são egoístas e não são cooperativos e demonstra o quanto eles se envolvem na criação de sentimento de partilhas (CORSARO, 2011), seja com outras crianças, mas também com adultos – ou crianças e adultos, como ocorreu no caso vivenciado.

Nos momentos em que não filmava, então, às vezes estava interagindo com os bebês e as crianças, mas, em outros, conversava com os profissionais da escola e com os responsáveis pelas crianças. Com os profissionais, conversava sobre assuntos diversos e, também, perguntava-lhes sobre informações importantes à pesquisa. Com os responsáveis, foram menos os momentos em que nos encontramos, basicamente na entrada e na saída das crianças e quando precisei falar a respeito dos Termos de Consentimento Informado.

Os Termos com relação aos bebês foram solicitados aos responsáveis na reunião para entrega dos pareceres pedagógicos, o que ocorreu em dois momentos do dia, ao início da manhã e ao fim da tarde, para poder atender com mais facilidade os responsáveis das crianças, dando-lhes opção de escolher que horário lhes era melhor. A entrega dos Termos foi feita nesse momento por sugestão da escola, e foi muito bom poder sentar junto aos responsáveis das crianças e poder conversar com eles a respeito da pesquisa. Os Termos de Consentimento Informado referentes às demais crianças foram enviados via agenda após um bilhete (APÊNDICE F) informando que o termo seria enviado. Nem todos os termos retornaram, mas, como a coordenadora e a diretora haviam me dito que eu não teria problemas com os aceites das crianças na pesquisa e somente uma mãe avisou que não autorizava, combinamos que eu falaria, na hora da entrada ou da saída, com os responsáveis das crianças cujos termos não haviam retornado.

E, então, encontrei uma aceitação muito boa, pais bastante receptivos e que valorizavam a realização de pesquisas com bebês e crianças nas escolas infantis. Mas, com alguns deles, não consegui falar, pois uma das crianças não estava indo à

escola por ter quebrado o braço e as outras chegavam e saíam da escola com van. Para estes, então, enviei outro bilhete (APÊNDICE G), pois, como alguns pais me haviam relatado, muitos receberam o bilhete, mas não o Termo e, outros, nem o bilhete – o que é compreensível considerando que as folhas não foram coladas na agenda. Das 70 crianças matriculadas na escola investigada, recebi, então, autorização dos responsáveis por 56 delas, sendo que, para os bebês do Berçário 1, a autorização não foi solicitada, pois não participariam da pesquisa³⁹. Para a obtenção dos termos por parte dos profissionais, contei com a ajuda da coordenadora.

Porém, não basta somente solicitar termos de consentimento aos sujeitos participantes adultos ou aos adultos responsáveis pelas crianças. Elas, as crianças, também, ou melhor, principalmente, precisam aceitar participar da pesquisa, ou não: segundo Manuela Ferreira (2010) as crianças, enquanto atores sociais que são, mesmo podendo apresentar um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da investigação, elas são capazes de decidir se permitem ou se não permitem sua observabilidade e participação na pesquisa, o que evidencia sua agência. No caso de crianças maiores, conversas com elas a respeito da pesquisa e a assinatura de um termo de consentimento informado (ou através de algum desenho) têm sido algumas alternativas utilizadas.

Mas, com crianças bem pequenas e bebês, é através de suas expressões e atitudes que se dá o assentimento⁴⁰ e, cabe ao investigador, ou investigadora, ficar atento a essas questões. Como participaram desta pesquisa desde bebês do Berçário 2 a crianças do Pré 1, incluindo Maternal 1 e 2, optei por obter o assentimento de todas as crianças através de suas expressões e atitudes para não fazer diferenciação entre elas, dando confiabilidade às ações das crianças para indicar assentimento. A partir disso, vi muitas crianças se interessando em se

³⁹ Os bebês do Berçário 1 não foram convidados a participar da pesquisa porque a turma foi aberta com dois meses de desenvolvimento da investigação e, durante minha permanência na escola, além de interagirem praticamente entre eles e com suas profissionais, a turma estava em constante em adaptação pelo fato de os bebês ingressarem aos poucos na escola.

⁴⁰ Utilizo os termos consentimento e assentimento de acordo com Ferreira (2010). Consentimento implica, dentre outras coisas, ter conhecimento não muito superficial sobre a pesquisa e ter a garantia de privacidade, anonimato e confidencialidade, o que, normalmente é discutido com os adultos responsáveis pelas crianças para saber se autorizam a participação delas em alguma pesquisa. Já o assentimento, pode ser entendido como os “processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite” (FERREIRA, 2010, p. 177), o que se adéqua melhor às pesquisas com crianças, em especial, com bebês e crianças bem pequenas.

aproximar de mim, em utilizar os instrumentos da pesquisa, perguntar o que eu fazia na escola, sorrir, me dar oi, me convidar para estar com elas e brincar – algumas com mais proximidade e outras com menos.

Contudo, em um dos dias da pesquisa, estava conversando com a professora de uma das turmas no refeitório e algumas meninas da mesma turma me convidaram para sentar com elas. Uma me deu “oi” e respondi-lhe com outro “oi”, outra menina fez a mesma coisa. Mais confiante, dei oi para outra menina da turma, que me respondeu, e para um menino, que, em vez de dizer “oi”, disse-me “não”. As meninas se espantaram, disseram-lhe que ele deveria me dizer “oi”, mas ele disse “não”, elas começaram a me dar “oi”, e eu respondia-lhes “oi”, mas ele continuava a dizer “não”. As meninas riam, mas, como depois desse momento ele não procurou outras formas de aproximação, entendi que seu “não”, dito em meio a uma brincadeira, era uma forma de não desejar se envolver com minhas atividades, isto é, com a pesquisa. Mais duas meninas não eram do Berçário², independentemente de eu já ter ou não conversado com seus responsáveis, não vieram a participar da pesquisa por terem saído da instituição pouco tempo depois do seu processo de adaptação. Por isso, das 70 crianças, 54 participaram da pesquisa.

Em relação aos termos de consentimento, como, no momento da qualificação havia assegurado que não utilizaria os nomes das crianças ou da escola, mantive essa decisão até o fim, apesar de me arrepender, não pelo trabalho em fazer as trocas e conferir se não houve erros na correspondência dos nomes, mas pelo fato de que utilizar os nomes verdadeiros não seria uma afronta à ética, mas uma identificação com seus sujeitos. Porém, penso que a ética vai muito além de questões burocráticas de assinaturas e trocas de nomes. Como disse anteriormente, não deixar que os bebês prejudiquem sua saúde é uma atitude ética para com o outro, para alguém que se preocupa com o outro, pois, conforme Barros Filho e Pompeu⁴¹, “falar de ética é tratar essencialmente da reflexão que se faz toda vez que é preciso identificar a melhor maneira de viver e de conviver” (2013, p. 18).

⁴¹ Barros Filho é coordenador do curso de Ética e Meio Ambiente do Programa de Educação Continuada da Fundação Getúlio Vargas – PEC/FGV e consultor de Ética da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e Pompeu, professor de Ética do Departamento de Direito da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e presidente do Conselho de Ética Pública do Estado do Espírito Santo.

Pensar sob essa lógica acerca das pesquisas, a ética não pode ser algo definido somente a priori, ou somente pelo pesquisador. Percebo que, muitas vezes, a ética na pesquisa com crianças tem sido percebida unicamente como uma formalidade, uma questão burocrática a ser cumprida para que a pesquisa seja validada. Barros Filho e Pompeu (2013) afirmam que, como a sociedade ou a civilização não toleram a diversidade de valores, precisando manter a ordem: pensar a ética implica considerar esses valores e, por isso, ao longo do tempo, alguns procedimentos e atitudes na pesquisa são melhor aceitos do que outros. Segundo eles,

no processo de redução desta complexidade, alguns pontos de vista serão elevados ao *status* de regra para todo mundo. É quanto algumas impressões viram código. E outras não. E algumas vidas de qualidade são convertidas em protocolos de qualidade de vida. Conversões conflituosas, que implicam quase sempre na luta pela legitimidade de definir o que é ético e o que não interessa que seja (BARROS FILHO; POMPEU, 2013, p. 34-35, grifo dos autores).

Os autores trazem um alerta quanto à transformação de vidas de qualidade em protocolos de qualidade de vida. Não questiono essa transformação em outras áreas de conhecimento, mas na Educação, não deveria ser essa a lógica. Protocolos de qualidade de vida engessam, desconsideram a pluralidade e a riqueza das vidas de crianças e adultos. É por isso que a Educação não pode importar modelos e preceitos éticos de outras áreas, mas construir as suas trajetórias, sempre buscando prezar pelas de vidas de qualidade, o que implica não ser direcionada por questões técnicas que respondem somente às necessidades dos pesquisadores.

Barros Filho e Pompeu (2013) lembram que o entendimento e a compreensão da ética têm a ver com o pensamento sobre a vida partilhada e sobre as relações. Dessa forma, apesar de possuir algumas concepções acerca da ética em pesquisa e apresentá-las em meu projeto de qualificação, a ética em si dessa investigação, foi sendo construída nas relações da vida que eu e as crianças e os adultos da instituição partilhamos. Por exemplo: se, inicialmente, eu planejava investigar as relações dos bebês com as crianças do Pré 1 em seu projeto, encontrei-me com bebês que interagem com todas as crianças da escola e seria negligência não incluí-las. Por isso, somente depois de ter iniciado a pesquisa e percebido que os

bebês interagiam com crianças de diferentes turmas, é que acabei solicitando os termos referentes a todas as crianças da instituição, pois todas elas eram parceiras em potencial.

Por essa vida compartilhada com elas também vi que não havia necessidade de que os nomes dos sujeitos fossem trocados, mas como já apontava isso na qualificação e não houve problematizações a respeito, e na carta de apresentação e nos primeiros termos entregues eu indicava que os trocava, mantive essa atitude a fim de manter aquilo que vinha afirmando e não me contradizer, o que, isso sim, poderia ferir a um compromisso ético entre nós.

Em meio a todas essas questões, ao longo da pesquisa, foram 31 idas à escola durante o processo mais intenso de geração de dados, nas quais utilizei foto e vídeo. Essas idas ocorreram do início de junho ao fim setembro de 2014, sendo que em outubro foi feito um desses encontros junto às crianças do Pré 1, e, de 18 a 29 de julho, a escola esteve fechada para reunião pedagógica, recesso escolar e obras que atrasaram. Dos 31 encontros, foram 14 idas pela manhã e 20 idas pela tarde, pois em alguns dias permaneci na escola manhã e tarde (Figura 4). Isso gerou por volta de 16 horas e 30 minutos de observação participante pela manhã e 20 horas e 30 minutos pela tarde, totalizando 37 horas de observação e 19 horas e 37 minutos de gravação em vídeo (Figura 5).

Antes desse processo foi feita uma visita para conhecer a instituição e acertar a documentação. E após esses 31 encontros, foram feitas algumas outras visitas posteriores para manter o contato com a escola, tirar dúvidas e visitar bebês e crianças mais velhas. Nestas últimas visitas, que ocorreram em outubro, novembro e dezembro e foram mais breves que as anteriores, não fiz registro com fotografias ou vídeos, somente tomei notas e interagi. Ainda foi programada uma visita, em dezembro, para encerramento da pesquisa, na qual, eu pretendia que as crianças das diferentes turmas pudessem estar todas juntas. Entretanto, pelas atividades de encerramento do ano, tal proposta não foi viável no período planejado, mas ocorrerá, juntamente com a devolução dos dados, no retorno das atividades da instituição.

Idas à escola	Data	Turno	Idas à escola	Data	Turno
Primeiro semestre			Segundo semestre		
1	10/06	Manhã	18	13/08	Tarde
2	12/06	Manhã e tarde	19	19/08	Tarde
3	17/06	Manhã	20	21/08	Tarde
4	24/06	Manhã	21	28/08	Tarde
5	26/06	Manhã e tarde	22	02/09	Tarde
6	01/07	Manhã	23	04/09	Tarde
7	02/07	Manhã	24	08/09	Tarde
8	03/07	Manhã	25	16/09	Tarde
9	07/07	Tarde	26	18/09	Manhã
10	08/07	Manhã	27	19/09	Tarde
11	09/07	Tarde	28	22/09	Tarde
12	10/07	Tarde	29	24/09	Tarde
13	14/07	Tarde	30	30/09	Tarde
14	15/07	Manhã e tarde	31	21/10	Manhã
15	16/07	Tarde	Total de idas nos dois semestres		
16	17/07	Manhã	Manhã		14
17	30/07	Manhã	Tarde		20

Figura 4 – Quadro das idas que a pesquisadora fez à escola utilizando registro em foto e/ou vídeo.
Fonte: Elaborado pela autora.

Bebês e crianças, de todas as turmas que participaram da pesquisa, gravaram 23 minutos em vídeo e fizeram 302 fotos, que eram sua preferência, apesar de manipularem e ensaiarem tirar fotos em muitas outras ocasiões. As fotos tiradas por mim foram 90 e ainda tive acesso a fotos tiradas pelas profissionais da escola com a máquina da instituição para ter maior conhecimento acerca do que acontece no dia-a-dia das crianças⁴².

Total manhã	Total tarde	Total manhã e tarde	Vídeos gravados pesquisadora	Vídeos gravados crianças	Total vídeos gravados	Fotos tiradas pesquisadora	Fotos tiradas crianças	Total fotos tiradas
16h30min	20h30min	34h25min	19h37min	23min	19h41min	90	302	392

Figura 5 – Quadro da quantidade de material registrado em foto e/ou vídeo e de horas de observação nos 31 dias em que esses registros foram feitos.
Fonte: Elaborado pela autora.

⁴² Utilizo as fotografias tiradas pelas crianças e pelas profissionais da escola como um material consultado que me permitia outros olhares ao vivido, mas não as divulgo, por duas questões: por não termos conversado a respeito da divulgação deste material e porque a análise mais aprofundada de fotografias feitas por outrem, em especial, crianças, requereria um estudo mais consistente acerca da temática, o que não foi possível realizar até o momento.

O diário de campo, digitado na fonte Times New Roman com espaçamento simples, resultou em um arquivo de Word com cerca de 45 páginas. Juntamente com a escrita do diário de campo, ia analisando, a um primeiro olhar, os dados da pesquisa para delinear que caminhos seguir na investigação, mas as questões que envolvem mais especificamente o processo de análise serão descritas no Capítulo 4 “O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?”. Na sequência, segue um detalhamento a respeito da escola investigada e dos sujeitos que participaram da pesquisa.

3.2 A escola infantil que abriu todas as portas para a pesquisa

Pelotas é uma cidade localizada no sul do Rio Grande do Sul, Brasil. Sua fundação ocorreu em 1758 e hoje deve possuir mais de 340 mil habitantes de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴³. Está situada na região considerada maior produtora de pêssego da indústria de conservas e é a maior referência comercial da região. Em razão da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, muitos estudantes são atraídos para a cidade e, diariamente, estudantes e profissionais fazem o trajeto de cerca de 60km entre Pelotas e a cidade vizinha de Rio Grande, tanto por conta da UFPel, mas também da Universidade Católica de Pelotas – UCPel e da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Polo Naval, em Rio Grande.

Dados de 2012 indicam que há quase 15 mil crianças de zero a três anos de idade no município, mas somente 16,27% (menos de três mil) são atendidas nas creches (RIO GRANDE DO SUL, 2013). De acordo com o site do município de Pelotas⁴⁴, há 63 escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo que destas, 41 possuem pré-escola (A – para crianças de quatro e cinco anos de idade – e B – para crianças de cinco e seis anos de idade – ou somente pré-escola B), e 27 escolas municipais de Educação Infantil, das quais cinco, conforme informação advinda da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, não possuem berçário.

⁴³ Fonte: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431440>> Acesso em: 16 mar. 2014.

⁴⁴Fonte:

<http://www.pelotas.com.br/educacao/centraldematriculas/menu/arquivos/escolas_Redde_Municipal.pdf> Acesso em: 19 mar. 2014.

Porém, tais informações não são datadas e pelo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, são 72 as escolas pré-escolares municipais⁴⁵, mais quatro estaduais e 63 privadas, totalizando 139 escolas⁴⁶.

Dentre as escolas privadas, isto é, aquelas que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, encontram-se as escolas com fins lucrativos (particulares), e as escolas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) (BRASIL, 1996). A figura 6 demonstra a diferença entre escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas a partir de um documento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que estabelece critério para que tais escolas possam se beneficiar com repasse de fundos:

Instituições comunitárias	Instituições confessionais	Instituições filantrópicas
são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que:		são pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente
incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade	atendem à orientação confessional e ideologia específicas	

Figura 6 – Quadro da caracterização das instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Fonte: MEC, s.d.

Essa contextualização se faz importante porque a escola onde realizei esta pesquisa é uma instituição filantrópica e sobre ela falarei na próxima seção.

3.2.1 Era uma vez uma escola

A escola onde fiz a pesquisa está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, no qual, segundo o Projeto Pedagógico⁴⁷ da escola, existem cinco escolas, das quais duas são de educação infantil (ESCOLA, 2011). Trata-se de um bairro típico de trabalhadores, apresentando uma elevada parcela de famílias com renda de um a três salários mínimos (ESCOLA, 2011). A escola investigada, então,

⁴⁵ Termo utilizado no site consultado.

⁴⁶ Fonte:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431440&idtema=117&search=rio-grande-do-sul|pelotas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>> Acesso em: 03. nov. 2014.

⁴⁷ Termo utilizado no próprio documento.

localizada neste contexto, presta atendimento a 70 crianças que provenham destas famílias em situação de vulnerabilidade social e/ou que sejam filhos de funcionários da universidade cuja mantenedora, desde 1982, assumiu e mantém o setor burocrático, o serviço médico, o odontológico, o psicológico, o nutricional e o de assistência social da instituição.

Para que essa situação seja melhor compreendida, farei, baseada no Projeto Pedagógico da escola investigada (ESCOLA, 2011), uma breve retomada de sua trajetória, retornando ao seu surgimento como uma instituição de caridade ao menor de rua inaugurada em 1979 pela iniciativa de um grupo de pessoas vinculadas ao Cursilho, um movimento eclesialístico de evangelização cristã da Igreja Católica Apostólica Romana. No ano seguinte, foi construído um espaço físico adequado (e não mais improvisado) para atender crianças de três meses de idade a três anos no, então chamado, berçário.

Em 1981, junto à inauguração das novas dependências da instituição, esta adquire outra caracterização, passando a atender crianças a nível de creche assistencial, e em 1982 a mantenedora de uma universidade locada em Pelotas passa a assumir e manter, como dito anteriormente, o setor burocrático, o serviço médico, o odontológico, o psicológico, o nutricional e o de assistência social da instituição. Bastante tempo depois, em 2006, o Conselho Municipal de Educação aprova o Projeto Político Pedagógico da instituição, elaborado com a participação dos funcionários/professores, pais, estagiários e equipe gestora, e a instituição passa a ser reconhecida como escola de educação infantil. Em 2011, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, o projeto passou por uma reestruturação.

Como minha pesquisa foi realizada com bebês, cabe destacar que, em 2008, a turma do berçário foi reformulada e dividida em Berçário 1 e Berçário 2, o que possibilitou aumento nas vagas para atender parte da demanda reprimida. Em 2009, a instituição passa a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB por meio de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. A escola também obtém recursos, materiais e outras contribuições por meio de projetos e parcerias, bem como através da mantenedora da universidade.

As professoras que atuam na escola⁴⁸ possuem formação em Pedagogia ou a estão cursando, caso já possuam Magistério. Enquanto acadêmicas, podem realizar estágio extracurricular remunerado na instituição (com carga horária máxima de 30 horas semanais – seis horas diárias, por até dois anos na instituição e com bolsa auxílio estipulada pela mantenedora). Se forem professoras graduadas, quando contratadas, passam a receber o valor da hora-aula de acordo com o Sindicato de Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS, a qual equivale a R\$ 6,88. No início da pesquisa, a escola contava apenas com uma professora contratada (Pré 1) e, ao fim da pesquisa, a instituição já havia conquistado mais duas contratações junto à mantenedora (para Berçário 1 e Maternal 2). A escola ainda conta com auxiliares de educação, com formação mínima em ensino médio completo, que podem ser contratadas como funcionárias (trabalhando 40 horas semanais), ou como estagiárias (30 horas semanais).

As auxiliares, segundo a proposta da escola, contribuem com as professoras na realização das atividades pedagógicas, lúdicas e recreativas, acompanhando e orientando as crianças e prestando-lhes assistência quanto à higiene pessoal e a saúde. As auxiliares, assim como as professoras, participam de encontros de orientação, de reuniões e de treinamentos e são consideradas, assim como as professoras e todos os demais funcionários da escola, educadores (informais). E, realmente, são educadores e interagem com as crianças a todo o momento. Muitas vezes vi Mariano, auxiliar administrativo, e Selena, auxiliar de educação, conversarem e brincarem com os bebês e estes, por sua vez, buscarem interação com eles quando os encontravam. Selena, inclusive, pela proximidade com os bebês por compartilhar com eles momentos mais particulares, como a troca e o banho, era extremamente querida pelos bebês.

A escola também contrata, a partir do recurso obtido por meio de projetos, estagiários de outras áreas, que atuam oferecendo aulas diferenciadas às crianças,

⁴⁸ Durante a pesquisa, somente um dos funcionários da escola, a quem chamo de Mariano, era do sexo masculino, mas ele não era professor e, sim, auxiliar administrativo. Por isso, sempre que me referir às demais profissionais da escola presentes no momento da pesquisa, utilizarei os termos no feminino. E, apesar de reconhecer a importância da formação acadêmica, somente farei distinção no uso das palavras professora contratada e professora estagiária se tal questão for relevante para a situação apresentada. Opto por não fazer essa distinção ao longo de todo o texto por dois motivos: tanto para não deixá-lo confuso, como porque na turma investigada (Berçário 2), todas eram professoras estagiando.

como capoeira, educação física, expressão corporal, música, culinária, dentre outras. Nem todas as atividades são ofertadas para todas as turmas e nem todas estas ocorrem obrigatoriamente no mesmo período do ano: destas que citei, os bebês do Berçário 2 participavam da expressão corporal e, posteriormente, da música, sempre semanalmente. Inicialmente, os bebês não participavam de nenhuma das atividades, mas por iniciativa da coordenadora, Paloma, que já foi professora de berçário e fez mestrado em educação pesquisando bebês, eles começaram a participar.

Quanto às famílias, a escola conta com um Conselho de Famílias (grupo de pais/responsáveis para auxiliar na organização de eventos, em alguns reparos e na elaboração e no acompanhamento do trabalho pedagógico) e promove oficinas de geração de renda e preparação para o trabalho para aqueles que se inscrevessem a fim de apoiar, motivar e instrumentalizá-los a fim de reduzir a exclusão social e focar na construção do conhecimento coletivo. Pais das crianças e público do entorno da escola possuem prioridade, mas as oficinas, que envolvem, ora beleza, ora gastronomia e ora artesanato, como a de cartonagem, que ocorrera enquanto eu realizava a pesquisa, atendem a todos os públicos. Durante a pesquisa, vi alguns familiares indo até a escola para se inscreverem na oficina⁴⁹. E também vi os familiares presentes na entrega dos pareceres, na festa do padroeiro da escola e, cotidianamente, nos momentos de entrada e saída das crianças.

No momento da entrada, que se dá entre 7h30min e 8h30min, alguns pais/responsáveis deixavam suas crianças na recepção, as quais eram acolhidas pelos funcionários da escola e seguiam, independentes, para suas salas, ou os pais/responsáveis as acompanhavam até suas salas. Na hora da saída, que ocorre entre 16h30min e 17h30min para a maioria das crianças (alguma saíam antes), a cada pai/responsável que chegava à porta da escola, um funcionário que estava na recepção dizia, em um microfone que fazia conexão com as outras partes da escola, o nome da criança por quem estava esperando e uma das professoras a trazia para entregá-la diretamente ao pai/responsável. Alguns deles preferiam entrar e aguardar na recepção.

⁴⁹ No último dia de visita à escola no ano de 2014, em 18 de dezembro, soube que a instituição foi contemplada para a realização de um projeto sobre cozinha experimental e, também, empreendedorismo, tendo início em janeiro de 2015.

A proposta pedagógica está baseada, sobretudo, nos eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social (identidade e autonomia); e conhecimento de mundo (movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática) (BRASIL, 1998), tanto para a creche quanto para a pré-escola. Em alguns dias, vi os bebês fazendo o que eles mesmos já chamavam de atividade, como por exemplo, os dias em que pintaram um desenho de uniforme com tintas das cores do Brasil, ou que pintaram um painel com giz de cera, mas em muitos outros momentos, vi os bebês brincando – ainda que pintar, desenhar, mexer com tinta, com papéis e com outros elementos dessa natureza, possa ser considerado brincar em muitas situações.

A sala não era organizada em cantos, mas havia uma sala na escola com todos os brinquedos separados por tipo e, então, as professoras buscavam ora a caixa dos brinquedos de fazer comidinha, ora os carrinhos, os dinossauros, os livros, os bonecos, os instrumentos musicais, dentre outros. Na sala do Berçário 2, havia alguns outros brinquedos plásticos e ursos e, de vez em quando, eram levados materiais diversificados, como um túnel para os bebês passarem dentro (ou por cima, ou por baixo) e, em todos os dias vi os bebês saírem de sua sala, mesmo que alguns ainda não andassem. Todas essas vivências me fizeram perceber a potência de uma escola filantrópica que, além de se preocupar com as crianças e suas famílias quando estão fora do espaço escolar, ainda enfrentam as mais variadas dificuldades e limitações (como a constante rotação de profissionais e a luta por verbas) para buscarem acolher as crianças e promover seu desenvolvimento da melhor forma possível.

3.2.2 Bebês, crianças mais velhas e adultos que me acolheram

É nesse contexto anteriormente apresentado que se encontravam os 16 bebês que participaram da pesquisa: Aline, Antônia, Cauã, Cecília, Felipe, Gabriela, Izabela, Joel, Julio, Miguel, Patrícia, Thaísa, Thales, Thor, Valéria e Vinícius. Nem todos eles eu conheci no dia 10 de junho de 2014, primeiro dia da pesquisa e de contato com eles, pois alguns não estavam presentes e outros entraram posteriormente na turma, como Aline, Gabriela, Joel e Thor.

Conheci bebês apaixonados por música, que inventam muitas situações ao brincar de casinha, que adoram comer uma fruta, que são receptivos ao contato com profissionais das outras turmas e funcionários da escola, que sabem exatamente o caminho de sua sala até o pátio ou o refeitório (ver figura 17, página 121), enfim, que interagiam muito entre si e se entendiam bastante com as crianças de outras idades. Eram bebês pretos, brancos, pardos, meninos e meninas, que já andavam muito, que estavam começando a andar, ou que se locomoviam de outras formas, que falavam, vocalizavam, gritavam, choravam, iniciavam um contato com a troca de olhares, sorriam uns para os outros, riam de alegria, choravam para reclamar e batiam para expressar desgosto de alguma coisa.

Estes são os bebês que me acolheram. Entretanto, para suprir uma necessidade acadêmica, faço mais uma apresentação, mais pontual: dos 16 bebês da turma, 8 eram meninas e 8 meninos; 7 eram brancos, 1 era pardo, 7 eram pretos e sobre um bebê não havia informação; no início da pesquisa, em 10 de junho de 2014, possuíam uma média de idade de 1 ano e 8 meses, a maioria já caminhava e muitos falavam algumas (ou várias) palavras, tendo o mais novo, Vinícius, 1 ano e 1 mês, e, a mais velha, Izabela, 2 anos e 2 meses de idade.

Quanto às crianças das outras turmas que participaram da pesquisa: das 14 crianças do Maternal 1, 7 eram meninos e 7 eram meninas, 7 eram brancas, 2 eram pardas, 4 eram pretas e sobre uma não havia informação, tendo, a mais nova, 2 anos e 5 meses, e, os mais velhos, 3 anos e 1 mês de idade; das 13 crianças do Maternal 2, 10 eram meninas e 3 eram meninos, 9 eram brancas, 1 era parda, 1 era preta e sobre 2 não havia informação, tendo, a mais nova, 3 anos e 2 meses, e, os mais velhos, 4 anos e 2 meses de idade; das 11 crianças do Pré 1, 5 eram meninas e 6 eram meninos, 6 eram brancas, 1 era pardo e 4 eram pretas, tendo, o mais novo, 4 anos e 4 meses e, a mais velha, 5 anos e 2 meses de idade.

Portanto, das 54 crianças de quem obtive aceite para participar da pesquisa, 31 eram meninas e 24 eram meninos, 30 brancas, 5 pardas, 16 pretas e sobre 5 não havia informação. Nas figuras 7, 8 e 9⁵⁰ estão presentes as informações acerca da idade, do sexo e da cor das crianças que participaram da pesquisa:

⁵⁰ Os dados sobre cor e idade das crianças foram obtidas a partir da ficha organizada pela instituição sobre cada criança matriculada, onde consta o que os seus responsáveis informaram. Nas figuras, utilizo as seguintes abreviações: quanto à cor, B para branca, Pa para parda, P para preta e NI para

Berçário 2 (16 crianças)			
Nome	Idade	Sexo	Cor
Aline	1a7m	F	Preta
Antônia	1a5m	F	Branca
Cecília	1a5m	F	Branca
Joel	1a9m	M	Preto
Felipe	1a4m	M	Branco
Izabela	2a2m	F	Preta
Vinícius	1a1m	M	Preto
Cauã	2a1m	M	Preto
Julio	2a1m	M	NI
Miguel	2a1m	M	Branco
Patrícia	1a4m	F	Preta
Thaísa	1a6m	F	Parda
Valéria	1a8m	F	Preta
Thales	2a1m	M	Branco
Gabriela	1a8m	F	Branca
Thor	1a9m	M	Branco

Maternal 1 (14 crianças)			
Nome	Idade	Sexo	Cor
Anna	2a5m	F	Preta
Thiana	2a6m	F	NI
Augusto	3a	M	Branco
Érica	2a9m	F	Preta
Ísis	3a	F	Preta
Eliza	3a1m	F	Preta
Kevin	2a11m	M	Branco
Paulo	2a9m	M	Branco
Enzo	2a3m	M	Pardo
Lázaro	3a1m	M	Branco
Marina	2a11m	F	Branca
Emerson	2a9m	M	Pardo
Natália	3a1m	F	Branca
Olavo	2a9m	M	Branco

Maternal 2 (13 crianças)			
Nome	Idade	Sexo	Cor
Diego	4a2m	M	Branco
Mirella	3a6m	F	Branca
Rafael	4a1m	M	Branco
Érique	3a9m	M	NI
Heloísa	3a2m	F	Branca
Laura	3a3m	F	Branca
Larissa	3a6m	F	Branca
Rosana	3a8m	F	Branca
Gisela	3a6m	F	Branca
Luzia	3a8m	F	Parda
Mariana	3a9m	F	NI
Renata	3a4m	F	Branca
Nicole	4a2m	F	Preta

Pré 1 (11 crianças)			
Nome	Idade	Sexo	Cor
César	4a7m	M	Preto
Milena	5a	F	Preta
Eduardo	4a4m	M	Branco
Eliana	4a8m	F	Branca
Emília	5a2m	F	Preta
Lauro	4a3m	M	Branco
Iago	5a1m	M	Branco
Manuela	5a1m	F	Preta
Douglas	4a7m	M	Pardo
Noah	5a1m	M	Branco
Daniela	4a10m	F	Branca

Figura 7 – Quadro das informações acerca das crianças que participaram da pesquisa.
Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

não informada; quanto ao sexo, F para feminino e M, para masculino. As idades foram calculadas tendo como referência o primeiro dia da investigação – 06/10/2014

		Cor				
		B	Pa	P	NI	Total
Grupo	B2	7	1	7	1	16
	M1	7	2	4	1	14
	M2	9	1	1	2	13
	P1	6	1	4	0	11
	Total	30	5	16	5	54

Figura 8 – Quadro da relação turma-cor.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

		Sexo		
		F	M	Total
Grupo	B2	8	8	16
	M1	7	7	14
	M2	10	3	14
	P1	5	6	11
	Total	31	24	54

Figura 9 – Quadro da relação turma-sexo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

Cabe destacar que Vinícius é bem mais novo que os demais integrantes do grupo do Berçário 2 (turma em que foi realizada a pesquisa), e que, de acordo com a organização das turmas da escola por faixa etária, ele deveria ser do Berçário 1, visto que a instituição separa cada ano de vida em um nível, ou seja, no Berçário 1 estariam os bebês que completassem, até o fim de março, um ano de vida, no Berçário 2, dois anos, e assim sucessivamente. Porém, por falta de profissionais para atuar no Berçário 1 no início de 2014, essa turma somente foi aberta no segundo semestre e, então, pelo fato de Vinícius possuir sua irmã matriculada em outra turma da escola e por ter frequentado o Berçário 1 na instituição em 2013 (turma que deveria frequentar em 2014 novamente por conta do critério etário), ele foi aceito no Berçário 2, continuando no mesmo grupo de que fazia parte em 2013.

Apesar de entender que a definição das idades seja cultural, como já apresentei em seção anterior, apresento as idades dos bebês e das crianças a fim de demarcar as diferenças subgeracionais entre eles, mesmo que eu reconheça ser

preciso considerar outros aspectos, como o tamanho das crianças, as linguagens que mais utilizam e certos demarcadores sociais, tais quais o domínio de algumas habilidades e as formas de participação nas atividades (assim como as crianças o fazem). É por isso, também, que chamo todas as crianças do Berçário 2, independente da idade que possuem, como bebês: é assim que eles eram vistos na instituição, especialmente pelo fato de a maioria ter frequentado a turma de Berçário 1 no ano anterior e pelo fato de a escola só ter aberto a turma de Berçário 1, no ano em que realizei a pesquisa, no mês de agosto por falta de profissionais. Assim, até esse momento, os bebês do Berçário 2, os quais participaram da pesquisa, eram os mais novos, os menores e os que apresentavam as linguagens mais diferenciadas, chamando a atenção de crianças e adultos como sendo os bebês da instituição.

Pela razão de entrada tardia na escola, como já apresentado anteriormente, os bebês do Berçário 1 não participaram da pesquisa, pois os bebês foram sendo inseridos pouco a pouco na escola e o processo de adaptação não havia acabado ainda ao fim da pesquisa porque havia bebês continuamente em adaptação. Portanto, participaram da pesquisa 16 bebês do Berçário 2, 14 crianças do Maternal 1, 14 crianças do Maternal 2 e 11 crianças do Pré 1. Segundo conversa com as profissionais da instituição, a escola, desde 2012, não possui turma de Pré 2 em razão do encerramento do convênio FUNDEB para atendimento das crianças matriculadas na pré-escola, o que ocasionou o repasse somente de um auxílio, e não mais do valor integral necessário. Como a mantenedora da universidade não podia manter, sozinha, o valor integral de todas essas matrículas, não foi possível abrir matrículas para a turma do Pré 2 a partir de 2012.

No início da pesquisa, eram professoras-estagiárias do grupo do Berçário 2 Viviane e Cácia pela manhã e Daniele e Marília pela tarde. A auxiliar de educação Selena trabalhava junto ao Berçário nos dois turnos, o que promovia uma relação de bastante proximidade entre eles. Durante algum tempo, Luciane realizou estágio obrigatório no Berçário 2, frequentando a instituição nas terças e quintas-feiras até que terminasse seu estágio.

Com a abertura da turma de Berçário 1, Viviane, até então professora-estagiária pela manhã do Berçário 2 foi selecionada para se tornar funcionária da escola atuando no Berçário 1. Além disso, a escola conquistou a abertura de outra vaga, para o Maternal 2, e Marília, uma das professoras-estagiárias da tarde do

Berçário 2 foi a selecionada. Assim, o grupo de profissionais do Berçário 2 foi reformulado e a nova configuração, além da auxiliar de educação Selena, passou a ser a seguinte: Sílvia e Tatiane, professoras estagiárias pela manhã, e, novamente Sílvia, por falta de outra estagiária, e Daniele, professoras estagiárias pela tarde.

A turma do Pré 1 já possuía uma funcionária contratada atuando como professora (Juliane) e possui duas professoras estagiárias (uma pela manhã e outra pela tarde). A turma do Maternal 2 conta, atualmente, com uma funcionária contratada atuando como professora (Marília) e possui duas professoras estagiárias (uma pela manhã e outra pela tarde). A turma de Maternal 1 possui duas professoras estagiárias pela manhã e outras dias pela escola. Além das professoras contratadas, professoras estagiárias e auxiliares de educação, a escola ainda conta com funcionárias de serviços gerais, um auxiliar administrativo, uma coordenadora pedagógica, uma assistente social, uma psicóloga e uma diretora. Conforme a diretora da instituição, as professoras que são estagiárias são pagas pelo recurso do FUNDEB, o qual também cobre as despesas de manutenção; já os demais funcionários são pagos pela mantenedora da universidade.

Todos os funcionários, direta, ou indiretamente, foram convidados a participar da pesquisa, pois, como o Projeto Pedagógico da instituição indica (ESCOLA, 2011), todos eles são educadores. Mas educadores também são o dia-a-dia e os espaços que fazem parte da instituição escolar, e é sobre eles que dedicarei meus olhares agora.

3.2.3 “Os bebês estão no refeitório. Pode passar lá”: o dia-a-dia na instituição

Minha primeira cena vista em campo, poucos minutos após chegar à escola para meu primeiro dia de pesquisa, é o momento em que as crianças do Pré 1 ajudavam os bebês a saírem do refeitório e subirem às escadas para sua sala (do Pré 1), que nesse mês ainda se localizava no segundo andar da escola. Eles estavam indo para o segundo encontro proposto dentro do projeto da turma do Pré 1, sobre o qual falarei na próxima seção, e o mais interessante foi que o encontro iniciou já no refeitório, com professoras e crianças do Pré 1 se organizando para ajudar a levar os bebês até sua sala, demonstrando que os projetos podem ultrapassar os limites impostos pelas paredes das salas. Aliás, sobretudo

demonstrando, que, apesar de alguns bebês menores terem sido levados no colo, pois suas pernas não alcançavam os degraus da escada para ir até a sala do Pré 1, o que pude ver, foi como as crianças maiores são capazes de ajudar as menores, se preocupando com elas, e como os bebês podem circular em todos os espaço da escola, mesmo onde haja aquilo que muitos adultos consideram perigoso para eles: a presença de muitas crianças maiores e de escadas.

Perdi a conta de quantos dias cheguei à escola e Mariano, auxiliar administrativo, dizia-me: “os bebês estão no refeitório/no pátio/na sala de TV. Pode passar lá”. Conheci, pois, bebês que, mesmo que ainda não andassem, ou que andassem com ajuda, circulavam, conheciam (bem) todos os espaços da escola e sabiam, melhor do que eu, fazer o trajeto para qualquer um deles. Aqueles bebês como Vinícius, que ainda não andavam, ou que andavam mais devagar em relação aos outros por terem aprendido a caminhar há pouco tempo, como Patrícia e Thaísa, eram levados em um carrinho de bebê ou no colo. Ou seja, a diferença de ritmos entre os bebês não se tornava um empecilho para o grupo, nem significava que eles precisassem ficar somente em sala, o que seria uma desvalorização de suas potencialidades. Cada professora acompanhar os deslocamentos de um grupo de bebês, em que todos se ajudem, também pode ser uma forma de respeitar essas diferenças rítmicas.

Gobbato (2011), ao estudar, no mestrado, as vivências dos bebês nos diferentes espaços de uma escola infantil, traz uma problematização muito importante ao dizer que, se por um lado, a sala de referência do berçário apresenta elementos identificadores de um grupo de bebês (móveis e brinquedos, sua história, sua identidade, fotos, objetos pessoais), por outro, a vivência nos diferentes espaços coletivos deixa marcas que são passageiras, itinerantes, pois sua identificação geralmente se restringe à sala do berçário. Mas, segundo ela, há um elemento que permanece para além das vivências e de sua presença dos bebês nesses espaços, que é o que ela chama de “olhares”, ou seja: ao participarem de contextos de vida coletiva na instituição, que não a sua sala, as ações e os fazeres dos bebês se tornam visíveis ao mesmo tempo em que outras ideias sobre o que eles podem fazer têm chance de serem construídas pelas outras crianças e pelos profissionais. Daí a relevância de os bebês circularem na instituição: não só eles têm oportunidade de viverem experiências diversas e interagirem com outras crianças e outros adultos,

como, também, eles podem ser enxergados de outras formas, sendo mais valorizados pelo que são e pelo que fazem.

E mais: Barbosa (2006) destaca que a importância do espaço na educação da criança pequena ganha maior proporção quando consideramos que a jornada diária das crianças na escola, muitas vezes, corresponde ao seu período de vigília (ou maior parte dele). Imaginando a rotina dos bebês do Berçário 2 da instituição investigada, que chegam à instituição até 8h e 30 minutos da manhã (podendo entrar a partir das 7h e 30 minutos) e saem a partir das 16h e 30 minutos (podendo serem pegos até 17h e 30 minutos), isto é, que passam de oito a 10 horas corridas na escola, caso as profissionais não frequentassem os outros espaços da escola com os bebês, eles passariam de oito a 10 horas em uma única peça, convivendo somente com os mesmos materiais e com as mesmas pessoas.

Cabe lembrar Goldschmied e Jackson (2006), que nos provocam a nos colocarmos nos lugares dos bebês: como nos sentiríamos se tivéssemos que passar de oito a dez horas todos os dias em uma única peça, onde, geralmente, nem temos acesso direto à janela a não ser subindo em algum móvel? As escolas infantis, ou creches e pré-escolas separadas, por menores que sejam, possuem muito além do que as quatro paredes da sala de referência e todos esses espaços ensinam muito às crianças, tanto aqueles que as crianças podem frequentar, como aqueles que não podem. Com aqueles onde frequentam podem aprender todas as oportunidades que cada diferente espaço oferece, e, com aqueles onde não podem frequentar, aprendem concepções que temos a respeito delas: o fato de as crianças do Ensino Fundamental não poderem mais frequentar a praça onde tinham direito de brincar na Educação Infantil pode lhes ensinar, por exemplo, que seu tempo, agora, não é o de brincar e o fato de que bebês não frequentem a biblioteca da escola pode indicar que o mundo da leitura não lhes pertence.

A escola investigada, atualmente, possui cinco salas para as turmas (Berçário 1, com fraldário e refeitório, Berçário 2 – Figura 10), com fraldário/banheiro e cozinha, Maternal 1, Maternal 2 e Pré 1), recepção, sala de atendimento, onde também ficavam guardados materiais e brinquedos que circulam nas salas, sala da diretora/coordenadora/psicóloga/assistente social, banheiro coletivo, pátio 1 (usado pelas crianças do Berçário 2 e Maternal 1 – Figura 11) e pátio 2 (usado pelas crianças do Maternal 2 e Pré 1 – Figura 12), biblioteca e sala de informática,

brinquedoteca e sala de TV, refeitório/salão (peça ampla que servia de refeitório e, ao fundo possuía um espaço amplo coberto, que ouvi as crianças chamarem de salão – Figuras 13 e 14), cozinha e área verde⁵¹ com horta aos fundos, como representados na planta baixa que fiz com inspiração, mas, talvez, não com proporções exatamente fiéis às da original da escola (Figuras 15, 16 e 17).

No início da pesquisa, a sala de TV ficava no térreo, na sala onde hoje é o Maternal 2 e o Pré 1 ficava no segundo andar, onde hoje estão a brinquedoteca e a espaço com a TV. O Pré 1 passou a ocupar a sala que era do Maternal 2. Essa mudança ocorreu devido ao interesse duplo em passar a sala do Pré 1 para o térreo e em ampliar a brinquedoteca, que ficava atrás de uma divisória na sala do Pré 1. Antes dessa mudança, uma primeira atitude proposta pela coordenadora foi retirar a divisória da brinquedoteca e, posteriormente, foi feita a mudança de ambientes, também proposta pela coordenadora.



Figura 10 – Fotografia da sala do Berçário 2.
Fonte: A autora.

⁵¹ Esses nomes dos espaços foram dados por mim, com exceção do salão, dito pelas crianças, como indicado no texto.



Figura 11 – Fotografia do pátio 1.
Fonte: A autora.



Figura 12 – Fotografia do pátio 2.
Fonte: A autora.

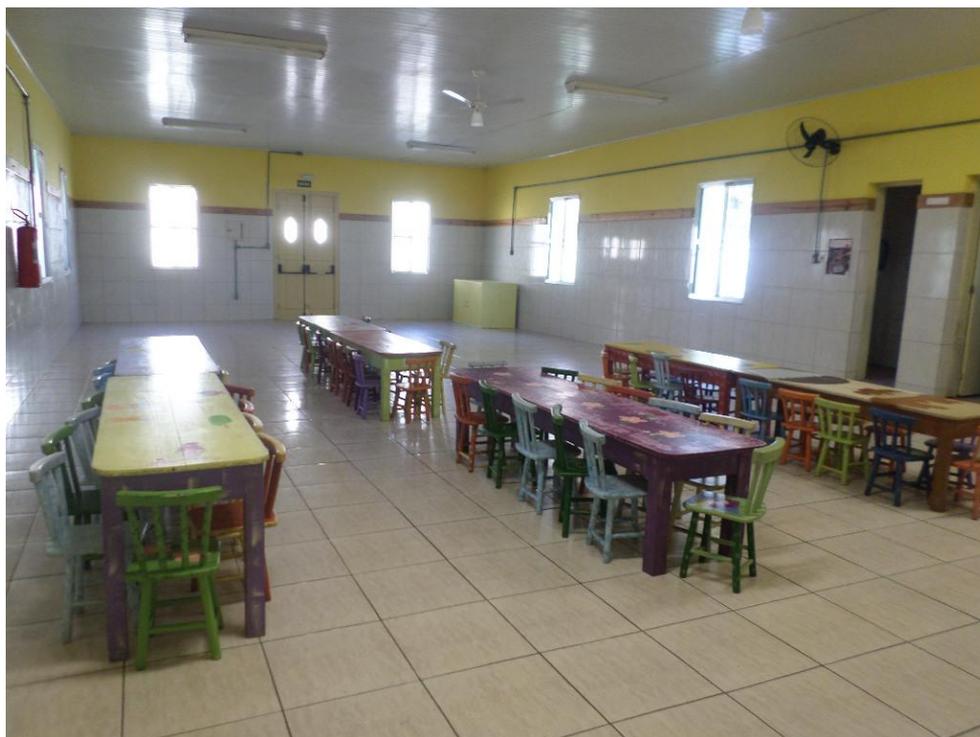


Figura 13 – Fotografia do refeitório com o salão ao fundo.
Fonte: A autora.



Figura 14 – Fotografia do salão com o refeitório ao fundo.
Fonte: A autora.



Figura 15 – Desenho da planta do primeiro andar da escola investigada.
 Fonte: Elaborado pela autora a partir da planta original e do processo de geração de dados.

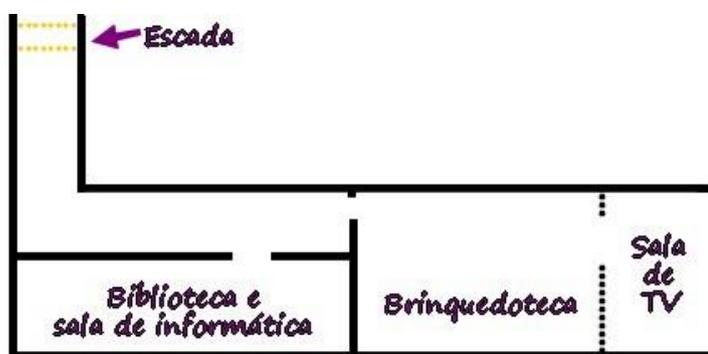


Figura 16 – Desenho da planta do segundo andar da escola investigada.
 Fonte: Elaborado pela autora a partir da planta original e do processo de geração de dados.

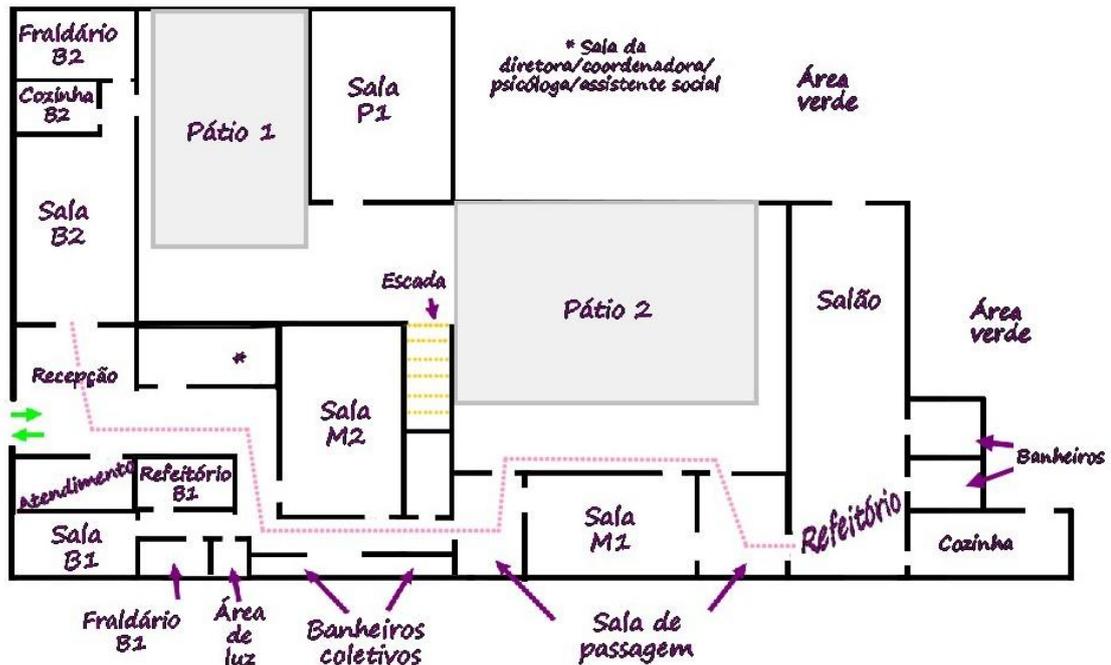


Figura 17 – Desenho do trajeto que os bebês faziam para ir ao refeitório.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da planta original e do processo de geração de dados.

Esta área verde de que falei se trata de um espaço aberto, com grama, terra e árvores, que pertence à igreja vizinha à escola, mas que a escola pode utilizar. No dia 12 de junho de 2014, dia da estreia da Copa do Mundo da FIFA – Federação Internacional de Futebol, a escola propôs uma atividade nesse espaço, em que os bebês e a turma do Maternal 1 seriam convidados a jogar futebol em goleiras feitas com caixas de papelão. Algumas crianças jogaram, mas o grande interesse foi pela exploração do espaço, que possui seus diferenciais frente ao resto da escola. Lembro-me que, neste dia, essa atividade atrasou para começar porque algumas funcionárias da escola estavam fazendo uma última limpeza no local (retirando galhos mais pontiagudos, por exemplo), o que demonstra que os bebês podem frequentar todos os espaços da instituição quando há planejamento.

O planejamento é um dos aspectos mais relevantes do trabalho pedagógico – e, com os bebês, não é diferente, desde que, independentemente da idade/turma das crianças, se tenha flexibilidade. O planejamento, no trabalho com bebês, é importante para que sejam pensados tempos-espacos e materiais adequados e que

deem conta da diversidade do grupo. A rotina que era planejada para o grupo do Berçário 2, no geral, consistia em: 1) acolhimento dos bebês entre 7h30min e 8h30min; 2) café da manhã no refeitório às 8h30min; 3) por volta das 9h os bebês iam para a sala. Foi proposta a realização de roda de boas vindas, conversa e música, seguida de brincadeiras; 4) lanche da manhã (fruta) às 10h; 5) mais brincadeiras até a ida para o pátio; 6) almoço às 11h30min; 7) escovação dos dentes; 8) horário do sono até 13h30min; 9) às 13h45min era o lanche da tarde; 10) 14h pátio com as crianças do Maternal 1; 10) por volta das 15h, brincadeiras na sala; 11) às 16h havia o jantar; 12) e, por último, a saída – das 16h30min até 17h30min, sendo que a partir das 17h os bebês e suas professoras iam para a sala do Maternal 2, para que sua sala fosse limpa. Um pouco mais tarde, outras crianças, que ainda não haviam sido buscadas pelos seus responsáveis, e suas professoras também se juntavam a eles.

Em algumas idas, presenciei a proposição de atividades, como eram chamadas, em sua maioria pela parte da manhã, e brincadeiras dirigidas nos dois turnos. E as fraldas eram trocadas por Selena a partir da necessidade dos bebês.

Rotina Berçário 2		
	Hora	Descrição
Momento 1	Das 7h30min às 8h30min	Acolhimento dos bebês
Momento 2	8h30min	Café da manhã no refeitório
Momento 3	Por volta das 9h	Brincadeiras e atividades
Momento 4	10h	Lanche da manhã
Momento 5	Após o lanche	Brincadeiras e pátio
Momento 6	11h30min	Almoço
Momento 7	Após o almoço	Escovação dos dentes
Momento 8	Após a escovação	Horário do sono
Momento 9	13h45min	Lanche da tarde
Momento 10	14h	Pátio com o Maternal 1
Momento 11	Por volta das 15h	Brincadeiras na sala
Momento 12	Das 16h30min às 17h30min	Saída

Figura 18 – Quadro da sistematização do dia-a-dia do Berçário 2 na instituição investigada. Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

Como, conforme Barbosa, “a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano” (2006, p. 35), o que pode surgir do cotidiano é inesperado e surpreendente e, portanto, a rotina do grupo do Berçário 2 era estruturada da maneira descrita no parágrafo anterior, mas se adaptava às muitas mudanças que o cotidiano apresentava. As mudanças advinham em função de propostas da escola que envolviam todas as turmas (como festividades, a visita de uma banda musical de uma escola infantil à instituição e os dias de jogos da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo da FIFA), de imprevistos; dos encontros com o Pré 2 em seu projeto; e dos horários das atividades de expressão corporal e, posteriormente, música.

Os bebês interrogam a todo momento as rotinas rígidas: demandam de tempo maior para comer e para se deslocar (e em alguns dias, mais do que nos outros, dependendo de seus ritmos) e de atenção mais individual dos adultos, o que caberia pensar em organização de cada adulto sendo o educador referência para um grupo pequeno de bebês. Os bebês do Berçário 2 traziam o inusitado para o dia-a-dia, às vezes queriam dormir um pouco mais; outras, enquanto um queria repetir a refeição, outros já tinham interesse em explorar o espaço do refeitório; em alguns dias também se sujavam mais e precisavam de banho e terem suas fraldas trocadas; queriam brincar mais com um brinquedo antes de irem comer; desejavam entrar na sala do Pré 2 quando estavam no pátio, enfim, os bebês apresentam elementos-surpresa que não cabem em rotinas muito fechadas.

E os imprevistos surgem “de todos os lados”: a rotina do berçário 2 foi bastante modificada no dia 08 de julho de 2014, quando a sala da turma teve seu piso trocado e os bebês foram para o que era, na época, a sala de TV, para onde, logo em seguida, foram as crianças do Maternal 2, pois era seu horário de utilizar a sala. Neste dia, os bebês passaram metade da manhã na sala de TV, grande parte do tempo junto com o Maternal 2. Em outro dia, em 24 de setembro de 2014, a instituição recebeu a visita de uma banda, que fora convidada pela diretora da escola, tendo em vista que, na semana farroupilha, um Centro de Tradições Gaúchas – CTG de uma outra escola havia se apresentado para as crianças e, ao saber que a escola também possuía uma banda, esta também fora convidada posteriormente.

Então, nesta tarde, os bebês, logo após o lanche, foram dirigidos à sala em vez de ficarem no pátio, até que o pátio fosse organizado para receber a banda e todas as crianças da escola. Os bebês começaram a ter suas fraldas trocadas e acabaram se atrasando um pouco, mas, quando chegaram ao pátio, na companhia de suas professoras, as primeiras cadeiras estavam reservadas para eles. Esse olhar preocupado das profissionais para com os bebês foi recompensado com olhares muito atentos dos bebês com direção à banda acompanhados, por alguns, de palmas, demonstrando como os bebês podem, sim, participar das atividades coletivas da instituição escolar.

Outro momento que presenciei foi a festividade por conta do dia do padroeiro da escola, em que a rotina da tarde foi rompida totalmente e bebês e crianças da escola, juntamente com seus irmãos e familiares, brincaram juntos nos brinquedos infláveis que a escola proporcionou. A partir dessas duas situações (a ida da banda e a festividade), cabe destacar dois pontos: o quanto é preciso, não só manter rotinas flexíveis, como romper totalmente com elas de vez em quando para que se aproveitem as mais diferentes experiências que a escola pode oferecer; e o quanto os bebês não podem ser esquecidos nessas quebras de rotinas e festividades, pois merecem que suas especificidades sejam respeitadas para que tenham o direito de participar, estabelecer novas relações e viver diferentes experiências de suas culturas.

O projeto do Pré 1 junto aos bebês também rompia com essa organização do tempo, como apresentarei na próxima seção.

3.2.4 Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas

Como já dito, os bebês da escola infantil investigada interagem com crianças de todas as outras turmas da instituição⁵². Com as crianças do Pré 1, começaram a interagir com mais frequência e intensidade a partir de um projeto existente nesta turma. Esse projeto surgiu porque, segundo conversa com Paloma, coordenadora pedagógica, inicialmente o grupo do Pré 1 estava tendo uma convivência muito ruim

⁵² Não estou considerando os bebês do Berçário 1, pois a turma para atendê-los durante este ano abriu somente em agosto e, no fim da pesquisa, ao fim de setembro de 2014, ainda havia bebês em adaptação.

entre eles e com os adultos, com muitos xingamentos e atos violentos por parte das crianças. A coordenadora, que começou a trabalhar na escola no ano de 2014, contou-me que se inspirou no que diz Telma Pillegi Vinha, que escreve a respeito de educação e moralidade para ajudar e melhorar a convivência entre as crianças.

Dentre as atitudes tomadas nesse sentido, estavam a roda de conversa acerca dos problemas que ocorriam na turma, demonstrando o quanto era ruim ser machucado. Algumas crianças precisavam sair da sala para conversar com Paloma por terem machucado as outras com mais força, e a coordenadora e a professora passaram a dizer que essas crianças saíam do seu “grupo de amigos”, como elas próprias passaram a dizer. Começou-se, então, a construção da ideia de que eles pertencem a um grupo e veio a proposição de uma ideia a partir da coordenadora: trabalhar com um projeto a respeito do que é um grupo, identidade entre eles e diferença de outros grupos. Este projeto foi intitulado “Eu, meu grupo e outros grupos”. Dentro do tópico “outros grupos”, as crianças do Pré 1 passaram a estudar o grupo indígena Gavião, pois uma das crianças da turma se mudaria para Rondônia, onde esta tribo se faz presente, e a conhecer melhor um outro grupo da escola. Quando perguntadas, em junho de 2014, que grupo as crianças gostariam de conhecer melhor, por votação, foi escolhido o grupo dos bebês, isto é, a turma do Berçário 2, o único berçário presente na escola no primeiro semestre.

A partir disso, foram pensados encontros entre os bebês do Berçário 2 e as crianças do Pré 1. Foram 13 dias com propostas de encontros, de 05 de junho de 2014 a 17 de julho do mesmo ano, com duração média de 30 minutos, que ocorriam, geralmente às 9h, mas quando, por exemplo, havia algum bebê novo na turma, em adaptação, os encontros ocorriam à tarde. Durante o projeto, os encontros ocorreram na sala do Pré 1, na sala do Berçário 2, na antiga sala de TV e no salão do refeitório. Destes, somente não estive presente em dois: o primeiro, pois ainda não havia iniciado a pesquisa e o oitavo, pois foi antecipado por conta da adaptação de uma das bebês do Berçário 2 e as professoras se esqueceram de me avisar.

Em alguns dos encontros, as crianças do Pré 1 pensavam em atividades para realizar com os bebês; em outros, eles ficavam brincando. Depois de alguns encontros, houve um pouco de resistência por parte de uma professora do Berçário 2 que percebia os bebês acuados, sempre à sua volta. De fato, alguns bebês, em alguns desses encontros, não brincavam com as crianças do Pré 1, mas isso é um

direito seu, assim como muitas vezes não brincam com outros bebês, mas preferem estar sozinhos.

Se é um direito das crianças conviverem com diferentes crianças e terem tempos-espacos e materiais para interagirem e brincarem entre elas, também é seu direito permanecerem sozinhas quando desejam. Pereira (2011), em sua pesquisa de mestrado em uma turma de Berçário 2, presenciou momentos em que as crianças queriam estar consigo mesmas, sem a companhia ou interferência de outras crianças. Denomina tais relações de *sozinhaez*, assim como as chamou Ferreira (2002), mas ressalta que não é por estarem sozinhas envolvidas em brincadeiras e manipulação e exploração de objetos, que não estejam atentas ao que ocorre ao seu redor.

Além disso, um fato observado é que possivelmente alguns bebês estavam brincando sozinhos porque todos os encontros vinham sendo realizados na sala do Berçário 2, segundo a professora do Pré 1, para respeitar Aline, que recém havia passado pelo processo de adaptação no Berçário 2. Esse fato é importante de ser considerado porque os bebês estavam desejando ir à sala do Pré 1, como apresentou descontentamento Julio ao saber que o encontro seria em sua sala e não na sala do Pré 1, como anteriormente as professoras haviam falado. Estar em sua sala é poder estar em seu cantinho, brincando com os brinquedos com os quais é acostumado, tendo suas professoras sentadas no chão, em sua linha de visão, o que, muitas vezes faz com que alguns bebês prefiram interagir com a professora que já conhecem há meses do que com crianças que conheçam há pouco tempo.

Além disso, como terminavam primeiro sua refeição, as crianças do Pré 1 já se dirigiam à sala do Berçário 2 e começavam a brincar com seus brinquedos. Assim, quando os bebês chegavam na sala, as crianças do Pré 1 já estavam envolvidas com esses brinquedos ou com brincadeiras criadas entre elas mesmas e, por isso, alguns bebês ficavam interagindo mais entre si. Mas ressalto que isso ocorreu em alguns encontros e com algumas crianças, pois as outras, tanto bebê, quanto mais velhas, já se punham a interagir umas com as outras.

Por esse descontentamento por parte das docentes, Paloma e Juliane, respectivamente, coordenadora e professora do Pré 1, pensaram em outras formas de realizar o projeto, que passou a ocorrer em duplas de crianças e bebês com propostas mais direcionadas de atividades que as crianças mais velhas escolheram

para ensinar e/ou fazer junto aos bebês. Esses encontros (Figura 19), planejados para durarem 30 minutos, na antiga sala de TV, foram realizados em quatro dias (10, 14, 15 e 16 de junho), uma dupla por dia. No último dia, o encontro, teve de ocorrer entre quatro duplas compostas por uma criança e um bebê para que todos presentes pudessem participar antes que o semestre e o projeto terminassem. Porém este último encontro foi prejudicado por ter se iniciado tarde e logo começou o horário do Maternal 1 utilizar a antiga sala de TV. As crianças do Pré 1, que ouviram a notícia, demonstraram descontentamento em não poderem dar continuidade ao encontro, então perguntei-lhes se não poderíamos ir ao salão do refeitório. Elas ficaram muito contentes com a ideia, mas a professora da turma percebeu que logo seria o horário que eles teriam para brincar no pátio e, então, achou melhor que já fossem para o pátio para não interromper o encontro outra vez.

O encontro final entre os bebês e as crianças do Pré 1 deu-se no dia 17 de junho, pela manhã, com duração de cerca de uma hora, no salão do refeitório. Nesse dia, as crianças (bebês e crianças mais velhas) brincaram junto às professoras de brincadeiras propostas por elas, como caçar bolinhas de sabão e brincar de roda, mas também conversaram e brincaram de com balões que as crianças do Pré 1 levaram, correndo uns atrás dos outros e explorando o espaço.

Data	Local	Tipo
05/06/2014	Sala B2	Encontros coletivos
10/06/2014	Sala P1	
12/06/2014	Antiga sala de TV	
17/06/2014	Sala B2	
26/06/2014	Sala B2	
01/07/2014	Sala B2	
03/07/2014	Sala B2*	
07/07/2014	Sala P1	
10/07/2014	Sala B2**	Encontros em pequenos grupos
14/07/2014	Antiga sala de TV	
15/07/2014	Antiga sala de TV	
16/07/2014	Antiga sala de TV	Encontro final – coletivo
17/07/2014	Salão do refeitório	
* seria na sala do P1, mas como havia uma bebê em adaptação, preferiram manter na sala do B1		
** seria na antiga sala de TV, mas estava ocupada		

Figura 19 – Quadro dos encontros promovidos entre Berçário 2 e Pré 1 dentro do projeto desta turma. Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

Também conversei com as crianças a respeito de seu projeto, mas essa conversa se deu muito tempo depois, pois o projeto terminou na última semana do primeiro semestre letivo da escola e somente consegui conversar com elas depois de algum tempo iniciado o segundo semestre. Por isso, a conversa sobre o projeto em si já não foi tão significativa quanto poderia ter sido de realizada no primeiro semestre, o que não ocorreu por falta de tempo, que era necessário para a conclusão do projeto por parte da professora e da turma. Ainda assim, destaco que as crianças do Pré 1 e os bebês continuaram buscando interação no refeitório, nos pátios e na hora da saída, por exemplo.

Já com o Maternal 2, os encontros mais significativos que presenciei ocorreram na antiga sala de TV: no dia 08 de julho, em que o piso do Berçário 2 foi trocado e as os bebês foram levados para a antiga sala de TV, para onde também foram as crianças do Maternal 2 e, então, ocuparam o mesmo espaço; e nos momentos da saída, em que as crianças sempre eram levadas para a sala de TV e no momento em que esta passou a ser usada como a sala do Maternal 2, houve maior interação entre eles.

No dia 08 de julho de 2014, período em que o descontentamento quanto aos encontros dos bebês com as crianças mais velhas na sala do Berçário 2 surgira, a mesma professora que estava descontente comentou o quanto os bebês e as crianças do Maternal 2 haviam se entrosado, demonstrando que esses momentos são possíveis e podem ser benéficos dentro da instituição. Além desses momentos, bebês e crianças do Maternal 2 se encontram no momento da saída, quando das 17h às 17h30min, todas as crianças são levadas para a turma do Maternal 2.

O primeiro encontro presenciado com o Maternal 1 foi na área verde, em uma proposta de atividade apresentada anteriormente. A partir do segundo semestre do ano letivo, Berçário 2 e Maternal 1 passaram a compartilhar o pátio 1 durante aproximadamente uma hora no período da tarde, momento em que surgiam as mais diferentes relações, desde brincadeiras corporais até discussões, que são diferenciais frente aos outros grupos e que percebo estarem relacionados à proximidade de tamanho (e idade) entre alguns bebês do Berçário 2 e algumas crianças do Maternal 1. Essas e outras relações entre bebês-crianças do Maternal 1, bebês-crianças do Maternal 2, bebês-crianças do Pré 1 e bebês-bebês serão aprofundadas nas temáticas de análise apresentadas no capítulo seguinte.

4 O que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola infantil?

Para Graue e Walsh (2003), o processo de análise corresponde à passagem dos aspectos observáveis diariamente para descrições ricas em detalhes e, então, para explicações teorizadas, o que é complexo, confuso e resistente a receitas. Nesse percurso, que os autores chamam de *interpretação em contexto*, fazer a interpretação “é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro. Tem elementos objectivos e subjectivos que se entrecrocavam de maneiras que provocam a fusão dos termos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192). Assim, é um processo particular que vai se desenvolvendo desde o processo de geração de dados, pois, como escrito anteriormente, a geração pressupõe interpretação.

Para Bogdan e Biklen (1994), ações que envolvem a análise são o trabalho com os dados, a organização destes, sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese, a procura de padrões, a descoberta dos aspectos importantes (para o investigador e para os investigados) e dos aspectos que devem ser aprendidos, e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos demais. Em linhas bem gerais, é um trabalho que demanda bastante organização e leitura, a partir das quais, os dados poderão ser agrupados de acordo com as perguntas do pesquisador e com os aspectos que surgirem do campo, formando, assim, categorias. As *unidades manipuláveis* de que estes autores falam são os *códigos*, apresentados por Graue e Walsh (2003), que são rótulos que, de forma pessoal, aplicamos a excertos de dados. E esses códigos passam a identificar todos os excertos que o pesquisador identifica como pertencentes a determinado rótulo.

A fim de dar conta deste processo, meu diário de campo foi organizado em arquivos do Word, por dias da pesquisa, por exemplo, minha 17ª ida à escola ocorreu no dia 30 de julho de 2014, assim, o nome do arquivo com minha escrita e transcrição dos vídeos deste dia é “17 – 30.07”, o qual era guardado em uma pasta com o mesmo nome, dentro da qual eu mantinha os demais arquivos do dia, como vídeos e fotos.

Trabalhar com os vídeos foi imprescindível, mas não posso deixar de mencionar que as transcrições dos mesmos demandaram um tempo bastante longo para entender o que se passava em uma cena, o que exigia retroceder o vídeo uma,

duas, três, “n” vezes. Também foi preciso visualizar a mesma cena várias vezes, porque, seguidamente, havia mais de uma situação ocorrendo ao mesmo tempo e, assim, precisava entender primeiramente uma para depois a outra. Em muitos momentos de filmagem sentia necessidade de utilizar duas câmeras, pois interações entre as crianças ocorriam em lugares diferentes de um mesmo espaço e eu necessitava optar pela filmagem de uma cena, ou de outra.

Apesar de analisar as informações desde que estava em campo, foi quando me distanciei do contexto da pesquisa que consegui ampliar as análises e reflexões. Então, copiei o conteúdo de todos os arquivos de texto e o coloquei em um arquivo novo, que comecei a ler e a marcar trechos com a ferramenta “Realce do texto” para identificar os códigos de que falam Graue e Walsh (2003). Inicialmente, dividi as temáticas de análise pelos grupos com quem os bebês se relacionavam, o que resultou em arquivos com trechos de diários de campo de cada uma das turmas (Maternal 1, Maternal 2, Pré 1); das professoras; do que ocorria entre os bebês; das relações com Vinícius, que é bem mais novo que o restante da turma do Berçário 2; dos conflitos; das minhas percepções; e de questões relevantes para reflexão nas pesquisas com bebês.

Considerando as leituras destes materiais e de pontos de conexão entre eles, organizei três grandes temáticas de análise (com suas respectivas subtemáticas), quais sejam: 4.1 “Quem foi que disse que as crianças mais velhas machucam os bebês?”, 4.2 “Culturas infantis: ultrapassando as barreiras das idades” e 4.3 “Bebês, crianças e adultos: posturas dos profissionais da escola frente aos encontros intersubgeracionais”. As temáticas ultrapassam a divisão entre idades e turmas, e serão analisadas no decorrer deste capítulo. A partir dessa proposta, procuro responder os objetivos de pesquisa concernentes às relações intersubgeracionais entre bebês e entre bebês e crianças mais velhas, apresentando, como já venho fazendo ao longo do texto, episódios e cenas do cotidiano.

Os “episódios” são aqui compreendidos na perspectiva apontada inicialmente por Erickson (1986) e, posteriormente, por Graue e Walsh (2003): a história é contada a partir dos registros feitos no diário de campo, mas nunca representa o evento original, e, sim, uma abstração a partir da qual alguns elementos ganham mais destaque do que outros. É por isso, que, para os autores, o episódio em si não é uma simples descrição, mas uma análise resultante da combinação de detalhes

ricos e de uma perspectiva interpretativa. O que chamo aqui por “cenas” também deriva da interpretação, mas são registros mais curtos e, por isso, são descritos no corpo do parágrafo, com a indicação de que derivam de meu diário de campo.

Também apresento, em consonância com os objetivos da investigação, cenas e episódios que permitem reflexões acerca da atuação docente e das implicações colocadas ao currículo pelas relações multietárias. Os tempos-espacos em que ocorrem as relações multietárias serão abordados de forma transversal no presente capítulo, pois foram discutidos na seção 3.2.3 “Os bebês estão no refeitório. Pode passar lá’: das rotinas, do cotidiano e dos espacos”.

4.1 Quem foi que disse que as crianças mais velhas machucam os bebês?⁵³

Ninguém contesta a necessidade de os bebês serem cuidados. Pessoas que estejam doentes também precisam ser cuidadas. Ao mesmo tempo, pouco se percebe o quanto cada um de nós, adultos e, mesmo quando saudáveis, somos cuidados pelos outros e cuidamos de outras pessoas que não somente bebês e doentes. As crianças, embora pouco se enxergue, também cuidam dos adultos em diferentes sentidos e são capazes de cuidar dos próprios bebês, ainda que, cada vez mais, o cuidado dos bebês seja atribuído aos adultos em âmbito institucional, especialmente, às mulheres.

Ao pensarmos no cuidado realizado no âmbito das escolas infantis, precisamos, além de entendê-lo como educacional, considerar as modificações pelas quais vem passando através do tempo. Carvalho (1999) indica que as práticas de cuidado se formaram historicamente, não fazendo parte de uma suposta natureza, maternidade, feminilidade ou ainda necessidade intrínseca das crianças. Segundo a autora, com o isolamento familiar (ARIÈS, 1981) – ou privatização, como fala Donzelot (1986) –, as crianças e as mulheres ocuparam-se da vida familiar e das atividades domésticas, levando a criança, paulatinamente, a se tornar o centro da família, o que vai dando origem às modernas noções de cuidado, amor materno, escola e professor.

Foi sendo desenvolvida, então, a ideia de que as punições deveriam ser substituídas pela compreensão, pela motivação e pela persuasão moral, revelando uma dimensão *disciplinadora* do cuidado (CARVALHO, 1999), articulada com o controle dos corpos, como posto anteriormente. Por outro lado, coloca a autora, também foram divulgadas ideias de que o desenvolvimento infantil ocorria através de um desabrochar natural da criança, o que não exigiria grandes saberes para o exercício da docência com bebês e demais crianças que compõem a pequena infância.

⁵³ As relações apresentadas nesta seção não excluem sua presença nas culturas de pares (CORSARO, 2011), às quais me dedico na seção 4.2 Culturas infantis: ultrapassando as barreiras das idades. Entretanto, por uma questão de organização que destacasse todos os eixos de análise, optei por apresentá-las separadamente.

Atrelado a isso, a formação do papel social de mãe, com sua presença entendida como praticamente essencial para a vida da criança, juntamente com a necessidade de entrada das próprias mães no mercado de trabalho, foram fatores que contribuíram para configurar o que Carvalho (1999) chama de a *feminização* da docência. Essa feminização, então, está associada tanto em relação ao grande número de mulheres professoras, como à determinação de características do sexo feminino para a docência.

No Brasil, ainda é preciso demarcar a existência de um ideal de construção da nacionalidade e de regeneração racial e social, a partir do mundo da produção, em que as práticas de cuidado foram relacionadas (tanto em casa, quando na escola) ao disciplinamento e à moralização dos pobres (CARVALHO, 1999). Assim, a autora demonstra diferentes origens e perspectivas com relação ao cuidado que ainda circulam em nossa sociedade, desde o cuidado maternal, amoroso, até o cuidado como forma de prevenir riscos à criança (futura trabalhadora e fonte de lucro à sociedade) e à própria sociedade, na medida em que ela poderia vir a ocupar as ruas, marginalizar-se.

Dentro dessa temática de análise, pretendo trabalhar a ideia do cuidado existente entre as crianças, pois não são raras as vezes em que enxergamos seus conflitos como algo que deve ser evitado, mas pouco direcionamos nossos olhares para o quanto elas se cuidam e podem conviver sem se machucar.

4.1.1 Cuidado, preocupação e carinho entre bebês e crianças mais velhas

Em se tratando de educação infantil, especialmente na creche e, mais ainda, no berçário, pensar o cuidado se faz imprescindível. Não são raros os trabalhos que se dedicam à importante desnaturalização da polarização creche-cuidado versus pré-escola-educação. A anterior pertença da creche ao setor da assistência social no Brasil fez com que a creche, ainda hoje, fosse enxergada como lugar de guarda de crianças, o que significa um lugar para que fossem “cuidadas” enquanto seus pais, sobretudo suas mães, estivessem trabalhando. Com a incorporação da educação infantil ao setor da educação, em 1996 (BRASIL, 1996), essa ideia de depósito não mais corresponde à nova configuração da creche. Porém, o seu nome, até agora, não conseguiu ser desvinculado socialmente da sua concepção anterior.

Por isso, tais estudos têm o importante papel de problematizar tal situação, demonstrando o quanto a creche também educa e o quanto a pré-escola também cuida, isto é, o quanto, ao cuidar do outro, o estamos educando, e o quanto educar o outro é uma forma de cuidar dele. Porém, apesar da relevância desta discussão, que, inclusive, incluí em meu projeto de dissertação, o que a vivência no campo me apresentou se centrava em outra questão: o cuidado nas relações entre crianças e bebês. Tal questão parece ainda pouco discutida na área tendo em vista a dificuldade de encontrar literatura a seu respeito, o que pode ser justificado pelo fato de que bebês e crianças mais velhas não encontram muitas oportunidades para interagirem entre si na escola infantil.

Para poder melhor compreender o cuidado entre crianças e bebês, primeiramente é preciso voltar à ideia de cuidado. O estudo de Albuquerque (2008), baseado em autores como Heidegger, Charlot, Fonseca e Rogoff, traz o cuidado compreendido a partir de quatro dimensões que representam a ideia de cuidado de que estou falando: a dimensão *humana*, a *educativa*, a *social* e a *cultural*.

A dimensão *humana* do cuidado pode ser percebida através da própria etimologia da palavra cuidar – *cogitare* ou *curare*. *Cogitare* está relacionado aos atos de pensar, supor e imaginar, e *curare*, a “tratar de”, “pôr o cuidado em”, indicando as ideias de solicitude para com os outros e de pensamento e reflexão (ALBUQUERQUE, 2008). Isso está relacionado ao que apresenta Heidegger (2005), que, mesmo em sua linguagem filosófica, nos permite compreender o cuidado a partir do fato que o ser no mundo se ocupa e se preocupa com o outro, se angustia pelo outro, se dedica ao outro.

Boff (1999) compartilha desta mesma perspectiva, afirmando que o cuidado é imprescindível para a vida do ser humano e envolve responsabilização para com o outro e envolvimento afetivo. O cuidado, então, está presente no humano como um de seus componentes primeiros e primordiais. E, por ser uma prática humana e social, problematiza Albuquerque (2008), não se trata de uma questão natural ou vinculada somente ao sexo feminino.

Outra característica do cuidado humano é que estamos educando e sendo educados nas relações que estabelecemos com os outros, o que configura a dimensão *educativa* do cuidado (ALBUQUERQUE, 2008). O cuidado implica a relação com o outro e a partir dela vamos aprendendo modos de ser, de agir, de

pensar. As formas como cuidamos uns dos outros vão nos constituindo, nos ensinando. Assim, no momento em que opto por utilizar a palavra *cuidado*, estou pressupondo que na relação com o outro existe preocupação, dedicação e também educação. Isso é importante para pensar a educação infantil e para afirmarmos que o cuidado significa para além do que circula no senso comum, como sendo relacionado ao provimento das condições físicas básicas para a sobrevivência – e não como algo educacional.

Neste contexto, entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados pelos adultos. (GUIMARÃES, 2008, p. 175)

Esta recorrente concepção desvaloriza o corpo e o trabalho realizado com os bebês. É comum vermos as ações mais ligadas às questões escolarizantes sendo realizadas pelas professoras, enquanto que as práticas do corpo (alimentação, limpeza, troca de fraldas, banho, etc.) cabem às auxiliares da turma, como se não fossem educativas (e como se as auxiliares tampouco educassem). Porém, tais ações, de cuidado para com o outro, implicam relações educacionais, ensinam e são pedagógicas. Portanto, são um dos saberes a serem construídos e reconstruídos pelas professoras das creches – desde o momento de formação.

Na mesma direção, as dimensões *social* e *cultural* do cuidado estão relacionadas aos grupos sociais em que as ações são realizadas (ALBUQUERQUE, 2008)⁵⁴. Ou seja, há diferenças significativas e possibilidades variadas nas relações de cuidado, sendo necessário considerá-las para que não sejam feitos julgamentos precipitados, dicotomizando o que seria o certo e o errado, como se houvesse uma maneira mais correta de cuidar, o que não é possível dada a diversidade dos grupos, seus interesses, suas condições, suas diferenças regionais, religiosas, laborais, étnicas e geracionais.

Em uma tentativa de síntese, é possível dizer que o cuidado envolve solicitude, dedicação, atenção, responsabilização, envolvimento afetivo, ocupar-se

⁵⁴ Em sua tese, Albuquerque (2009), trabalha com a ideia de dimensão *social-cultural*, opção que também prefiro, por compreender que estão atreladas. Também passa a trabalhar com a ideia do cuidado como uma das dimensões da educação.

de outrem e preocupar-se com eles(s). E isso se dá por meio de relações, através das quais aprendemos modos de ser, de agir e de pensar. Tais relações de cuidado, por fim, são essenciais na existência humana e apresentam concepções e configurações a partir da variação de elementos que as constituem, como os culturais, os regionais, os religiosos, os laborais, os étnicos e os geracionais.

A partir disso, por que, então, na educação infantil, somente algumas práticas se configuram como pertencendo ao cuidar (e não ao educar) e, outras, ao educar (mas não ao cuidar)? A dicotomização corpo e mente corrente em nossa sociedade e a percepção do bebê como um ser que ainda não raciocina são construções que ajudam a reforçar a dicotomização supracitada entre supostas práticas (exclusivas) de cuidado e supostas práticas (exclusivas) de educação. Porém, a ideia por trás do cuidado aceita múltiplas definições e as aplicamos sem mesmo perceber a polissemia do termo, como quando enunciamos as seguintes afirmações: *tome cuidado; ele fez o bolo com muito cuidado; cuida-se de crianças; cuide o forno para mim, por favor; é preciso cuidar da saúde; ela cuidou da irmã quando esta adoeceu.*

As palavras cuidar e cuidado também são muito utilizadas na área da saúde, a qual, assim como a educação, se ocupa das pessoas. Gonzaga e Arruda (1998) investigaram, junto a 10 crianças e adolescentes internados em um hospital pediátrico, quais os significados e as fontes do cuidar e do não cuidar, identificando que o cuidar envolve três grandes significados: o *cuidar profissional*, o *materno-paterno* e o *cuidar amigo*.

O *cuidar profissional* seria aquele proporcionado pelos membros do corpo médico e pelos membros da equipe de enfermagem, envolvendo, portanto fundamentos teórico-práticos científicos e humanísticos, e incluindo, segundo o que disseram crianças e adolescentes, as ações de dar banho, verificar febre, dar a anestesia devagarinho, aliviar a dor, alcançar a alimentação, atender bem e ser delicado, cuidar para o paciente não morrer, dar força; o *cuidar materno-paterno* varia culturalmente e é complementar ao profissional, apresentando papel diferente a este e sendo aprendido na práxis cotidiana geração após geração, vindo a promover maior segurança à criança e/ou ao adolescente; e o *cuidar amigo*, segundo os dados gerados na pesquisa, engloba ações como ajudar a se sentir melhor, dar carinho, ser compreensivo, brincar, tratar com carinho e delicadeza, ser amigo, gostar do paciente, dar força, se interessar pelo estado de saúde do

paciente, dar atenção, conversar, ou seja, são os comportamentos e atitudes que parecem simples e pequenos, mas são profundos: cumprimentar, sorrir, tocar suavemente, brincar, gostar, ser amigo (GONZAGA; ARRUDA, 1998).

A perspectiva das crianças e dos adolescentes investigados por Gonzaga e Arruda (1998) abriu-me os olhos para pensar o cuidado a partir do que observei e vivenciei na escola investigada. Inspirada em Gonzaga e Arruda (1998), mas pensando a educação, ressalto que tais ideias não passam de uma visão particular suscitada pelo trabalho supracitado, pelo campo de pesquisa e pelos autores que me embasam nessa discussão. Não proponho, com a organização de minhas ideias, apresentadas na figura 20, um encerramento da questão, muito menos determinar que ações de cuidado são somente as presentes em tal figura.

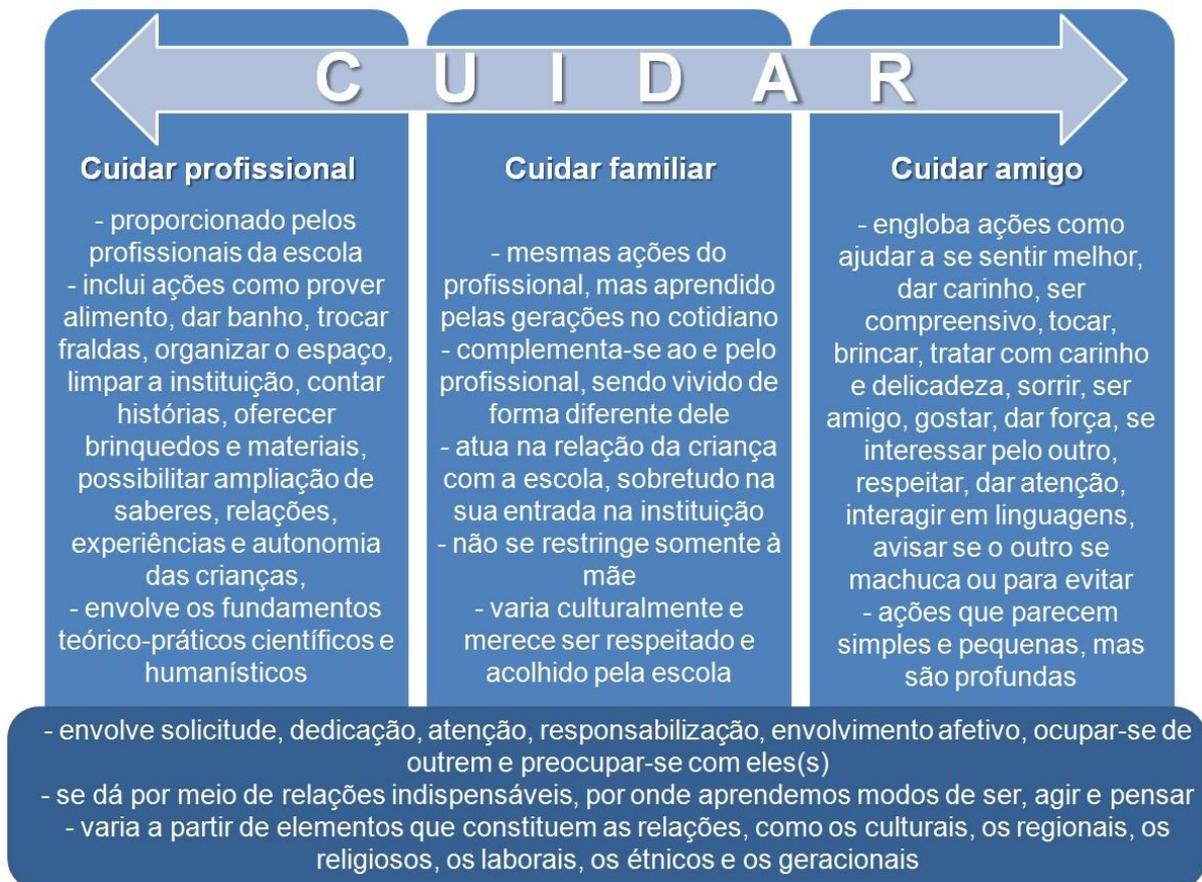


Figura 20 – Representação das ideias de cuidar profissional, cuidar familiar e cuidar amigo vivenciadas em âmbito educacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das definições de cuidar profissional, cuidar familiar e cuidar amigo apresentadas por Gonzaga e Arruda (1998) na área da Enfermagem.

Com essa organização, pretendo afirmar o quanto o cuidar é uma ação complexa, é trabalho da creche, sim, e, por isso, é importante que envolva mais outro componente central do trabalho docente junto a bebês e crianças: o lúdico, tal qual apontado por Haddad (1997). E, além de ser trabalho da creche, também é atribuição da família, da pré-escola, e, também das outras esferas educativas. Além disso, também pretendo afirmar que as crianças cuidam umas das outras – e o quanto tudo isso está relacionado, pois as práticas de cuidado profissionais e familiares se complementam e as de cuidar amigo podem estar presentes nas duas outras dimensões.

Assim, durante a pesquisa, as relações de cuidado que vi existirem entre crianças e bebês no contexto investigado foram diferentes das encontradas por Delgado (2003) e Rogoff (2005). Delgado (2003), ao investigar os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar, viu as crianças mais velhas ajudarem a tomadora de conta das crianças naquilo que chamo de cuidar profissional ou familiar, como, por exemplo, no auxílio às menores nos momentos de higiene, ou observando as trocas. Rogoff (2005), por sua vez, viu as crianças mais velhas cuidarem, no sentido familiar, de bebês e crianças mais novas, especialmente de seus irmãos, enquanto seus pais trabalhavam.

Talvez se a escola fosse um espaço menos formal, a participação das crianças também poderia se dar de forma mais ativa nas ações de cuidado exercidas pelos profissionais, assim como visto por Delgado (2003) – o que seria muito relevante. Mas já foi importante poder perceber que, mesmo em ações de cuidado diferentes das investigadas por Delgado (2003) e por Rogoff (2005), as crianças se cuidam entre si na escola. Acredito que isso tenha sido mais visível ainda pelo fato de eu estar observando bebês nas suas relações intersubgeracionais com crianças mais velhas (em vez de crianças de idades similares), em que as mais velhas se sentem responsáveis pelas mais novas.

Logo, as ações de cuidado identificadas entre crianças e bebês puderam ser compreendidas como pertencentes à dimensão de cuidado amigo, e foram observadas nos seguintes sentidos: **a palavra preocupada com o outro; o toque carinhoso; a colaboração espontânea; e a aproximação que leva conforto.** Farei interlocução com Boff (1999) e Montagu (1988) para explorar esses sentidos.

Ao longo da investigação, presenciei crianças e bebês fazendo uso da palavra para expressar preocupação uns para com os outros em dois movimentos distintos: enquanto que as crianças do Pré 1 já manifestavam as mesmas expressões faladas pelos adultos (“olha os bebês”, “cuidado com os nenês”, “deixa, ela é nenê”, etc.), essas mesmas crianças e, também, os bebês, avisavam aos adultos sobre situações que exigiam atenção deles. No primeiro caso, a palavra preocupada com o outro em parte se tratava de uma ação em que as crianças reproduziam interpretativamente (CORSARO, 2011) aquilo que ouviram os adultos falarem em determinadas situações e, ao se depararem com situações semelhantes, falavam aquilo que um adulto falaria. Em outra parte, a palavra preocupada com o outro também se deu pelo fato de este outro ser um bebê, o que sensibilizaria as crianças ao ponto de se permitirem dizer: “deixa ela, ela é bebê”, que também podem ter ouvido os adultos terem dito.

Mas a palavra não era a linguagem central nas relações de cuidado amigo vivenciadas intersubgeracionalmente entre bebês e crianças mais velhas. O toque, que perpassa os quatro sentidos identificados na investigação, ganhou centralidade e merece ser pensado também como um desses sentidos quando a sua ideia se articula à do carinho para representar ações de cuidado amigo.

Montagu escreveu uma obra intitulada “Tocar – O significado humano da pele” (1988), na qual traz reflexões e resultados de inúmeras pesquisas realizadas no século XX acerca da temática do toque, do tato, da pele. Um dos pesquisadores que o autor cita, Ortega y Gasset (1957), aponta que o tato se difere dos outros sentidos, pois sempre envolve a presença, tanto imediata, quanto inseparável, do corpo. Assim, para Montagu (1988), o termo operacional de tocar é sentir; e embora o tato não seja em si uma emoção, ele provoca sensações e emoções, sendo provável que os bebês sejam capazes de perceber quem se importa com eles, ou não, ao serem levados ao colo.

Isso traz implicações ao trabalho docente com bebês, onde muito acontece através do tato: a troca de fraldas, o colo, o banho, um embalo, um encontro, a descoberta do outro ou um carinho. Os bebês mostraram-me como o cuidado com seu corpo e o toque carinhoso recebidos são muito importantes em suas vidas pelo fato de demonstrarem imenso interesse em estar com Selena, que era responsável por trocar suas fraldas, dar banho quando necessário, preparar os lanches e,

também brincava com os bebês, falava com eles de um jeito que eles gostavam e demonstrava satisfação ao estar com eles, os quais, com certeza percebiam tudo isso e, portanto, notavam quando ela estava ausente e iam ao seu encontro quando a enxergavam.

Da mesma forma, um toque de uma outra criança pode demonstrar ao bebê o que essa outra criança pensa e sente a seu respeito: um tapa é um toque ardido, um beliscão é um toque dolorido, um beijo é um toque afetuoso, um abraço é um toque envolvente. Vi abraços e beijos, especialmente entre bebês e entre eles e crianças das duas turmas de maternal, além de toques nas bochechas e nos braços dos bebês. Montagu (1988) indica que tocar é entrar e manter contato com o outro, ou seja, é a primeira forma de comunicação, de linguagem do bebê, muito utilizada pelas crianças maiores também. O bebê e a criança, então, exercem um papel ativo através do toque, do contato com as pessoas e os objetos. Por isso, pensando, em especial, nos bebês, seria importante a proposição de “uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar” (NÖRNBERG, 2013, p. 103).

Para Boff (1999), a carícia, isto é, o toque carinhoso, constitui uma das expressões máximas do cuidado, tendo, a mão, um papel fundamental para que a carícia possa ocorrer. O toque mais presente entre eles e as crianças maiores, neste caso, as do Pré 1, foi o toque carinhoso das crianças de passar a mão na cabeça dos bebês. Esse simples toque, quando direcionado a um bebê ou a uma criança, pode significar desde um gesto de uma congratulação até um gesto de consolo.

Nas situações investigadas, esse tipo de toque parecia significar que as crianças do Pré 1 enxergavam os bebês do Berçário 2, que queriam ser enxergadas, que demonstravam que não têm intenção de machucá-los, que desejavam que os bebês sentissem seu carinho e que, igualmente, queriam afagar alguém, pois tanto receber como dar carinho são ações prazerosas. E o toque sempre vinha acompanhado de um olhar que, ao se cruzar com outro olhar, sempre lança propostas em busca de respostas (BOFF, 1999) – as linguagens não são excludentes: enquanto estamos utilizando uma majoritariamente, outras também estão em movimento, complementando-se.

Já o cuidar amigo percebido na forma de colaboração espontânea se deu pela atenção dada pelas crianças maiores aos bebês junto com um sentimento de ajudá-los sem que algum adulto lhes pedisse.

Episódio n.º 10: Arrumando as bebês

No último encontro proposto entre o Berçário 2 e o Pré 1, Manuela (Pré 1) vê que o cinto de Aline (Berçário 2) está solto, com uma das pontas caídas e, então, vai arrumá-lo. Mais tarde, Milena (Pré 1) vai amarrar o laço do cinto de Aline, que havia se desamarrado, mas Aline cai sentada em seu colo e Milena desiste – talvez por medo de machucá-la, ou de tê-la machucado, ou até porque eu estava filmando. Enquanto isso, Daniela (Pré 1) começa a amarrar um tênis de Patrícia (Berçário 2). Ao mesmo tempo, Patrícia ensaia amarradas no tênis do outro pé. Por terminar de amarrar primeiro, Daniela passa para o outro tênis e, ao fim de tudo, ainda permanece ali com ela (Diário de campo, 17/07/2014).

As crianças mais velhas, no caso, aqui, meninas, prestavam atenção nas bebês, também meninas, cuidavam-nas e dedicavam-se a elas⁵⁵, dispendo-se a participar de suas vidas, conforme o pensamento de Boff (1999). O cuidado, em todas as suas formas, segundo o autor somente se materializa quando a existência do outro tem importância para mim. E o mais interessante foi perceber que isso não se deu somente quando as crianças mais velhas percebiam algo que os bebês não haviam percebido (ou que estavam indiferentes a isso) e se dispunham a arrumar o que perceberam, promovendo interação entre eles – o que já é muito importante. Mas se deu também pela sensibilização a algo que estava incomodando, ou deixando triste o bebê:

Episódio n.º 11: A solução para o impasse

Antônia (Berçário 2) não quer sair da sala do Pré 1 porque quer brincar com a massinha de modelar com a qual estava brincando. As professoras vão descendo com os bebês e com as crianças mais velhas, mas Antônia está ficando, intencionalmente, para trás. Ela começa a chorar por ter que sair, e eu, por estar mais próxima, começo a conversar com ela, mas Antônia continua chorando. Nesse momento, Douglas (Pré 1) volta para a sala, se aproxima, eu explico para ele a situação e ele, prontamente, empresta um pote de massinha que acordamos de devolver depois. Antônia vai contente, comigo e com Douglas, até a sala do Berçário 2 (Diário de campo, 10/06/2014).

⁵⁵ O fato de serem todas meninas não exclui a possibilidade de que meninos possam participar do mesmo tipo de relação. Entretanto, por ter percebido essas relações somente quando meninas estavam envolvidas, é possível supor que as meninas sejam mais incentivadas por seus familiares a cuidar dos bebês da família, e/ou que suas experiências de brincar com bonecas, as quais geralmente são do sexo feminino, como se fossem bebês de verdade, as fazem ser mais sensíveis para perceber algumas necessidades das bebês e para se motivarem a ajudá-las.

Douglas não pensou duas vezes: para ver Antônia feliz, emprestou-lhe um pote de massa de modelar de sua turma, mostrando que interagir com bebês é, também, abrir mão de algo seu para que eles possam usufruir.

Por fim, a aproximação que leva conforto emergiu das ações de bebês e crianças mais velhas que, ao se depararem com um outro tristonho ou doente, demonstravam compaixão para com ele.

Episódio n.º 12: Fazendo e recebendo carinho

Estou sentada na mesa do Pré 1 no refeitório e Thaísa (Berçário 2) vai até Noah (Pré 1), que está com a cabeça deitada na mesa, e faz carinho em seu rosto: bebês também tomam a iniciativa de fazer carinho nos mais velhos! Com o carinho de Thaísa, Noah sorri. Na sequência, Manuela e Douglas (ambos do Pré 1) fazem carinho em Thaísa, que é uma das bebês com que mais brincavam durante os encontros entre suas turmas (Diário de campo, 02/09/2014).

Episódio n.º 13: Quando o amigo não está bem

Na sala do Berçário 2, Thaísa (Berçário 2) se aproxima de Thales (Berçário 2) e começa a passar a mão em sua cabeça. Abaixa-se e beija seu rosto mesmo estando com a chupeta na boca. Segue passando a mão na cabeça dele, vem até mim, volta para Thales e passa a mão sobre a mão dele. Antes disso ele esfrega o nariz – está bem doentinho hoje e ela parece perceber que algo não está bem. Começam a conversar e a tocar no carrinho de bebê. Ele parece olhar fixamente para algum lugar e diz algumas palavras que não escuto. Thaísa pega a garrafa para onde ele, supostamente, estaria olhando, e dá para Thales. Ele explora a garrafa, conversam mais um pouco e ela passa a mão em sua cabeça novamente. Depois ela se interessa pelas fotos que Julio (Berçário 2) está tirando com minha máquina e Thales continua sentado com a garrafa nas mãos. [...] Thales passa o início da manhã sem disposição. Permanece em um só lugar, sem se mexer muito. As profissionais verificam a sua temperatura e, realmente, está com febre. Na sala de TV, Thaísa volta a interagir com ele, vindo dar-lhe um beijo com um fantoche de cachorro. Ele ri todas as vezes que ela faz isso e pouco se move em outras situações. Algum tempo depois, seus responsáveis o buscam (Diário de campo, 08/07/2014).







Figura 21 – Fotografias do episódio n.º 13: “Quando o amigo não está bem”.
Fonte: A autora.

Depois disso, em outros dias, Thales retribuiu os carinhos a Thaísa e essa iniciativa dela estreitou a relação entre eles. Da mesma forma, foi ela que saiu de sua mesa e se dirigiu a Noah unicamente para lhe fazer um carinho, demonstrando uma enorme capacidade em buscar fazer com que os outros se sintam melhores.

Assim, esses episódios, de intensa sensibilidade por parte de bebês e crianças, os revelam como seres sociais, que não são alheios aos demais e se preocupam com eles. Trata-se, de acordo com Boff (1999), de relações que não buscam vantagens ou dominação, mas que são tomadas pela compaixão de dispor-se a compartilhar com o outro das angústias, alegrias e tristezas desse outro, bem como fizeram bebês e crianças cuidando-se a favor da busca pelo conforto.

Por fim, preciso destacar a ação docente, aqui exemplificada por Juliane, mas também apresentada por outras professoras, de incentivarem o cuidado amigo entre bebês, entre crianças e entre crianças e bebês. O cuidar está no cerne das relações humanas e precisa ser mais valorizado, tanto no sentido de não olharmos com preconceitos para as formas de cuidado familiar, como para afirmarmos o lugar do cuidado profissional nas escolas e, ainda, reconhecermos o cuidado amigo como presente nas relações estabelecidas entre adultos, entre crianças, incluindo, aí, os bebês, e entre todos eles, o que pode saltar aos olhos mais facilmente, na escola infantil, no momento em que possibilitarmos mais interações entre (sub)gerações.

4.1.2 Desconstruindo a curva de Gauss: a valorização dos bebês mais novos

Ter uma idade, segundo Lloret (1997), ou pertencer a um grupo de idade, significa que precisamos nos adequar a uma normatividade coerente, isto é, que há expectativas com relação aos comportamentos que podemos/devemos (ou não) apresentar. Na escola, pois, reunir as crianças de mesma idade em grupos é reunir as mesmas expectativas: os professores esperam as mesmas coisas de todas as crianças, como se seu desenvolvimento fosse igual e suas peculiaridades fossem suprimidas tendo em vista uma homogeneidade garantida pelo critério etário.

Entretanto, Rogoff (2005) lembra que, no desenvolvimento humano, há regularidades e variações culturais (até pelo que as comunidades priorizam e limitam), e considerar a ideia de um resultado único desejável no desenvolvimento, obtido a partir de um caminho linear, é uma visão etnocêntrica e que não considera a complexidade do processo. Dentre essas regularidades e variações, importa salientar, que, para algumas comunidades, as etapas do desenvolvimento não são baseadas na idade ou em mudanças físicas, mas em eventos socialmente reconhecíveis, como dar o nome a um bebê, seu primeiro sorriso, o início da fala, a capacidade de cumprir determinadas tarefas e de cuidar de si, o aparecimento de características sexuais secundárias, o matrimônio, a maternidade ou a paternidade e a morte (ROGOFF, 2005).

Isto é, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido em sua totalidade se não considerar o seu componente cultural e as variações que tanto a cultura, como as particularidades de cada indivíduo acrescentam a seu processo.

Ademais, também é importante reforçar a ideia de que as crianças que fazem parte de uma turma organizada pelo critério de similaridade etária fazem parte de um grupo de idade e não de um grupo de iguais, como algumas vezes são chamados os grupos de crianças com idades semelhantes (LLORET, 1997). Não é porque elas têm uma mesma idade que podem ser chamadas de iguais, o que vale para qualquer outra idade.

Outro ponto a ser considerado é que não só expectativas são colocadas sobre as idades, mas, também, valores. Para ilustrar a questão, Lloret (1997) recorre à curva de Gauss, também chamada de distribuição normal. Trata-se de um gráfico que aponta o que é normal e o que é desviante a partir de uma linha curva em forma de sino, a qual, se pensada quanto ao desenvolvimento humano em uma perspectiva adultocêntrica, “começaria na esquerda a partir da baixa estatura da criança pequena (que às vezes está engatinhando), que seguiria se elevando até a altura e posição ereta do homem adulto, e que desceria à posição curvada do velho apoiado em uma bengala” (LLORET, 1997, p.15). Assim, os bebês estariam no início da curva, fora daquilo que é considerado o ápice do desenvolvimento humano.

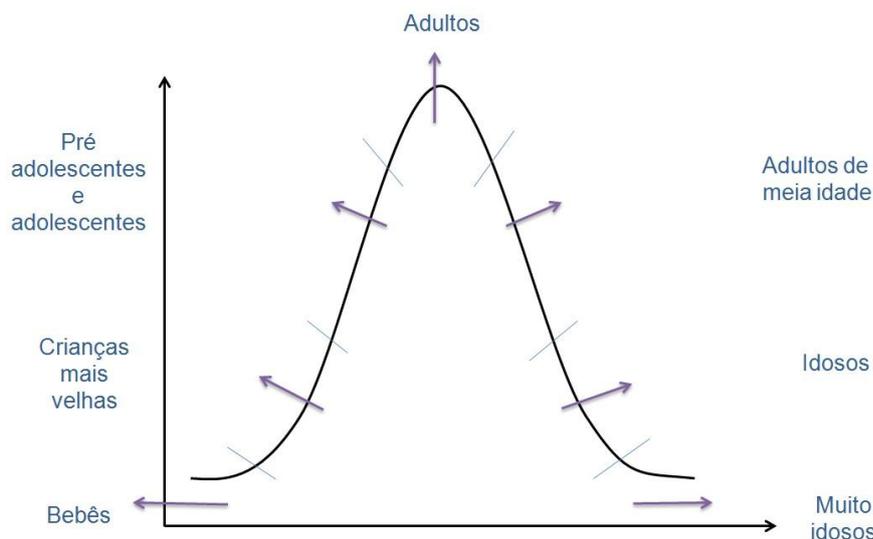


Figura 22 – Gráfico da Curva de Gauss com representação linear do desenvolvimento humano.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lloret (1997).

Podemos ver que, se esta curva for associada ao desenvolvimento humano, a ideia que a embasa é a de um desenvolvimento linear, perfeito e que confere maior valor à idade adulta. Esta é uma visão inspirada na corrente evolucionista que,

segundo Cuzziol (2013), como anteriormente exposto, considera o bebê como estando no estágio mais primitivo e incompleto, já que sua ideia de evolução parte das formas mais simples para as formas mais complexas, ou, em outras palavras, o degrau posterior do que se considera como sendo etapas do desenvolvimento, seria sempre melhor desenvolvido do que o anterior. E, a partir das colocações de Lloret a respeito da curva de Gauss, podemos ver que também a estatura é considerada nessa valoração – quantas vezes nos abaixamos para falar com as crianças? Facilitamos seu acesso aos objetos mais altos para que possam desenvolver sua autonomia e participar de muitas situações da vida cotidiana?

Precisamos considerar que tais demarcações de diferenças são construções sociais, estando bastante relacionadas com nossa cultura ocidental. Dentre as muitas diferenças que possuímos, a diferença geracional, aquela pela qual todos nós passamos, tem constantemente sofrido tentativas de controle e eliminação, o que percebo a partir de Bauman (1998)⁵⁶. Controle no sentido de regular os corpos, de não dar espaço às culturas infantis, de esperar que elas atendam a determinadas expectativas, padronizadas. Eliminação pelo pensamento adultocêntrico que vê a criança como um vir-a-ser, como alguém que ainda não é, que precisa “eliminar” suas formas infantis de pensar, de se comunicar, de se corporificar, enfim, para assumi-las sob uma forma adulta. Essas são concepções e atitudes bastante presentes em nossa sociedade; mesmo que, geralmente, não as percebamos, elas estão aqui e lá, no âmbito escolar, familiar, midiático, na igreja, nas lojas, nas relações.

Mas, no meio de tudo isso, há, nos bebês que estão no início da curva de Gauss, algo que, no geral, não se quer controlar ou eliminar: suas características de fofura, graciosidade e amabilidade. Quando digo que faço pesquisa com bebês, não raro escuto comentários afirmando o quanto sou sortuda por estar no meio de um monte de bebês. Eles chamam a atenção por onde passam e chegam a fazer rir as pessoas mais sérias e a emocionarem as pessoas menos sensíveis.

⁵⁶ Bauman (1998) trabalha com a ideia de pureza e sujeira, em que se tenta eliminar socialmente toda sujeira para que se tenha uma suposta pureza em termos de sociedade. Nesse sentido, compreendo que, para o pensamento adultocêntrico, a infância seja vista como a sujeira em relação à adultez, a qual seria tomada como a (suposta) forma pura.

Afinal, quem resiste a um bebê rechonchudo, com dobrinhas nas pernas e bochechas avermelhadas? Pois justamente suas características físicas são o que Leitão e Castelo-Branco (2010) apontam como disparador dessas posturas amáveis por parte das demais pessoas para com os bebês. Mas não só: também as representações que foram sendo construídas culturalmente reforçam esse sentimento. Isso não quer dizer que não nos sensibilizamos com os bebês, mas que aprendemos, biológica e culturalmente, a desenvolver tal sensibilidade.

É importante, aqui, dar mais atenção a essas duas ideias. Leitão e Castelo-Branco (2010) apoiam-se em Lorenz (1971; 1981; 1995) e Hrdy (2001) para indicarem que os bebês possuem certas características físicas, as quais, combinadas com comportamentos como sorrisos e movimentos desajeitados, designam a eles uma visão de seres extremamente afetuosos, o que também é perceptível em outros filhotes de mamíferos. Na figura 23 podemos ver quais são essas características:



Figura 2. Representação de um bebê, destacando as características infantis típicas.

Figura 23 – Desenho das características físicas que atribuem a ideia de fofura aos bebês.
Fonte: LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010, p. 72.

Isso é altamente apropriado pela mídia, que produz personagens que possuam tais características quando se deseja passar a ideia de fofura, e pelas indústrias de brinquedos: os próprios ursos de pelúcia, segundo pesquisa de Hinde e Barden (1985) e o personagem Mickey Mouse, segundo pesquisa de Gould (1989) – ambas apresentadas no estudo de Leitão e Castelo-Branco (2010) –, tiveram seus

aspectos estéticos alterados para aproximarem-se das características atraentes dos filhotes (LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010). Hoje em dia, com o culto à imagem, desenhos animados, filmes e até vídeos que os pais/familiares fazem de seus bebês (ou de filhotes de animais domésticos, considerando à associação da ideia de fofura aos filhotes de mamíferos em geral), em que eles aparecem como bonitinhos ou engraçadinhos, são muito comuns. Parece uma renovação da ideia de paparicação que Ariès (1981) identificou entre o fim do século XVI e o XVII. Os bebês (e outros filhotes) são vistos como seres capazes de provocarem graça, de entreterem os adultos.

Anterior a essa força da mídia para expressar – e formar – opiniões, desejos, necessidades e sentimentos, outras estratégias contribuíram para tal situação, como a divulgação de manuais para as mães, com fotos de um determinado tipo de bebê, que Borges (2010) chama de *soft*⁵⁷, nas matérias e nos anúncios publicitários. Junto a isso, a própria ideia, já discutida no capítulo 2 “Aproximando teorias, questões e conceitos em direção à visibilidade dos bebês”, de constituição da mãe moderna contribuiu para esse movimento, pois os bebês precisavam ser atraentes, ser considerados desejados para que elas deixassem de entregá-los às amas de leite ou às Rodas dos Expostos – e, assim, a taxa de mortalidade infantil decaísse. Dessa forma, “os bebês nos parecem amáveis porque estamos tanto culturalmente como biologicamente preparados para assim os ver” (LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010, p. 8).

Quanto aos aspectos mais biológicos, Leitão e Castelo-Branco (2010) apresentam pesquisas, algumas das quais citadas neste parágrafo, que demonstram que o tempo de gestação dos seres humanos é muito pequeno se comparado com os demais primatas humanoides (De TONI; DE SALVO; MARINS; WEBER, 2004; LEAKEY, 1997) e foi sendo reduzido pelas modificações biológicas e culturais humanas, como andar sob dois pés em vez de andar com quatro apoios, e ter a largura do quadril reduzido, o que inviabilizaria, pelo peso e tamanho do feto para ser trazido ao mundo, que a gravidez durasse um ano e nove meses, como seria o proposto para nossa espécie (ROSENBERG; TREVATHAN, 1996).

⁵⁷ A autora utiliza este termo para representar a ideia das adjetivações relacionadas a uma infância como se fosse a fase mais maravilhosa da vida de todas as pessoas, repleta de fofura, meiguice, maciez e alegrias (BORGES, 2010).

Leitão e Castelo-Branco (2010) vão afirmar, baseadas em Bjorklund (1997) e Hrdy (2001), que isso acarretou no nascimento de filhotes humanos bastante imaturos, se comparados com outros filhotes. Contudo, tal fato não significa que seja negativo: não só os bebês desenvolveram estratégias para serem cuidados, como é essa possibilidade que lhes permite se apropriar desse mundo e de sua cultura. Dentre as estratégias adotadas para evocar a atração e a interação com os adultos, Leitão e Castelo-Branco (2010) destacam, para além dos *atributos físicos* já mencionados, a *capacidade de imitar expressões faciais ao nascer* – a partir do estudo de Meltzoff e Moore (1977) –, a *atenção à fala e à face humana* – a partir dos estudos de Brody, Zelazo, e Chaika (1984) e Fantz (1963) – e a *quantidade de gordura* presente nos bebês humanos que, além de indicar seu potencial em sobreviver, hoje também indica sinais de fofura.

Por ora, ainda é preciso salientar que “a aparência do bebê parece informar também sobre a idade do mesmo. Bebês que seguem o esquema de caracteres infantis são julgados como mais fofinhos e também são vistos como mais novos (Lobmaier, Sprengelmeyer, Wiffen, & Perrett, 2010)” (LEITÃO; CASTELO-BRANCO, 2010, p. 72-73). E, nesse sentido, desconstrói-se a curva de Gauss: o destaque, aqui, não dado aos adultos, mas aos bebês, sobretudo aos mais novos. As crianças mais velhas da pesquisa, as do Pré 1 também apresentavam interesse nos bebês mais novos, especialmente em Vinícius, o mais novo de todos os bebês do Berçário 2, pedindo para segurá-lo no colo, seguidamente ficando na volta de seu carrinho (o que lhe dava ainda mais status de bebê por ser a única criança da escola a, no refeitório coletivo, não comer sentado nas cadeiras), lhe cumprimentando, fazendo-lhe carinho e falando sobre ele.

Certamente o fato de Vinícius ser irmão de uma das meninas do Pré 1 fazia com que as crianças o conhecessem melhor e se aproximassem mais dele – o que, inclusive, precisa ser mais pensado nas escolas infantis. Porém, alguns pontos permitem-me dizer que a questão ia além dos laços familiares e estava relacionada com o fato de Vinícius ser o “mais bebê” da turma (e da escola toda até a abertura da turma do Berçário 1 no segundo semestre, cujos bebês, durante a pesquisa, pouco circularam por outros espaços porque estavam em adaptação).

Ser o “mais bebê”, na visão socialmente construída, significa que Vinícius era o que mais possuía as características apresentadas por Leitão e Castelo-Branco

(2010). Possuía rosto, corpo e linguagens de um bebê mais novo que os demais e que, por isso, despertava mais o interesse das crianças mais velhas. Ainda conforme Leitão e Castelo-Branco (2010), as crianças já demonstram preferência pelos filhotes mais novinhos (SANEFUJI; OHGAMI; HASHIYA, 2007) e já agem com os bebês de forma diferenciada (ZEBROWITZ, 1997).

E tal preferência, partindo dos adultos ou das crianças (desde bebês), também é reforçada pelos artefatos presentes em nossa sociedade, os quais disseminam, mesmo que de forma não tão perceptível sem uma análise mais direcionada a eles, a imagem válida de bebê como aquele mais novo. Borges, ao analisar pacotes de fraldas infantis, aponta que “os tamanhos de fraldas e de peso que o bebê deve ter, alteram-se, porém as imagens não. Mesmo que os tamanhos e pesos sejam diversos, os bebês são representados com os mesmos tipos de corpos, como se não crescessem, parados no tempo” (2010, p. 11).

Isso também contribui para construir a ideia de que bebês são somente aqueles que ainda engatinham e não falam. Os demais têm antecipada a sua “passagem” para a “categoria” de crianças, assim como, futuramente, estas terão sua passagem para a pré-adolescência também antecipada pelo borramento das fronteiras entre a criança e o pré-adolescente, especialmente quanto ao uso de artefatos. A lei que se preza é a da antecipação, que nos tornemos adultos o mais rápido possível, mas que permaneçamos no cume da curva de Gauss, pois o envelhecimento, especialmente quanto ao aspecto estético, também é desprezado e, assim, tenta-se controlá-lo e eliminá-lo, conforme as ideias de Bauman (1998).

Voltando a Vinícius, também percebi que esse interesse não se deu somente por conta de sua irmã, apesar de não poder desconsiderar esse importante fato. Martins (2010) também percebeu, em sua dissertação, o interesse das crianças do Pré 1 A pelas salas/turmas onde se encontravam seus irmãos ou irmãos de colegas, sendo que a “sala dos bebezinhos”, tanto com relação ao Berçário 1 como ao 2, foi bastante comentada, mesmo que não interagissem com eles – o que a pesquisadora percebe que poderia trazer vantagens às turmas envolvidas.

Mas, no caso de Vinícius, o interesse inicial de sua irmã por ele tomou conta de boa parte da turma do Pré 1: meninas e meninos passaram a se interessar por Vinícius (e, posteriormente, pelos demais bebês), tanto que, quando avistavam Vinícius, geralmente no refeitório, comentavam sobre o que ele estava fazendo,

sobretudo acerca de sua mamadeira e de tomar leite, levando-as a estabelecerem conversas, em dias variados, a respeito de tomar leite, da época que já utilizaram mamadeira, de quem ainda usa mamadeira, etc.

E segurar Vinícius no colo, nos momentos de interação entre as crianças do Pré 1 e do Berçário 2, também estava entre as ações preferidas das crianças. Isto é, os bebês trazem consigo um mundo particular e as crianças gostam de se aproximar dele, o que, na escola infantil, só pode se dar ao serem promovidas relações entre crianças de diferentes (sub) grupos geracionais. Por fim, também percebi que outros bebês mais novos (mas não tanto quanto Vinícius), especialmente meninas como Cecília e Antônia também chamavam atenção, recebiam mais carinhos e mais comentários dizendo como eram fofinhos e bonitinhos.

É interessante destacar que tais atitudes eram menos frequentes das crianças do Maternal 1 para com os bebês do Berçário 2, possivelmente por estarem se aproximando em termos de características corporais. Durante a pesquisa, eu tinha a sensação de que estava correndo contra o tempo, já que, à medida que os dias passavam, os bebês (ou algum deles) se aproximavam mais das aparências e das formas de brincar das crianças do Maternal 1.

E, realmente, o tempo corria e, com ele, “corriam” os bebês: em poucos dias, o vocabulário aumentava, não necessitavam mais de apoio para caminharem e brincavam simbolicamente de forma mais elaborada. Mesmo assim, eram vistos pelos adultos e pelas crianças de outras subgerações, como bebês. Percebo que há, na sociedade como um todo, um desejo de que os bebês continuem sendo bebês, que, assim como o personagem Peter Pan⁵⁸, não cresçam – mas que, por outro lado, aprendam a falar e a andar. E quando crescem, geralmente, reclama-se que esse tempo [que nós, adultos, tivemos para aproveitar a presença dos bebês] passou rápido demais, sendo lembrado com saudosismo.

Por um lado, percebo tal questão como uma grande valorização dos bebês, especialmente dos menores, que, mesmo que ainda não falem, ou não andem, são admirados e retirados do posto de pouca visibilidade que possuem na curva de Gauss apresentada por Lloret (1997). Os bebês são, nesse sentido, valorizados por aquilo que são, pelas suas tentativas e vitórias em realizar suas ações, pelo que

⁵⁸ Peter Pan é um famoso personagem de James Matthew Barrie que se recusa a crescer, desejando ser criança para sempre.

acham graça, pelo que lhes assusta ou lhes deixa chorosos, pelos seus corpos (e, possivelmente, também, pela menor quantidade de bebês existentes, tendo em vista a diminuição da taxa de natalidade apresentada em capítulo anterior). Por outro lado, percebo que, por mais que sejam valorizados nesse sentido, ainda não são considerados as suas vontades e os seus desejos: isso não é levado em consideração em muitas decisões tomadas pelos adultos, seja porque os consideram incapazes, ou porque não avaliam a importância de considerá-los.

Da mesma forma, por mais que os bebês sejam tão amáveis, fofos, irresistíveis, questiono por que há um número tão grande de professoras que não desejam trabalhar com turmas de berçário (especialmente de Berçário 1)? Não só a escola investigada teve dificuldades em encontrar profissionais interessadas para assumir esta turma, como também já ouvi em outras escolas que conheci, que é sempre um problema organizar o quadro docente para o ano seguinte, pois ninguém (ou quase ninguém) quer assumir o berçário. Apesar de eu não ter conversado diretamente com as professoras para investigar essa questão, desde que iniciei a graduação escuto professoras dizendo que não se formaram em Pedagogia para “limpar bumbum de nenê”. Isso revela que, tanto o corpo, quanto às práticas corporais junto aos bebês, carregam uma carga muito grande de valor negativo, como se fosse algo “menor” e, sobretudo, como se não fosse pedagógico – especialmente por não resultar em “produtos finais apresentáveis”, os chamados “trabalhinhos”.

Penso que uma organização da educação infantil que contemple maiores oportunidades de encontros entre bebês e crianças maiores poderá romper com essa dicotomização, pois outras coisas poderão ser percebidas. Da mesma forma, o corpo e o cuidado não podem ser negligenciados e as próprias crianças mais velhas demonstram isso ao se preocuparem com as condições de segurança a serem oferecidas aos bebês e ao incluírem, em suas brincadeiras simbólicas com bonecas/os, a troca de fraldas, a alimentação, a medicação, dentre outros elementos.

Para encerrar temporariamente, ainda fica um desejo: que esse destaque dado aos bebês não se restrinja somente à “fofura”, mas também às suas capacidades e ao simples fato de existirem; nem se restrinja a somente um tipo de bebê, o qual corresponde à imagem predominante de ideal em nossa sociedade

ocidental independente da idade (sobretudo branco, de olhos claros e sem necessidades especiais físicas ou mentais). Borges (2010) alerta que é esta imagem que circula nas revistas que escrevem sobre bebês e, portanto, é essa a imagem que associamos à ideia positiva de bebê. Trabalhar com essas questões, dentro e fora da escola, se faz essencial para que todos, e não somente alguns bebês, sejam valorizados.

4.1.3 Entre os de mesmo tamanho tudo pode – conflitos e resoluções

Ao observar com mais atenção as relações que os bebês estabeleciam entre eles e com as crianças dos maternais e do Pré 1, pude notar, nesse contexto, algumas particularidades que não sustentam o mito anteriormente apresentado por Prado (2006) de que as crianças maiores machucam as menores: crianças maiores não machucam as menores, especialmente os bebês, mas estes usam da força corporal para se fazerem entender entre as maiores. Aliás, entre as crianças de mesmo tamanho, parece haver uma lei de que “tudo pode”, isto é, entre as crianças maiores entre elas e entre os bebês entre eles, os conflitos às vezes tornavam-se disputas em que o contato corporal mais bruto se faz presente. Da mesma forma, quanto mais os bebês do Berçário 2 se aproximavam em termos de similaridades corporais das crianças do Maternal 1, mais os bebês resolviam seus conflitos com essas crianças com contatos corporais mais brutos. E ainda: demonstrar força, ter intimidade no ambiente familiar e, sobretudo, ter tamanho similar são diferenciadores nas formas de relacionamento entre as crianças.

Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares (CORSARO, 2011) e estão presentes em todas as relações humanas. Isto é, não podemos imaginar que as relações entre crianças (ou entre bebês, ou entre bebês e crianças) sejam 100 por cento harmoniosas, especialmente se considerarmos suas diferenças culturais e geracionais. Assim como os adultos, elas se desentendem, brigam, disputam e se envolvem em muitos outros tipos de conflitos que podemos imaginar. Inclusive, os conflitos possuem diferentes papéis em nossas vidas, permitindo-nos que aprendamos com as situações e que reorganizemos nossas relações.

A partir da investigação, percebi a existência de conflitos quando há interesses ou vontades diferentes entre duas ou mais pessoas – no caso da

pesquisa, geralmente entre duas pessoas (assim como também os melhores amigos em geral se formavam na relação dual, embora pudessem ser considerados melhores amigos, também entravam em conflito). É importante, aqui, diferenciar o conflito da briga, pois esta última não observei entre os bebês ou por parte das demais crianças para com eles. A briga, entendo ser algo para além do conflito, com maior gravidade, mais agressividade verbal ou física e que inclui algum tipo de ruptura, mesmo que temporária.

Assim, passarei à análise das ações de conflito e ações de resolução desses conflitos. Como já mencionado, a proposta dos encontros entre as crianças do Pré 1 e do Berçário 2 surgiu a partir de um projeto realizado com a turma do Pré 1 em função de seus frequentes desentendimentos originados e resolvidos com ações que machucavam os colegas. Por isso, foi proposto o projeto para que trabalhassem com a ideia do que é um grupo, levando-as a conhecer melhor a turma dos bebês. Acreditava-se que o contato com os bebês poderia ajudá-las a agir com menos agressividade. Dessa forma, quando juntas aos bebês, não brigavam entre si, muito menos com os bebês e, pouco a pouco, ouvia relatos de como as crianças entre elas estavam se respeitando mais – assim como Haddad (1997) percebeu, na escola em que trabalhou entre 1981 e 1986 e sobre a qual se debruçou em seus estudos de mestrado e doutorado, serem raras as atitudes agressivas ou de desconsideração por conta da diferença etária.

Certamente havia conflitos de interesses e vontades, mas as crianças maiores apresentaram imensa capacidade de relevá-los, abrindo mão do que inicialmente queriam para agradar aos bebês. Isso vai ao encontro do que Rogoff apresenta ter percebido – junto a Mosier (2002) – na comunidade maia, onde se defende que as crianças mais velhas devem dar aos bebês o brinquedo que eles querem, mesmo que uma das crianças o esteja utilizando (ROGOFF, 2005). Isso se deve por considerarem que o bebê possui um status diferenciado e que, quando crescerem e tiverem irmãos mais novos⁵⁹, agiriam da mesma forma junto a esses novos bebês, o que difere do comportamento euroamericano de querer que, desde bebê, tudo seja compartilhado igualmente com os mais velhos, o que suscita muito mais intervenções por parte dos adultos na resolução dos conflitos. Da mesma

⁵⁹ No caso de nossa sociedade podemos pensar a partir do momento que ganham um irmão ou se, na escola infantil, tiverem bastante contato com os bebês.

forma daquilo que é valorizado na comunidade maia, parecia que as crianças da pesquisa se sentiam importantes por estarem colocando os desejos do outro em primeiro lugar e cedendo aos bebês.

Somente presenciei ações conflituosas que suscitaram maiores negociações entre crianças e bebês nos acontecimentos apresentados a seguir:

Episódio n.º 14: Disputando o bebê

Douglas (Pré 1) está com Vinícius (Berçário 2) no colo. Ele o embala e chama a atenção de sua professora (para que ela o visse com Vinícius no colo). Seus colegas chegam perto do brinquedo com o qual ele e Vinícius haviam brincado e isso lhe incomoda. Ele diz para seus colegas saírem, protegendo o brinquedo que percebera que lhe dava acesso para brincar com Vinícius. Douglas olha para Viviane (professora, Berçário 2), embala Vinícius e diz: “tá quase dormindo no meu colo”, referindo-se a Vinícius, bebê da turma de Viviane.

Vinícius começa a se mexer, Douglas lhe dá um beijo e parece inquieto, não querendo que a interação entre eles acabe, o que poderia ocorrer caso Vinícius saísse de seu colo. Julio (Berçário 2), está passando, me vê filmando os dois e vai segurar Vinícius também, inicialmente parecendo que é só para lhe dar um abraço, mas está tentando tirá-lo do colo de Douglas. Os dois começam a discutir: Douglas dizendo para Julio “largar” Vinícius, e Julio dizendo que não, que era para Douglas sair. A professora intervém para acalmar a situação e Julio diz que Douglas não pode pegar Vinícius no colo. Quando questionado o porquê duas vezes, ele muda seu discurso e diz: “eu qué pegá”.

Viviane pergunta para Douglas se ela pode pegar Vinícius para que Julio cuide dele, colocando, em seguida, Vinícius no colo de Julio, o qual ri olhando para Douglas, que, por sua vez, diz: “agora é a minha vez”. Vinícius, com a ajuda da professora, vai para o colo de Douglas novamente. Julio pede a Douglas para pegar Vinícius, mas Douglas diz: “to nanando ele”. Julio, então, pede: “deixa eu nanar ele”. Douglas lança um olhar de quem estaria disposto a ceder, porém, nesse momento, Vinícius se incomoda, movimentando-se para sair dali, mas Julio tenta pegá-lo e a professora os ajuda, provavelmente para que não se machuquem. Julio nana Vinícius mais rápido do que Douglas estava fazendo e não quer deixá-lo sair quando Douglas pede para ser sua vez. Vinícius movimenta-se para sair do colo de Julio, o que faz com que Viviane o pegue no colo para acalmá-lo. Julio vai abraçá-lo, mas acaba machucando Vinícius, que começa a chorar.

Douglas diz: “dá aqui ele”, como se estivesse se responsabilizando por cuidá-lo. Chega perto de Vinícius e diz “vem cá”, mas Julio argumenta “ele não quer, ele não quer”. Eles começam a disputar Vinícius, mas Viviane, pensando no bem-estar de Vinícius, que acabara de se acalmar, diz que vai ficar um pouco com ele. Julio, então, põe a mão no brinquedo que Douglas estava protegendo e este, por sua vez, não gosta. Douglas não quer ficar sem o brinquedo, o que os leva a um conflito, em que Douglas passa a proteger a si e ao brinquedo e Julio arranja meios de demonstrar que discorda das atitudes de Douglas, como, por exemplo, puxando sua camiseta, ou puxando-o pelo braço. Viviane pergunta o que Julio quer e ele diz: “o brinquedo”. Ela, então, diz a ele que peça o brinquedo, ou peça para brincar com Douglas, mas, agora, Julio diz que não quer. Isso resolve o conflito, pois, em seguida, cada um vai brincar com alguma outra coisa (Diário de campo, 17/06/2014).





Figura 24 – Fotografias do episódio n.º 14: “Disputando o bebê”.
Fonte: A autora.

Analisando a situação dentro desse contexto, pude delinear alguns dos porquês desse acontecimento: lembrando que Vinícius, o bebê mais novo da turma, assim como analisado na seção anterior, chama bastante a atenção das crianças mais velhas, em especial das do Pré 1 e que, quando estas estão com ele geralmente querem estar em sua volta e tê-lo em seu colo, Julio percebe tal preferência e passa a disputá-lo com Douglas. Julio e Vinícius são bebês muito diferentes: enquanto Vinícius se aproxima da ideia de bebê que circula socialmente, especialmente por ainda não falar e por, nessa época da pesquisa, só andar com ajuda de apoio), Julio já se aproxima mais das linguagens e formas corporais das crianças do Maternal 1, fazendo muito uso da fala e não se intimidando frente a qualquer outra criança para conseguir o que deseja. Vinícius não é um dos maiores parceiros de brincadeira de Julio, tampouco este demonstrou forte interesse, como nesse momento, em ter Vinícius em seu colo.

Assim, é possível perceber que, tanto como Julio se acha páreo para competir com uma criança bem maior e bem mais velha do que ele, quanto as próprias crianças do Pré 1 já não o viam como um bebezinho. Tal questão foi visível não somente neste episódio, mas pelo fato de que as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças junto a Julio eram brincadeiras que o colocavam em um patamar similar ao patamar das crianças e não no patamar de bebê⁶⁰. E ainda: no último dia de encontros programados entre o Pré 1 e o Berçário 2, vi Julio não querer que Milena e Manuela mexessem no carrinho onde Thaísa estava, a qual estava inicialmente brincando com elas, o que pode revelar proteção por parte de Julio quanto aos membros de seu grupo (mesmo que não sejam os bebês mais próximos a ele). Como já apresentado aqui por Fernandes (2008) a escola induz as relações que as crianças podem traçar. Isso leva à associação da ideia de um grande grupo com pequenos grupos no seu interior, mas dificilmente possibilita que a escola seja tratada como uma “grande e única turma”, como ocorrido a partir da experiência multietária apresentada por Oliveira e Allebrandt (2011, p. 46).

Como dito, Julio não se intimida frente aos maiores e faz uso da força corporal para resolver os conflitos, como visto também em outras situações. Mesmo quando sua intenção não é provocar ou resolver conflito, sua força corporal é sentida pelas outras crianças:

Episódio n.º 15: O encontro no espelho

Eliana (Pré 1) e Lauro (Pré 1), estão em frente ao espelho da sala do Berçário 2, olhando-se e o explorando. Julio (Berçário 2) chega junto a eles e os empurra, mas não no sentido de criar conflito e, sim, de tocá-los, abraçá-los, mesmo tendo chegado rápido e com força. Isso incomoda Eliana, que se vira para ele, dizendo “ai”, mas olha para Julio e não faz mais nada, releva. Julio solta um bafo no espelho e Lauro se interessa pelo feito, vindo a fazer a mesma coisa. O horário do Pré 1 junto aos bebês termina, e eles vão para sua sala (Diário de campo, 01/07/2014).

⁶⁰ As crianças do Pré 1 brincavam junto a um grupo de bebês mais novos/menores, como Vinícius e Thaísa, colocando-os em carrinhos de bebês reais e estes assumiam papéis de bebês aceitáveis na brincadeira para além da vida real. Já com os bebês mais velhos/maiores, como Julio e Thales, eram desenvolvidas, com as crianças do Pré 1, brincadeiras que demandavam maior mobilidade e conhecimento das suas regras, como, por exemplo, o pega-pega (em suas variações). Tanto a brincadeira no carrinho de bebê como de uma das variações do pega-pega estão descritas na seção 4.2.4 “Reiteração: os tempos da escola, os tempos da vida”.



Figura 25 – Fotografias do episódio n.º 15: “O encontro no espelho”.
Fonte: A autora.

Podemos pensar que, como as crianças maiores não revidam seus atos, isso parecia lhe dar ainda mais segurança para continuar resolvendo seus conflitos dessa forma. Mas os bebês também se utilizavam de sua força corporal não no

sentido de robustez, mas de potência de corpos que expressam o que querem em diferentes linguagens e se fazem entender e resolver conflitos sem precisar utilizar palavras ou mesmo contato físico, como fez Thaísa na seguinte situação: “na hora do pátio, Thaísa está brincando com um pato plástico e o deixa cair no chão. Um dos meninos do Maternal I o pega, mas ela grita e ele prontamente o devolve, dando fim ao que poderia virar um conflito maior” (Diário de campo, 08/09/2014).

Palavras também não foram a estratégia central utilizada por Miguel para resolver um conflito entre ele e seu grande amigo Thales. Esse conflito se repetia muitas vezes e, em algumas delas, eu era chamada para fazer a mediação, apesar de Miguel ser mais bem sucedido do que eu nas negociações.

Episódio n.º 16: O resgate do brinquedo – parte 1

Alguns bebês estão com as professoras, enquanto outros estão sentados no tapete, brincando com bonecos variados. Miguel (Berçário 2) está brincando com um boneco de um personagem do filme Monstros S.A. Por um momento, larga o brinquedo e Thales (Berçário 2) o pega. Miguel, então, passa a oferecer outros brinquedos como troca, tentando, inclusive, pegar o boneco das mãos de Thales. Para a sorte de Miguel, um dos brinquedos que oferece a Thales chama a atenção deste, que larga o personagem para brincar com este novo brinquedo, enquanto que Miguel pode voltar a brincar com o boneco que desejava (Diário de campo, 16/07/2014).

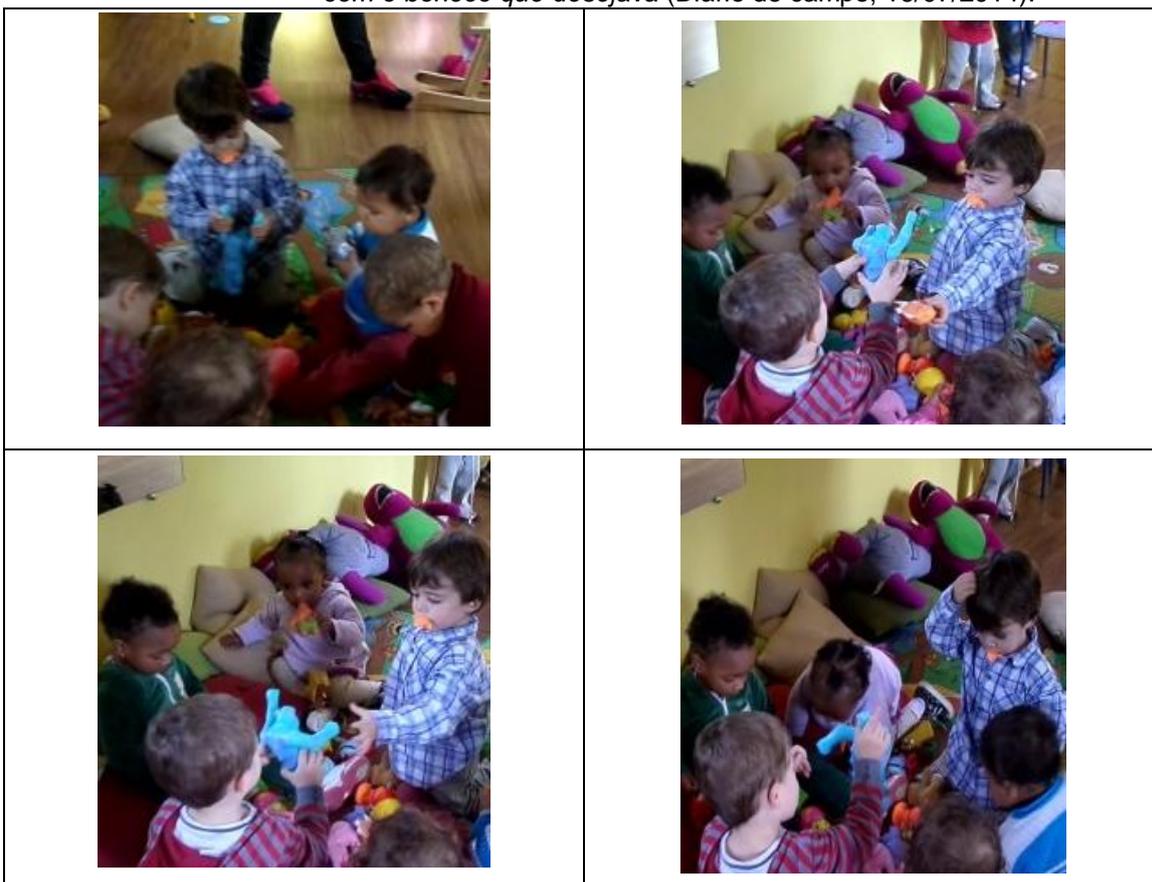




Figura 26 – Fotografias do episódio n.º 16: “O resgate do brinquedo – parte 1”.
Fonte: A autora.

Episódio n.º 17: O resgate do brinquedo – parte 2

Miguel (Berçário 2) põe o dinossauro de plástico em cima da almofada e, logo em seguida, Thales (Berçário 2) o pega para brincar. Miguel oferece alguns outros dinossauros a Thales para obter seu dinossauro de volta, porém, Thales não aparenta estar interessado. Então, Miguel me chama para resolver a situação. Eu dou vários dinossauros a Thales, mas ele continua com aquele que Miguel queria. Converso com Thales e ele dá um dinossauro a Miguel, que, prontamente, o joga no tapete, pois não era aquele com o qual estava brincando. Thales passa a oferecer vários dinossauros, exceto o que Miguel queria. Miguel continua pedindo minha ajuda, mas, sem que eu precise interceder por ele novamente, Thales devolve o dinossauro a Miguel, que sai satisfeito, e Thales pega outro para brincar. Na sequência, os dois brincam juntos, cada um com seu dinossauro (Diário de campo, 30/07/2014).

Pereira (2011) afirma que as crianças, no geral, resolvem elas mesmas seus conflitos e logo seguem brincando como se nada tivesse acontecido, o que estaria, segundo a autora afirma, justificado por Singer e Haan (2008), os quais argumentam que, desde bem pequenas, quanto mais as crianças têm vontade de brincarem juntas, mais possibilidade existe de solucionarem seus conflitos (PEREIRA, 2011).

Isso mostra que os bebês podem, muito bem, resolver seus conflitos, assim como o que ocorria entre Miguel e Thales: seus conflitos se davam, muitas vezes pelo mesmo motivo (Thales pega o brinquedo com que Miguel estava brincando, ou acabara de soltar, e Miguel o quer de volta) e eram resolvidos da mesma forma (pela oferta de brinquedos por parte de Miguel a Thales), mas Miguel precisava ir aprendendo qual brinquedo interessaria Thales ao ponto de devolver-lhe o brinquedo desejado. Por isso, minha ajuda era pouca, pois se tratava de um acordo a ser feito entre eles.

Aliás, se nós, adultos não interferirmos, de qualquer forma, eles resolverão, ainda que, para isso, precisem trocar puxões de cabelo, beliscões e, sobretudo, mordidas. Isso era mais frequente “entre os de mesmo tamanho”, ou de tamanho similar: assim como as crianças do Pré 1 se batiam entre si, os bebês do Berçário 2 faziam uso de contato corporal mais bruto sempre que necessário.

E, por crescerem rapidamente, cada vez mais os bebês disputavam com as crianças do Maternal 1 usando contatos corporais mais brutos, que não eram “devolvidos” pelas crianças maiores aos bebês. Gabriela (Berçário 2) não se intimidava ao ter que resolver algum conflito com as crianças do Maternal 1 e batia neles quando preciso, os quais, saíam correndo. Isso mostra que os bebês já descobriram que a regra do mais forte entra em cena quando os educadores não estão atentos (PEREIRA, 2011).

Em outro momento, Julio vê uma menina do Maternal 1 com um cavalinho de madeira e tenta retirá-lo dela puxando-a pelo moletom para, posteriormente, puxar o cavalinho de sua mão. Vendo-se nessa situação, a menina olha para uma de suas professoras e começa a chorar, o que leva a professora a conversar com ele, que sai para fazer outra coisa.

Além do tamanho e do uso da força, a intimidade familiar foi outro fator diferenciador nos relacionamentos entre as crianças. Não é raro ouvirmos que irmãos brigam entre si, batem-se e depois voltam a ser companheiros em brincadeiras ou a trocar carinhos. A relação entre irmãos (bebês e crianças ou somente crianças) parece ter mais liberdade e intimidade, em muitos casos, do que relações que estabelecem com outras crianças. É por isso, mas não somente, que muitas escolas separam os gêmeos em diferentes turmas. Realmente, as duas duplas de gêmeos do Maternal 1 fazia a maioria das coisas juntos.

E Daniela, do Pré 1, interagia com Vinícius (Berçário 2), seu irmão, com mais liberdade, o que foi bastante perceptível em um dia que brincava com ele como se ele fosse um boneco de pano, e assim, ela manipulava seu corpo e o sacudia. Também puxou sua calça intencionalmente, achando graça. Ela apresentava comportamento diferente com Vinícius, mesmo que as crianças buscassem interagir com ele e ele se agradasse da companhia de outros. Isso era percebido também por outras crianças, as quais, possivelmente por não saber que eram irmãos, estranhavam o comportamento dela para com ele, demonstrando preocupação para com a integridade física de Vinícius:

Episódio n.º 18: Protegendo o bebê

No lanche no início da tarde, no refeitório, Vinícius (Berçário 2) está no carrinho de bebê e três crianças de uma das turmas do maternal vêm fazer carinho nele. Daniela (Pré 1), sua irmã, vem até ele e o sacode (mas percebo que é de brincado). Nesse momento, uma das crianças do maternal, que, possivelmente não soubesse que eles eram irmãos, diz que não era para ela sacudi-lo, que isso iria machucá-lo. Daniela diz algo como que isso não iria machucá-lo, ou que ela podia, demonstrando uma relação diferente com ele. Mesmo assim uma das crianças diz que Vinícius estava bravo e logo todos vão para junto de suas turmas para saírem do refeitório (Diário de campo, 16/07/2014).

Além de ser possível ver, por meio deste episódio, como a relação entre irmãos é, muitas vezes, distinta, também fica claro o quanto é difícil analisar um conflito quando se está fora dele. Como verificou Pereira (2001), muitas vezes as professoras não sabem quem iniciou o conflito e acabam fazendo julgamentos injustos – os quais, se baseados em fatos passados, podem acabar por rotular determinadas crianças. Seria interessante, por parte das professoras, começar a compreender a observação como uma das especificidades do trabalho docente, o que permitiria que conhecessem mais as crianças, percebessem o que e como aprendem, e ajudassem a resolver conflitos de forma mais justa. Além do mais, “em algumas situações mais severas em que as crianças se agridem fortemente, com golpes, puxões de cabelo, beliscões, e mordidas elas esperam que os educadores intervenham” (PEREIRA, 2011, p. 146-147). Assim, a intervenção adulta, quando se faz necessária, é solicitada pelos bebês e crianças de muitas formas (gritos e, acima de tudo, olhares), isto é, bebês e crianças, de alguma forma, sabem, sim, cuidar de si mesmos e a quem recorrer quando precisam de cuidados extras.

4.2 Culturas infantis: ultrapassando as barreiras das idades

Barbosa (2014) relaciona autores como De Certau (1995), Giard (1995), Laraia (2006) e Cuche (1999) para mostrar uma compreensão ampliada de cultura, que ultrapassa a ideia de: (1) um tesouro a ser transmitido; (2) algo que determina o comportamento das pessoas, sendo alheio a elas; ou (3) valores e feitos exclusivos da classe econômica mais alta. Se assim fosse, se compreenderiam as crianças como meras receptoras e seguidoras de sua cultura – aliás, as crianças das classes mais ricas, conforme a terceira concepção supracitada (BARBOSA, 2014).

Apesar de essas ideias ainda circularem, tem-se, agora, proposto a cultura, ou melhor, as culturas, como provoca De Certau (1995 apud BARBOSA, 2014), como o resultado de uma inteligência prática, pois são inventadas no cotidiano, nas suas atividades e, portanto, são renovadas a cada dia. Para Laraia (2006 apud BARBOSA, 2014), essas renovações, ou, nos seus termos, inovações e invenções, ocorrem através de um processo de manipulação adequada e criativa do patrimônio cultural, o qual envolve desde aspectos materiais até funções fisiológicas.

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia (COHN, 2009, p. 33).

Sob essa nova ótica, a imagem de criança (portanto, de bebê também) muda: ela não é mais o ser que absorve o que a sociedade produziu, mas alguém, como todos os outros seres humanos, que é capaz, também, de reinventá-la. E as crianças vão além: a partir das culturas em que se encontram, produzidas em maior parte pelos adultos – e aí incluímos as culturas familiares, as escolares, as midiáticas, as tradicionais, as religiosas (BARBOSA, 2014), as regionais/nacionais, as de determinadas épocas, etc. –, as crianças vão produzindo suas próprias culturas, que podemos chamar de culturas da infância (SARMENTO, 2004; 2003).

Segundo Sarmento (2003) integrando as culturas da infância, dentre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, estão os jogos infantis e modos específicos de significação e, também, de usos da linguagem, os quais são

diferentes dos modos dos adultos, e se desenvolvem, sobretudo, nas relações entre pares. Logo, as crenças, os valores, as ideias e as interações (e, ainda, os fazeres) das crianças possuem uma ordem específica, fundamentos próprios da infância, mas que não são alheios aos das outras gerações – sejam, estas, gerações genealógicas, de classe etária ou histórico-sociológicas, como apresentei anteriormente como base em Forquin (2003).

Os princípios que regem seu funcionamento, isto é, nas palavras de Sarmiento, a gramática, ou as regras de estruturação simbólica das culturas da infância, podem ser analisados quanto à sua: semântica (processos de referenciação e significação específicos das crianças); sintaxe (modos de articulação entre os elementos simbólicos); morfologia (formas assumidas pelos elementos que compõem as culturas da infância, como os jogos, os rituais, os brinquedos, as linguagens) e pragmática (relações de comunicação e processos de cooperação e divisão nos grupos de crianças, feitos por elas mesmas) (SARMENTO, 2003).

Assim, as culturas da infância,

não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes **estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância** (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância). Considerando ainda, como afirmámos, que as culturas da infância **são cruzadas pelas culturas sociais estabelecidas nas relações desiguais de classe, de género e de etnia**, podemos constituir um quadro interpretativo da complexidade da inserção cultural da infância. As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas **relações sociais globalmente consideradas** e, numa segunda instância, nas **relações inter e intrageracionais** (SARMENTO, 2003, p. 8, grifos meus).

É nesse emaranhado de relações sociais globalizadas e relações inter(sub) e intra(sub)geracionais que o texto segue, ao apresentar as relações entre bebês e crianças mais velhas na formação de suas culturas da infância a partir dos quatro eixos das culturas da infância – interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (SARMENTO, 2003; 2004), os quais serão trabalhados ao longo das seções correspondentes.

4.2.1 Interatividade: ampliando círculos

A *interatividade* corresponde à capacidade das crianças de estabelecerem inúmeras interações (entre elas, com crianças mais velhas e mais novas, com adultos, com o mundo, com as culturas), aprenderem com elas e, a partir disso, formarem as suas *culturas de pares*, que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009b, p.32), sendo pares “a coorte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente” (CORSARO, 2009a, p.87-88). Em outras palavras, fazer parte de um grupo de crianças com quem se passe certo tempo regularmente não necessariamente implica que esse grupo seja composto por crianças que tenham a mesma idade, portanto, pares podem ser crianças de outras idades.

Desse modo, esse conjunto que as crianças produzem e compartilham entre si pode se dar na interação entre pares que não estejam na mesma faixa etária, até porque a construção da ideia de faixa etária é cultural e atende a uma necessidade adulta, tendo em vista que, para as crianças, a diferenciação etária se passa por questões corporais, como o tamanho, por exemplo, e demarcadores sociais, como o aprendizado e o domínio de habilidades como andar e falar.

Assim, as crianças não negam existir essa diferenciação etária, mas a compreendem de outras formas, as quais ultrapassam as divisões etárias associadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, enquanto que nós, adultos, apresentamos certa aderência à demarcação numérica em nossas vidas, tanto que quando recorremos a indicadores corporais e/ou sociais, geralmente o fazemos a partir de um padrão etário (“Fulano tem 60 anos, mas tem um espírito tão jovem!!”; “Ciclana já está na casa dos 40, mas não possui ruga alguma e ainda tem um corpão de 18!”; “Esse menino já tem 21, mas tem uma cabeça de 15!”; “Ela já tem 35 e ainda não casou/não teve filhos!”).

E pensar a questão etária implica também pensar a questão geracional. A ideia da infância enquanto uma categoria geracional é algo que já venho discutindo em meu trabalho, especialmente a partir de autores como Sarmiento (2005b), Forquin (2003) e Fernandes (2008). Mas o que ganha espaço aqui neste momento é a ideia apresentada por Barbosa (2014), apoiada em Pais (2009), de que, por mais

que se tenha estabelecido que cada geração (infantil, juvenil, adulta, sênior) tenha sua própria cultura, as fronteiras entre essas (sub) gerações e, conseqüentemente, entre essas culturas, são borradas (BARBOSA, 20014): tanto os bebês do Berçário 2 como as crianças do Pré 1, por exemplo, compartilhavam o gosto por brincadeiras de roda e pelo desenho infantil Peppa Pig⁶¹, permitindo que cada grupo vivesse tanto experiências diferentes, como experiências comuns relacionadas a esses elementos. Portanto, não há somente divergências entre elas, mas também aproximações e, ainda, elementos que circulam entre as diferentes gerações, sendo modificados tanto dentro de cada uma delas, como nos seus encontros/confrontos.

Como propõe Barbosa (2014), nem só de diferenciações são formadas as gerações e seus desdobramentos, mas de “comunicações” entre elas, até porque a ideia de (sub)geração está muito relacionada à questão etária, que é cultural e, portanto, a de (sub)geração também o é. Isso significa que não podemos afirmar, com homogeneidade e certeza, quando iniciam e quando terminam as (sub)gerações, por apresentarem vários vaís e vens entre elas e por suas bases serem construções sociais. Para ficar mais claro, é só nos questionarmos sobre quando se dá a passagem do ser criança para ser pré-adolescente e do ser adolescente para o ser adulto.

Não podemos dizer que é ao se ter determinada idade, porque as questões culturais e, também as biológicas, vão além dos números – algumas meninas, por exemplo, menstruarão mais cedo, outras mais tarde, e não é por terem menstruado que passarão a ser pré-adolescentes, ou adolescentes, pois ainda podem manter os mesmos pensamentos e comportamentos e essa mudança corporal pode ser indiferente neste momento. Por outro lado, comportamentos pré-determinados relacionados a determinada (sub)geração não se sustentam na prática.

Hoje é cada vez mais comum vermos adultos ainda apresentando características até então consideradas como sendo de adolescentes, como morar com os pais, não trabalhar e não ter constituído sua própria família (ou ter conquistado sua autonomia, pois nem todos têm interesse em constituir família).

⁶¹ Peppa é uma porquinha, a protagonista da história. Ela possui um irmão mais novo, o George, e vive com ele e com seus pais, Papai Pig e Mamãe Pig. É um desenho com cerca de cinco minutos de duração voltado para as crianças pequenas. Os bebês do Berçário 2 sempre falam da Peppa e também assistem episódios na escola.

Então, o que eles são: adultos ou adolescentes? Da mesma forma, as crianças cada vez mais cedo têm acesso às culturas (pré)adolescentes e adultas, sobretudo quanto aos seus aspectos materiais e midiáticos (roupas, acessórios, preferências por bandas, programas televisivos, dentre muitos outros). Elas ainda são crianças, ou já são pré-adolescentes?

O que pretendo afirmar retomando a discussão sobre as (sub)gerações é que suas concepções são plurais, variáveis no tempo e nas localidades, e dependem, também, das características de cada pessoa. Por isso, as crianças possuem suas próprias culturas infantis, mas que contêm elementos de outras culturas (geracionais ou não) e que elas, ao interagirem com essas culturas, a reinventam e tornam parte de seus mundos, fazendo com que suas culturas de pares, como diz Corsaro (2011) sejam produções coletivas criativas e inovadoras, tecidas sobre os conhecimentos culturais e as instituições das quais as crianças fazem parte e ajudam a construir.

Por fim, Barbosa (2014) ainda afirma que as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, o que Sarmiento bem explica a partir da ideia de sincronia e diacronia das interações entre crianças:

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte (2004, p. 24).

E assim, sincronicamente, “ao vivo”, vi as crianças e bebês compartilhando do processo de manutenção de brincadeiras tradicionais no Brasil, como determinadas brincadeiras de roda e algumas variações do pega-pega, o que, vem, diacronicamente perpassando gerações e, a longo prazo, provavelmente, estes bebês de hoje seguirão mantendo (e reinventando) estes e outros elementos de suas culturas. É interessante observar como o sincrônico e o diacrônico caminham de mãos dadas: um somente existe porque o outro existe. As culturas não poderiam ser perpetuadas (ou modificadas) através do tempo se em algum momento, em algum presente, as pessoas não tivessem contato com elas. Da mesma forma, não seria possível entrar em contato com elas, se, ao longo do tempo, elas não fosse perpetuadas (ou modificadas).

Ganham centralidade, então, as ações das crianças, inclusive das mais novas, que às vezes não são enxergadas, mas possuem papel importantíssimo na (re)construção das culturas, tanto pelos papéis que desempenham na dimensão geracional, quanto por serem portadores da novidade, que, mesmo carregando o peso da sociedade que os adultos lhes deixam, não deixam de apresentar a leveza da renovação, permitindo que tudo seja possível de novo (SARMENTO, 2004).

Também ganham centralidade as suas relações, ou seja, as suas capacidades enquanto autores e atores e suas habilidades relacionais, que vêm, cada vez mais, sendo reconhecidas em oposição a ideias de crianças como seres ainda não sociais, ou não socializados – a partir de uma ideia de socialização vertical⁶² a ser realizada pelos adultos sobre as crianças (e nunca o contrário, ou entre elas, ou algo que ocorra toda vida). O que se compreende e se propõe é uma socialização horizontal (PLAISANCE, 2004), em que a criança não seja “o” ser em desenvolvimento, mas um ser em desenvolvimento assim como todos os demais (SARMENTO, 2013). Para romper com a ideia de socialização vertical, Corsaro propõe a noção de reprodução interpretativa.

O termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução social. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009b, p. 31). Com os bebês da turma investigada, não foi diferente:

Episódio n.º 19: Um cobertor, muitas ações

Julio (Berçário 2) pega o cobertor que geralmente fica em um dos carrinhos de bebê e Luciane (professora, Berçário 2) o ajuda a se enrolar. Ele se senta para assistir televisão e ri para todos que falam algo sobre o fato de estar enrolado pelo cobertor. Chega a hora do lanche da manhã, que sempre é servido na sala, então, ele e os demais bebês vão para a mesa. Após seu término, Julio pede novamente à professora para ser enrolado no cobertor. Ele se senta mais uma vez, com uma expressão de quem está bastante satisfeito. Thales (Berçário 2) pega o cobertor do outro carrinho de

⁶² Também discutida na página 38.

bebê e tenta se cobrir assim como Julio. Mas não consegue deixá-lo cobrindo seus ombros – se enrola no cobertor como se fosse uma toalha. Julio observa a cena sentado e passa o cobertor para baixo do braço, como se fosse uma toalha também. Thales se senta com o cobertor e Luciane o ajuda a se cobrir. Depois, seu cobertor cai e a professora o recolhe. Mais adiante, Julio se levanta e cobre Izabela (Berçário 2), mas ele cai e, com ele, cai o cobertor. Julio o pega do chão e se cobre, mas logo a câmera chama sua atenção e ele vem ver. Luciane recolhe o cobertor do chão e o coloca em uma cadeira. Cecília (Berçário 2) coloca o pato, com o qual estava brincando, em cima do cobertor, tentando enrolar o pato como se fosse um bebê. Porém, Julio e Thales começam a fazer uma coleção de cadeiras e puxam a que Cecília estava brincando, fazendo com que o cobertor caísse. Em seguida, os bebês são chamados para irem ao pátio (Diário de campo, 12/06/2014).

Nesses processos, as crianças vão significando e ressignificando o mundo, dando outros sentidos a ele através de suas linguagens, ações e brincadeiras. E tudo isso, não de forma isolada, mas relacionada, ou seja, as culturas infantis não são alheias às adultas, da mesma forma que as escolares, em se tratando de educação infantil, também não são alheias às familiares, como provocou Julio com o cobertor. Não podemos inverter a lógica e passar a negligenciar o mundo adulto, como bem dizem Cohn (2009) e Barbosa (2014) – ou os mundos familiares, pois “é no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2003, p. 5).

Os bebês (e as crianças) estão atentos a tudo e a todos e, desde muito pequenos, já fazem parte das formas culturais que os circundam, apropriando-se delas intencionalmente, e também de forma não intencional, e recriando-as. Se, durante a década de 1990 no Brasil precisávamos revelar os filmes das máquinas fotográficas para vermos as fotografias tiradas, hoje, com as câmeras digitais, é possível visualizá-las instantaneamente no ecrã das câmeras. E crianças e bebês que têm contato, o que é cada vez mais comum no Brasil, com câmeras digitais, ou com celulares que tiram fotos, que também as mostram em sua tela, já sabem disso por observarem os mais velhos utilizando esses aparelhos e por terem maiores oportunidades de explorá-los e fazerem usos desses instrumentos em rotinas culturais. Tais rotinas possuem um caráter óbvio e comum, o que fornece a segurança e a compreensão de pertencerem a dado grupo social, se constituindo, portanto, em um elemento essencial na reprodução interpretativa por parte das crianças (CORSARO, 2011).

Desse modo, Julio, que adorava me pedir a máquina emprestada para que ele pudesse tirar fotos, neste dia, junta-se, no horário do pátio, a cinco meninas do Maternal 1 e pede que eu tire uma foto, o que dá início à reconstrução de uma dessas rotinas culturais, configurando as culturas de pares – entre crianças, mas não só as de mesma idade, e com elementos que compõem as suas lógicas culturais, mas também elementos que compõem outras culturas. Ao longo da rotina, outras crianças vão se incorporando a ela e todas entram na lógica de, logo após eu bater a foto, virem até mim e dizerem que queriam vê-la – ou indicarem esses mesmos desejos sem o uso de palavras, como o fez, sobretudo, uma bebê que ainda não falava, Thaísa, mas que se aproximava, encontrava uma forma de enxergar o ecrã e, em seguida, fazia como os demais: ria e voltava correndo para que outra foto fosse batida.



Figura 27 – Fotografias da rotina cultural vivida pelas crianças junto à pesquisadora.
Fonte: A autora.

Além de a tecnologia fazer parte da vida de cada vez mais crianças e bebês, e nos mais variados aspectos, as mídias, sobretudo as televisivas, são uma realidade presente na maioria de suas vidas. Era o fim de uma manhã quando ouvi Julio brincar com Luciane de fazer uma *comidinha* e dizer que estava horrível. Achei muito curioso, pois, geralmente o que nós, adultos (e também as crianças) fazemos é dizer que a *comida*⁶³ está uma delícia, assim como Luciane o fez. Entretanto, Julio continuava a dizer que estava horrível e, juntamente com ela e outros bebês, se engajaram em uma rotina em forma de brincadeira, que consistia em *provar* o que depois percebi ser um *suco* e dizer que estava horrível; então ele refazia o *suco*, que era provado novamente e reprovado e assim a brincadeira continuava.

Naquele momento não soube por que Julio havia invertido a regra na brincadeira de *comidinha*, que, geralmente consiste em *comer* algo gostoso. Mas, pensei: talvez ele tenha comido algo que considerou horrível (ou que ouviu alguém dizer que estava horrível) e está revivendo a experiência na brincadeira, ou, então, somente quis romper com a regra, afinal, regras são feitas para serem quebradas. Para minha surpresa, no momento de transcrever os vídeos deste dia, por volta da metade da manhã, escuto uma vozinha dizendo que algo estava horrível. E não era a voz de Julio, ou de algum dos outros bebês, ou adultos da sala. Era a voz de um dos integrantes do desenho infantil Peppa Pig, que estava sendo transmitido no televisor da sala. Julio, então, prestou atenção no que ocorria no desenho e, intencionalmente, produziu algo que estava horrível:

Episódio n.º 20: O suco horrível

Na sala do Berçário 2, os bebês estão brincando (sem a presença de crianças de outras turmas). Julio se aproxima de Luciane (professora, Berçário 2) e oferece algo para ela comer/beber. Depois oferece a Cauã e diz “é ruim”. A professora, então, diz que está faltando açúcar. Ele vai até outro lugar para fazer que está pegando um pouco de açúcar e dá para a professora provar. Ela diz que precisava mexer primeiro e ele pede para mexer. Ele prova o suco e ela pergunta se está bom, mas ele diz “tá horrível!”, assim como ouvira no desenho Peppa que passava mais cedo na televisão da sala. Luciane pede para provar e entra na brincadeira, dizendo que está horrível. Valéria ri cada vez que alguém diz que o suco está horrível. Julio coloca mais açúcar e Cauã e Thales o observam fazer essa ação. Cauã, inclusive, chega a fazer a mesma ação de pegar açúcar que

⁶³ Assim como em Stambak et al. (2011), adoto o itálico, em ações das crianças, apresentados fora dos trechos diretos do diário de campo, para significá-las como imaginativas.

Julio fez. Este segue dizendo que está horrível e Cauã mostra o açúcar para Luciane, mas tenta participar da brincadeira pegando o copo das mãos de Julio, que não deixa. Thales vai pegar açúcar e tenta colocá-lo, mas Julio está muito envolvido com a professora. Ele diz que está quente; ela, então, sugere que ele coloque gelo. Thales vem com mais "açúcar" e Julio diz que Thales colocou gelo, mas que continua horrível. Julio vai colocar carne no suco (não é possível saber se inicialmente não era um suco e, sim, algo salgado, se no desenho da Peppa era algo com carne, ou se é somente por ele gostar mesmo, pois muitas vezes pega a tábua de carne e diz que está fazendo churrasco). Cauã e Thales tentam participar de alguma forma, mas Julio não tem interesse. Então, Thales vai buscar açúcar/gelo e oferece à Valéria. Agora é ela que tenta pegar o copo e a colher de Julio, mas ele não deixa e segue fazendo comidinha, provando, dizendo que está horrível e oferecendo para Luciane provar (Diário de campo, 26/06/2014).





Figura 28 – Fotografias do episódio n.º 20: “O suco horrível”.
Fonte: A autora.

Uma simples frase que, nas mãos de uma criança, vira uma brincadeira complexa, em que Julio propõe as ações de sua parceira inicial, Luciane, e ela aceita as condições da brincadeira e passa a acompanhá-lo. Da mesma forma, as coisas não acontecem exatamente como no desenho, pois os bebês reinventam a situação incorporando outros elementos e desejos.

Questiono o uso de televisão na sala de referência das crianças, especialmente na creche, tendo em vista que

assim como a escola providencia com urgência o aprendizado da leitura e da escrita para que, o quanto antes, as crianças possam ser “aprimoradas” em suas carteiras e dirigidas pela leitura de textos escritos, igualmente opera um certo tipo de “alfabetismo televisivo”, um processo de aprender a ser telespectador (COSTA, 2002, p. 80).

E, ao ser adotada a prática de assistir televisão no cotidiano da escola, esta contribui para alfabetizar televisivamente as crianças e para a formação de uma pedagogia cultural do consumo, não só de ideias dos programas e dos canais, mas, também, de produtos exibidos neles. A escola pode ser um espaço para alfabetizar em outras linguagens, sobretudo pelo fato de que, ao chegarem em casa, a maioria das crianças ainda irá conviver com a linguagem televisiva, pois muitas práticas familiares conjuntas consistem em assistir a programas televisivos.

Ao deixarmos a televisão ligada nos familiarizamos com uma linguagem, que expressa aquilo que interessa a quem a está produzindo. Porém, não acredito que o caminho seja abolir a televisão, mas discuti-la, até porque as crianças não são passivas frente a ela. Segundo Barbosa, “a cultura massificada da mídia faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis do universo imaginário da infância. São narrativas que se interrelacionam, produzindo novas formações simbólicas” (2007, p. 1068), assim como visto no episódio n.º 20 “O suco horrível”.

Podemos buscar muitas outras linguagens e narrativas que promovam uma comunicação entre o agora, o que está por vir e o que já passou (mas ainda deixa marcas em nós), como as culturas que vêm sendo perpassadas (sub)geracionalmente. Durante a pesquisa, os bebês demonstraram muito gosto em brincar, por exemplo, de cadê-achou, que é um brincadeira tradicional que consiste no contato visual entre duas pessoas, às vezes com fala, no desaparecimento (tapando o rosto com as mãos, ou com objeto, ou rosto e corpo) e o aparecimento novamente. Geralmente ela é repetida algumas vezes, sendo bastante acompanhada de risos por parte de bebês e crianças – e, conseqüentemente, adultos, se estiverem envolvidos.

Ao provocarem o início dessa brincadeira, as crianças demonstram o quanto gostam dela e se sentem bem brincando. Por isso, outras brincadeiras (e cantigas) tradicionais podem ser levadas à escola – e é tendo contato com elas, que as crianças poderão ampliar suas interações e seus repertórios culturais.

Ainda gostaria de problematizar três aspectos (mas não os únicos possíveis), já anunciados por Sarmiento (2003; 2004), que se sobressaíram em termos de interatividade das culturas da infância: o aprender com os outros; o fazer amigos; e os atravessamentos de questões de raça e gênero nas relações estabelecidas entre os bebês e entre bebês e crianças mais velhas.

4.2.1.1 Aprendendo com tudo e com todos: bebês que observam e participam junto às crianças mais velhas

Em nossa sociedade, criamos e atribuímos valor a uma dicotomia entre corpo e mente, em que a mente seria a instância da aprendizagem, e o corpo, um instrumento secundário, mais ligado às atividades que exigem força, agilidade, destreza. Porém, as crianças, em especial as bem pequenas e os bebês, rompem com essa dicotomia: vivem e aprendem de corpo inteiro, explorando com seus movimentos, usando todos os sentidos, resolvendo problemas práticos e agindo em vez de somente escutar e copiar, como as escolas de Ensino Fundamental esperam que as crianças mais velhas façam. Assim, suas interações sociais e as aprendizagens são mediadas pela relação corporal, pelos sentidos e pela emoção (BEBER, 2014).

Rogoff (2005), por estar interessada no desenvolvimento humano, vai estudar a questão da aprendizagem, afirmando que nosso desenvolvimento é um processo de transformação que se dá a partir de nossa participação nas atividades socioculturais que ocorrem nos grupos de que fazemos parte – ao mesmo tempo em que também transformamos esses grupos. Em outras palavras, vamos nos desenvolvendo à medida que participamos nas diferentes experiências que vivemos e, portanto, estamos sempre em desenvolvimento, pois podemos tanto aprimorar algo sobre o que já temos certo conhecimento, como, também, aprender algo totalmente novo, com o que iremos ter contato pela primeira vez.

Para a autora, a aprendizagem se dá a partir da observação e da participação nessas atividades, sem que haja uma universalidade na correspondência idade-

aprendizagem, pois o momento em que as crianças começam a contribuir em cada atividade está relacionado ao apoio e às limitações dados pela comunidade (ROGOFF, 2005). O uso de materiais pontiagudos, do fogo, da aprendizagem do caminhar e da leitura são alguns exemplos que ilustram bem tal diversidade.

Brougère (2012) compartilha da mesma perspectiva de Rogoff de que a aprendizagem ocorre por diferentes modalidades e intensidades de observação (da) e participação na vida cotidiana. As crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades; suas formas de participação são variáveis conforme suas capacidades, seus tamanhos, suas vontades, com as permissões e possibilidades que lhes são dadas. “É participando que se aprende” (BROUGÈRE, 2012, p. 307), diz ele. E cada um a seu ritmo e a seu modo.

Episódio n.º 21: Envolvidas com a massinha de modelar

Os bebês são convidados para sentar, junto às crianças do Pré 1, à volta da mesa da sala dessa turma. Alguns vão brincar com outros brinquedos junto a outras crianças, ou junto às professoras. Mas Antônia (Berçário 2), sentada à mesa, olha as outras crianças manipularem a massinha de modelar. Começa a olhar atentamente para o que Daniela (Pré 1), que está a seu lado, está fazendo e vê a menina passando um rolinho sobre um pedaço de massinha. Após isso, ela começa a, de vez em quando, pegar o rolinho da mesa e oferecer a Daniela para que ela use. Daniela aceita a participação de Antônia e chega a oferecer o rolinho para Antônia a fim de que ela lhe devolva para usá-lo. Em meio a isso, Daniela ainda interage com Vinícius (Berçário 2), seu irmão. E, depois de algumas repetições do esquema entre as duas, Daniela dá sua massinha para Antônia e vai fazer outra coisa, enquanto que Antônia ainda fica envolvida com a massinha (Diário de campo, 10/06/2014).





Figura 29 – Fotografias do episódio n.º 21: “Envolvidas com a massinha de modelar”.
Fonte: A autora.

Antônia não está fazendo a mesma ação que Daniela, mas uma ação complementar, por vezes diretiva na brincadeira, o que indica que, não é porque os bebês são pequenos ou não falam que não podem propor brincadeiras, serem líderes ou ajudarem as outras crianças. Como afirma Rogoff (2005), não é uma compreensão que se dá somente em uma ou outra criança (ou pessoa), mas *entre*

elas. Inclusive, quando em interação, as crianças buscam uma perspectiva ou linguagem comum (ROGOFF, 2005), que permite, como vejo em minha pesquisa, bebês, que ainda não falam, e crianças do maternal e da pré-escola se relacionarem e se entenderem. Aliás, os bebês, quando desejam algo, se fazem entender e, cabe a nós, com quem eles desejam se comunicar, interpretá-los, pois utilizarão linguagens mais sutis e que não dominamos tanto para promover essa comunicação.

Até porque, como eles também aprendem observando e participando, os gestos, os olhares e a entonação são, de acordo com Rogoff (2005), indicadores que levam à aprendizagem, na medida em que lhes fornecem informações. Pude notar, por exemplo, como os bebês e as crianças sabem o que significa um olhar de reprovação, pois quando estavam fazendo algo que poderia ser julgado errado na visão adulta, olhavam bem nos meus olhos para ver seu eu reprovaria o que estavam fazendo.

Aqui é importante lembrar que não estou falando somente da relação criança-adulto, mas, também, criança-criança, pois são importantes tanto os adultos, como as práticas e instituições da comunidade, e também as escolhas que as crianças fazem e o envolvimento em rotinas e brincadeiras, geralmente com outras crianças, o que lhes permite se familiarizarem com tradições e práticas locais e, ainda, ampliá-las e modificá-las (ROGOFF, 2005). A partir disso, podemos afirmar que a criança tem papel ativo no processo de aprendizagem: toma decisões, dedica sua atenção a algo e coloca seus esforços para realizar tal tarefa.

Episódio n.º 22: Aprendendo a virar cambalhota – parte 1

Nesse encontro em duplas, Iago (Pré 1) queria fazer cambalhotas com Thales (Berçário 2), ensinando-o. Então, vira uma cambalhota nos colchonetes que foram dispostos na sala e Thales fica observando atentamente, muito interessado. Logo em seguida, tenta fazer sua própria cambalhota, de jeitos variados, mas sem conseguir impulso suficiente, ou encaixar-se na posição que melhor lhe permitiria virar uma cambalhota. Enquanto isso, Iago acompanha todo o movimento, incentiva, arruma os colchonetes.

Em seguida, Iago pega um boneco Barney⁶⁴ de pelúcia para dar uma cambalhota junto com ele. Percebo isso como uma tentativa de ensinar a cambalhota de um outro modo a Thales, o qual, também pega o Barney - não para fazer cambalhota junto com o boneco, mas, primeiramente, para

⁶⁴ Famoso dinossauro que protagoniza uma série destinada às crianças pequenas

fazer o boneco dar uma cambalhota no ar e, depois, para fazer com que o boneco virasse a cambalhota no colchão.

Mais adiante, eles vão até a mesa, ver o que Thaísa (Berçário 2) e Eliana (Pré 1) estavam fazendo e ficam lá, desenhando um pouco com elas. Juliane (professora, Pré 1) incentiva bastante Thales a ensinar a cambalhota a Thales e, este, por sua vez, a virar cambalhotas. Eliana escuta e diz que vai fazer uma para ele ver. Ela faz uma cambalhota no tapete e ele fica observando e vai para os colchonetes tentar.

Thaísa também se interessa e vai aos colchonetes. Mais adiante Juliane segura Thales e o ajuda a virar a cambalhota. Thaísa expressa muita alegria ao ver a cena, rindo, gritando e batendo palmas. Na sequência, Thales tenta sozinho e Thaísa, novamente, comemora. Depois é ela quem se encoraja a fazer cambalhota e Juliane a ajuda, o que provoca mais comemorações ao ter realizado a cambalhota (Diário de campo, 10/07/2014).





Figura 30 – Fotografias do episódio n.º 22: “Aprendendo a virar cambalhota – parte 1”.
Fonte: A autora.

Episódio n.º 23: Aprendendo a virar cambalhota – parte 2

Douglas e César (ambos do Pré 1) convidam Aline e Joel (ambos do Berçário 2) para a proposta em duplas. Depois de se ambientarem, Douglas também se interessa em ensinar cambalhota, mas sua estratégia é diferente: tenta, ele mesmo, segurar Aline para que ela possa virar a cambalhota. Ela se assusta um pouco e chora. Juliane (professora, Pré 1) a pega no colo e Douglas vai fazer carinho em Aline. César, por sua vez, faz carinho em Douglas, e Juliane e Douglas incentivam Aline a fazer carinho de volta em Douglas. Ele dá um beijo na bebê e logo em seguida Juliane e os meninos do Pré 1 viram cambalhotas.

Joel observa mais de perto e a professora o ajuda a virar uma cambalhota. Douglas chama Aline, que está em meu colo e Juliane a ajuda a virar uma cambalhota. Ela ri bastante. Aline se deita no colchão para tentar fazer sozinha, mas ainda não consegue. Então, Juliane a ajuda novamente. E ela não quer parar, sendo que, agora, Douglas diz que ele quer ajudar. Assim, ele e Juliane ficam segurando Aline e Joel para que estes virem as cambalhotas, enquanto que César dá várias cambalhotas para todos os lados, o que também incentiva os bebês (Diário de campo, 14/07/2014).

De acordo com Vigotski (2006), a aprendizagem das funções específicas humanas ocorre, inicialmente, no coletivo, no social, entre as pessoas, para, depois, se tornar uma aquisição interna pessoal. Ainda segundo ele, quando dominamos algo, estes saberes e habilidades corresponderiam, ao Nível de Desenvolvimento Atual de cada pessoa, enquanto que, se são saberes e habilidades que demandam cooperação de outras pessoas, estariam localizados, metaforicamente, na Zona de Desenvolvimento Iminente. Assim, mesmo que não dominemos algo, quando fazemos algo em colaboração, orientados, ajudados, sempre podemos ir além daquilo que fazemos sozinhos (VIGOTSKI, 2009).

Também cabe destacar que não se trata somente de um adulto ajudando a criança, mas que esta colaboração pode ocorrer na relação com crianças mais competentes, experientes em determinada tarefa ou questão (CUZZIOL, 2013), o que potencializa as relações multietárias. O aprendizado da cambalhota pelos bebês foi possível por terem interagido com crianças mais velhas e pela ajuda dada por elas e pela professora Juliane. Assim, essa aprendizagem, por parte dos bebês, pode ser percebida como ocorrendo do plano inter, realizado socialmente, junto aos outros, para o plano intra, pessoal, estando presente na Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2009), por ser realizado em cooperação, sendo que a lógica da cambalhota foi compreendida, tanto pelo fato de Thales fazer uma cambalhota com o bicho de pelúcia, como pelo fato de, posteriormente, ele e os outros bebês tentarem dar cambalhotas sozinhos.

E ainda: a aprendizagem, como diz Vigotski (2009), só é viável na medida em que há possibilidade de imitação, pois esta, ao se diferenciar da cópia, permite ao sujeito desempenhar um papel ativo e desenvolver algo novo. Para Brougère (2012), observar e imitar (fazer como os outros) são alguns dos meios mais utilizados na participação, para fazer com os outros e aprender. Assim, ao observarmos bebês fazendo como os outros (bebês, crianças mais velhas ou adultos), é possível

perceber que não se trata de uma simples cópia. Eles estão em um processo particular de reconstrução da ação/questão, de aprendizagem.

Episódio n.º 24: Observar para fazer

Hora do pátio: Olavo (Maternal 1) se deita no escorrega, que está desmontado, e Antônia (Berçário 2), olhando para ele, também, mas ele diz “não” e faz uma cara de desaprovação para ela, demonstrando que não intenções, ao menos naquele momento, de compartilhar da brincadeira e/ou do espaço com ela. Ele sai e ela segue deitada, explorando algo que encontrou no escorregador, até que ele retorna, com sua professora, dizendo-lhe que olhasse o que ele iria fazer. Ela pede cuidado com a bebê, ele diz “tá” e sobe no escorregador, pulando dele logo em seguida. Antônia, que observa toda a cena atentamente, fica em pé no escorregador, olha para a professora de Olavo e volta a se abaixar. Ele pula novamente; Julio chega, mas ela não o quer ali, pois precisa de espaço, e, novamente, demonstra coragem para repetir a tentativa, mas o escorregador balança e ela retorna à posição inicial. Olavo vai brincar de outra coisa e ela continua sentada no escorregador (Diário de campo, 19/08/2014).

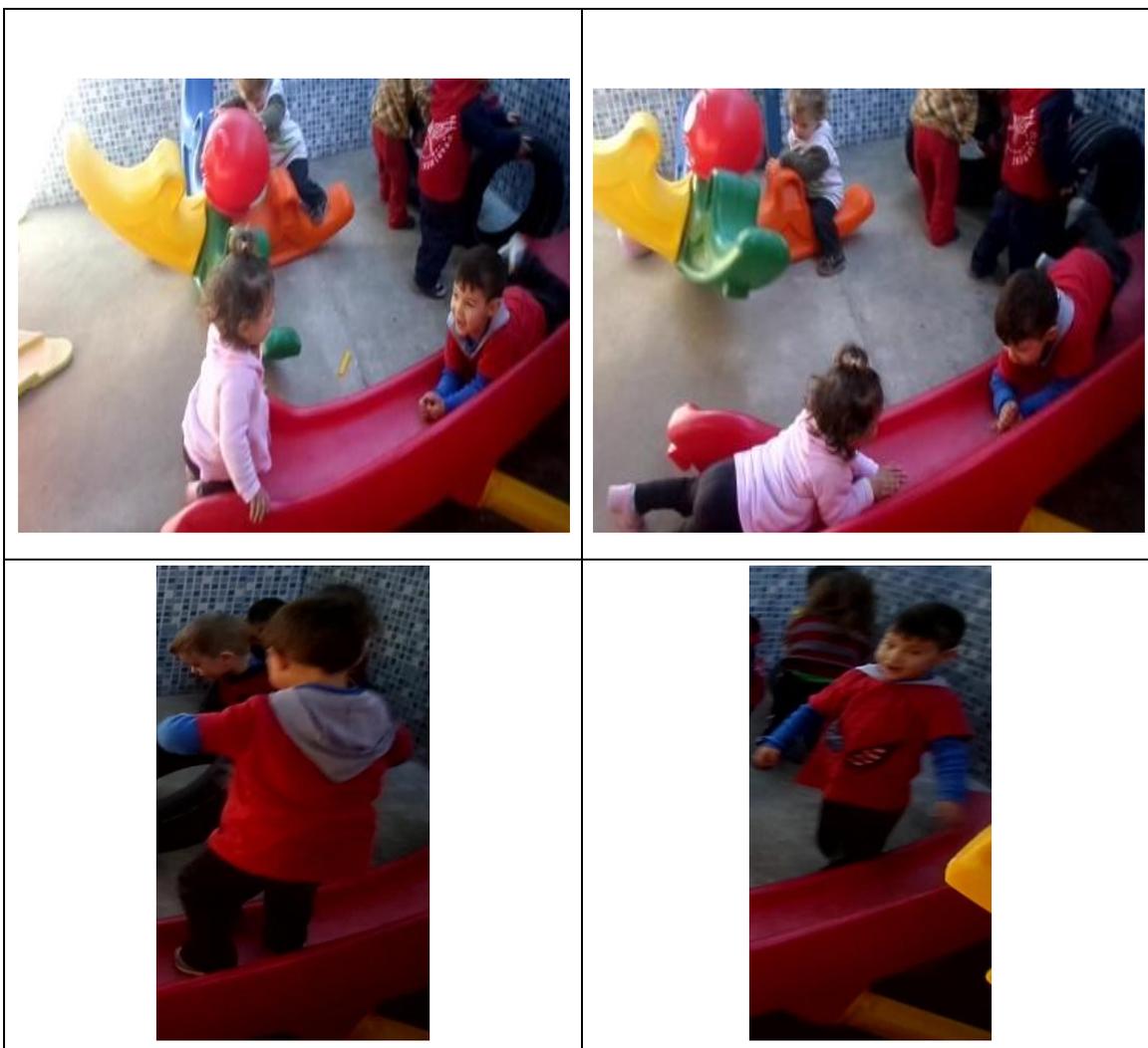




Figura 31 – Fotografias do episódio n.º 24: “Observar para fazer”.
 Fonte: A autora.

Imitar é diferente de copiar, é buscar inspiração (VERBA et al., 2011). É mostrar que compreendeu, oferecendo-se, ao mesmo tempo, como companheiro-ator (MUSATTI, 2011). Antônia olha bastante para Olavo, possivelmente para ver bem os movimentos que a inspirariam, mas, quem sabe, também, para tentar convidá-lo a fazer a ação junto a ela. O fazer como, muitas vezes, é um convite para fazer com. E para fazer como os outros, dizem Brougère (2012) e Rogoff (2005), é preciso observar, como bem fez Antônia que, posteriormente, se encorajou a ficar em pé sobre o escorregador deitado.

Observar não é somente olhar para alguma direção; requer, conforme Brougère (2012), uma atenção aguçada e provoca uma antecipação da participação. Tanto uma criança que observa uma outra realizar uma ação e depois passa a fazer

tal ação, como uma criança que observa um grupo de crianças brincando para desenvolver sua estratégia de entrada na brincadeira, estão dependendo atenção aguçada e tendo a oportunidade de ter uma antecipação do que virão a fazer. E em ambos os processos, cabe destacar, a participação está ocorrendo, pois ela não implica copresença, podendo existir em atividades separadas (BROUGÈRE, 2012).

Assim, posso dizer, a partir das experiências vividas cotidianamente na escola investigada, que os bebês, observando e participando, aprendiam não só com adultos, mas também com crianças mais velhas, como apontado nos parágrafos anteriores, e no convívio com outros bebês. Com estes, aprendiam a resolver seus conflitos, a interagir nos diferentes grupos que se formavam, a brincar de variadas formas e a iniciar seus laços de amizades. Eles sempre se fizeram interessados em estar uns com os outros, preocupando-se com os posicionamentos dos outros com relação a si mesmos, assim como foram participativos nas situações que se apresentavam para eles e muito ativos em suas aprendizagens:

Episódio n.º 25: Um brinquedo, dois bebês e muitas possibilidades

Thales (Berçário 2) está brincando com uma peça plástica azul, que os bebês geralmente usam como chapéu, ou para olhar o mundo através dela, pois é vazada, e com outra peça plástica branca, à qual os bebês atribuem muitos usos. Ele usa a peça azul tanto como chapéu, quanto para olhar através dela. Aline (Berçário 2), ainda nova na instituição, se aproxima e fica olhando para ele, que a olha, primeiramente, através do brinquedo, depois sem o brinquedo e, por último, com o brinquedo virado. Ela se aproxima mais, mas depois se afasta. Porém, assim que o brinquedo azul, agora chapéu, de Thales cai no chão, ela faz um rápido movimento para pegá-lo. Acontece que Thales acaba ficando com o brinquedo, mesmo que Aline tenha ido em sua direção primeiro. Só que, logo em seguida, ele entrega o chapéu a ela, que, então, demonstra que já aprendera os usos desse objeto e o usa como chapéu e, depois, para olhar através dele (Diário de campo, 26/06/2014).





Figura 32 – Fotografias do episódio n.º 25: “Um brinquedo, dois bebês e muitas possibilidades”.
Fonte: A autora.

A bebê Aline estava recém entrando na instituição, mas já aprendera o uso que os bebês fazem daquele brinquedo plástico com apenas um olhar atento a outro bebê! E as crianças mais velhas também aprendem com os bebês, embora os elementos que compõem suas relações sejam diferentes; aliás, as próprias relações são diferentes. Também percebi que as crianças mais velhas podem aprender com os bebês a cuidar deles, a decifrar suas linguagens e a entender do que eles gostam e sabem fazer.

Em um dia que visitei a turma do Pré 1, algo que eu não esperava ocorreu: “Manuela pede que eu leia uma história. Douglas e Milena se aproximam; ela vê a capa do livro e diz: ‘sou a princesa’, Douglas diz: ‘eu sou o príncipe’ e Milena: ‘eu sou a princesa também!’ Mas, Milena pensa rapidamente e se corrige: ‘não, eu sou o bebê!’” (Diário e campo, 07/07/2014). De tanto ver as crianças querendo ser os príncipes e as princesas, fico me perguntando o quanto a vivência com os bebês proporcionada pela escola pode ter contribuído para que Milena, que sempre demonstra bastante interesse nos bebês, enxergasse aquele bebê na capa da revista e tivesse vontade de ser ele em vez de ser a princesa.

Ainda ressalto o envolvimento das crianças em rotinas e brincadeiras com seus pares, em especial com pares de diferentes idades, como ocorre fora da escola, nos mais diferentes grupos sociais e nas comunidades. Nessas relações intersubgeracionais, as crianças mais velhas podem proporcionar oportunidades especiais de aprendizagem às pequenas e dar orientação sobre como agir corretamente de acordo com os costumes de sua comunidade (ROGOFF, 2005).

Por outro lado, as crianças menores, a partir de tais relações, tornam-se mais tolerantes e prestativas, passam a confiar em si mesmas e a não atrapalhar algo de que não possam participar, assim como aprendem a realizar ações, responsabilidades e papéis coerentes com suas realidades. Juntas, podem organizar atividades, resolver conflitos, se conciliar, evitar o perigo e resolver machucados (ROGOFF, 2005). E tanto bebês quanto crianças mais velhas aprendem a interagir com esse outro que não é igual a eles: são outros corpos, outras linguagens e outras brincadeiras que entram em cena.

Se, por um lado, o envolvimento com adultos é relevante para as crianças, as relações com os pares também o são, especialmente pela ausência de controle externo, pela liberdade para poder jogar com as próprias regras e poder variá-las ao

longo da atividade, por poderem negociar de forma ativa, pela possibilidade de fomentar a exploração e a imaginação sem precisar atingir objetivos imediatos (o que permite que, a longo prazo, a criança encontre soluções para imprevistos) e porque elas desempenham papéis importantes que os adultos raramente consideram (ROGOFF, 1993).

As crianças, conforme Delalande (2012), promovem uma socialização horizontal e, com isso uma aprendizagem social, isto é, se socializam a partir das relações que estabelecem umas com as outras e aprendem a regular as suas relações juntas, inclusive testando a utilidade de códigos sociais que aprenderam com adultos. Na escola, os bebês aprendem, por exemplo, observando outros bebês ou crianças mais velhas agindo e, depois, passam a fazer tal ação às suas maneiras; e aprendem, também, por outro lado, com os adultos, quando são convidados, por exemplo, a uma troca de fraldas que busque sua participação e que não seja mecânica.

Isso é o que Rogoff (2005) chama de participação orientada: as crianças participam e são orientadas pelos valores e práticas de suas comunidades, o que pode ocorrer através de explicações, ou, também de provocações e constrangimento (sejam estes de forma bem humorada, ou não), mas isso é variável, pois depende da cultura de cada grupo. Ela ainda afirma que a partir da participação orientada as crianças vão assumindo novos papéis e responsabilidades centrais e a ideia que se preza não é a da infância como uma época de preparação para a vida, mas de participação na vida.

A aprendizagem ocorre de forma contextualizada e o corpo se faz presente por inteiro – e não de forma fragmentada. Desse modo, ela depende do interesse da criança, de seu esforço em observar e de seus graus e formas de participação, ou seja, é um processo em que a criança é ativa⁶⁵. Mas, além desse engajamento por parte das crianças, as situações precisam oferecer possibilidades reais de participação (*affordance*, nas palavras do autor) (BROUGÈRE, 2012), tanto junto a pares de idade, como a pares de outras subgerações e parceiros de outras gerações.

⁶⁵ Também acredito que a criança seja ativa desde bebê ao aprender sozinha, explorando os objetos e o ambiente ao seu redor, o que não foi foco nesta investigação, mas merece ser lembrado.

A aprendizagem, aqui, foi pensada como um dos componentes das ações interativas das crianças, pois, mesmo que, algumas vezes, não estão fazendo algo *com* alguém, estão fazendo *como* este alguém, através de estratégias interativas como o observar e o imitar. Fazer amigos também é algo que se aprende na interação com os outros e é sobre esse aspecto que me dedico agora.

4.2.1.2 Amigos, amigos, idades à parte

Episódio n.º 26: Começando a serem amigos

Eliana (Pré 1) pula com seu balão e isso faz com que Felipe (Berçário 2) passe a prestar atenção nela e comece a brincar com seus balões dirigindo olhares e sorrisos a ela. A partir desta troca de olhares, Felipe se agacha e Eliana, observando-o, faz a mesma ação que ele, indicando estar conectada com ele nesta interação.

Mais adiante, Felipe joga seus balões no chão e ela, ao mesmo tempo em que os segura, lhe dá a mão para que ele possa se levantar e continuarem a brincadeira. Tanto ela ao ajudá-lo a se levantar, como ele, ao aceitar a ajuda, demonstram interesse em dar continuidade à relação e, então, recomeçam a pular, sorrir e trocar olhares. Eliana passa a mão na cabeça de Felipe duas vezes, fazendo-lhe carinho, e, na sequência dos fatos, ele toma uma atitude: dar-lhe a mão. Ao que tudo indica, ele iria segurar em sua mão para que brincassem de mãos dadas, reinventando a brincadeira.

Porém, no meio do processo, algo lhe chama a atenção: a figura da família Peppa Pig estampada no moletom de Eliana. Ela começa a me olhar, pois um dia havia lhe dito que os bebês adoravam este desenho, o qual costumavam assistir bastante na escola.

Com esse elemento em comum entre os dois, sua relação se intensifica ainda mais. E, além da brincadeira de pular com os balões e dos carinhos, agora, a conversa sobre algo em comum passa a fazer parte da relação dos dois. Ambos parecem satisfeitos com a relação que estava se criando entre eles, tanto que outros meninos e meninas de suas respectivas turmas estavam ao seu redor, mas preferiam estar um com o outro, o que leva Eliana a poder afirmar, sem tirar o sorriso do rosto, que Felipe havia gostado dela.

Eles começam a fazer tudo de mãos dadas: andar, pular, dançar... até que Felipe e Joel (Berçário 2) se chocam de cabeça. Durante esses segundos, Julio (Berçário 2) presencia a cena e olha com uma expressão de preocupação e compaixão para mim, enquanto que Eliana vem me dizer que os bebês se bateram de cabeça. Felipe dirige-se à Juliane (professora, Pré 1), de quem sempre foi bastante próximo e Eliana vai até eles, querendo ficar com Felipe, mas Juliane acha melhor levá-lo à sala da diretora, onde há um kit primeiro socorros. Ao mesmo tempo em que isso acontece, pego Joel no colo e o entrego para Selenia (auxiliar de educação), que passa a cuidar dele.

Eliana fica alguns instantes parada, com uma expressão de tristeza e, assim que Juliane volta com Felipe, ela vai ao encontro dele, que, aos poucos, volta a brincar com ela até o momento que são separados, pois havia chegado a hora do lanche dos bebês e das crianças do Pré 1 voltarem para sua sala (Diário de campo, 17/07/2014).





Figura 33 – Fotografias do episódio n.º 26: "Começando a serem amigos".
Fonte: A autora.

Quando fui conversar com as crianças do Pré 1 a respeito do projeto que tiveram com os bebês, Eliana surpreendeu-me com a frase que intitula esta dissertação: *“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”* (Eliana, 21.10.14). Eu já havia identificado, ao longo da geração de dados, laços de amizade entre bebês do Berçário 2, mas Eliana me despertou para outra forma de amizade: entre crianças de diferentes idades/subgerações. Este episódio, que durou mais de 10 minutos, e que foi tão significativo para os dois ao ponto de seguirem demonstrando carinho um pelo outro durante o resto do ano, mostra que bebês e crianças mais velhas podem sim iniciar amizades, como apontou Eliana, desde que tenham condições para se conhecerem melhor. Isto é, se nas escolas infantis, bebês e crianças possam somente se encontrar de passagem, nos corredores, nos momentos de entrada e saída do pátio e do refeitório, não há tempo suficiente para que as complexas relações que constituem a amizade possam se desenvolver.

Ao terem tempo para se conhecerem, o outro (seja um bebê ou uma criança mais velha) passa a ser mais que um outro qualquer no meio de todas as crianças: passa a ser alguém que lhe é conhecido, com quem já compartilhou algo e iniciou uma relação de proximidade e intimidade, alguém que pode chamar de amigo. Ao longo de nossas vidas, a escola nos direciona bastante a formarmos nosso grupo de amigos com pares da mesma idade, pois as turmas são separadas por este critério e pouco convivemos com as crianças de outras idades (e, por vezes, de outros sexos também, sendo que algumas atividades ainda levam em conta esse critério para separação/organização dos grupos). Porém, nos outros contextos, como nas famílias, nos centros de religiões, nas praças, nas ruas, e mesmo nas atividades extraclasse, sem falar nos contextos pós-escolares (universidade, ambiente de trabalho, etc.), essa divisão não se aplica; e, além disso, as crianças apresentam outros critérios⁶⁶, que não (somente) o etário, para interagirem.

Acontece que as crianças estão cada vez mais tempo na escola e para que elas possam ter amigos de outras idades/subgerações, que lhes provocam outras relações, aprendizagens e outros elementos culturais, mais tempos-espacos precisam ser disponibilizados para elas. A mesma Eliana do Pré 1 teve oportunidade de interagir com Thaísa, do Berçário 2, por cerca de meia hora na atividade proposta em duplas entre as turmas. Desde então, as duas “se enxergaram mais” no cotidiano da escola. Em alguns dias, podiam somente se cumprimentar, ou trocar algum carinho, mas quando tiveram oportunidade, interagiram mais:

Episódio n.º 27: Reforçando os laços

Na hora da saída, Eliana (Pré 1) faz cócegas na barriga de Thaísa (Berçário 2). Elas riem e a ação se repete várias vezes, algumas iniciadas por Eliana e, outras, por Thaísa, que, posteriormente dá um beijo na bochecha de Eliana. Nesse momento, Thaísa percebe que algo está errado em seu pé e vai arrumar a calça que o está cobrindo. Isso leva Eliana a pegar a bota que havia caído do pé de Thaísa. Esta sorri para Eliana, que passa a tentar, de diferentes formas, colocar a bota no pé de Thaísa. Quando ela consegue, Thaísa faz, duas vezes, um sinal como que pedindo silêncio, Eliana o faz também, olha para mim, e coloca o dedo apontando para o ouvido, o que Thaísa também faz. Quando Eliana termina de colocar a bota de Thaísa, esta vai até Juliane, professora de Eliana. Eliana vai até as duas e conta para Juliane que havia arrumado o calçado da bebê. Juliane pergunta se Thaísa agradeceu e Eliana diz que não, então a professora diz para Thaísa dar um beijo na amiga. Na sequência chega a hora de Thaísa ir embora (Diário de campo, 16/07/2014).

⁶⁶ Ver páginas 64 e 65.

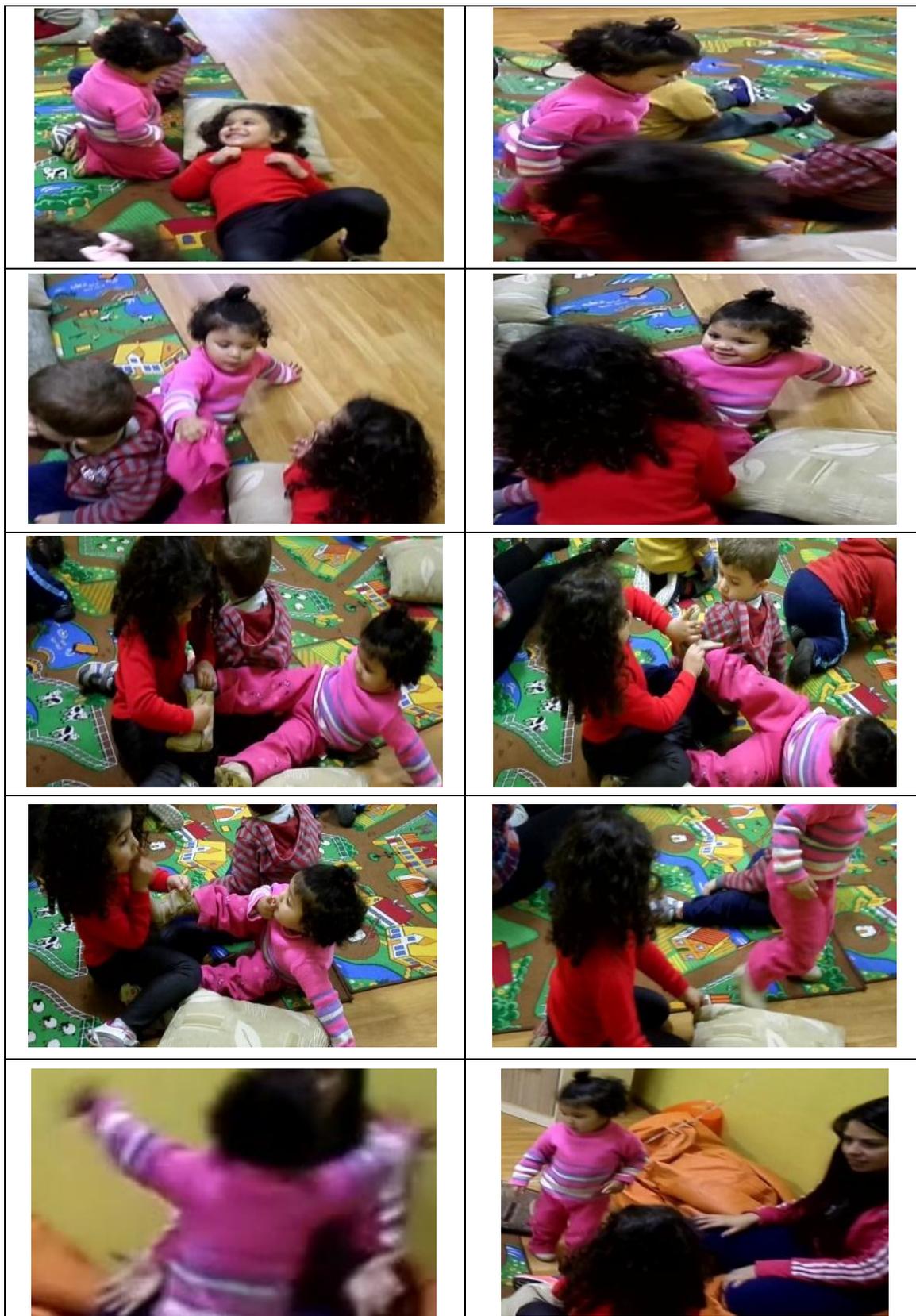


Figura 34 – Fotografias do episódio n.º 27: "Reforçando os laços".
Fonte: A autora.

E os adultos, além de pensar em tempos-espços para que essas relações sejam promovidas, também têm papel importante para serem mediadores no estabelecimento de amizades. Mesmo nós, adultos, às vezes precisamos de mediadores para iniciarmos amizades, pois esse processo é sempre um mistério: como cada pessoa é diferente da outra, é preciso descobrir como criar tal afinidade que poderá levar à formação de uma amizade. É comum ouvirmos alguém dizer “quando eu era criança era bem mais fácil fazer amigos”. Realmente, ao brincar, abrem-se as portas para que uma amizade se inicie. Entretanto, isso não é tão simples: as crianças também têm interesses, vontades, preferências, sentimentos e particularidades – e muitas delas ainda são reservadas, o que dificulta o processo de fazer amigos.

Por isso, os momentos em que as professoras valorizam e incentivam carinhos entre as crianças (seja entre bebês, entre crianças, ou entre bebês e crianças) e ações de busca do outro ou compartilhamento de brinquedos, são importantes para iniciar, ampliar ou fortalecer laços de amizade. Segundo Silva e Garcia (2008), as mães contribuem como coadjuvantes nas primeiras amizades dos filhos. Ao utilizarem o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente⁶⁷ de Vigotski, indicam que as ações das mães ajudam seus bebês a serem capazes de fazer aquilo que ainda estão aprendendo a fazer, como, por exemplo, a fazerem amigos. O estudo de Silva e Garcia (2008) foi realizado com mães, mas compreendo que não se restringe a elas: muitos bebês acabam passando, com suas professoras, a maior parte de seu tempo acordados. Portanto, elas podem contribuir para esta aprendizagem social.

Aprender a fazer amigos e saber o que é um amigo é um processo. Tal processo inclui, conforme Corsaro (2011), desde a ideia de amigo como alguma criança designada pelos pais, ou de alguém com quem se compartilha um objeto (situação reforçada pelos adultos) até a ideia de que são aquele(s) com quem se produzem e protegem atividade(s) compartilhada(s). Assim, muitas brincadeiras que estejam sendo realizadas por uma ou mais crianças não são desejosas de serem compartilhadas com outras crianças, pois, segundo Corsaro (2011), as crianças

⁶⁷ Ver seção 4.2.1.1 “Aprendendo com tudo e com todos: bebês que observam e participam junto às crianças mais velhas”.

tendem a proteger seu espaço interativo, o qual foi estabelecido após árduo trabalho e qualquer pessoa que não havia participado desse processo poderia comprometer o andamento da brincadeira.

Isso faz com que as crianças busquem estratégias para entrar nas brincadeiras, e estas se diferenciam de acordo com o tipo de brincadeira e com as crianças que pedem ou concedem o aceite. É um processo de negociação. Também são necessárias estratégias para que as crianças comecem amizades. Elas podem ser desde um olhar para alguém próximo, como ocorrera com Felipe e Eliana no episódio n.º 26 “Começando a serem amigos”, como perguntando o nome da outra criança, ou oferecendo-lhe um brinquedo ou um carinho.

Como podemos ver, os bebês também são ativos nesses processos, seja respondendo a eles, seja os iniciando. A literatura em Psicologia clássica retarda o início da capacidade das crianças em fazerem amigos, restando, aos bebês, o status de seres que ainda não fazem amigos. Com o tempo, esse discurso foi sendo disseminado pelos meios de comunicação da época e caindo no senso comum. Reportagem da revista *Veja*⁶⁸ de 1998, feita com base nas falas de psicólogos, apresenta um quadro intitulado “Um amigo para cada idade”, em que, para um bebê de até um ano de idade, o outro não existiria, e para um bebê de um a dois anos de idade, a mãe seria a grande amiga; somente aos três anos surgiria o primeiro amigo, que seria, segundo a reportagem, aquele com quem se brinca junto. A chamada da reportagem também ratifica o conteúdo do quadro: “Sem concorrência – As crianças não se interessam tão cedo em ter amigos”, vendendo para o leitor a ideia de que bebês não têm interesse (nem capacidade) em terem amigos.

Hoje, pesquisas e vivências cotidianas indicam que as coisas não são bem assim. Muito desta literatura decorre de pesquisas realizadas há décadas, de determinado contexto (que sequer era, muitas vezes, considerado) e com determinados bebês, que viviam os costumes daquela época, como ficarem enroladinhos, no escuro, sem a presença de outras crianças, e só indo para a escola o mais tardar possível. Hoje, as vivências e relações são muito diferentes e tudo isso contribui para outras imagens de bebês, que se relacionam muito mais com os

⁶⁸ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/bebes/p_094.html> Acesso em: 28 nov. 2014.

outros e com o mundo, aspectos que tornam questionáveis algumas pesquisas que não reconhecem suas capacidades sociais.

Outro fato a se considerar é que pode ser que seja mais difícil que os bebês mantenham suas amizades ao longo dos seus primeiros anos de vida por conta de fatores externos, como a troca de escola, o que fará que o bebê busque se integrar no novo grupo e pareça que ainda não possui amigos. No Berçário 2, havia um grupo de amigos do sexo masculino muito forte, que vinha convivendo desde o Berçário 1 e, portanto, fortalecendo os laços. Por isso, para Joel e Thor, que entraram no meio do ano letivo do Berçário 2, não poderia ser tão fácil adquirir o mesmo status que os demais possuíam – mas não quer dizer que não saibam fazer amigos, ou que não os possuam.

Os próprios bebês quebram com o mito de que bebês não são capazes de construir laços de amizade, como perceptível nas duas situações que se seguem: *“no meio de uma brincadeira com carrinhos, Thales (Berçário 2) diz a Julio que está bravo. Julio começa a perguntar: ‘tá babo? Tá babo?...”’ até que Thales diz que não e Julio, então, pode voltar a brincar”* (Diário de campo, 04/09/2014).

Episódio n.º 28: A despedida

Mais cedo do que de costume, no horário do pátio, Izabela (Berçário 2) é chamada para ir embora. Ela estava brincando com Julio (Berçário 2). Ao ouvir ser chamada, ela diz: “tchau, depois a gente brinca”. Então, eles iam se dar as mãos, mas Julio resolve colocar a mão sobre o ombro de Izabela para levá-la até a porta. Os dois começam a ir até que uma das professoras da turma pega Izabela pela mão para levá-la (Diário de campo, 22/09/2014).

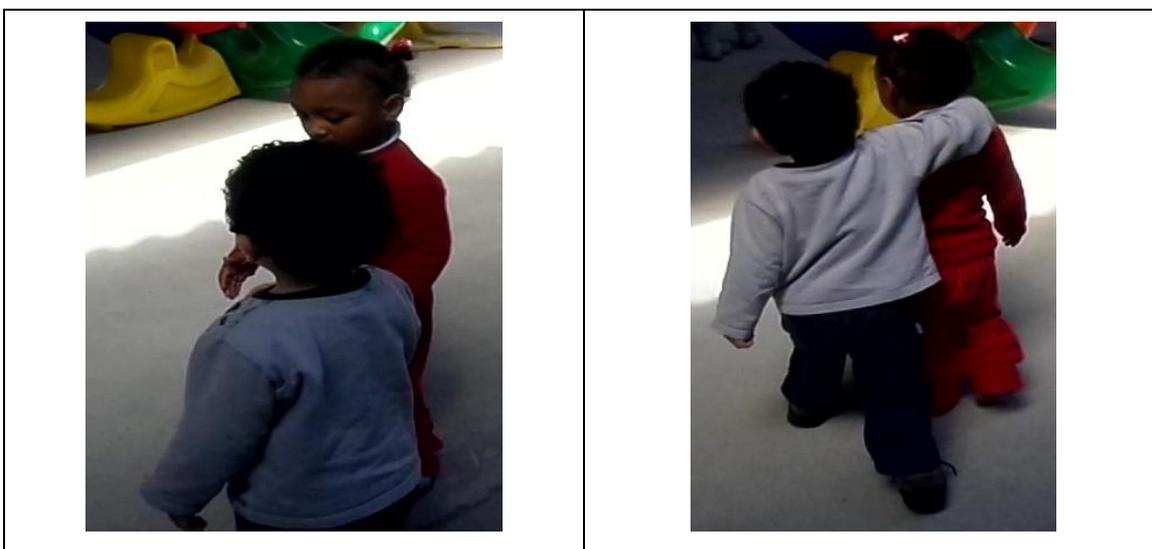




Figura 35 - Fotografias do episódio n.º 28: "A despedida".
Fonte: A autora.

Os bebês revelam, uns para com outros, nestas e em muitas outras situações, traços que posso identificar como amizade. Tomando por exemplo os bebês presentes nas situações recém citadas, durante toda pesquisa foi possível ver o quanto Julio e Izabela e Julio e Thales buscavam um ao outro para fazerem coisas juntos. Outro ponto a ser considerado é o fato de, como presente nas situações supracitadas, Julio se preocupar com o estado de Thales, já que isso poderia afetar a amizade entre os dois, e Izabela e Julio demonstrarem a estima que um tem pelo outro de uma forma muito afetuosa, contagiante e significativa.

A amizade, então, é compreendida como um conjunto de elementos (mas não necessariamente todos ao mesmo tempo, ou em todas as relações) presentes nas

mais diferentes formas de sociabilidade, tais como: cooperação, aceitação, respeito mútuo, certa estabilidade, densidade e homogenia, ações comuns e suporte afetivo (FERREIRA, 2002); acesso (a um grupo ou brincadeira), construção de solidariedade, confiança mútua, produção de atividades compartilhadas em conjunto e proteção desse espaço interativo, participação ativa nos mundos sociais e culturas de pares (CORSARO, 2011); engajamento em brincadeiras partilhadas (quando crianças) e aprendizagem de valores e regras de sociabilidade do grupo (PEREIRA, 2011); busca pelo outro, proximidade e companhia, ajuda, fidelidade, intimidade, similaridade e divisão (seguidamente demonstradas por linguagens não verbais), partilha, comportamentos pró-sociais (em benefício dos outros) e conflitos⁶⁹, e interações preferenciais (SILVA; GARCIA, 2008)⁷⁰.

Pela pluralidade de componentes, podemos constatar que as amizades são complexas e construídas dia a dia. Olavo, do Maternal 1, para obter a amizade de Cecília, do Berçário 2, percorre um longo caminho durante os meses de investigação, adotando diferentes estratégias de aproximação, o que fez com que, ao fim da pesquisa, mesmo que ainda não pudessem ser considerados amigos, já estivessem bem mais próximos. Os parceiros preferidos por Cecília para interação sempre foram os adultos – fato percebido, também, pelas professoras e pela própria mãe de Cecília – e, no início, a proximidade de Olavo até a incomodava, mas com o tempo, ele foi se tornando mais íntimo para ela, o que a deixava mais à vontade.

De acordo com Ferreira (2002, p. 299), “as crianças aprendem, falham em aprender ou aprendem malogradamente a interagir e a relacionar-se com os pares, fazendo amigos”. Para conseguir se aproximar de Cecília, Olavo foi aprendendo como se relacionar com ela. Portanto, uma amizade pode começar em um dia, como foi o caso de Eliana e Felipe, pode levar meses para se consolidar, ou pode não chegar a acontecer, mesmo que duas ou mais pessoas interajam devido à falta de elementos que compõem as relações de amizade.

⁶⁹ Da mesma forma que os autores, também acredito que conflitos compõem as amizades, assim como identificou Pereira (2011) em um grupo de berçário 2, e que relações de poder se façam presentes em todas as relações. Porém, não analiso tais questões nesta seção, pois elas ganham espaço privilegiado de análise na seção 4.1.3 “Entre os de mesmo tamanho tudo pode – conflitos e resoluções”.

⁷⁰ Tais características foram elencadas pelos autores a partir do estudo de pesquisas sobre amizades entre crianças de até três anos de idade, ganhando destaque aqui os conceitos apresentados por Silva e Garcia (2008) a partir de Howes (1988; 1996), Whaley e Rubensteins (1994) e Baumgartner e Camaioni (1995).

Certamente algumas pessoas (crianças e adultas) têm maior dificuldade, ou não têm interesse em fazer amigos. Porém, pensar que bebês que passam juntos um dos turnos de seu dia ou até de oito a 10 horas cinco vezes por semana em uma escola infantil não teriam amigos, é subestimar suas capacidades sociais. Pode ser que se pense que bebês não têm amigos por nem sempre chamarem por amigos os outros bebês com quem mais interagem (como foi o caso dos bebês da escola investigada). Porém, de outras formas eles deixam claro que possuem amigos e quem são eles: na escolha pelos mesmos parceiros em brincadeiras, na busca por esses parceiros quando não estão muito próximos, no reconhecimento de seus melhores amigos através do ecrã de minha câmera, mesmo quando outras crianças estão aparecendo e na referência aos seus amigos quando fora do contexto escolar, como ouvi a mãe de um deles dizendo – e como Silva e Garcia (2008) também ouviram de outras mães.

Os bebês da pesquisa possuíam seus melhores amigos, identificáveis pelas situações supracitadas, mas também possuíam um grupo mais alargado de amizades. Como afirmou Corsaro (2011),

as crianças acabam percebendo que a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes muitas vezes é difícil. Portanto, em vez de limitar seus contatos sociais a um ou dois colegas, as crianças frequentemente desenvolvem relações estáveis com vários deles, como uma forma de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais (2011, p. 164).

As professoras também percebiam os laços criados entre as crianças e o quanto isso é importante para elas – e para mim, pois seguidamente relatavam “causos” vividos pelas crianças, como no dia em que brincaram embaixo da mesa, quando ajudaram Patrícia a sair de uma caixa ou quando Izabela, Julio, Thales e Cauã davam pezinho⁷¹ uns aos outros para enxergarem o pátio através da janela de sua sala. Os bebês iniciam amizades na escola infantil, as quais podem ser compostas por cooperação, desejo de partilharem algo, participação, brincadeiras, afeto, aceitação, pró-atividade e também conflitos. Com as crianças mais velhas, tendo em vista que seu tempo de interação é menor, é na profundidade das relações

⁷¹ Forma de apoio que requer a cooperação de, ao menos duas pessoas, para que uma terceira possa ser elevada. Duas pessoas, ou mais, juntam suas mãos, estendidas, para que a pessoa a ser elevada coloque o pé sobre elas e possa ser impulsionada.

e brincadeiras estabelecidas que as amizades surgiam, como foi o caso de Eliana e Felipe, Eliana e Thaísa, Thales e um grupo de meninos do Pré 1. Já entre o grupo do Berçário 2, foi possível identificar laços mais fortes de amizade (mas não os únicos) entre díades ou tríades, o que também foi mais presente nas pesquisas de Stambak et al. (2011) e não excluía interações com as demais crianças.

Estes laços eram estabelecidos mais fortemente entre: Izabela, Thales, Julio e Cauã (ou díades/tríades entre membros desse grupo); Patrícia e Vinícius; Thales e Miguel, Thales e Aline e Thales e Thaísa, os quais também interagiam muito com as crianças mais velhas; Antônia, que buscava Vinícius ou crianças mais velhas para interação (ou brincava sozinha); Felipe, que interagira mais com algumas crianças mais velhas ou buscava acesso junto a Thales; Valéria, que conseguia acesso a variados bebês e a algumas crianças mais velhas; Cecília, que brincava mais sozinha ou com adultos; e Joel, Thor, Gabriela e Aline (para além de sua relação com Thales), que entraram na turma bem depois que os demais bebês, e ainda não foi possível identificá-los em algum grupo ou a quem mais buscavam acesso. A figura 36 apresenta um esquema das preferências interativas entre os bebês:

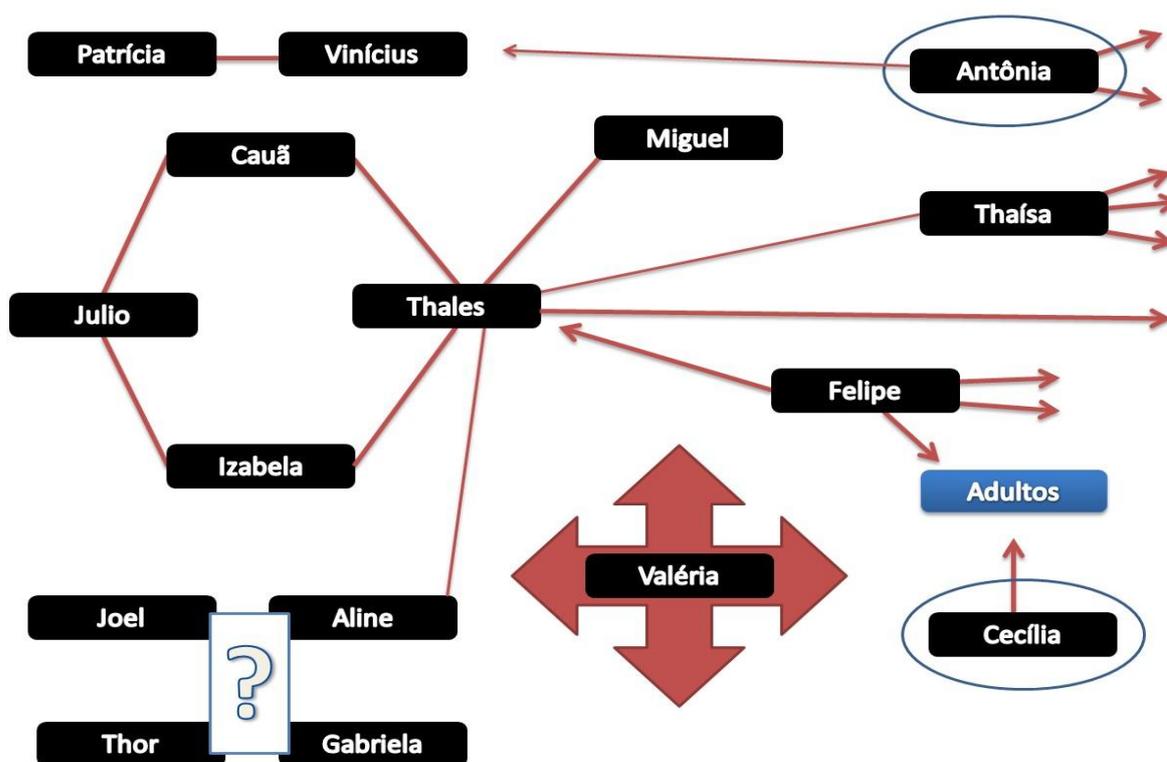


Figura 36 – Representação das relações mais estabelecidas pelos bebês na escola infantil investigada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do processo de geração de dados.

Percebo que a aproximação de Patrícia e Antônia a Vinícius e de Izabela, Julio, Thales e Cauã pode ter se dado muito em função da proximidade de capacidades corporais e da preferência por determinados tipos de brincadeira, ainda que alguns bebês menores conseguissem acesso junto ao quarteto, especialmente junto a Thales. Acredito que Thales seja tão procurado pelos outros bebês e os procure tanto pelo fato de que, por exceção de Joel, Aline, Thor e Gabriela, os quais ingressaram na instituição após Thales, ele foi o primeiro bebê a entrar, em 2014, na turma, que manteve os demais bebês desde 2013.

E, considerando que o grupo (que por vezes era somente uma dupla, ou um trio) composto por Izabela, Julio, Thales e Cauã era mais fechado em suas brincadeiras, os outros bebês, mais novos, acabavam demonstrando maior liberdade em se relacionar intersubgeracionalmente, o que pode se dar tanto pelo que posso chamar de preferência das crianças mais velhas pelos bebês mais novos, já discutida na seção 4.1.2 “Desconstruindo a curva de Gauss: a valorização dos bebês mais novos”, como pelo fato de que a ideia de constituição de grupo já estava bem consolidada por estes quatro bebês.

Finalmente, para encaminhar as análises da próxima temática, é perceptível que, tanto entre bebês, como entre bebês e crianças mais velhas, a pertença a um mesmo sexo ou cor não foi determinante⁷² nas escolhas mais recorrentes por seus parceiros nas brincadeiras e na definição de quem seriam seus melhores amigos.

4.2.1.3 A infância enquanto categoria geracional transpassada pelo gênero e pela raça

A interatividade como eixo das culturas da infância não é alheia às questões que perpassam a geração infantil, tais quais gênero, raça, classe econômica, religião, cultura familiar, dentre outras. Destas, por limitações de tempo e da pesquisadora, consegui traçar breves notas a respeito das duas primeiras (gênero e raça), como fez Coutinho (2010) a respeito da classe social em sua tese sobre a ação social dos bebês. E, apesar de ter selecionado alguns dos relatos para

⁷² O fato de os bebês possuírem ou não irmãos foi pouco significativo para que se possa dizer que influenciou na escolha dos bebês pelos seus parceiros.

apresentar nesta seção, em todas as relações humanas o gênero e a raça se fazem presentes influenciando nas relações ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas.

Prestar atenção nas questões aqui presentes é como estar se aproximando de um cruzamento e enxergar uma placa de trânsito onde está escrito “PARE”: muitas vezes o que vemos é o motorista passar reto, pois não há perto outros veículos ou pedestres; outros param e dão uma rápida conferida; poucos são aqueles que realmente olham para todos os lados com atenção. Percebo que, nas questões de raça e gênero, já não passo reto no cruzamento, mas ainda sinto a necessidade de ampliar meus estudos quanto a elas.

Por isso, trazer estas notas para a dissertação é não só um meio de compartilhar meu processo de aprendizado quanto à percepção das temáticas para que outras pessoas possam parar mais nos cruzamentos, como também de chamar a atenção para outras duas questões: o quanto as crianças, mesmo bebês não são indiferentes às questões raciais e de gênero, e que aprender com eles possa ser uma forma de problematizar posturas adultas preconceituosas e discriminatórias.

Por mais que algumas melhorias tenham sido feitas em termos de garantia de direitos dos grupos minoritários, ainda é pouco, pois há muito preconceito e discriminação agindo às escondidas: porque, em um país tão diverso como o Brasil, são os brancos, em sua maioria, os representados pelas tão assistidas telenovelas? Por que há tão poucas mulheres na política representando a população brasileira? Esses não são, também, espaços de pretos, pardos⁷³, indígenas, amarelos e mulheres? Da mesma forma, muitas vezes são utilizadas, até de forma inocente, expressões não tão inocentes assim: passado negro; mulher no volante, perigo constante; ovelha negra; palavra de homem (ARAUJO, 2008) e não percebemos o quanto elas são carregadas de significados que depreciam determinados grupos.

⁷³ Nesta escrita, não posso deixar de considerar todas as possibilidades identificatórias em termos de cor, como preta, parda, amarela, indígena, branca, ou como as próprias pessoas se percebem. Porém, tive que optar por uma organização para que o texto não ficasse confuso: trabalharei mais com a ideia de brancos, pretos e pardos, pois foi como as crianças foram identificadas pelos responsáveis na ficha da escola. E quando quiser me referir a pretos e pardos juntos, optarei pelo uso da palavra negros como uma alternativa ao termo “não brancos”, utilizado em alguns trabalhos, pois prefiro afirmá-los pelo que são do que pelo que não são, o que poderia destacar ainda mais os brancos. Algumas discussões podem ser encontradas no seguinte link: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>> Acesso em 06 dez. 2014.

Estes grupos, minoritários, como disse no parágrafo anterior, não quer dizer que signifiquem minorias em termos de quantidade de pessoas, mas de oportunidade e valorização. Ainda hoje “o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes no campo e entre crianças” (BRASIL, 2012, p. 2). Esses dados dizem-nos muito. Sofrer preconceito e discriminação, a meu ver, está proporcionalmente relacionado a ter mais dificuldades em usufruir de melhores condições econômicas na vida. Especialmente em um país anteriormente habitado somente por indígenas e que, segundo Skidmore (1991) recebeu a maior população escrava [negra] das Américas, esses dados apontam para as relações de poder existentes entre esses grupos e os brancos colonizadores – primeiramente físicas (no massacre dos indígenas e na escravidão dos negros) e, posteriormente, de formas mais sutis.

Conforme Skidmore (1999), a elite brasileira defendia, no início do século XX, que o Brasil não tinha problemas raciais (segregação e discriminação) por estar desenvolvendo uma raça única, miscigenada (diferentemente dos Estados Unidos, por exemplo, em que se distinguem claramente dois grupos: brancos e pretos). O questionamento a respeito da raça chegou a ser omitido no Censo: e “controlar a coleta de dados significa controlar o conhecimento da sociedade sobre si mesma. O que, por sua vez, significa controlar a agenda das políticas nacionais” (SKIDMORE, 1991, p. 9). Isso também se aplica em se tratando do pouco volume existente de pesquisas a respeito das “relações raciais que se constroem no âmbito da creche e da pré-escola e da pequena infância. Não raro, preenchemos este desconhecimento por aproximações com o que ocorre nos outros níveis ou etapas da escola, com as crianças maiores” (ROSEMBERG, 2012, p. 36).

O que ocorreu no início do século XX foi a proposição de uma estratégia assimilacionista por branqueamento. Isto é, a cultura dos afrodescendentes, por exemplo, era assimilada à população brasileira miscigenada, que possui tons de pele não tão escuros quanto o preto, sendo, portanto, uma estratégia de branqueamento (SKIDMORE, 1991). E com isso, constrói-se a ideia que

os não-brancos definham na base da hierarquia social, argumentam, devido à classe, não à raça. A solução, ainda seguindo essa argumentação, é uma extensão lógica da tese assimilacionista. A pobreza dos não-brancos irá

declinar quando a pobreza em geral for reduzida. A solução para o infortúnio dos afro-brasileiros é a mesma para o de todos os brasileiros: crescimento econômico rápido (SKIDMORE, 1991, p. 8-9).

É como acreditar que todas as crianças avançaram nas suas notas em avaliações em larga escala somente porque a nota da turma ou da escola subiu: isso não impede que as crianças com as notas mais altas sigam com as notas mais altas e as crianças com as notas mais baixas, sigam com as notas mais baixas. O branqueamento ainda se faz presente através de formas mais, ou também, menos explícitas. É cultural e vem sendo reforçado pela mídia. Desde cedo as crianças já vão se apropriando desse discurso. Segundo pesquisas, as identificações e diferenciações raciais ocorrem dentre os três e cinco anos de idade, conforme apresentaram Rosemberg (2012) e Trinidad (2012). Entretanto, como as crianças não são iguais e a ideia de idade é uma construção, dependendo do contexto e da criança, pode ser antes. Mas como isso vai acontecendo? Sabemos pouco a respeito da questão, como bem disse Rosemberg (2012).

Da mesma forma, é desde muito cedo que as crianças se apropriam de noções de gênero. Segundo Meyer,

o conceito de gênero indica o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais. O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores (2008, p. 25).

Portanto, é imprescindível que a discussão sobre o gênero se faça (mais) presente nas pesquisas com bebês. Até porque, antes de nascer, pais, familiares e seus amigos, já depositaram sobre a criança expectativas de gênero: compram artefatos de cores socialmente relacionadas ao sexo feminino ou ao sexo masculino, brinquedos destinados para meninos ou para meninas e fazem assertivas quando ao comportamento desejado que apresentem (que as meninas não “deem trabalho” e que os meninos sejam garanhões, como ouvimos alguns adultos dizerem). E, assim,

não é de se estranhar, por exemplo, que as meninas desejem muitos itens cor-de-rosa, ou que os meninos não queiram brincar com bonecas.

Mas as crianças vão além, rompem com estigmas culturais e provam que podem ser mais do que uma simples (mas marcante) dicotomização menino-menina, assim como branco-negro. E foi nessas brechas que procurei ver a interatividade dos bebês do Berçário 2 intra e intersubgeracionalmente e com seus brinquedos. Ou seja, procurei partir de uma perspectiva positiva dos encontros entre eles, não vendo ações preconceituosas, ou discriminatórias, mas a busca pelo outro independentemente de sua cor ou de seu sexo, como nos episódios que seguem:

Episódio n.º 29: A aproximação – parte 1

Thales e Patrícia (ambos do Berçário 2) estão sentados no tapete de sua sala. Ele começa a fazer carinho no rosto dela, mexe em seu cabelo várias vezes, o que a leva a mexer no próprio cabelo. Quando ela faz isso, ele bate palmas (há uma música no fundo) e a abraça. É possível ver, também, que Thales sorri após mexer em seu cabelo. Depois ele pega um brinquedo para fazer e microfone e continua a interagir com ela, agora, com o brinquedo primeiramente como se fosse um microfone e, em seguida, passando-o pelo seu cabelo. Mais alguns instantes, e ela vem até mim, pegar um brinquedo e ele continua tentando manter a interação (Diário de campo, 10/06/2014).

Episódio n.º 30: A aproximação – parte 2

No refeitório, Patrícia e Felipe (ambos do Berçário 2) estão sentados lado a lado. Ele se aproxima dela e lhe dá um beijo na bochecha, faz carinho em sua cabeça e mexe em seu cabelo. Isso se repete até o momento em que a comida começa a ser servida e Felipe se levanta em direção às profissionais que a estão servindo (Diário de campo, 12/06/2014).





Figura 37 – Fotografias do episódio n.º 30: “A aproximação – parte 2”.
Fonte: A autora.

Gomes esclarece que

as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (2005, p. 49).

Assim, o cabelo é uma das muitas características humanas que possui valoração cultural diferente quando considerado junto a outros aspectos, como etnia e cor da pele. Nas relações e construções pontuadas por Gomes, às diferentes apresentações que os cabelos possuem e/ou adquirem são atribuídos diferentes valores, status e até estratégias para que se alcancem os modelos considerados como ideais – geralmente os associados às pessoas de cor branca.

Na escola investigada, nas relações entre os bebês e com as crianças mais velhas, o cabelo de Patrícia e Valéria⁷⁴, pretas, conforme informado pelos responsáveis na ficha da escola, chamava a atenção tanto pela sua textura, como também pelo seu penteado. Em um dos dias da pesquisa, “*estou indo para o refeitório, acompanhando o Berçário 2, de mão com Patrícia e Valéria. Manuela (Pré*

⁷⁴ Ainda que não tenha trazido episódios que envolvessem os cabelos de Valéria, eles também chamavam a atenção dos outros bebês, que, de vez em quando, o tocavam.

1), *passa por nós e faz carinho nas bebês e toca no cabelo de Patrícia, o que a leva a dizer: 'que macio o cabelo dela!'*” (Diário de campo, 28/08/2014).

Os posicionamentos dos bebês e das crianças mais velhas para com Valéria e, sobretudo, Patrícia (mais nova), eram de interesse, de buscar conhecer, explorar. Essa postura positiva de conhecimento do outro, da interação que começa e se dá a partir de algo demarcado em seus corpos e da sua própria apreciação (através da fala, do toque, de olhares e sorrisos) pode ser, para Patrícia e Valéria, uma forma de desenvolverem autoestimas altas com relação a si mesmas e de se valorizarem enquanto pretas. Como lembra Gomes (2005), a identidade negra também é constituída na trajetória escolar de cada um.

Esse processo está articulado, além das particularidades de cada criança, com as outras relações que estabelecem em suas vidas e com as situações que enfrentam, visto que “o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 222). E isso deixa marca tanto em suas vidas agora, quanto no seu futuro. Abramowicz e Oliveira (2010) relatam que encontraram práticas bastante diferenciadas das professoras de uma creche quanto a um grupo de crianças brancas e a outro de crianças negras e de crianças que não eram consideradas como preferidas pelas professoras a partir do olhar da pesquisadora, em que o primeiro grupo era tratado com práticas de paparicação (colo, vocativos carinhosos, beijos) e o segundo, não, diferenciando-as negativamente.

Da mesma forma, podemos nos questionar: as meninas são mais paparicadas que os meninos (por se esperar que sejam carinhosas e mimosas, enquanto se espera dos meninos que sejam corajosos e aventureiros)? Os mais novos são mais paparicados que os mais velhos (por todas as questões apresentadas na seção 4.1.2 “Desconstruindo a curva de Gauss: a valorização dos bebês mais novos”)? Bem, essas são questões a serem investigadas. Olhando o positivo novamente, lembro-me sempre de Selena, auxiliar de educação, a chamar os bebês para trocarem suas fraldas. Meninos, meninas, mais velhos, mais novos, brancos, pardos, pretos: todos recebidos no fraldário com muitos beijos, abraços e vocativos carinhosos, os quais não se restringiam somente a este momento, mas a qualquer momento do dia. Isso refletia nas ações dos bebês, que iam ao encontro de Selena sem hesitar, se possível, até correndo e, quando ela estava sozinha no

fraldário ou na cozinha, os bebês, muito seguidamente, chamavam por ela e batiam na porta.

Também vi os bebês, tanto meninas, quanto meninos, brincarem de carrinho e, com menos frequência, alguns dos bebês meninos brincarem com bonecas, mas mais no sentido de explorar o objeto. Os momentos de maior contato dos bebês meninos com bonecas ocorreram quando uma das bebês meninas levou uma boneca do estilo Barbie, que se diferenciava dos bonecos bebezões presentes na escola. Isso pode ter se dado pelo interesse quanto à novidade, pelo fato de esta boneca estar vestida e com acessórios (enquanto que a maioria dos bebezões ficava nu ou com um vestidinho), por já terem visto alguma boneca desse tipo na mídia ou fora da escola e terem se interessado em conhecê-la, por já associarem à ideia dos bebezões à maternidade, ou por muitas outras possibilidades.

Quanto aos bebezões, ainda cabe destacar que, como na maioria das escolas, eram bonecas (mais do que bonecos) brancas, ainda que, houvesse bebezões negros na instituição. Isso já é algo muito relevante, pois vi bebês meninas bebês negras e brancas brincando com bebezões brancos, assim como meninas bebês negras e brancas brincando com um bebezão negro. Contudo, para a turma do Berçário 2, com oito crianças negras, os bebês tinham mais chance de poder brincar com bonecas brancas do que negras – e brincar com bonecas negras seria importante para a formação de suas identidades negras, assim como pode ser importante para que crianças brancas reconheçam e não desenvolvam preconceito para com outras raças.

No episódio n.º 35: “Brincando com os carrinhos de bebê”, Milena, Valéria e Douglas brincam com bonecas brancas, apesar de serem todos negros. E Douglas, menino, brinca com as duas meninas, a do Pré 1 e a do Berçário 2, com a boneca e com o carrinho de bebê. Em outro dia, um outro exemplo: *“olho para Cecília e ela está rodeada de ursos de pelúcia. Iago está junto a ela e ela começa a dar, um por um, para ele. Iago, por sua vez coloca os ursos sobre o tapete. E, assim, eles seguem interagindo”* (Diário de campo, 10/06/2014).

Assim, por mais que as crianças do Pré 1 tenham escolhido bebês do mesmo sexo para serem parceiros na atividade proposta em duplas⁷⁵, nas brincadeiras, para alguns, isso não parecia importar muito – enquanto que outros constituíam suas brincadeiras mais entre os de mesmo sexo, sobretudo o masculino. No Berçário 2, havia um forte grupo de meninos, mas, também Izabela era muito procurada por eles, o que acredito se dar pelo fato de ela regular em estatura e em certas capacidades motoras com eles, pois, embora eu tivesse levantado a hipótese de que poderia ser por terem sido colegas desde Berçário 1, descobri que a maioria dos bebês do Berçário 2 entrou na escola ainda no Berçário 1.

Antes que se possa pensar que as crianças mais velhas interagiam com bebês dos dois sexos por considerarem que fossem assexuados, já que a assexualidade dos bebês é um pensamento que circula socialmente, a escolha feita pelas crianças do Pré 1 (com ajuda de sua professora) por um bebê do mesmo sexo, na proposta dirigida em duplas, mostra que também identificam os bebês como meninos e meninas. Apesar disso, percebo que algumas das crianças mais velhas brincavam com aquilo que os bebês estavam brincando, independentemente se eram brinquedos ou brincadeiras pensados para meninos ou para meninas, porque seu desejo de brincar com os bebês era maior, e, assim, transgrediam.

A escola segrega as crianças em termos de idade, de gênero (em algumas atividades, ou turmas, ou até mesmo sendo instituições que só aceitam meninos ou só meninas), de classe econômica (nem todos podem pagar uma particular) e até de raça se pensarmos, como dito anteriormente, que os negros não estão tendo as mesmas condições econômicas que os brancos. Assim, como esperar que tenhamos uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e rompa com preconceitos e discriminações, se mesmo as crianças, que demonstram interesse em estarem juntas, são segregadas?

E, falando especificamente a respeito da temática que norteou esta pesquisa, esses preconceitos e discriminações também podem surgir da separação etária, pois se tem a ideia de que todos na mesma sala tenham o mesmo desenvolvimento e o mesmo ritmo. A partir disso, crianças que possuam ritmos diversificados e outras experiências e interesses norteiam seus desenvolvimentos, podem ser taxadas

⁷⁵ Tal atividade está detalhada na seção 3.2.4 “Os tempos-espacos de encontros entre bebês e crianças mais velhas”.

negativamente como atrasadas com relação ao resto da turma, especialmente no Ensino Fundamental.

Pensar as infâncias transpassadas por questões que envolvem as idades/gerações, os sexos, as raças, as etnias, as religiões e as classes sociais, por exemplo, requer que não enxerguemos a infância, *ou* as idades/gerações, *ou* qualquer outra categoria isoladamente, visto que elas se constituem mutuamente. Também é preciso lembrar que tanto as infâncias quanto estas outras categorias que a perpassam são, apesar do legado que a humanidade já deixa às crianças, constituídas pelas próprias crianças. Isto é, são as crianças, nas suas culturas da infância (mas não alheias às adultas), que vivem e, também, nos mostram o que é, em suas vidas, ser mais velho, mais novo, bebê, menina, menino, indígena, pardo, preto, branco, amarelo, enfim, o que é serem crianças e estarem nas múltiplas configurações da infância.

Por fim, tampouco posso deixar de mencionar aquilo que Márcia Ferreira observou: “a própria produção de conhecimentos, seja em que área for, está marcada pelas relações de gênero” (2010, p. 191)⁷⁶. A partir disso, acredito que se as pesquisas com bebês e crianças pequenas se questionarem mais a respeito do processo de geração de dados como um processo que não é neutro – e quando digo que não é neutro não é somente em termos de presença da pesquisadora (ou do pesquisador), mas em termos de diferenças e similaridades para além de um novo corpo adulto na instituição, mas de um corpo com cor, forma, sexo, etnia, classe econômica, religião, culturas –, poderemos ter mais elementos para pensar nossas passagens pelas escolas e nossa permanência, nem sempre visível ao primeiro olhar, nos dados gerados.

4.2.2 Ludicidade: 1, 2, 3 e já!

Homo sapiens. Homo faber. Homo ludens. Dos três conceitos apresentados por, mas não somente, Huizinga (1980), somente os dois primeiros são convidados a entrar na escola. Saber e fabricar intercalam-se nos tempos-espacos e atividades

⁷⁶ Notei que das 58 dissertações e teses encontradas por Schmitt (2008) em seu levantamento acerca das pesquisas nacionais que envolvem a educação das crianças de até três anos de idade, somente uma dissertação, da área da psicologia, foi feita por um homem, o que nos permite observar o quanto tal temática ainda está fortemente associada ao sexo feminino.

escolares, enquanto que o lúdico fica procurando seu espaço. Porém, a humanidade não se divide em grupos de tipos de *homos*: somos estes e mais outros muitos *homos* em um. Então, a criança que entra na escola também leva o *ludens* consigo, mas ele fica ali guardadinho em seus pensamentos, aparecendo a cada desenho no caderno, ou a cada piadinha com seus colegas, desaparecendo a cada repreensão verbal dos adultos e, finalmente, sendo corporificado na praça, na hora do recreio, na hora da atividade livre, na entrada e na saída da instituição e até mesmo no jogo dirigido. O *ludens* fica preso em um sistema escolarizante cuja ordem é fazer (aquilo que é solicitado) e saber (aquilo que é esperado).

Na escola infantil, sobretudo na creche, o *ludens* tem passe livre – ao menos até que se iniciem as “atividades”, ou se esteja no refeitório. O lúdico, enquanto diversão, prazer e brincadeira, faz parte do currículo da escola infantil (mesmo que não se discuta a seu respeito em termos de currículo). E mais: quanto menores, parece que mais direito as crianças têm ao brincar, pois podem passar mais tempo brincando. Acontece que se divertir, ter prazer e brincar não são consideradas coisas sérias. São a antítese da seriedade. O trabalho é que é sério; o brincar, não. O trabalho pertence aos adultos; o brincar, às crianças.

Logo, aquilo que as crianças mais fazem na creche, não é sério: não só no sentido da seriedade que se opõe à diversão, mas no sentido de que não é “um caso sério”, isto é merecedor de valor. Assim, tanto bebês quanto crianças pequenas são desqualificados: a criança que não faz nada de importante, e o adulto que não precisa de formação para ser professora destas crianças. Por mais que haja muitos estudos acerca do brincar, demonstrando sua relevância na vida das crianças, e acerca da necessidade de formação docente pra trabalhar com elas, no imaginário social, isso ainda está pouco esclarecido.

Aliás, isso pode se dar justamente porque o mais comum é encontrarmos estudos que defendam o brincar como motor do desenvolvimento infantil, como ferramenta para a aprendizagem a ser utilizada pela professora, ou, de outro lado, que afirmem que o brincar não tem como objetivo ser dirigido para promover aprendizagens, mas ser uma forma de entretenimento. Porém, isso não passa de mais uma das polarizações construídas socialmente, em que precisamos ser mocinhos ou vilões, bonitos ou feios, gordos ou magros, dentre muitas outras dicotomizações que não aceitam meio termo ou mais de uma possibilidade.

Entretanto, o brincar é como um caleidoscópio, multifacetado, produzindo imagens diferenciadas a cada ângulo e a cada movimento, polissêmico, não precisando ser ou isto, ou aquilo.

Assim, conforme Huizinga (1980), a criança brinca de uma seriedade que podemos considerar sagrada; no entanto, aponta o autor, ela sabe exatamente que está jogando. E, apesar de não se preocupar se está aprendendo algo ao brincar, ou o que estaria aprendendo,

o brincar é uma linguagem que fornece subsídios para a expressão, sendo também um meio de desenvolver habilidades corporais ou cognitivas e de aprender a conhecer, além de propiciar a experimentação de sentimentos, tais como prazer, alegria, medo, frustração, entre outros que afloram no ato lúdico (FORTUNA; SILVA, 2013, p. 5).

Só o fato de a criança estar brincando, já mostra que aprendeu algo: aprendeu a entrar na brincadeira e captou sua lógica, podendo, a partir de agora, mantê-la ou modificá-la. Segundo Brougère (2000), a brincadeira humana não é inata, pressupondo uma aprendizagem social, isto é, demanda “a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 30). E ele aprofunda mais a questão afirmando que o jogo, desde sua emergência na criança, é produto de múltiplas interações sociais, produzindo a cultura que ele mesmo requer para que possa existir (BROUGÈRE, 1998). Assim, os bebês, desde muito cedo, entram no jogo de cadê-achou, pois logo aprendem a lógica do aparecer-desaparecer-aparecer, e eles mesmos passam a provocar a brincadeira:





Figura 38 – Fotografias de Thaísa e Valéria brincando de cadê-achou em 26/06/2014 e 03/07/2014, respectivamente.
Fonte: A autora.

Essa brincadeira tão adorada pelos bebês existe porque, segundo Brougère (1998), as ações humanas nele presentes são interpretadas e significadas como sendo uma brincadeira, isto é, as ações compreendidas como sendo uma brincadeira são designadas culturalmente, o que confere aos bebês, tanto a capacidade de interpretação, como o fato de não serem alheios à cultura.

Assim aos poucos, a criança vai aprendendo a compreender, dominar e produzir uma determinada situação de brincadeira (BROUGÈRE, 2000). E, tendo consciência de que estão brincando, elas sabem identificar, por exemplo, quando uma briga é “de mentirinha” e quando é de verdade (BROUGÈRE, 1998). Na escola investigada, durante algumas semanas a praça que os bebês frequentam ficou com seus brinquedos desmontados em função de obras, mas mesmo assim, bebês e crianças do Maternal 1 frequentavam esse espaço e adoravam subir nos brinquedos que estavam desmontados. Em uma dessas vezes, começaram a brincar da seguinte forma:

Episódio n.º 31: Pés presos

Brincando no pátio (junto ao Maternal 1), enquanto os demais estão brincando com outros brinquedos, ou com suas professoras, um grupo está brincando junto aos brinquedos desmontados. Joel (Berçário 2) fica preso entre dois pedaços do escorregador desmontado e começa a chorar. Eu chego perto perguntando se ele estava preso e dizendo que iria ajudá-lo. Julio (Berçário 2) observa toda cena. Mais tarde, em outro brinquedo desmontado, Julio brinca com Thales (Berçário 2), dizendo que seu pé

estava preso. Thales olha para ele e diz que também está, mas sai de onde está e sobe no brinquedo para fazer a volta e ajudá-lo. Como isso leva um tempo, Julio tira o pé e depois o coloca, reafirmando que está preso. Thales, então, ajuda a levantar um dos plásticos para ajudá-lo. Ou seja, ambos sabiam que seus pés não estavam presos de verdade, diferentemente de Joel, mas recriaram a situação vivida por seu colega, permitindo que um dos bebês fosse ajudado pelo outro (Diário de campo, 16/09/2014).

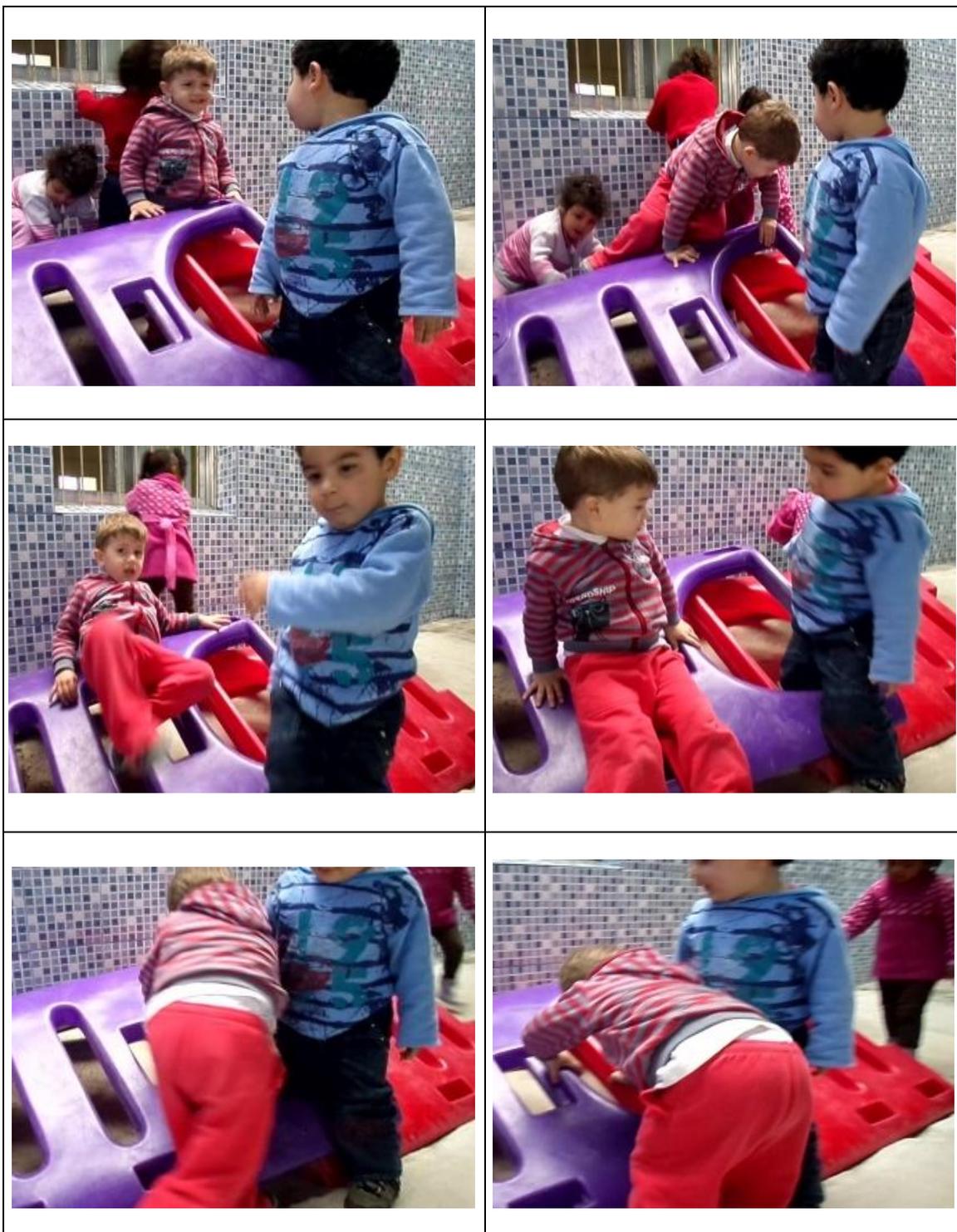




Figura 39 – Fotografias do episódio n.º 31: “Pés presos”.
Fonte: A autora.

Seus pés, portanto, não estavam presos, e eles sabiam, mas continuavam a dizer que estavam presos para que a brincadeira pudesse continuar. Em um primeiro olhar, pensei que uma das crianças estivesse com o pé preso, mas logo percebi que eu não estava com as referências que me permitiriam interpretar a brincadeira como as crianças faziam (BROUGÈRE, 1998). É como a lógica da ironia: se não se tem referências anteriores à frase dita, ou à pessoa que a pronunciou, cometemos um grande equívoco em acreditar que ela é uma verdade.

Os brinquedos desmontados da praça e algumas mesas de madeira desmontadas na área verde também eram muito utilizados pelas crianças (os primeiros com maior frequência tendo em vista a frequência das crianças neste espaço) para brincarem com o corpo: subirem, descerem, pularem, se segurarem: aventura e diversão na mesma ação! O corpo é, desde cedo, o brinquedo do bebê, ao explorar seus pés e mãos, o cabelo de outras pessoas, o seio de quem lhes amamenta. E é com o corpo que seguem as brincadeiras exploratórias no ambiente e a imersão nas brincadeiras simbólicas.

De qualquer forma, a criança é ativa quando brinca. E brinca porque quer explorar o mundo, quer estar em interação com os outros e porque, como diz Huizinga (1980), gosta de brincar. Se prestarmos atenção, as crianças estão sempre demonstrando que querem espaço para brincar, e também para se expressar, se movimentar e participar (MARTINS FILHO, 2010). Por isso, questionam tanto as organizações do tempo e do espaço da escola, buscando romper com elas, transgredir, escapar da fila para encontrar um amigo, entrar na sala de uma outra

turma quando a porta está aberta, ir para o pátio em vez de voltar para a sala depois de comer no refeitório, dentre muitos outros indícios dos seus desejos de conhecer o mundo, brincar e estar com outras crianças.

É preciso prestar atenção nas crianças, procurar maneiras de atender a seus pedidos e também poder ser seus parceiros intergeracionais, pois assim como os bebês procuravam outros bebês para brincar, procuravam, também, crianças mais velhas e, ainda, adultos. O fato de os bebês irem ao encontro de outras pessoas para interagirem, especialmente por meio de brincadeiras, revela o quanto são seres sociais, que gostam de estar na presença de outros, que não são indiferentes a estes e que já brincam incorporando elementos de suas culturas:

Episódio n.º 32: O telefone que não para de tocar

Thaísa (Berçário 2) pega o telefone que caiu no chão [as crianças do Pré 1 o estavam usando para se comunicarem], e o fica segurando. Pouco tempo depois, coloca-o em sua orelha e fala. Depois pede, colocando o telefone na orelha de Juliane (professora, Pré 1), pede que esta faça o mesmo e, na sequência, repete a ação com Douglas (Pré 1). Ela parece muito satisfeita e ele não quer perder o contato com ela. [...]. Thaísa volta com o telefone, coloca em minha orelha para que eu fale e faz o mesmo com Juliane. Na sequência, coloca o telefone na orelha de Vinícius (Berçário 2), que sorri para ela – todos podem participar! De bebês a adultos, passando pelas crianças! (Diário de campo, 03/07/2014).

Assim, os adultos são parceiros relacionais nas brincadeiras tão importantes quanto as próprias crianças, visto que podem introduzir outros elementos culturais e provocar outras experiências linguageiras e corporais. Por isso, na escola infantil, a professora precisa estar disponível para brincar com as crianças. Não que deva sempre propor brincadeiras a todo o momento, ou tentar se integrar ao que as crianças estão fazendo. Mas procurar um equilíbrio entre propor uma brincadeira, se integrar ao grupo e, ainda, estar disponível para os convites das crianças. Certamente, a demanda de trabalho é grande, mas brincar também faz parte do trabalho docente com bebês e crianças na escola infantil.

Episódio n.º 33: A caixa que transporta

Alguns dos bebês brincam empurrando caixas de papelão no salão do refeitório até que Julio (Berçário 2) empurra a caixa na direção de Izabela (Berçário 2), que permanece encostada na caixa, mas começa a andar para trás à medida que ele e a caixa avançavam. Luciane (professora, Berçário 2) observa a cena e coloca Izabela dentro da caixa, para que pudesse ser empurrada de uma outra forma (e não corresse o risco de cair para trás). Luciane e Julio começam a arrastar a caixa com Izabela, que ri. Enquanto

isso, Thales (Berçário 2) tenta entrar em uma outra caixa. Depois de empurrarem um pouco, param e Julio pede para ser ele dentro da caixa. A cena se repete com Julio e Thales entra na caixa, como se também quisesse ser empurrado. Antes que isso seja possível, chega o horário de almoço do Berçário 2 (Diário de campo, 12/06/2014).

Luciane foi sensível ao entrar na brincadeira das crianças e propor-lhes outras possibilidades: ao colocar Izabela dentro da caixa, os outros bebês também quiseram experimentar essa nova forma de brincar – ainda que somente um deles, além de Izabela, tenha sido ajudado por ela.

Como há muito tempo, nós, adultos, não brincamos com a intensidade e a profundidade que brincávamos quando éramos crianças, é essencial que os cursos de formação inicial e continuada se dediquem para ajudar a resgatar, ao menos, um pouco dessa força que tem o lúdico. Envolvermos tanto com nossas vidas adultas de pagar contas e de dar conta da produtividade no trabalho e dos compromissos, que se faz imprescindível uma formação para o brincar. De acordo com Faria,

brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brinçalhona (1999, p. 150 apud MARTINS FILHO, 2010, p. 92-93).

É importante que essa formação seja teórica, mas também prática, para ajudar a libertar o espírito adulto para a brincadeira, assim como apresente elementos para que cada professora proponha diferentes “brincades” junto com as crianças. Esses elementos vão desde a proposição de brincadeiras, como a reflexão acerca do espaço e dos materiais da sala (e do resto da escola). Uma sala com brinquedos disponíveis às crianças, objetos que possam ser explorados e/ou transformados em brinquedos e cantos temáticos, trocados regularmente, são reflexos do trabalho pedagógico realizado. Assim como uma sala vazia, com brinquedos velhos ou com metade do espaço ocupado por berços. A partir da seleção dos materiais e da organização do espaço, a professora está, indiretamente, propondo brincadeiras para as crianças. Por isso a sua reflexão é tão importante.

As crianças são brinquedólogas: exploram os brinquedos, tiram suas conclusões sobre eles, sabem muito sobre tudo que está relacionado a seu universo, os utilizam da forma esperada, recriam outros usos para eles e ainda

transformam outros objetos em brinquedos, como a corda que as turmas de maternal e Pré 1 utilizam na escola para pular, é usada por bebês junto a crianças do Maternal 1 para ser puxada e arrastada, mantendo a conexão entre as crianças.

O brinquedo é, como afirma Brougère (2000), um dos meios para se iniciar a brincadeira e, quanto mais elementos a criança possui para brincar, mais ela pode brincar. Dentre esses elementos, para além das contribuições das crianças, cujos componentes prévios também são mais ou menos possibilitados pelos elementos a seguir apresentados, estão o tempo, o espaço, os materiais e as posturas dos adultos (BROUGÈRE, 2000). E tudo isso, na escola infantil, é função dos adultos pensar sobre como podem melhor ser promovidas para as crianças.

Na instituição investigada, alguns brinquedos ficavam na sala do Berçário 2, em um porta brinquedos cilíndrico de nylon, e outros eram levados da sala dos materiais para a sala da turma, pois eram de uso de todas as turmas. Tratava-se de, sobretudo, jogos e caixas temáticas, com brinquedos específicos: carrinhos, bonecos, dinossauros, panelinhas, caminhões, livros, dentre outros. Mas não era só com os brinquedos em si que os bebês brincavam (sozinhos, entre eles, com os mais velhos, ou com os adultos): os elementos do espaço também eram utilizados nas brincadeiras, tanto nas brincadeiras de exploração do corpo e do espaço, como nas de imaginação do real.

Em uma tarde, na sala do Berçário 2, “os bebês querem pular das cadeiras, chegando a subir nelas e passar para a mesa. Isso preocupa Daniele (professora, Berçário 2), que diz aos bebês que poderiam pular da cadeira se ela, Daniele, estivesse junto, cuidando-os” (Diário de campo, 28/08/2014). Nesta cena, é possível ver, primeiramente, que o fato de os bebês estarem subindo na cadeira não é algo agradável para a professora (aliás, para a maioria dos adultos), pois, caso o bebê caia, há um risco maior de se machucar por conta da altura da cadeira.

Essa preocupação é compreensível se considerarmos que ela, enquanto professora, e juntamente com as demais professoras, é responsável por aqueles bebês. Entretanto, ela mesma diz que os bebês precisam experimentar todos os tipos de experiência e que, já que desejam pular da cadeira, que façam isso de uma maneira que ela considerasse segura. Nesse momento, a professora não entra exatamente como uma parceira na brincadeira, como era Luciane brincando com Izabela e Julio no episódio n.º 33 “A caixa que transporta”. Mas entra com o seu

importante papel de oportunizar experiências e brincadeiras aos bebês, ao mesmo tempo em que preza pelo bem-estar deles (e seu também).

E não somente as professoras da turma podem ser parceiras dos bebês e das crianças nas brincadeiras, mas as professoras de outras turmas e todos os demais profissionais da escola, assim como vi ocorrer durante a investigação. Ainda que alguns tenham mais dificuldade em estar com as crianças devido à sua função, no geral, todos são educadores e parceiros em potencial. Demarca-se, pois, a ideia da escola infantil como contexto onde o lúdico se faça presente e possa haver convivência coletiva e diversificada e, por isso, rico, desafiador, agradável e de acolhimento.

As brincadeiras, ainda importa dizer, não são os únicos meios das crianças se relacionarem, mas são importantes e imprescindíveis em suas vidas, “um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa” (BROUGÈRE, 2000, p. 49). A cultura lúdica infantil, portanto elemento das culturas da infância, é produzida, conforme Brougère (1998), pelas próprias crianças, ao brincar, na intersecção com outros elementos, como a cultura à qual pertencem (e que, por sua vez, mantêm e modificam), as diferenças etárias, de sexo, de localidade, épocas, e, da mesma forma, contribui para a cultura da sociedade como um todo. E ele ainda afirma que, “seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos” (BROUGÈRE, 1998, p. 32).

Não foi minha intenção, aqui, trabalhar com a distinção entre jogo, brincadeira e brinquedo, mas pensar a ludicidade e a formação de uma cultura lúdica infantil como parte das culturas da infância independentemente das idades das crianças. Tampouco adentrei nas especificidades das brincadeiras imaginativa, pois lhe darei maior espaço na próxima seção.

4.2.3 Fantasia do real: eu invento, tu inventas, nós inventamos

Fantasiar o real é, conforme Sarmiento (2004), fundacional do modo de inteligibilidade infantil, isto é, permite que as crianças compreendam o mundo através da importação, para o seu cotidiano, de personagens e situações do mundo

da fantasia, através de interpretação fantasista do que ocorre em suas vidas ou ao seu redor, e através da apropriação de objetos e até de brinquedos, os quais passam a ter outros sentidos e funções. Essa última característica foi bastante visível nas capacidades dos bebês do Berçário 2, mas não deixaram de incorporar elementos fantasiosos, com Julio no episódio n.º 20 “O suco horrível”.

Essa capacidade de dar outros sentidos às coisas e colocarem-se no lugar de outros, em geral, de personagens de histórias ouvidas, lidas, ou vistas, é muito presente entre as crianças e revela-se na sua forma mais rica. Não que, enquanto adultos, não saibamos dar outros sentidos às coisas, ou não consigamos nos colocar no lugar de outros. O que acontece é que isso não ocorre com a mesma originalidade e intensidade do que fazíamos quando crianças, pois na vida adulta, provavelmente depois de todo processo de escolarização, as formas mais valorizadas de compreensão do mundo pelos adultos, não são as imaginativas, mas as lógicas. Assim, vamos perdendo essa qualidade que tanto nos pertencia enquanto crianças. Qualidade, tanto no sentido de ser uma característica, como de ser um atributo positivo que possuíamos, pois me parece, que há no mundo, menos lugar para a fantasia, para a poesia e para o sensível.

Mas antes que pareça o contrário, mesmo assim, ainda imaginamos. O “se” que inicia muitas de nossas frases não nos deixa negar: ficamos imaginado “se eu tivesse feito isso”, “se eu não tivesse feito aquilo”, “como seria bom se ...”. A diferença é que o “se” carrega um peso que a transposição advinda com o “faz de conta que eu sou...” dito ou imaginado pelas crianças, não carrega. As crianças, nos seus processos imaginativos, sabem que é uma fantasia (HUIZINGA, 1980) e se satisfazem com isso, pois são capazes de compreender e viver o mundo dessa forma.

Da mesma forma, são capazes de aliviar tensões, aprender e se divertir. Huizinga (1980) retoma uma antiga forma de entretenimento, chamada mascarada, que nos permite fazer uma analogia ao momento em que a criança brinca: a criança é como o mascarado ou disfarçado, que desempenha o papel de outra pessoa. Ao estar mascarado/disfarçado, “os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara” (HUIZINGA, 1980, p. 16). E assim também se encontram nas brincadeiras imaginativas.

Para mim, é bastante desafiador, diria até difícil, escrever a respeito dos processos de fantasia do real que as crianças fazem, pois somente sendo uma delas para realmente poder compreender, por meio das suas vivências, a totalidade do que se passa nesses momentos. Mesmo que eu me pusesse a resgatar minhas habilidades imaginativas e criadoras, não chegaria ao nível das crianças. Por exemplo, Douglas, Aline, Joel e César transformam um colchonete, objeto utilizado nas brincadeiras mais como exploração corporal (ou em analogia a uma cama, como fizeram Daniela e Milena do Pré 1), em um cavalinho, algo que eu nunca imaginaria!

Seguindo com as crianças, que podem falar com mais propriedade do que eu, mesmo sem palavras, Izabela também desafia intencionalmente o significado e a função de objetos e deixa-se levar pela imaginação para que possa brincar daquilo que deseja:

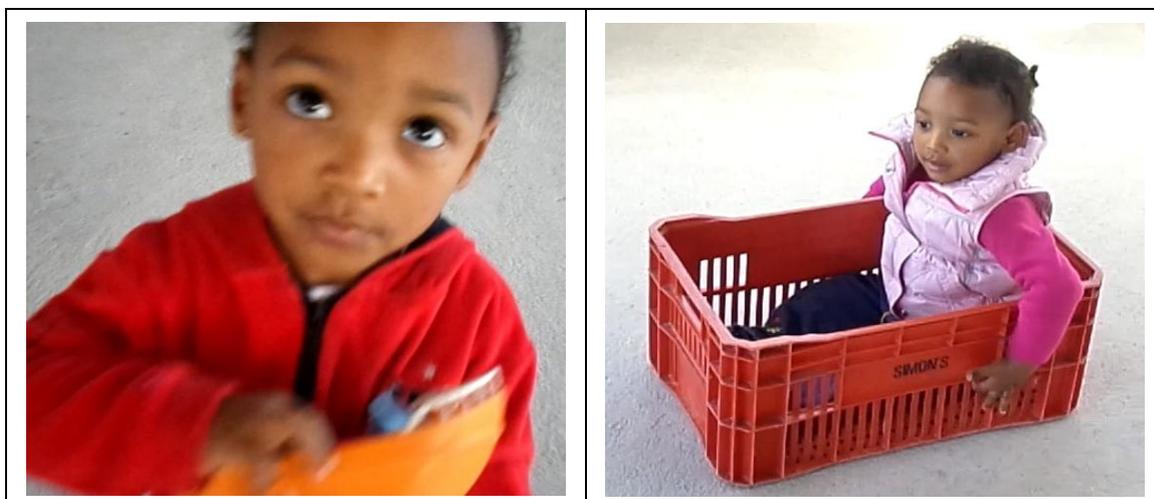


Figura 40 – Fotografias de Izabela nanando seu bebê e andando de carro em 08/09/2014 e 16/09/2014, respectivamente.

Fonte: A autora.

E ela e Julio desafiam, juntos, o uso de objetos e brinquedos:

Episódio n.º 34: Bebês de skate

Izabela (Berçário 2) põe o pé sobre o brinquedo branco que, às vezes, fazem de chapéu e em outras empurram como se fosse um carrinho, e me diz: “olha o meu skate!”. Julio (Berçário 2), que estava próximo, praticamente na mesma hora, olha para o chão e põe o pé dentro de um pote plástico de cozinha – que Joel (Berçário 2) deu para uma das professoras da turma sinalizando que aquele pote não fazia parte da caixa de brinquedos de casinha – e diz que também está de skate (Diário de campo, 15/07/2014).

Na brincadeira, as coisas, sejam elas já brinquedos, ou mesmo objetos, tornam-se outras coisas, outros brinquedos, porque brincar é, além de outras ações, imaginar, criar histórias (BROUGÈRE, 2000). Nesse sentido, por mais que um brinquedo [ou objeto] possua significados a serem decodificados, ele não condiciona a ação da criança, mas oferece um suporte e pode ganhar quaisquer outros significados dados por ela (BROUGÈRE, 2000).

E por vezes, usam os brinquedos a partir de seus próprios usos e sentidos, mas inventam narrativas com base na realidade, e com doses de imaginação. Em um dos dias investigados, as professoras levaram a caixa que contém artefatos de cozinha de brinquedo para a sala do Berçário 2 e os bebês se engajaram em uma brincadeira que durou mais de 25 minutos e terminou porque havia chegado a hora do lanche, o que rompe com a ideia de que bebês não conseguem se concentrar. Seguem fotos da brincadeira, onde podemos ver, dentre outras coisas, os bebês se *servindo*, oferecendo a *comida* para o outro cheirar, *servindo* seu prato e compartilhando-o com o colega, *fazendo* comida e deixando para os colegas, que passam a se *servir* dessa nova comida, *bebendo* e *servindo* bebidas e incorporando, à temática da brincadeira, brinquedos que não são parte do conjunto de panelinhas. Também podemos ver uma das professoras oferecendo novos elementos à rica brincadeira dos bebês, que mostram já saberem como funciona essa rotina cultural (CORSARO, 2011) de preparar e comer os alimentos.







Figura 41 – Fotografias dos bebês brincando com os artefatos de cozinha de brinquedo.
Fonte: A autora.

Todos envolvidos com a imaginação, ou melhor, com a imagina-ção, com a ação de imaginar. Tratando-se de uma ação, portanto, o bebê e a criança são ativos nesse processo, autores principais de suas narrativas imaginativas, pois ainda que bebam nas mais variadas e possíveis fontes para alimentá-las, são recriadas de forma única e revividas de formas diferentes a cada vez. Assim, mais do que pretender diferenciar as formas de fantasia do real de bebês e de crianças, o que é central é que, ao atribuírem, de maneira particular, (novos) significados às coisas, muitas vezes arbitrários, isso se configura como produção de cultura. Produção de culturas da geração infantil, em que a geração se torna “patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Bebês e crianças criam o seu mundo a partir e para o mundo sócio-cultural existente e em que se encontram, como no dia em que “*Julio parece ter descoberto o bolso de sua calça e quer colocar tudo lá dentro, até que guarda no bolso uma figurinha de uma atividade e fica dizendo que era o seu um real*” (Diário de campo, 15/07/2014). Julio fazia uso de seu bolso a partir do que vira os adultos fazerem, mas para isso ser possível, transformava, sabiamente, o sentido das condições existentes. E assim bebês e crianças vão experienciando o mundo, podendo viver todas as situações, desde a mais cotidiana, como fazer comida, até a mais adulta,

como exercer uma profissão, a mais imaginativa, como a presença de dragões em uma das brincadeiras apresentadas na próxima seção, e a mais dolorida, como o luto de um ente ou de um animal queridos. E assim, inventam e reinventam o mundo e os modos de ser criança e de aproveitar suas vidas onde quer que estejam.

4.2.4 Reiteração: os tempos da escola, os tempos da vida

Reiterar: segundo o dicionário Michaelis⁷⁷, *fazer de novo, renovar, repetir*. Assim é o nosso cotidiano, repleto de ações repetidas, mas a cada vez vividas de uma forma diferente. Também assim são as brincadeiras das crianças, repetidas dia após dia (ou, às vezes com certo intervalo, curto ou longo de tempo entre as repetições), mas a cada vez que brincam, revivem o já vivido e vivem coisas inusitadas, nunca antes vividas – ao menos naquela brincadeira. A diferença entre a repetição das ações cotidianas e das brincadeiras das crianças é que seus princípios são diferentes: enquanto que devemos repetir algumas ações cotidianas por “n” motivos, as brincadeiras são repetidas pelas crianças voluntariamente, porque lhes dá prazer – assim como temos o desejo de repetir ações que nos dão prazer.

É justamente por conta do prazer que, muitas vezes, temos a sensação de que o tempo passou rápido demais (quando estamos fazendo algo prazeroso), ou devagar demais (quanto estamos fazendo algo que não nos dá prazer). Logo, o tempo, tão objetivo na precisão dos relógios, torna-se subjetivo nas experiências pessoais e coletivas. Quando juntos, nos momentos de interação propostos no Projeto do Pré 1, alguns dos meninos desta turma, juntamente com Thales, do Berçário 2, inventaram uma brincadeira que ultrapassava esses horários propostos pelas professoras e “invadia” outros horários em que se encontravam na escola.

A brincadeira consistia na perseguição de Thales (Berçário 2) a alguns meninos do Pré 1. Eles o chamavam de dragão e, Thales, inicialmente tentava pegá-los engatinhando, sendo que os meninos estavam correndo com cavalinhos de pau. Posteriormente, o bebê passou a correr em pé, provavelmente pela maior agilidade em poder pegar os meninos mais velhos. Isso acontecia tanto nos momentos

⁷⁷ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reiterar>> Acesso em: 03 dez. 2014.

planejados de encontro entre o Berçário 2 e o Pré 1, como se repetia nos outros momentos em que se encontravam, sobretudo no refeitório. Aí, pois, os meninos chamavam Thales de dragão e ele saía engatinhando ou correndo para tentar pegá-los.

Como podemos ver, essa brincadeira era tão intensa entre eles, que eles queriam que ela continuasse em outros momentos, ou seja, mesmo fora do contexto onde a desenvolviam, ela os conectava, assim como argumenta Huizinga a respeito do jogo:

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Mas a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo. O clube pertence ao jogo tal como o chapéu pertence à cabeça (1980, p. 15).

Porém, a rotina da escola não dava muita liberdade para os meninos continuarem interagindo: sempre que saíam de suas cadeiras no momento de refeição para ir à mesa de outra turma, que tentavam brincar no espaço do refeitório, que ocupavam a sala de outra turma ou o pátio no momento em que outra turma estava presente, isso não era muito bem-vindo. Portanto, eles acabavam repetindo e recriando essa sua brincadeira praticamente somente nos momentos de encontros propostos entre as turmas. Como lembra Barbosa (2006), os tempos da escola são pensados pelos profissionais; com as crianças, que são a maioria na instituição e sujeitos do processo educativo, não são discutidos os usos do tempo na instituição – nem os adultos prestam atenção se, para os bebês e crianças, a organização do tempo está adequada ou se os tempos estão extensos o suficiente.

Barbosa (2006) pontua que o modo de utilizar o tempo nas escolas não foi reformulado desde sua invenção, que se deu, na forma como a conhecemos, no século XIX. E esse tempo, como ela argumenta baseada em Escolano (1993), se inspira na forma como o cristianismo e como o trabalho taylorista o utilizavam: repetições, ritos, controles, tempos fragmentados, atividades fragmentadas. E ainda: rapidez e foco no produto (BARBOSA, 2006) – em detrimento à valorização do processo, em um mundo onde cada vez mais tudo se torna substituível, instantâneo.

A lógica é produzir e o percurso, segundo Barbosa (2006), é, nesses casos, somente um lugar e um tempo de passagem.

Cosaro (2011) afirma que as crianças são colocadas em atividades organizadas – “agenda de compromissos” – porque as crianças estão com menos irmãos, os quais poderiam cuidar delas, mas, na sua inexistência, os pais precisam assumir essa tarefa sozinhos. Estes, por se preocuparem com a segurança de seus filhos e por encontrarem nas atividades infantis institucionalizadas o discurso de que fornecem cuidado às crianças, acabam colocando seus filhos nessas atividades que, geralmente, assim como a escola, segregam as crianças por faixa etária (CORSARO, 2011).

Assim, tudo é regido por tempo compartimentado. E com o currículo não é diferente – no ensino fundamental e no ensino médio, as horas aulas, e na educação infantil, além das “horas” de brincar livre, de comer, de trocas (de fraldas), da atividade dirigida, dentre outras, outra característica temporal influencia sua constituição: o calendário. Por mais que venham sendo desenvolvidos diferentes projetos nas escolas infantis, é muito comuns que eles sejam interrompidos para que se atendam às exigências colocadas pelos calendários: celebrar a Páscoa, o Dia das Crianças, o Natal, e todas as outras datas festivas possíveis, em que celebrar apresenta o mesmo sentido que produzir. Mais uma vez o mercado jogando com as lógicas escolares.

A organização do tempo e a rotina propostas pela escola têm hora marcada e duração pré-estabelecida, o que difere das crianças, que apresentam outros ritmos e outras lógicas temporais. Por mais que a demarcação do tempo como a conhecemos hoje seja útil para muitas questões, antes de aprendê-la, a criança já aprendeu outras configurações temporais. Desde que está no útero, o bebê começa a compreender os ritmos do mundo através de sua mãe: os horários mais agitados, os horários mais calmos, sempre com variações culturais, maternas e imprevistas. Hoje em dia, com nossos ritmos agitados, sempre fazendo muitas coisas ao mesmo tempo e correndo para cumprir os muitos prazos que as mais variadas instâncias de nossas vidas nos colocam, não é de se estranhar que as crianças, desde que nascem, já vão entrando nesse ritmo.

Ficamos impacientes por conta de um e-mail que não chega, por termos que esperar em uma fila, ou porque a televisão a cabo saiu do ar, enquanto que, para

tomar um dos exemplos, há algum tempo, uma carta levava dias, até meses para chegar. E quando nos deparamos, principalmente na escola, com crianças que também não gostam de esperar, ou de fazer somente uma coisa por vez (geralmente algo não prazeroso e que não implique grande movimentação corporal), concluímos que elas são hiperativas e que precisam ser medicadas. Porém, as práticas da escola, pouco atualizadas desde seus primórdios, não são questionadas. Como argumenta Barbosa, precisamos compreender que “a escola, atualmente, funciona muito mais como um espaço de socialização, organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vista diferenciados do que como transmissora de informações” (2007, p. 1078).

Porém, isso ainda não é a realidade, nem quando estamos pensando em termos de socialização e integração, pois as escolas infantis, no geral, não propõem tempos para que as crianças de diferentes idades e grupos possam interagir. Mexer na organização dos tempos e dos espaços da instituição escolar é um tabu. Mas, como todo tabu é uma construção social, está aí para ser quebrado. A escola tem se organizado para facilitar a vida dos adultos.

Barbosa (2006) comenta que em uma das escolas que investigou, assim que cada bebê começasse a andar mais agilmente sem apoio, era passado do maternal 1 para o maternal 2 ao longo do ano letivo, sem serem consideradas as relações que ele havia estabelecido com aquele grupo e com aquele espaço. Rompe-se com a ideia de ano letivo para cair nas armadilhas da seriação por critérios alheios aos interesses das crianças. O que parece é que aprender a andar torna-se, nesta escola e em muitas outras que adotam esta lógica, um diferenciador explícito entre bebês e crianças: acabou-se o tempo de viver no maternal 1 e começa o tempo de viver no maternal 2, onde provavelmente as crianças saiam de suas salas por saberem andar, enquanto que os bebês do maternal 1 ficam enclausurados em suas salas, assim como verificaram Gobbato (2011) e Simiano (2010), sem correrem riscos que uma criança que já caminha pode oferecer aos “indefesos” bebês que “não se locomovem”. Dessa forma, professoras do maternal 2 não precisariam se preocupar em como carregar os bebês que não andam de sua turma, pois todos estão no maternal 1, e professoras do maternal 1 não fariam esforços para sair da sala, já que isso é dificultado pelo fato de seus bebês não andarem.

No geral, os tempos institucionais, assim como as organizações em turmas etárias servem para organizar, isto é, por ordem, uniformizar, homogeneizar. Mas, uma escola que se preocupa com suas crianças, disponibiliza tempos diferenciados para acompanhar suas diferenças rítmicas. Na escola investigada, as crianças dormiam todas no mesmo horário, mas vi uma bebê sendo acolhida em um colchão em horário diferenciado e uma criança do Pré 1 dormindo para além do horário estipulado. Relógios cujos cucos soam em horas diferentes uns dos outros, assim como se diferenciam os soares dos cucos de crianças e de adultos.

O tempo da criança ela inventa no presente, pois ela vive o presente, sem ter que se preocupar se daqui a meia hora seria a hora certa para comer, ou se está há duas horas ininterruptas brincando com a mesma brincadeira. Sim, mesmo os bebês, quando têm oportunidade, passam bastante tempo concentrados no que estão fazendo – quando eles estão engajados em algo que lhes desafia e lhes dá prazer, são assim como os adultos: não querem parar. Precisamos lembrar que são suas primeiras experiências nessa vida; estão vivendo tudo pela primeira vez, e isso requer tempo para aproveitar as experiências que esse mundo lhes apresenta e compreendê-las.

E, para poder fazer isso, precisa repetir tudo de novo e de novo e de novo...

Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo de faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos, falar com outra voz e até, como afirmam muitos psicanalistas, criar momentos de resolução de conflitos psíquicos (BARBOSA, 2006, p. 149).

E assim o fizeram bebês e crianças mais velhas nos encontros intersubgeracionais entre o Berçário 2 e o Pré 1:

Episódio n.º 35: Brincando com os carrinhos de bebê

A brincadeira começa quando Manuela (Pré 1) coloca uma boneca bebê no carrinho de bebê de verdade e Valéria (Berçário 2) acompanha todo o movimento com os olhos e com ações que se complementam às de Manuela. Douglas (Pré 1) se junta a elas e os três vêm me mostrar a filha de Manuela, como ela mesma disse. Valéria expressa estar muito contente com o ocorrido e os três fazem carinho na bebezão. Pouco depois, Valéria mostra que há outro bebê boneca na parte de baixo do carrinho e Manuela o pega e dá para a bebê, que não se contenta com o fato, pois queria seguir brincando com Manuela. Então, guarda essa bebê boneca no lugar onde

estava. Douglas, que havia se afastado, retorna e leva o carrinho, pois Manuela foi brincar no cavalinho, mas Valéria avisa, apontando em sua direção. Valéria vai para o cavalinho, depois ela o empresta para Douglas, começa a explorar uma mochila, que Joel lhe tira, e, por fim, volta à Manuela e ao bebezão. Novamente Manuela empresta o outro bebezão à Valéria, que quer guardá-lo. O lanche chega e a brincadeira é interrompida (Diário de campo, 17/06/2014).

[...]

Em outro dia, Manuela está na volta do carrinho com uma boneca e a oferece para Valéria e Cecília (Berçário 2) a beijarem. Como Cecília quis ficar com a boneca, Manuela coloca um Barney de pelúcia em seu lugar. Vinícius (Berçário 2) se apoia no carrinho e Manuela quer colocá-lo no carrinho, mas uma das profissionais não permite (ele estava no carrinho antes das crianças chegarem, pois haviam dormido e ido ao refeitório). Mais tarde, Thales (Berçário 2) sobe no outro carrinho de bebê de verdade e Manuela sai com ele. Douglas toma o posto de empurrar o carrinho, mas uma das profissionais pede para Thales descer. Manuela volta a brincar com o Barney, mas agora neste outro carrinho. Thaísa (Berçário 2) vê e indica que quer tirar o Barney para subir no carrinho. Manuela, então, passa a brincar com Thaísa no carrinho. As crianças lhe dão coisas e Valéria fica surpresa ao ver a cena. Douglas pega o carrinho com Thaísa e Manuela vai brincar com Iago (Pré 1) no outro carrinho e com boneca bebê que Valéria não quis anteriormente. Douglas vê um cobertor na parte debaixo do carrinho e tapa Thaísa. O cobertor cai e uma das profissionais o pega e cobre Thaísa novamente. Manuela e Douglas beijam Thaísa (Diário de campo, 26/06/2014).

[...]

Mais alguns dias adiante, as crianças do Pré 1 tentam colocar Thaísa e Vinícius no carrinho maior, mas não conseguem (Diário de campo, 01/07/2014). Por isso, no encontro seguinte, pedem para sua professora ajudar Thaísa no carrinho. Milena e Emília (ambas do Pré 1) entram na brincadeira. Thaísa fica recebendo brinquedos, explorando-os e passeando de carrinho pela sala. As professoras comentam que, em casa, ela brinca assim muitas vezes, sentindo-se tranquila com as crianças do Pré 1, ou seja, quanto mais contato com as crianças mais velhas, mais os bebês podem se sentir seguros com eles e à vontade para brincar (Diário de campo, 03/07/2014). Alguns dias depois, no último encontro entre as turmas, realizado no salão do refeitório, é Thaísa que sobe no carrinho e as crianças do Pré 1, em especial Milena, Emília e Manuela, ficam na sua volta. Julio (Berçário 2) parece incomodado com o que está ocorrendo. Mas chega a hora do lanche, ele sai e logo em seguida uma das professoras do maternal vem pegar Thaísa (Diário de campo, 17/07/2014).



• • •





Figura 42 – Fotografias do episódio n.º 35: “Brincando com os carrinhos de bebê”.
Fonte: A autora.

Com isso, bebês e crianças estão nos provando que, nos tempos que a escola lhes possibilitava, podiam brincar juntos, e que os tempos de vida que possuem, isto é, suas idades, não impediam que estabelecessem laços entre eles, nem impediam que os mais novos também direcionassem, ativamente, a direção da brincadeira.

É uma pena que nós, adultos, não nos lembremos de muitas coisas do nosso tempo de crianças, como o fato de que interagíamos com crianças de diferentes faixas etárias e não nos importávamos com os números das idades ou das horas para começarmos uma brincadeira. Recordar essas vivências facilitaria no questionamento das lógicas escolares, que andam na contramão das relações entre crianças de diferentes subgerações.

Da mesma forma, e, para concluir esta seção, percebo que os tempos da escola infantil não contribuem para a proposição de encontros entre crianças de diferentes idades e grupos, nem para a elaboração de turmas multietárias. Isso, porque os tempos da pré-escola são regidos, basicamente, pela lógica da produção, da sequência de atividades, daquilo que, no senso comum, se chama de “pedagógico”, enquanto que os tempos do berçário e do maternal são regidos, sumariamente, pela banalização das práticas de cuidado, repetidas em horários fixos e organizando toda a rotina dos grupos, como se isso, ademais, não fosse pedagógico. Somente rompendo com o paradigma cuidado-pedagógico e flexibilizando seus tempos, outras propostas, agregando as duas dimensões e os dois grupos (creche e pré-escola) poderiam surgir. É na direção destas propostas que o texto se encaminha.

4.3 Bebês, crianças e adultos: posturas dos profissionais da escola frente aos encontros intersubgeracionais

Os encontros intersubgeracionais na escola

provocam diferentes atitudes por parte dos adultos. Com o objetivo de entregar as crianças “sãs e salvas” ao fim do dia, o que é algo compreensível e esperado, bebês são vistos como frágeis perante os maiores (aos olhos dos adultos) e os maiores são tidos como uma ameaça à integridade física dos bebês, ainda que pouco se permita que eles interajam para que se possa desmistificar essas visões. Na pesquisa realizada por Cardoso (2004), em Campinas, cidade onde foram implantados agrupamentos multietários na Educação Infantil, essa preocupação quanto aos maiores machucarem os menores se faz presente também na fala dos pais das crianças, juntamente com a preocupação de que os maiores se prejudicariam em termos de preparo para o Ensino Fundamental.

Entretanto, por parte dos próprios pais podemos ver o quanto tais mitos não se sustentam, pois uma mãe afirma que seu filho pequeno nunca se machucou, e ainda teve maior desenvolvimento da fala, enquanto que a mãe de uma criança maior afirma ser melhor colocar a criança na creche (escola infantil) porque, além de cuidada, ela ainda irá aprender outras coisas. Em conversas que tive com os pais, especialmente no momento de encontro para falar a respeito dos Termos de Consentimento Informado, as preocupações quanto aos encontros entre os bebês e as crianças mais velhas não chegaram a mim.

É possível que isso se dê pelo fato de eu ser a pesquisadora e, diferentemente de Cardoso (2004), não os estava entrevistando para saber suas opiniões, mas buscando suas autorizações, e, também, pela diferença de propostas: enquanto que em Campinas as turmas são organizadas por agrupamentos de idades próximas, na instituição investigada, os comentários que ouvi por parte dos pais foram positivos, com interesse, inclusive, em saber alguns resultados da pesquisa e comentando-me o quanto seus filhos gostavam de brincar com bebês, crianças mais novas, ou mais velhas, mas, nem todos, tinham esse contato na família. Assim, a preocupação com o bem-estar das crianças e sua segurança deve existir. Porém, supervalorizar tais atitudes é privar as crianças de muitas

experiências que podem ser importantes em sua vida, dentre elas o contato com crianças de outras faixas etárias.

Na escola investigada, como já colocado anteriormente, essa preocupação também existia por parte das professoras e, por vezes, até tolhia possíveis interações entre as crianças. Seguidamente, quando duas turmas se cruzavam pelos corredores, ou pelo refeitório, por exemplo, era possível ouvir alguma das professoras dizendo para as crianças mais velhas tomarem cuidado com os bebês, ou com os pequenos – termo também usado nesse tipo de frase para se referirem a eles. Porém, em muitas outras vezes vi crianças maiores se aproximando de bebês que estavam junto a uma de suas professoras (ou bebês se aproximando de crianças maiores que estavam junto a uma de suas professoras) e a atitude da profissional, nesse momento, era de promover abraços entre as crianças, beijo na bochecha, darem tchau quando estavam saindo, etc. Estando junto uma única criança, e podendo dar maior atenção a ela e à que se aproximava, as professoras, provavelmente, sentiam-se mais à vontade para “deixar rolar” aquela relação que, como eu podia ver nos seus jeitos de olhar para as crianças e falar com elas, lhes encantava.

Acredito que a escola (e seus profissionais) tenham tido uma postura mais aberta frente às relações entre bebês e crianças por um conjunto de fatores: o fato de ser filantrópica e estar preocupada sempre com a família da criança como um todo; a inclusão dos bebês (e suas famílias) nas festividades promovidas pela instituição; a existência de alguns pares de irmãos na instituição e de crianças de diferentes turmas que se conheciam para além da escola; a realização do projeto “Eu, meu grupo e outros grupos” por parte da turma do Pré 1; a postura da coordenadora, Paloma, em incentivar tal projeto e buscar meios para sua realização; e o fato de que algumas professoras mudaram de turma durante o ano letivo e ainda mantiveram, como era de se esperar, laços com as crianças de suas antigas turmas, por vezes promovendo interações entre as crianças das duas turmas, como fez Tatiane, que era professora do Maternal 2, quando algumas meninas de sua turma anterior estavam na pátio para onde dá uma das janelas da sala do Berçário 2: *“pela janela, a professora apresenta os bebês para as meninas. Todos prestam atenção uns nos outros. As meninas mais velhas perguntam algumas coisas e fazem*

comentários e os bebês tentam subir na janela. No fim, se dão tchau” (Diário de campo, 28/08/2014).

E, como não acredito que postura de investigador algum seja neutra, minha presença investigando a temática pode ter contribuído para sua visibilidade, tanto que as professoras, especialmente Viviane, me chamavam para me mostrar alguma interação entre um ou mais bebês e uma ou mais crianças. E, também vinham me contar de coisas que haviam ocorrido em dias que eu não estava na escola, não necessariamente sobre o tema da pesquisa, mas sobre coisas que as crianças haviam feito. Selena contava-me muitas coisas que as crianças haviam feito e foi muito positivo poder contar com ela na pesquisa (e com os demais profissionais também, certamente). Cabe destacar que, embora seu cargo seja denominado “auxiliar de educação”, seu papel junto às crianças da instituição é basilar e sua postura revela aprendizados feitos durante os 10 anos de prática na escola.

Com isso, pelo fato de a temática desta pesquisa praticamente ainda não ser discutida no meio acadêmico, nas políticas educacionais ou nas próprias escolas, as opiniões e posturas acabam sendo controversas, pouco questionando a lógica de separação das crianças. O projeto do Pré 1 junto ao Berçário 2 rompeu com algumas amarras presentes nas escolas, aproximou as crianças entre elas e das vivências que fazem parte de suas comunidades e possibilitou brincadeiras e aprendizagens por parte das crianças e dos adultos, já que estes se envolviam com a organização dos encontros e observação dos mesmos. Quando surgiu o descontentamento⁷⁸ por parte de algumas profissionais pelo fato de que alguns bebês estavam brincando sozinhos, ou ficando somente junto às suas professoras nos encontros com o Pré 1, em vez de encerrar o projeto frente à diversidade de opiniões, a coordenadora e a professora do Pré 1 pensaram em outra forma de organizar esses encontros (em grupos menores), o que foi discutido, posteriormente com uma das professoras do Berçário 2.

Assim é a vida na escola: a cada ruptura feita, muitas tentativas são necessárias, além do respeito às vontades dos sujeitos envolvidos. Encerrar o projeto nesse momento em que foi proposta a mudança seria uma atitude que não consideraria as crianças, pois, por mais que algumas preferissem estar sozinhas, as

⁷⁸ Analisado nas páginas 126-127.

outras tinham interesse em dar continuidade às brincadeiras que vinham se repetindo nos encontros e a reencontrar os novos amigos que estavam fazendo. E, por mais que a minha presença pudesse influenciar em alguns acontecimentos na escola, ao ter contato com o caderno da professora do Pré 1, após o término do projeto, pude perceber que ela, assim como eu, estava conseguindo enxergar a potência das brincadeiras que emergiram daqueles encontros, as quais analisei na seção 4.2 “Culturas infantis: ultrapassando as barreiras das idades”.

E as opiniões são controversas, também, onde há grupos multietários, como em Campinas/SP. Cabe destacar que em Campinas os agrupamentos multietários, como chamam, foram impostos pela Secretaria Municipal de Educação, sem qualquer consulta prévia aos profissionais, às famílias, ou às crianças. Essa medida foi tomada com objetivo de diminuir a lista de espera, pois se antes sobrava vaga em uma turma e faltava na outra, a partir do novo arranjo, mais crianças poderiam ser atendidas, já que as vagas atenderiam crianças de idades variadas. Porém, as salas chegam a ter 35 crianças de três a seis anos de idade para um único adulto (COLADETTI, 2006), o que dificulta em grande escala o trabalho docente e não permite que as crianças recebam atenção individual necessária – sem falar no espaço, que se não for muito grande, causa certo desconforto.

Turmas numerosas (e escolas grandes demais) são exatamente o oposto do que prezam as pedagogias italianas⁷⁹, com quem podemos muito aprender para pensarmos escolas mais aconchegantes para crianças e profissionais, onde possam conviver em uma ideia mais próxima a de uma comunidade, em que todos se conheçam e possam viver diferentes experiências do dia a dia juntos. Também se defende a ideia de que as crianças tenham autonomia e, ao mesmo tempo, sejam acompanhadas pelos adultos, os quais, por sua vez, precisam possuir condições viáveis de trabalho, que é, justamente, algo que falta na nova organização das turmas em agrupamentos multietários na cidade de Campinas.

⁷⁹ Ver, por exemplo:

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A partir das dificuldades encontradas em Campinas (a imposição dos agrupamentos, a falta de formação e o excessivo número de crianças), as falas de muitas professoras, como percebido nas pesquisas de Cardoso (2004) e Mezzalira, Moreira e Guzzo (2013), não são positivas. As professoras indicam que: as crianças menores sentem-se frustradas por não conseguirem fazer as mesmas coisas que as maiores, as quais rejeitam as produções das menores, passam a fazer as mesmas coisas que as menores fazem, ou optam por fazer as atividades programadas para as menores, que são mais fáceis; convivem com crianças com fraldas e pré-silábicas na mesma sala, sentindo-se professoras de duas turmas ao mesmo tempo; o tempo que passam ajudando algumas crianças faz com que outras fiquem prejudicadas; sentem falta de monitoras para auxiliar no trabalho, especialmente devido ao alto número de crianças; trabalham sem formação adequada para esta realidade, bem como sem materiais.

Porém, outras professoras conseguem enxergar benefícios e se sentem bem trabalhando com grupos multietários (COLADETTI, 2006), tendo, inclusive, uma delas indicado que, para ela, se torna mais fácil o trabalho com as crianças, pois ela pode contar com a ajuda dos maiores para cuidar dos outros, e aponta que é visível o quanto as crianças se desenvolvem. (MEZZALIRA; MOREIRA; GUZZO, 2013). Importa, ainda, dizer que pesquisas como as que foram citadas aqui, de Mata (2011; 2012) e Oliveira e Allebrandt (2011), realizadas em escolas de outros municípios e estados, as quais adotaram, por conta própria, uma organização multietária, seja nas turmas, seja nas propostas nos ambientes coletivos, a avaliação é muito positiva.

Mata (2011; 2012) relata, enquanto profissional e pesquisadora, a experiência multietária de uma escola de Educação Infantil de Niterói/RJ, que ocorreu de 2006 a 2009, no agrupamento de crianças de três a cinco anos na mesma turma, envolvendo toda a escola (400 crianças). Durante este período, foi possível perceber, entre os profissionais, maior aproximação nos momentos de planejamento, estudo e redefinição

pelas professoras das **concepções** de criança, infância e escola; dos **objetivos** da educação infantil pública; das **práticas pedagógicas**; da importância do **estudo e planejamento coletivos**; das **relações** entre as crianças, crianças e professoras, entre as professoras; do **olhar** mais individualizado, processual, e não comparativo com outras crianças, nos

momentos de **avaliação** do processo de desenvolvimento-aprendizagem; dos princípios de **colaboração, solidariedade, respeito, companheirismo, intervenção**, luta por um projeto de **educação libertadora** e por uma sociedade mais **democrática** e mais **justa** (MATA, 2011, p. 9-10, grifos meus).

Assim, a proposta de turmas multietárias ou de encontros entre crianças de diferentes turmas e idades (ou de diferentes subgerações, como prefiro utilizar), quando implementada com estudo, condições e motivação coletiva pode ser significativamente positiva para as crianças, suas famílias, os profissionais da escola, a própria instituição e a sociedade em geral. Oliveira e Allebrandt (2011), em pesquisa na Educação Infantil de uma escola que possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em Santo Ângelo/RS, ainda acrescentam a aprendizagem por parte dos professores e das crianças, já que uns ajudam na mediação da aprendizagem dos outros.

Nessas experiências com crianças de diferentes turmas e idades, segundo as pesquisadoras, as crianças (maiores e menores) interagem de forma cooperativa: os maiores esforçam-se para ajudar os menores e estes imitam e ressignificam ações dos maiores. Elas também indicam que “sair da rotina e trabalhar com turmas mistas em espaços recriados permite a renovação do interesse da criança pela escola, uma vez que a criança entra cada vez mais cedo nesta e fica nela grande parte de seu dia e porque não dizer de sua vida” (OLIVEIRA; ALLEBRANDT, 2011, p. 49).

No contexto atual, as crianças podem, quando possível, entrar enquanto bebês nas escolas infantis, permanecer em turno integral e percorrer uma trajetória escolar de mais de 15 anos de vida – e, cada vez mais, se defende que as crianças e os jovens permaneçam manhã e tarde nas escolas. Nesse sentido, com a crescente institucionalização da infância e da adolescência, é importante lembrar que esse processo é vivido quase sempre em grupos com pares de mesma idade.

Mata (2012), nesse sentido, diz que a proposta multi-idade tem potencial capaz de romper com paradigmas da escola atual, que é baseada em princípios capitalistas, como a seriação, a hierarquização, a padronização e a classificação, e que têm marcado a trajetória (e o fracasso) da escola tradicional. Inclusive, com a frustração que a escola tradicional tem causado em crianças e jovens, que, muitas vezes a acabam abandonando, outras formas de organização e práticas precisam ser pensadas.

Quanto às crianças, Mata afirma que a experiência com grupos multietários promove “maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, imitação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural, trabalho coletivo” (2012, p. 193) e que sua escola só deixou de dar continuidade à proposta por intervenções autoritárias, em 2007, do órgão central (Fundação Municipal de Educação – FME), à qual as profissionais responderam defendendo a continuidade da prática. Nos dois anos que se seguiram, conforme Mata (2011) a escola teve seu número de profissionais e de crianças reduzidos, além de condições de trabalho (em todas as escolas municipais) cada vez mais precarizadas devido às medidas tomadas pela FME.

É preciso salientar que foi a partir da proposição, em 2005, de um documento pela FME intitulado “Documento Preliminar para a Proposta de Reformulação da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói”, que a escola se motivou a reformular sua configuração e adotar os agrupamentos multietários e, com a gestão seguinte da FME, a escola se viu na obrigação de retroceder à sua organização inicial (MATA, 2011). Podemos ver o quanto a formação de grupos com crianças de diferentes idades ainda não é bem-vinda por muitos e por diversos motivos, já problematizados aqui. É por meio de atitudes inovadoras, ousadas, argumentos sólidos, maior visibilidade e trabalhos na área que a adversidade e o receio quanto às vivências entre crianças de diferentes idades na escola (incluindo bebês), pode avançar alguns passos.

Na escola investigada por mim nesta pesquisa, havia posicionamentos divergentes presentes na proposição dos encontros entre os bebês e as crianças do Pré 1: permitir ou não permitir, quando, onde e de que formas que elas interagissem? Arrisco-me a ampliar o quadro teórico a que esta pesquisa pertence para trazer uma discussão em que sou iniciante, mas que está relacionada ao que a empiria me colocou: a questão do poder. Diferentes opiniões, formações acadêmicas, desejos e percepções que permitem perceber que, assim como indica Foucault (1995), que o poder não vem da ordem do confronto entre dois adversários, mas seu exercício é um conjunto de ações sobre ações possíveis, aliás, um conjunto de ações que se induzem e também se respondem umas às outras. Mudar o que já está consolidado nas escolas envolve essa trama de ações de que fala o autor.

E mais: tais ações por parte dos profissionais da escola refletem diretamente nas crianças, pois, segundo Foucault, o exercício do poder

incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (1995, p. 243).

Isto é, se pensarmos na oferta de tempos-espacos para que se estabeleçam relações intersubgeracionais na escola, os adultos podem desde facilitá-las e ampliá-las até impedi-las. Nós, adultos, somos os responsáveis por permitir, ou não, que crianças de diferentes idades possam estar juntas e interagir. Porém, mesmo que impeçamos tais relações, as crianças não ficam neutras frente às ações adultas, visto que não há relações de poder sem resistência, sem respostas, reações, efeitos, ou quaisquer outras invenções possíveis (FOUCAULT, 1995). Por isso, como vi na escola investigada, os bebês aproveitavam quando estavam no pátio e o Pré 1 estava em sala, já situada no térreo, com sua porta aberta, e entravam. De outro lado, as crianças maiores aproveitavam os momentos em que estavam no mesmo espaço dos bebês para se encontrarem com eles e, mesmo rapidamente, trocar um abraço, um carinho, ou somente observá-los mais de perto.

As crianças também são ativas na proposição de ações sobre ações possíveis, mas, muitas vezes as ações adultas frente a elas respondem com indiferença, com repreensões, seja a fim de manter uma ordem criada pelos próprios adultos, seja por, realmente, não compreender o que as crianças, em especial, os bebês, querem dizer nas suas diferentes linguagens e ações. É pensando na necessidade de ouvirmos as crianças que proponho a continuação da escrita abordando algumas implicações que as relações entre crianças de diferentes idades colocam ao currículo, bem como alguns caminhos que podemos seguir nesse campo de disputa por mais escolas entendidas enquanto contextos de vida coletiva em que todos possam interagir.

5 Reflexões [por ora] finais: pistas para a valorização das relações intersubgeracionais na escola infantil

Por intermédio desta pesquisa, procurei mapear e compreender, no contexto investigado, as relações intersubgeracionais mais recorrentes entre bebês e crianças mais velhas. Meu interesse, desde o início, foi conhecer melhor os bebês, buscar sua visibilidade na pós-graduação e, ao mesmo tempo, pensar suas vivências na escola infantil, o que também se deu pelo fato de a investigação estar vinculada, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, à linha de pesquisa “Currículo, profissionalização e trabalho docente”. A pesquisa confirmou o quanto bebês e crianças mais velhas podem, querem e merecem estar juntos na escola infantil, ainda mais se considerarmos que seus tempos-espacos de interação estão se restringindo fora da escola.

Anseio que a investigação possa provocar, não só na escola infantil investigada, mas quiçá em outras escolas que almejem romper com lógicas escolares engessadas, a proposição de outras vivências, não tão cerceadas pelas paredes da sala do berçário, e que problematizem a separação rígida entre as faixas etárias. Entendo que uma maior valorização dos bebês pode impactar positivamente no reconhecimento do trabalho docente, da mesma forma que considerar os saberes-fazeres das professoras da creche nas pesquisas e nas políticas e ampliar seus tempos-espacos de formação inicial e continuada, contribui para uma maior visibilidade dos bebês e suas ações. Por isso, neste eixo final da escrita traço reflexões e proposições a partir do que foi percebido com a pesquisa por mim realizada e com as leituras de outras experiências que rompem com a segregação das crianças em grupos de mesma idade na escola infantil, de forma a direcionar olhares para a questão e ampliar sua presença nas reflexões realizadas tanto no âmbito acadêmico, quanto no escolar.

Foram muitos os elementos indicados ao longo desta escrita que asseguram o quanto crianças de diferentes subgerações, incluindo os bebês, podem estabelecer diferenciadas relações nos mais variados contextos da escola infantil. É importante destacar os bebês justamente por terem sido considerados durante muito tempo em nossa sociedade – o que ainda hoje deixa vestígios – como frágeis, sociais, aculturais e pertencentes somente aos berços e aos berçários. Entretanto,

os referenciais e análises aqui presentes demonstram o oposto disso, demarcando que os bebês também podem, ou melhor, merecem se relacionar intersubgeracionalmente.

Assim, ainda que os agrupamentos que envolvam crianças de zero a três anos de idade e de quatro a cinco (seis) anos de idade sejam um avanço em termos de reformulação do currículo da educação infantil, é importante, também, que crianças dos diferentes agrupamentos se relacionem. Aliás, que crianças das diferentes turmas, independente da organização dos grupos da escola, possam conviver em diferentes tempos-espacos do dia-a-dia na instituição.

Não estou propondo que todas as escolas infantis se organizem por agrupamentos multietários, não só porque esta não foi a realidade que presenciei na escola investigada, como porque uma mudança desta proporção somente poderá ser bem aproveitada por crianças, profissionais e familiares caso seja feita “de dentro para fora”, isto é, bem planejada por cada instituição, com estudos por parte da equipe, e modificações prévias e ao longo dos anos em termos de estrutura da escola e das concepções que nela circulam. O que estou defendendo é que, mesmo em escolas que trabalhem com turmas organizadas por idades, que haja encontros significativos, isto é, não somente passagens pelos corredores e pelo portão de entrada/saída, entre crianças de diferentes grupos, sem que os bebês sejam esquecidos.

Para isso, as salas de referência das turmas da escola infantil precisam fazer jus ao nome e ser um espaço de referência às crianças de cada turma, mas não ser o único espaço que esta turma habita, nem ser uma sala onde o acesso seja restrito somente às crianças (e às profissionais) desta turma. A escola é para as crianças, logo, é das crianças e elas, mais do que ninguém, precisam ser ouvidas (não somente com palavras) nos seus desejos e necessidades. Portanto, se, assim como em minha pesquisa e em outras aqui supracitadas (SCHMITT, 2008; PRADO, 2006; COUTINHO, 2010; GOBBATO, 2011; PEREIRA, 2011), crianças mais velhas e bebês demonstram interesse em estar juntos, brincar sem considerar a distinção de idades e conhecer as salas das outras crianças, os adultos responsáveis pela instituição podem elaborar propostas que contemplem as demandas das crianças.

Para dar conta disso, cabe a cada escola se organizar a partir de suas condições. Algumas propostas poderiam envolver:

- a) o uso (realmente) coletivo do refeitório, isto é, crianças de turmas diferentes sentadas na mesma mesa, em um ambiente agradável, bem cuidado, não tendo as professoras como uma espécie de fiscais que ficam em pé nas pontas das mesas, e contando com a presença dos bebês (e do que for necessário para sua presença, como mamadeiras e adaptações no espaço);
- b) os momentos de entrada e saída poderiam contar com a ocupação de espaços conjuntos para que as crianças convivam mais umas com as outras – caso a escola não possua um espaço grande disponível para tal, as turmas poderiam ser agrupadas a cada duas ou três em uma sala e promover o rodízio entre as salas e os grupos com o passar do tempo;
- c) projetos coletivos poderiam ser propostos, podendo-se pensar em momentos de atividades que agrupem mais de uma turma, ou “pequenos grupos, grupos grandes e interação entre crianças de diferentes idades e diferentes grupos; interação com outros adultos além da educadora de referência” (HADDAD, 1997, p. 92);
- d) a presença de irmãos em turmas diferentes também pode ser um importante elemento promotor de propostas entre crianças de diferentes grupos e idades, pois é algo significativo para elas – não só as que possuem irmãos, mas seus colegas, que passam a conhecer esses irmãos, possibilitando maior proximidade entre eles e desejo de estarem juntos;
- e) a presença de crianças, bebês e suas famílias nas festividades realizadas pela instituição poderia ser melhor pensada. Seus familiares, adultos e crianças, merecem ser bem-vindos na escola (e não somente no seu portão). O ideal seria que tampouco fosse somente nos momentos de festividade, mas que, ao menos nesses dias, a escola se tornasse um coletivo maior, uma comunidade, não segregada, até por conta dos irmãos que frequentam a mesma instituição.

A maior participação das famílias na escola pode ajudar a ampliar a rede de crianças com quem as crianças se relacionam na instituição, tanto pelo fato de que se estendem os laços, possibilitando que crianças de uma mesma família, ou de um

mesmo bairro (ou rua, quando a escola possui em sua maioria crianças do próprio bairro) interajam mais nesse contexto, como pelo fato de que cada vez mais as famílias brasileiras têm tido menos crianças, as quais passam a maior parte de suas vidas na escola.

Quando vemos bebês e crianças envolvidos entre eles é possível notar o quanto eles sabem de si e são seguros naquilo que fazem, divertem-se juntos (ou sozinhos), perdem-se no tempo ao se entreterem em alguma brincadeira ou história e conseguem imaginar o que nos parece impossível. Se pudéssemos lembrar com clareza alguns dias que vivemos enquanto crianças, veríamos o quanto também possuíamos essa capacidade e o quanto temos impedido (ou, no mínimo, dificultado) essa potência, no contexto da escola infantil, ao mantermos grades em nossos currículos, portas fechadas em nossas salas, janelas altas que impedem que as crianças enxerguem a rua ou umas às outras, atividades que limitam a criação, pouco contato com a natureza, além das salas cheias de berços ou de carteiras individuais.

É importante que as crianças tenham oportunidade de escolher o que e com quem fazer, já que em muitos momentos que observei os bebês e as crianças do Maternal 1 compartilhando o pátio, os bebês escolhiam as crianças mais velhas como parceiras (e, conseqüentemente, vice-versa). Isso não quer dizer que eles não gostassem de interagir com seus colegas, pois na sala era visível que se relacionavam, mas que naquele tempo-espço preferiam brincar com aquelas outras crianças com quem interagem praticamente somente naquele contexto.

A partir das relações intersubgeracionais dos bebês do Berçário 2 com crianças do Maternal 1, Maternal 2 e Pré 1 na escola investigada, posso afirmar que: os bebês e as crianças mais velhas aprendem juntos, brincando, independentemente da idade; brincam uns com os outros (re)criando suas culturas de pares e infantis; não consideram a idade como fator que impossibilite que interajam; passam a gostar mais uns dos outros e a ver escola mais como uma comunidade/família; os maiores/mais velhos respeitam as particularidades dos bebês, sendo solidários com eles e sentindo-se responsáveis; eles também aprendem a cuidar, e os menores/mais novos aprendem a serem cuidados por outras crianças; os bebês aprendem outros repertórios lúdicos e culturais, fazem-se

entender por meio de diferentes linguagens, não demonstram fragilidade e suas ações recebem maior visibilidade.

Muitos outros pontos positivos poderão ser percebidos se os encontros passarem a se tornar uma realidade frequente – e não somente com relação às crianças. Dentre eles, as professoras podem estar mais próximas das crianças que serão de sua turma no ano seguinte, ou até se sentirem motivadas e mais preparadas a trabalhar com as turmas de berçário, para as quais geralmente é mais difícil conseguir profissionais interessadas. Tornar essa realidade frequente demanda estudo e planejamento por parte das profissionais, o que, conforme Mata (2011), pode ajudá-las a se atualizar e a estreitar os laços com as colegas. E não é só nos momentos de estudo e planejamento que o grupo pode se aproximar e discutir as práticas da escola: pensar e modificar a avaliação em conjunto é outra das implicações (e vantagens) que propostas que apostem nas relações intersubgeracionais apresentam.

A avaliação, que, por muitas vezes, a partir de modelos apresentados principalmente pela psicologia, acaba tomando algumas crianças como padrão e outras como desviantes, não tão qualificadas, parte da concepção de que as crianças passam por etapas do desenvolvimento que se diferenciam pelo critério etário sem considerar contextos sócio-históricos, culturais, regionais e familiares, sentimentos e emoções e particularidades das mesmas. Com a ampliação dos grupos com os quais as crianças convivem, outros aspectos podem ser percebidos e elas podem deixar de serem comparadas umas com as outras para que se enxerguem seus percursos (e não somente resultados), seus processos (tempos, ritmos, limites, possibilidades e necessidades) (MATA, 2011) e suas relações com as outras pessoas. A escola também fica em constante avaliação nessa nova proposta, o que viabiliza práticas cada vez mais condizentes com seus sujeitos.

Trabalhar com grupos de idades mistas, seja na mesma turma ou em turmas diferentes, é seguir outras lógicas, não tão diretivas, mas deixar o processo muito mais nas mãos das crianças do que centralizados nas mãos dos adultos. Também é compreender que nem todas as crianças precisam fazer tudo ao mesmo tempo e que o trabalho docente torna-se mais valioso quando acontece com um grupo pequeno de crianças, o qual, não significa um grupo etário homogêneo. Ao não se fazer tudo ao mesmo tempo, ainda há a possibilidade de rearranjo dos grupos, como

fez a escola de Santo Ângelo/RS investigada por Oliveira e Allebrand (2011), em que, durante a tarde, crianças de diferentes turmas da educação infantil, turmas estas organizadas por faixa etária, participavam de outros grupos de crianças com idades mistas, em outros espaços que não sua sala de referência, de acordo com o planejamento docente.

Assim, ampliar as redes de contato e as relações das crianças não é somente uma questão prática, mas teórica. É preciso repensar as concepções de criança (de bebê), de escola, de currículo e de pedagogia. E isso é possibilitado a partir de estudo, formação inicial e continuada. Mas, primeiro, mais pesquisas acerca desses potentes encontros entre crianças de diferentes subgerações precisam surgir. As relações entre bebês e crianças mais velhas e entre crianças de subgerações variadas precisam ganhar espaço nos interesses dos pesquisadores e nos cursos de formação. Precisamos conhecê-las melhor: as crianças e as relações que estabelecem umas com as outras, intra e intersubgeracionalmente, e com as pessoas de outras gerações. São as relações que movem a vida, dentro e fora da escola. Por isso, embora esta escrita esteja se findando, há muito ainda a investigar sobre tudo que aqui foi apresentado, sobre o que, inclusive, pretendo seguir me dedicando.

“É preciso desacomodar-se, ou seja, buscar uma educação possível de ser concretizada, cheia de significados para todos os envolvidos no processo educativo”, como bem pontuou Coladetti (2006, p. 22), que trabalhou em um dos agrupamentos etários na educação infantil de Campinas/SP. Precisamos conhecer mais outras Coladettis, Rossettos, Oliveiras e Allebrands, Alines, Antônias, Cauãs, Cecílias, Felipes, Gabrielas, Izabelas, Joéis, Julios, Miguéis, Patrícias, Thaíças, Thales, Thores, Valérias, Vinícius, Julianes e Palomas, aqui representando todos os adultos e crianças que, dentro ou fora desta pesquisa, durante todo o dia, ou parte dele, vão além dos limites propostos na organização de grupos de crianças com mesma idade e aproveitam o espaço da escola infantil como um contexto coletivo, uma comunidade, em que todos podem se conhecer e se relacionar.

Referências

A Mãe de Família. Rio de Janeiro, 1879-1884.

ABREU, Maria Lúcia Leite Baraçal de Abreu. **Caminhos da Educação Infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos ou salas multietárias.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: Reunião Anual da ANPed, 27., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPed, 2004. p.1-16. Disponível: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t073.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2014.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Os Sentidos do Cuidado na Educação das Crianças. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPed Sul, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPed Sul, 2008. p.1-17. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_23_32_Os_sentidos_do_cuidado_na_educacao_das_crianças.pdf> Acesso em: 3 de fev. 2014.

_____. **Para além do ou “isto” ou “aquilo”:** os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____; FERNANDES, Cinthia Votto. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p.255-290.

ALMEIDA, João Aprigio **Guerra de Amamentação:** um híbrido natureza-cultura. 20ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

ARAUJO, Artur Antonio dos Santos. Estudos de fraseologia na perspectiva discursiva: uma análise do racismo e do machismo em expressões idiomáticas. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 56., 2008, **Anais...** São José do Rio Preto, GEL, 2008, p.1. Disponível em: <http://www.gel.org.br/resumos_det.php?resumo=5077> Acesso em: 17 nov. 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. Versão preliminar, s.d. (mimeo).

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. p.1-16, ago. 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid=> Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

_____. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. 2014. No prelo.

_____. **Por amor e por força**: as rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-106

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana Pereira da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, jan./jun. 2005, p.41-46.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético** – Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS FILHO, Clóvis de; POMPEU, Julio. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. O sonho da pureza. In: _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 13-26.

BAUMGARTNER, Emma; CAMAIONI, Luigia. Le relazioni amicali nella prima infanzia: Costruzione e applicazione di una griglia di osservazione. **Eta Evolutiva**, 52, p. 21-33, 1995.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BENTO; Karla Lucia; MENEGHEL, Stela Maria. Creches domiciliares como espaço de educação infantil. In: Reunião Anual da ANPed, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPed, 2003. p.1-18. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/karlaluciabento.rtf> > Acesso em: 12 mar. 2014.

BJORKLUND, David. F. The role of immaturity in human development. **Psychological Bulletin**, 122(2), 153-169, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar - Ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORG, Walter R. **Educational Research**: an introduction. New York: David McKay Company, 1967.

BORGES, Camila Bettim. **Infâncias softs** - bebês como corpo projeto. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Poto Alegre, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009a.

_____. **Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 27 ago. 1990.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013.

_____. MEC. SEB. UFRGS. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, volume 1 - dados secundários, 2012.

_____. MEC. SEB. UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009b.

_____. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009c.

_____. MEC. SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRODY, Leslie. R., ZELAZO, Philip. R., & CHAIKA, Helene. Habituation-dishabituation to speech in the neonate. **Developmental Psychology**, 20(1), p. 114-119, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. p. 19-32

_____. **Brinquedo e cultura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.307-320.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

_____. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p.8-14. Disponível em:
<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/InsumosParaDebate_2_EM_59_2009.pdf> Acesso em 14 jun. 2013.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Suzemara. **A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação (UNICAMP), Campinas, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. O “cuidado” escolar como forma histórica de relação adulto-criança. In: _____. **No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. p.51-97.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. A implementação da obrigatoriedade escolar para crianças a partir de quatro anos de idade: repercussões na qualidade da educação infantil. In: Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade, 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 1-13.

CHAMBOREDON; Jean-Claude. PRÉVOT, Jean. O ofício de criança. Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, n.59, p.32-56, nov. 1986.

CHRISTENSEN, Pia.; JAMES, Allison. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de comunicação. In: _____. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005. p.XIII-XX.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n.76, p.31-40, fev. 1991.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COLADETTI, Célia Regina. **As interações nos agrupamentos multietários: repensando a organização do trabalho pedagógico**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CORSARO, William Arnold. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a. p.83-103.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b. p.31-58.

_____. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Rev. Bras. Educ.**, n.20, Rio de Janeiro, p. 71-82, mai.-ago. 2002.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. **“Pequenos-gigantes” entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos BEBÊS em viver socioculturalmente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE CERTAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

DE TONI, Plínio Marco; DE SALVO, Caroline Guisantes; MARINS, Marcos César; WEBER, Ladia Natalia Dobrianskyj. Etologia humana: um exemplo de apego. **Psico**, 9(1), p. 99-104, 2004.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN A.-L. **Aprender pela vida Cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.65-79.

DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.3, p.248-256, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/622/304>> Acesso em: 27 dez. 2013.

_____; **"Toma-se conta de crianças"**: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

_____; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013.

_____; SILVA; Francine Vargas da. Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPed Sul, 2012. p.1-16. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/530/306>> Acesso em: 12 jan. 2014.

DENZIN, Norman. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2.ed. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1978.

_____; LINCOLN, Yvonna. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p.1-32.

DOHERTY, Jonathan et al. Nascidos para brincar – Bebês e crianças pequenas brincando. In: BROCK, Avril (org.). **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.127-159.

DOLTO, Françoise. **La cause des enfants**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.

DONZELOT, Jacques. A conservação das crianças. In: _____. **A política das famílias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p.15-48.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – volume 1: uma história dos costumes. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p.119-161.

ESCOLA. **Projeto Pedagógico**. Pelotas, 2011. Documento interno da escola.

ESCOLANO, Augustín. Tiempo e educación. La formación del cronosistema. Horário en la escuela elemental (1825-1931). **Revista de Educación**, n. 301, p. 127-163, 1993.

FANTZ, Robert L. Pattern vision in newborn infants. **Science**, 140(3564), p. 296-297, 1963.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da obrigatoriedade: Mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Manuela. "**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**" - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância -. 2002. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. “- Ela é a 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**, v.18, n.2, p.151-182, 2010.

_____; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. O impacto dos estudos de gênero sobre a construção o pensamento social. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 189-207, jan.-jun. 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMMANN, Vilmar. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à Educação Infantil. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p.43-57.

FOCHI, Paulo Sergio. "**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. **Ética, Política e Sexualidade**: Ditos e escritos – Vol. V. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p.264-287.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC, 1., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 2003. p.1-23. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>> Acesso em: 14 jan. 2014.

FORTUNA, Tânia Ramos; SILVA, Natália Souza da. Concepções sobre o brincar dos bebês. **Pátio - Educação Infantil**, ano 9, n. 35, p. 4-7, abr.-jun.2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARD, Luce. A invenção do possível. In: DE CERTAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZAGA, Maria Lúcia de Carvalho; ARRUDA, Eloita Neves. Fontes e significados de cuidar e não cuidar em hospital pediátrico. **Rev. Latinoam. Enferm.**, v. 6, n. 5, p.17-26, 1998.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p.313-336, 2009.

GOULD, Stephen Jay. **O polegar do panda**: reflexões sobre história natural. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da educação infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HEIDEGGER, Martin. A cura como ser da pre-sença. In: _____. **Ser e Tempo** – Parte 1. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.243-300.

HINDE, Robert A.; BARDEN, Les A. The evolution of the teddy bear. **Animal Behaviour**, 33(4), p. 1371-1373, 1985.

HOWES, Carolle. Peer interaction of young children. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 53, p. 1-88, 1988.

_____. The earliest friendships. In: BUKOWSKI, William; NEWCOMB, Andrew; HARTUP, Willard (Eds.). **The company they keep: friendship in childhood and adolescence**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 66-86.

HRDY, Sarah Blaffer. **Mãe Natureza: uma visão feminina da evolução – maternidade, filhos e seleção natural**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IBGE. 2013. **Taxa bruta de natalidade por mil habitantes** - Projeção da População do Brasil - 2013 (de 2000 a 2014). Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade>> Acesso em: 25 fev. 2014

_____. PNAD Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola – Brasil – 1995-2011 – Elaboração: Todos pela Educação. 2011. In: **Anuário**

Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>> Acesso em: 22 mai. 2014.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood.** Cambridge. Polity Press, 1998.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Lisboa: Edições 70: Papyrus, 1994.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, 2002.

_____ (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LEAKEY, RICHARD E. **A origem da espécie humana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

LEITÃO, Monique; CASTELO-BRANCO, Rochele. Bebês: o irresistível poder da graça. Um estudo sobre o significado evolutivo dos traços infantis. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 71-78, jan.-abr. 2010.

LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del otro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Comp.). **Imágenes del otro.** Barcelona: Virus, 1997. p.11-20.

LOBMAIER, Janek S.; SPRENGELMEYER, Reiner; WIFFEN, Ben; PERRETT, David I. Female and male responses to cuteness, age and emotion in infant faces. **Evolution and Human Behavior**, 31(1), p. 16-21, 2010.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, Gaskel. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

LORENZ, Konrad. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. **Studies in animal and human behavior** (vol. II). London: Methuen, 1971.

LYON, Bruce E.; EADIE, John M.; HAMILTON, Linda D. Paternal choice selects for ornamental plumage in American coot chicks. **Nature**, 371(6494), p. 240-243. 1994.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. Palestra proferida. In: Reunião Anual da ANPed, 19., 1996, Caxambu. **Anais do...** Caxambu: ANPed, 1996. p.1-15 (mimeo).

MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. **Medos, mimos e cuidados** - Leituras úteis para educar as mães: os guias maternos brasileiros (1919-1957). 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MALINOVSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental – Introdução: objecto, método e alcance desta investigação. **Ethnologia**, n.s., n.6-8, p.17-37, 1997 (mimeo).

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p.51-76.

MARQUES, Marília Bernardes. **Discursos médicos sobre seres frágeis**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

MARTINS FILHO, Altino José. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. **Momento**, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 89-104, 2010.

_____; MARTINS FILHO, Lourival José. Relações sociais e Educação Infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. In: Reunião Anual da ANPed, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2009. p.1-15. Disponível em:

<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5652--Int.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2014.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATA, Adriana Santos da. Práticas curriculares na educação infantil: a aposta na multi-idade. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, p.184-196, jun.-dez. 2012.

_____. Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/POSEDUC_UFF_012.618.207-89_trabalho.doc>. Acesso em 15 dez. 2014.

MAYALL, Berry. Conversas com Crianças – Trabalhando com problemas geracionais. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005. p.123-141.

MEC. FNDE. DFIN. CGFSE. COPEF. **Entidades conveniadas**. s.d. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/entidades_conveniadas.pdf> Acesso em: 23 out. 2014.

MÉLIGA, Laura Luvison. In: Agrupamentos multietários na Educação Infantil do Campo: primeiras reflexões acerca da experiência do MST e as possíveis contribuições para a formulação de políticas públicas. In: II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: GEPEC UFSCAR, 2013. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/agrupamentos-multietarios-na-educacao-infantil-do-campo-primeiras-reflexoes-acerca-da-experiencia-do-mst-e-as-possiveis-contribuicoes-para-a-formulacao-de-politicas-publicas/view>> Acesso em: 24 nov. 2014.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. **Science**, 198(4312), p. 75-78, 1977.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo. **Educação para a igualdade de gênero**, ano XVIII, boletim 26, p.20-30, nov. 2008. Disponível em:

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf> Acesso em: 10 dez. 2014.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Política de agrupamento na educação infantil: o que dizem os professores? **Perspectivas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 3-13, jan.-jun. 2013.

MONTAGU, Ashley. **Tocar** – O significado humano da pele. 6.ed. São Paulo: Summus, 1988.

MOSIER, Christine E.; ROGOFF, Barbara. **Privileged treatment of toddlers: cultural aspects of autonomy and responsibility**. Manuscript submitted for publication, 2002.

MOZÈRE, Liane. Como acender ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pró-Posições**, v.24, n.3 (72), p.31-44, set./dez. 2013

_____. Is experimenting on an Immanent Level possible in RECE (Reconceptualizing Early Childhood Education)? **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, v.12, p.1-9, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.ajol.info/index.php/ipjp/article/view/94602/83973>> Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. On n'apprend pas à un enfant à marcher. **Le Portique** [en ligne], 2008, mis en ligne le 05 juin 2010, consulté le 16 février 2012.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. In: STAMBAK, Mira. et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 90-132.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pró-Posições**, v.24, n.3 (72), p.99-113, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, ANETE. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Geisa Falcão; ALLEBRANDT, Lídia Inês. O espaço escolar como promotor de encontro multietário. **Espaços da escola**, n. 69, p. 39-51, jan.-jun. 2011.

ORTIZ; Cisele. et al. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

ORTEGA Y GASSET, José. **Man and People**. New York: Norton, 1957.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PFAFF, Nicolle. Etnografia na escola – Assunções gerais e experiências da pesquisa intercultural na Alemanha e no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias qualitativas na educação: teoria e prática**. Petrópolis, 2010. p.254-270.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica – Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, v.4, n.7, p.211-229, 2010.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Educação e Cultura Infantil em Creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: _____ (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood** – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2.ed. Londres: RoutledgeFalmer, 1997. p.7-32.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: Reunião Anual da ANPed, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPed, 2011. p.1-16. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: Reunião Anual da ANPed, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPed, 2012. p.1-17. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf> Acesso em: 12 mar. 2014.

RICHARDSON, Laurel. Writing: A method of inquiry (Qualitative Writing). In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 923-948.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, v.35, n.1, p.85-96, jan./abr. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul** – 2013. Porto Alegre: TCE – RS, 2013. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf> Acesso em: 15 dez. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala** – a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

RONDAN, Tais Castro Quitério. **Os agrupamentos multietários no município de Campinas: benefícios e controvérsias**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSENBERG, Karen; TREVATHAN, Wenda. Bipedalism and human birth: the obstetrical dilemma revised. **Evolutionary Anthropology**, 4(5), p. 161-168, 1996.

ROSSETTO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010.

RYLE, Gilbert. **The thinking of thoughts: What is Le Penseur doing?** The University of Saskatchewan: University Lectures, 1968.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SANFUJI, Wakako; OHGAMI, Hidehiro; HASHIYA, Kazuhide. Development of preference for baby faces across species in humans (*Homo sapiens*). **Journal of Ethology**, 25(3), p. 249-254, 2007.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, v. 15, n. 3, p. 121-124, mai.-jun. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf> > Acesso em: 10 dez. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p.9-34.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, v.23, n.1, p.17-40, jan./jul. 2005a.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-78, mai./ago. 2005b.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. In: Jornada Educação e Imaginário, 1., 2003, Braga. **Conferência**. Braga: UMINHO, 2003, p. 1-18. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____; PINTO, Manuel (coords.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche – Salto para o Futuro**. TV Escola. XIX, n.15, p.5-16, 2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educriancascreches.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2014.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. A primeira infância na creche: do que tratam as teses e dissertações em educação no período de 1997 a 2011? In: Reunião Anual da ANPed, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPed, 2013. p.1-7. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt07_posteres_aprovados/gt07_3128_texto.pdf> Acesso em: 25 mar. 2014.

SILVA, Antonio Augusto Moura da Silva. **Amamentação: fardo ou desejo?** Estudo histórico-social dos saberes e práticas sobre aleitamento materno na sociedade brasileira. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1990.

SILVA, Glauce Reis da; GARCIA, Agnaldo. Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 18, n. 41, p. 591-604, set.-dec. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p.190-207.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu Quintal é Maior que o Mundo**: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

_____; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: Reunião Anual da ANPed, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPed, 2011. p.1-14. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2014.

SINGER, Elly; HANN, Dorian de. **Los procesos de socialización en la primera infancia**: juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles. Amsterdam: SWP, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, , n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

STAMBAK, Mira. et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDOS, Anna. Autonomía y/o dependencia. **Infancia**, n.11, p.4-9, set./out. 1992 (mimeo).

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Revista Fórum Sociológico**, IEDS/UNL, n.º11/12, 2004, p. 349-361.

TORRES, Luiz Henrique. A Casa da Roda dos Expostos. **Biblos**, n.20, p.103-116, 2006.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 119-137.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em creche conveniada. 2004. . Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VAILATI, Luiz Lima. As fotografias de “anjos” no Brasil do século XIX. **Anais do Museu Paulista**: História e Cultura Material, v. 14, n. 2, p.51-71, jul.-dez. 2006.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p.73-106.

VERBA, Mina et al. Trocas em uma situação de exploração de objetos. In: STAMBAK, Mira. et al. Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 51-87.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: creches no departamento nacional da criança. **Cadernos de Pesquisa**, n.67, p.3-16, nov. 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Psicología Infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____, **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p.241-394.

WEBER, Max. The nature of social activity. In: RUNCIMAN, Walter G. (Ed.). **Weber Selection in translation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1978. p. 7-32.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Bebês na escola infantil pública: a escuta e as palavras nos anos iniciais da vida. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPed Sul, 2012. p.1-14.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1851/327>> Acesso em: 12 jan. 2014.

WHALEY, Kimberlee L., & RUBENSTEIN, Tamera S. How toddlers "do" friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting. **Journal of Social and Personal Relationships**, 11, p. 383-400, 1995.

WHITING, Beatrice B.; EDWARDS, Carolyn P. **Children of different worlds**: the formation of social behavior. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

WHITING, Beatrice B.; WHITING, John W. M. **Children of six cultures**: a psycho-cultural analysis. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica** – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo 2007.

ZAMITH, José Ribeiro dos Santos. **Do aleitamento natural, artificial e mixto em geral e particularmente do mercenário em relação às condições da cidade do Rio de Janeiro**. 1869. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1869. Disponível em: <<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5316073574;view=1up;seq=1>> Acesso em: 19 fev. 2014.

ZEBROWITZ, Leslie A. **Reading faces**: Window to the soul? Boulder, Colorado: Westview Press, 1997.

Apêndices

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pelotas, 05 de junho de 2014.

É com satisfação que lhes apresento para apreciação e autorização para realização no/a _____ o projeto de pesquisa de mestrado “Relações multietárias entre bebês e crianças pequenas estabelecidas em uma escola infantil de Pelotas/RS”. Este projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado.

O convívio dos bebês tem sido bastante restringido, na escola infantil, a adultos e a outros bebês, pouco permitindo experiências fora das salas do berçário e relações multietárias entre crianças, as quais são importantes para a produção de culturas intra e inter subgeracionais. Considerando tais questões e partindo do princípio que os bebês não são passivos e que possuem um grande potencial cultural e relacional, emerge a necessidade de estudo acerca da temática.

O objetivo desta pesquisa é investigar as relações multietárias envolvendo bebês de uma turma de berçário e crianças pequenas em uma escola infantil do município de Pelotas/RS. Ainda serão investigados em que tempos-espacos essas relações são estabelecidas; que papéis os adultos têm desempenhado frente a essas interações; que implicações as relações multietárias colocam ao currículo da Educação Infantil; e que relações os bebês estabelecem entre si.

Serão feitas observações e utilizadas fotografias, filmagens e registros escritos, além de entrevistas com a diretora/coordenadora e com as professoras do grupo do berçário. A pesquisa será desenvolvida de _____ . Observarei as relações que os bebês estabelecem entre eles e com as crianças pequenas. Essas relações multietárias poderão ser observadas no cotidiano da turma de berçário, nas atividades coletivas e em outros momentos em que as crianças possam se encontrar na escola.

A pesquisa poderá apontar uma maior visibilidade dos bebês enquanto sujeitos sociais e maior reconhecimento das capacidades dos bebês e do trabalho docente; poderá provocar a proposição de outras vivências, não tão cerceadas pelas paredes da sala do berçário; e poderá trazer problematizações com relação à separação rígida entre faixas etárias, podendo propiciar outras relações entre bebês e crianças.

Será informado aos profissionais da escola e aos responsáveis pelas crianças que as fotografias e os vídeos que eu vier a fazer serão repassados, ao final da pesquisa, à diretora/coordenadora, às professoras das turmas envolvidas e aos responsáveis pelas crianças que participarem da pesquisa. Informarei que os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados e utilizados em artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico, mas que serão escolhidos nomes fictícios aos participantes. Assim, não serão mencionados os nomes reais dos participantes ou da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Saliento que a pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado não será, por mim, objeto de divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade. Comprometo-me, portanto, a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo de indivíduos envolvidos.

Fica assegurado, mais uma vez, que a participação das crianças, ou das profissionais da escola nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada, e os participantes podem desistir do processo a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Como pesquisadora responsável, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter. Coloco-me à disposição por meio do telefone (_____) e do e-mail (_____) a fim de que a pesquisa possa ser aprovada pela instituição.

Atenciosamente,

Carolina Machado Castelli

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPel – FaE

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA SOLICITADO PELA INSTITUIÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

PARTE CONCEDENTE E INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____.

Setor de Pesquisa: _____.

Pesquisadora: _____.

Orientadora: _____.

Condições de pesquisa:

1 - A pesquisadora desenvolverá as atividades de pesquisa em horário compatível com as atividades escolares e com o funcionamento do/a _____ nos dias e horários definidos de comum acordo entre as partes.

2 - O objetivo da pesquisa desenvolvida pela investigadora é investigar as relações multietárias envolvendo bebês de uma turma de berçário e crianças pequenas em uma escola infantil do município de Pelotas/RS. Ainda serão investigados em que tempos-espacos essas relações são estabelecidas; que papéis os adultos têm desempenhado frente a essas interações; que implicações as relações multietárias colocam ao currículo da Educação Infantil; e que relações os bebês estabelecem entre si.

3 - A pesquisadora realizará observações do cotidiano da turma do berçário, fotografias, filmagens e registros escritos dos mesmos, além de entrevistas com a diretora/coordenadora e com as professoras do grupo do berçário. A pesquisa será desenvolvida de _____ a _____.

4 - A pesquisadora informará aos profissionais da escola e aos responsáveis pelas crianças que as fotografias e os vídeos feitos na escola por ela serão repassados, ao final da pesquisa, à diretora/coordenadora, às professoras das turmas envolvidas e aos responsáveis pelas crianças que participarem da pesquisa.

5 - Os dados obtidos nesta pesquisa poderão ser divulgados e utilizados em artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico, sendo escolhidos nomes fictícios aos participantes e à instituição investigada.

6 - A presente pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado não será, pela pesquisadora, objeto de divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

7 - Serão respeitados os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, implicando a autorização por escrito, dos sujeitos ou de seus responsáveis, para que os mesmos possam participar da pesquisa.

8 - A participação das crianças ou das profissionais da escola nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada, e os participantes podem desistir do processo a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

9 - No período de vigência do presente Termo de Compromisso, a pesquisadora terá cobertura de seguro contra acidentes pessoais a ser assumida pela própria pesquisadora. Conforme dados abaixo:

Seguradora: _____ **Nº da Apólice do seguro:** _____

10 - Competirá à pesquisadora, no desenvolvimento de suas atividades:

a) observar e atender as normas internas do/a _____, especialmente as que resguardam a quebra de sigilo funcional;

b) responder por eventuais perdas e danos em razão de prejuízos causados em decorrência da inobservância das normas internas do/a _____;

c) entregar, à concedente, cópia digital da dissertação de mestrado gerada a partir da pesquisa.

11 - A pesquisa poderá ser rescindida, unilateralmente, por qualquer das partes, a qualquer momento, sem ônus, multa ou aviso prévio, mediante comunicação.

12 - O presente TC será automaticamente rescindido ao final da pesquisa.

14 - As atividades de pesquisa desenvolvidas pela pesquisadora não representarão estabelecimento de vínculo empregatício, e tampouco serão remuneradas pelo/a _____ ou pela _____ (mantenedora).

15 - Assim acordes, assinam o presente instrumento em três (03) vias, de igual teor e forma, para um só efeito legal.

Pelotas, de de

.....

Concedente

.....

Orientadora da pesquisa

.....

Pesquisadora

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS BEBÊS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pelotas, 06 de junho de 2014.

Aos responsáveis pelas crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Durante o ano de 2014, eu, Carolina Machado Castelli, pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestranda em Educação pela UFPel, desenvolverei uma pesquisa no/a _____ sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. A pesquisa é muito importante, pois poderá trazer contribuições ao reconhecimento das capacidades dos bebês e ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

Para analisar essas relações, farei fotografias e vídeos, que me comprometo a compartilhar, ao final da pesquisa, com a diretora/coordenadora, com as professoras das turmas envolvidas e com os responsáveis pelas crianças que participarem da pesquisa. Também realizarei entrevistas com as professoras e com a diretora.

Os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados e utilizados em artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico. Serão escolhidos nomes fictícios aos participantes; assim não serão mencionados os nomes reais dos participantes ou da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado não será, por mim, objeto de divulgação que possa prejudicar os

participantes ou a sua comunidade. Comprometo-me, portanto, a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo de indivíduos envolvidos.

Fica assegurado, mais uma vez, que a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada e os participantes podem desistir do processo a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Como pesquisadora responsável, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, por meio do telefone _____ ou do e-mail _____.

Assinatura Pesquisadora
Carolina Machado Castelli

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, _____,
autorizo que a(s) criança(s)

(nome da(s) criança(s)), matriculado(s)/a(s) no/a

_____, participe(m) da pesquisa sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. Estou ciente de que serão realizadas, na escola, pela mestrandia Carolina Machado Castelli, observações, anotações das observações, fotografias, gravações em vídeo e entrevistas ao longo do ano letivo de 2014 focando a temática da pesquisa.

Autorizo a utilização destes materiais para fins da pesquisa e sua divulgação. Reconheço que a participação da(s) criança(s) por quem sou responsável é voluntária e que a pesquisa não trará a(s) ela(s), ou a mim, nenhum dano, despesa, ou retorno financeiro. Pelo presente consentimento, também declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa e que, a qualquer momento durante a geração dos dados, minha(s) criança(s) pode(m) desistir de participar da pesquisa sem que isso traga qualquer prejuízo.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Pelotas, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

Nome do responsável: _____

**APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DAS
TURMAS DE MATERNAL 1, MATERNAL 2 E PRÉ 1**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pelotas, 06 de junho de 2014.

Aos responsáveis pelas crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Durante o ano de 2014, eu, Carolina Machado Castelli, pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestranda em Educação pela UFPel, desenvolverei uma pesquisa no/a _____ sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. A pesquisa é muito importante, pois poderá trazer contribuições ao reconhecimento das capacidades dos bebês e ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

Para analisar essas relações, realizarei entrevistas com as professoras e com a diretora/coordenadora da instituição e farei fotografias, vídeos e registros escritos da turma de Berçário II e das crianças com quem eles se relacionarem. Por isso, venho por meio deste termo solicitar autorização para que sua(s) a(s) criança(s) possa(m) participar da pesquisa caso venha(m) a interagir com os bebês.

Os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados e utilizados em artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico. Serão escolhidos nomes fictícios aos participantes; assim não serão mencionados os nomes reais dos participantes ou da

escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado não será, por mim, objeto de divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade. Comprometo-me, portanto, a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo de indivíduos envolvidos.

Fica assegurado, mais uma vez, que a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada e os participantes podem desistir do processo a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Como pesquisadora responsável, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, por meio do telefone _____ ou do e-mail _____.



Assinatura Pesquisadora
Carolina Machado Castelli

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, _____,
autorizo _____ que _____ a(s) _____ criança(s)

_____ (nome da(s) criança(s)), matriculado(s)/a(s) no/a _____, participe(m) da pesquisa sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. Estou ciente de que serão realizadas, na escola, pela mestranda Carolina Machado Castelli, observações, anotações das observações, fotografias, gravações em vídeo e entrevistas ao longo do ano letivo de 2014 focando a temática da pesquisa.

Autorizo a utilização destes materiais para fins da pesquisa e sua divulgação. Reconheço que a participação da(s) criança(s) por quem sou responsável é voluntária e que a pesquisa não trará a(s) ela(s), ou a mim, nenhum dano, despesa, ou retorno financeiro. Pelo presente consentimento, também declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa e que, a qualquer momento durante a geração dos dados, minha(s) criança(s) pode(m) desistir de participar da pesquisa sem que isso traga qualquer prejuízo.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Pelotas, ____ de _____ de 2014.

**Caso aceite
a pesquisa,
favor devolver
esta folha.**

Assinatura

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pelotas, 06 de junho de 2014.

Aos profissionais da escola infantil

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Durante o ano de 2014, eu, Carolina Machado Castelli, pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestranda em Educação pela UFPel, desenvolverei uma pesquisa no/a _____ sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. A pesquisa é muito importante, pois poderá trazer contribuições ao reconhecimento das capacidades dos bebês e ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

Para analisar essas relações, farei fotografias e vídeos, que me comprometo a compartilhar, ao final da pesquisa, com a diretora/coordenadora, com as professoras das turmas envolvidas e com os responsáveis pelas crianças que participarem da pesquisa. Também realizarei entrevistas com as professoras e com a diretora.

Os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados e utilizados em artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico. Serão escolhidos nomes fictícios aos participantes; assim não serão mencionados os nomes reais dos participantes ou da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado não será, por mim, objeto de divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade. Comprometo-me, portanto, a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo de indivíduos envolvidos.

Fica assegurado, mais uma vez, que a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada, e os participantes podem desistir do processo a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Como pesquisadora responsável, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter, por meio do telefone _____ ou do e-mail _____.

Assinatura Pesquisadora
Carolina Machado Castelli

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
PROFISSIONAL DA ESCOLA INFANTIL**

Eu, _____,
profissional do/a _____, concordo em participar da pesquisa sobre as relações entre os bebês e dos bebês com outras crianças. Estou ciente de que serão realizadas, na escola, pela mestrandia Carolina Machado Castelli, observações, anotações das observações, fotografias, gravações em vídeo e entrevistas ao longo do ano letivo de 2014 focando a temática da pesquisa.

Autorizo a utilização destes materiais para fins da pesquisa e sua divulgação. Reconheço que minha participação é voluntária e que a pesquisa não me trará nenhum dano, despesa, ou retorno financeiro. Pelo presente consentimento, também declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e que, a qualquer momento durante a geração dos dados, posso desistir de participar da pesquisa sem que isso me traga qualquer prejuízo.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Pelotas, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

Nome: _____

Cargo: _____

APÊNDICE F – PRIMEIRO BILHETE ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Olá! Meu nome é Carolina Machado Castelli, mestranda da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e desde junho estou inserida no/a _____ fazendo uma pesquisa com os bebês (Berçário 2). Meu interesse é saber o que eles fazem com as crianças das outras turmas: “do que brincam? O que gostam de fazer juntos? Como se ajudam?”... Por isso, como é possível que a sua criança brinque com os bebês no pátio, no refeitório, na sala de TV, ou em outros espaços, gostaria de solicitar autorização para que eu possa incluí-la nos vídeos e nas fotos da pesquisa, da qual também participarão os bebês, os profissionais da escola e as demais crianças. Logo enviarei maiores informações e a ficha solicitando a autorização. Conto com a sua ajuda! Caso já deseje me perguntar algo, este é o meu telefone: _____, e este o meu e-mail: _____.

Obrigada!

APÊNDICE G – SEGUNDO BILHETE ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Prezados pais/responsáveis, estou encerrando minha pesquisa na escola _____ sobre as relações dos bebês com as crianças do maternal e da pré-escola. Desde junho, observei muitas brincadeiras entre eles e vi como os maiores cuidavam bem dos menores. Mas, para poder escrever sobre o que vi, preciso da autorização dos responsáveis pelas crianças. Já tenho autorização de quase todas, e gostaria de ter a sua também. Eu não utilizarei os nomes reais das crianças ou da escola. E os materiais que eu utilizar ficarão disponíveis na escola. Se quiserem conversar comigo a respeito da pesquisa, meus contatos seguem na próxima folha e podemos marcar algum horário na escola. Seu aceite é muito importante para pensarmos escolas cada vez melhores para as crianças! Conto com a sua ajuda! Obrigada!