

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RACHEL FREITAS PEREIRA

*AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PRODUÇÃO
DE SUAS CULTURAS*

Porto Alegre
Janeiro / 2011

RACHEL FREITAS PEREIRA

*AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PRODUÇÃO
DE SUAS CULTURAS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre
Janeiro/ 2011

FICHA CATALOGRÁFICA

P436c Pereira, Rachel Freitas

As crianças bem pequenas na produção de suas culturas / Rachel Freitas Pereira. – Porto Alegre, 2011.
207 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
Orientador: Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

1. Infância. 2. Culturas infantis. 3. Relações sociais. 4. Pesquisa com crianças I. Título. II. Barbosa, Maria Carmen Silveira.

CDU 37.012-053.2(816.51)

Eleonora Liberato Petzhold
CRB10/1801

RACHEL FREITAS PEREIRA

*AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA PRODUÇÃO
DE SUAS CULTURAS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Porto Alegre, 22/02/2011.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Membro: Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento – UMINHO

Membro: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado – FURG

Membro: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter – UNISC

Membro: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – UFRGS

AGRADECIMENTOS

À Deus por sempre me indicar o melhor caminho.

À minha orientadora Lica pelo carinho, atenção, e acolhida em seu grupo de pesquisa possibilitando tantas aprendizagens ao longo destes dois anos.

À Ana Cristina pela amizade, confiança, e incentivo, desde a graduação. Obrigada pelos primeiros passos... Me ensinaste o significado da persistência e da coragem.

À Capes pelo apoio financeiro, permitindo a minha dedicação ao mestrado.

Ao grupo, pelas preciosas contribuições.

Ao NEPE, Núcleo de Estudos e Pesquisas em educação de crianças de zero a seis anos – FURG, que me possibilitou crescer como pesquisadora.

Às crianças atores desta pesquisa, por terem me deixado participar de seus universos.

À direção da escola e aos educadores que abriram suas portas para minha pesquisa.

Ao Altino pela cumplicidade, incentivo e por propiciar momentos tão agradáveis de conversa.

Às queridas Mari e Paloma pela amizade e carinho, e pela disponibilidade de sempre me escutar.

À minha querida avó Erandi, por nunca esquecer de mim em suas orações.

À Regine, além de irmã, minha melhor amiga.

Ao Ruan, não tenho palavras. Por existir em minha vida.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, e por serem pessoas tão especiais.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE EPISÓDIOS

LISTA DE ANEXOS

DO SENSÍVEL AO INVISÍVEL... ..14

CAPÍTULO 1 - OLHARES ADENTRO ÀS INFÂNCIAS20

1.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA20

1.2 CONSTITUINDO O CAMPO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A INFÂNCIA SOB O VIÉS SÓCIOANTROPOLÓGICO25

1.2.1 A criança enquanto ator social e a infância como estrutura social e categoria geracional30

1.3 AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS32

CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTOS ACERCA DOS ESTUDOS COM CRIANÇAS ENTRE ZERO E TRÊS ANOS44

2.1 ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS45

CAPÍTULO 3 - UMA PESQUISA COM E NÃO SOBRE CRIANÇAS56

3.1 AS IMPLICAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE CUNHO ETNOGRÁFICO58

3.2 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS63

3.3 MINHAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES65

3.4 ADOTANDO UM PAPEL MENOS ADULTO: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A RELAÇÃO PESQUISADORA-CRIANÇAS69

3.5 A SUTILEZA ANALÍTICA DO REGISTRO DE IMAGENS: A FOTOGRAFIA E A GRAVAÇÃO EM VÍDEO	76
---	----

CAPÍTULO 4 - SITUANDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO79

4.1 O BAIRRO E A ESCOLA	80
-------------------------------	----

4.2 A SALA DO BERÇÁRIO E A EQUIPE	84
---	----

4.3 AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS	87
-------------------------------------	----

4.4 AS ROTINAS DO BERÇÁRIO II	90
-------------------------------------	----

CAPÍTULO 5 - O UNIVERSO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS: A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ELAS99

5.1 AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS ENTRE ELAS: MAPEANDO A CONFIGURAÇÃO DOS GRUPOS DE PARES	102
--	-----

5.1.1 As crianças entre elas nas ações convidativas vs. a rejeição e/ou conflito	116
--	-----

5.1.2 As crianças entre elas nas ações (re)produtivas e compartilhadas vs. a <i>sozinhos</i>	148
--	-----

5.1.3 Os laços e redes de amizade entre as crianças	176
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NAS ENTRELINHAS DO VIVIDO193

REFERÊNCIAS	200
--------------------------	------------

ANEXO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nome e idade das crianças.....	88
Quadro 2: Quais crianças freqüentaram creche.....	90
Quadro 3: Organização da rotina do berçário II.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Com quem as crianças moram.....	87
Tabela 2: Profissão dos pais.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: João pega uma câmera fotográfica de brinquedo e filma a sala.....	56
Figura 2: Mapa da cidade de Porto Alegre.....	80
Figura 3: Planta da escola.....	81
Figura 4: Pátio grande.....	82
Figura 5: Pátio dos berçários.....	82
Figura 6: Brinquedos do pátio do berçário.....	82
Figura 7: Casinha do pátio do berçário.....	82
Figura 8: Refeitório.....	83
Figura 9: Planta da sala do berçário II.....	84
Figura 10: Porta da sala do berçário.....	85
Figura 11: Porta da sala do berçário.....	85
Figura 12: Sala do berçário.....	85
Figura 13: Sala do berçário.....	85
Figura 14: Sala do berçário.....	86
Figura 15: Casinha da sala.....	86
Figura 16: sala do berçário	86
Figura 17: sala do berçário.....	86
Figura 18: Banheiro do berçário.....	86
Figura 19: Banheiro do berçário.....	86
Figura 20: Processo de construção das culturas da infância.....	101
Figura 21: Núcleo social de crianças nº 1.....	105
Figura 22: Núcleo social de crianças nº 2.....	108
Figura 23: Núcleo social de crianças nº 3.....	110
Figura 24: Desenho das categorias de análise.....	115

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1: Achar e esconder.....	118
Episódio 2: O encontro.....	119
Episódio 3: O exibir-se.....	121
Episódio 4: O chapéu.....	122
Episódio 5: <i>Não tem lugar pra ti!</i>	128
Episódio 6: A comidinha.....	133
Episódio 7: <i>Me dá papá?</i>	135
Episódio 8: A bonequinha e o chapéu.....	136
Episódio 9: A geladeira e o pote.....	139
Episódio 10: O chá.....	141
Episódio 11: Atrapalhando a brincadeira.....	142
Episódio 12: Provocação.....	143
Episódio 13: A posse das caixas de encaixe.....	144
Episódio 14: A posse do urso.....	145
Episódio 15: <i>“Piu-piu-piu”</i>	149
Episódio 16: Escalada na grade da escola.....	150
Episódio 17: Ajudando a empilhar cadeiras.....	151
Episódio 18: A cadeirinha.....	152
Episódio 19: Espiando o berçário I.....	153
Episódio 20: A pintura.....	156
Episódio 21: O <i>“gol do Inter!”</i>	156
Episódio 22: <i>“Olha , ela quer fazer xixi e cocô!”</i>	158
Episódio 23: Derramar, encher e beber.....	159
Episódio 24: A roda.....	162
Episódio 25: O Lobo.....	164
Episódio 26: O bolo de aniversário.....	165
Episódio 27: Fazer comidinha.....	166
Episódio 28: Explorando objetos.....	169
Episódio 29: Enxugando a louça.....	170
Episódio 30: As miçangas.....	171

Episódio 31: Os galhos e folhas secas.....	172
Episódio 32: Saboreando a comidinha.....	173
Episódio 33: A chave certa.....	175
Episódio 34: O espelho.....	176
Episódio 35: “ <i>Tu és minha amiga também?</i> ”.....	177
Episódio 36: Mãos dadas.....	180
Episódio 37: O zelo.....	181
Episódio 38: Os brincos.....	183
Episódio 39: O capacete.....	184
Episódio 40: Defendendo a amiga.....	186
Episódio 41: A mentira.....	187
Episódio 42: O ciúme.....	190

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Carta de aceite da pesquisa	206
---	-----

RESUMO

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

A presente dissertação centra-se no estudo das relações que as crianças bem pequenas, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio estabelecem entre si. O objetivo é analisar os processos de organização de um grupo de vinte crianças do berçário II, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. Busca-se compreender a complexidade de suas dinâmicas interativas, e identificar de que forma elas criam uma organização e produzem uma cultura infantil entre elas. O referencial teórico-metodológico que subsidia a investigação é a perspectiva da Sociologia da Infância, em uma abordagem socioantropológica, e também a perspectiva da Psicologia cultural de Barbara Rogoff. Minha pretensão é contemplar as contribuições teóricas que tomam como base a agência desses sujeitos nas relações sociais. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico *com* e não *sobre* crianças. A partir de observações participativas estruturei o material empírico da seguinte forma: 1) anotações em diário de campo; 2) registro fotográfico; 3) registro em vídeo gravação do cotidiano das crianças; 4) transcrição dos vídeos; 5) microanálise dos vídeos, ao extraí-los em fotografias seqüenciadas; 6) triangulação dos dados: diários, fotografias e vídeos. As categorias de análise ressaltaram as ações que as crianças desenvolvem entre elas, como: as ações convidativas, de rejeição, de conflito, as ações (re)produtivas, as compartilhadas, a *sozinha*, e as relações de amizade. Estas ações evidenciaram-se no cerne da organização dos grupos de pares do berçário II, os *núcleos sociais de crianças*, constituindo sua *comunidade cultural*, as culturas infantis, concebidas como formas singulares de significação e apreensão do mundo, as quais as crianças criam e compartilham nos seus grupos de pares (SARMENTO, 2003), não somente pela oralidade, mas através de outras formas tácitas de linguagem.

Palavras-chave: Infância. Crianças bem pequenas. Culturas infantis. Relações sociais. Pesquisa com crianças.

RIASSUNTO

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

La presente dissertazione si concentra sullo studio dei rapporti che i bambini abbastanza piccoli, di età compresa tra un anno e mezzo a due anni e mezzo stabiliscono tra di loro. L'obiettivo è di comprendere i processi di organizzazione di un gruppo di venti bambini in un asilo nido II, di una Scuola Comunale di educazione Infantile di Porto Alegre. Si cerca di capire la complessità delle loro dinamiche interattive, e di riconoscere il modo in cui creano una organizzazione e producono una cultura infantile tra loro. Il riferimento teorico e metodologico che supporta l'investigazione è la prospettiva della Sociologia dell'Infanzia, in un approccio socioantropologico, e anche la prospettiva della Psicologia culturale di Barbara Rogoff. Mia pretensione è quella di contemplare i contributi teorici che prendono come base l'agire di questi soggetti nei rapporti sociali. Si tratta di una ricerca etnografica *con* e non *su* bambini. Dalle osservazioni partecipative ho strutturato il materiale empirico della seguente forma: 1) appunti su un diario di campo, 2) registro fotografico, 3) registro in video la registrazione del quotidiano dei bambini, 4) trascrizione del video, 5) microanalisi dei video, nell'estrarli in fotografie sequenziali, 6) triangolazione dei dati: diari, fotografie e video. Le categorie di analisi hanno risaltato le azioni che i bambini sviluppano tra loro, come: le azioni invitative, di rifiuto, di conflitto, le azioni (ri)produttive, quelle condivise, la *solitudine*, e i rapporti di amicizia. Queste azioni si sono evidenziate nel centro della organizzazione dei gruppi di pari dell'asilo nido II, i *nuclei sociali dei bambini*, che costituiscono la sua *comunità culturale*, le culture infantili, concepite come forme uniche di significazione e apreensione del mondo, le quali i bambini creano e condividono nei loro gruppi di pari (SARMENTO, 2003), non soltanto per l'oralità, ma attraverso altre forme tacite di linguaggio.

Parole-chiave: Infanzia. Bambini abbastanza piccoli. Culture infantili. Rapporti sociali. Ricerca con bambini.

O homem da orelha verde

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha*

*Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado*

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde qual a utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda*

*É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender*

*Ouçó a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos*

*Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mario Quintana

A iniciativa deste estudo, que diz respeito à vida das crianças na escola, e que tem como foco as relações que as crianças bem pequenas¹ estabelecem entre si nesse contexto, foi fortemente influenciada por minhas vivências práticas e acadêmicas. Minha trajetória em escolas de educação infantil me fez questionar acerca das interações que estes seres tão pequenos estabelecem com os outros, sejam outras crianças, ou outros adultos.

As pesquisas com crianças das quais participei, os estudos que o NEPE² promoveu, meu envolvimento em uma pesquisa³ com crianças pequenas vinculada ao CIC⁴, e as disciplinas que cursei no PPEGEDU⁵ e no PPGEA⁶ me fizeram questionar o lugar que essas crianças tão pequenas ocupavam no campo da Sociologia da Infância, já que este era o campo teórico o qual permeava meus estudos. Verifiquei que esse campo teórico quase não contemplava especificamente estudos com bebês e crianças bem pequenas, crianças menores de três anos, e foi esta lacuna que me motivou a estudá-los.

A Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas com relação à forma de ver e perceber as crianças, as infâncias, e seus processos de socialização, por isso minha tentativa neste

¹ Utilizo como referência o documento do MEC (BRASIL, 2009), o qual compreende **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. A denominação de **crianças maiores** refere-se às crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

² Trata-se do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Zero a Seis anos da FURG – Universidade Federal do Rio Grande.

³ Pesquisa intitulada *Olhares e impressões das crianças sobre a participação em festas populares e festas comemorativas do calendário escolar*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado. O resultado parcial desta pesquisa foi publicado em: DELGADO, Ana Cristina Coll; PEREIRA, Rachel Freitas. São Cosme e São Damião, Carnaval e Semana da Criança: olhares e vozes das crianças em registros fotográficos. In: **Revista Reflexão e Ação**: Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. p. 29-94.

⁴ Refere-se ao grupo de pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas.

⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disciplina intitulada *Educação de crianças de 0 a 3 anos* ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa.

⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Disciplina intitulada *A Sociologia da Infância e interfaces com educação, cultura e poder* ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado.

trabalho em aproximar o aporte teórico da Sociologia da Infância com os estudos das crianças bem pequenas.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi de compreender os processos de organização do grupo de crianças do berçário II, e a complexidade de suas dinâmicas interativas, buscando identificar de que forma elas criam uma cultura infantil entre elas em um contexto específico de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. As culturas infantis são aqui concebidas como formas singulares de significação e apreensão do mundo, as quais as crianças criam e compartilham nos seus grupos de pares⁷ (SARMENTO, 2003). Desta forma, busquei identificar e analisar as ações que regulam as relações sociais entre as crianças, uma vez que as culturas infantis são constituídas por estas ações que lhe dão seqüência e contorno.

Para minha entrada em campo não defini um roteiro fixo de observações, apenas elenquei algumas questões que foram norteadoras:

- *Como as crianças bem pequenas, de um ano e meio a dois anos e meio, estabelecem suas relações e dinâmicas interativas entre si?*
- *De que forma se organizam como grupo de pares?*
- *Como se dá a criação e o compartilhamento de significados entre elas?*

Ao longo do processo de investigação, outras questões foram emergindo do campo:

- *Que tipo de ações as crianças desenvolvem entre si?*
- *Que critérios utilizam para se agruparem em núcleos e estabelecer amizades?*
- *Quais estratégias utilizam para participar dos grupos de crianças?*
- *E, como resolvem seus conflitos entre si?*

O referencial teórico-metodológico que subsidiou a presente investigação foi a perspectiva da Sociologia da Infância, pois minha intenção foi de realizar um estudo com as crianças bem pequenas em uma abordagem socioantropológica, evidenciando a agência desses atores nas suas relações sociais. Entretanto, também situo esta pesquisa, na perspectiva da

⁷ Aqui o sentido de *pares* não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais.

Psicologia cultural de Barbara Rogoff, pois acredito que seus estudos convergiram, no sentido de pensar nas crianças enquanto produtoras de uma cultura infantil.

Utilizei a abordagem etnográfica e seus instrumentos, construindo uma observação participante junto às crianças no cotidiano da escola, no período de março a agosto de 2010. Utilizei a fotografia e a gravação em vídeo para capturar nuances daquilo que não nos é visível a olho nu, como suas ações, suas linguagens, as relações sociais que estabelecem entre si, e suas culturas infantis.

Não poderia deixar de mencionar que obtive inspiração no poema de Gianni Rodari, tanto para ir a campo quanto para analisar os dados, com uma *orelha verdinha*, uma *orelha-criança*, esforcei-me para procurar [...] *compreender o que os grandes não querem mais entender [...] o sentido oculto [...] das conversas de crianças [...]*. Conversas de uma linguagem quase invisível, quase *inatingível* como nos fala Mário Quintana, mas não impossível.

Kohan (2008) corrobora com esta questão. Segundo o filósofo

[...] A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no *des-terro*, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (p. 59).

Logo, esse desafio de captar as outras linguagens e pensamentos das crianças, aquilo que nos é tácito, exige que nós nos distanciemos das orelhas *maduras* e olhares adultocêntricos, e nos empenhemos em procurar escutar com outras *orelhas* e olhar com outros olhos o que as crianças bem pequenas querem nos *dizer* e nos mostrar, através de suas múltiplas linguagens. Como ressalta Cabanellas e Eslava (2001 *apud* HOYUELOS, 2006)

Cem linguagens dizia Malaguzzi eram necessárias na escola porque a criança é feita de cem, cem formas de ver, cem formas de comunicar-se, e só utilizamos uma. E deixamos de lado olhares, gestos, sorrisos, posturas, silêncios, e o poder comunicante das formas, das cores e seus ritmos. E seus jogos são formas de comunicar. [...] (p. 54) [*tradução minha*].

Nesse sentido, meu objetivo foi de *escutar* essas *vozes*, como propõe a Sociologia da Infância, mas nesse caso, uma comunicação que se expressa de diferentes jeitos e trejeitos. De acordo com Sarmiento (2006)

[...] o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é sentido das vontades e das idéias das crianças. Mas essas idéias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (*Digital format*, p.01).

Para Hoyuelos (2006), tomando como base o pensamento de Maluguzzi, escutar é pensar que o diferente pode estar na capacidade de olhar de outra maneira, o mesmo, a fim de abrir novas expectativas de ver.

[...] é estar alerta para deixar de considerar as coisas como naturais e óbvias. [...] esta atitude de estranheza que resgata da evidência trivial o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares. É necessário desconfiar do evidente para buscar significados mais profundos do que parece banal. [...] (p.121) [*tradução minha*].

Assim sendo, as relações entre as crianças bem pequenas, suas linguagens e seus processos de significação e re(criação) do mundo não foi algo evidente num primeiro olhar. Fez-se necessário penetrar com muita acuidade e sensibilidade, a fim de compreender as peculiaridades e complexidades deste universo.

Deste modo, a meu ver, a relevância desta pesquisa, mas também o maior desafio foi o de desconstruir concepções que vem sendo perpetuadas *sobre* as crianças bem pequenas. Enfatizo o termo *sobre*, pois este trabalho investigativo não teve a ambição de discursar e determinar verdades acerca deste grupo geracional específico da infância, mas de junto a eles, isto é, *com* eles mapear a complexidade de entendê-los. Seria prepotência de minha parte garantir que com este trabalho os significados das diversas linguagens que as crianças utilizam sejam revelados, ou que suas lógicas sejam desveladas, mas o reconhecimento de que são atores sociais que fazem

parte de um grupo geracional na sociedade, é o cerne deste estudo. Esta é a linha condutora que norteará o presente trabalho.

Gostaria de já esclarecer, que esta investigação centrou-se de forma mais aprofundada na dimensão criança-criança, e não na dimensão criança-adulto. Teria sido muito interessante analisar ambas, o papel do adulto-educador nas relações que estabelece com as crianças. Entretanto, escolhi, em função do tempo, penetrar apenas no universo das crianças, mas ressalto que as culturas da infância são produzidas a partir das relações que as crianças estabelecem entre elas (intrageneracional), e entre elas e os adultos (intergeracional). São culturas que possuem suas particularidades, mas que não estão desvinculadas e/ou dissociadas.

Deixo, então, aqui registrado que um trabalho investigativo interpretativo como este é apenas o olhar da perspectiva do pesquisador, é sempre um ponto de vista, e como me disse Sandra Richter “*um ponto de vista é sempre a vista de um ponto*”. Nesse caso, em função do tempo que um curso de mestrado possibilita, precisei fazer escolhas, escolher a perspectiva teórico-metodológica e as categorias emergentes a serem analisadas, o que não foi nada fácil, pois cada vez que olhava o material empírico, mais dados saltavam aos meus olhos.

Por conseguinte, a dissertação está organizada em seis partes. Na primeira adentro olhares às infâncias, olhando-a de dentro e *pelo avesso* (FERREIRA, 2004). Apresento uma breve reflexão sobre sua construção social, delineando as principais contribuições do campo da Sociologia da Infância e suas implicações nas concepções que temos atualmente acerca das infâncias, o que nos auxilia a pensar no lugar social que hoje as crianças bem pequenas ocupam. E, também apresento uma breve discussão acerca da produção das culturas infantis nas relações sociais entre as crianças bem pequenas, o referencial teórico que subsidia o referencial empírico.

No segundo capítulo realizo uma sucinta contextualização de importantes centros de pesquisas internacionais e nacionais que realizam estudos com as crianças com menos de três anos. Essa explanação, mesmo que concisa, nos ajuda a rever os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas com crianças bem pequenas.

No terceiro capítulo apresento o referencial teórico-metodológico de cunho etnográfico. Apresento essa perspectiva e os instrumentos que me auxiliaram a captar o invisível, como: a observação participante, a fotografia e a gravação em vídeo, e considero também relevante abordar algumas reflexões com relação à ética na pesquisa com crianças.

No quarto, situo o contexto em que foi realizada a investigação, o bairro, a escola, as famílias, as crianças, a sala do berçário, a equipe e as rotinas do Berçário II. É importante considerá-lo, pois percebi o quanto influencia, direta e indiretamente, nas relações que são estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e nas suas formas de ser e estar.

No quinto capítulo apresento as categorias de análise: As ações convidativas, de rejeição, os conflitos, as ações (re)produtivas, as compartilhadas, a *sozinhos*⁸, e as redes e laços de amizade. Neste capítulo de interpretação dos dados gerados em campo, centro-me em compreender os processos de organização do grupo de crianças, revelando a complexidade destas dinâmicas relacionais.

No último capítulo, apresento as considerações finais do trabalho, apontando alguns achados.

⁸ Termo utilizado por Ferreira (2004) para referir-se àquelas crianças que brincam de forma mais isolada na escola. Abordarei esse termo de forma mais detalhada na seção 5.1.2.

CAPÍTULO 1 - OLHARES ADENTRO ÀS INFÂNCIAS

Neste capítulo tenho a pretensão de olhar as infâncias *por dentro*, penetrar nesse universo, e apresentar uma breve reflexão acerca dos processos de construção, socialização e institucionalização da infância, tomando como base a perspectiva de Ariès (1981) que percebe essa infância, enquanto uma categoria social, que faz parte de um processo histórico e cultural. Em seguida, abordo brevemente os principais aspectos que caracterizam o processo de constituição do campo da Sociologia da Infância, apontando suas principais teses e suas implicações nas concepções que temos atualmente acerca das infâncias, o que nos auxilia a pensar no lugar social que hoje as crianças com menos de três anos ocupam. E, após apresento uma discussão referente às culturas infantis e as relações sociais entre as crianças bem pequenas.

Inscrevo este trabalho no campo da Sociologia da infância, pois neste capítulo assumo minha escolha pela concepção de infância como um objeto de estudo sociológico, da mesma medida que as crianças bem pequenas são vistas enquanto atores sociais, protagonistas do mundo social, capazes de re(criar) e compartilhar significados. De acordo com Sarmiento, conceber a infância como objeto de estudo sociológico é

[...] resgatá-la das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (p. 363).

1.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Chamo a atenção, aqui, ao fato de que, durante anos, a criança ficou à margem das discussões científicas, no sentido de que as suas especificidades não foram reconhecidas, e, no caso específico dos bebês e crianças bem pequenas, foi ainda mais problemático, já que eram vistos como um ser que precisava somente de alimentação e higienização. Logo, o lugar social que eles vêm ocupando socialmente está contido na história da infância, a qual, agora, procuro traçar.

Quando se fala da história da criança, um dos pioneiros nesse assunto é Philippe Ariès (1981), pois ele defende a ideia da infância como uma construção social, uma evolução dos sentimentos e das atitudes para com a infância, tendo sido *inventada* no período moderno.

De acordo Ariès a infância só emergiu a partir de dois sentimentos, constituídos no século XVII, a *papericação* e a *moralização*. Esse autor analisou a iconografia e os registros em diários de príncipes da sociedade medieval e verificou que nessa época o *sentimento de infância* não existia, não existia a consciência da particularidade infantil que a distingue do adulto. A criança assim que deixava de ser dependente de sua mãe ou ama, passava a ingressar na sociedade dos adultos e não se distinguiu mais destes. Nesse sentido, para o autor a sociedade medieval ignorava a *idéia de infância*.

A partir do século XIV a construção de um *sentimento de infância* começou a surgir, o da *papericação*, em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava distração e relaxamento para os adultos. Porém, entre os moralistas e educadores do século XVII se forma outro sentimento que inspirou toda a educação até o século XX, a *moralização*, ou seja, o interesse psicológico e a preocupação moral. As crianças deveriam ser ao mesmo tempo preservadas e disciplinadas, a fim de se tornarem pessoas honradas e racionais.

Warde (2007) em seu artigo intitulado *Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil* apresenta alguns desafios suscitados por esses estudos de história da infância produzidos nas duas últimas décadas no Brasil. Esses estudos tiveram grandes investimentos em fins dos anos de 1980, porém ao longo dos anos foram apresentando reduzido crescimento. Um dos autores citados pela autora é Ariès, à medida que sua obra⁹ provocou muitas críticas.

De acordo com Warde os mais relevantes trabalhos de crítica a esse autor, são de: Schultz (1995), em primeiro lugar, Koops (1996); Polakow (1992); Pollock (1987a, 1987b) e Woods (2003). As principais críticas recaíram sobre os erros metodológicos e as fontes que utilizou, e com relação à emergência de um sentimento de infância, pois teria sido radical na noção da ausência da criança.

Müller (2007) também realizou um levantamento de trabalhos no campo da história, citando Flandrin (1988), De Mause (1976) e Pollock (1983 *apud* MÜLLER, 2007, p.16), os quais não pouparam críticas à análise e ao método empregado por Ariès. Flandrin sugere que Ariès

⁹ As críticas referem-se à obra de Ariès intitulada *História social da criança e da família*. Sua primeira edição no Brasil foi em 1978.

teria interpretado equivocadamente a iconografia medieval, pois talvez fossem raras as obras que representassem as crianças. De Mause rejeitou a tese do surgimento da infância, pois acreditava que a prática dos adultos em relação aos cuidados na infância era violenta. E, Pollock encontrou poucos elementos que sustentassem a tese de Áries, de que na Idade Média havia indiferença em relação à criança, e a tese de De Mause, de que havia maltrato e abuso às crianças até o século XIX.

Ainda com relação à obra de Ariès, devemos nos atentar para o que ressalta Trevisan (2004) de que o trabalho do autor demonstra apenas que as sociedades anteriores não tinham o conceito de infância que possuímos atualmente, mas não há provas de que essas sociedades não tinham um outro conceito (JAMES, JENKS E PROUT, 1998 *apud* TREVISAN, 2004, p. 14). Trevisan citando Berkvam (1988) argumenta que o que está em discussão, é a concepção de infância. Ariès ao afirmar ter descoberto o primeiro conceito de infância, desconsidera e nega a possibilidade de existência de outros conceitos na história da infância. A infância não se assume como fenômeno unitário, mas variável. Temos que levar em consideração que as infâncias são fenômenos plurais construídos de forma diversa na interação entre os atores humanos.

Todavia, embora suas ideias sejam confrontadas, pondero relevante ressaltar suas concepções, por ser considerado um marco na história da infância e por trazer contribuições significativas acerca da *desconstrução do mito da infância natural*.

Segundo Ariès, foi com o projeto iluminista que surgiu a preocupação com a infância de modo sistematizado. A educação deveria realizar a tarefa de transformar esses pequenos seres *imperfeitos* em homens dotados de linguagem verbal, para serem os futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos. Assim, a partir desse ideário, a criança passou a ser reconhecida como objeto de estudo da ciência, e a infância passou a ser compreendida como uma fase passageira e transitória que precisaria ser apressada.

A Revolução Industrial que estruturou a chamada vida moderna seduziu a todos pelas ideias de utilidade, produtividade e lucro, consolidando a questão do progresso por meio do capitalismo. Frente à essa situação social, cabia à ciência, como critério da verdade, explicar a infância e definir as metas para o seu desenvolvimento. Nesse cenário, a Psicologia do Desenvolvimento surgiu com uma visão normativa da infância, à procura de sua universalidade, estabelecendo uma concepção sequencial e ordenada da trajetória de vida, percebendo as crianças como *imaturas* e incapazes. Desse modo, por muito tempo, as crianças foram vistas sob esse viés

psicologizante que as descreviam apenas como fases ou etapas de desenvolvimento, dissociadas das condições sociais.

A Sociologia da Educação tradicional, por sua vez, também contribuiu com o ideário de uma infância contemplativa/passiva que deveria ser socializada pela família e pela escola. Para esses conceitos clássicos e conservadores, as crianças não tinham papel e não atuavam socialmente. Ao contrário disso, crianças eram vistas apenas como contempladoras do mundo, consumidoras e receptoras da herança social, cabendo-lhes apenas *sofrer a ação* dos adultos e receber uma herança cultural.

Como podemos ver a construção histórica da infância foi marcada pelo controle. Controle por sua definição e educação. De acordo com Sarmiento (2002) esse controle foi o resultado de um processo de produção das representações sobre as crianças, da estruturação dos seus cotidianos e da constituição de organizações sociais pra elas.

Na Modernidade, a constituição da escola de massas centrada no saber homogeneizado e civilizador passou a ter como objetivo central transformar crianças em alunos; a nuclearização da família reconstituiu-se se centrando no cuidado, proteção e desenvolvimento da criança; e os saberes da ciência sobre as crianças formaram um conjunto de prescrições que passaram a reger a vida das crianças, o que o autor definiu de *administração simbólica da infância* e outros autores chamaram de *institucionalização da infância*.

Essa organização sistemática de normas e atitudes procedimentais passou a condicionar a vida das crianças na sociedade, universalizando conceitos e comportamentos para a infância. Um esforço normalizador e homogeneizador que gerou a criação de uma infância global, com concepções únicas e universais.

Entretanto, ainda segundo Sarmiento (2002) as rupturas introduzidas pela globalização no século XX, que o autor denomina de *2ª Modernidade*, alterou essa condição social da infância que a Modernidade instituiu. As instituições anteriormente citadas, que ajudaram a construir a infância moderna sofreram profundas mudanças que promoveram a *reinstitucionalização* da infância caracterizada por diversos fatores como: a substituição de uma economia industrial pela criação de um mercado a nível mundial, a globalização; a afirmação dos Estados Unidos como potência hegemônica; a visibilidade da infância na esfera econômica enquanto produtora de mão de obra e também consumidora; os saberes acerca da infância passaram a ser re-significados; a escola enquanto socializadora para a coesão social passou a se compor da multiculturalidade; a

família que sofreu modificações estruturais; e a constituição de um mercado de produtos culturais para a infância.

Podemos, portanto perceber que a sociedade e a cultura não são entidades estáticas estão permanentemente se refazendo. Logo, as idéias que temos das crianças, e as suas condições de existência vêm sofrendo grandes transformações, em homologia com essas mudanças. É em função disso que cada época irá revelar seus ideais e expectativas com relação à infância, discursos que a produzem e a consomem, interferindo diretamente no comportamento das crianças (SARMENTO, 2004).

Diante dessas transformações, hoje já se torna possível superar aquelas concepções hegemônicas que consideravam as crianças como mini-adultos, seres irracionais, objetos passivos dos adultos. A idéia de ter uma única infância universal também foi superada, pois passamos a compreender que a infância é constituída por diferentes e diversas infâncias, pois há distintos modos de ser criança e viver as infâncias, no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Alguns campos de conhecimento já consideram a infância como categoria social e as crianças como atores sociais, sujeitos participantes na construção da sociedade, como é o caso da Sociologia da Infância.

Quero também apontar que mesmo não concordando com as ideias hegemônicas pela Psicologia tradicional sobre a infância, ao compreendê-la como fase de preparação para uma vida adulta, não quero desconsiderar o legado que trouxe aos estudos da infância, afinal, foi pioneira nos estudos sobre bebês e crianças bem pequenas. Não podemos, da mesma forma, desconsiderar que, além de uma construção histórica e social, as crianças também apresentam uma constituição biológica e psíquica. Logo, tenho que levar em discussão esse aspecto, pois, senão, estaria contribuindo para uma *sociologização* da infância, enquadrando, sistematizando, explicando-a novamente sob uma área específica, tal como fez a Psicologia.

Alguns autores, como Jobim e Souza, (1997), e Rogoff (2008) trazem perspectivas mais contextualizadas sobre o desenvolvimento das crianças. Segundo as autoras o desenvolvimento humano é um processo cultural. Enquanto uma espécie biológica, nós somos definidos em termos de nossa participação cultural.

Por conseguinte, a fim de melhor compreendermos esse fenômeno, que contempla a diversidade que compõe a realidade de muitas infâncias contemporâneas, compartilho da defesa que Prout (2004) realiza acerca da necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos

da infância, para que haja maior compreensão desse fenômeno. Segundo o autor a infância deve ser vista como parte da cultura e da natureza, sendo um campo de investigação híbrido. A infância como um fenômeno híbrido, depende da aproximação de disciplinas das ciências sociais e naturais, a fim de perceber a relação entre a sociedade individual e a cultural. Essa articulação com diferentes campos deve ser realizada no sentido de não pensar mais nos campos sociais e biológicos separados e opostos, já que todos os seres humanos são biológica e socialmente inacabados. Nesta perspectiva, Prout (2004) explica que a razão para tal interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno heterogêneo, emergente e complexo.

1.2 CONSTITUINDO O CAMPO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A INFÂNCIA SOB O VIÉS SÓCIOANTROPOLÓGICO

Minha intenção nesta seção é explicar brevemente o surgimento desse campo e suas principais proposições. Para isso utilizo-me dos textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon publicados originalmente na revista *Éducation et Sociétés* em 1998 na França, e publicados no Brasil em 2001¹⁰. Esses dois artigos analisam a emergência da sociologia da infância, sendo que um deles focaliza a literatura em língua francesa (Régine Sirota), e o outro a de língua inglesa (Cléopâtre Montandon). Trata-se da emergência de um novo campo de estudos que toma a infância como uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares. A sociologia da infância nasce como campo que se opõe às concepções de criança enquanto um ser para o futuro.

A discussão sobre a infância emerge na sociologia pela perspectiva estrutural-funcionalista, que segundo as premissas durkheimiana via a criança como objeto passivo da socialização dos adultos. Essa abordagem, estabelecida nos anos 50 e 60, compreendia que cabia especialmente aos adultos a socialização das crianças que seria assegurada através da transmissão e da internalização por parte das crianças de normas e regras da sociedade. Essa compreensão do processo de socialização das crianças esteve no centro dos trabalhos incorporados na sociologia da família e da sociologia da educação. Esses estudos silenciaram as crianças, tanto as

¹⁰ Artigos publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*.

concebendo a partir das instituições e não delas próprias, como negando sua voz, sua condição social e seu papel ativo.

Essa abordagem, durkheimiana foi durante muito tempo a posição dominante na sociologia da educação. As crianças, também na condição de alunos, eram concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição. A educação deveria promover habilidades físicas, morais e intelectuais nas crianças, a fim de que ficassem completas e maduras quando se tornassem adultas. Numa linha determinista, foram as perspectivas funcionalistas e de reprodução que caracterizaram o processo de socialização.

De acordo com Soares (2001) as perspectivas funcionalistas visavam que a criança deveria ser treinada, a fim de que se mantivesse a ordem e o equilíbrio da sociedade, através da sua adaptação aos valores e papéis comuns à sociedade dominante. As perspectivas reprodutivas percebiam a criança como resultante de um processo de perpetuação dos valores dominantes da sociedade, o que Pierre Bourdieu desenvolveu com sua teoria do *habitus*.

Bourdieu acreditava que a criança se limitava a apenas participar da reprodução cultural, defendendo que é através do *habitus* – isto é, um conjunto de predisposições socialmente construídas para agir e encarar os fatos numa determinada maneira – que a criança adquire no processo de socialização inicial, através do seu envolvimento contínuo nos mundos sociais que a rodeiam. Nesse caso não lhe é atribuída qualquer importância no processo de mudança cultural.

Essa perspectiva determinista via o processo de modo reducionista, considerando que as instituições sociais, como família, escola e mídia, influenciavam e limitavam a ação dos atores sociais à mera reprodução dos seus valores, normas e condutas, sendo o processo de socialização visto como linear, harmônico, funcional, e unilateral na medida em que valoriza fundamentalmente o papel do adulto (SOARES, 2001).

Esse conceito de socialização, com vistas à assimilação e à adaptação dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças. A crítica fundamental era que tal visão conduz a uma abordagem, na qual as crianças eram consideradas como objetos, nos quais os adultos imprimem a sua cultura.

Lahire (2002) foi um desses sociólogos que partindo do conceito de *habitus* de Bourdieu discute as formas de socialização que são constituídas na singularidade dos atores plurais. Segundo o autor, um

[...] ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes (p. 36).

Bernard Lahire é um dos sociólogos, segundo Sarmiento (2008), que mais tem sido sensível a esta apropriação do *indivíduo social* pela Sociologia, enunciando um programa para uma nova Sociologia da Infância, em duas grandes linhas de desenvolvimento:

- o estudo das socializações (familiares, escolares, nos grupos de pares, ou nas instituições culturais, desportivas, políticas, religiosas) e os processos de interiorização das relações de autoridade, das disposições sócio-políticas, das disposições culturais-cognitivas, dos quadros de valores culturais e morais;
- o estudo dos fenómenos de transferibilidade das disposições mentais e comportamentais entre universos distintos de inserção infantil e adolescente e de tensão de disposições contraditórias entre quadros socializadores parcial ou completamente incompatíveis (2005: 306-7). (SARMENTO, 2008, p. 21).

Esse despertar da sociologia para a infância, fez com que nos Estados Unidos, nos anos de 1980, o interesse pelo estudo das crianças e a infância começassem a se multiplicar. Abriu-se o caminho para o nascimento de novas posturas teóricas e metodológicas, como a sociologia da infância. Estudos que começaram a acentuar a participação e a influência das crianças como agentes ativos na construção de seus mundos sociais e também nos dos adultos, pretendendo dar vez à elas.

Corsaro (1997, 2009) foi um dos autores que, desenvolvendo pesquisas com as crianças, declarou-se insatisfeito com esse conceito de socialização difundido. Logo, preocupou-se em reconstruir esse conceito, apresentando uma abordagem à socialização da infância que denominou de *reprodução interpretativa*. *Interpretativa* no sentido de que as crianças, através de sua participação na sociedade, atribuem aspectos inovadores, ou seja, indicando que elas criam e participam de suas culturas de pares por meio da apropriação das informações do mundo adulto, de forma a compreender seus interesses próprios. O termo *reprodução* quer dizer que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas que contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Assim, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas, mas elas também as afetam.

A partir das contribuições desses sociólogos, tanto Montandon (2001) quanto Sirota (2001) observaram que nos trabalhos da sociologia da infância, que os sociólogos realizaram acerca das crianças, predominavam uma grande diversidade de questões exploradas, como: os trabalhos que

tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças. Mas, foram os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, aquelas pesquisas sobre o mundo da infância, que mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes.

De acordo com ambas as autoras o recuo do funcionalismo estruturalista e o impulso das pesquisas interacionistas, fenomenológicas e interpretativas passaram a fornecer os paradigmas teóricos para os sociólogos interessados em estudar as crianças, fazendo-os compreender a socialização como negociação entre os indivíduos, e não mais como um processo de via única, na qual o sujeito é regulado à passividade. Estas pesquisas levaram às questões da construção social da infância, à definição da socialização, à relação ator-estruturas e à relação micro-macro. Nesse sentido, a sociologia interpretativa se destacou por enfatizar a produção da vida social pelos indivíduos do que pelas estruturas sociais.

Vários trabalhos hoje se inspiram nessa abordagem, estudando as crianças como atores que interagem com as pessoas, as instituições, que criam para si um lugar no mundo, reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. As pesquisas constituídas nessa premissa vêm a criança como protagonista social, buscando conhecer as crianças por elas mesmas, o que significa dizer, que precisamos exercitar a escuta e o olhar para suas ações e relações entre si, com os adultos e com a realidade social.

Portanto, Montandon considera que para construir esse novo paradigma é necessário levar em conta as seguintes proposições:

1. A infância é uma construção social;
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico;
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si;
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam;
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a "dupla hermenêutica" das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da

infância é se engajar num processo de "reconstrução" da criança e da sociedade (PROUT e JAMES, 1990 *apud* MONTANDON, 2001, p. 51).

É com esse novo paradigma que se construiu uma nova paisagem científica, no qual alguns profissionais da infância começaram a trabalhar. Os encontros e o conjunto de publicações que resultaram desses estudos começaram a hibridizar os estudos das comunidades de língua inglesa e francesa, sendo estas proposições citadas acima os pontos em comum entre as duas esferas, inglesa e francesa.

No caso do Brasil, a sociologia da infância não se configura ainda como um campo de estudos, mas alguns princípios foram identificados na base de muitas pesquisas realizadas desde a década de 40. De acordo com as indicações de Quinteiro (2002), o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes (1979) *As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis* foi um dos primeiros a tratar sobre esta temática. A pesquisa se centrou em observar a cultura e os grupos de brincadeiras de rua de crianças nos bairros operários da cidade de São Paulo. Através de uma pesquisa etnográfica o autor registrou, de forma inédita, a forma como as crianças construía seus espaços de sociabilidade nas culturas infantis.

Outra pesquisa, citada por Quinteiro (2002), que podemos destacar no Brasil, esta na década de 90, é de José de Souza Martins (1993), *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*, a qual toma as vozes das crianças como válidas para contar suas formas de pensar, sentir e agir sobre o mundo, revelando o que é ser criança através das suas falas.

Na próxima seção explicito os enquadramentos conceituais que foram atribuídos pela sociologia ao ator social criança e à categoria estrutural e geracional da infância. E, após apresento uma discussão acerca das relações sociais entre crianças e suas culturas infantis. Chamo atenção aqui, que pude verificar que os estudos sociológicos tratam em sua maioria das crianças com mais de três anos de idade, e que pouco contemplam as crianças menores, o que comprova uma carência de estudos acerca das crianças bem pequenas. Portanto, a presente pesquisa, considera as crianças bem pequenas como seres capazes de *dizer* como se relacionam, estudando suas relações sociais e suas culturas. Essas são as implicações da sociologia da infância no estudo que realizei com elas.

1.2.1 A criança enquanto ator social e a infância como estrutura social e categoria geracional

Nesta seção busco explicitar as concepções da criança enquanto um ser biológico com atuação social, isto é, um ator social, pertencente a uma categoria social, a infância, com aspectos estruturais próprios, como a questão geracional. Sarmiento (2005) assegura que

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (p. 371).

A Sociologia da Infância aborda a criança enquanto ator social, agente ativo, competente e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. Significa considerá-las dotadas de capacidade de ação, um ser social pleno, atuante na construção dos seus mundos sociais. Trata-se de discutir sobre o que as crianças criam e produzem na intersecção dos seus processos de socialização e não apenas sobre o que as instituições produzem nas crianças, pois nessas relações intersticiais as crianças são ao mesmo tempo produtos e produtoras dos processos sociais.

O fato de considerar a infância como categoria social é compreendê-la como parte da sociedade, uma forma estrutural interligada com outras que a afetam. Categoria geracional, no sentido de que para as próprias crianças, a infância é um período transitório, mas para a sociedade, a infância é uma categoria que nunca desaparece, mesmo que suas concepções variem historicamente. Nessa perspectiva, *[...] a infância enquanto categoria social é una, porque incorpora a ideia de geração (tendo em conta os limites de idade) e varia, uma vez que nela coexistem vários estatutos e papéis e diferentes formas de ser criança* (SARMENTO, 1999 *apud* TREVISAN, 2006, p. 37).

Por estes motivos abordados, não podemos pensar a infância como um elemento natural ou universal dos grupos humanos, a infância aparece como um componente específico, tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades, pois é um componente da cultura e da sociedade (JAMES e PROUT, 1990 *apud* MONTANDON, 2001).

Porém, essa desnaturalização da infância não nega sua condição biológica, já que nessa dimensão podemos inscrever aspectos relacionados com a própria sobrevivência da criança, pois ela enquanto bebê é totalmente dependente do adulto para satisfazer suas necessidades básicas.

A infância, nessa perspectiva, se situa como uma das idades da vida que necessitam de uma exploração específica da mesma maneira que a juventude, o adulto ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece.

Nesse sentido, a infância é uma construção social por ser um componente cultural e estrutural específico nos vários contextos sociais. A categoria social infância é profundamente influenciada pelos contextos em que se desenvolve e indissociável de aspectos como classe, gênero, e etnia, estando estritamente relacionada e influenciada por um conjunto de aspectos estruturais macro econômico, social e cultural. Portanto, a variedade de vivências e contextos permite-nos falar não numa infância, mas em **infâncias** diante das diversificadas formas de vivê-la, cada uma delas com uma rede complexa de relações.

De acordo com Qvortrup (1995 *apud* SOARES, 2001) a infância assume uma dupla dimensão: é por um lado um período, no qual as crianças vivem as suas vidas e, por outro lado, é uma categoria ou parte da sociedade. Um período caracterizado por suas ações com os grupos de pares e com os adultos que as rodeiam.

Para Sarmiento (2005)

[...] "geração" é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. São as mútuas implicações da infância como grupo de idade nas sucessivas infâncias historicamente datadas e suas relações com os adultos (eles próprios definíveis pelo estatuto histórico contemporâneo e pelas formas históricas de adultez que se foram fazendo, refazendo e consolidando) o que, em síntese se inscreve no projecto científico da sociologia da infância (p. 367).

A partir desse ponto de vista, encarar a infância como uma categoria social e geracional implica atender a uma série de aspectos que a diferenciam dos outros grupos sociais. Uma categoria estrutural que nunca desaparece, mesmo que seus membros mudem continuamente e a sua natureza e concepções variem histórica e culturalmente. Sarmiento (*idem*) acentua que

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (p. 370).

No caso específico deste trabalho, as crianças com menos de três anos, enquanto atores sociais, integram uma categoria geracional específica dentro de outra categoria geracional que é a infância, considerando, assim, suas variações intrageracionais.

1.3 AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

O aparecimento deste novo paradigma da sociologia da infância, de pensar nas crianças enquanto atores sociais que contribuem tanto para a preservação da sociedade e sua reprodução, quanto também para a mudança social, levantou alguns questionamentos: As crianças, então, constroem uma cultura própria não redutível a cultura dos adultos? E, as crianças menores de três anos? Até que ponto estas formas de criar e recriar significados poderiam ser consideradas culturas? Estas são questões que fomentam a discussão que, agora, apresento.

Anteriormente, analisei como a noção de socialização parece inadequada a nova idéia de infância – a infância vista como categoria permanente da sociedade, e criança – a partir de uma abordagem agencial como atores sociais.

Borba (2005, p. 257) citando Giddens (2003 [1989]) afirma que a agência humana envolve, antes de tudo, a capacidade das pessoas de realizar coisas no mundo, agindo de forma a transformá-lo, ou seja, causar-lhe alguma diferença através de suas ações.

De acordo com James, Jenks e Prout (1998 *apud* BORBA, ANO, p. 47) a abordagem agencial das crianças vem se traduzindo na perspectiva, por eles denominada, de estudo da criança tribal. Trata-se de estudos marcados por uma orientação socioantropológica, que buscam

revelar o status diferenciado e relativamente autônomo do mundo cultural das crianças e compreendê-las como sujeitos socialmente capazes, participantes ativos do seu próprio processo de socialização e de constituição da sociedade.

Corsaro (2009) foi um dos autores do campo da sociologia da infância que defendeu a socialização como um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução, não excluindo a influência do mundo exterior à criança e do mundo adulto. Foi a partir deste viés, que se passou a rejeitar a passividade da criança a estas influências, e se reconheceu o papel ativo e construtivo sobre a realidade que ela ajuda a manter e a transformar. É, então nesta linha, que importa considerar a noção de *reprodução interpretativa* e de *culturas da infância*.

Corsaro (2009) argumenta que as crianças não são meramente passivas frente às culturas que as circundam, pois o processo de socialização delas não se dá como uma forma de adaptação ou interiorização de normas e valores da sociedade, mas como um processo de permanente re-significação. O autor propõe a substituição do conceito de socialização pelo termo de *reprodução interpretativa*, já que as crianças, como sujeitos ativos, se apropriam dos elementos do ambiente social atribuindo-lhes novos sentidos e significados, contribuindo recíproca e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto.

Jobim e Souza (1997) afirma que

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (p. 49).

A noção de *culturas da infância* tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003). Refere-se à existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto, embora, também, interdependentes destas (SARMENTO, 2003, 2004, 2005, 2006). As culturas da infância *constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares* (SARMENTO, 2003, p. 07).

É nesta perspectiva que os estudos sociológicos da infância vêm sustentando a autonomia das formas culturais da infância. Os estudos realizados, através do recurso das metodologias interpretativas e etnográficas (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003b; FERREIRA, 2004; MAYALL, 2005; DELGADO & MÜLLER, 2008; BORBA, 2004; entre outros), tem buscado penetrar nos mundos sociais e culturais infantis, revelando as formas próprias com que as crianças governam suas sociedades, ou microsociedades formadas pelos grupos de pares. É nesta linha, que se tem desenvolvido a forte convicção de que as crianças são produtoras de culturas próprias com especificidades – as *culturas da infância*.

Na tentativa de reconhecimento dos traços que tornam as culturas da infância distintas face às adultas, Sarmiento (2003) propõe que elas sejam analisadas sob três dimensões distintas, que constituirão aquilo que designa como *gramática das culturas da infância*, isto é dos princípios de estruturação do sentido que são característicos das *culturas da infância*¹¹: a sua *semântica*, que pressupõe a análise de significados autônomos e elaboração de processos de significação próprias; a sua *sintaxe*, regras de articulação entre os elementos simbólicos (“Agora tu eras...”, é apontado como um exemplo máximo entre a aparente contradição entre real e imaginário ou ser e não ser); e a sua *morfologia*, na especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância, por exemplo, os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Segundo Sarmiento, podem ser ainda analisadas na sua *Pragmática*, isto é, nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças. Cada uma destas dimensões da gramática das culturas da infância, de acordo com o autor, necessita ser analisada nos seus princípios e traços distintivos (SARMENTO, 2003, P. 10).

No seguimento desta análise, o autor apontará quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a *interactividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*.

A *interatividade* é compreendida como a partilha de aprendizagens nos espaços de interação entre as crianças, onde elas aprendem umas com as outras, estabelecendo cultura de pares. A *cultura de pares* é entendida como *um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares*

¹¹ Sarmiento (2003) alerta que apesar desta referência à *gramática* como metáfora identificadora das regras de estruturação simbólica, as culturas da infância não se reduzem a elementos lingüísticos, antes integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores.

(CORSARO, 2009) – é, por isso, um fator fundamental de análise. Corsaro adiantará, ainda, que esta cultura de pares salienta a produção coletiva das ações das crianças, valores que partilham e o seu lugar e participação na produção cultural. De acordo com Sarmiento (2003, p. 11) a interatividade é estratégica, *sendo acompanhada de um conjunto de ações que lhe dão seqüência e contorno*. É, então, por relação e em relação com outros, com seu grupo de pares, que a criança aprende.

A *ludicidade*, de acordo com Sarmiento (2003, 2004), refere-se ao brincar, pois é uma atividade social que, antes de tudo, pertence à dimensão humana. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, para as crianças o brincar é o que fazem de mais sério. Nessa perspectiva, o brincar é uma ação social, na qual as crianças constroem suas relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretar o mundo. Com base nessa visão, o brincar é entendido como uma prática social e cultural que se constrói nos encontros entre as crianças e em articulação com o contexto sociocultural em que se inserem, sendo fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

A *fantasia do real* é um termo utilizado por Sarmiento (2003, 2004) para referenciar a forma com que as crianças transpõem o real e o reconstróem criativamente pelo imaginário. A criança, em sua *transposição imaginária*, produz visões próprias do mundo, atribuindo-lhes significado. Segundo o autor, a expressão *faz de conta* é inapropriada, pois parece que a realidade acaba sendo transposta para outro plano. Na sua visão, o *faz de conta* não significa passar para outro plano dissociado da realidade ou não-real, pois para as crianças esse plano é tão real quanto à própria realidade. Ele defende que a dicotomia realidade-fantasia encontra-se imbricada nas culturas infantis.

A *reiteração* refere-se ao tempo da criança, um tempo sem medida que se desloca da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária. Um dos traços das culturas infantis é essa não linearidade temporal. O tempo da criança se constrói sob a ordem da imaginação e do fazer coletivo.

Entretanto, muitos autores como anteriormente citados: Corsaro (2007, 2009), Sarmiento (2002), Prout (2004), Delgado & Müller (2008), Ferreira (2004), Borba (2005), e Trevisan (2004), não ignoram os problemas colocados no debate sobre o tema, alertando para o risco efetivo de se

estabelecer uma diferença exagerada desse segmento face a cultura dos adultos, caso seja separado à maneira de uma tribo à parte.

Ferreira (2004) adverte que só faz sentido falar em cultura infantil se considerarmos a existência de uma cultura adulta e dominante de referência. Segundo a autora, no cotidiano, ambas as culturas não existem isoladamente, fechadas sobre si mesmas, nem são em si homogêneas. Pelo contrário, elas não só estão em permanente comunicação, mas dentro das mesmas contingências, pois partilham alguns códigos e valores, e estão atravessadas por heterogeneidades de caráter estrutural, como: o gênero, idades, posição social. Para ultrapassar perspectivas polarizadas das culturas das crianças advoga-se a sua consideração como *uma forma de ação social, um modo de ser criança entre crianças, um estilo cultural particular ressonante com tempos e espaços particulares* (FERREIRA, 2004, p. 185).

A fim de evitar o risco de tal visão dicotômica entre uma cultura adulta e uma cultura infantil, os autores da sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003b; FERREIRA, 2004; MAYALL, 2005; DELGADO & MÜLLER, 2008; BORBA, 2004, entre outros) alertam para que ao realizarmos pesquisas com crianças, centradas no âmbito micro das experiências cotidianas e dos modos de ação das crianças, não percamos de vista o nível macro, isto é, o contexto social e a sociedade da qual a criança é parte, e também as concepções e normas que estruturam as relações sociais.

A Antropologia da criança, que vem se dedicando a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, também deixa claro que a cultura infantil não está dissociada da cultura dos adultos. Conforme Cohn (2005) as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando de um sistema simbólico, uma cultura, já existente. Cohn (idem) compreende a cultura não como valores ou crenças, mas como aquilo que os conforma, uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido às suas experiências. Corroborando, Ferreira (2004) também concebe a cultura [...] *como um conjunto associado de saberes, fazeres e sentires que são ou podem ser transformados em meios de interação social de pares num determinado local [...]* (p. 80).

Podemos perceber que estas visões de cultura, tanto de Cohn (2005) quanto de Ferreira (2004) emergem das relações intersubjetivas e da tentativa de significar o mundo. Nesse sentido, se aproximam da visão de Geertz (1989), pois segundo o autor *o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu* (p. 15). Assume a cultura como sendo *essas teias e sua*

análise; [...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p. 15). Assim sendo, a cultura é compreendida como sendo os vários significados atribuídos a todas as coisas e ao meio social, aos modos de agir, pensar, relacionar-se e interpretar do ser humano. Um processo que emerge da ação social, estabelecida nas interações. Nesta dinâmica de pensamento, as culturas infantis são consideradas uma forma de ação social, pois as crianças criam formas próprias de compreensão e ação sobre o mundo – e não mais apenas nas instituições e nos adultos como agências de socialização.

Lúcia Rabello de Castro (2001) no artigo intitulado *Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura* também entra nesta discussão da produção cultural da infância. A autora busca compreender de que modo o mundo humano é transformado pela ação da criança e do jovem, ao mesmo tempo em que estes se constituem como sujeitos a partir da participação na vida social. Inspirada por dois pensadores – Max Weber e Hannah Arendt – discute pontos importantes sobre a questão do agir humano: a dimensão essencialmente coletiva do agir humano e, portanto, sua prerrogativa relacional.

De acordo com Castro (2001) tanto para Weber, como para Arendt, o conceito de ação é fundamental nas suas respectivas teorias. Weber (1994, *apud* CASTRO, 2001, p. 31) faz do conceito de ação o pilar de sua sociologia, compreendo que a ação social *orienta-se sempre pelo comportamento dos outros*. Para este autor [...] *é fundamental que a ação social esteja referenciada ao sentido subjetivo, que é garantido pela relação que o agente estabelece entre seu agir e o outro, ou, os outros sujeitos humanos [...]* (CASTRO, 2001, p. 31). Segundo Castro (Idem) a ação da criança, por não ser isolada num vácuo social e cultural, produz-se na constituição da própria sociedade e cultura, inserindo-se na inteligibilidade histórica construída coletivamente, na qual cada agir passa a fazer sentido.

Para Arendt (2004) a ação também *depende inteiramente da presença de outros* (p.31), pois segundo a autora *a ação sempre estabelece relações* (p. 203), e nesse sentido a ação humana não pode ser roteirizada. A partir da filosofia de Arendt, Castro (2001) afirma que [...] *A ação humana, seja qual for, presta-se à construção do mundo em que vivemos [...]* (p. 34). E, ainda afirma que [...] *Adultos e criança, como diferentes categorias sócio-etárias, e com diferentes inserções nos espaços de convivência, têm possibilidades distintas de intervir no mundo e construí-lo [...]* (p. 34).

Neste movimento entrelaçado de ideias a cerca da cultura e ação social, não poderia deixar de mencionar as contribuições da Psicologia Cultural de Barbara Rogoff (2008), as quais são de meu agrado, e julgo de extrema pertinência. A autora examina as relações entre os processos individuais de pensamento, o contexto cultural e as interações sociais infantis, buscando analisar e compreender como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes em comunidades culturais. Sua intenção é compreender as regularidades na natureza cultural do desenvolvimento humano, as formas de conceber a relação entre processos culturais e individuais, a relação entre cultura e biologia, afirmando que os seres humanos são biologicamente culturais. Acredito que suas concepções podem contribuir muito com o campo da sociologia da infância, nos auxiliando a entender a constituição das culturas infantis.

Segundo a autora, algumas teorias vinham defendendo dicotomias entre natureza-cultura. De um lado se supunha que o indivíduo fosse separado do mundo e apenas influenciado pela cultura, de outro extremo, a cultura era considerada um conjunto estático de características. Este conhecido debate, entre o que é inato e o que é adquirido, acabou situando a biologia e a cultura em oposição, as tratando como entidades independentes (ROGOFF, 2008, p. 41). A autora afirma que

[...] é falso supor que os universais são biológicos, as variações, culturais. Todos os seres humanos têm muito em comum devido à herança biológica e cultural que compartilham como espécie: todos nós caminhamos em duas pernas, comunicamo-nos por meio da linguagem, precisamos de proteção quando bebês, organizamo-nos em grupos e utilizamos ferramentas. [...] Cada um de nós também varia em função das diferenças em nossas circunstâncias biológicas e culturais, resultando em diferentes acuidades visuais, força, organização familiar, meios de subsistência e familiaridade com linguagens específicas [...] (Idem, p. 61, *grifo da autora*).

Esta abordagem, na qual Rogoff se situa é inspirada no desenvolvimento das teses de Lev Vygotsky, na perspectiva sociocultural (ou cultural-histórica). Vygotsky, um líder dessa abordagem desde o início do século XX, apontou o fato de que as crianças são participantes culturais em todas as comunidades, e de que as práticas culturais estão relacionadas ao desenvolvimento de formas de pensar, lembrar, raciocinar.

Segundo Rogoff (2008) a criança e o mundo social estão mutuamente entrelaçados. O desenvolvimento cognitivo é uma aprendizagem inseparável de um contexto sociocultural que se produz através da participação ou da observação em atividades cotidianas de uma cultura ou de

um grupo social. Nesse sentido, o aprendiz participa ativamente em companhia de outros membros de sua comunidade, companheiros que apóiam e estimulam sua compreensão para utilizar os instrumentos da cultura. Portanto, as destrezas que as crianças desenvolvem têm suas raízes nas atividades históricas e culturais próprias da comunidade em que as crianças e seus companheiros atuam.

É nesse viés que as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações, o que Rogoff (2008) entende por desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano, segundo ela, é um processo que se baseia na bagagem histórica com o qual os seres humanos nascem, tanto na condição de membros de sua espécie quanto de membros de suas comunidades (ROGOFF, 2008, p. 63). Nesse sentido, podemos dizer que somos constituídos por nossa herança cultural e biológica, tanto para usar a linguagem, como para utilizar outras ferramentas culturais, aprendendo uns com os outros. De acordo com Rogoff, as crianças aprendem a utilizar os instrumentos proporcionados pela cultura, por meio de suas interações.

As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outras, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdados de geração anterior. Ao se desenvolverem mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas culturais, simultaneamente contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais (ROGOFF, 2008, p. 51-52).

Nessa perspectiva, os instrumentos culturais são tanto herdados quanto transformados por gerações sucessivas. A cultura não é estática, e sim formada a partir dos esforços de pessoas que trabalham conjuntamente, utilizando e adaptando instrumentos materiais e simbólicos proporcionados por predecessores e, durante o processo, criando novos. No caso das crianças, Rogoff alerta que elas aprendem facilmente os hábitos de uma comunidade quando possuem a possibilidade de vivenciarem uma infância especialmente longa.

Durante toda a infância, as crianças participam cada vez mais e começam a gerenciar as atividades culturais que a cercam, com a orientação de cuidadores e parceiros (Fortes, 1938/1970). Elas aprendem as habilidades e as práticas de sua comunidade ao se envolver com outros que podem contribuir para a estruturação do processo a ser apreendido [...] (ROGOFF, 2008, p. 66).

No caso dos bebês, a autora também chama a atenção de que nascem prontos para aprender as formas de agir das pessoas ao seu redor. Essa herança biológica contribui com a prontidão dos bebês para aprender a se equilibrar em dois pés, utilizar objetos como ferramentas, e atrair o cuidado de adultos. Nesta linha de raciocínio, é desta forma que as novas gerações vão transformando as instituições e as práticas culturais, contribuindo também para a evolução biológica da espécie.

Portanto, depois desta breve discussão a respeito dos processos culturais, podemos continuar afirmando que a produção cultural das crianças está fundada nas relações sociais. Agindo juntas, brincando juntas, compartilhando espaços e tempos, cria-se uma comunidade¹² das crianças, regida por regras, valores, conhecimentos e interesses próprios. Rogoff (2008, p. 74) também aborda em seus estudos a questão das comunidades culturais. Segundo ela [...] *as comunidades podem ser definidas como grupos de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, histórias e práticas comuns e continuadas [...]*.

Uma comunidade envolve pessoas tentando chegar a algo juntas, com alguma estabilidade no envolvimento e na atenção às formas como se relacionam umas com as outras [...] *compostas de pessoas que se articulam umas com as outras a partir de uma história compartilhada e, muitas vezes, contestada (p. 74)*. Isto quer dizer que, além de serem parte de uma organização coordenada, que compartilham hábitos comuns, as discordâncias e contestações também ocorrem entre os participantes de uma comunidade.

Podemos, então sugerir que os processos de ação coletiva que constituem a *comunidade cultural* das crianças investigadas neste trabalho, do berçário II, estruturam o que chamamos de culturas infantis. As crianças nos seus grupos constroem *rotinas de culturas de pares*¹³, e sendo estas, uma prática social subordinada às regras e rituais do grupo de crianças, fornecem um sentido de pertença ao grupo de pares. Segundo Ferreira (2004)

[...] as rotinas de ação das crianças no quotidiano [...] contribuem assim para tornar aquele mundo *familiar, comunal, recorrente, previsível*; por isso mesmo, objecto de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas, que o

¹² Como já explicado anteriormente, esta “comunidade” não está dissociada da cultura dos adultos.

¹³ Ferreira (2008) utiliza-se do termo *cultura de pares* em sua obra, porém chama a atenção para o fato de que abordar a *ação coletiva* das crianças, as suas *rotinas*, é uma forma de desafiar uma concepção da *cultura de pares*, a qual, segundo ela, neutraliza, simetriza e exclui os poderes e os conflitos, a resolução e coordenação de interesses divergentes entre as crianças.

tornam altamente *flexível, adaptável e transformável*. [...] (FERREIRA, 2004, p. 62).

Ferreira denomina de rotinas, pois segundo ela, os encontros entre as crianças são rotinizados, isto é, contextos privilegiados de socialização da sua cultura entre pares que lhes possibilitam uma experiência de criança entre crianças, construindo significados partilhados entre elas em um processo de [...] *produção e conversão das rotinas da cultura de pares numa espécie de “patrimônio cultural”* [...] (FERREIRA, 2004, p. 182).

Ferreira (2004) verificou também que nessas rotinas da cultura de pares assiste-se a uma improvisação de ações, em que as crianças agindo de modo diferente, introduzem inovações nas regras. Por este motivo as rotinas não são estáticas ou lineares, pois podem sempre ser alteradas e qualitativamente melhoradas no decurso da ação. A autora, porém observa que as ações das crianças só constituem acontecimentos sociais quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais entre pares. A autora define as interações sociais como

[...] processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a ação cooperativa. Assim sendo, constituem-se em “saídas” e recursos para a expressão individual e o reconhecimento pessoal e social. Pode-se dizer que as interações sociais, base e garante, os processos de negociação, participação e aprendizagem social em actividades situadas, ao facultarem a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objectos, pessoas, ações, estão na gênese e produção de culturas infantis locais [...] (Idem, p. 60).

Isto significa dizer que os modos rotinizados, convencionados socialmente pelas próprias crianças, passam a organizar e a regular as ações individuais e coletivas. Esses encontros são também sinônimos de fortes confrontos revelados nas negociações e nos conflitos, pois o sentido da ação resulta do seu confronto com as ações dos outros e com as ações que encontram à sua disposição no próprio decorrer da produção e reprodução da ação (FERREIRA, 2004).

Neste sentido, as rotinas da cultura de pares tornam-se poderosos analisadores das interações e relações sociais das crianças porque permitem captar os modos pelos quais, na ação, elas negociam a participação, gerem as interdependências e as trocas, alicerçando sua cultura –

isto é, a *ordem social do grupo* (FERREIRA, 2004). Conforme Ferreira (2004) é na ordem social do grupo que

[...] os diferentes actores jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controle e a negociação [...] Isto significa que tão importantes como os espaços de cooperação, são os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhe(s) indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre outros e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança nele ocupa. Trata-se, afinal, de não perder de vista os processos de socialização entre crianças [...] (FERREIRA, 2004, p.190).

Contudo, diante das contribuições dos autores citados deve ficar bem claro que essas manifestações e produções de cultura se dão de diversas formas, através das múltiplas linguagens das crianças, suas diferentes formas de comunicação e expressão, ainda mais, principalmente, quando tratamos de bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Barbosa e Richter (2009a) *[...] os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (texto digitado)*. Afirmam ainda que

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER e BARBOSA, 2009b, *texto digitado*).

Diante de tais considerações, ressalto que encontrei no cerne da comunidade dos grupos de pares do Berçário II as formas elementares das culturas infantis, uma ordem social do grupo, que foi sendo construída nos espaços de cooperação, solidariedade, conflito, disputa, rejeição, negociação, e estratégias de participação e controle. Foram nesses espaços que os atores se organizaram como grupo social com identidade própria, administrando a posição que cada criança nele ocupa, constituindo as culturas infantis.

Deste modo, assim como Ferreira (2004), também verifiquei que as culturas de pares das crianças nos revelam relações de poder e conflitos. Portanto, concordo com a autora quando diz

que a concepção de cultura de pares de Corsaro, parece neutralizar os interesses divergentes entre as crianças.

Ferreira (2004) ainda adverte que não basta ter sido designado como criança pelos adultos para que imediatamente possa desenvolver ações comuns com outras crianças, e seja por elas reconhecida. Pelo contrário, obriga uma atenção para com os processos de participação na cultura de pares. É a dinâmica das relações sociais e de pertença que as capacitam, a fim de que se realize a sua socialização e integração no grupo de pares. Tornar-se um ator social regular nessas rotinas é algo que requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais, mas, antes de mais requer que uma ou outras crianças estejam dispostas a aceitarem participar de uma ação comum.

Nessa perspectiva, busquei identificar e analisar as ações que regulam as ações individuais e coletivas, uma vez que o grupo não corresponde a um agregado de indivíduos, mas a uma dinâmica de relações.

CAPÍTULO 2 - DELINEAMENTOS ACERCA DOS ESTUDOS COM CRIANÇAS ENTRE ZERO E TRÊS ANOS

Neste capítulo busco compreender brevemente como as crianças com menos de três anos vem sendo estudadas no campo da educação infantil até o presente momento. Meu enfoque recai acerca das diferentes concepções teórico-metodológicas de estudo, e acerca das pesquisas que investigaram as interações sociais entre bebês e crianças bem pequenas.

Autoras que pesquisaram ou pesquisam esta faixa-etária alertam que poucas pesquisas vêm sendo realizadas com relação a elas (SCHMITT, 2008; STRENZEL, 2000; BARBOSA & RICHTER, 2009; COUTINHO, 2010). No campo da educação percebemos um tímido crescimento, mas no campo da sociologia da infância, quase inexistem estudos investigativos. A maioria dos trabalhos desenvolvidos na sociologia da infância contempla crianças com mais de três anos, e as menores?

Minha intenção, então, aqui é de apresentar um pouco das pesquisas que foram, e outras que continuam sendo desenvolvidas sobre elas, as quais nos mostram outras formas de concebê-las, não mais como seres passivos, mas pessoas competentes.

Portanto, inicio este capítulo apresentando dois grandes centros de pesquisa, o Instituto Lóczy na Hungria e o CRESAS na França, que embasaram muitas das pesquisas, estudos e pedagogias sobre os bebês e sobre as crianças bem pequenas em espaços de vida coletiva. Após, utilizando-me das contribuições de Anjos *et al* (2004) apresento um breve levantamento bibliográfico acerca dos estudos realizados a partir da década de 1970. E, em seguida ressalto alguns núcleos brasileiros que também se destacam em estudos e pesquisas acerca das crianças com menos de três anos.

Deixo claro que se trata de um breve levantamento, já que outros trabalhos como de Schmitt (2008) e Strenzel (2000) já realizaram em suas respectivas dissertações de mestrado levantamentos mais completos com relação à pesquisas com a faixa-etária do zero aos três anos. Por este motivo, minha intenção foi de apenas evidenciar as potencialidades e o papel ativo das crianças com menos de três anos, a fim de contribuir com o objetivo deste trabalho, demonstrar uma criança potente e competente nas relações que estabelece com os outros, e na elaboração de suas culturas infantis.

2.1 ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Como já anteriormente citado, inicio destacando dois importantes grandes centros de pesquisa, o Lóczy e o CRESAS. Julgo pertinente ressaltar esses núcleos, pois os considero de suma relevância, já que evidenciaram uma outra forma de conceber e olhar para as crianças.

O Instituto Lóczy foi criado em 1946 na capital Budapeste (Hungria), uma instituição social, de acolhida às crianças órfãs, recém-nascidas até dois anos e meio, da 2ª Guerra Mundial. Essas crianças eram educadas juntas pelos educadores sem o papel da mãe, o que para as teorias psicanalíticas, preconizadas na época, poderia ser prejudicial às crianças. Pesquisas realizadas nesse centro começaram a investigar a condição humana daquelas crianças, vistas como sujeitos de emoções e interações, e foi sob essa nova concepção de criança e pela inovadora relação dos adultos com elas que a experiência de Lóczy passou a influenciar a educação européia das crianças de zero a seis anos em creches e escolas infantis.

O instituto Lóczy ao longo dos tempos foi definindo alguns princípios, como: uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão da linguagem como meio de comunicação pessoal; e a compreensão inteligente das necessidades da criança. Foi dentro dessa perspectiva, que as crianças com menos de três anos passaram a ser consideradas como pessoas que influenciavam os acontecimentos e que estabeleciam relações. Podemos perceber o quanto essas concepções eram inovadoras para a época.

Já o CRESAS¹⁴ (Centro de Pesquisas e Educação Especializada e de Adaptação Social) situado na França, também destacou-se por suas concepções inovadoras acerca das crianças e sua educação. O centro tinha como prioridade estudar as crianças em contexto de creche, verificando que a psicologia desenvolvimentista e as teorias psicanalíticas preconizadas não eram tão incisivas na educação das crianças. O principal referencial utilizado são as obras do francês Henri Wallon. Vários dos estudos desenvolvidos observaram o caráter social da constituição humana, que ocorre nas relações sociais, inclusive com outras crianças.

¹⁴ Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire.

Com relação aos estudos que se centram nas relações e interações sociais entre bebês e crianças bem pequenas Anjos (2004) argumenta que ao longo da história da Psicologia, muitos autores reiteraram que a interação social era fundante ao desenvolvimento do ser humano. Essa afirmação fez com que muitas pesquisas investigassem as situações interativas, considerando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das pessoas envolvidas. Citarei algumas dessas pesquisas que a autora ressalta em seu texto.

Nas pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento, embasadas em proposições piagetianas, o enfoque tem sido dado ao grau de desenvolvimento cognitivo das crianças. Em outras vertentes de estudos, os bebês e crianças bem pequenas têm sido estudados na relação que estabelecem com os adultos, seja embasada na Teoria do Apego de Bowlby¹⁵, ou na perspectiva de Fogel que compreende que uma pré-adaptação biológica prepara a criança para agir sobre o social a ponto de modificá-lo.

As capacidades interativas da criança com parceiros de mesma idade têm sido investigadas, nas últimas décadas, com crescente interesse, uma vez que o contato entre as crianças tem ocorrido de forma cada vez mais precoce em creches.

Anjos (2004) verificou variados focos nas investigações, apontando aspectos diversos que propiciam, promovem ou restringem as interações. Segundo a autora, na década de 1970, estudos sobre interação questionavam a possibilidade de haver contribuições para o desenvolvimento das competências das crianças no contato com seus pares, enquanto outros autores, no entanto, vinham reconhecendo a existência de processos interativos de bebês, buscando defini-los. Alguns deles perceberam que os bebês observavam o outro, tanto que eram capazes de responder com sorrisos e vocalizações, oferecer e tomar brinquedos, imitar e fazer sons, na busca de um contato social. Nesse período, usualmente, os estudos verificavam a presença do adulto e/ou do brinquedo como mediadores da interação.

Já na década de 80, de acordo com a autora, alguns poucos estudiosos passaram a utilizar o termo interações de pares às relações entre bebês. As capacidades comunicativas também passaram a ser estudadas com foco no afeto, nos gestos, na imitação e comunicação não-verbal. É nessa mesma década que vários pesquisadores começam a utilizar novos recursos de observação de crianças, especialmente a vídeo gravação, o que apresentou avanços para a área.

¹⁵ Psiquiatra que desenvolveu, entre a década de 60 e 70, a Teoria do Apego. Esta procura explicar como ocorre e quais as implicações para a vida adulta dos fortes vínculos afetivos entre o bebê e a mãe.

Faço aqui um destaque para uma investigação que Vincze (2004) realizou no Instituto Lóczy nos anos 80 sobre os comportamentos relacionais de um grupo de crianças órfãs, recém-nascidas até dois anos e meio, educadas sem o papel da mãe. As observações que realizou foram classificadas em nove categorias de relações sociais: Olhar, sorriso, relação vocal; Tomada de contato motor; Contato físico; Retenção de um objeto; Dar, oferecer; Imitação; Atividade em comum; Comunicação verbal; Comportamento dito adulto com os companheiros. A autora verificou em sua pesquisa que essas atividades em comum foram sempre espontâneas, provocadas pela iniciativa própria das crianças.

A autora entende por *atividade em comum* [...] a classe de relação social [...] na qual se dão formas de comportamento possuidoras de conteúdo afetivo e que supõe uma consciência da existência do outro. [...] (p. 68). Vincze aponta e descreve as diversas formas de atividade em comum que apareceram entre as crianças.

1. *Tocar-se mutuamente as mãos*. Observou nas crianças de apenas 4 a 7 meses que tocavam-se mutuamente as mãos, olhando-se ou olhando as suas mãos, ao mesmo tempo que sorriam. O simples toque transformava-se em uma atividade em comum.
2. *Troca de risos e gritos*. A troca de sorrisos entre recém-nascidos ocorria quando seus corpos encontravam-se em posições que favoreciam o aparecimento dessa relação.
3. *Contato físico*. Foi visto que duas crianças de 6 e 10 meses, tocavam-se mutuamente com as mãos no rosto demonstrando prazer. Aos poucos esses toques foram sendo substituídos por brincadeiras de agarramentos de mãos, por encontrões, por gestos amigáveis e também manifestações mais brutas.
4. *Fazer a mesma coisa juntos*. Observou-se que a simples imitação tornava-se uma atividade comum, pelo fato de que o modelo iniciado por um era adotado por outro colega e a partir daí continuavam a brincadeira juntos. Às vezes, as crianças utilizavam um mesmo objeto, às vezes o elemento do conjunto era a própria voz, como: gritar, imitar barulhos. E às vezes, baseavam-se na imitação de um breve e simples movimento, e também atividades rítmicas.
5. *Brincadeira de cuco “escondeu-achou”*. Foi observado um conjunto de crianças em que dominava o esconder-se e mostrar-se, acompanhado de risos, a partir de 1 ano e meio.
6. *Cooperação*. Foi constatado que as crianças se reuniam para realizar uma atividade com uma finalidade em comum, como, por exemplo, arrastar ou empurrar um carrinho.

7. *Representar para os outros, exibir-se.* Verificou que em alguns casos, em crianças de mais de 1 ano e meio, a admiração e os risos das outras crianças as incitavam a reproduzir a ação que já estavam fazendo, como produzir barulhos, realizar ações barulhentas e lançar objetos.

Além desta, outra pesquisa que ressaltou, também na década de 80, foi realizada por uma equipe do CRESAS que estudou os processos de socialização entre crianças menores de quatro anos em creches e jardins. Essa equipe composta por pesquisadoras italianas e francesas com formação em pedagogia e psicologia imaginavam que encontrariam nestes espaços momentos raros e pobres de interações entre as crianças bem pequenas, concepções que até aquele momento vinham sendo difundidas.

Até o momento da realização da investigação as autoras tinham como referência os estudos realizados pelo campo da psicologia, o qual não considerava as interações sociais entre as crianças, mas apenas o desenvolvimento psicológico individual delas. Foi nesse sentido que se sentiram instigadas a pesquisar as interações sociais entre as crianças pequenas.

Para isso, estabeleceram momentos de brincadeira nas instituições *preparando* um espaço com materiais que possibilitassem analisar o desenvolvimento cognitivo e as interações entre as crianças. O objetivo era de que as crianças se vissem incentivadas a comunicarem-se umas com as outras, colocando em evidência a dinâmica que vincula as atividades das crianças entre elas. Para isso elegeram grupos de 3 a 5 crianças com idade entre 18 e 24 meses para observar suas ações. A análise foi realizada vendo várias vezes os filmes que eram gravados durante essas interações, a fim de dar conta do seu conteúdo global.

Perceberam que ao contrário do que a psicologia até aquele momento vinha abordando com relação aos bebês, as crianças, inclusive, as com menos de dois anos de idade, se agrupavam para realizar atividades comuns, comunicando-se entre si e estabelecendo relações harmoniosas. Nesses momentos de interações entre as crianças verificaram situações de *experimentação física* dos objetos, de *jogos simbólicos* como *fazer de conta*, e situações que envolviam a participação de todo o corpo, que denominaram de *jogos motores*. Além dessas situações analisaram também as *brincadeiras motoras* entre os bebês menores de 12 a 18 meses.

As autoras Maisonnet, Stambak e Barrière (1984) observaram atividades de cooperação entre as crianças e atividades coordenadas, nas quais elas davam seqüência às brincadeiras propostas pelas outras crianças. Notaram que a imitação, nesse caso fazia parte do desejo de fazer coisas juntas, pois nesses momentos as crianças demonstravam a vontade de se comunicarem por

meio de risos, olhares, mímicas, gestos e vozes com entonações, manifestando juntas suas alegrias.

Verba, Stambak, Rayna, Bonica, Cardus, e Falcon (1984) centraram-se nas condutas das crianças que foram induzidas a manipular e explorar pequenos objetos. Evidenciaram nessas situações, a construção progressiva dos primeiros conhecimentos físicos, através da *experimentação*, uma sucessão de ações que a criança tenta reproduzir, e da *fabricação de objetos*, uma sucessão de ações que culminam em construções, *fabricações* de objetos novos. É com esse intuito que as autoras colocam que as crianças *imitam por analogia*, e não apenas através de uma *imitação cópia*.

Foi possível compreender que na *imitação por analogia*, como elas definem, as idéias de uns inspiram os outros aportando modificações às ações precedentes da outra criança. É nesse vínculo sincrônico e diacrônico de *fazer sua a idéia do outro* que as crianças demonstraram a capacidade de abstração.

Outro fato que chamou a atenção das autoras é a espécie de *trabalho em equipe* que as crianças desenvolviam quando *compreendiam* o problema do outro, e tratavam de descobrir formas e estratégias de resolvê-lo.

Musatti (1984) centrou suas análises nas interações entre as crianças nas brincadeiras de *faz de conta*. Verificou que a organização do espaço com objetos muito conhecidos do cotidiano das crianças pareciam favorecer o jogo social, pois elas utilizavam num primeiro momento as propriedades funcionais dos objetos, reproduzindo episódios da vida diária, que depois iam se fazendo cada vez mais longas e complexas. Também percebeu que por meio de ações imitativas as crianças realizavam, o que a autora denomina de ações significativas, ações para as quais as crianças atribuíam sentidos, utilizando diferentes modalidades comunicativas particulares e artifícios expressivos tais como: gestos, mímicas, as onomatopéias e expressões verbais.

Já Maisonet e Stambak (1984) analisaram os jogos motores entre aos bebês menores de 12 a 18 meses, e também verificaram a riqueza e variedade de interações que foram estabelecidas entre crianças tão pequenas, organizadas a partir de prolongadas explorações individuais dos objetos propostos. Perceberam, nessas interações, que os objetos únicos podiam criar alguns conflitos, porém as próprias crianças resolviam essas situações entre elas, da mesma forma que os bebês maiores.

Para as autoras Barrière, Bonica, Goma e Whitaker-Ferreira (1984) que analisaram as situações conflituosas entre as crianças, perceberam que esses conflitos deveriam ser entendidos como obstáculos diante dos momentos de desenvolvimento de um projeto que obriga a criança a buscar estratégias de solução.

Podemos notar nestas pesquisas citadas a concepção dos bebês e das crianças bem pequenas como seres ativos, atentos uns nos outros, desejosos de fazer coisas em comum, que provocam e valorizam as relações do outro. Concepções inovadoras diante das idéias que eram disseminadas acerca desses seres tão pequenos.

A partir da década de 90, Anjos ressalta que o conceito de interação sofreu re-elaborações, passando a ser concebido como englobando mais do que o fazer algo junto, passando a contemplar a regulação recíproca entre os componentes de um sistema.

Ainda nesse mesmo período, houve o sentido de teorização dos processos interativos como os de intersubjetividade. Autores observaram que crianças entre 6 e 9 meses já eram capazes de manifestar comportamentos indicativos de reconhecimento intersubjetivo do outro e habilidades sensíveis de comunicação, mediante a troca de sentimentos e gestos entre coetâneos.

Ao concluir sua revisão bibliográfica, Anjos (2004) identificou uma relativa carência de estudos que investigassem os processos interativos de crianças com menos de 3 anos com seus coetâneos.

Anjos é pesquisadora integrante do grupo CINDEDI¹⁶, coordenado por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira na USP¹⁷. Este realiza pesquisas sobre bebês, suas interações e inserção em creches, na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig).

Essa perspectiva considera as interações e relações como uma ação conjunta da relação eu-outro, numa perspectiva dialógica que implica em pensá-las de forma relacional, social, histórica e cultural. A RedSig propõe

[...] o ser humano como um ser complexo, dotado de capacidades interativas, desde o nascimento, já que considera que o bebê nasce com um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social [...] (ANJOS, 2004, p. 516).

¹⁶ Refere-se ao Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil.

¹⁷ Universidade de São Paulo.

Anjos, sob essa perspectiva, investigou os eventos interativos de bebês com coetâneos. O objetivo da pesquisa centrou-se em observar um grupo de 21 crianças de 8 a 14 meses, numa creche universitária. O termo interação denotava ações em que os bebês fizessem algo em comum. A observação foi realizada via filmagem, com análise microgenética, realizando uma quantificação dos episódios interativos e estabelecendo critérios para sua classificação em relação à idade das crianças, à organização do espaço, à interpretação do adulto e à descrição das ações das crianças. Verificou que as interações ocorriam conforme a proximidade física, os gestos dirigidos ao outro, e o direcionamento do olhar e/ou postural recíprocos. Além disso, identificou que, mesmo no primeiro ano de vida, os comportamentos de um bebê se mostravam regulados pela ação do outro.

No Brasil, além do CINDEDI, outros núcleos de pesquisa que também se destacam no estudo acerca dos bebês e crianças bem pequenas, são o NDI¹⁸ e o NUPEIN¹⁹, na UFSC²⁰. Destaco a pesquisa de mestrado de Schmitt (2008) intitulada “*Mas eu não falo a língua deles!*”: *As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*²¹, a qual objetivou conhecer e analisar as relações sociais constituídas entre os bebês, num grupo de 15 crianças, com idade entre 4 meses e 1 ano e 3 meses em um espaço público de educação infantil. As observações indicaram que à medida que os bebês conquistavam o domínio dos movimentos, se aproximavam mais entre si, e modificavam suas relações devido a uma autonomia crescente na busca pelo outro. Os bebês exprimiam suas sensações, emoções e impressões ao outro pelo movimento, que se transformavam em gestos comunicativos ao outro. Como procedimento metodológico, optou por um estudo com inspiração etnográfica, utilizando vídeo gravação e fotografias. A autora fez uma aproximação aos estudos da Sociologia da Infância, utilizando-se também da Antropologia da Criança, da Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin, da Psicologia e da Pedagogia da Infância.

Schmitt²², em seu trabalho, também realizou um breve levantamento das pesquisas nacionais sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos, apresentando um panorama geral das

¹⁸ Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

¹⁹ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância.

²⁰ Universidade Federal de Santa Catarina.

²¹ Pesquisa orientada pela Prof^a. Dr^a. Eloísa Acires Candal Rocha.

²² Schmitt (2008) também cita e se utiliza da pesquisa de Strenzel (2000), a qual já havia realizado um levantamento da produção nacional sobre a educação de 0 a 3 anos. Em sua dissertação de mestrado, pontua, com base na investigação dos resumos das teses e dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-

temáticas e metodologias utilizadas, o que a possibilitou observar aspectos gerais sobre o lugar que os bebês e suas relações têm ocupado na produção de conhecimento científico.

Com relação às pesquisas sobre as interações entre as crianças na área da Educação a autora cita quatro estudos que envolvem crianças de 1 a 3 anos:

Nos momentos de alimentação (PAULA, 1994); Sobre as interações (BASTOS, 1995); As manifestações infantis nas brincadeiras (PRADO, 1998); As ações e criações infantis nos momentos de alimentação, higiene e sono (COUTINHO, 2002). (SCHMITT, 2008, p. 47).

Com relação à área da Educação a autora cita 13 pesquisas que falam sobre a *prática dos educadores de crianças de 0 a 3 anos e da relação desta com os pequeninos*:

Zanconato (1995) trata da intervenção pedagógica na concepção das profissionais; Rizzo (1996), Bufalo (1997), Frare (1999) e Darezzo (2004) debatem a formação e prática das profissionais de berçário; Flores (2000) analisa questões de gênero e classe social na constituição dos profissionais que atuam com bebês; Ávila (2002), Demartini (2003), Tristão (2004) debatem a constituição dos professores de crianças de 0 a 3 anos; Joaquim (2004) e Souza (2004) investigam a interação professor-criança; e Oliveira (2005) analisa as relações raciais na interação de professores e crianças de 0 a 3 anos. (SCHMITT, 2008, p. 48).

A autora conclui que o estudo sobre bebês em contextos educativos ainda é um interesse embrionário e crescente.

Destaco também desse mesmo núcleo, o NUPEIN, a pesquisa de mestrado de Coutinho (2002) *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*²³, a qual focalizou seus estudos nas ações sociais das crianças nesses momentos, em uma creche municipal de Florianópolis. A partir da observação participante com crianças entre 1 e 3 anos de idade, anotações em diários, utilização de vídeo e fotografias conheceu essas crianças, suas culturas e as práticas de educação e cuidado desenvolvidas junto a elas. Observou que as crianças criam significados diversos dos adultos nesses momentos, encontrando sempre jeitos de se relacionarem entre si de forma intensa e prazerosa. A autora, ainda revelou que as relações e criações infantis modificam a disposição da rotina, provocando encontros e novas

Graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1983 e 1998, que entre 387 estudos encontrados, somente 14 deles diziam respeito especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos.

²³ Pesquisa orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Beatriz Cerisara.

significações. Toma essas ações das crianças como criações próprias da cultura infantil, que se expressa de um modo diferenciado do modo de ser de outras gerações. A autora buscou promover um diálogo entre os saberes construídos no campo das Ciências Sociais, especificamente da Sociologia da Infância, e a Pedagogia.

Outro núcleo que caracterizo como nova perspectiva nessa área de estudos que vêm se dedicando a estudar os bebês, é o GEPEDISC²⁴ da UNICAMP²⁵. A dissertação de mestrado de Bufalo (1997), *Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*, orientado por Ana Lúcia Goulart de Faria, a qual integra o grupo, teve o objetivo de contribuir para a formação das profissionais de creche para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Através de um estudo de caso, investigou práticas educativas que envolvem educação e cuidado em uma creche pública com crianças de 1 ano e 2 meses a 2 anos. Procurou destacar os elementos constitutivos do trabalho das monitoras²⁶. A criança foi enfocada no trabalho como produtora e consumidora de manifestações culturais, uma pessoa com suas especificidades. A autora verificou que a creche é um lugar de educação tanto das crianças como também das mulheres adultas, pois todos produzem e consomem saberes no convívio das diferenças. Nesse sentido, tanto a criança como o adulto produzem e consomem culturas na relação pedagógica. O trabalho apresenta um enfoque teórico com grande influência de estudiosos italianos.

O grupo INFOC²⁷ na PUC/RJ²⁸, coordenado por Sonia Kramer, é outro núcleo que vem destacando-se nos estudos sobre os bebês. A tese de doutorado de Guimarães (2008), *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*²⁹, buscou conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si, e os dispositivos de poder presentes no cotidiano de um berçário. Buscou tanto as técnicas que inscrevem a criança na cultura, quanto os movimentos iniciados por ela, que evidenciam construções criadoras, produção de linguagem não-verbal. Verificou o quanto e como as imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos deslocam os bebês do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para

²⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-cultural.

²⁵ Universidade Estadual de Campinas.

²⁶ Refere-se às pessoas que desempenham o papel de auxiliar da professora.

²⁷ Infância, Formação e Cultura.

²⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²⁹ Pesquisa orientada pela Prof^a. Dr^a Sonia Kramer.

um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade. Concluiu que o berçário contribui para que as crianças construam confiança em si mesmas, nas suas possibilidades de escolher, comunicar, e ter iniciativas. A perspectiva etnográfica orientou a permanência no campo, juntamente com a utilização de fotografias e entrevistas com as profissionais. A autora apoiou-se em autores da Filosofia e da Antropologia.

Também se destaca o GEIN³⁰ da UFRGS. A dissertação de Camera (2006), *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*, orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa, teve como objetivo investigar as possibilidades interativas de bebês entre si entre 6 e 15 meses em uma Escola de Educação Infantil em Porto Alegre. Buscou identificar as possíveis relações com a construção de significados compartilhados na interação entre pares, procurando compreender através da expressividade as competências interativas desses bebês. Verificou que nas situações interativas observadas os contatos corporais se intensificavam nas brincadeiras, nas disputas, ou na movimentação espontânea, permitindo trocas mais efetivas. Constatou que a expressividade se fazia crescente, à medida que os bebês pareciam mais *atentos* uns aos outros, e que a emergência da fala como linguagem teve papel significativo como mediador na interação. O estudo foi do tipo etnográfico, com a utilização de notas em diário e fitas gravadas.

Recentemente, outro centro que vem desenvolvendo pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, é o Centro de Estudos da Criança da universidade do Minho em Portugal coordenado pelo sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmiento. A tese defendida em agosto de 2010 pela autora brasileira Coutinho (2010) intitulada *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* é um dos primeiros trabalhos desenvolvidos com crianças bem pequenas na área da sociologia da infância. Este estudo teve como objetivo conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais, bem como os processos de formação dos/as profissionais que com eles atuam. Como quadro teórico-metodológico de referência utiliza-se do campo da sociologia da infância e a pedagogia da infância, sendo que Weber e Giddens são os autores que delinearam as discussões em torno da ação social dos bebês. A autora desenvolveu um estudo etnográfico no período de 14 meses, com crianças de 5 meses a 2 anos e 8 meses de idade. Os instrumentos de geração de dados foram o caderno de campo, a máquina fotográfica e a câmera

³⁰ Grupo de Estudos em Educação Infantil.

de vídeo. Verificou que os bebês agem socialmente determinando a ação de outros, ao mesmo tempo em que modificam suas próprias ações, e atuam sobre a estrutura.

Portanto, diante dessas pesquisas já realizadas podemos dizer que precisamos ver as crianças com menos de três anos de forma diferente. Foi possível verificar que elas, durante as dinâmicas de jogos sociais, demonstram capacidade de abstração extraindo significados nas relações entre os objetos e as ações realizadas com os mesmos. E que mesmo não dominando a linguagem oral utilizam vários procedimentos não verbais para *dizer* às outras crianças suas idéias, seus desejos, acordos e desacordos. Nesse sentido, as crianças entre elas evidenciaram em seus jogos sociais uma enorme capacidade de invenção e criação, rompendo com aquelas concepções hegemônicas de vê-las enquanto seres passivos e incapazes de ação social.

CAPÍTULO 3 - UMA PESQUISA COM E NÃO SOBRE CRIANÇAS



Figura 1: João pega uma câmera fotográfica de brinquedo e filma a sala.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

A partir da idéia central de que as crianças devem ser vistas como atores sociais, como preconiza a sociologia da infância, novas formas de conceber e desenvolver pesquisa com elas foram sendo discutidas. Estas novas orientações metodológicas implicaram uma metodologia empenhada na apreensão dos entendimentos infantis, e do conhecimento das crianças (SARMENTO & FERREIRA, 2008). Porém, penetrar neste mundo das crianças e conseguir enxergar, e escutar suas rotinas, seus modos próprios de se relacionar com o outro, não é algo simples. Tal empreendimento exige superarmos muitas crenças, conhecimentos e valores impregnados com relação às crianças, pois nosso olhar adulto está arraigado de certezas absolutas sobre as crianças. Os teóricos da sociologia da infância (SARMENTO, 2000, 2003, 2004, 2005; CORSARO, 2007, 2009; PROUT, 2004; FERREIRA, 2004; GRAUE e WALSH, 2003; DELGADO & MÜLLER, 2005, 2008; entre outros) ressaltam a importância de escutarmos e enxergarmos o que as crianças querem nos revelar, desenvolvendo assim pesquisa *com* e não *sobre* crianças.

Larrosa (1999), do campo da filosofia, também alerta para que estejamos atentos à presença enigmática da infância, estudando-a na sua alteridade, e este é o foco desta pesquisa,

olhar para as crianças bem pequenas como seres estranhos, seres de um outro mundo diferente do nosso e de nós adultos. Segundo ele, a alteridade da infância é [...] *sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.* [...] (p.185). A alteridade, segundo Delgado e Müller (2008) [...] *constitui-se no fosso entre o que se é e aquilo que os outros são, principalmente quando o outro tem uma diferença radical. Nesse sentido, nossa visão de mundo, enquanto adultos, é muito diferente da das crianças (p. 05).*

É nessa perspectiva, que esta pesquisa *com* crianças se embasa, no sentido de olhar para seus mundos a partir delas mesmas, através de um sentimento de estranhamento, a fim de revelar a infância a partir do que ela nos diz, não só na escuta, como na amplificação de suas vozes. Portanto, procurei estar atenta e perceptível a uma captação acurada das diversas linguagens das crianças, tais como: palavras, gestos, olhares, balbucios, desenhos, enfim suas diversas expressões e manifestações.

Ferreira (2004) propõe virar o cotidiano das crianças *pelo avesso*, olhando-o do ponto de vista das crianças, a partir da análise de três processos centrais: a cultura das crianças, sua organização como grupo social de *pares* e *sua(s) ordem(ens) social(ais)*. Logo, centrei-me nesses processos, os quais Ferreira sugere, para revelar alguns dos muitos enigmas que as crianças nos impõem.

Busquei captar as dinâmicas socioculturais das ações e interações de um grupo de vinte crianças de uma Escola de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio. O período de observação se deu entre os meses de março a agosto de 2010, com idas na escola de três a quatro vezes na semana em um turno, manhã ou tarde. Para minha inserção no campo, elenquei as seguintes questões norteadoras: *Como as crianças bem pequenas, de um ano e meio a dois anos e meio, estabelecem suas relações e dinâmicas interativas entre si? De que forma se organizam como grupo de pares? E, como se dá a criação e o compartilhamento de significados entre elas?*

Com essas questões bem definidas, optei por não estabelecer um roteiro fixo de observação, pois meu propósito era ver o que do campo iria me saltar aos olhos. Nesse sentido, ao longo da geração dos dados e pré-análises novas questões foram emergindo: *Que tipo de ações as crianças desenvolvem entre si? Que critérios utilizam para se agruparem em núcleos e estabelecer amizades? Quais estratégias utilizam para participar destes grupos de crianças? E, como resolvem seus conflitos?*

Logo, tomei como referência para geração dos dados as interações que ocorriam entre as crianças no seu cotidiano vivencial, como: as aproximações entre as crianças, a busca pelo outro, as formas de se comunicarem, o desenvolvimento de uma ação em comum, os conflitos. Quando percebia essas interações, realizava registros de fotografia e vídeo. Em algumas situações, mesmo julgando que as crianças não estavam interagindo também realizava alguns registros, a fim de compreender o que acontecia nesses momentos. Ao longo deste processo, fui me dando conta que em muitos episódios que julgava não existir interação, após assistir repetidamente os vídeos, passei a perceber que havia sim um encadeamento de ações entre as crianças, que a olho nu não conseguia visualizar. Depois desta constatação, passei a registrar também alguns momentos que as crianças não pareciam estar estabelecendo relações diretas, momentos em que brincavam sozinhas, e foi a partir desses registros que me dei conta dos momentos de *solidão* entre as crianças, o que era muito presente no cotidiano do Berçário II, e relevante para compreender seus sistemas de relações.

Para compreender estes fenômenos em seu contexto, o campo da Antropologia ofereceu-me uma metodologia de geração de dados, a etnografia, na qual o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social de quem estuda (COHN, 2005) e é sobre a implicação desta metodologia que abordarei na primeira seção deste capítulo. Após apresentar as definições metodológicas adotadas neste trabalho, contemplarei a necessária discussão acerca da ética na pesquisa com crianças, e em seguida um relato de minhas primeiras aproximações com o campo. Após, apresento os instrumentos metodológicos que foram utilizados, como: a observação participante, os registros fotográficos e a gravação em vídeo.

3.1 AS IMPLICAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Minha pretensão foi de buscar uma metodologia investigativa com crianças que contemplasse instrumentos metodológicos adequados para a realização de uma pesquisa *com* crianças, que as considerasse atores e não objetos de pesquisa.

Christensen e Prout (2002) identificam quatro formas de ver as crianças e a infância na pesquisa: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como participante e uma

abordagem emergente das crianças como participantes e co-pesquisadores. Vejamos como os autores as definem.

A abordagem da criança como objeto baseia-se no pressuposto de que as crianças, comparadas com os adultos, são incompetentes e incompletas em relação ao desenvolvimento. As crianças assim percebidas são focalizadas a partir das perspectivas dos adultos, obtendo-se informações sobre elas através do acesso aos adultos, pais, professores e outros envolvidos nos cuidados da criança.

A segunda perspectiva questiona a visão da criança como objeto da pesquisa e propõe o seu posicionamento como sujeito. É uma abordagem centrada na criança, que tem como ponto de partida o seu reconhecimento como uma pessoa dotada de subjetividade. Porém, o seu envolvimento na pesquisa é condicionado por julgamentos baseados nas suas competências sociais e habilidades cognitivas.

A terceira perspectiva vai além da visão anterior para compreendê-las como participantes, atores sociais com suas próprias experiências e interpretações do mundo. As crianças são concebidas e tratadas como pessoas que agem, participam, transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que vivem. Nesse sentido, suas perspectivas, visões e sentimentos são aceitos e incluídos como válidos para a pesquisa.

Já a quarta perspectiva posiciona as crianças como participantes ativos e co-pesquisadores do processo de pesquisa. As crianças são envolvidas, informadas e consultadas em relação aos propósitos e procedimentos da investigação, e são assumidas como informantes e co-produtoras do trabalho de investigação.

Diante destes pontos de vista, os estudos construídos no âmbito da sociologia da infância vêm adotando as duas últimas perspectivas, posicionando as crianças como participantes e co-produtoras da investigação.

Alderson (2005) alerta que até recentemente, as pesquisas sobre crianças costumavam medir os efeitos das intervenções de saúde ou educação sobre suas vidas, ou suas necessidades, tais como avaliadas por adultos, ou ainda investigavam seu desenvolvimento e sua socialização graduais rumo às competências dos adultos. Ao fazer esse tipo de pesquisa acabava-se tratando-as como imaturas e, com isso, produzindo provas que apenas reforçavam idéias sobre sua incompetência.

Deste modo, em consonância com o campo da sociologia da infância a presente investigação não poderia deixar de contemplar a abordagem das crianças enquanto atores sociais, participantes do processo de pesquisa. A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa, pois reconhecer as crianças como atores sociais acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p. 423).

As crianças, mesmo bem pequenas, participaram de todo o processo de geração de dados, ao passo que, esforcei-me na tentativa de fazer com que suas diversas linguagens fossem consideradas. É neste sentido, que considero a investigação etnográfica com crianças a orientação metodológica mais indicada na realização de uma pesquisa *com* elas, principalmente quando se quer alcançar a perspectiva das crianças.

O referencial teórico-metodológico que apresento está embasado em uma metodologia interpretativa, com elementos da perspectiva etnográfica. A metodologia interpretativa é assim denominada em função de centrar-se na interpretação de um contexto específico com um grupo também específico, sendo este contexto acompanhado da forma mais natural possível (GRAUE e WALSH, 2003). Já a etnografia, de acordo com Corsaro (2009) possibilita uma base de dados empíricos, obtidos através da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo, buscando compreender as ações e os conhecimentos culturais que determinados grupos utilizam, no sentido de *apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação* (SARMENTO, 2003a, p. 153).

Fonseca (1999) salienta que a [...] *etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso” [...] (p. 58).* De fato, a etnografia é acima de tudo *um estudo cultural* (SARMENTO, 2003a, p. 151), um recurso privilegiado para investigações que buscam compreender as ações, os significados e os conhecimentos culturais que determinados grupos utilizam para produzir e interpretar as suas atividades cotidianas nos diferentes contextos de participação social.

Delgado e Müller (2008) afirmam que o conceito de cultura em Geertz (1989) é fundamental para compreendermos esta apreensão dos significados na pesquisa etnográfica. Segundo o autor *o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu (p. 15), sendo a cultura essas teias e sua análise.* No caso da presente pesquisa as ações das crianças

são passíveis de serem *lidas* e o seu significado reconhecido como textos culturais (FERREIRA, 2008, p. 38).

Essas significações que determinados grupos utilizam, esses textos culturais, não se encontram evidentes, exige do investigador compreender toda a *teia*. Como afirma Fonseca (1999) [...] *É no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante — para tentar dar conta da totalidade do sistema [...] (p. 63).*

Malinowski (1978), um dos fundadores da antropologia, prescreve:

Não é suficiente, todavia, que o etnógrafo coloque suas redes no local certo e fique à espera de que a caça caia nelas. Ele precisa ser um caçador ativo e atento, atraindo a caça, seguindo-a cautelosamente até a toca de mais difícil acesso. Isto exige o emprego de métodos mais eficazes na procura de fatos etnográficos (p. 22).

Nessa mesma linha de reflexão, alguns autores chamam a atenção para a importância do princípio metodológico da refletividade na pesquisa do tipo etnográfica (SARMENTO E PINTO, 1997; CHRISTENSEN E PROUT, 2002; CORSARO, 2009). A reflexividade investigativa é alcançada por um diálogo interno e constante no encontro com o outro através do que os pesquisadores constroem e questionam suas interpretações das experiências de campo (BORBA, 2004). Fonseca (1999) adverte que a reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos.

[...] Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco de pesquisa dele para o outro, ele realiza *le détour par le voyage* — e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada. [...] (*grifos do autor*, p. 65).

No caso desta investigação, uma pesquisa de cunho etnográfico *com* crianças, o objetivo foi de adentrar ao universo delas, a fim de compreendê-lo, focalizando e apontando as relações sociais entre crianças de um ano e meio a dois anos e meio, suas linguagens, suas dinâmicas interativas, suas culturas. Minha reflexividade acerca desta realidade se deu a partir de minha implicação nas relações entre as crianças, quando venci a estranheza e passei a compreender

melhor seus interesses, significados partilhados, e o funcionamento do grupo. Este é um dos elementos que a etnografia propõe, ou seja, a imersão no grupo de estudo.

Entretanto, as autoras Delgado e Müller (2008) afirmam que

Em etnografia realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção nos estudos com crianças (p. 09).

Corsaro (2009) chama a atenção para as principais vantagens da etnografia: seu poder descritivo; sua habilidade para incorporar os dados a forma, função e contexto do comportamento de grupos sociais específicos; e sua captura de dados, em notas de campo e através de gravação em áudio ou vídeo, para uma posterior análise. O investigador retrata toda a riqueza dos inúmeros contextos nos quais as crianças se movem, já que elas vivem em contextos específicos com experiências específicas.

Para estudar as crianças em contextos, faz-se necessário, segundo Graue e Walsh (2003) assumir a perspectiva de uma pesquisa interpretativa, a qual se observa de perto as particularidades das crianças em seu contexto e registram-se essas particularidades em minúcias. Um contexto, segundo os autores, não contém apenas a criança e suas ações. Os contextos são relacionais, moldam os indivíduos e por eles são moldados em integral reconstrução constante. Para ambos autores um contexto é

[...] um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. “O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura” (Wentworth, in cole, 1996, p. 142) (Idem, p. 25, grifos dos autores).

De acordo com Corsaro (1985 *apud* GRAUE e WALSH, 2003, p.29) as crianças são capazes de inventar seus próprios subcontextos em contextos criados pelos adultos, contudo as crianças menores são mais vulneráveis ao contexto do que as crianças maiores. Em função disso, fazer pesquisa com crianças bem pequenas é muito complexo, pois requer muita perspicácia por

parte do pesquisador para compreender seus mundos. São as descrições ricas em detalhes que irão permitir uma boa investigação interpretativa. Logo, a pesquisa interpretativa é sensível ao contexto. O investigador adota papéis diferentes e usa estratégias e métodos diferentes, estando na tomada reflexiva de decisões em contexto. Neste caso, a investigação compreende a interpretação dos registros de dados, registros que vão sendo construídos pelo investigador a partir dos dados gerados em campo.

Graue e Walsh (2003, p. 12) valorizam o princípio da triangulação, o que significa que um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível. Eles sugerem variações na observação, a fim de adquirir riqueza de detalhes. No caso desta investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: a observação participante com registro em diário de campo, a fotografia e a vídeo gravação. Foi através destes instrumentos metodológicos de cunho etnográfico, que explico posteriormente, que procurei interpretar as dinâmicas interativas e as culturas de pares das crianças pequenas. Estes recursos de coleta permitiram-me adentrar ao seu universo e contribuir, assim, para um maior conhecimento das diferentes infâncias.

Ainda com relação à triangulação das informações, Sarmiento (2003a, p. 157) argumenta que a mesma [...] *permite detectar, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]*.

Foi, então, através da imersão em campo, acompanhamento próximo dos sujeitos de pesquisa, observação atenta, e triangulação dos dados que visitei o universo das crianças bem pequenas, a ponto de tentar entender suas lógicas e suas culturas. Afinal, [...] *a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as “culturas da infância”* (SARMENTO, 2005, p. 373).

3.2 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Considero relevante, antes de apresentar as primeiras aproximações com o campo e os recursos metodológicos, chamar atenção para as questões éticas nas pesquisas com crianças. Os padrões éticos de pesquisa estão embasados no respeito (ALDERSON, 2005), respeito que está

diretamente relacionado aos direitos do ser humano, neste caso das crianças bem pequenas, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio.

O pesquisador, de acordo com Alderson (2005) deve empregar nas pesquisas com crianças os mesmo princípios éticos que estabeleceria em uma pesquisa com os adultos. Tanto as práticas de pesquisa, como os instrumentos metodológicos utilizados necessitam respeitar os interesses, as rotinas do grupo a ser pesquisado e as suas próprias visões e habilidades.

De acordo com os autores Graue e Walsh (2003) o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Agir eticamente é agir de forma respeitosa, se colocando a todo tempo no lugar do outro. Salientam que o investigador deve respeitar a criança como uma pessoa inteligente, sensível. Não é tratar as crianças como adultos, mas tratar crianças de forma diferente das quais elas vem sendo tratadas.

Kramer (2002) salienta que a concepção que temos de criança e de infância está subjacente às pesquisas que realizamos com elas. No caso dessa pesquisa, que acredita e defende a concepção das crianças enquanto atores e autores sociais, sujeitos competentes, portadores de saberes e produtores de cultura, as decisões que eu, enquanto pesquisadora precisei tomar foi de fundamental importância. Como não considerar e consolidar sua autoria diante daquilo que produzem socialmente? É nessa questão que entra em cena dúvidas e questionamentos com relação a utilização dos nomes das crianças, das suas imagens e os impactos disso nas suas vidas. Julgo de total pertinência refletir a cerca dessas questões que Kramer (2002) impõe, ainda mais se tratando de uma pesquisa com crianças bem pequenas, a qual pretendeu dar visibilidade e reconhecer a autoria que essas crianças tão pequenininhas são capazes.

Mesmo com a prévia autorização dos responsáveis para a utilização das imagens e do primeiro nome das crianças, tive o cuidado de não expor imagens que ferissem ou denegrissem as crianças. Como percebi que as imagens não ofereciam riscos à vida delas, por tratarem-se de imagens do cotidiano das crianças na escola, tanto as imagens como seus nomes foram inseridos no trabalho.

Todo este cuidado faz-se necessário, à medida que não tive o habitual consentimento, escrito e/ou oral, de participação das crianças, por tratar-se de uma pesquisa com crianças bem pequenas. Em função disto, o critério que levei em consideração foram as outras linguagens das crianças, já que é dessa forma que se expressam e comunicam. Procurei compreender o aceite ou

a recusa delas, a partir das linguagens que expressavam frente a minha presença, e frente à utilização dos instrumentos metodológicos, como a câmera fotográfica e a de vídeo.

Nessa perspectiva, considerar as crianças bem pequenas participantes da pesquisa é reconhecer que mesmo sem seu consentimento formal, elas falam à sua maneira, e demonstram enfaticamente suas vontades e desejos através de outras linguagens, não apenas a oral e escrita. Por exemplo, Théó no início, não gostava que eu me aproximasse dele, percebia que ele parecia ficar assustado, e procurei respeitá-lo, inclusive não realizando registros fotográficos e de vídeo até o momento que se acostumasse com a minha presença.

Outro ponto que ressalto, é com relação ao material que foi gerado. Em acordo realizado com a escola no início da pesquisa, as fotografias, gravações de vídeo e as análises serão apresentadas às crianças e seus familiares, aos gestores da escola e à equipe de educadores em uma reunião ainda a ser determinada no mês de março de 2011. Todo o material gerado, fotografias e vídeos serão entregues às crianças e seus familiares em DVD. Esta combinação foi realizada na reunião que participei com os responsáveis das crianças no início do ano letivo.

A reunião com os pais ocorreu antes de iniciar o ano letivo de 2010. A equipe me apresentou e aproveitei o momento para falar brevemente sobre a pesquisa e solicitar o consentimento por escrito dos responsáveis. Entreguei a eles um conciso resumo da pesquisa e expliquei que iria necessitar de suas autorizações acerca da utilização das imagens das crianças para fins acadêmicos, e a revelação de seus primeiros nomes. Expliquei que a participação das crianças não era obrigatória, falei acerca do retorno que daria ao final da pesquisa, ou quando achassem necessário, sobre qual seria a minha postura frente às crianças, o tempo de minha permanência com elas, entre outras informações. A maioria dos responsáveis demonstrou interesse, e concordou com o termo de consentimento.

3.3 MINHAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Minha pretensão inicial era de realizar uma pesquisa piloto na instituição nos meses de novembro e dezembro de 2009 com a turma de berçário I para continuar acompanhando-os no ano de 2010. Porém, foi inviável diante de algumas restrições por parte da escola, e também em função dos tramites burocráticos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

No mês de outubro iniciei os contatos com algumas escolas, procurava uma escola pública que atendesse berçário, mas foi somente em novembro, diante de uma entrevista com a diretora e coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil, que recebi o aceite. Nesta entrevista coloquei os objetivos da pesquisa e demonstrei minha flexibilidade de horários e minha disponibilidade em trazer o retorno dos dados coletados aos gestores, educadores e responsáveis das crianças ao longo da execução da pesquisa. Ao final da entrevista, ambas, autorizaram a realização da investigação, porém com a condição de que a pesquisa fosse realizada no berçário II, pois no berçário I já havia outra pesquisadora, e que fosse iniciada apenas no ano de 2010, uma vez que a equipe de educadores não seria a mesma a atuar com o grupo de crianças. Diante da dificuldade de encontrar escolas que aceitassem a realização da investigação, aceitei suas condições. Elas, então, me disponibilizaram um documento de consentimento para ser levado até a Secretaria Municipal de Educação, já que é este órgão público que poderia liberar, ou não, a realização da mesma. Apenas no final do ano de 2009 recebi o consentimento para iniciar a pesquisa no ano seguinte.

No início do mês de março de 2010 fui, então, convidada a participar da primeira reunião de formação, a fim de conhecer as professoras, monitoras, estagiários, profissionais, e a equipe de trabalho do grupo investigado, o berçário II.

Fui muito bem recepcionada. A diretora falou-me que eu já poderia me considerar parte da equipe de trabalho. Diante da minha, também, receptividade, elas perceberam que poderíamos manter um diálogo e fazer combinações sempre que necessárias de forma a respeitar as crianças, as famílias e a equipe.

Após o término da reunião, as equipes se reuniram a fim de fazer combinações para a chegada das crianças naquela semana. A equipe já vinha atendendo, no mês de fevereiro, as crianças *antigas*³¹, mas as *novas*³² começariam naquela semana.

A diretora, então, me levou até sala do berçário II onde a equipe já se encontrava. Conversei um pouco com eles acerca da pesquisa, e acerca dos dias e horários que iria à escola. Todos se mostraram muito receptivos e disseram que eu poderia ir quando quisesse, desde que fossem avisados com antecedência. Em função desta solicitação, preferi definir com eles os dias e horários de minha permanência na turma. A princípio a combinação foi de que iria os cinco dias

³¹ São assim chamadas as crianças que já frequentavam o berçário I na mesma escola.

³² São assim chamadas as crianças matriculadas na escola naquele ano.

na semana em turnos alternados, mas que na primeira semana eu permaneceria das 7h e 30min às 19 horas para conhecer as rotinas e o cotidiano da escola e da turma. Eles concordaram. Houve uma certa resistência por parte da professora quanto a minha permanência no período de adaptação das crianças, mas em seguida autorizou.

Após conversarmos, os educadores iniciaram a organizar a sala, e então fui convidada a ajudá-los. Uma das monitoras sugeriu que a sala fosse enfeitada com personagens do Urso Puff. A intenção era de deixar a sala *fofinha* para aguardar as crianças, como uma das monitoras mencionou. Fiquei responsável, a pedido desta mesma monitora, de fazer várias flores coloridas e algumas letras com cartolina para serem fixadas nos murais e porta da sala. Considerei que este momento foi muito importante, pois tive a oportunidade de me aproximar da equipe, conhecendo-os melhor.

Na semana de adaptação das crianças fui à escola. Minha presença, neste primeiro dia, foi muito importante para que eu conhecesse as crianças, e elas me conhecessem. A equipe e a direção da escola permitiram que eu participasse de todo o período.

No primeiro dia, a equipe organizou uma hora de atividade conjunta com os pais e crianças na sala. Tanto a equipe, como eu, procurávamos chamar a atenção das crianças para que aos poucos fossem tendo maior confiança conosco. Brinquei um pouco com cada criança, mas elas não queriam sair de perto de seus pais, com receio de que fossem embora. Trago um dos momentos, no qual estabeleci um primeiro contato mais próximo com as crianças:

Quando Nicole viu a casinha da sala ela estava de mãos dadas com sua mãe. A convidei para brincar na casinha e ela muito receosa suspirou, e disse que aquela era a casa do lobo. Ela se escondeu atrás de sua mãe. Fui até a casinha, e entrei. Nicole me observava. Voltei e disse a ela que não tinha lobo. Perguntei novamente se ela queria ir comigo até lá. Sua mãe a incentivou. Ela me deu sua mão e entramos juntas na casinha. Vinícius logo se mostrou confiante e também entrou. (Diário de campo, 04/03/2010).

Fui percebendo ao decorrer da semana que os pais, mesmo sabendo do meu papel, estavam me vendo como alguém da equipe, passando informações importantes a respeito das crianças, com relação a horário de medicamentos, materiais. Além do mais, a equipe, muito

envolvida em atender as crianças, me solicitava a todo o momento, pois precisavam de alguém que os ajudasse. Diante dessas situações, percebi que não estava conseguindo assumir meu papel de pesquisadora.

Mesmo diante destes impasses, esses momentos foram importantíssimos para me aproximar das crianças. Algumas crianças, quando chegavam, já esticavam seus braços solicitando meu colo, demonstrando confiança e afeto por mim. Entretanto, resolvi conversar com a equipe e informei que minha inserção mais efetiva no grupo se daria depois deste período de adaptação, pois desta forma, quando eu retornasse, assumiria meu lugar de pesquisadora, e não comprometeria a investigação. Nesse período, então, diminuí as idas à escola, indo apenas de duas a três vezes na semana.

Schmitt (2008, p. 74) também comenta que mesmo evitando interferir no andamento do grupo, não podia deixar de dar resposta a esses momentos, e ajudava as crianças que precisavam. Segundo a autora, isso é de fato uma característica no estudo com crianças, pois são sujeitos e não coisas.

Nesse sentido, percebi que mesmo sem a intencionalidade, o pesquisador interfere nas relações e nos processos interpretativos, uma vez que se trata de um olhar adulto com diferenças intergeracionais, o que torna implícito as relações de poder. Logo, Fonseca (1999) alerta que não há pesquisador neutro, pois somos parte da realidade que pesquisamos.

Depois de algumas semanas, durante o período de adaptação, indo com menos frequência ao campo, comecei a sentar em um canto da sala com o diário de campo, a me aproximar mais das crianças de forma a apenas observá-las. Aos poucos as crianças foram percebendo que eu nunca as repreendia, que não tomava as atitudes dos educadores, apenas as auxiliava dentro de minhas possibilidades, se não, dizia que precisavam perguntar aos professores, pois eu não era professora. Apenas, diante de alguns conflitos interferia indiretamente, quando, por exemplo, presenciava situações de agressões físicas severas, como mordidas e empurrões fortes entre as crianças. Nessas situações dizia para que tivessem “*cuidado*”, ou “*a profe pode não gostar disso*”. Geralmente essas situações ocorriam em momentos que os educadores não estavam por perto. Fui explicando e frisando ao longo do período de observação que eu não poderia intervir, pois isto poderia atrapalhar meu processo de investigação, e principalmente entre as relações que estava estabelecendo com as crianças.

Fui percebendo que as crianças passaram a me chamar pelo meu nome, as que já falavam, sendo que aos educadores as crianças se referiam por *profe*. Percebi nessa situação que elas não estavam me reconhecendo como professora. Outra situação que me fez perceber meu papel diferenciado dos educadores, foi de que seguidamente as crianças me chamavam para participar de suas brincadeiras, me mostrar objetos/brinquedos, me oferecer coisas, me puxar pelo braço levando-me em alguns lugares da sala, como cantos ou na casinha. Coisas que os educadores raramente estavam disponíveis, pois geralmente estavam envolvidos com a higiene, alimentação, organização da sala, com a organização das agendas, com o atendimento às crianças que as solicitavam, e com a organização das rotinas diárias, como os momentos de cantar, ouvir histórias, propor alguma atividade às crianças, fazer a *chamadinha*³³, e a *rodinha*, como se referem.

3.4 ADOTANDO UM PAPEL MENOS ADULTO: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A RELAÇÃO PESQUISADORA-CRIANÇAS

De acordo com Christensen e James (2005) a observação participante com crianças envolve: observar, escutar, refletir e relacionar-se com as crianças no diálogo. No caso dessa pesquisa com crianças bem pequenas, compreendo o diálogo como uma comunicação dada não só através da fala, mas também através das outras linguagens que possuímos, como: sorriso, olhar, gestos, expressões faciais, etc. Esse diálogo, explicam as autoras, requer adotar um *papel menos adulto*, ou como diz Corsaro (2007, 2009) a postura de *um adulto atípico*, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais.

Corsaro em suas pesquisas etnográficas com crianças adota essa postura de um *adulto atípico*, um papel diferente dos outros adultos, a fim de obter uma relação mais próxima com as crianças nos processos interativos (2007, *texto digitado*). Desta mesma forma, procurei construir o papel de um adulto diferente juntamente com as crianças. Isto, neste caso, significa ter atitudes diferentes daquele adulto que possui uma postura convencional diante das crianças, aquela postura que controla suas ações em todos os momentos.

³³ Neste momento da *chamadinha*, as monitoras convidam as crianças a sentarem em roda sob gravuras de frutas coladas no chão. Uma das monitoras descreve características de cada criança para que descubram a qual criança da turma se refere, e após é mostrada a fotografia. Em seguida pergunta-se às crianças se a criança da fotografia está presente na sala ou não. Se estiver presente, todos batem palmas.

Com relação à pesquisa desenvolvida, como já abordei, iniciei a realizar as observações no período de adaptação das crianças na escola, o qual proporcionou além de uma exacerbada aproximação, a qual poderia ter comprometido a investigação, propiciou que a minha aceitação no grupo se desse de uma forma muito tranqüila. Após tomar meu lugar de pesquisadora, e não corresponder tão intensamente às solicitações de ajuda dos educadores, passei a me envolver apenas nas situações em que era convidada pelas crianças a interagir. Essa aproximação, aos poucos, foi estabelecendo uma relação de confiança e amizade. Algumas crianças, principalmente Geovana, quando chegava e me via, já esticava seus braços para que eu a pegasse no colo e a abraçasse. Outras crianças também manifestavam alegria quando me viam na sala, como por exemplo, Vinícius, Nicole, Alanes, Guilherme, Kerolyn, João, entre outras crianças. Como eu sempre chegava antes delas, por volta das 7 horas da manhã, quase sempre vinham ao meu encontro para me beijar e abraçar. Apenas Thiego, Joaquim, e Lenny que custaram a se acostumar com a minha presença. No início, raramente eles se aproximavam de mim de forma espontânea, pareciam ter certo receio, mas em seguida habituaram-se.

Algumas interações foram imprescindíveis para estreitar minha relação com as crianças, por exemplo, seguidamente, elas se aproximavam de mim para me mostrar objetos/brinquedos, livros, me oferecer comidinha, me convidar para brincar com elas, e me solicitar ajuda. Como vemos nos seguintes excertos:

Vinícius brinca com a boneca, de dar-lhe banho e vesti-la. Ele tenta colocar uma calcinha na boneca, mas percebo que não está conseguindo. Ele vem até mim e diz: “Coloca essa cueca. Eu não consigo!”. Digo que sim e lhe ajudo a vestir a boneca. (Diário de campo, 13/04/2010).

Enquanto filmava, ouvi João gritar atrás de mim: “Ajuda, ajuda!”. Quando me viro, deparo-me com João estendido no chão, e com os braços esticados em minha direção. Ele havia caído e solicitava minha ajuda para levantá-lo. (Diário de campo, 28/04/2010).

Também era comumente convidada a compartilhar conversas, fossem estas orais ou não, como mostra os seguintes trechos de diário de campo:

Nicole está sentada no balanço com Livia, mas olha para o céu, e me pergunta: Rachel, o que é aquilo? Olho e vejo que ela está apontando para uma antena, acho que da telefonia. Digo a ela que acho que se trata de uma antena de telefone celular. Ela fica pensativa olhando para essa antena, ao mesmo tempo em que se embala. Ela olha para mim novamente e diz: “Rachel, sabia que meu tio veio de Paris! Fiquei surpresa, e logo pensei se ela teria associado a imagem da antena com a torre Eiffel de Paris, a qual tinha mesmo traços semelhantes. Perguntei, se o tio dela havia tirado fotos. Ela disse que sim. Perguntei se ela tinha visto uma antena, ou uma torre nessas fotos, e ela disse que sim. Fiquei impressionada, e percebi o quanto ainda estou amarrada em meu adultocêntrismo, que fiquei duvidando se realmente ela havia vinculado a antena da telefonia à Torre Eiffel. (Diário de campo, 04/05/2010).

Lorenzo se aproxima de mim, olha para meu caderno, e balbucia sons, me convidando a conversar com ele. Explico que é meu caderno de anotações, no qual escrevo coisas que as crianças estão fazendo. Lorenzo sorri e continua fazendo sons, até que pega minha caneta e desenha em meu caderno. (Diário de campo, 19/03/2010).

Quando passei a utilizar meu diário de campo, as crianças demonstraram interesse e queriam ficar ao meu lado para observar o que eu escrevia, tiravam a caneta das minhas mãos e faziam desenhos. A inserção da câmera de vídeo se deu após o primeiro mês de observação, pois tinha a preocupação de que as crianças já estivessem habituadas com a minha presença, entretanto, a diretora da escola me alertou de que as crianças vindas do berçário I já estavam acostumadas com a câmera na sala, pois a professora do ano anterior costumava registrar imagens das crianças. Acho que em função disso, não percebi um estranhamento por parte das crianças com relação à câmera, elas, inclusive, pediam às vezes para se ver no visor da máquina.

Entretanto, mesmo as crianças parecendo estar acostumadas com o uso da câmera no seu cotidiano, percebia que era observada por elas nos momentos em que fazia registros no diário de campo, e registros com a câmera. Como mostra a fotografia que abre este capítulo, João me seguia pela sala como se estivesse me filmando com uma máquina fotográfica de brinquedo.

Surpreendo-me quando vejo João com uma máquina fotográfica de brinquedo atrás de mim me seguindo. Ele segura a máquina e a coloca em seu rosto. Sorrindo perguntei se ele estava me filmando, ele disse que sim. (Diário de campo, 13/04/2010).

Lorenzo quando chegou e me viu na sala, trouxe uma máquina fotográfica de brinquedo, e entregou-a em minhas mãos. Agradei e o abracei. Ele sorriu. (Diário de Campo, 09/04/2010).

Ferreira (2004) aborda o quanto o trabalho do etnógrafo é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados. E, foi bem isso que percebi tanto entre as crianças quanto entre a equipe. Os educadores também me observavam no início, mas em seguida foram se acostumando com a minha presença:

Uma das monitoras me falou que eu nem parecia àquelas pesquisadoras que ficam vigiando, que eu era como se fosse da equipe. Percebo que estabeleci uma boa relação com a equipe da manhã. (Diário de campo, 09/04/2010).

Com relação ainda ao meu comportamento com as crianças, ressalto que um papel menos adulto, como nos indica Corsaro (2009) facilitou minha inserção no grupo das crianças:

Mesmo quando estava filmando Vinícius me pegou pelas mãos e me puxou para dentro da casinha dizendo: “Vem mãe!”. Percebi que ele estava me convidando para brincar de ser sua mãe. Ele disse: “Visse como a minha casa ta arrumadinha!”. Entendi que ele estava se referindo à bagunça, disse: “Ta bem Arrumadinha!”. Ele complementou: “Agora nossa casa não vai cair!”, e solicitou minha ajuda para dar colo às suas filhas que estavam com frio. (Diário de campo, 12/04/2010).

Nicole me convida: “Vem vamos fugir do lobo!”. Nicole me dá sua mão e me puxa para dentro da casinha. Entro na casinha e sento encolhida em um canto, a fim de não ocupar muito espaço. Lívia, Geovana, Guilherme e Kerolyn também entram. Uma das monitoras se aproxima para espiar, mas Nicole diz: “Tu és grande não podes entrar aqui!”. A

monitora ri. Pergunto a ela se eu não sou grande também, e ela diz: “Tu não!”. A monitora rindo diz: “É, eu não sirvo mesmo aí dentro da casinha”. Nicole diz pra mim: “Fecha o portão!”. Faço o gesto como se fechasse um portão imaginário. Guilherme do lado de fora da casa sobe em uma cadeirinha, olha na janela, balbucia e bate forte no telhado da casa. Nicole grita: “O Gui é o lobo!”. As outras crianças parecem ficar assustadas, então digo: “Que medo!”. Nicole olha pra mim, faz carinho em minhas mãos, e diz: “Eu te protejo, te esconde aqui, eu te dou remedinho” (Faz que coloca algo em minha mão). (Diário de campo, 19/03/2010).

Nesse excerto vemos que Nicole diz para a monitora que ela não pode entrar na casinha por ser grande, e que eu não era. Constatei em várias situações como esta, que em função de participar efetivamente das brincadeiras, quando solicitada, como um *adulto atípico* (CORSARO, 2007, 2009), fazia com que me incluíssem em seus universos. Entretanto, em vários outros momentos minha aproximação foi negada. Percebi que nesses momentos eu não era bem-vinda, pois poderia atrapalhar a ação que desenvolviam.

Na sala as crianças pegam as motocas. Nicole olha para mim e diz: “Tu não pode andar, tu não serve, tu és grande!”. Livia repete. (Diário de campo, 18/05/2010).

Em muitas situações também fui repreendida pelas crianças, mas o que me deixava feliz, pois percebia que elas não estavam me percebendo com uma das educadoras.

Os educadores começam a cantar a música da “baguncinha” solicitando que as crianças guardem os brinquedos. Eu continuo sentada fazendo minhas anotações, mas Nicole me repreende: “Rachel é para guardar os brinquedos!”. Digo: “Há sim, vou ajudar!”. As professoras acham graça da situação. (Diário de campo, 19/03/2010).

Subo em uma cadeira para pegar meu casaco que estava em cima do armário dos colchonetes. Vinícius se aproxima e diz: “Rachel não pode subir na cadeira, faz dodói!” (Diário de campo, 03/05/2010).

Entretanto, mesmo diante dessas situações percebo que as crianças sabem que sou um adulto perante elas, e que não tenho como negar a existência de uma relação de poder, pois elas sabem que eu poderia interferir quando quisesse.

Os educadores pedem para as crianças guardarem os brinquedos. Vinícius corre e esconde-se dentro da casinha com sua boneca de pano e uma bolinha. Aproximo-me com a filmadora, a fim de registrar um momento de transgressão dele às ordens dos adultos. Vinícius olha para mim e faz sinal com o dedo “psiu!”, e olha para a boneca deitada no chão. Apenas sorri para ele e saí. Percebi que Vinícius ficou com receio que eu contasse aos educadores que ele estava dentro da casinha. (Diário de campo, 28/04/2010).

Na volta do refeitório a sala estava sendo limpa e as crianças não podiam entrar na sala. Nicole queria uma roupa para sua boneca, e disse para mim: “Vai lá dentro buscar!”. Disse que não iriam me deixar entrar na sala. Ela riu. (Diário de campo, 24-05-2010).

Diante dessas considerações, tenho claro que não há a possibilidade de um adulto transformar-se em criança, pois este sempre permanecerá um outro perante elas. Todos nós adultos já fomos crianças, porém em outro tempo e lugar, logo essa distância faz com que as crianças estejam perto fisicamente, mas socialmente distantes de nós, por isso a necessidade de observá-las de forma mais próxima. A observação participante possibilita essa proximidade, e considera a escrita em diários de campo, e a utilização de instrumentos metodológicos, como a fotografia e a vídeo gravação, necessárias para descrever e analisar de perto as complexidades do contexto, de seus participantes e suas interações, suas rotinas, valores e significados compartilhados (GRAUE e WALSH, 2003).

Uma descrição densa e interpretativa (GEERTZ, 1989) também são instrumentos que podem nos revelar os conhecimentos das crianças, aquilo que não podemos ver de imediato. Mas, mais do que descrições detalhadas, o objetivo deste trabalho foi de explorar o significado e a intenção das interações das crianças. Denzin (1989, *apud* GRAUE e WALSH, 2003, p. 163) conceitua descrição densa:

A descrição densa faz mais do que registrar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros factos e das aparências superficiais, apresentando detalhes,

contextos, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação da experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nessa descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação.

Nesse sentido o diário de campo, possibilitou-me contextualizar as situações observadas, já que tanto a fotografia quanto a filmagem não são capazes de focalizar o todo do contexto, pois fazem um recorte.

Ao realizar o trabalho de campo com as crianças, encontrei, permanentemente, maneiras novas e diferentes de ouvi-las e observá-las, recolhendo traços das suas vidas e descobrindo o que elas faziam e o que isso significava.

Procurei alternar em alguns momentos. Quando era mais solicitada pelas crianças, procurava interagir e corresponder mais a elas, a fim de ser aceita e fortalecer relações, em outros momentos procurava mais observá-las e fazer registros.

A escrita no diário de campo, muitas vezes não me possibilitava participar ativamente das ações que elas me convidavam. O vídeo me oportunizou essa participação, pois permitiu que eu levasse a câmera junto comigo em qualquer situação. A filmagem acompanhou o movimento das crianças, tanto que se alguém viesse a assistir as imagens realizadas, poderia julgar de péssima qualidade. Entretanto, perceberá que é uma gravação que foi realizada com o intuito de registrar os movimentos das crianças.

Ressalto, também, que em algumas situações optava por deixar de realizar registros e ficar junto delas, quando era convidada a participar das suas brincadeiras. Como afirma Malinowski (1978) [...] *nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo* (p. 31).

Nos primeiros meses de observação sentia muita dificuldade de compreendê-las, tanto as falas orais, quanto as outras linguagens não-verbais. Entretanto, aos poucos, em função do meu grande esforço de estar sempre atenta em captá-las, passei a melhor entendê-las, a tal ponto que os educadores, em algumas situações, perguntavam pra mim o que as crianças queriam dizer.

Mas, saliento que observar as crianças no contexto das interações humanas é buscar o invisível, descobrir realidades, conhecimentos que não são imediatamente evidentes, que

explicam porque razão as coisas aí acontecem da forma como acontecem. Portanto, esse processo para alcançar o invisível começa com a geração de dados.

3.5 A SUTILEZA ANALÍTICA DO REGISTRO DE IMAGENS: A FOTOGRAFIA E A GRAVAÇÃO EM VÍDEO

De acordo com Graue e Walsh (2003) tanto a fotografia quanto o vídeo são instrumentos, ferramentas de investigação utilizadas para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certos tipos de dados. A utilização criativa desses instrumentos é particularmente apropriada quando se faz investigação com crianças pequenas. São ferramentas importantes de geração de dados, e maneiras importantes de garantir que esse processo abranja uma multiplicidade de perspectivas.

Como minha intenção foi de encontrar formas de registrar a riqueza e complexidade das dinâmicas interativas das crianças bem pequenas, as fotografias e as gravações de vídeo foram imprescindíveis no registro das sutilezas das interações verbais e não verbais delas.

Para a captação das fotografias e vídeos utilizei o procedimento de registrar não apenas momentos interativos entre duas ou mais crianças, mas momentos em que elas também desenvolviam ações sozinhas, e algumas outras situações do cotidiano, como: refeição, higiene, e algumas atividades dirigidas pelos educadores, como a roda, os momentos de contação de histórias, de cantar músicas, de colocar os baberos, enfim, momentos que julgava servir para compreender as dinâmicas relacionais entre as crianças, e a configuração das suas culturas infantis.

Com relação à alternância entre a máquina fotográfica e a de vídeo, se deu de forma aleatória. Em alguns momentos, quando queria interagir mais com as crianças, nas situações em que era convidada, preferia filmar, quando estava sem interagir captava algumas fotografias, com o intuito de congelar algumas cenas. A câmera de vídeo tinha a opção de capturar fotografias ao mesmo tempo em que filmava, mas pouco utilizei este recurso em função da péssima qualidade da imagem, por isso a necessidade de também utilizar uma câmera fotográfica. O tempo de gravação variava, mas geralmente eram realizadas três horas de filmagem por dia, mais as fotografias, que também variavam.

Tanto as fotografias como os vídeos me possibilitaram perceber coisas que poderiam escapar aos meus olhos, como as conversas das crianças, seus diálogos, suas linguagens, suas ações, permitindo que um mesmo acontecimento fosse observado muitas vezes através de uma microanálise, a qual se consistiu na segmentação da gravação (transcrição) e extração dos vídeos em fotografias seqüenciadas.

A segmentação da gravação, de acordo com Graue e Walsh (2003) trata-se de dividir a gravação em segmentos menores usando um conjunto consistente de critérios. Cada segmento começa com o registro do tempo de gravação e tem uma breve descrição do que acontece naquele segmento. Inspirada nesses autores realizei as transcrições das fotografias e vídeos separando-os por data, hora e descrição detalhada. Os vídeos foram vistos e revistos, e transcritos em sua totalidade, permitindo-me ver o movimento das crianças, suas *falas* orais e não orais, e a contextualização das situações observadas.

No entanto, Graue e Walsh (2003) alertam que nenhuma transcrição é exata. Os sons não verbais só podem ser transcritos aproximadamente. O discurso humano é muito complexo e nunca se consegue passá-lo para o papel com exatidão. Esse nível de exatidão desejável dependerá dos objetivos de cada um, e a microanálise, exige uma precisão maior do que outras formas de análise mais convencionais.

Após as transcrições realizadas, utilizei uma legenda de cores diferentes para cada categoria que me saltava aos olhos, as quais foram muitas. E, depois as separava em diferentes arquivos de computador.

Para a seleção dos episódios a seres analisados, realizei uma triagem, a partir das transcrições, percebendo quais vídeos revelavam ações e acontecimentos mais recorrentes no cotidiano e os mais significativos, a partir da minha interpretação. Foi então, a partir desta seleção que passei a extrair³⁴ os vídeos em fotografias seqüenciadas por segundo, quadro a quadro. Ao final do processo de análise perdi-me na contagem de horas e número de fotografias. Foi um trabalho árduo, mas muito interessante. Este procedimento foi de extrema valia, pois auxiliou-me na análise de gestos, expressões faciais, movimentos corporais, e olhares.

Essas seqüências de fotografias extraídas foram constituindo os episódios de análise, para serem analisados com maior detalhamento e aprofundamento. Após este processo, utilizei-me do

³⁴ Para a realização da extração dos vídeos utilizei um programa de computador de domínio público na internet chamado *DVD Vídeo Soft Free Studio*.

princípio da triangulação (GRAUE e WALSH, 2003; SARMENTO, 2003b), combinando os episódios à transcrição e ao diário de campo, a fim de me auxiliar no processo interpretativo de análise. Durante este cruzamento dos registros usei mapas e desenhos para chegar às categorias finais apresentadas neste trabalho, categorias emergentes que partiram do cotidiano do berçário II. Este processo de interpretação dos dados não foi algo fácil, pois a meu ver, não é nada evidente tramitar da imersão ao estranhamento, e à análise interpretativa. Nessa perspectiva, Sarmiento (2003) afirmará que a [...] *triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação. [...] (p. 156-157).* De acordo com o autor

A triangulação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que “é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma” (Bressoux, 1994, p.111). Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informações, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENTO, 2003, p. 157).

Logo, a interpretação é uma questão de relações entre os dados, ou seja, a forma como o investigador trabalha para desenvolver pontos de vista múltiplos para os dados gerados em campo. Interpretação é criação de significados que perpassam todo o trabalho de investigação interpretativa (GRAUE e WALSH, 2003).

Para concluir, gostaria de salientar que durante um processo investigativo também encontramos falhas. Ao longo das observações encontrei alguns problemas e dificuldades, como: meu envolvimento demasiado no início da pesquisa com as crianças e educadoras; dificuldade de distanciamento das atitudes e posturas adultocêntricas; centramento na observação de alguns grupos que pareciam exercer mais interatividade; e, excesso de material empírico. Ressalto ainda, que muitos outros episódios não foram analisados diante do fator tempo.

Antes de passar às análises dos dados, apresenta-se uma breve caracterização do contexto de investigação.

CAPÍTULO 4 - SITUANDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção apresento um pouco o contexto em que foi realizada a presente investigação. Discorro acerca do bairro, da escola, da equipe de trabalho, das famílias, das crianças, e da forma que o berçário está organizado, com relação ao seu espaço físico e organização da rotina. Julgo pertinente tratar sobre o contexto, pois percebi o quanto ele pode influenciar, direta e indiretamente, nas relações que são estabelecidas entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, e nas suas formas de ser e estar.

A escola para Malaguzzi é uma rede de relações, um lugar qualificado onde essas relações acontecem. Segundo ele, [...] *as crianças buscam e encontram o prazer por estar juntos, e esta capacidade as crianças possuem imediatamente* (MALAGUZZI, 1988, *apud* HOYUELOS, 2006, p. 53)

Perguntei para Vinícius: “Tu gostas de vir para a escola?”, Vinícius respondeu: “Gosto!”. Perguntei o porquê e ele respondeu: “Eu gosto de brincar com os meus amigos!” (Diário de campo, 17/05/2010).

Nesse lugar que possibilita o encontro, crianças e adultos convivem entre si em um mesmo espaço-tempo, e essa convivência está diretamente vinculada ao contexto, pois tudo que se faz presente constitui esse lugar, e implica no estabelecimento de laços, os quais vão se solidificando.

Como anteriormente apresentado, o contexto, segundo Graue e Walsh (2003) é onde se desenrola a atividade humana, e nesse sentido é relacional, pois é apreendido através da interação entre os indivíduos. Deste modo, o contexto ao mesmo tempo em que molda os indivíduos, por eles são também moldados, por isso são uma unidade da cultura.

Martins-Filho (2005) ao analisar as relações sociais entre as crianças com idade entre 5 e 6 anos, e entre as crianças e os adultos constatou que os espaços da creche são determinantes e, ao mesmo tempo, determinam a teia das relações sociais entre criança/criança e crianças/adultos, e ressalta que ampliar o olhar para descrevê-los foi importante para compreender as relações humanas ali travadas.

Minha intenção, portanto é analisar as ações das crianças nesse contexto frente às interações que estabelecem com seus pares, sem desconsiderar o fato de que um espaço rico, proposto pelos adultos influi nas interações que as crianças estabelecem.

4.1 O BAIRRO E A ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Porto Alegre localizada no bairro Azenha, uma área central da cidade, como indica o mapa abaixo:

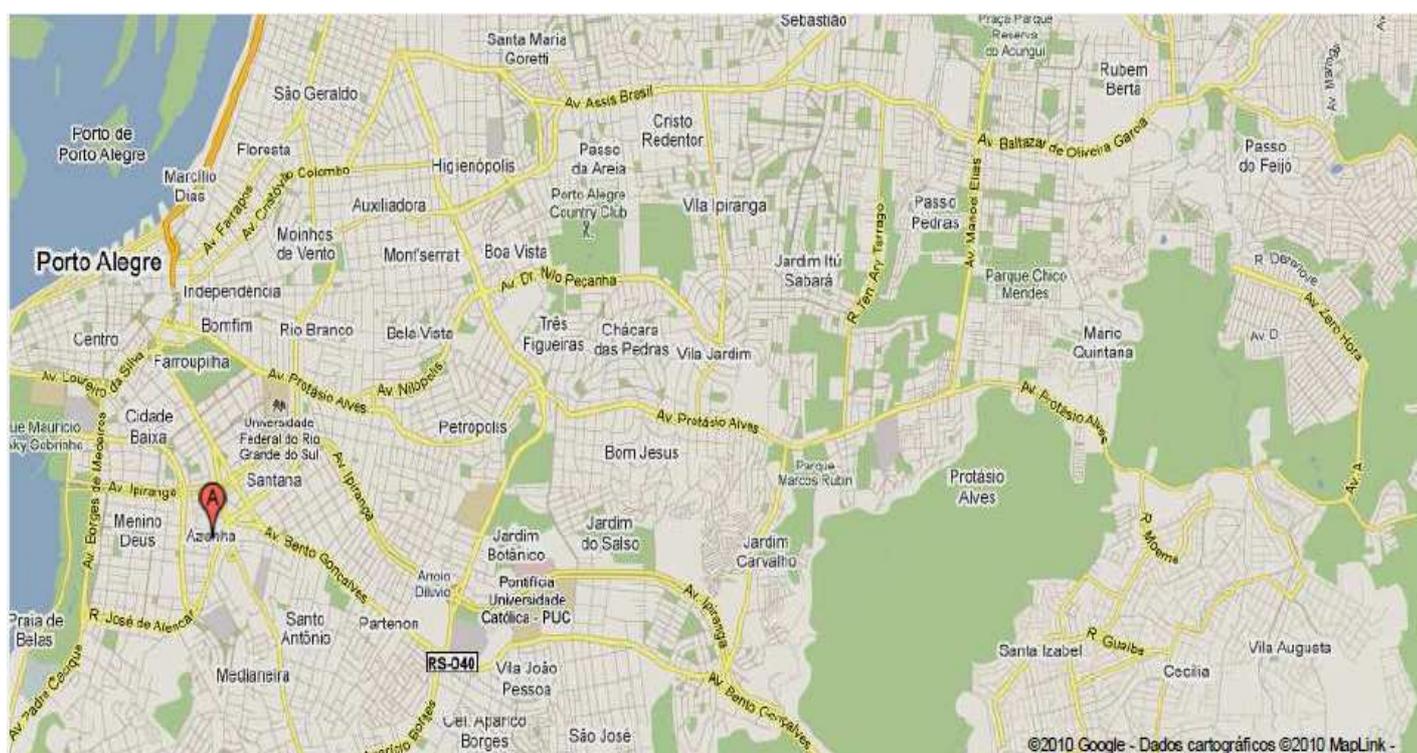


Figura 2: Mapa da cidade de Porto Alegre
Fonte: Google Maps

Este tradicional bairro de Porto Alegre tem como principal característica o comércio de móveis, bares, farmácias, bancos, lancherias, casas de vestuário e de calçados, além das tradicionais lojas de autopeças.

A escola foi inaugurada na década de 80 pela SMSSS – Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, com o propósito de atender crianças de zero a seis anos, filhos de funcionários municipais. No ano de 1989 e 1990 a Prefeitura Municipal de Porto Alegre iniciou o processo de

transição das creches para a SMED. Nesse período as creches passaram a ser chamadas de Escolas Infantis, e o município assumiu integralmente a manutenção e o atendimento de turno integral. Atualmente, a escola ainda atende, prioritariamente, os filhos de funcionários municipais, mas também atende crianças da comunidade, quando há vagas disponíveis.

A escola funciona em turno integral das 7 às 19 horas, atendendo crianças desde os quatro meses em diferentes turmas denominadas de berçário, maternal e jardim. Conta com um quadro de profissionais variados de professores (em sala, direção, secretaria, apoio administrativo), monitoras, estagiários contratados, cozinheiras, auxiliares de cozinha, auxiliares de serviços gerais, e alguns profissionais com parcerias firmadas com universidades, como: psicólogos, dentistas, estagiários de educação física, artes plásticas, música, informática, entre outros. O espaço físico é constituído por um prédio central e dois anexos. O prédio central é composto pela sala da direção, sala administrativa, sala de funcionários, sala de reuniões, sanitários de adultos, sanitário infantil, dispensa, sala dos berçários I e II, cozinha, refeitório e área de serviço. O primeiro prédio anexo conta com: a lavanderia, sanitários (adultos e infantis), área coberta. E, o segundo prédio anexo, possui: 4 salas de atividades do maternal e jardim, sanitários infantis, sala para múltiplas atividades.

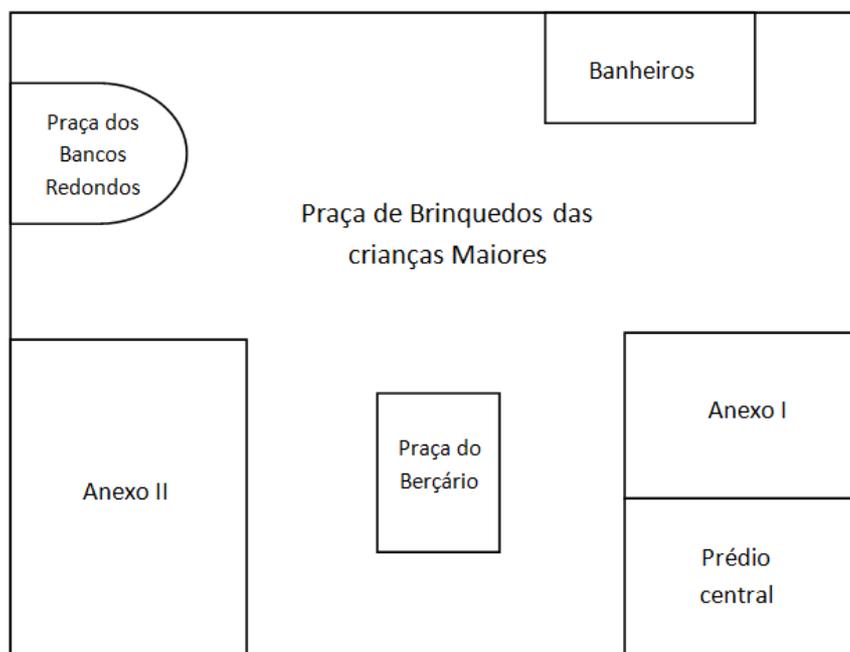


Figura 3: Planta da escola.
Fonte: Elaboração própria

Já a área livre conta com uma praça com bancos, pátio com brinquedos para as crianças maiores, e uma área delimitada para os berçários, com brinquedos específicos aos bebês e crianças bem pequenas.



Figura 4: Pátio grande.
Fonte: Rachel Freitas pereira



Figura 5: Pátio dos berçários.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 6: Brinquedos do pátio do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 7: Casinha do pátio do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 8: Refeitório.
Fonte: Rachel Freitas Pereira

Barbosa e Horn (2008), a partir de Zabalza e Fornero (1998), apresentam uma clara distinção entre espaço e ambiente. O espaço está relacionado aos locais físicos e materiais onde as atividades são realizadas, já o ambiente, refere-se ao conjunto desse espaço físico e às relações interpessoais dos envolvidos no processo, os adultos e as crianças.

De acordo com Barbosa e Horn (2008)

Nesse contexto, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. (p. 48).

Agostinho (2003, p.33) salienta que a arquitetura não se esgota no projeto nem na construção, pressupõe vida, espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com nossas humanidades carregadas de subjetividade. O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção.

4.2 A SALA DO BERÇÁRIO E A EQUIPE

O Berçário II, localizado no prédio central da escola, conta com um espaço físico amplo, com duas estantes de madeira com vários objetos/brinquedos, um tapete com almofadas, espelho, uma arara com fantasias, duas mesas, algumas cadeirinhas, uma casinha de madeira, uma mini-cozinha com geladeira, pia e fogão feitos de madeira, um mini-sofá com duas mini-poltronas, e dois cavalos de balanço. A sala possui um pequeno anexo ao fundo, no qual se encontra uma prateleira aérea de madeira onde são guardados jogos, objetos/brinquedos e outros materiais produzidos com sucata. Neste mesmo espaço possui um armário com roupas de cama e colchonetes. A sala também possui um banheiro infantil com três pequenos vasos sanitários, três pequenas pias, um trocador, um box com dois chuveiros, e prateleiras aéreas de madeira, nas quais são guardados os materiais de higiene das crianças.

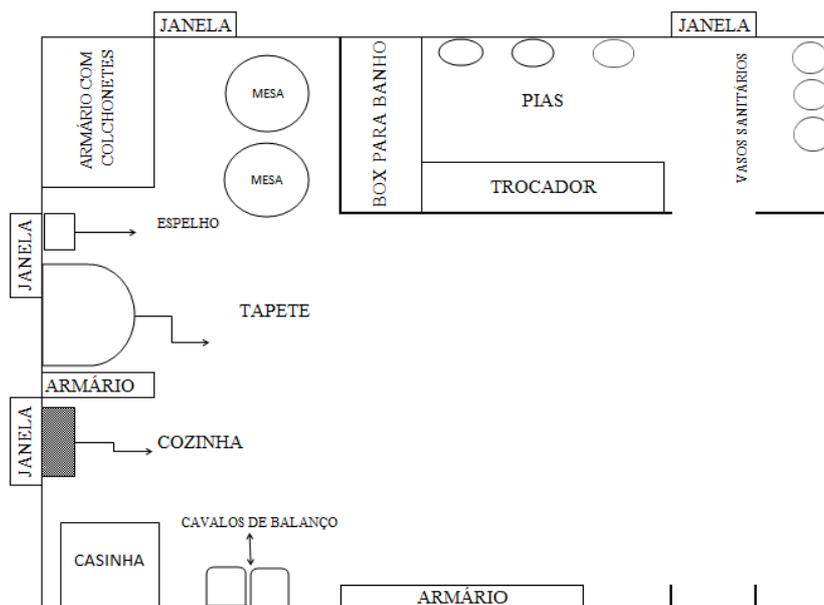


Figura 9: Planta da sala do berçário II.

Fonte: Elaboração própria.



Figura 10: Porta da sala do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 11: Porta da sala do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 12: Sala do berçário.
Fonte: Rachel Freitas pereira



Figura 13: Sala do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 14: Sala do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 15: Casinha da sala.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 16: sala do berçário
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 17: sala do berçário
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 18: Banheiro do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira



Figura 19: Banheiro do berçário.
Fonte: Rachel Freitas Pereira

A equipe³⁵ do Berçário é composta, no turno da manhã, por duas monitoras, Carmem e Ana, uma estagiária, Carolina, contratada pela SMED, cursando Pedagogia, e um estagiário, Rodrigo, também contratado, cursando o magistério. No turno da tarde, a equipe conta com a professora titular, Marta, com formação em Pedagogia, uma monitora, Cintia, e outra estagiária, Clarisse, contratada pela SMED, cursando Pedagogia. A diretora e os educadores ainda aguardavam a contratação pela SMED de mais estagiários para o turno da tarde.

4.3 AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS

No início do ano letivo, obtive a autorização da direção e equipe para participar das reuniões com os pais. Julguei necessário fazer parte deste momento, enquanto pesquisadora, para melhor conhecer o contexto das crianças e suas famílias³⁶.

A média de idade dos pais é de 37 e das mães é de 34 anos. Com relação ao contexto familiar, 55% das crianças mora com os pais e irmãos, sendo que o restante mora apenas com um dos pais e/ou outros familiares. Além da amostra, a que se refere o gráfico, foi visto que três crianças não possuem irmãos.



Tabela 1: Com quem as crianças moram.
Fonte: elaboração própria

³⁵ Os nomes dos integrantes da equipe são fictícios.

³⁶ Minha intenção era de aqui apresentar o contexto familiar e as características de cada criança do berçário II, a partir das entrevistas realizadas com os responsáveis das crianças. Entretanto, depois de escrito, julguei que estaria expondo de modo excessivo a vida das crianças e de seus familiares. Por este motivo, não faço tal detalhamento.

Com relação à profissão, 56,41% dos pais são funcionários públicos municipais de Porto Alegre. Os demais possuem as mais diversas profissões como demonstra o quadro abaixo:

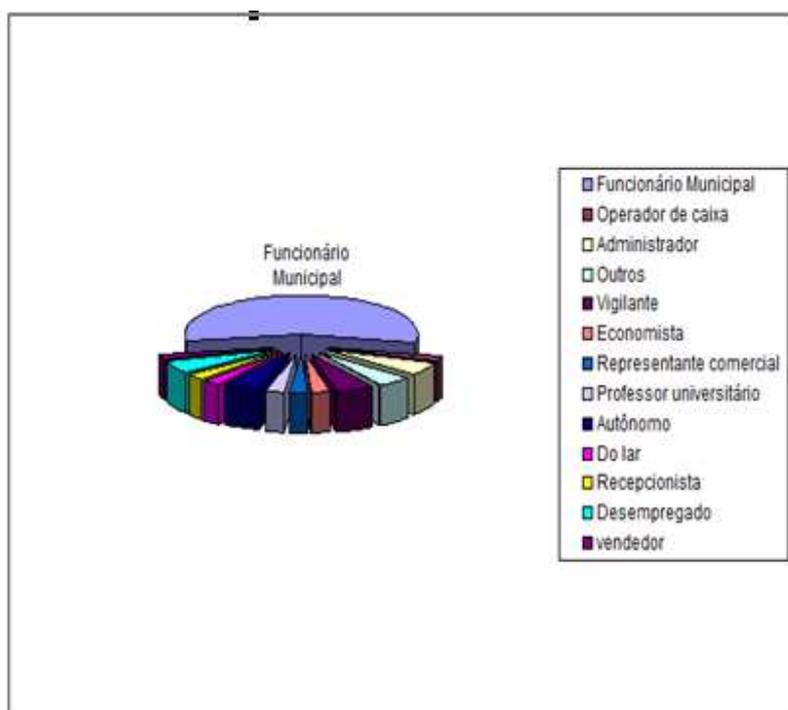


Tabela 2: Profissão dos pais.
Fonte: elaboração própria

As crianças residem em diversos bairros próximos da escola, e algumas crianças residem em bairros mais distantes, como também em cidades vizinhas ao município de Porto Alegre.

O Berçário II conta com 20 crianças, sendo 9 meninas e 11 meninos com idade entre um ano e meio a dois anos e meio, no início da pesquisa.

NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE
Alanes	19/07/2008	1 ano e 8 meses
Amanda	28/01/2008	2 anos e 2 meses
Antônio	06/08/2008	1 ano e 7 meses
Daniel	12/03/2008	2 anos

Geovana	31/08/2008	1 ano e 7 meses
Guilherme	29/09/2008	1 ano e 6 meses
João Pedro	11/01/2008	2 anos e 2 meses
Joaquim	07/06/2008	1 ano e 9 meses
Kerolyn	13/12/2007	2 anos e 3 meses
Lívia	11/06/2007	2 anos e 9 meses
Lenny	24/02/2008	2 anos e 1 mês
Lorenzo	10/06/2008	1 ano e 9 meses
Luciano	30/04/2008	1 ano e 11 meses
Melissa	12/01/2008	2 anos e 2 meses
Mirela	12/01/2008	2 anos e 2 meses
Natália	10/05/2008	1 ano e 10 meses
Nicole	30/10/2007	2 anos e 5 meses
Théo	27/04/2008	1 ano e 11 meses
Thiego	18/06/2008	1 ano e 9 meses
Vinícius	23/11/2007	2 anos e 4 meses

Quadro 1: Nome e idade das crianças.

Fonte: elaboração própria

A maioria das crianças do Berçário II já frequentou creches, e apenas 6 delas nunca frequentaram, como é o caso de: Alanes, Amanda, Lorenzo, Melissa, Mirela e Thiego. Já Daniel, João Pedro, Lenny, e Théo vieram de outras creches privadas do município. Antônio, Geovana, Guilherme, Joaquim, Kerolyn, Lívia, Luciano, Natália, Nicole, e Vinícius já se conhecem desde o Berçário I da mesma escola. É o que podemos ver mais claramente no quadro abaixo:

NOME:	FREQUENTOU CRECHE:
Alanes	Não frequentou
Amanda	Não frequentou
Antônio	Berçário 1
Daniel	Outra creche
Geovana	Berçário 1
Guilherme	Berçário 1
João Pedro	Outra creche
Joaquim	Berçário 1
Kerolyn	Berçário 1
Livia	Berçário 1
Lenny	Outra creche
Lorenzo	Não frequentou
Luciano	Berçário 1
Melissa	Não frequentou
Mirela	Não frequentou
Natália	Berçário 1
Nicole	Berçário 1
Théo	Outra creche
Thiego	Não frequentou
Vinicius	Berçário 1

Quadro 2: Quais crianças frequentaram creche.

Fonte: elaboração própria

4.4 AS ROTINAS DO BERÇÁRIO II

Ao observar a rotina do BII percebi que ela está organizada da seguinte forma:

7:00 às 8:15 – Entrada das crianças
8:35 – Lanche
10:30 – Almoço
12:00 às 14:00 – Sono
14:35 – Lanche
16:30 – Janta
17:30 às 19:00 – Saída

Quadro 3: Organização da rotina do berçário II.

Fonte: Elaboração própria.

No seguinte excerto apresento a rotina das crianças na maioria dos dias da semana, tendo poucas variações:

Entre o horário da chegada e o lanche, às 8h e 35min, as crianças “brincam livre” na sala, após vão para o refeitório. Antes de sair, as professoras cantam a música da “baguncinha” para que todos guardem os brinquedos e arrumem a sala. Após a sala organizada, a equipe pede para que todas as crianças sentem encostadas à parede. Algumas monitoras nomearam de “paredão”. Nesse momento, a equipe canta a música do “pom-pom” enquanto colocam os baberos. A equipe aguarda o horário de ir para o refeitório, e enquanto isso canta mais músicas para as crianças. Algumas crianças sentem-se incomodadas e não querem ficar sentadas. A equipe pede para que as crianças levistem e que escolham um(a) amigo(a) para dar as mãos até o refeitório. Depois do lanche, as crianças vão para o pátio, mas em casos de chuva retornam para a sala para brincar. Após a vinda do pátio as crianças são limpas, trocam-lhes as fraldas e fazem uma roda para a realização da “chamadinha”. Após, as crianças são levadas até a parede para novamente colocarem seus baberos ao som da música “pom-pom”. Nestes momentos as crianças não podem pegar brinquedos para não bagunçar a sala. Aguardam sentadas até o momento de ir novamente ao refeitório para almoçar. No refeitório as crianças são servidas e são incentivadas a comerem sozinhas. As crianças que ainda não comem sozinhas, ou que apresentam maior resistência para comer, são auxiliadas pela equipe, que também almoça juntamente com as crianças. Após o almoço, é servido água. Quando retornam para a sala as crianças são sentadas novamente no “paredão” para que cada criança seja limpa. As professoras pedem para que as crianças não se levistem. Algumas choram e acabam não obedecendo. Após esse momento, os colchões são colocados no chão, as cortinas são fechadas e uma música para ninar começa a tocar, é a “hora do soninho”. As crianças saem do banheiro e são levadas até os colchões. Algumas deitam e em seguida dormem, outras crianças, choram muito. As monitoras e estagiários deitam junto com elas e procuram fazê-las adormecer. Por volta das 14 horas, as crianças acordam, ao mesmo tempo em que a equipe da tarde está chegando. As crianças levistem e são levadas até o refeitório para lanchar. Após o

lanche as crianças vão para o pátio. Quando retornam do pátio vão até a sala e são sentadas no “paredão” para serem limpas, trocadas e para colocarem os baberos. Após se dirigem ao refeitório para o jantar. Depois do jantar, as crianças retornam para a sala, são limpas e ficam brincando livremente até o momento que seus pais chegam para buscá-las. (Diário de campo, 10/03/2010).

Podemos notar, neste excerto, o quanto as rotinas do berçário II são engessadas. A equipe utiliza como argumento que elas precisam fazer com que as crianças “entrem na rotina”, pois segundo o comentário de Ana, se uma das monitoras vier a faltar, uma só consegue fazer todo trabalho (Diário de campo, 09/04/2010).

Barbosa (2000) em sua tese intitulada *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil* verificou que a rotina é um instrumento de controle do tempo, do espaço das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas.

No berçário II evidenciei, que este controle excessivo do tempo, espaço, e também do comportamento das crianças ocorre, frequentemente, nos momentos das refeições, higiene, sono, atividades dirigidas, e em outras situações do cotidiano.

Carmem manda as crianças sentarem encostadas à parede, pois irá contar uma história. Amanda senta-se e começa a cantar a música do “Pom-pom” (música cantada pelos educadores quando as crianças sentam encostadas à parede para colocarem os baberos). Carmem ri e diz: “Não, ainda não é a hora de colocar os baberos!” (Diário de campo, 13/04/2010).

Nesta situação podemos averiguar que quando os educadores solicitam que as crianças sentem encostadas à parede, Amanda, por condicionamento, já começa a cantar a música de colocar os baberos, como habitualmente repetem, nos turnos da manhã e da tarde. De acordo com Barbosa (2003) essas canções auxiliam na organização das rotinas, marcando as etapas e a transição das atividades.

No berçário II, nos momentos de guardar os objetos/brinquedos, elas também cantam a música da “baguncinha”, e percebo que há muita preocupação em manter a sala sem objetos/brinquedos espalhados. Podemos ver no seguinte excerto:

Presenciei as professoras conversando sobre o que fariam com as crianças. Carmem disse para Ana: “Vamos deixar eles espalharem todos os brinquedos e fazer bagunça de novo?”. Ana respondeu: “Nem pensar!”. Então, elas propõem que as crianças sentem encostadas à parede para ouvir as mesmas histórias de todos os dias. (Diário de campo, 24/05/2010)

Quando cheguei vi Vinícius pegar a caixa de legos para montar. Carolina, a estagiária da manhã gritou: “Não é para pegar!”, e falou: “Ninguém merece essa hora da manhã espalhar esses brinquedos!”. Vinícius respondeu: “Quero fazer um avião”. Percebi nitidamente, que como eu estava na sala ela disse: “Vou pegar pra ti, mas vou sentar do teu lado, só pra ver se irás espalhar as peças!”. Carolina senta em uma cadeira ao lado de Vinícius, para cuidá-lo. Quando ela percebe que Vinícius brinca com seu avião, ela junta as outras peças e guarda. Vinícius vê e diz: “Quero mais!”, mas Carolina diz não. Vinícius larga o avião que construiu e sai. (Diário de campo, 21/05/2010).

Podemos também dizer que esses instrumentos de controle (BARBOSA, 2000) que delineiam as rotinas, referem-se ao processo de condicionamento das crianças para a civilização, como coloca Elias (1994). Norbert Elias, na década de 30, estudou o chamado *processo civilizador* nas sociedades modernas através da *história dos costumes*, evidenciando o desenvolvimento dos modos de conduta, a *civilização dos costumes*, provando que não existe atitude natural no homem, pois na verdade o que houve foi um condicionamento e um adestramento.

Outro momento do cotidiano marcado por este processo civilizador é o momento da alimentação.

Algumas crianças já têm suas preferências e escolhem o lugar que querem sentar no refeitório. Nicole e Lívia sempre sentam juntas. A equipe serve as crianças, mas sempre exigem silêncio, e comportamento à mesa. Corrigem as crianças para que comam com a

colher, que não peguem a comida com as mãos, que não se sujem e não sujem as mesas. Também não pode levantar da cadeira até que todos terminem. Algumas choram, pois não querem mais comer, pedem água, mas a água só é servida após comer toda a comida. (Diário de campo, 12/04/2010).

Percebo que as crianças do berçário II sofrem constantemente um condicionamento para a civilização, como coloca Elias (1994), um controle rigoroso. As crianças não vêm ao mundo munidas desses sentimentos, deste padrão. Este padrão do processo civilizatório é perpetuado pela *geração mais antiga* (ELIAS, 1994), no caso do berçário II, pelos educadores. De acordo com Elias a vida instintiva das crianças acaba sendo rapidamente submetida

[...] ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (p. 145).

Talvez em função disto que os educadores vêem o berçário, um momento de condicionar esses “*incivis*” com comportamentos “*canibalesco*” (ELIAS, 1994). Natália coloca alimentos no nariz, olhos e ouvidos. Kerolyn fica com a comida na boca por muito tempo, e depois cospe, pegam meleca do nariz, jogam a comida no chão, comem com as mãos, brincam com a comida, se sujam para comer, sujam a mesa, pegam comida do chão. É nesse sentido, que os sentimentos de nojo e controle das pulsões (instintos) vão sendo atribuídos às crianças, um processo o qual Elias menciona como fatores de um processo civilizador.

Portanto, de acordo com Elias (1994) o aprendizado social nessas redes é a condição que permite ao indivíduo se constituir como indivíduo. Elas funcionam como instância de controle, as quais as crianças aprendem a controlar suas emoções, e a dominar os seus impulsos, saindo de um estado, no qual seu comportamento ainda não está controlado, para chegar a um estado em que sejam capazes de internalizar regras e de autodominar.

O refeitório, também é o único lugar que as crianças do berçário II encontram as outras crianças da escola. Entretanto, elas não podem interagir.

No refeitório Amanda encontra sua irmã que é da turma do maternal. Amanda vai até ela, dá beijo e abraça. A professora a repreende dizendo que é para ela sentar, que não é para levantar só depois que todos terminarem. Amanda senta e fica observando sua irmã. A turma da irmã de Amanda volta para a sala e Amanda continua a observar. (Diário de campo, 20/05/2010).

No refeitório as crianças vêem as outras crianças, mas não podem interagir com elas. Amanda ao ver sua irmã fica feliz e vai ao encontro dela, mas é repreendida. O berçário II não tem quase nenhuma interação com as outras turmas da escola, muito pouco, também, com os outros adultos.

Verifiquei que no refeitório as crianças interagem apenas com algumas cozinheiras e auxiliares da limpeza que lancham e almoçam no mesmo horário que as crianças. Uma dessas auxiliares possui uma forte relação com Guilherme. Geralmente ela senta-se à mesa de trás da mesa das crianças, encostada à parede. Ela sempre chama Guilherme de “Bocão”, segundo ela, por achar sua boca bonita.

Guilherme estava de costas para a auxiliar de cozinha, que almoçava. Ela começou a chamá-lo, dizendo: “Bocão, Bocão, tu estás comendo tudo, bocão?”, ela repetia várias vezes. Guilherme percebendo que ela se referia a ele, virou o rosto na minha direção (eu estava ao seu lado) riu e apontou o dedo para trás balbuciando alguns sons que não consigo transcrever. Ela me olhou e disse para mim que ele sabia que ela estava falando com ele, pois desde o berçário I ela o chama assim. Quando voltamos para a sala, depois do lanche, ela falou: “Tchau bocão!”. Guilherme que já havia levantado da cadeira olhou para ela, sorriu e deu tchau. (Diário de campo, 20/05/2010).

Algumas interações também acontecem com as professoras do Berçário I, as quais as crianças possuem grande apreço. Elas gostam de olhar para dentro da sala dos bebês quando estão na praça, mas geralmente a mesma está fechada em função do frio. O Berçário I tem uma porta na sala que dá acesso direto à praça do berçário. Uma das educadoras do Berçário I chama as crianças de “meu neto e minha neta”, é a forma que ela se refere às crianças. As crianças as abraçam e as beijam quando as vêem, mas são poucos os momentos de interação.

Outro ponto importante de salientar é com relação à organização da sala do berçário II. Ao longo das conversas informais, com a equipe e direção, fui percebendo que estavam muito preocupadas com o que eu iria presenciar em minhas observações.

Quando cheguei às 8 horas, a sala estava toda reorganizada em cantos. O canto da casinha, o canto das fantasias, o canto dos livros de história. Em uma parede da sala estavam as mesinhas, e no centro da sala, um armário com brinquedos. Depois fiquei sabendo que a sala havia sido reorganizada pela direção. (Diário de campo, 22/03/2010).

Anteriormente, a sala não era um espaço físico pensado para as crianças bem pequenas, era uma sala convencional com todos os armários encostados à parede, poucos objetos/brinquedos, e as mesas colocadas ao centro da sala. Depois de quase um mês de observação, o espaço foi todo reorganizado pela direção, com cantos específicos da casinha, das fantasias e dos livros. Percebi também que os armários disponibilizavam maior quantidade de objetos/brinquedos. Um espaço mais interessante pedagogicamente, pois passou a propiciar oportunidades de aprendizagem às crianças, por meio das interações entre elas, e delas com o espaço. De acordo com Barbosa e Horn (2008) a forma com que o espaço é organizado interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Segundo as autoras

[...] quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre os parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (p. 50).

Nesta perspectiva, percebi que um contexto pensado e organizado, promove a ação autônoma das crianças, e possibilita interações cada vez mais complexas entre elas. Conforme Barbosa e Horn (2008) os espaços das instituições de educação infantil são “educadores” devido suas peculiaridades, promovendo aprendizagens, e o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

Outro fator que constatei fortemente no berçário II, é o quanto as funções entre a professora, as monitoras e os estagiários, são hierarquizados.

Em outro momento, quando falei para a equipe que passaria a observar mais o turno da manhã, pois era o turno em que as crianças brincavam mais livremente sem a intervenção direta dos educadores, uma das monitoras, Carmem, disse-me que o único problema, era que eu não iria presenciar nenhuma atividade pedagógica, pois a professora titular, Marta, no período da tarde, é que era a responsável pelo pedagógico. Tranquilei-a explicando, que não precisava se preocupar, pois considerava todos os momentos do cotidiano, momentos pedagógicos. (Diário de campo, 09/04/2010).

Neste excerto percebemos que Carmem estava muito preocupada com o que eu iria presenciar, e justificou dizendo que as tarefas entre a equipe eram muito bem definidas, de acordo com a posição de cada um. Visualizamos o quanto o cuidar/educar é visto de forma indissociável no cotidiano do berçário II.

De acordo com Ferreira (2003), ainda se pode notar nas escolas de educação infantil um grande abismo entre o papel da professora e da “auxiliar”, sendo a primeira responsável pela aprendizagem, e a segunda pelas atividades que requerem menor qualificação, como o cuidado. Essa dicotomia faz com que [...] *quem educa não se propõem a cuidar, e a atendente que cuida não se considera apta para educar (FERREIRA, 2003, p. 11)*. Entretanto, precisamos romper com essa dicotomização, pois o educador é aquele que se preocupa com o bem-estar das crianças, trabalhando com diferentes funções. Da mesma forma, trabalhadores da limpeza e cozinha, os quais também interagem com as crianças, as cuidando e educando. (PEREIRA, 2005, p.78). Nesse sentido Ferreira (2003) coloca que [...] *ao cuidar ou descuidar do outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhes certos sentidos, os quais contribuem para constituí-lo como pessoa (p.10)*.

Didonet (2003) é outro autor que corrobora com este pensamento. Segundo o autor

[...] a creche é uma instituição educacional em que o cuidado da criança é parte de sua educação. Em outras palavras, não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado de seu corpo, sua alimentação, sua saúde, sua higiene, seu crescimento e seu desenvolvimento motor e físico. (p. 08).

Portanto, o cuidar/educar está na simples prática diária, na qual interagimos com as crianças, no ato de dar banho, trocar as fraldas, dar a mamadeira, vestir, pentear o cabelo, são gestos entre o adulto e a criança, nos quais há uma troca profunda de conhecimentos, e sentimentos. Logo, estão totalmente articulados (PEREIRA, 2005, p. 79).

Não poderia deixar de abordar também, os momentos de brincadeira livre das crianças. Na escola observada, percebi que o brincar não era contemplado como um momento importante. No turno da manhã, como os educadores não possuíam uma forma de organização do planejamento diário, centrava-se apenas em atividade livres na sala e no pátio. O brincar, assim, assumiu o lugar de preenchimento do tempo das crianças nesse turno. Já à tarde, quando a professora titular da turma estava presente, a rotina passava a ser baseada em atividades mais dirigidas. Como meu intuito era centrar minhas observações em momentos em que as crianças não tivessem uma direta intervenção dos educadores, minhas idas ocorreram mais durante o turno da manhã.

CAPÍTULO 5 - O UNIVERSO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS: A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ELAS

Neste capítulo faço um convite para viajar pelo *universo*³⁷ das crianças do Berçário II, refletindo acerca das particularidades das crianças bem pequenas, compreendidas como atores sociais que fazem parte de uma categoria estrutural e geracional que possui suas especificidades, suas linguagens e que estabelece através delas dinâmicas interativas com as outras crianças, com os outros adultos, enfim com o mundo a sua volta. Este *universo* das crianças com menos de três anos está contido nos *universos* das infâncias, fazendo deste um outro lugar atravessado por suas especificidades. Especificidades marcadas por sua vulnerabilidade, sua dependência dos adultos, e suas formas próprias de apreender e interagir com o mundo. Um lugar, no qual o corpo *fala*, os gestos, os sentidos, os olhares convidam para a comunicação e interação, onde um choro, um balbucio, um grito, um sorriso querem dizer mil coisas.

Diante destas peculiaridades, um desafio que se coloca a nós é que somos incapazes de entender estas outras formas de linguagem, precisando então, estar com nossos olhares acurados e nossa *escuta* sensível e atenta ao que querem nos *dizer*. Recorrendo a Sarmiento (2000 *apud* TREVISAN, 2006, p. 04), o autor afirma que

[...] a infância não mais poderá ser pensada, então, como a idade da não fala: as linguagens da criança deverão ser consideradas múltiplas, desde que nasce; nem como a idade da não-razão, uma vez que as crianças encontram outras formas de construir razão, nas suas interações quotidianas, nomeadamente, na incorporação de afectos e fantasias; também não será designada como a idade do não-trabalho, se se tiver em conta as múltiplas tarefas realizadas, diariamente, pelas crianças, nos diferentes espaços que habitam.

Por conseguinte, considerando as crianças a partir deste referencial, que as concebe como atores sociais competentes e potentes, elenquei as seguintes questões que nortearam minhas observações em campo:

³⁷ Faço aqui a analogia de emergir ao *universo* das crianças bem pequenas, mas como já explicitado no capítulo 1 deste trabalho, não considero esta categoria geracional dissociada da cultura das crianças maiores e dos adultos, uma vez que não se trata de um universo a parte da realidade social.

- *Como as crianças bem pequenas, de um ano e meio a dois anos e meio, estabelecem suas relações e dinâmicas interativas entre si?*
- *De que forma se organizam como grupo de pares?*
- *Como se dá a criação e o compartilhamento de significados entre elas?*

O objetivo foi de compreender os processos de organização do grupo de crianças do berçário II, e a complexidade de suas dinâmicas interativas, buscando identificar de que forma elas criam uma cultura infantil entre elas. Tomei como base de referência as proposições de Sarmiento (2002, 2003). Como já explicitado no primeiro capítulo do presente trabalho, o autor concebe as culturas infantis como formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente fundada nas relações sociais entre criança-adulto (intergeracional) e criança-criança (intra-geracional).

No caso deste trabalho busquei analisar as regras, os conhecimentos e interesses próprios das crianças que elas compartilham nos espaços e tempos do contexto da escola, uma vez que a partir de suas ações coletivas se organizam em grupos, criando alianças e integração social.

Entretanto, ao longo do processo de investigação constatei uma *ordem social do grupo* (FERREIRA, 2004) que não foi sendo construída apenas nos espaços de cooperação, solidariedade, mas também nos espaços de conflito, disputa, rejeição, negociação, e estratégias de participação e controle. Frente a estas evidências, outras questões complementares às questões norteadoras emergiram do campo de pesquisa:

- *Que tipo de ações as crianças desenvolvem entre si?*
- *Que critérios utilizam para se agruparem em núcleos e estabelecer amizades?*
- *Quais estratégias utilizam para participar dos grupos de crianças?*
- *E, como resolvem seus conflitos entre si?*

Nesse sentido, busquei identificar e analisar as ações que regulam as ações individuais e coletivas nas relações sociais entre as crianças, uma vez que as culturas infantis são constituídas por um conjunto de ações que lhe dão seqüência e contorno (SARMENTO, 2003), como mostra o quadro abaixo:

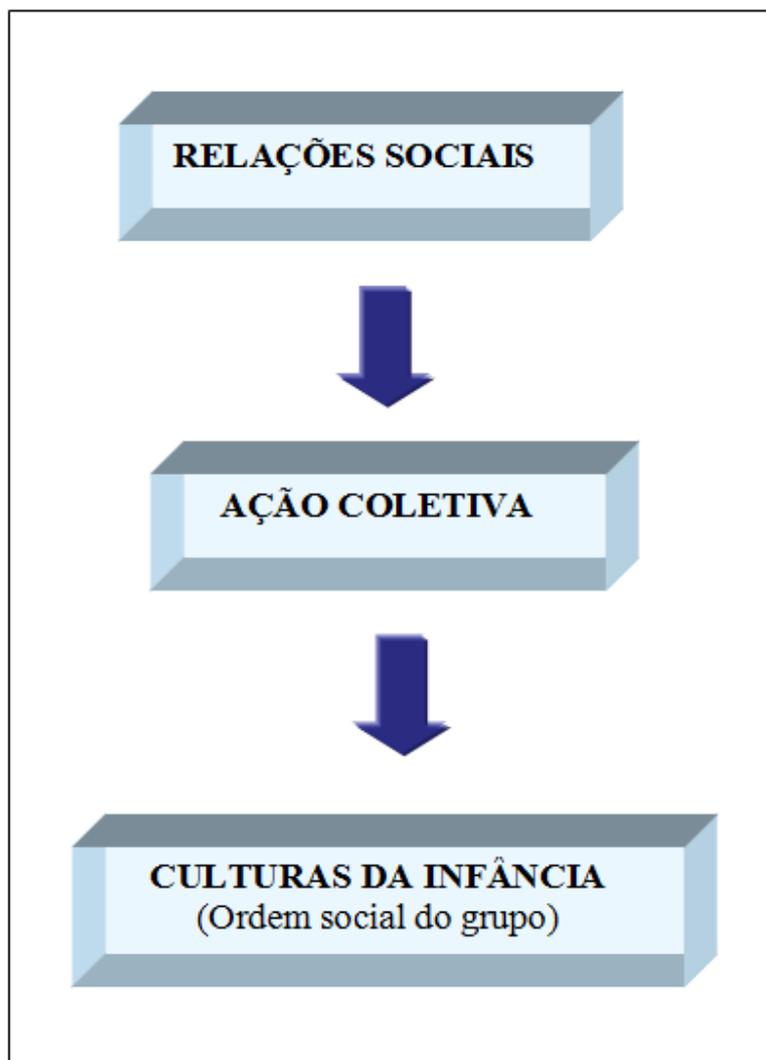


Figura 20: Processo de construção das culturas da infância.
Fonte: Elaboração própria.

Cabe aqui salientar que a geração dos dados se deu a partir de todo o cotidiano vivencial do berçário II. Entretanto, acabei entranhando-me de forma mais minuciosa e acurada nos contextos do brincar das crianças, pois percebi que nestes momentos elas conseguiam exercer suas ações de forma mais autônoma sem uma intervenção direta dos adultos.

Neste capítulo, então, convido o leitor a adentrar neste universo das crianças bem pequenas, mas chamo a atenção que a interpretação dos dados realizada, com certeza não abarcará todo o enredamento que compõe as dinâmicas interativas das crianças entre elas. Início apresentando a configuração dos grupos de pares, os *núcleos sociais de crianças*. E, após,

apresento algumas categorias de análise dentre tantas outras que poderiam ter sido escolhidas, as quais subsidiaram minhas interpretações acerca dos dados gerados, trata-se das ações das crianças que constituem suas relações sociais e culturas infantis.

5.1 AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS ENTRE ELAS: MAPEANDO A CONFIGURAÇÃO DOS GRUPOS DE PARES

Afinal, como se constrói o grupo de pares? Como as crianças constituem esses grupos? O que promove o sentimento de pertença a um grupo? Quais requisitos para eleger quem deles participa?

No decorrer da pesquisa, a partir das observações realizadas no berçário II, foi possível identificar, mapear e caracterizar alguns grupos, revelando a dinamicidade da sociabilidade e dos agrupamentos entre as crianças. Identifiquei alguns grupos que apresentam certa afinidade e estabilidade na relativa constância da formação inicial do grupo de pares para a construção de suas ações e significados, grupos que se relacionam mais intensamente com composição variada em relação a gênero e ao número de participantes, enquanto que outros de forma mais superficial, com menos participantes integrados. Acompanhando as crianças entre os meses de março e agosto, pude examinar que no início do semestre do ano letivo as crianças se relacionavam de forma mais reservada, sozinhas ou com um número menor de companheiros. Ao longo do decorrer dos meses fui percebendo uma maior mobilidade intra e entre os grupos, uma ampliação dos grupos, e a circulação e/ou integração de outras crianças.

Portanto, nesta seção meu objetivo é de fazer um mapeamento da configuração dos grupos e revelar suas dinamicidades, a posição de cada criança na organização social do grupo, as ações comuns e conjuntas, e as redes de interdependência. Já, as estratégias para pertencer a um grupo, as relações de proximidade e afastamento entre as crianças, as hierarquias, as redes e laços de amizade, as novas alianças, as rejeições, as disputas, e os conflitos serão melhor analisados nos itens subsequentes.

Estas relações de maior horizontalidade entre as crianças estão baseadas nas configurações em torno das quais estabelecem redes de interdependência, pois é mediante a troca

de experiências e da necessidade de relacionar-se a um agrupamento que as crianças passam a se conhecer melhor, constroem sua subjetividade, e interpretam o mundo que as rodeia.

As redes são constituídas a partir da frequência das interações e dos vínculos que se interligam mutuamente. São redes de relações, nas quais os indivíduos dependem uns dos outros. Essas redes variam de composição, de características e são estabelecidas em decorrência de fatores como a livre eleição dos indivíduos com quem irá se relacionar, e com quem se quer interagir. São nessas escolhas que a criança estabelecerá algum tipo de aproximação com o outro e constituirá, ou não, uma relação de amizade³⁸.

De acordo com Elias (1994), o aprendizado social nessas redes é a condição que permite ao indivíduo se constituir como indivíduo. É por intermédio das redes que as crianças aprendem a controlar suas emoções, a dominar os seus impulsos, conseguindo sair de um estado, no qual seu comportamento e impulsos ainda não estão controlados, para chegar a um estado em que sejam capazes de internalizar regras e de autodominar. Segundo o autor não existe indivíduo separado da sociedade. O indivíduo é um produto social, de configurações de redes das quais ele faz parte.

Configuração é o conceito-chave utilizado por Elias no prefácio de 1968 na sua obra *Processo civilizador* (1994, p. 249). As pessoas, conforme Elias, estão conectadas em uma rede de interdependência e formam o nexo do que se chama configuração. Vinculadas dessa forma, essas pessoas só podem existir como configuração. Elias enfatiza a importância de não dicotomizar indivíduo e sociedade, de evitar conceber os seres humanos em termos de seres individuais. Para ele, seria mais adequado, descrevê-los como pessoas interdependentes formando configurações, isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes entre si. O comportamento de cada um deles está orientado pela configuração das interdependências.

Podemos dizer, então, que *os núcleos sociais de crianças*, enquanto instância socializadora, forma as redes de interação e os processos que tornam os sujeitos interdependentes. Nesse sentido, a escola passa a servir como um lugar de ampliação da sociabilidade, aonde as relações vão se solidificando e os laços intensificando-se. Como afirma Borba³⁹ (2005) que analisou magistralmente as culturas infantis nos espaços-tempos do brincar entre crianças maiores de 4 e 6 anos, a própria organização escolar da educação infantil, em geral, propicia a

³⁸ O laços e redes de amizade entre as crianças serão melhor abordados na seção 5.1.3 deste capítulo.

³⁹ BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

formação de grupos, não somente através da divisão por turmas, mas também da ênfase nas atividades coletivas e da necessidade que as crianças passam a ter, nesse contexto, de partilhar o espaço, o tempo, os objetos, de estabelecer contatos sociais com outras crianças em torno de desenvolver uma ação ou de se engajar em alguma que já esteja em andamento. Este desejo de fazer algo junto com seus pares move a criança em direção ao outro.

Apresento então, os *núcleos sociais de crianças*, nos quais encontrei uma ordem social que os estrutura, com regras que são consolidadas entre as crianças. Estas regras permitem uma ação coletiva, sendo a base sobre a qual elas criam, definem, negociam e coordenam suas ações. São através delas que as crianças constroem formas próprias de organização social, constituindo suas culturas infantis particulares. Nesta linha de raciocínio, essa ordem social do grupo não é estática. Ela altera-se conforme as ações que as crianças desenvolvem entre elas no seio dos núcleos. As experiências que vivenciam no grupo de pares lhes permitem construir um sentido de pertença ao mundo cultural das crianças. Todavia, será a dinâmica das relações sociais e de sociabilidade que as capacitarão para perceberem até que ponto se realiza a sua integração entre pares.

Antes, gostaria de ressaltar alguns pontos importantes: 1) Minha intenção é dar um panorama geral de cada grupo, apenas para melhor compreender as dinâmicas interativas entre as crianças. Chamo a atenção para o fato de que essas dinâmicas interativas são muito complexas entre as crianças, principalmente entre as bem pequenas, pois elas se envolvem, simultaneamente, em diferentes situações, e circulam muito entre si; 2) Mesmo tendo sido possível identificar estes núcleos de crianças bem definidos no contexto do berçário II, as crianças não deixaram de interagir com os outros grupos. A diferença está na frequência destas interações e na intensidade dos vínculos que estabelecem entre si; 3) Não excluo, mesmo dentro de um grupo estável, os conflitos, as rejeições, as negociações de participação e os momentos de *sozinhos*⁴⁰, pois estes são fatores que contribuem para a formação das culturas infantis.

⁴⁰ Refiro-me ao estar consigo mesmo desenvolvendo ações de forma solitária, sem deixar de estar atento às ações dos outros. Esta ação será melhor explicitada mais adiante neste capítulo.

1) Núcleo social de crianças nº 1:

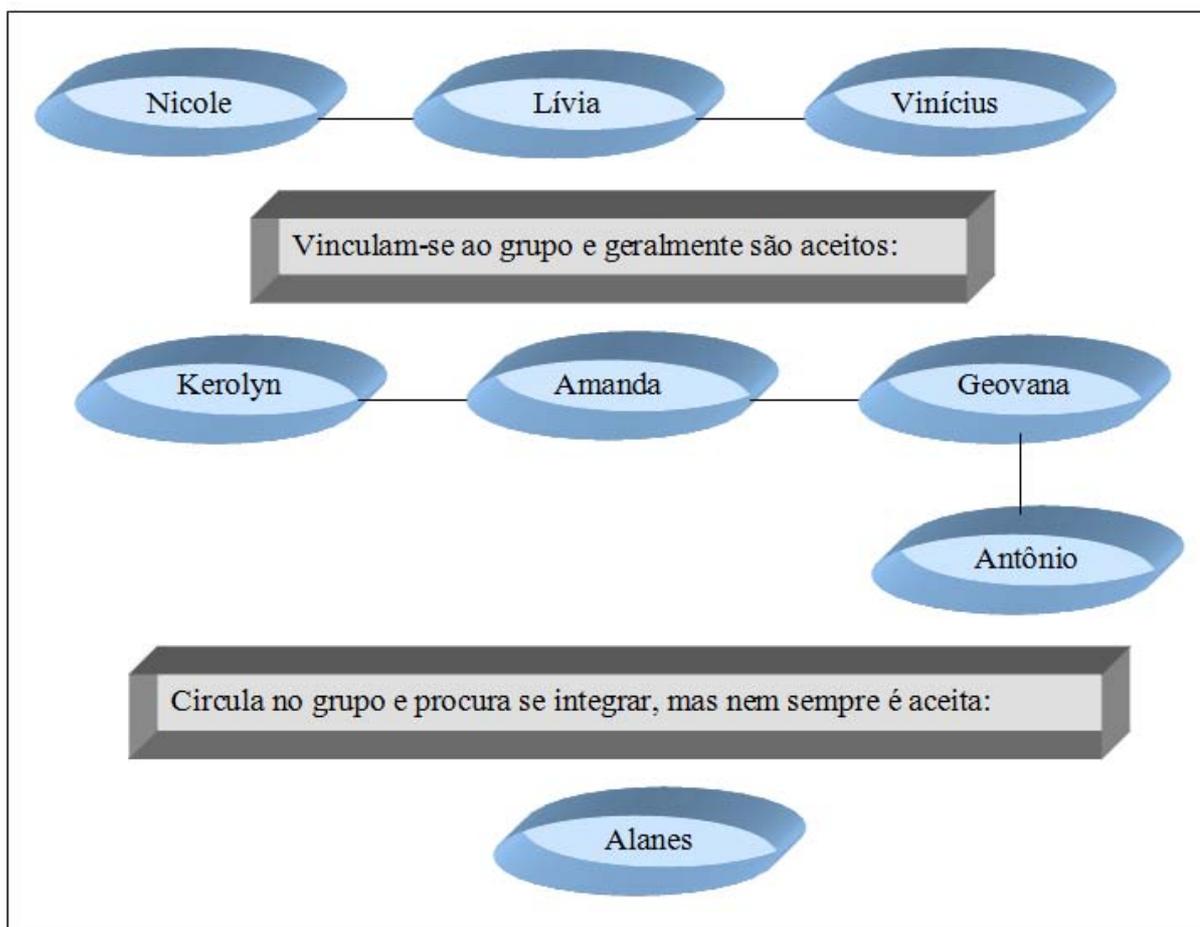


Figura 21: Núcleo social de crianças nº 1.

Fonte: Elaboração Própria

Este é o núcleo social de crianças mais demarcado do berçário II. Nicole (2 anos e 5 meses), Livia (2 anos e 9 meses) e Vinicius (2 anos e 4 meses) são os mais *velhos* da turma e geralmente estabelecem interações mais próximas, e desenvolvem ações comuns e compartilhadas⁴¹. Ao longo dos meses fui percebendo a integração de Kerolyn (2 anos e 3 meses), Amanda (2 anos e 2 meses) e Geovana (1 ano e 7 meses), que ao longo dos meses foram sendo aceitas pelo trio. Antonio (1 ano e 7 meses) circula neste grupo, mas procura vincular-se mais com Geovana. Alanes (1 ano e 8 meses), em algumas ações que o grupo desenvolve, procura se engajar, mas nem sempre é aceita pelos participantes do grupo.

⁴¹ Na seção 5.1.3 exploro de forma mais aprofundada as ações compartilhadas entre as crianças.

Nicole, Livia, Vinicius, Kerolyn, Geovana e Antônio já se conhecem desde o berçário I da mesma escola, mas Amanda e Alanes não haviam ainda frequentado uma escola anteriormente. Acredito que a demarcação fortemente estabelecida entre os integrantes deste núcleo esteja vinculada ao fator de que já se conheciam. Amanda, que ainda não tinha frequentado uma escola custou a ser aceita pelo grupo, mas percebo que ela, aos poucos, foi aprendendo a relacionar-se.

Com relação à idade das crianças, acredito que pode ser outro fator relevante, entretanto percebo que Geovana, mesmo mais nova que Nicole, Livia, Vinicius, Kerolyn e Amanda estabelece intensas interações.

Nicole, Livia e Vinicius estabeleceram uma forte rede de amizade entre eles, o que explanarei mais adiante. Nicole e Vinicius são o que podemos chamar, de líderes do grupo, ou seja, aqueles que exercem autoridade. Fui percebendo a partir das observações e registros de imagens que geralmente suas falas e sugestões são acatadas pelo grupo. Eles, incluindo Livia, possuem domínio da linguagem oral, o que facilita a comunicação e a possibilidade de decidir sobre a vida do grupo. Os dois, Nicole e Vinicius, exercem alguma forma de liderança tanto neste grupo, como no grupo do berçário II como um todo, pois exercem uma posição de comando. São eles que definem as ações comuns a serem desenvolvidas, e Nicole, principalmente, é quem decide quem delas participa, sendo geralmente acatadas pelo grupo, e também media as interações entre as crianças, inclusive em situações de conflito. Geralmente, estas mediações e intervenções são realizadas com o intuito de permitir a continuidade das ações realizadas conjuntamente, e de fazer valer alguma regra definida pelo grupo.

Livia é a melhor amiga de Nicole, e geralmente elas desenvolvem ações comuns. Livia utiliza-se das *ações (re)produtivas*⁴², mais conhecida por imitação, para ser aceita por Nicole. Nicole percebe, e serve-se deste recurso para impor algumas ações para Livia *(re)produzir*. Frequentemente elas vão para o pátio e refeitório de mãos dadas e no momento das refeições e roda, sempre sentam juntas.

Já, Amanda demorou a ser aceita pelo grupo, e em algumas situações ainda costuma ser recusada, principalmente por Nicole e Livia. Percebi que Amanda se integrou ao grupo por intermédio de Kerolyn e Geovana. Aos poucos elas foram se aproximando mais intensamente nas situações de brincadeira e passaram a criar redes de relações. Como Kerolyn e Geovana possuíam maior proximidade com Nicole, Livia e Vinicius, aos poucos foram integrando Amanda no grupo.

⁴² Esta ação será explicitada mais adiante. Refere-se à conhecida *imitação*.

Alanes, freqüentemente não é aceita, pois parece ainda estar conhecendo o contexto físico e aprendendo determinadas competências sociais. Em uma situação de brincadeira presenciei Alanes interagindo com Geovana. Alanes apontava o dedo no rosto de Geovana balbuciando sons e fazendo expressões como se estivesse brava. Em um momento consegui entender, pela entonação de sua voz, que dizia “castigo” para Geovana. Geovana não gostou e a empurrou, finalizando a interação. Alanes seguidamente realiza esta ação com outras crianças, o que a meu ver, acaba dificultando a vinculação de Alanes a algum grupo específico. Entretanto, incluí Alanes neste núcleo, pois ela, mesmo sem interferir efetivamente nas ações do grupo, os observa freqüentemente, tanto na sala, no pátio, quanto no refeitório, buscando vincular-se.

Geovana também fala poucas palavras, e mais se comunica e expressa através de outras linguagens não-verbais. Percebo que Geovana consegue estabelecer interações mais efetivas com o grupo, em função de saber se fazer entender pelos outros. No grupo ela participa efetivamente das ações que desenvolvem conjuntamente. Antônio passou a se vincular neste grupo por intermédio de Geovana. No cotidiano vivencial da escola eles estão sempre procurando estabelecer interações. Antônio não participa muito das ações que o grupo desenvolve, mas geralmente é visto circulando no interior dos grupos.

Com relação às ações comuns mais realizadas entre este núcleo de crianças, estão as ações de sentar junto no refeitório, na roda, no momento da *chamadinha*, ou quando são convidados a sentarem encostados à parede para colocarem os bibeiros, ouvir histórias e cantar músicas, nas ações comuns que desenvolvem dentro da casinha da sala, do pátio, e os significados que compartilham em suas brincadeiras. As brincadeiras que mais se destacam são as vinculadas com o Lobo da história *Chapeuzinho Vermelho*. Eles, geralmente, a convite de Nicole e Vinícius fogem do lobo pela sala, seja um lobo imaginário, ou quando alguma das crianças pega um fantoche de lobo. Também brincam de dar de comer e beber, de mamãe, papai e filhinho(a). Geralmente nestas brincadeiras a Nicole é a mãe, e Vinícius é sempre o pai, as filhas variam entre as crianças. Em uma cena presenciei no refeitório Vinícius dando um beijo na testa de João e o chamando de “Meu filhinho”. Isto evidencia que mesmo as crianças estando vinculadas a um grupo específico não deixam de interagir com as outras crianças dos outros grupos de pares. As crianças deste núcleo também se engajam na construção de legos, no andar de motocas, na brincadeira com os utensílios de cozinha e com bonecas. Construir bolo empilhando peças de encaixe, e brincar nos brinquedos da praça juntos são outras ações que desenvolvem juntos.

Neste núcleo fica evidente perceber que a maioria das ações que as crianças desenvolvem entre si são mistas, não são separadas por sexo. A única ação que percebi envolvendo gênero é quando brincam que Vinícius é o pai. Outra situação referente a gênero, diz respeito à separação para brincar em grupos de meninos e de meninas. De acordo com Borba (2005) citando Corsaro (2001) e Delalande (2001) afirma que as crianças maiores, com 5 e 6 anos frequentemente se separam para brincar. Ressalto que não percebi este tipo de separação entre as crianças menores. Mesmo que os integrantes do núcleo nº 2 sejam somente meninos, não notei nada entre eles que parecesse reforçar tal idéia. Eles também interagem com as meninas do berçário II, mas a frequência e intensidade de interações são mais evidentes entre eles.

2) Núcleo social de crianças nº 2:

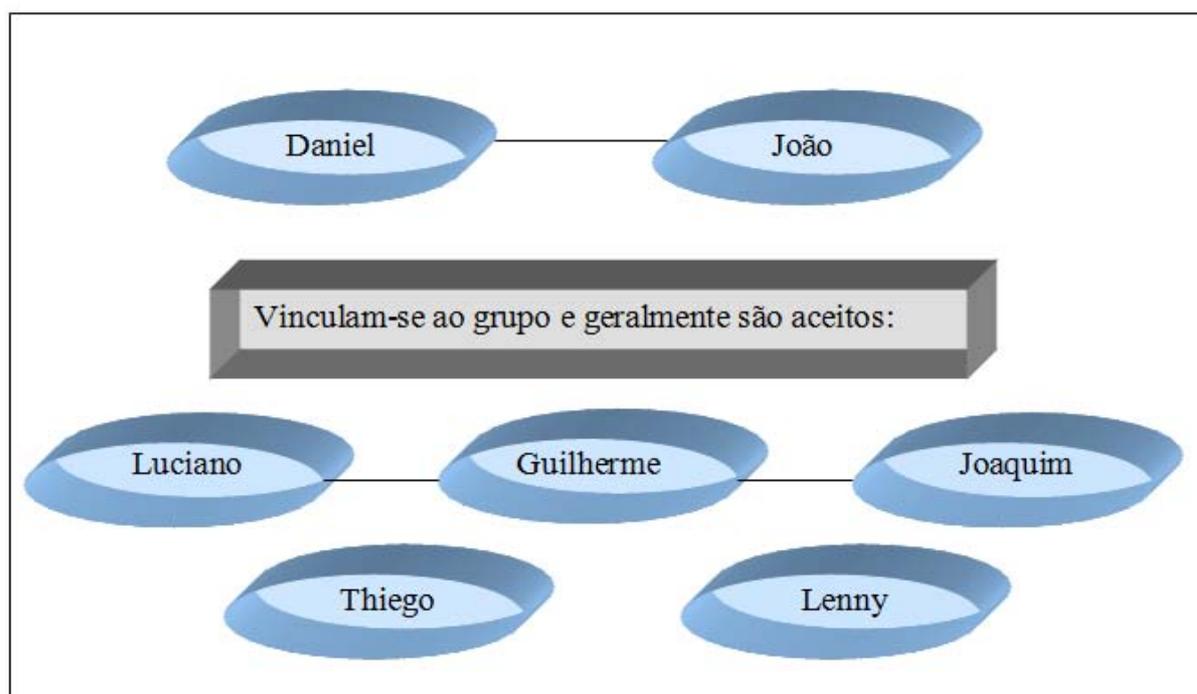


Figura 22: Núcleo social de crianças nº 2.

Fonte: Elaboração Própria

O segundo núcleo social do berçário II é composto por Daniel (2 anos), João (2 anos e 2 meses), Luciano (1 ano e 11 meses), Guilherme (1 ano e 6 meses), Joaquim (1 ano e 9 meses), Thiego (1 ano e 9 meses), e Lenny (2 anos e 1 mês).

Este grupo, como o primeiro, foi se constituindo aos poucos, e ao longo do decorrer dos meses, foram passando a desenvolver algumas ações em comum. Entretanto, este grupo não foi tão facilmente identificável, pois muitas crianças deste núcleo brincam sozinhas, se vinculam com menos frequência e intensidade entre si, e algumas faltam muito como é o caso de Thiego e Lenny.

Daniel e João são muito amigos e exercem um papel de liderança neste grupo. Frequentemente são vistos desenvolvendo ações em comum, e propondo ações conjuntas aos demais componentes do grupo. No início do ano, como ainda não se conheciam, quase não brincavam juntos, mas aos poucos foram se aproximando e construíram um forte laço de amizade. Geralmente eles vão de mãos dadas para o refeitório, sentam juntos no momento das refeições, e também nos momentos de ouvir histórias, cantar músicas, e na roda. Daniel e João ainda não haviam frequentado uma creche. Os educadores tentam separá-los com a justificativa de que são muito amigos e, quando juntos, bagunçam muito.

Luciano, Guilherme e Joaquim já se conhecem desde o berçário I na mesma escola. Eles costumam brincar sozinhos. Luciano gosta muito de manipular os livros de histórias e andar de motoca, Guilherme parece gostar muito de explorar objetos/brinquedos como os de encaixe, já Joaquim gosta de dançar. Entretanto, em alguns momentos eles reúnem-se para desenvolver essas ações juntos.

Thiego e Lenny costumam interagir muito pouco com as outras crianças, até porque eles vão muito pouco à escola. Thiego não havia frequentado uma creche, e Lenny veio de outra creche do município. Eles costumam desenvolver suas ações de forma mais solitária, mas quando interagem e desenvolvem ações comuns, geralmente, as realiza com as crianças deste núcleo. Thiego costuma ser visto brincando com carros, com a bola e com os pequenos instrumentos musicais, como pandeiro e tambor. Lembro que no primeiro dia do ano letivo, ainda no período de adaptação, o pai de Thiego me falou que ele havia “puxado” o pai, gostava de futebol e pagode.

Lenny entrou na turma do berçário II, depois de um remanejamento de vagas no mês de abril, depois de quase um mês do início das aulas. Logo que chegou, Lenny já começou a brincar com objetos/brinquedos, manipulando e explorando-os. Para alguém novo supõe um esforço descobrir as maneiras de agir, as regras do grupo, sobretudo aquilo que é tácito, e não verbalizado.

Todos os integrantes deste núcleo ainda não dominam a fala oral, mas é nítido perceber que conseguem se fazer compreender pelo outro, através de sorrisos, gestos, gritos, choro, expressões faciais e corporais.

Pude notar que aos poucos foram de aproximando entre si, passando a realizar ações mais conjuntas. As ações mais comuns que este grupo realiza entre si são: andar de motoca, jogar (chutar) bola, construir coisas com os legos, brincar com a coleção de bichos de borracha, com os carros, com os utensílios de cozinha, dar de comer e beber, com os ursos de pelúcia, dançar juntos, correr pela sala juntos, e manipular de forma solitária objetos/brinquedos.

3) Núcleo social de crianças nº 3:

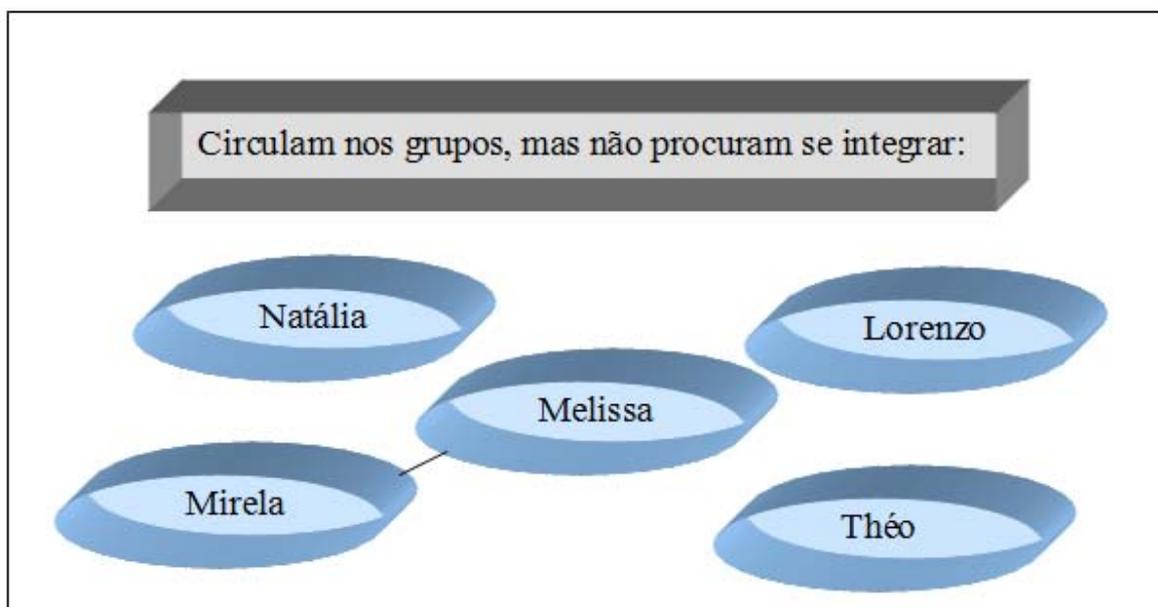


Figura 23: Núcleo social de crianças nº 3.
Fonte: Elaboração Própria

As crianças que compõem este núcleo são: Natália (1 ano e 10 meses), Lorenzo (1 ano e 9 meses), Melissa (2 anos e 2 meses), Mirela (2 anos e 2 meses), e Théo (1 ano e 11 meses). Este grupo se caracteriza por integrar crianças que interagem pouco entre si, e circulam pouco entre os grupos, sem vinculação a um grupo específico. A maioria de suas ações é caracterizada, sobretudo, pela *sozinhos*, desenvolvendo ações de estar consigo mesmo, principalmente

manipulando objetos/brinquedos. Outra característica que perfaz este núcleo é que a maioria das crianças se interessa em estabelecer interações mais intensas com os adultos.

Lorenzo, Melissa, e Mirela não haviam ainda freqüentado uma creche. Théó veio de outra creche do município, e Natália é a única do grupo que freqüentou o berçário I da mesma escola. Todos eles têm pouco domínio da linguagem oral, e mais se comunicam e expressam através de sons e balbucios.

Lorenzo freqüentemente não é aceito pelas crianças para desenvolver ações em comum. Lorenzo pouco se faz compreender pelos outros, demonstrando estar conhecendo o contexto e aprendendo determinadas competências sociais. Lorenzo chora muito, e geralmente entra em conflito com as outras crianças por posse de objetos/brinquedos. Ele estabelece interações mais intensas com as monitoras, e elas geralmente reclamam, pois Lorenzo costuma querer ficar no colo delas.

Melissa e Mirela são irmãs gêmeas. Melissa possui algumas necessidades especiais, pois foi reanimada quando nasceu. Ela não caminha, e tem dificuldades em firmar sua cabeça de forma ereta. Melissa é uma das crianças que falta muito, e quando vai à escola costuma sair em alguns horários em função de suas consultas com fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Melissa na escola interage somente com sua irmã Mirela, e com os educadores que possuem alguns cuidados especiais com ela, como um acompanhamento mais próximo. Mirela vai mais à escola, mas dedica seu tempo para cuidar da irmã, ficando na maioria do tempo de mãos dadas com ela, e oferecendo-lhe objetos/brinquedos. Presenciei situações de muito carinho entre elas. No pátio os educadores costumam sentar Melissa na caixa de areia, e Mirela é quem interage com a irmã. As outras crianças se aproximam de Melissa, mas não estabelecem interações intensas com ela, até porque os educadores prestam muito cuidado com Melissa, o que a impede de se relacionar com os outros. Quando Melissa não vai à escola, Mirela costuma brincar sozinha. Certa vez, presenciei Mirela brincando com duas bonecas iguais dentro da casinha. Entre os meses de julho e agosto comecei a perceber a aproximação de Mirela por Amanda, uma interação ainda muito singela.

Théo é outra criança que costuma faltar muito. Théó ainda não caminha com segurança, precisando do auxílio dos educadores para se locomover até o pátio e refeitório. Na sala ele costuma engatinhar, e caminhar segurando-se nos móveis. Théó também costuma desenvolver suas ações sozinho, como manipular objetos/brinquedos. Como Théó ainda não caminha costuma

ser visto pelas outras crianças como bebê. Em função disto, as crianças geralmente interagem com ele, principalmente lhe oferecendo objetos/brinquedos, prestando-lhe cuidados ao levantar e caminhar, e fazendo-lhe carinho.

Natália pouco falta, mas costuma desenvolver suas ações sozinha. Ela costuma manipular os livros de histórias, brincar de boneca e com os utensílios da cozinha. Natália circula entre os dois grupos, e mais os observa. Percebo que Natália procura se aproximar de Lívia, e Lívia corresponde, entretanto, Lívia prefere manter suas interações mais intensas, e sua relação de amizade com Nicole. Natália é a integrante deste núcleo que mais circula entre as crianças.

Diante deste breve mapeamento dos núcleos sociais de crianças, podemos evidenciar alguns aspectos motivadores na formação dos grupos de pares: a origem de alguns laços desde o berçário I; gostarem de realizar ações em comum, fazer coisas juntos; a adesão por uma mesma ação; se fazer entender através de outras linguagens não-verbais; as atitudes de solidariedade, cooperação, respeito e carinho; demonstrar competência social no estabelecimento de suas interações.

É importante ressaltar que os núcleos sofrem alterações, algumas crianças migram de um grupo para outro, trocam de parceiros para realizar ações em comum, trocam de amigos, aproximam-se mais de uns e se afastam de outros, são situações comuns que ocorrem nas relações de sociabilidade.

Ferreira (2004) adverte que

Tornar-se actor social nas rotinas da cultura de pares requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais mas, também e antes de mais, (uma) outra(s) criança(s) disposta(s) a participar numa acção comum. P. 188 esta condição necessária pode revelar-se bem mais complexa [...] A procura por novos parceiros ou as tentativas de entrar em uma outra atividade em curso ou para se manterem sozinhas, não são tarefas fáceis de se concretizar nas experiências interativas das crianças. [...] (p. 188-189).

A configuração das crianças e a estabilidade dos grupos se constroem através das ações comuns que realizam. Participar de uma mesma ação cria vínculos entre as crianças que vão sendo fortalecidos pela maneira como organizam suas ações, e também através dos laços de amizade que vão se constituindo.

Essa experiência de partilhar ações possibilita às crianças a obtenção de um conhecimento uma das outras, as posições, as hierarquias. São esses conhecimentos que vão fazê-las se sentir membros integrantes e participantes de um grupo coletivo que possui certas práticas sociais e culturais.

Rogoff (2008) nos ajuda a compreender o porquê que a partir das ações, conhecimentos que as crianças partilham entre elas, fazem com que se sintam parte de um grupo, de uma comunidade cultural, capazes de construir práticas sociais e culturais. Segundo Rogoff, a pessoa participando ativamente das atividades cotidianas de uma cultura ou grupo social em interação com outros que apóiam e estimulam sua compreensão acerca dos instrumentos de sua cultura, passa não só a fazer uso desses instrumentos, como passa a desenvolver empreendimentos socioculturais com os outros da comunidade, recriando e criando as práticas culturais. É nesse momento, a partir da observação e participação no grupo, segundo a autora, que a pessoa passa a contribuir com as transformações em suas comunidades. Por isso que a produção cultural está intimamente fundada nas relações sociais, pois ao mesmo tempo em que os instrumentos são herdados, são também transformados. Com as crianças é bem isso que presenciamos.

As crianças, participando do cotidiano dos grupos de pares, socializam-se uma às outras (SARMENTO, 2002, 2005) e passam, a partir das experiências que vivenciam neste grupo, a construir práticas sociais e culturais, contribuindo para dar continuidade a essas práticas, mas também trazendo novos elementos para sua transformação. Nesse sentido, será a dinâmica das relações sociais e as habilidades de sociabilidade nas ações coletivas, que as crianças desenvolvem entre elas, que as capacitará para perceberem até que ponto se realiza a sua integração entre pares. É nessa perspectiva que Rogoff (2008) ressaltará que a relação entre cultura e biologia não está dissociada. Darei um exemplo: As crianças da faixa etária investigada, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio ainda não possuem a linguagem oral desenvolvida, uma questão biológica, entretanto, elas entre elas, vão descobrindo formas de se comunicar e expressar, e aprendem uma com as outras formas de utilizar uma linguagem não-verbal. Essas habilidades aprendidas, de utilizá-las no grupo social, passam a ser um instrumento da cultura que só aprendem na interação com os outros, através de ações coletivas.

Mas, então, como as crianças do berçário II interagem e constroem suas ações conjuntas no seu cotidiano? Esta é uma das perguntas, das quais procuro especificar nas próximas seções.

Importa, aqui também destacar que nas rotinas do grupo das crianças que observei, tive a oportunidade de relevar não só os processos participativos de cooperação, reciprocidade e alianças, mas também as relações que envolvem o poder, a afirmação de acordos, a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas, e a ação estratégica. Portanto, percebi que são estes os processos dinâmicos que compõem as ações coletivas das crianças no seu cotidiano vivencial na escola, configurando a ordem social do grupo.

Ao acompanhar o cotidiano do Berçário II pude observar que meio às rotinas e às brincadeiras as crianças evidenciam suas relações e ações coletivas. Elas, em um espaço comum compartilhado por todos, tanto na sala, pátio, ou refeitório, a partir de uma ou mais crianças, coordenam suas ações, construindo assim significados compartilhados.

De acordo com Borba (2005), essas ações coletivas constituem um complexo processo interativo envolvendo a apreensão e a interpretação de pistas dos comportamentos dos outros, a negociação de significados e de ações, a compreensão mútua, e o alinhamento de suas ações com as dos outros na busca de algo comum.

Nesta perspectiva, o contexto da escola de educação infantil torna-se um contexto relevante e significativo para as crianças desenvolverem ações comuns entre si, pois permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção das suas ordens sociais (FERREIRA, 2004). Desenvolver ações coletivas pressupõe, então, que haja um entendimento mínimo entre os participantes, sendo acordado, tácito ou verbalmente, de forma que possam produzir suas ações.

Ao organizar e analisar os dados gerados identifiquei algumas das principais formas de ações que as crianças encontram de estar entre elas: as crianças entre elas nas ações convidativas, de rejeição, conflito, (re)produtivas, compartilhadas, a *sozinhos*, e suas redes e laços de amizade.

Estas ações coletivas buscam a realização de uma ação em comum entre as crianças, mas com diferentes relações estabelecidas no grupo. Afinal, trata-se das ações das crianças que constituem suas culturas infantis.

Gostaria de chamar a atenção que estas ações entre as crianças acontecem simultaneamente. Admito que tive dificuldades em categorizar os dados empíricos, pois não gostaria de correr o risco de dar uma ideia equivocada de que as ações das crianças ocorressem de forma indissociada uma das outras. Constatei que as ações estão imbricadas uma nas outras, pois ao mesmo tempo em que notava a busca das crianças por outros parceiros, evidenciava as novas

alianças, as relações de amizade, o compartilhar de uma ação, e ao mesmo tempo a rejeição, a negociação e o conflito. São ações que ocorrem juntas, que delineiam a complexa dinamicidade das relações sociais entre as crianças e que demarcam a constituição de suas culturas infantis, como demonstra o quadro abaixo, o qual ilustra as categorias de análise:

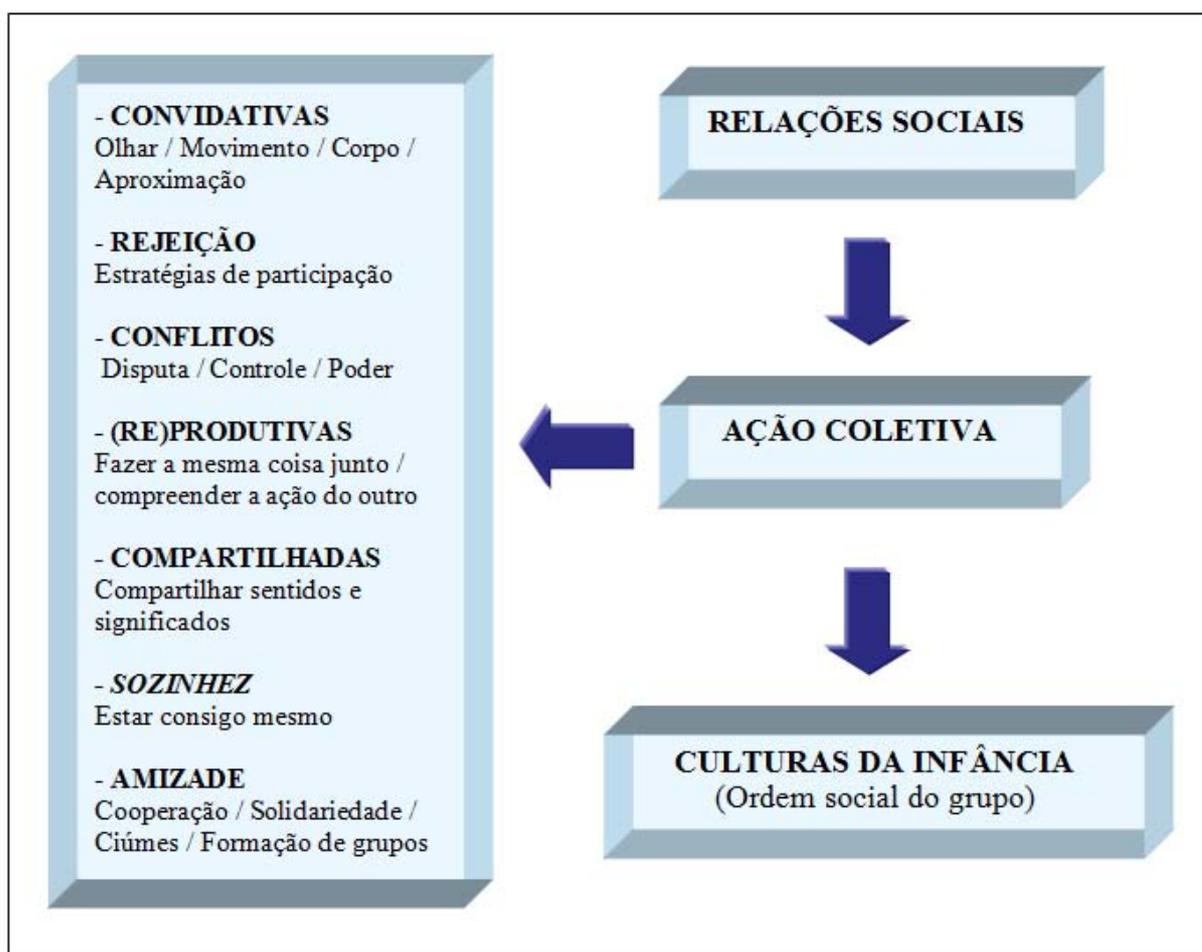


Figura 24: Desenho das categorias de análise.

Fonte: Elaboração própria

5.1.1 AS CRIANÇAS ENTRE ELAS NAS AÇÕES CONVIDATIVAS Vs. A REJEIÇÃO E/OU CONFLITO

Nesta seção abordo algumas das ações que ocorrem a todo o momento no cotidiano do Berçário II, as ações convidativas, de busca pelo outro, e as ações que contrapõem essa ação, como a rejeição e os conflitos, mas também as estratégias de negociação e participação entre as crianças bem pequenas. Estas ações são o motor das relações sociais entre as crianças, que vão constituindo as culturas infantis, uma ordem social do grupo de crianças.

As ações, que nomeio de convidativas, se caracterizam pelo convite à interação, através de movimentos de aproximação, movimentos de busca e encontro do outro, tendo como objetivo convocar o outro para realizar coisas junto. Agostinho (2003) analisando os lugares dos bebês e crianças bem pequenas na creche, também percebeu este movimento das crianças indo à busca de encontros com outras crianças e adultos. Segundo ela [...] *com pressa apressada, com pressa só pressa, ou com calma bem calma ou ainda calma só calma, lá iam elas [as crianças] se encontrarem com o outro, que às vezes era outra, outros ou outras, reafirmando em suas ações, gestos e buscas desse outro nossa humanidade social* (p. 128).

Selecionei alguns episódios do material empírico para exemplificar as ações convidativas. As cenas revelam uma série de ações mediadas pelo corpo no sentido de agir, expressar e comunicar, pois o corpo além de um dado biológico está em constante comunicação e relação com o mundo social. Portanto, a partir das cenas selecionadas perceberemos o quanto as múltiplas linguagens permeiam a comunicação das crianças entre elas, e o quanto se fazem compreender a partir delas.

Para compreendermos essas múltiplas linguagens que as crianças utilizam entre elas, uma linguagem intrageracional, utilizo-me do estudo que Hoyuelos (2006) realizou acerca da concepção de linguagem para Lóris Malaguzzi, pedagogo de uma escola de Reggio Emilia na Itália, que em sua obra trata de uma pedagogia que se propõe a dar sentido a cada um dos momentos da infância, respeitando e legitimando as cem linguagens das crianças. Nesse sentido, me deterei especificamente nos significados que ele atribui às múltiplas linguagens da infância, sendo que uma das referências a essa abordagem encontra-se no poema⁴³ de Lóris, *As cem linguagens das crianças*.

Com relação às formas de comunicação e expressão, Malaguzzi estabelece algumas diferenças. Para ele comunicar, não é algo unidirecional, significa participar de algo em comum,

⁴³ Este poema encontra-se no livro EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: Artmed, 1999.

uma conexão complexa. Exige compartilhar um território comum de experiências, idéias, pensamentos, teorias negociáveis, sentidos, significados, deixando claro que não pode existir comunicação sem interação. Logo, comunicação é um ponto de encontro em comum entre os interlocutores, na relação que se estabelece entre eles.

Este prazer comunicativo, ao qual Malaguzzi se refere, trata-se de uma maneira de comunicação humana, do descobrimento de uma linguagem que pode falar, desde sua própria especificidade e originalidade, com diversos interlocutores em interação social, baseada na complexidade emocional das cem linguagens das crianças. O autor ainda ressalta que há [...] *que entender a complexidade que está dentro do ato de comunicar [...] Tudo isto é para chegar a entender que a comunicação é um feito muito mais complexo, muito mais difícil, muito mais delicado e muito mais ambíguo de como geralmente pensamos* (MALAGUZZI, 1989 apud HOYUELOS, 2006, p. 54).

Com relação ao significado do termo *expressão*, Hoyuelos ressalta que alguns conceitos se adéquam ao sentido malaguzziano. Esse conceito, o qual Lóris se refere está relacionado a um ponto de vista etimológico do latim, *exprimo*, que significa: *fazer sair, pronunciar, representar, traduzir*, entre outros. Para o autor, seu significado indica: *Ação de expressar. Manifestar por meio de outros signos exteriores o que um pensa ou sente [...] signos exteriores com os quais se expressa um estado de ânimo; [...] ação de exprimir* (2006, p. 141). Os primeiros gestos infantis, segundo Malaguzzi, é uma dessas formas de expressão, pois através deles simbolizam as diferentes ações ou movimentos.

Podemos perceber, então, que os gestos são linguagens do corpo, os quais expressam intenções e representam significados. Como observa Malaguzzi [...] *é necessário estar atento, já que, na realidade, também nas linguagens não verbais tem, dentro de si, muitas palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e expressar-se* (apud HOYUELOS, 2006, p. 149).

Episódio 1: Achar e esconder



Fotografias: Encontro de Joaquim e Alanes
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 12/03/2010

Joaquim vai à janela e sorri para Alanes. Alanes coloca a mão pela janela e toca em Joaquim. Joaquim pega sua mão e sorri. Geovana, que estava sentada dentro da casinha, se aproxima segurando sua boneca para observar a interação entre os dois. Joaquim brinca com Alanes de aparecer e esconder. Dão risadas. Quando Alanes o encontra lhe toca com as mãos e dão gargalhadas. (Diário de campo, 12/03/2010).

Podemos perceber neste episódio o quanto as múltiplas linguagens das crianças delineiam o processo das relações sociais entre elas. O convite à interação se dá através das diferentes linguagens, do gesto, do olhar, do toque, do movimento do corpo. Linguagens que as crianças reconhecem entre elas. Nessa situação, como em muitas outras, não presenciamos a fala. São apenas sons que comunicam, sons de alegria e balbucios. Nesta cena o sorriso de Joaquim convida Alanes a fazer algo junto. Alanes responde a Joaquim com sorrisos, balbucios, e com o movimento do corpo que busca tocar Joaquim através da janela da casinha. Um convite a

interação que dá início a uma ação comum de aparecer e esconder. Logo, pressupõem-se que Alanes entende nos gestos de Joaquim que ele deseja interagir com ela.

Vincze (2004) em seus estudos sobre os comportamentos relacionais de um grupo de crianças nomeou esta ação que as crianças realizam como *Brincadeira de cuco* “escondeu-achou”. Ela verificou que esta ação de esconder-se e mostrar-se, acompanhado de risos, dominavam entre as crianças a partir de um ano e meio.

Nesse sentido, Coutinho (2002) ressalta que abordar [...] *as múltiplas linguagens significa trazer à tona os modos de se relacionar das crianças. Isso porque, elas (as linguagens) possibilitam o trocar de experiências, desejos e sentimentos [...]* (*idem*, p. 126). Segundo a autora

[...] linguagem se traduz em interação. As mensagens expressas em múltiplas linguagens na infância se decodificam quando o outro que se comunica com as crianças, seja ele criança ou adulto, é capaz de interpretá-las, de compreendê-las. Daí a linguagem ser central na produção cultural na infância, o sentido que ela carrega tem em si os traços específicos da cultura infantil e das relações travadas nesta produção (*idem*, p. 127).

Episódio 2: O encontro





Imagens de vídeo: Geovana ao encontro de Antônio
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 13/03/2010

Antônio observa Kerolyn que balança-se no cavalo. Eles se olham. Nicole está sentada na motoca. Geovana vem na direção de Antônio e o abraça, sorri, passa a mão no seu braço balbuciando sons. Nicole também pega a mão de Antônio delicadamente e o acaricia. Antônio sorri, mas continua a observar Kerolyn se embalar no cavalo, não correspondendo ao convite de Geovana. Antônio sai. (Diário de campo, 13/03/2010).

Nestas imagens, também presenciemos o toque, o olhar, o sorriso como elementos que incitam a busca de Geovana por Antônio. Porém, vemos que nem sempre o convite é correspondido entre as crianças. Neste caso, Antônio mesmo retribuindo com um sorriso ao carinho de Geovana, ele está mais interessado em observar Kerolyn que se embala no cavalo. Logo, não corresponde reciprocamente à Geovana. Entretanto, mesmo Antônio não correspondendo de forma direta a fazer algo junto, esta ação não deixa de se caracterizar como

uma ação convidativa, pois a comunicação que se dá entre eles, o sorriso enquanto uma linguagem que comunica e expressa, responde ao convite de Geovana.

De acordo com Schmitt (2008), que analisou as relações entre os bebês com menos de um ano, também observou que *olhar o outro ao seu lado, observar seu movimento, engatinhar ao seu encontro, tocar-lhe o corpo, sorrir em resposta a um olhar ou a um gesto, realizar gestos ou movimentos para o outro, são ações comunicativas fortemente presentes no encontro* (Idem, 2008, p. 161).

Nesta outra situação de encontro, também entre Geovana e Antônio, presenciamos outro tipo de convite a interação através do exibir-se.

Episódio 3: O exibir-se



Imagens de vídeo: Antônio ao encontro de Geovana.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

Antônio se aproxima de Geovana e a fita. Eles se olham. Antônio sorrindo agacha-se e continua olhando para Geovana. Percebendo que Geovana lhe observa, ele se atira para traz, sentando-se no chão, ao mesmo tempo em que dá gritos de alegria. Geovana coloca o dedo na boca e continua a apenas observá-lo. Antônio levanta-se e percebendo que Geovana não lhe dá atenção, sai. Geovana apenas o observa. (Diário de campo, 13/04/2010).

Neste episódio vemos que Antônio atira-se no chão, exibindo-se, com o intuito de chamar a atenção de Geovana. Ele olha para Geovana e percebendo que ela lhe observava atira-se no chão dando gritos e risadas. Vincze (2004) nomeia esta ação de *Representar para os outros, exibir-se*. Ela verificou que a admiração e os risos das outras crianças as incitavam a reproduzir uma ação.

Nesta outra cena, também vemos o interessante convite a interagir entre Vinícius e Théó.

Episódio 4: O chapéu





Imagens de vídeo: Vinícius ao encontro de Théó
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 03/05/2010

Vinícius vai até Théó que está sentado no chão, sozinho, com um pequeno coelho de pelúcia no colo. Luciano que brincava com Vinícius também está de chapéu, segura um elefante de pelúcia e observa toda a interação de Vinícius com Théó. Vinícius se agacha perto de Théó, segura um chapéu na mão direita, e com a esquerda faz carinho na cabeça de Théó. Théó olha nos olhos de Vinícius. Eles se fitam. Vinícius vê o coelho no meio das pernas de Théó, pega e mostra para ele. Eles se olham novamente. Vinícius levanta o coelho na altura dos olhos de Théó e balança o coelho no ritmo da música que toca, fazendo um som, chamando a sua atenção. Théó olha para o coelho e para Vinícius. Vinícius coloca o coelho no chão, mas Théó continua a fitá-lo com os olhos estalados. Vinícius larga o coelho perto de Théó, levanta-se, e sai. Théó fica lhe observando. Théó olha para o chão pensativo, me olha e faz uma expressão no rosto de descontentamento apertando suas mãos uma contra a outra. Fica olhando para o chão. Vinícius volta com

um chapéu igual ao dele e coloca na cabeça de Théo. Théo baixa a cabeça e olha para o chão. Vinícius se senta na sua frente e acomoda o chapéu com cuidado na cabeça de Théo. Théo olha para o chão, pois o chapéu ficou um pouco grande. Vinícius deita-se no chão para ver Théo com o chapéu. Vinícius sorri e diz: “O Théo tá bonito!”. Théo, muito sério, levanta a cabeça e olha para ele. Vinícius continua acomodando o chapéu em sua cabeça. Théo olha para Vinícius. Vinícius senta mais longe, na frente de Théo para vê-lo. Théo tira o chapéu. Vinícius diz: “É para colocar!”, e coloca novamente o chapéu em Théo. Vinícius ajusta o chapéu novamente. Théo olha para ele. A monitora fica próximo deles, os observando. Vinícius passa a mão nos pés de Théo, fazendo carinho. Théo olha para a monitora, bate uma mão na outra, e ri. Vinícius lhe abraça e lhe dá um beijo. Théo tira seu chapéu da cabeça. Vinícius o observa e sai. Théo pega o chapéu nas mãos e fica manipulando-o (Diário de campo, 03/05/2010).

Théo faz parte do núcleo social de crianças que não costuma relacionar-se e interagir de forma intensa com outras crianças. A maioria das ações que ele desenvolve no cotidiano caracteriza-se pela ação do estar consigo mesmo, a *sozinho*, seja manipulando um objeto/brinquedo ou observando as outras crianças. Nesta situação, Vinícius vai ao encontro de Théo que brinca sozinho com um pequeno coelho de pelúcia. Vinícius que brincava com Luciano, quando vê Théo sentado no chão inicia um convite à interação. Vinícius pega o coelho de Théo o balança para chamar sua atenção. Théo, mesmo parecendo muito assustado com a aproximação de Vinícius, troca muitos olhares com ele, no sentido de comunicar e corresponder ao convite de Vinícius. Théo demonstra ficar muito atento a tudo que Vinícius faz.

Théo ainda caminha pouco, e acredito que em função disto ainda é visto pelas outras crianças como um bebê. Théo responde a Vinícius com sons e aceita que ele coloque o chapéu em sua cabeça. Théo demonstra satisfação quando olha para a monitora, e sorrindo bate as mãos uma na outra. Vinícius correspondendo aos sons, balbucios e ao sorriso de Théo, o acaricia e lhe dá um abraço e um beijo.

É nítido observar nestas três cenas selecionadas a ação autônoma e agência das crianças na busca pelo outro, na iniciativa de se aproximar do outro, e no estabelecimento de ações comunicativas e dialógicas através do corpo, dos gestos, do olhar, de um som, ou balbucio.

Tardos e Szanto (2004) ao discutirem esta questão da ação autônoma das crianças, afirmam que para elas [...] *a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver [...]* (p. 41). É através desses movimentos, dessa motricidade, que se desenvolve uma atividade realmente autônoma e contínua.

Podemos, então, perceber o quanto essas diferentes linguagens caracterizam as relações entre as crianças, entre aquelas que já utilizam a fala para interagir, mas mais fortemente entre aquelas que ainda não desenvolveram a fala. Essas diferentes linguagens vão constituindo as relações entre as crianças, e também significando suas ações, concomitantemente, contribuindo para a construção de suas culturas, uma vez que podemos considerar estas ações de encontro e busca ao outro, processos de ação coletiva, o que constitui a comunidade cultural das crianças, e estrutura as culturas infantis.

Por conseguinte, as linguagens, entendidas no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, são ações pelas quais as crianças constroem seu conhecimento do mundo, atribuindo sentidos para suas experiências. Essa apropriação, aos poucos, possibilita às crianças a ação sobre essas linguagens, inventando modos de usá-las. Nesse sentido, as linguagens são práticas sociais decorrentes de processos históricos e culturais (BRASIL, 2009).

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando suas pernas. Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária. A criança nasce em um código natural e sociocultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ele imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar (RICHTER e BARBOSA, 2009, p. 08).

Diante do que foi exposto, podemos dizer que a Infância foi entendida por muito tempo no sentido etimológico da palavra, *infantia*, oriunda do latim, que significa incapacidade de falar. Porém, na discussão contemporânea, os autores que abordei nesta seção, e os episódios selecionados da empiria, demonstraram uma infância competente e potente que detém, não só uma, mas várias linguagens que utilizam para se expressar e comunicar. Formas sutis de linguagem que exigem nossa escuta e nosso olhar perspicaz, sensível e acurado para escutá-las e enxergá-las.

Entretanto, no cotidiano do berçário II além de observar essa busca das crianças por aproximação e contato com outros parceiros, ou grupo de crianças, percebi também que muitas destas tentativas foram rejeitadas. Estas experiências interativas de rejeição não foram realizadas com sucesso, ou em função do grupo não querer a aproximação da criança, ou em função de uma criança querer manter-se sozinha realizando sua ação, o que caracteriza a *sozinha*, a qual será abordada mais a frente. Diante de tais dificuldades, pude notar o quanto as crianças, mesmo bem pequenas, se utilizam de inúmeras possibilidades para serem aceitas, aceitar, rejeitar ou superar a rejeição. São possibilidades que os atores encontram, um jogo de artimanhas, estrategicamente engendrado, demonstrando competência no estabelecimento de suas relações.

Ferreira (2004) observando as estratégias de negociação entre crianças maiores entre 4 e 5 anos, verificou que [...] *o corpo enquanto manifestação do gênero e da idade, pode facilitar a construção social de relações de reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou pode criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares* (p.191). Porém, no grupo observado com crianças menores, com idade entre um ano e meio e dois anos e meio, não verifiquei estes fatores como algo determinante entre os grupos de pares. Tanto a idade quanto o gênero não influenciavam no aceite ou recusa das crianças. As competências sociais – saber se relacionar utilizando recursos pessoais – e as competências comunicativas – fossem elas orais ou não – soaram como fatores mais importantes para o estabelecimento de ações conjuntas, tanto no grupo de pares, como na aceitação por aquela criança que realiza sua ação sozinha. Percebi o quanto esses processos interferem na constituição das interações e relações de maior ou menor proximidade e estabilidade entre as crianças. Nesse sentido, o sucesso das iniciativas está na capacidade de compreender e interpretar as linguagens e as ações do outro, aceitar idéias e co-construir ações comuns.

Nas observações também constatei que algumas crianças ocupam posições, um dado estatuto e prestígio, as quais manifestam relações de poder para instituir e controlar o seu cumprimento, seja na posse de um objeto/brinquedo ou na aceitação e rejeição de alguma criança. Podemos presenciar fortemente esse comportamento em Nicole e Vinícius, os mais *velhos* da turma. Porém, Lívia, com a mesma idade de ambos, e companheira de Nicole, utiliza-se seguidamente das mesmas estratégias para ser aceita pela amiga. Presenciei vários momentos em que Lívia cede objetos/brinquedos para Nicole, e variadas situações que ela utiliza-se da *imitação* das ações e/ou brincadeiras que Nicole desenvolve. Nesta situação, a relação de amizade entre

elas autoriza Livia a *imitar* e seguir Nicole, a líder. Nicole, por sua vez, ao aceitar as estratégias de Livia, fortalece e estreita as relações entre elas, na medida em que desenvolve experiências conjuntas. Por esta razão, elas procuram, frequentemente, compartilhar as mesmas ações e significados em suas brincadeiras, construindo entre elas formas próprias de estar, pensar e sentir, o que caracteriza as culturas da infância.

A dificuldade encontrada por algumas crianças em estabelecer relações com os outros, como é o caso principalmente de Lorenzo, Melissa e Mirela, é talvez pelo fato de não obterem conhecimentos sociorelacionais. Eles não haviam frequentado ainda nenhuma creche antes, e na entrevista com os pais, comentaram que seus filhos conviviam com muitos adultos e poucas crianças.

No decurso das ações comuns, percebi também que muitas crianças foram construindo alianças, fazendo novas amizades, o que foi alterando as mobilidades intragrupo. Ao longo do período que fiquei com as crianças, de março a agosto, fui vendo o quanto elas foram se integrando, agrupando e se engajando mais efetivamente em alguns grupos, além de circular mais entre outros, demonstrando o quanto são cada vez mais competentes socialmente. Mesmo que algumas crianças integrem um núcleo social de crianças mais estável, elas circulam entre os grupos, pois buscam companheiros de brincadeira ou uma ação interessante para participar, e se vêem algo que as atrai, procuram encontrar formas de participar destas ações através de estratégias, negociando seu aceite. De acordo com Ferreira (2004)

[...] A compreensão das crianças como capazes de se tornarem cada vez mais competentes socialmente requer a sua abordagem não ao nível meramente individual ou apenas tributada às aquisições efetuadas noutros contextos sociais [...] mas no âmbito em que tomam lugar as negociações das interações sociais em que se envolvem (p. 193).

Os tipos de estratégias por elas mobilizadas assinalam tanto o sucesso da sua presença, participação, integração e reconhecimento junto dos outros, como a negação e rejeição.

Episódio 5: Não tem lugar pra ti!







Imagens de vídeo: A rejeição, a negociação, e o aceite para participação na brincadeira.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 12/04/2010

No pátio Nicole e Livia estão dentro do trem. Geovana observa na porta. Nicole segura grama nas mãos e diz para Livia: “eu vou fazer aqui o meu caldeirão!”. Nicole vê Geovana entrar no trem e diz: “A Geovana vai pegar o meu caldeirão, vamos fazer lá longe! Que ela não pega!”, Livia responde: “É, lá longe ela não pega!”. As duas seguram grama nas mãos. Geovana observa. Nicole diz: “Vamos botar fora isso!”, elas jogam a grama pela janela. Livia diz: “Vamos botar fora isso!”. Nicole arranca mais grama do chão e joga pela janela. Livia imita. Livia diz: “A gente tá fazendo um caldeirão para o lobo!”. Geovana continua a observar. Nicole diz: “Botamos o caldeirão!”, e continuam jogando grama. Geovana senta ao lado de Nicole. Nicole reclama dizendo: “Aí Geovana! Aí, aí!”. Livia diz para Nicole: “Não chora!”. Geovana faz carinho em Nicole. Nicole sorri e diz “Eu não tô chorando, eu tô brincando!”. Geovana senta ao lado de Nicole e Nicole permite. Antônio entra pela porta do outro lado, engatinhando, e Nicole diz: “Não tem lugar para ti!”. Livia repete. Nicole chuta as pernas de Antônio e Antônio bate em Nicole. Nicole diz “Não tem lugar aqui!”. Antônio senta ao lado de Livia. Alanes tenta entrar e Antônio a empurra, ela sai. Amanda entra no trem e Nicole diz: “Não tem lugar para ti!”. Amanda responde dizendo: “Tem sim!”. Nicole diz: “Não tem não!”. Amanda entra pelo outro lado do trem. Nicole grita: “Não!”. Livia repete e Antônio também diz “não”. Nicole repete dizendo: “Não tem lugar para ti!”. Alanes observa na porta. Livia olha para Alanes e também diz: “Não tem lugar para ti!”. Antônio grita “Não!”. Amanda entra pela outra porta. Amanda entra e senta na frente de Geovana. Nicole observa e diz: “Eu vou fazer um caldeirão de água fervendo para o lobo!”. Antônio bate em Amanda.

Nicole diz para Amanda: “Não pode vir aqui, tem muita gente.” Amanda diz “Pode sim!”. Nicole diz: “Não tem lugar para ti!” e Livia repete. Amanda diz: “Então dá jeito!”. Elas dizem: “Não!”. Amanda diz: “Do lado da Gigi (Como chamam Geovana)”. Amanda faz a volta e diz para Geovana: “Do teu lado!”. Geovana faz sinal com a cabeça que sim. Nicole observa Amanda sentar ao lado de Geovana e diz: “Tu tá com fraldinha de bebê? Senta aqui do meu ladinho!”, e oferece grama a Amanda. Nicole, então, diz: “Tem lugar para ti! Aqui no meu lado!”. Amanda senta do lado de Nicole. Nicole diz: “Vamos se esconder!”. (Transcrição de vídeo, 12/04/2010).

Neste episódio Nicole, Livia, Geovana e Antônio estão engajados em fazer um caldeirão para o lobo dentro do trem, no pátio. Quando Amanda tenta entrar no trem junto deles, onde ocorre uma *ação conjunta compartilhada*, a qual abordarei mais a frente, Nicole se utiliza da seguinte estratégia de recusa: “Não tem lugar pra ti!”. Quando Amanda insiste e responde brava “Então, dá jeito!”, Nicole rapidamente encontra uma justificativa para aceitá-la. Percebendo que Amanda ainda usa fraldas, Nicole diz: “Tu tá de fraldinha? Tem lugarzinho pra ti... Senta aqui do meu ladinho!”, as crianças abrem um espaço para que Amanda entre e sente do lado de Nicole. Nesta situação, vemos que Nicole diante da solicitação de participação de Amanda encontra uma justificativa para aceitá-la no grupo e compartilhar da ação que desenvolvem. Amanda por usar fraldas ainda é vista por Nicole como *pequeninha* que necessita de seu cuidado e proteção. Nicole sentiu-se *grande* perante Amanda.

Podemos também averiguar nesta mesma cena o estatuto social que Nicole exerce perante o grupo, que é o de líder, de definir e resolver as situações. No caso desta situação, o grupo submeteu-se às ordens de Nicole, não interferindo na decisão dela, com relação ao aceite de Amanda.

Neste episódio foi também possível presenciar a proteção do contexto interativo. Tanto as crianças que tentam participar das ações desenvolvidas na casinha da sala, como na casinha e no trem do pátio, muitas vezes são vistas como intrusas, daí a dificuldade em aceitá-las.

Neste grande fluxo e movimento contínuo entre as crianças na busca por participar e acessar as ações conjuntas com os outros, percebi o quanto elas se utilizam de variadas estratégias para conseguirem o que desejam, classificarei em dois tipos: **As condutas mais pacíficas**, e as **condutas mais enérgicas e hostis**. *As condutas mais pacíficas*: os sorrisos, gritos

de alegria, balbucios, troca de olhares, toque, abraço, beijo, carinho, expressões faciais de alegria, dar/receber/compartilhar objetos/brinquedos, a observação/aproximação, a *imitação* da ação, a proposição de uma ação ou brincadeira, entre outras. E, as *condutas mais enérgicas e hostis*: o choro, expressões faciais demonstrando não gostar; queixas e acusações às educadoras – sejam elas verdadeiras ou mentirosas; o atirar-se no chão; atirar/jogar um objeto/brinquedo longe, bater, morder, beliscar, os gritos de raiva, empurrões, chutes, intrometer-se na ação desenvolvida de forma a estragar/desarrumar/desfazer, o tomar posse de algum objeto/brinquedo a força, gestos e movimentos mais abruptos, entre outras.

No entanto, cabe aqui explicitar que a utilização de ambas as estratégias não garantem o sucesso e obtenção do aceite em participar de uma ação conjunta, porém percebo que as condutas mais pacíficas são geralmente mais aceitas entre as crianças.

Outro recurso que as crianças utilizavam que me chamou a atenção foi o uso do nome da criança no diminutivo para conseguir o que deseja, como nos exemplos abaixo:

Nicole e Livia sobem pra cima do trem no pátio. Thiago se aproxima e observa. Nicole olha para Thiago e diz: “Sai daqui!”. Kerolyn também se aproxima e tenta subir. Nicole reclama resmungando: “Ai, ai Kerolyn, não tem lugar aqui para ti!”. Kerolyn insiste e sobe em cima do trem. Nicole sente-se apertada, fica brava, desce e diz: “Vem Livia, vamos sair daqui!”. Livia não lhe dá atenção. Nicole repete de forma amorosa: “Livinha vamos sair!”. Livia sai. Nicole sorrindo, sai correndo, dizendo: “vamos!”. Livia, Amanda e Vinícius correm seguindo Nicole. (Diário de campo, 12/04/2010).

Antônio brinca com uma pá dentro da tartaruga de areia no pátio. Vinícius se aproxima dele, agacha-se ao seu lado e diz com um sorriso meigo no rosto: “Oi Antoninho!” fazendo carinho em sua cabeça. Antônio ri. Vinícius também ri. Eles se olham. Vinícius tenta pegar a pá de Antônio. Antônio grita, e Vinícius se afasta. (Diário de campo, 12/04/2010).

Nestas duas situações vemos a interessante estratégia que tanto Nicole como Vinícius utilizam para alcanças o que desejam. Nicole deseja que sua amiga Livia faça o que ela quer, ou seja, sair de cima do trem, pois estava sentindo-se apertada, e Vinícius que deseja tomar posse da

pá que Antônio brinca na areia. As crianças no seu cotidiano vão aprendendo estas formas de ser e estar entre outras crianças e elaboram estratégias de negociação, a partir de suas habilidades sociointerativas, que são formas de ação social.

Já para participar de uma ação, Singer & Haan (2008) ao analisar os processos de socialização entre crianças pequenas, entre dois e três anos, numa creche da Holanda constataram as estratégias que elas utilizam: primeiro, observar e descobrir os que as demais crianças fazem; e, segundo fazer exatamente o que fazem, sem chamar a atenção e sem interromper a brincadeira. Oferecer um objeto que sirva na brincadeira que estão desenvolvendo também é uma boa estratégia. Mas, as autoras alertam que se a criança tentar mudar a forma da brincadeira impulsivamente, segundo suas próprias idéias, o mais provável é ser rechaçada.

Episódio 6: A comidinha





Imagens de vídeo: Estratégia de participação na brincadeira.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 26/03/2010

Kerolyn brinca sozinha de dar de comer a sua boneca. Geovana se aproxima e a observa. Kerolyn olha para Geovana e fita-a, sem dar-lhe atenção. Kerolyn pega o pote e mexe com a colher. Geovana chega bem próximo, olha dentro do pote e sorri para Kerolyn, aproximando-se da colher que Kerolyn segura, como se quisesse comer. Kerolyn, então, dá de comer para Geovana em sua boca. Geovana faz que mastiga e sorri para Kerolyn. Kerolyn também coloca a colher na boca, fazendo que mastiga. Geovana pega uma boneca que está sobre a mesa, a segura com cuidado, a caricia e a balança no ritmo da música que toca. (Diário de campo, 26/03/2010).

Neste episódio observamos que a aceitação se deu a partir da aproximação de Geovana, a fim de compreender a ação que Kerolyn realizava. Geovana compreendendo que Kerolyn brincava sozinha de dar de comer a boneca e a si própria, Geovana, através de uma estratégia de conduta mais pacífica, sorri para Kerolyn demonstrando querer participar daquela mesma ação. Quando Kerolyn percebe que Geovana quer compartilhar de sua ação, ela a aceita, e já inclui Geovana na brincadeira. Podemos notar que como indicou as autoras Singer & Haan (2008) Geovana se aproximou, observou e demonstrou querer participar, depois de compreender o que Kerolyn realizava, não provocou nenhuma mudança na brincadeira, apenas deu continuidade a ação como Kerolyn havia estabelecido, pegando também uma boneca no colo.

Em variadas situações pude presenciar este tipo de estratégia de ação, mais pacífica, das crianças para serem aceitas. Ao verificarem e compreenderem a ação do outro procuram

corresponder e agir de forma amigável e de forma a fazer o mesmo que o outro. Podemos observar neste episódio:

Episódio 7: Me dá papá?



Imagens de vídeo: Nicole e Lívia pedem papá para João.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

Lívia e Nicole chegam à janela da casa do pátio e vêem João brincando com as panelinhas. Lívia diz: “Me dá um papá João?”, e Lívia repete. Ele oferece um pires, e as meninas esticam os braços para pegar. João entrega para Lívia. Nicole diz: “Eu também! Eu quero papá João!”. João oferece um outro objeto para Nicole. Elas saem. (Diário de campo, 13/04/2010).

Nesta cena Nicole e Lívia observam pela janela da casinha do pátio das crianças maiores, o que João faz com um pequeno pires. Ao constatarem que João brinca de comidinha, Nicole e

Lívia solicitam que querem papá. João então oferece o pires para Lívia e um outro objeto que parece uma prato para Nicole. As meninas se utilizaram da estratégia de solicitar algo coerente com o que João fazia, a fim de serem aceitas e se inserirem na mesma brincadeira.

Entretanto, constatei em algumas situações que mesmo a criança se aproximando de forma mais pacífica e atendendo os critérios que Singer & Haan (2008) sugerem, vemos casos de rejeição e conflito entre as crianças.

Episódio 8: A bonequinha e o chapéu



Imagens de vídeo: A recusa e o conflito.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

Vinícius brinca sozinho com uma pequena boneca e um chapéu. João se aproxima segurando nas mãos um chapéu igual ao de Vinícius. João observa. Vinícius percebe a aproximação de João, mas não lhe dá atenção. João coloca o chapéu sobre o baú que

Vinícius brinca. Vinícius não gostando, pega sua boneca, morde os lábios, e bate com ela na cabeça de João, dizendo: “Nãoooo! Vai te bater minha boneca!”. João afasta-se indo para trás. Vinícius continua sua brincadeira de girar a boneca e escondê-la em baixo do chapéu. João novamente se aproxima e bate em Vinícius. A monitora de longe, observa e chama a atenção de João, dizendo que não é para bater. Vinícius continua brincando com sua boneca. A boneca cai no chão e Vinícius diz: “Ela caiu!”, João ri e repete: “Ela caiu!”. Vinícius novamente o empurra com a boneca. João bate em Vinícius e a monitora grita: “Não é para bater!”. João, então, passa a observar a monitora para ver se ela está olhando para ele. João novamente coloca o chapéu sobre o baú, o qual Vinícius brinca. Vinícius fica bravo e bate novamente com a boneca em João. João reclama baixinho: “Não faz assim!”. Vinícius o empurra com a boneca. João olha para a monitora, passa a mão no rosto, e afasta-se choramingando. (Diário de campo, 03/05/2010).

Nesta cena vemos várias tentativas e a insistência de João para se inserir na ação que Vinícius desenvolve sozinho. João procura primeiro observar e compreender as ações que Vinícius realiza, mas mesmo assim Vinícius não o aceita e reage de forma hostil à estratégia de João. João tenta utilizar-se da estratégia de repetir o que Vinícius acabara de mencionar com relação à boneca “*Ela caiu!*”, mas Vinícius mesmo assim o rejeita, demonstrando claramente não aceitar a participação de João, e que prefere continuar sua brincadeira sozinho. Como uma das monitoras estava por perto e ele sabe que uma das regras imposta pelos educadores é não bater no colega, então, transgredir esta regra utilizando-se da boneca para golpear João, e ainda o avisa que é a boneca quem vai bater, o que acaba gerando um conflito. Vinícius consegue resolver a situação, fazendo com que João se afaste.

Singer & Haan (2008) alertam que entre as crianças pequenas, a brincadeira conjunta é frágil, e uma nova presença pode facilmente resultar em estorvo, existindo um genuíno interesse em excluir as outras crianças. Nesse sentido, a recusa, aqui, também se deu pelo fato de que João, que está de fora, que não está engajado na mesma ação de Vinícius, não sabe o que está acontecendo, podendo vir a atrapalhar a ação em curso.

Podemos, perceber que em algumas situações quando se dá a recusa, geralmente a criança que realiza a ação reage de forma mais hostil. Se a criança que tenta participar não é aceita, e não possui uma posição hierárquica ou poder no grupo, as vezes prefere afastar-se, como foi o caso

do episódio anterior nº 7. Vinícius possui uma postura de liderança no grupo do berçário II, o que talvez fez com que João não revidasse aos golpes de Vinícius.

Mas, afinal quais os motivos dos conflitos?

As disputas e os conflitos se apresentam de forma muito constante entre as crianças, seja para ser aceito por uma criança e/ou grupo que brinca, seja pela posse de objetos/ brinquedos, seja pelo controle da brincadeira, ou seja pela tomada de um espaço, como: a casinha da sala, a casinha e o trem do pátio.

Na pesquisa realizada por Singer & Haan (2008, p. 95) elencaram alguns dos motivos pelos quais as crianças entram em conflito: primeiro, querem que as demais crianças respeitem a privacidade da outra, elas utilizam o termo que a *deixem em paz*, ou seja, é respeitar o direito individual para que possa desfrutar algo sem ter que compartilhar com alguém; segundo, conflitos relacionados com objetos; terceiro, a insistência de querer participar de algo; e por último, os conflitos relacionados com ideias sobre as brincadeiras, isto é, querer impor alguma mudança, uma nova regra.

As autoras definem o conflito como [...] *um momento dentro da brincadeira em que a relação se põe a prova. [...] os conflitos não são simplesmente crises negativas: oferecem um potencial enorme tanto para desenvolver novas habilidades, como para aprender importantes normas sociais e morais.* (SINGER & HAAN, 2008, p. 05, tradução minha). Nessa perspectiva, os conflitos contribuem com o trabalho relacional, pois é uma forma de intensificar as relações, e uma oportunidade de aprendizagem. A partir de pequenos conflitos as crianças vão aprendendo as regras do grupo e a como se relacionar, aprendendo habilidades sociais de reciprocidade do seu grupo, e também a validade da regra do mais forte quando os educadores não estão atentos.

Episódio 9: A geladeira e o pote





Fotografia: Conflito entre Geovana e Amanda.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/03/2010

Geovana brinca na geladeira. Quando Amanda se aproxima, Geovana fecha a porta. Geovana brinca de abrir a porta externa, e abrir a porta interna, que poderia ser o “freezer”, retira e coloca um pote dentro. Amanda abre a porta e Geovana, não gostando, pega o pote de dentro do “freezer”, o retira e o coloca novamente. Amanda tenta fechar a porta. Geovana fica brava, faz expressão no rosto de que não está gostando e ameaça bater em Amanda. Amanda afasta-se. (Diário de campo, 13/03/2010).

Nesta cena vemos Geovana e Amanda em desacordo. Amanda tenta participar da ação que Geovana realiza, mas se aproxima intrometendo-se na brincadeira. Geovana resiste a proposta de Amanda participar, até que impõe sua vontade e rechaça Amanda ameaçando bater nela. Apenas através dos gestos e movimentos corporais demonstra para Amanda que não está de acordo com sua ação. Amanda a observa e sai, predominado a vontade de Geovana.

Barrière, Bonica, Goma e Whitaker-Ferreira (1984), ao estudar os conflitos entre crianças pequenas, afirmam que deveriam ser entendidos como obstáculos diante dos momentos de desenvolvimento de um projeto que obriga a criança a buscar estratégias de solução.

Nesta outra situação vemos o quanto as crianças procuram resolver seus conflitos.

Episódio 10: O chá



Imagens de vídeo: Nicole dá continuidade a brincadeira.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

Lívia, Amanda, Geovana e Nicole brincam ao redor da mesa com objetos e utensílios de cozinha. Lívia e Nicole seguram suas bonecas. Geovana segura uma panela e um garfo. Amanda diz para Geovana: “me dá um chá?” Geovana diz: “não”. Nicole diz: “Ela não quer dar chazinho, Amanda, ela não quer!”. Amanda brava e gritando diz: “ela quer sim!”. Nicole suspira e oferece à Amanda um objeto retangular, o qual lembra o formato de uma caixa de chá, e responde com calma: “toma Amanda!”. Amanda faz uma expressão no rosto de brava e atira longe o objeto dizendo: “Ela quer dar chá sim!”. Nicole olhando para baixo faz uma careta, e percebendo que Amanda manipula um outro objeto, coloca a língua para Amanda. Alguns segundos depois, Nicole oferece uma pazinha para Amanda. Amanda aceita e mexe uma panela, continuando a brincadeira. (Diário de campo, 03/05/2010).

É nítido perceber diante de tais situações que as crianças desistem das disputas, e procuram encontrar formas de modo a preservar a continuidade da brincadeira. Nicole vendo que Geovana não queria corresponder a solicitação de Amanda, pois a mesma queria chá, Nicole explica com paciência à Amanda que Geovana não quer lhe dar, e ao mesmo tempo apresenta a solução para ela, oferecendo-lhe um objeto como se fosse chá. Amanda fica brava, mas Nicole, mesmo furiosa, procura acalmar a situação para dar continuidade à brincadeira.

Segundo Corsaro (2003, apud BORBA, 2005, p. 235) as pesquisas comparativas sobre culturas infantis mostram que o conflito contribui para a organização social dos grupos de pares, fortalecendo as relações de amizade, a reafirmação dos valores culturais e a construção da identidade do indivíduo. O autor complementa afirmando que quando as crianças têm oportunidade de resolver os conflitos que surgem, verifica-se que geralmente elas chegam a um acordo, permitindo que o fluxo de suas interações tenha continuidade.

Singer & Haan (2008) também afirmam que as crianças são capazes de encontrar soluções quando entram em conflito com outras crianças desde muito pequenas, pois quanto mais vontade de brincar juntas possuem, mais possibilidade há de encontrarem uma solução aceitável para ambos. Nesse sentido, a maioria dos conflitos são resolvidos pelas próprias crianças, que continuam brincando como se nada tivesse acontecido.

Neste mesmo episódio também percebemos claramente o papel de liderança de Nicole. Como já abordado Nicole exerce papel de liderança neste grupo, e resolve a situação. É evidente notar que o líder desempenha o papel de intervir junto aos parceiros em situações de conflito com vistas a mediar as interações.

Episódio 11: Atrapalhando a brincadeira





Imagens de vídeo: Vinícius atrapalha a brincadeira.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 24/05/2010

Kerolyn oferece a mamadeira à Amanda e diz: “o mamá dela”. Amanda pega a mamadeira e coloca na boca da boneca. Vinícius se aproxima e deita-se sobre a mesa, observando as meninas e fazendo sons barulhentos. Kerolyn fica brava, olha para Vinícius demonstrando não aprovar sua presença, e grita: “sai!” e ameaça bater nele. Vinícius afasta-se. (Diário de campo, 24/05/2010).

Nesta cena, Vinícius se aproxima com o intuito de observar, mas também de atrapalhar, através dos sons barulhentos que faz, a ação compartilhada que as meninas desenvolvem entre elas. Kerolyn percebendo tal situação encontra formas de intimidar Vinícius para que ele não impeça o fluxo da brincadeira.

Presenciamos que Vinícius tenta brincar com uma regra, invadir o espaço de ação do outro de forma intencional, procurando chamar a atenção dos outros. E, muitas vezes arriscar-se nos limites do que é permitido pode ser o objetivo da brincadeira de uma criança.

Neste outro episódio abaixo também vemos que a brincadeira de Vinícius é incomodar Alanes:

Episódio 12: Provocação



Imagens de vídeo: Vinícius incomoda Alanes.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

As crianças estão encostadas na parede da sala aguardando para colocarem os bibeiros para irem ao refeitório lanche. Vinícius provoca Alanes, que está ao seu lado, puxando seu cabelo. Ela o ignora virando seu rosto. Vinícius mesmo assim continua. Alanes encara Vinícius e balbucia um som demonstrando estar brava. Vinícius olha para Alanes responde dizendo “Não!”. (Diário de campo - 03/05/2010).

Nesta cena Vinícius puxa o cabelo de Alanes, desrespeitando sua vontade. Entretanto podemos perceber o quanto o olhar e os balbucios de Alanes impõem seu desejo, intimidando Vinícius. Alanes, mesmo ainda não utilizando a linguagem oral, a fala, foi capaz de resolver esta situação de conflito. É nítido notar que as crianças, mesmo as bem pequenas, expressam abertamente seus afetos e suas aversões.

Outra situação que envolve muitos conflitos no cotidiano do berçário II é a disputa por objetos/b brinquedos.

Episódio 13: A posse das caixas de encaixe





Fotografia: Disputa por brinquedo entre Natália e Luciano.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/03/2010

Natália manipula e explora duas caixas de encaixar formas tentando encontrar a chave certa para abrir e fechar. Lívia se aproxima segurando uma revista nas mãos e a observa. Luciano se aproxima e tenta pegar uma das caixas das mãos de Natália. Natália fica brava e puxa a caixa. Luciano, como tem mais força, consegue pegar as duas caixas. Natália o observa com as chaves nas mãos. Ele as manipula e Lívia também mexe. Lívia afasta-se, então Natália rapidamente pega uma das caixas de Luciano e sai segurando também as chaves. Luciano grita, olha para mim e aponta para Natália. (Diário de campo, 13/03/2010).

Episódio 14: A posse do urso



Imagens de vídeo: João tenta tomar posse do urso de Luciano.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

Luciano brinca com um urso de pelúcia. João se aproxima e tenta pegar o urso de Luciano. João e Luciano puxam o urso. Luciano começa a gritar, chorar e morder o urso. Eles ficam disputando o urso, até que João desiste. (Diário de campo, 03/05/2010).

Nestes episódios de nº12 e nº 13 vemos o quanto são frequentes as disputas por posse de objetos/brinquedos. As crianças utilizam várias estratégias de ação para se apoderar do objeto/brinquedo do outro. De acordo com Singer & Haan (2008) esses conflitos se tratam de aprender normas referentes a propriedade, pois segundo elas um objeto atrativo nas mãos de outra criança resulta em algo mais desejável.

Percebemos nestas cenas que as crianças injustiçadas encontram formas de resolver a situação sem a interferência de um adulto. No episódio nº12 Natália espera o momento certo para tomar novamente a posse do objeto/brinquedo que manipulava. Quando percebe que a outra menina, Lívia sai de perto, e que Luciano está entretido com os objetos, ela aproxima-se e pega de volta apenas um dos dois objetos/brinquedos iguais, deixando o outro para Luciano. Já, no episódio nº 13 Luciano grita, chora e morde o urso de pelúcia demonstrando que não abdicará de seu objeto/brinquedo, até que João desista.

Outra forma de indicar que não quer emprestar os objetos/brinquedos é quando as crianças argumentam “É meu!”, ou “É da escolinha!”. Estes argumentos são muito utilizados pelos educadores para resolver as disputas entre as crianças, eles perguntam “Quem pegou primeiro?”, ou dizem: “É da escolinha. É de todos, tem que emprestar”. Muitas vezes, então, os adultos sem saber muito bem quem pegou o objeto/brinquedo de quem retiram das mãos da criança, e entregam para outra.

*Antônio arrasta com dificuldade o cavalo de balanço pela sala. Vinícius que o observava tira o cavalo de Antônio e o pega no colo. Antônio fica muito bravo, grita e bate em Vinícius. Vinícius afasta-se segurando o cavalo. A monitora aproxima-se e pergunta o que está acontecendo. Vinícius senta sobre o cavalo e diz: “O meu carro!”. Antônio observa a monitora. A monitora diz: “**Dá pra ele, porque o Antônio pegou primeiro!**”. Vinícius grita e a monitora tenta acalmá-lo. (Diário de campo, 28/04/2010).*

Estas situações de conflitos que desencadearam a intervenção dos educadores, no sentido de resolvê-los, pressupõem que as crianças não sejam capazes de encontrar soluções e chegar a um acordo. Percebo que quando os adultos não presenciam cenas de conflitos, como por exemplo, em lugares mais escondidos – dentro da casinha, trem ou cantinhos da sala – as crianças desenvolvem formas próprias de solucioná-los. Entretanto, 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.

Os educadores, quando percebem que os conflitos entre as crianças tornam-se mais severos, interferem nestas situações, seja para resolver um conflito causado por posse de objetos/brinquedos, seja quando algum grupo e/ou criança recusa de forma hostil a participação de outra. Porém, presenciei muitas cenas que os educadores tentavam adivinhar o que acontecera, agindo muitas vezes de forma injusta.

Guilherme pega uma motoca para andar. João se aproxima, observa, pega a motoca de Guilherme e senta. Guilherme chora e sente-se injustiçado. A monitora se aproxima e pergunta se Guilherme quer outra motoca, ele bravo diz que não. A monitora, em dúvida, olha para mim e pergunta: “Rachel quem é o culpado?” (Diário de campo, 28/04/2010).

Segundo Singer & Haan (2008) quando os educadores elegem um culpado, muitas vezes se equivocam por não terem presenciado a cena, e além do mais, acabam privando as crianças de descobrirem e encontrarem as soluções. E, ainda complementam que [...] *na prática, as educadoras nem sempre são coerentes, em parte porque nem sempre resulta claro que regra deveria aplicar-se* (p.103, tradução minha).

Verifiquei que nas situações que os educadores interferiram tentando incluir uma criança que não foi aceita em um grupo de crianças, as crianças continuam a desprezá-la. Em uma das situações, um grupo de crianças brincava com os legos. Uma das monitoras, tentando incluir Lorenzo, que chorava, o colocou sentado junto do grupo. Foi nítido perceber que aos poucos o grupo foi se dispersando, deixando Lorenzo sozinho.

Portanto, podemos então dizer a partir das situações observadas que as crianças, mesmo as bem pequenas, administram com êxito seus conflitos com base nas regras construídas nos grupos de pares. Elas primam pela continuidade das suas ações e em função disso procuram encontrar formas de superar e solucionar disputas, desavenças e desacordos. Os conflitos funcionam como estratégias para restabelecer, clarificar ou romper relações. Nesse sentido podemos considerá-los um trabalho relacional, no qual as crianças aprendem as habilidades e regras sociais instituídas pelo grupo. A construção deste contexto comum compartilhado, o que podemos chamar de ordem social do grupo, vai aos poucos se constituindo a partir das relações

de amizade, discordância, concordância, diferenças, semelhanças, relações de poder, e hierarquias.

5.1.2 AS CRIANÇAS ENTRE ELAS NAS AÇÕES (RE)PRODUTIVAS E COMPARTILHADAS Vs. A *SOZINHEZ*

Podemos notar que até o presente momento já abordei a organização e configuração dos grupos de pares, os núcleos sociais, as ações convidativas que se dá entre as crianças, as estratégias de participação que elaboram entre eles, e as formas que encontram de resolver seus conflitos. Nesta seção, continuo apresentando as ações coletivas das crianças, as ações (re)produtivas, as ações compartilhadas, e as de *sozinha*, as quais norteiam a constituição das culturas infantis, *um modo de ser criança entre crianças, um estilo cultural particular ressonante com tempos e espaços particulares* (FERREIRA, 2004, p. 185).

As ações que denomino de (re)produtivas revelaram-se nas relações entre as crianças a partir daquilo que nós conhecemos por *imitação*. Nomeio essas ações de (re)produtivas, em concordância com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2002, 2009). O autor verificou em seu estudo empírico com crianças, que a produção da cultura de pares não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem as informações da cultura dos adultos de forma criativa para produzir suas culturas próprias e singulares. Segundo ele as [...] *crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses* (2009, p. 34).

Segundo Corsaro (2002)

[...] a produção da cultura de pares não se fixa nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa [...] (p. 124).

Podemos perceber essa produção de algo novo, nas relações sociais entre as crianças, pois através das suas linguagens próprias é capaz de construir, no grupo de pares, uma visão

intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, sendo produtoras criativas dos seus mundos de criança. Ou seja, são processos construídos nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias.

Nesse sentido, considero que a (re)produção da ação do outro se constitui em uma nova ação, e portanto não trata-se de uma pura imitação mecânica e idêntica, mas uma ação que faz parte do desejo de fazer algo junto com o outro, na qual a criança tenta compreender a ação que o outro realiza, para a partir dela realizar sua ação, atribuindo modificações e outros significados.

Nesta mesma linha de raciocínio, Verba, Stambak, Rayna, Bonica, Cardus, e Falcon (1984) ao analisar as condutas das crianças entre elas evidenciaram que as crianças *imitam por analogia*, e não apenas através de uma *imitação cópia*. Elas nomeiam de *imitação por analogia*, pois segundo elas as idéias de uns inspiram os outros aportando modificações às ações precedentes da outra criança. É nesse vínculo sincrônico e diacrônico de *fazer sua a idéia do outro* que as crianças demonstraram a capacidade de abstração. Logo, imitação não é mera cópia, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros.

Também verifiquei que as ações (re)produtivas são também estratégias utilizadas pelas crianças para serem aceitas pelo outro que iniciou a ação, ou porque se interessam pelo o que o outro está fazendo, ou ainda, para cooperar com a ação que o outro realiza.

Nos próximos episódios selecionados vemos algumas destas ações (re)produtivas entre as crianças.

Episódio 15: “Piu-piu-piu”



Imagens de vídeo: Nicole e Lívia dançando e cantando

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 12/04/2010

Nicole coloca as mãos em baixo dos braços, ri, e diz para Lívia: “Meu sovaco!”. Lívia ri e faz o mesmo. Nicole ri, e diz “Piu-piu-piu”. Lívia ri e também diz: “Piu-piu-piu”. Nicole começa a cantar a música do pintinho: “Meu pintinho amarelinho cabe aqui na

minha mão...” ao mesmo tempo em que balança seus braços para cima e para baixo, como se fossem asas. Lívia também começa a cantar com Nicole realizando a mesma ação (transcrição, 12/04/2010).

Neste episódio podemos ver que a ação (re)produtiva entre Nicole e Lívia são realizadas com o objetivo de fazer algo junto. Lívia compreendendo a ação de Nicole passa também a desempenhá-la.

Outra evidência que podemos observar é que frequentemente Lívia é vista (re)produzindo as ações que Nicole realiza, o que demonstra uma estratégia de ação de Lívia para ser aceita por Nicole. Isto nos revela que as crianças também (re)produzem as ações da criança que exerce algum poder no grupo, como é o caso de Nicole. Nicole geralmente demonstra grande satisfação ao ver Lívia realizando a mesma ação que ela. Como são muito amigas, Lívia (re)produz as mesmas ações de Nicole, com o intuito de consolidar seus laços de amizade.

Delalande (2001 *apud* BORBA, 2005, p. 213) afirma que quando as crianças *imitam* seus pares, estão manifestando seu desejo de criar uma relação privilegiada com estes. Através da *imitação*, ou do fazer as mesmas coisas juntas, cria-se um sentimento de cumplicidade e de confiança no outro e, nesse aspecto, a autora compreende essa forma de ação como manifestação de amizade.

Episódio 16: Escalada na grade da escola



Fotografias: Vinícius, Guilherme, Thiego e Lívia sobem na grade
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 13/03/2010

Vinícius e Guilherme sobem na grade da frente da escola. Thiago e Livia se juntam a Vinícius e Guilherme para também subir. (Diário de campo, 13/03/2010).

Nesta cena visualizamos as crianças empenhadas e engajadas em fazer algo juntas a partir da ação do outro. Quando Vinícius e Guilherme sobem na grade, Thiago e Livia os observam, e ao compreender o que eles estão fazendo, também se colocam a realizar a ação.

Vincze (2004) ao analisar os comportamentos relacionais de um grupo de crianças, constatou que uma das ações que realizavam era de *Fazer a mesma coisa juntos*. Ela observou que a *imitação* tornava-se uma atividade comum, pelo fato de que o modelo iniciado por um era adotado por outro colega e a partir daí continuavam a brincadeira juntos.

Episódio 17: Ajudando a empilhar cadeiras



Fotografia: Luciano e Antônio empilham cadeiras, a cooperação.

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 22/03/2010

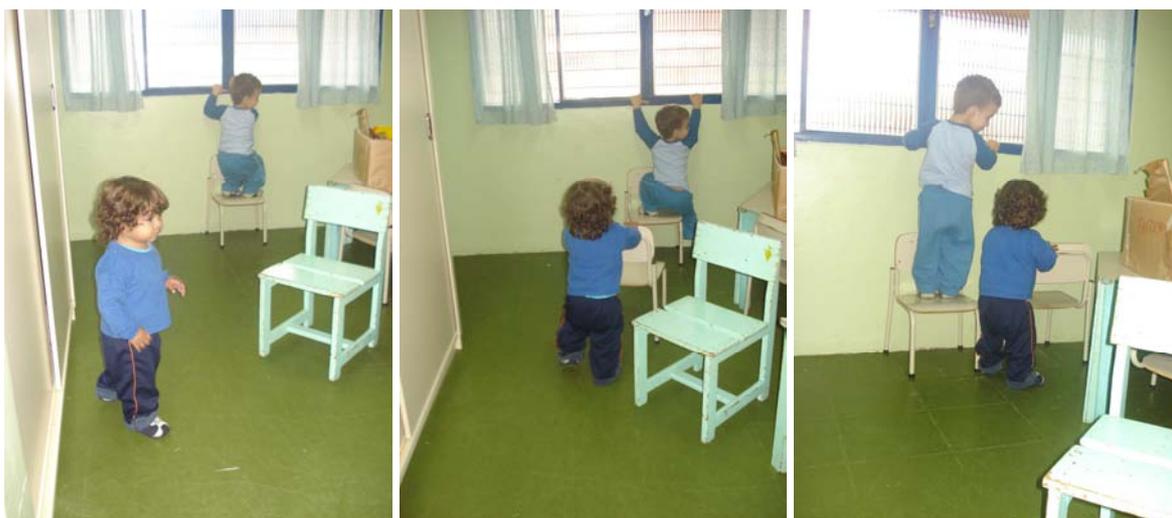
Luciano empilha uma cadeira de plástico sobre a outra. Antônio observa e também começa a realizar a mesma ação. Enquanto Antônio empilha as cadeiras ele olha para Luciano e sorri, parecendo haver um sentimento de cooperação na ação que ambos realizam (Diário de campo, 22/03/2010).

Podemos constatar que Antônio ao ver Luciano empilhar as cadeiras, também se coloca a realizar a mesma ação do colega, sendo que poderíamos considerar uma ação cooperativa, uma vez que Antônio, enquanto empilha as cadeiras, olha para Luciano e sorri, como se quisesse

demonstrar que estava colaborando com a ação. Nesse caso, Luciano realizava uma ação solitária, mas Antônio ao se aproximar, observar e realizar a mesma ação que ele, atribuiu um outro sentido e significado, pois o sentido daquela ação (re)produtiva para Antônio não era apenas *imitar* Luciano, mas contribuir e cooperar com a ação que ele realizava.

Maisonnnet, Stambak e Barrière (1984) ao observar atividades de cooperação entre as crianças evidenciaram que elas davam seqüência à brincadeira proposta pela outra criança. Notaram que a *imitação*, nesse caso fazia parte do desejo de fazer coisas juntas, pois nesses momentos as crianças demonstravam a vontade de se comunicarem por meio de risos, olhares, gestos e vozes com entonações, manifestando juntas suas alegrias.

Episódio 18: A cadeirinha





Imagens de vídeo: Joaquim e Antônio sobem nas cadeiras

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 21/05/2010

Joaquim empurra uma cadeirinha pela sala até a janela para tentar olhar para o pátio. Antônio vê Joaquim, o observa, e também busca uma cadeirinha para subir como Joaquim (Diário de campo, 21/05/2010).

Episódio 19: Espiando o berçário I



Fotografias: Antônio, Lívia, Vinícius e Nicole observam o berçário I

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 19/03/2010

Antônio espia através do portão do pátio para dentro da sala do berçário I. Enquanto observa, Antônio dá gritinhos e balbucia alguns sons. Lívia, Vinícius e Nicole se juntam a Antônio para ver o que ele está vendo. (Diário de campo, 19/03/2010).

Nestes dois episódios, nº 17 e 18, as crianças aproximam-se de quem inicia a ação para não só realizar a mesma ação, como para ver o que o outro está vendo, tanto Antônio, ao levar a cadeira para junto de Joaquim, a fim de olhar para o pátio, como Lívia, Vinícius e Nicole que se juntam a Antônio para também olhar para dentro da sala do berçário I.

Podemos então dizer que as ações (re)produtivas contribuem não só para a formação dos grupos de pares, como por serem processos construídos nas relações sociais entre as crianças, fornecem a obtenção de habilidades e competências sociais, o que facilita a compreensão de sua experiência social de crianças entre crianças. Como afirma Arendt (2004) a ação *depende inteiramente da presença de outros* (p.31), e *sempre estabelece relações* (p. 203). É, portanto, a partir dessas ações que as crianças passam a fazer algo junto, a participar de uma ação em comum, que processadas nos seus encontros tornam-se reconhecidas e partilhadas nos grupos de pares.

Nessa perspectiva, cada agir passa a fazer sentido nas ações (re)reprodutivas, pois as ações das crianças não estão isoladas em um vazio social, mas articuladas com a constituição histórica da sociedade e cultura construída coletivamente por todos os agentes sociais.

Também exploro aqui, outra ação coletiva que as crianças desenvolvem entre elas, as quais denomino de *ações compartilhadas*. Nestas ações identificam-se tentativas de compartilhamento de significados entre as crianças, as quais se mostraram mais evidentes através do brincar, uma vez que é na interatividade de suas culturas de pares que vão construindo um repertório de ações lúdicas, no qual aprendem entre elas a interpretar e desvelar o mundo, o contexto sociocultural em que se inserem.

Esta produção coletiva das crianças, de compartilhar o que aprendem umas com as outras, constitui a ordem social do grupo de crianças, as suas culturas infantis. Tanto a interatividade, quanto a ludicidade, que se refere ao brincar, como a fantasia do real e a reiteração fazem parte dos pilares das culturas infantis (SARMENTO, 2002, 2003b), os quais foram abordados e explicitados na seção 1.3 do capítulo 1 do presente trabalho. O intuito agora é continuar fazendo este elo com a empiria, buscando revelar os traços da constituição desses pilares entre as crianças bem pequenas.

O brincar, segundo Sarmiento (2002, 2003b, 2004) pertence à dimensão humana, mas é uma das ações sociais mais significativas entre as crianças. O brincar é uma ação social, na qual as crianças constroem suas relações sociais e formas individuais e coletivas de interpretar o mundo. Uma prática social e cultural que se constrói nos encontros entre as crianças e em articulação com o contexto sociocultural em que se inserem, sendo fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

A partir de minhas observações e registros de imagens ficou evidente que as crianças utilizam o brincar como recurso comunicativo que possibilita criar e compartilhar significados às suas ações, pois as crianças atribuem significados e usos sociais criativos acerca do que selecionam do mundo dos adultos, os reinterpretando interpretativamente (CORSARO, 2009).

No contexto da escola de educação infantil, o brincar torna-se um contexto relevante e significativo para os pares desenvolverem ações comuns entre si, pois permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção das suas ordens sociais (FERREIRA, 2004). De acordo com Ferreira (2004)

O brincar é um analisador privilegiado das interações das crianças porque permite acompanhar a par e passo a construção social das suas realidades em ação, nos processos que alicerçam as rotinas do brincar e, ao mesmo tempo, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceitas no grupo (Idem, 2004, p. 201).

Entretanto, a autora ressalta que nem toda a ação das crianças com crianças é exclusividade do brincar. Há muitas outras ações sociais que são desenvolvidas entre crianças e adultos. A autora adverte para que não caiamos na tentação de

[...] de resumir toda a ação social das crianças *com* crianças à exclusividade do *brincar*. Se é verdade que todas as crianças brincam, isso não significa que brincar, simulando ações reais do mundo adulto, sintetize e esgote toda a vida da criança: há muitas outras ações sociais que, criando realidade social, não só interpõem e são constitutivas do *brincar*, como são desenvolvidas em conjunto face ao mundo, às outras crianças e aos adultos [...] (FERREIRA, 2004, p. 199).

Episódio 20: A pintura



Imagens de vídeo: Nicole e Vinícius conversam sobre pintura

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

No canto dos colchonetes Nicole está sentada em uma motoca com sua bebê no colo e uma almofada. Vinícius e João também estão em suas motocas com uma almofada no colo. Vinícius também segura em suas mãos uma boneca. Nicole olha para frente, aponta e diz: “Vini olha ali que bonito a pintura! Que bonito!” (Naquela semana os educadores haviam feito uma nova pintura atrás de um dos armários da sala). Vinícius olha e responde: “Tá! que bonita pintura! é bem bonita né Nicole?! e sorri para ela. Nicole sorrindo diz: “é bonita!”. As outras crianças que estavam por perto também observam (Diário de campo, 13/04/2010).

Nesta situação observamos uma ação compartilhada entre as crianças sem ser em um momento específico de brincadeira. As crianças andavam de motoca com suas bonecas, mas quando Nicole avistou a pintura, que há pouco tempo havia sido pintada por uma das monitoras, compartilha sua opinião com Vinícius, que também concorda.

Já no episódio abaixo, podemos evidenciar uma ação compartilhada em uma brincadeira:

Episódio 21: O “gol do Inter!”





Imagens de vídeo: João e Thiego ensaiam uma partida de futebol

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

No pátio grande João chuta a bola e grita “gol do Inter”, Thiego o observa e também chuta uma outra bola, (re)produzindo a ação de João. João chuta sua bola na direção de Thiego e Thiego compreende o convite de João para jogarem. Eles chutam a bola um para o outro, e João sorrindo grita “gol do Inter!”, ensaiando uma jogada (Diário de campo, 13/04/2010).

Neste episódio como João chuta a bola e grita “gol do inter”, referindo-se ao time de futebol gaúcho, o Internacional, Thiego interpreta a ação de João e compartilha da mesma, também chutando a bola. João, então, chuta a bola para Thiego indicando um convite para que Thiego jogue com ele, o que logo é entendido por Thiego. Podemos notar que só há uma fala, a de João que grita gol, depois são seqüências de movimentos corporais que dão o sentido da ação, linguagens que Thiego soube interpretar.

Conforme Ferreira (2008) brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

As crianças selecionam o que apreendem e interpretam do mundo dos adultos, e atribuem significados e usos sociais criativos, transformadores ou transgressores. Nesse sentido, o brincar não pode ser visto como socialização das crianças no mundo adulto. O brincar visto a partir de um olhar adultocêntrico revela-o como uma atividade espontânea da criança, algo natural, visto como algo que as crianças fazem enquanto esperam para entrar na sociedade, algo dissociado da realidade social, sendo apenas uma espécie de cópia da realidade, o *faz-de-conta* (FERREIRA, 2008, p. 198).

De acordo com Sarmiento (2003b) o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, é um dos meios de realizá-lo e nele agir, usando-o como um recurso comunicativo,

para participar na vida cotidiana que são construídas na interação social, dando significado às ações. Nessa perspectiva, denomina de *fantasia do real* em substituição ao termo *faz-de-conta*, pois as crianças transpõem o real e o reconstroem criativamente pelo imaginário, como podemos ver nos episódios abaixo:

Episódio 22: “Olha , ela quer fazer xixi e cocô!”



Imagens de vídeo: Lívia e Nicole brincam com bonecas de fazer xixi e cocô

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 19/03/2010

Lívia e Nicole brincam na mesa de colocar seus bebês sentados sobre uma panelinha para que façam cocô. Lívia coloca a panelinha no bumbum da boneca de Nicole e depois no bumbum de sua boneca. Daniel apenas observa. Nicole diz: “Olha , ela quer fazer xixi e cocô!”, Lívia olha para mim e diz “É cocô Rachel!”, fazendo expressão no rosto de nojo. Nicole diz: “Ela quer cocô Lívia!”. Lívia, então, diz: “Bota-bota!”, e oferece a panelinha. Depois que a boneca de Nicole faz suas necessidades, Lívia olha para dentro da panela e diz “Parabéns!”. Amanda se aproxima e oferece papá na boca de Nicole. Nicole aperta os lábios e diz que não com a cabeça. Amanda sai. Lívia diz: “Tá cocô!”. Nicole: “Ela quer fazer cocô e xixi.” Elas continuam, repetindo várias vezes essa mesma ação (Diário de campo, 19/03/2010).

Nesta cena nos deparamos com Nicole e Livia construindo e compartilhando uma ação conjunta, a qual tem por objetivo colocar suas bonecas para fazer xixi e cocô em uma panelinha, como se esta fosse um vaso sanitário. A partir da representação de uma cena cotidiana, a qual estão vivenciando, a retirada de fraldas, elas compartilham de um significado comum, e da alegria de ver o êxito de suas bonecas ao conseguirem fazer suas necessidades. Livia expressa as reações dos adultos frente a essa situação que estão vivenciando, quando faz a expressão de nojo ao *ver* cocô dentro da panelinha, e após, quando olha para dentro da panelinha e diz “*Parabéns!*” à boneca, demonstrando alegria.

Podemos constatar nesta cena a elaboração e o compartilhamento de um processo de significação através de uma ação lúdica, e a partir do que elas se apropriam de seus contextos, como por exemplo a fala e reação dos adultos, o *nojo*, mas também os *parabéns*. Elas instituem entre elas que as panelas passam a ser vasos sanitários, e este passa a ser o sentido da brincadeira conjunta, o que as faz partilhar dos mesmos sentidos. Quando uma das crianças oferece de comer é rejeitada, pois Amanda não percebeu o sentido da brincadeira.

Fica evidenciada também neste episódio, a temporalidade diferida da situação imaginária. As meninas repetem a brincadeira várias vezes, demonstrando o quanto o tempo se constrói sob a ordem da imaginação e do fazer coletivo (SARMENTO, 2003, 2004). Isto caracteriza a reiteração, um dos pilares das culturas infantis.

Na próxima seqüência de imagens também presenciamos uma ação lúdica a partir da (re)produção de uma cena do cotidiano, e a questão da reiteração:

Episódio 23: Derramar, encher e beber





Imagens de vídeo: Vinícius e Guilherme brincam de beber
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 03/05/2010

Vinícius coloca em cima da mesa um copo e um bule, mas presta atenção nas educadoras que dançam. Guilherme se aproxima da mesa levando consigo um copinho. Ele derrama seu copo no bule. Quando Vinícius percebe que Guilherme está mexendo, ele pega o bule e serve o copo de Guilherme. Guilherme observa, aguarda o copo encher e bebe. Vinícius também serve seu próprio copo e bebe. Guilherme faz novamente que derrama o conteúdo de seu copo no bule que Vinícius segura. Vinícius diz: “Não, não. Bota aqui na mesa.” Guilherme sorri e coloca seu copo sobre a mesa. Vinícius serve novamente o copo de Guilherme. Guilherme bebe. Vinícius diz: “Toma!”. Vinícius também bebe, eles se olham e repetem a mesma seqüência de ação. Guilherme coloca o copo na mesa e espera olhando para Vinícius. Vinícius sai e Guilherme, em seguida, larga seu copo na mesa, e vai até a prateleira pegar uma bola (Diário de campo, 03/05/2010).

Vinícius e Guilherme compartilham, aqui também, uma ação lúdica, através da (re)produção de uma cena do cotidiano, beber, se alimentar. É nítido perceber o quanto o corpo, os movimentos e gestos são importantes para comunicar ao outro o sentido e significado da brincadeira.

A ação conjunta se desenvolve em função de derramar o conteúdo imaginário do copo, encher o copo, e beber. Vinícius a princípio não compreende a seqüência de ação que Guilherme deseja compartilhar, mas em seguida, a partir dos gestos de Guilherme interpreta e compreende qual a lógica da ação. Guilherme não falou uma palavra, apenas sons, sorrisos e balbucios, o suficiente para eles compartilharem um mesmo processo de significação.

Vemos aqui também, como no episódio anterior, a questão da reiteração, um outro tempo, não cronológico, que faz com que a brincadeira se repita várias vezes.

Portanto, podemos dizer que para poder participar na cultura de pares é vital que as crianças desenvolvam ações comuns, socializando-se uma às outras. São essas experiências que lhes permitem um sentido de pertença ao mundo cultural das crianças. O brincar, nesse sentido, pressupõe que haja um entendimento mínimo entre os participantes, sendo acordado, tácita ou verbalmente, de forma que possam produzir suas ações.

De acordo com Ferreira (2004) grande parte das brincadeiras requerem

[...] o envolvimento mútuo, ou seja, para que as ações *comuns* sejam bem sucedidas, cada um dos participantes envolvidos na interação deverá apresentar uma performance de acordo com e em resposta à do outro [...] brincar é sinônimo de encontros sociais [...] (p. 202).

Os próximos episódios que apresentarei referem-se às ações compartilhadas em que, freqüentemente, no cotidiano do berçário II, as crianças mais se engajam. Tratam-se de brincadeiras que fazem parte do repertório cultural dos grupos de pares, os quais sinalizam novamente, a reiteração, um dos traços das culturas infantis, em função de que o fazer de novo é sempre visto como algo que incita alegria, prazer nas crianças.

Episódio 24: A roda



Imagens de vídeo: Nicole, Lívia, Antônio e Geovana brincam de roda
Fonte: Rachel Freitas Pereira - 12/04/2010

A música toca. Nicole e Lívia dançam de mãos dadas em círculo, e Théo sentado no chão, observa. Quando termina a música elas gritam, pulam e batem palmas. A música recomeça e Nicole e Lívia continuam dançando de mãos dadas. Nicole canta. Antônio se aproxima e estica seu braço tentando entrar na roda. Elas permitem.

Geovana também se aproxima e diz: “A mão, a mão!”. E oferece suas mãos para Antônio e Nicole. Eles aceitam. Eles dançam e pulam. Quando a música termina é uma grande alegria. Eles gritam “ê, ê, ê, ê, ê!”, e batem palmas. A música recomeça. Antônio sorrindo abraça Geovana, e ela corresponde também com um abraço e sorrisos. Lívia e Nicole continuam rodando. (Diário de Campo, 12/04/2010).

Esta é uma ação compartilhada que frequentemente as crianças se engajam. Ressalto que nem sempre a aceitação na roda acontece por parte das crianças. Neste episódio vemos que o aceite ocorre. As crianças envolvidas compreendem o sentido da ação, o qual tem por objetivo rodar enquanto a música toca e bater palmas quando a música pára. Essa já é uma ordem social do grupo que as crianças do berçário II compartilham quando brincam de roda. Elas já conhecem a seqüência das ações, talvez por isso a aceitação de Antônio e Geovana, pois eles já sabem a ação que deve ser desempenhada. Entretanto, as crianças não seguem a risca as regras do jogo, elas as refazem. Nessa situação podemos visualizar que depois que a música pára e as crianças batem palmas, Antônio e Geovana demonstram tanta alegria que se procuram para se abraçarem, rompendo com o que já estava instituído. Lívia e Nicole continuam na roda, dando continuidade a ação.

Com relação às regras, Ferreira (2004) afirma que as mesmas vão assumindo formas cada vez mais rígidas de ação entre as crianças, por elas desenvolverem durante algum tempo, o mesmo tipo de brincadeira repetidamente.

Outra ação compartilhada frequentemente no berçário II são as brincadeiras que envolvem o Lobo Mau.

Episódio 25: O Lobo



Fotografia: Crianças fogem do lobo.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 12/03/2010

Nicole, Livia, Amanda e Alanes brincam na casinha. Kerolyn brinca de assustá-las com um dedochê de lobo, fazendo como se quisesse mordê-las. As meninas gritam e dão risadas (Diário de campo, 12/03/2010).

Esta ação conjunta costuma ocorrer no cotidiano. Nicole é quem geralmente propõe a ação, pois gosta muito da história da *Chapeuzinho Vermelho*, a qual seguidamente é recontada às crianças, quase que todos os dias da semana. As brincadeiras costumam envolver uma fuga do Lobo, seja este imaginário, ou como nesta cena em que Kerolyn utiliza um dedochê, muito utilizado nas brincadeiras das crianças. Elas se engajam em correr pela sala ou pátio para fugir, esconder-se na casinha da sala, ou trem do pátio, em sair para a floresta para matar o Lobo, e em pular pela sala, ou pátio, cantando: “*Vamos brincar no bosque, enquanto Seu Lobo não vem!*”, entre outras brincadeiras. Podemos nitidamente notar que mesmo que as brincadeiras possam parecer sempre as mesmas, as crianças, sempre modificam o repertório e trazem algo de novo.

Outra ação conjunta bastante frequente é a construção do bolo de aniversário com peças de encaixe:

Episódio 26: O bolo de aniversário



Imagens de vídeo: Crianças fazem bolo e cantam parabéns.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 18/05/2010

Nicole, Vinícius e Kerolyn montam o bolo com peças de encaixe, e começam a cantar parabéns. Aos poucos outras crianças vão se aproximando para também cantar e bater palmas (Diário de campo, 18/05/2010)

A ação compartilhada nesta cena também demonstra o quanto as crianças já conhecem o funcionamento e regra desta brincadeira, e como reconstruem reinterpretativamente e criativamente a cultura da qual fazem parte. Geralmente, após cantarem repetidas vezes os parabéns, *repartem o bolo*, entregando a cada uma das crianças uma peça de encaixe, e fazem como se comessem. Conseguimos também identificar claramente parte da configuração do núcleo social nº 1, o qual na maioria das vezes propõe essa ação.

Outras brincadeiras que mais se *repetem* no cotidiano do berçário II, são as que envolvem: papéis de mãe, pai e filhinho, comumente, protagonizadas por Nicole, Vinícius e Amanda; as brincadeiras relacionadas ao cuidado com os bebês, como: beijar, acariciar, aquecer, trocar, dar banho, trocar o xixi e cocô, alimentar, colocar para dormir, embalar, passear; as brincadeiras com jogos de construção e de encaixe; as brincadeiras com os utensílios da cozinha; e, as brincadeiras de andar de motoca, brincar com o celular, com carros, carregar a bolsa, colocar chapéus, entre outras.

De acordo com Ferreira (2004, p. 204) a repetição fornece a base para um envolvimento mútuo quer no fluxo da ação e ao longo do tempo, quer quanto ao tema, participantes, regras e seqüências de acção, facilitando a criação de um repertório de atividades que as crianças podem desenvolver em comum. Esta *repetição* das interações, conforme a autora, reforça as relações sociais entre as crianças possibilitando a estruturação da organização social do grupo de crianças.

Ferreira alerta que

[...] O carácter repetitivo das rotinas do brincar não deve, em caso algum, levar a pensar que as brincadeiras são iguais ou que nelas duas acções são idênticas. Pelo contrário, há permanentemente um amplo conjunto de variações na acção pela introdução de inovações ou da sua complexificação que, fazendo coexistir sub-rotinas ao tema central, revelam, precisamente, a expressão da autoria dos actores mesmo que dentro de alguns limites e constrangimentos. [...] (p. 204).

Outro ponto relevante a ser discutido aqui é com relação aos brinquedos. Segundo Brougère (1994), outro autor referenciado no campo da Sociologia da Infância que vem se dedicando a estudar o brinquedo (objeto) e a cultura lúdica numa abordagem sociológica, afirma que os brinquedos (objetos) convidam as crianças a uma representação de papéis sociais, pois o brinquedo (objeto) é um produto cultural, no qual está impresso os traços culturais específicos e a forma de pensar de uma época. Segundo ele, o brinquedo é um portador de significados, uma imagem num objeto a ser decodificada pela criança, capaz de fornecer conteúdo às brincadeiras e despertar sentimentos e sentidos, sendo um suporte para a brincadeira. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que o brinquedo é um [...] *objeto extremo, devido à superposição do valor simbólico a função* (p.16), marcado pelo predomínio da dimensão simbólica sobre o funcional. Nesse sentido, o brinquedo não tem uma função determinada, podendo ou não, submeter a brincadeira às imagens.

Episódio 27: Fazer comidinha



Fotografia: Crianças brincam de fazer comidinha.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 26/03/2010

Kerolyn e Vinícius brincam na mesa com utensílios de cozinha. Thiago se aproxima e manipula os objetos. Vinícius faz como se estivesse bebendo (Diário de campo, 26/03/2010).

Neste e em várias outras cenas do cotidiano constatamos as crianças submetendo suas brincadeiras às imagens do objeto, como neste episódio que se utilizam dos utensílios da cozinha para compartilhar a ação de fazer comidinha, oferecer, comer.

Entretanto, Brougère (1994) assinala que a brincadeira propõe uma ação, manipulação e conduta lúdica, sendo o brinquedo, portanto, um suporte para a imaginação. Segundo o autor as crianças criam e recriam em suas brincadeiras outros contextos ligados à sua vivência cotidiana, acessando um *repertório cultural próprio* (p. 47). A aprendizagem é ativa, elas aprendem através das brincadeiras a *impregnação cultural* (p.49), isto é, os códigos culturais existentes.

Conforme o autor

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. [...] (BROUGÈRE, 1994, p. 52).

No excerto abaixo vemos Amanda e Geovana compartilhando uma ação conjunta sem utilizar a imagem, a qual o objeto se refere, um chapéu:

Amanda pega Geovana pela mão e grita: “Vem filha!”. Ela senta Geovana no chão e penteia seu cabelo com uma escova. Amanda pega um chapéu de plástico e o coloca no chão. Elas passam a mão dentro do chapéu, como se este tivesse água dentro, e passam no rosto e na cabeça, como se estivessem lavando. Elas se olham. Geovana faz a mesma ação de Amanda (Diário de campo, 28/04/2010).

Situações como estas são freqüentes, as crianças, mesmo as mais novas, compartilham da ação lúdica, da imaginação, aqui nesta cena, de fazer do chapéu, uma bacia, pia, ou banheira talvez. Já presenciei também o uso de canetinhas como colheres para mexer a comida, a pá como martelo, uma bolinha como esponja para dar banho nas bonecas, os cabides das fantasias como espadas para lutar, enfim, seriam muitas seqüências de imagens para ilustrar neste trabalho.

Outro ponto importante de ressaltar nas ações compartilhadas das crianças são os conflitos que ocorrem, seja na inserção de um novo participante na ação, ou na mudança das regras acordadas entre as crianças. Essas ações já foram explicitadas na seção anterior quando abordei as estratégias de participação das crianças nos grupos de pares e os conflitos.

Nesse sentido Borba (2005, p. 123) evidencia que o [...] *processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas.*

Portanto, é também através do brincar que as crianças constroem a sua cultura e se auto-regulam como grupo social. Analisar as interações das crianças nas ações (re) produtivas e nas ações compartilhadas me permitiu acompanhar passo a passo a construção das suas ações entre si, suas regras e as formas socialmente aceitas no grupo.

No entanto, mesmo presenciando estas ações em que as crianças buscam o outro para estabelecer interações e compartilhar uma ação em comum, também presenciei momentos em que as ações das crianças, se constituem em momentos de estar consigo mesmo, sem querer a companhia e interferência de outra criança. Esta ação denomino de *sozinha*, termo cunhado por Ferreira (2004, p. 187) em seus estudos, os quais busquei inspiração. A autora não levanta a *sozinha* como uma categoria a ser analisada, apenas a aborda quando menciona que não exclui [...] *a coexistência de estilos mais individualizados de ser criança e de estar no jardim Infantil [...] extremados pela sua excessividade em determinadas práticas e/ou tipos de discursos ou pela sua renitente estranheza, mutismo e/ou “sozinha” [...].*

Segundo a autora essas ações que as crianças realizam como a *estranheza, mutismo e/ou sozinho* podem não ser imediatamente aceitas e integráveis nos padrões de conduta tolerados pelo grupo de crianças.

No berçário II não percebi desta forma. A *sozinha* é uma característica marcante no grupo e bem tolerado entre as crianças. A maioria delas ainda estão bastante centradas na manipulação e exploração dos objetos/brinquedos da sala, além do que possuem outras formas de falar, sem ser somente através da linguagem oral, a fala. O *mutismo*, nessa linha de raciocínio, a meu ver, inexistente.

Episódio 28: Explorando objetos



Imagens de vídeo: Antônio manipula e explora dois objetos.

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 09/04/2010

Antônio brinca na pia da pequena cozinha com dois objetos. Enquanto eles os manipula, balbucia, e faz diversos sons e gritinhos. (Diário de campo, 09/04/2010).

Nesse episódio observamos o interesse de Antônio em manipular e explorar objetos. Antônio de forma solitária brinca prazerosamente com os objetos.

Verba, Stambak, Rayna, Bonica, Cardus, e Falcon (1984) ao analisarem as condutas das crianças pequenas, que foram induzidas a manipular e explorar pequenos objetos, evidenciaram que são nessas situações de experimentação que as crianças aprendem progressivamente os primeiros conhecimentos físicos dos objetos e, além disso, aprendem a construir outros novos objetos, atribuindo sentidos a eles. Na cena selecionada, podemos justamente observar Antônio experimentando os objetos, colocando um sobre o outro, tentando enfiar um no outro, os encostando, batendo, jogando pra cima, enfim, uma seqüência de ações que lhe possibilita conhecer suas propriedades físicas, e atribuir algum sentido lúdico na ação que desenvolve.

Constatai também, que a *sozinha* é desenvolvida tanto pelas crianças vinculadas a algum grupo específico (as crianças do núcleo social nº 1 e 2), que em alguns momentos preferem desenvolver suas ações de forma solitária, como também, é uma ação desenvolvida pelas crianças que não estão vinculadas a um grupo, como é o caso de Lorenzo, Mirela, Melissa, Théo e Natália,

as crianças do núcleo social nº 3. Nesse sentido é uma ação comum a todas as crianças do berçário II.

Episódio 29: Enxugando a louça



Fotografia: Vinícius enxuga um prato com a roupa de uma boneca.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 13/04/2010

Vinícius brinca sozinho de enxugar um prato com a roupa de uma boneca, fazendo da mesma um pano de louça. (Diário de campo, 13/04/2010).

Nesta cena vemos Vinícius que integra um núcleo social estável, brincando sozinho de enxugar a louça. Vinícius é uma das crianças que mais desenvolve as ações de *sozinho*, mesmo participando frequentemente das ações compartilhadas de seu grupo.

Episódio 30: As miçangas



Fotografia: Lorenzo brincando com as miçangas do brinquedo.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 22/03/2010

Lorenzo sozinho, manipula e explora atento as miçangas de um brinquedo. Ao fundo, sentado no chão, Vinícius também manipula um livro de histórias de forma solitária. (Diário de campo, 22/03/2010).

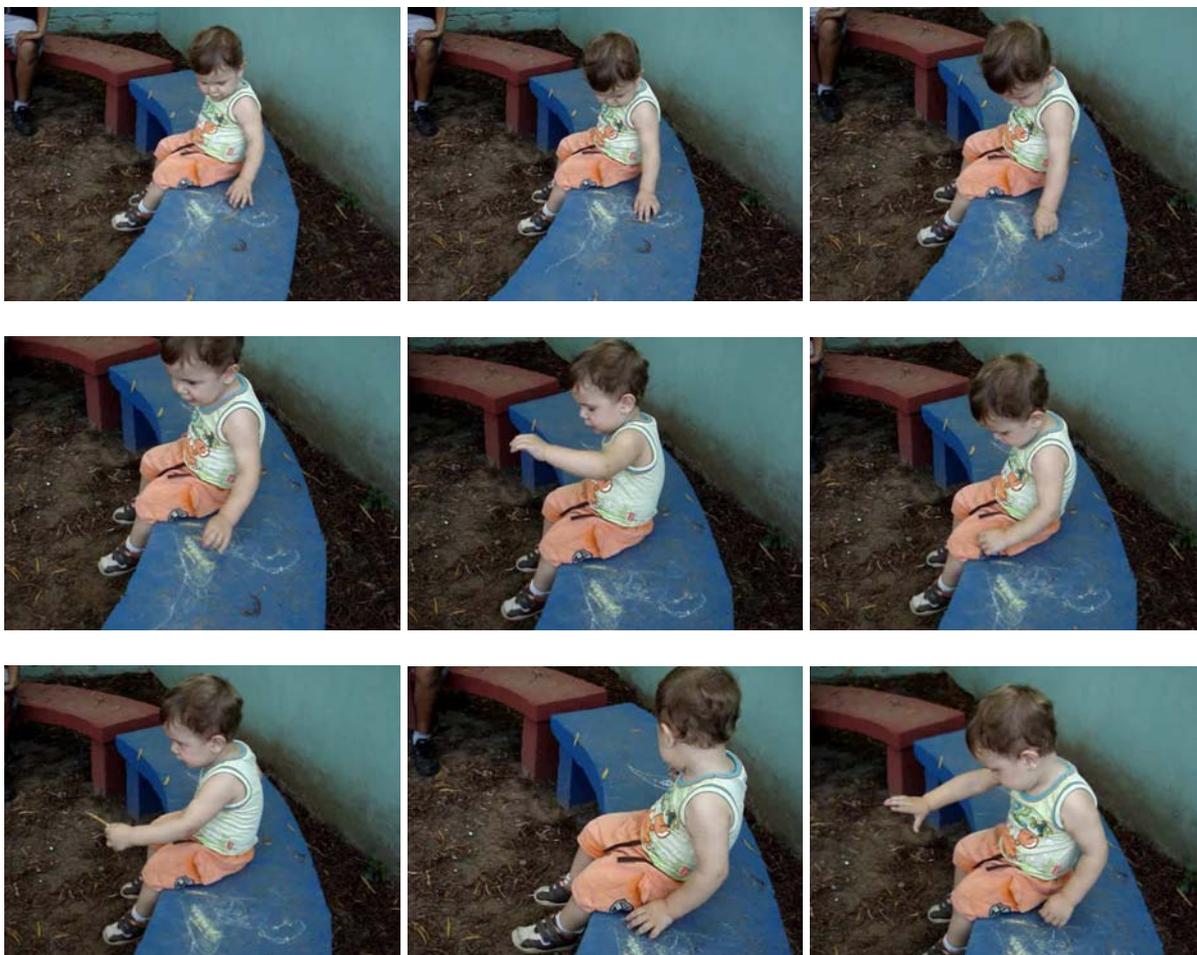
Já Lorenzo, que não integra um grupo estável, também desenvolve as ações de *sozinho*. Lorenzo frequentemente é visto desempenhando este tipo de ação, manipulando e experimentando objetos. Também, comumente, vemos Lorenzo colocar os objetos na boca, isto é, outra forma de experimentá-los. Nesta mesma imagem, podemos visualizar ao fundo Vinícius, que novamente executa uma ação de *sozinho*. Sentado sobre as almofadas, sozinho e muito tranqüilo, manipula e faz a *leitura* atenta de um livro.

Obviamente, que essas ações de *sozinho*, da mesma forma que as outras ações, muitas vezes provocam conflitos⁴⁴, em função de que a criança que a realiza inibe a participação de outra que deseja fazer o mesmo, tentando se inserir. Contudo, quando a aceitação ocorre por parte de quem realiza a ação vemos o desenvolvimento das ações (re)produtivas, e talvez na seqüência, dependendo das habilidades e competências sociais das crianças, as ações compartilhadas.

Chamo a atenção também para o fato de que a *sozinho* não significa que a criança não esteja atenta às ações dos outros, aparte do que acontece o seu redor.

⁴⁴ Essas situações também foram contempladas na seção anterior quando abordei as cenas que envolviam estratégias de participação, negociação e conflito.

Episódio 31: Os galhos e folhas secas



Imagens de vídeo: Guilherme manipula e explora galinhos e folhas de árvores secas.

Fonte: Rachel Freitas Pereira - 19/03/2010

Guilherme brinca sozinho com uns galinhos e folhas secas de árvores na praça da escola. Enquanto ele explora, faz alguns sons, e não deixa de observar atentamente as outras crianças que brincam ao seu redor. (Diário de campo, 19/03/2010).

Nesta seqüência de imagens Guilherme, de forma solitária, brinca com galhos e folhas secas. Ele as explora, observa, e as joga no chão. Entretanto, não deixa de observar as outras crianças que também brincam na praça.

Em algumas situações de *sozinho* percebi também que a ação que a criança realiza de forma solitária, às vezes está vinculada a alguma ação que outra criança, ou grupo desenvolve. Uma forma de fazer a mesma coisa, sem estar junto.

Episódio 32: Saboreando a comidinha.



Fotografia: Geovana brinca sozinha de fazer comidinha

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 22/03/2010

Nicole e Livia brincam na mesa com os utensílios de cozinha, de fazer comidinha. Geovana se aproxima, observa a brincadeira das meninas, pega uma panelinha e uma colher, e sai fazendo como se estivesse comendo (Diário de campo, 22/03/2010).

Neste episódio Geovana realiza sua ação de forma solitária, porém a partir da ação que Nicole e Livia desempenham. Inspirada na brincadeira das meninas, ela também resolve fazer o mesmo, sem participar conjuntamente da ação compartilhada delas. Nesse caso, percebemos que Geovana nem procura se inserir na brincadeira, preferindo brincar sozinha.

Para me ajudar a pensar nessa questão da sozinhez, trago algumas contribuições do trabalho desenvolvido por Agostinho (2003). A autora em sua dissertação de mestrado, centra-se nas relações das crianças com o lugar da creche. Suas análises evidenciaram que as crianças necessitam de um lugar que possam além de se relacionar com os outros, possam se encontrar consigo mesmas. De acordo com a autora a creche

[...] precisa respeitar e possibilitar que as crianças de zero a seis anos possam ficar sozinhas e tenham espaço e tempo para momentos de isolamento, em lugares pequenos e aconchegantes que proporcionem momentos de quietude. Tudo isso as crianças pesquisadas demonstraram querer, para o encontro

consigo mesmas, como seres humanos plenos, com diferentes individualidades e ritmos próprios. [...] (p. 141).

Nessa perspectiva, podemos dizer que querer estar sozinho em alguns momentos faz parte da nossa dimensão humana. Sentimos necessidade de privacidade e intimidade para estarmos com nós mesmos e fazer aquilo que queremos, seja para descansar, para ler um livro, ficar longe do barulho, das pessoas, enfim, com as crianças não poderia ser diferente.

Segundo Agostinho (2003, p. 144) as crianças que freqüentam a creche ficam nela um tempo longo no qual necessitam de espaço e tempo de privacidade, de encontro com seus sentimentos e ritmos, saindo do ritmo do grupo, dos espaços cheios, para um lugar só seu. A autora revela que

[...] o que as crianças, meninos e meninas de zero a seis anos, nos indicam [...] não é uma perspectiva individualista: este encontro consigo mesmas, que elas nos apontam como necessário para práticas em creches que respeitem as crianças como sujeitos de direitos, é um exercício de encontro com nossa humanidade. Naqueles espaços da creche que criaram ou encontraram as crianças buscam em alguns momentos do seu dia um lugar todinho seu. (Idem, p.146).

Nesses momentos, portanto, de *sozinhos* as crianças encontram formas de estar consigo mesmas, como vemos no episódio seguinte em que Guilherme, sozinho, busca concentração para encontrar a chave certa para abrir o objeto/brinquedo:

Episódio 33: A chave certa



Fotografia: Guilherme pensativo e concentrado tenta encontrar a chave certa para abrir a caixa.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 26/03/2010

Neste episódio evidencia-se que Guilherme encontra um lugar na sala em que pôde concentrar-se sem a interferência de outras crianças. Pensativo procura pela chave certa para abrir a caixa.

Na imagem abaixo também visualizamos Joaquim, sozinho e concentrado, explorando sua imagem no espelho.

Episódio 34: O espelho



Fotografia: Joaquim no espelho.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 21/05/2010

O espelho também costuma ser muito explorado pelas crianças. Frequentemente Joaquim, Théo, e Alanes são vistos sozinhos na frente do espelho, observando suas imagens, e explorando seus movimentos.

Por conseguinte, podemos dizer que estas ações de sozinhez são bastante frequentes entre as crianças na creche, são momentos que elas não desejam vincular-se a uma outra criança, ou a alguma atividade conjunta. Elas querem apenas desempenhar sua ação. Podemos dizer, então, que essas ações também fazem parte das culturas infantis que as crianças do berçário II constroem entre elas, formas específicas de ser e estar entre elas, as quais são conhecidas e compartilhadas entre as crianças, não somente pela oralidade, mas através de outras formas tácitas de linguagem.

5.1.3 OS LAÇOS E REDES DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS

Nesta seção apresento a constituição das redes e laços de amizade entre as crianças do berçário II, pois essas relações mostraram-se centrais para a produção e reprodução cultural

dentro dos grupos de pares. Afinal, é a partir destas relações mais estreitas entre as crianças que se reforçará e expandirá suas culturas.

Episódio 35: “*Tu és minha amiga também?*”



Imagens de vídeo: Conversa quem é amigo(a) de quem.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 09/04/2010

As crianças voltam do almoço, às 11 horas, as cortinas já estão fechadas, os colchonetes no chão, e uma música calma toca, a fim de que as crianças fiquem sonolentas e durmam. Enquanto as crianças esperam para fazer a higiene Vinícius, Geovana, Nicole, Kerolyn, e Lívia conversam. Nicole diz para Vinícius: “Minha amiga é a Lívia”, Vinícius aponta para Kerolyn e pergunta: “essa?”, Nicole aponta para Lívia e diz: “Não, essa”. Vinícius aponta para Lívia e diz: “essa?”. Kerolyn faz carinho em Lívia e diz: “essa é minha amiga!”. Nicole olha para Kerolyn e diz: “Ela é minha amiga também”. Vinícius diz para Kerolyn: “essa é a amiga da Nicole”. Kerolyn faz carinho em Lívia e Nicole diz: “Nós somos amigas da Nicole”. Nicole e Geovana prestam atenção. Vinícius aponta para Nicole e diz: “Essa é minha amiga! Também sou! Essa é minha amiga!”. Kerolyn, meio brava, diz: “É minha amiga!”, Vinicius responde dizendo: “é minha amiga!”, Kerolyn: “não!”, e Vinícius diz: “ela é minha amiga sabia?”, Nicole diz: “é minha amiga também!”. Vinícius diz: “Tu é minha amiga também? Minha amiga?” (a monitora quer

interferir, digo baixinho que eles estão conversando, ela pára para escutá-los, mas as crianças não lhe dão atenção e continuam). Nicole diz: “amiga também”, Kerolyn faz sinal com a cabeça que sim. Vinícius pergunta para Geovana: “tu és minha amiga?”, Geovana sorri e faz sinal com a cabeça que sim. Vinícius pula dizendo: “minha amiga!”, ele abraça Geovana e lhe dá um beijo. Geovana sorri e Vinícius também. Nicole, Kerolyn e Livia observam. Vinícius olha para Nicole e diz: “ela é minha amiga sabia? Minha amiga! Eu dou beijinho, minha amiga, eu dou beijinho”. A monitora, que observa, diz: “que amor Vini! Agora é para deitar!”. (Diário de campo, 09/04/2010).

Neste episódio podemos ver o quanto as crianças são capazes e competentes em suas habilidades sociais para estabelecer redes e fortalecer laços de amizades entre elas, desde cedo. Chamou-me muita atenção ao observar o grupo do berçário II, o quanto as crianças expressavam a preocupação de ser e ter amigos. Presenciei seguidamente este tipo de discussão principalmente entre este grupo, que costuma realizar ações e brincar junto. Nicole, Vinícius e Livia são os mais *velhos* da turma, mas Geovana é uma das crianças mais *novas*, e mesmo ainda não utilizando a fala oral, manifesta através de outras linguagens seus desejos e opiniões, participando efetivamente da discussão do grupo.

Nesta cena podemos observar também o quanto para as crianças a concepção de amizade está atrelada às ações de carinho. Vinícius fica muito feliz ao saber que Geovana é sua amiga e diz: “*ela é minha amiga sabia? Minha amiga! Eu dou beijinho, minha amiga, eu dou beijinho*”.

Corsaro (2003 apud BORBA, 2005, p.165) ao falar da amizade entre as crianças afirma que, de acordo com as pesquisas realizadas sobre relações entre pares e amizade, as crianças vêem seus parceiros de brincadeira como amigos. Corsaro critica os estudos da psicologia do desenvolvimento sobre esse tema, que afirmam que as crianças só passam a ver os amigos como pessoas que se compreendem e partilham seus sentimentos, segredos e problemas aos onze ou doze anos. Para ele, as crianças se engajam desde cedo no processo de construir amizades adquirindo um conhecimento mais abstrato sobre o que é amizade. E se engajar desde pequenas nesse processo significa se engajar em brincadeiras partilhadas e aprender regras e valores da sociabilidade no interior do grupo.

Daí que ter um *amigo(a)* com quem se desenvolvam ações comuns possam ser sinônimo de acesso à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as

atividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de ação. Ter um *amigo(a)* significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas. Em suma, no contexto do JI [jardim infantil], a amizade pode ser vista como uma propriedade socioafetiva emergente da participação activa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo (FERREIRA, 2004, p. 194).

Outras manifestações e demonstrações de amizade puderam ser observadas nas seguintes situações:

Encostados na parede, enquanto aguardam para colocar os bibeiros, Vinícius beija o Guilherme e diz: “Ele é meu amigo!”. Vinícius fica com o braço colocado por cima do ombro de Guilherme. (Diário de campo, 17/05/2010).

Lívia e Amanda estão no balanço e Nicole as embala. O estagiário chama por Nicole. Nicole diz: “Agora eu to balançando as amigas, espera um pouquinho!”. Nicole dá pulos cantando: “tô balançando as amigas! Tô balançando as amigas lá, lá, lá, lá, lá, lá!” (cantando). (Diário de campo, 19/03/2010).

No início da manhã, quando Vinícius viu Nicole chegando começou a rir e a pular, e gritou: “Minha amiga chegou! Minha amiga chegou!” (Diário de campo, 09/04/2010).

A partir destes excertos percebe-se claramente a predileção das crianças por alguns parceiros, e isso me fez questionar o que poderia estar contribuindo para a realização destas aproximações mais relacionais e próximas entre elas.

No cotidiano do berçário II pude identificar alguns fatores, os quais já foram citados na seção 5.1 quando teço comentários a cerca da configuração dos núcleos sociais de crianças: o fato de algumas crianças já se conhecerem desde o berçário I; a capacidade de se fazerem comunicar através de outras linguagens não-verbais; gostarem de realizar ações em comum, fazer coisas junto; a adesão por uma mesma ação; e as atitudes de solidariedade, cooperação, respeito e carinho. Logo, fui percebendo que estes fatores eram fortes características para a constituição dos núcleos sociais de crianças e suas redes de amizade.

Apurei, então, que a estabilidade que ocorria entre esses grupos se construía através de laços de amizade em torno das ações que realizavam conjuntamente, fossem nas ações (re)produtivas, ou nas ações compartilhadas entre os pares. As crianças integrantes do mesmo núcleo social e rede de amizade, geralmente apresentavam interesses pelas mesmas ações, pelas mesmas brincadeiras, e sabiam o funcionamento das mesmas, cujas regras eles mesmos haviam instituído, e as quais estavam em contínua mudança por meio das negociações e conflitos no interior dos núcleos.

Nesse sentido, ficou evidenciado que o envolvimento das crianças em ações coletivas surgiu como uma oportunidade para fazer e encontrar amigos. O brincar nesse caso desempenhou um papel central no estabelecimento das relações de amizade, uma vez que muitas das construções de significados comuns foram desenvolvidas no cerne das amizades, que simultaneamente se desenvolviam nas brincadeiras (FERREIRA, 2004, p. 205-206). Ferreira (2004) então afirma que *fazer amigos e brincar surgem como sinônimos e concordantes com a idéia de que assim as crianças conseguem participar e fazer parte de uma cultura de crianças [...]* (Idem, p. 205-206).

Episódio 36: Mãos dadas



Fotografia: Nicole e Livia dão as mãos para irem ao pátio.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 19/03/2010

Na saída do refeitório Nicole e Livia dão as mãos e vão em direção a pracinha para brincarem juntas. (Diário de campo, 19/03/2010).

As atitudes de solidariedade, cooperação, respeito e carinho, como citado acima, são características importantes na constituição das redes e laços de amizade.

Episódio 37: O zelo



Fotografia: Lívia cuida de Guilherme
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 19/03/2010

Lívia abraça Guilherme, o pega pela mão e o ajuda, com zelo e carinho, a descer o degrau e caminhar pelo pátio. (Diário de campo, 19/03/2010).

Neste episódio testemunhamos o zelo e carinho de Lívia com Guilherme, o que contribui claramente para que uma relação de amizade se constitua e fortaleça. Guilherme parece perceber o cuidado que Lívia concede a ele, tanto que corresponde também com carinho e atenção. Lívia e Guilherme não fazem parte do mesmo núcleo social, pois desenvolvem poucas ações comuns entre si. Entretanto, não deixam de estabelecer uma relação de amizade, até porque Guilherme como é um dos menores da turma, ainda é visto como alguém que precisa ser cuidado.

Apresento abaixo outras situações que também demonstram sentimentos como a cooperação e a solidariedade entre as crianças:

Natália continua chorando, sentada no chão porque sua mãe foi embora. Ela está ao lado de Nicole e Lívia. Nicole faz carinho em Natália e diz: “Não chora, ela vem. Olha o teu chinelo que bonito!”. (Diário de campo, 13/04/2010).

Théo está sentado no chão e seu bico está no chão distante dele. Antônio que caminha pela sala, quando vê o bico de Théo, abaixa-se e olha para a boca de Théo. Ao constatar que Théo está sem o bico, ele pega o bico do chão e sorrindo coloca na boca de Théo. Théo olha para ele e fita-o. (Diário de campo, 02/07/2010).

Mirela bate em Nicole. Nicole chora. Nicole chorando pede para Vinícius que dê um beijo em seu braço. Vinícius dá um beijo e diz de uma forma muito carinhosa: “Agora vai passar tá bom?”. Nicole responde: “Tá bom.”, e pára de chorar. (Diário de campo, 19/03/2010).

Tanto no episódio de nº 35 quanto nestes excertos de diário de campo podemos analisar o quanto a demonstração de cuidado e atenção com o outro engendra e/ou fortalece os laços de amizade entre as crianças. A cooperação e a solidariedade aparecem como sentimentos necessários para a sociabilidade e para a manutenção de um bom relacionamento entre as crianças. Elas escolhem seus amigos na interação, nas relações, nas quais se asseguram sentimentos como estes de aceitação e respeito mútuo.

Já nesta outra situação seguinte, visualizamos Nicole e Livia compartilhando de uma conversa em comum:

Episódio 38: Os brincos



Imagens de vídeo: Nicole e Lívia conversam sobre seus brincos.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 12/04/2010

Nicole e Lívia estão dentro da casinha da sala. Nicole mostra seus brincos para Lívia e diz: “olha aqui o meu brinco”, colocando as mãos em suas orelhas. Lívia (re)produz a

mesma ação, fazendo o mesmo gesto e dizendo a mesma coisa. Elas encostam suas cabeças para que possam enxergar os brincos uma da outra. (Diário de campo, 12/04/2010).

Nesta situação, observamos que fazer amigos é então, visto como uma forma de se criar proximidades afetivas e sociais, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, fatores estes imprescindíveis à afirmação das rotinas e das regras da cultura de pares, conseqüentemente das culturas infantis (FERREIRA, 2004). Assim sendo, as redes de amizade contribuem para a reprodução cultural dentro do grupo, pois é com outras crianças que se constrói e se expande a cultura.

Contudo, a autora (FERREIRA, 2004) adverte que da mesma forma que a cultura do grupo de pares não é neutra, [...] *nem a amizade não é apenas uma simples relação cognitiva e de afetividade isenta de interesses e poderes [...] (p. 194).* As relações de amizade são usadas também para controlar o comportamento do outro, para fazer valer as regras da brincadeira, para garantir o uso de um objeto ou espaço, para participar de uma brincadeira ou excluir alguma criança. Falas como: “*Não tem lugar pra ti*”, a imposição da palavra “*não*”, a demonstração de não gostar da aproximação do outro, e as agressões físicas demonstram claramente esta situação.

Nessa perspectiva, podemos dizer que há a existência de relação de poder, mesmo entre as crianças que estabelecem relações intensas de amizade.

Episódio 39: O capacete





Imagens de vídeo: A amizade de João e Daniel
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 28/04/2010

João dá um beijo, com carinho, em seu amigo Daniel que está sentado na motoca. João empurra a motoca de Daniel com cuidado, o ajudando a andar pela sala. Daniel coloca o capacete, que segurava em suas mãos, e João observa. João, discretamente pega o capacete de Daniel e sai. Daniel olha para mim e aponta para João choramingando e gritando. (Diário de campo, 28/04/2010).

Nesta cena vemos João fazendo carinho em Daniel e o auxiliando a andar de motoca, atitudes de solidariedade e cooperação com o amigo, porém mesmo manifestando intensa amorosidade ele não deixa de aproveitar-se do momento de aproximação para tomar posse do capacete de Daniel. Aqui fica explícito que mesmo entre as crianças de intensa amizade os conflitos e as estratégias de controle estão presentes.

No berçário II também presenciei cenas em que as crianças defendiam seus amigos em situações de conflito, com é o caso do seguinte episódio:

Episódio 40: Defendendo a amiga



Imagens de vídeo: Nicole defende Lívia.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

Nicole e Vinícius andavam de motoca pela sala. Livia chega e se aproxima de Nicole. Vinícius levanta-se da motoca, vai atrás de Livia, puxa sua blusa nas costas e tenta derrubá-la no chão. Livia grita “ai, ai, ai!”. Nicole olha para mim e diz: “Olha o Vini, o que ele tá fazendo com a Livia!”. Livia assustada corre para trás de Nicole e observa Vinícius. Como não tomo atitude, Nicole diz para Vinícius: “Não briga!”. Vinícius grita com Nicole. Nicole também grita. Eles discutem gritando (não entendo o que eles dizem). Vinícius bate em Nicole. Nicole fica brava e coloca a língua para fora, a fim de intimidar Vinícius. Percebendo que Vinícius não se afasta, Nicole chora e chama pela professora. (Diário de campo, 03/05/2010).

Neste episódio observamos que Vinícius não gosta quando Livia aproxima-se de sua companheira de brincadeira. Ele parece ficar enciumado, então tenta derrubar Livia. Entretanto, Nicole, defende sua melhor amiga, entrando em conflito com Vinícius. Mesmo, Vinícius fazendo parte do trio de amizade, Nicole percebe a injustiça que ele estava fazendo com Livia. Nicole ao perceber que não estava conseguindo intimidar Vinícius, utiliza a estratégia de chamar a professora, pois sabe que ela irá chamar a atenção de Vinícius.

O que também ressalto neste episódio é o ciúmes de Vinícius ao ver Livia se aproximar de Nicole, sua amiga e companheira de brincadeira. Presenciei estas cenas de ciúmes entre amigos também em outras situações:

Episódio 41: A mentira







Imagens de vídeo: Vinícius com ciúmes de Nicole.

Fonte: Rachel Freitas Pereira – 22/06/2010

As crianças estão sentadas encostadas na parede esperando para irem ao refeitório lanchar. Daniel, Nicole e Vinícius estão sentados um do lado do outro. Vinícius conversa com Nicole, aponta para a porta e fala algo relacionado a aniversário, que não entendo (nesse momento o som estava ligado). Nicole olha brava para Vinícius e diz: “Não!”. Daniel observa a conversa. Vinícius olha bravo para ela, faz um som para intimidá-la, e bate em seu braço. Nicole não gosta e olha novamente brava para ele. Vinícius faz novamente o som, indicando que está bravo. Nicole continua a olhar brava para ele. Daniel percebendo que Vinícius brigava com Nicole, o encara. Daniel, então olha para Nicole e sorri de forma carinhosa. Nicole corresponde com um sorriso. Vinícius olha para Daniel e diz bravo algo para intimidá-lo, que também não entendo. Nicole, não gostando, diz: “Aí, aí, aí Vini!”. Vinícius olha para a monitora que canta músicas com as crianças e a chama, dizendo: “Profe, profe, profe!”. A monitora diz: “Fala!”, mas continua cantando. Vinícius prossegue “O Daniel me bateu!”. Daniel olha assustado para Vinícius. Nicole olha para ele, coloca as duas mãos na boca e fala brava: “E, ele não te bateu nunca!”. Eles se encaram. Vinícius diz: “Ele bateu!”. Nicole responde “Não!”. Vinícius diz novamente “Bateu!”, e Nicole responde “Não!”. Vinícius olha novamente para a monitora, que continua a cantar, e diz: “Profe, profe, profe!”. A monitora diz: “Fala amoreco.”. Vinícius repete: “O Daniel me bateu!”. Daniel olha novamente assustado para Vinícius. A monitora vai até Daniel e fala brava: “Daniel, porque tu bateu nele?”. Daniel permanece olhando para a monitora assustado. A monitora sai de perto. Nicole encara Vinícius, mas ele demonstra satisfação (Diário de campo, 22/06/2010).

Esta cena demonstra o quanto Vinícius fica enciumado, em função de que sua amiga sorri carinhosamente para Daniel. Tudo inicia quando Daniel percebendo que Vinícius brigava e agredia Nicole, o encara, e sorri para Nicole, a fim de apoiá-la. Daniel não fala uma palavra, são apenas gestos e expressões faciais, e mesmo assim, Nicole compreende seu apoio a ela e também corresponde com um sorriso. Vinícius instantaneamente parece ficar enciumado e chama pela monitora, inventando que Daniel havia lhe batido. Nicole percebendo a injustiça que Vinícius estava fazendo com Daniel, o adverte dizendo que está mentindo. Com raiva, Vinícius novamente chama pela monitora que briga com Daniel. Nesse momento Vinícius demonstra ficar satisfeito.

Nesta outra situação também presenciamos cena de ciúmes entre dois amigos de um mesmo núcleo social:

Episódio 42: O ciúme



Imagens de vídeo: Luciano morde Guilherme.
Fonte: Rachel Freitas Pereira – 03/05/2010

As crianças estão encostadas na parede. Os educadores colocam os babeiros nas crianças enquanto aguardam o momento para irem ao refeitório lanchar. Nicole, Guilherme, Luciano e João estão sentados um ao lado do outro. João e Luciano brincam. João dá um beijo em Luciano. Luciano sorri e o abraça. Eles dão risadas. A estagiária coloca os babeiros neles. Agora, Guilherme é quem olha para João, eles também sorriem, e dão um beijo um no outro. João dá risadas, e Guilherme também corresponde com sorrisos. Luciano que observava, demonstra não gostar da situação, empurra Guilherme sobre a Nicole, e morde seu braço. Como eu não tinha percebido, Nicole olha pra mim, coloca a língua para fora, e aponta para Luciano, mostrando-me que ele está mordendo Guilherme. Guilherme grita e chora. Interfiro dizendo: “Calma Luciano, vai machucar o amigo!”. A monitora se aproxima. (Diário de campo, 03/05/2010).

Neste episódio também presenciamos fortemente uma cena de ciúmes entre crianças que desenvolvem uma ação em comum. Os três meninos são amigos e costumam desenvolver ações conjuntas. Eles fazem parte do mesmo núcleo social de crianças. João brincava com Luciano de abraçar, dar beijo e dar risadas, e Guilherme apenas observava. Quando Guilherme resolve participar da mesma ação, Luciano não gosta e lhe dá uma mordida no braço, até que a monitora intervenha.

Outro ponto a ser explorado neste item é com relação à interferência direta dos adultos nas relações de amizade das crianças. Na escola observei o quanto os adultos interferem nas configurações dos grupos de amizade, e o quanto impossibilitam que alguns laços se fortaleçam entre as crianças, principalmente nas seguintes situações: quando as crianças sentam encostadas à parede para colocarem os babeiros, na hora da história, no refeitório, e também na roda. Em vários destes momentos os educadores separam aquelas crianças que apresentam laços fortes de amizade, com a justificativa de que *Eles (elas) não param! tem que separar!* Ou de que *Bagunçam muito juntos(as)*. Essas falas costumam compor o cotidiano do berçário, principalmente nos momentos citados, pois são os momentos em que as crianças se aproximam para sentarem ou fazerem algo juntas. No refeitório, as crianças maiores são separadas das menores, aqueles que já comem sozinhos sentam em uma mesa, e aqueles que ainda precisam do auxílio dos adultos, em outra. Mas, ainda assim, os educadores designam os lugares de algumas crianças que costumam sentar sempre juntas, como é o caso de Nicole e Lívia, Kerolyn e

Amanda, João e Daniel. Frequentemente as professoras reclamam e utilizam estratégias para separá-los, principalmente quando estão envolvidos em alguma ação conjunta que *atrapalha* o andamento da rotina.

No refeitório Daniel e João se procuraram para sentarem juntos. A monitora diz: “Eu não estou acreditando no que estou vendo! Eles estão ficando muito amigos. Não dá pra deixar eles sentarem juntos. Bagunçam muito.” (Diário de campo, 05/04/2010).

Todavia, também presenciei cenas que mesmo nestas situações, as crianças encontram formas de interagir com seus amigos e transgredir as regras impostas pelos adultos.

Constatei também que a preferência dos educadores por algumas crianças também influenciam e alteram a configuração dos grupos. Algumas crianças possuem mais respaldos, outras são mais elogiadas, outras são mais vitimizadas pelos educadores, enquanto outras crianças são sempre as “*culpadas*”, ou o “*mordedor*”, o “*bagunceiro*”, o “*bebezão*”, o “*esquisito*”, o “*manhoso*”, entre outros adjetivos. Percebo que estes estigmas dados e reforçados a algumas crianças, principalmente nos momentos da chamada na roda, interferem nas relações estabelecidas entre elas, pois influenciam nas exclusões e rejeições realizadas pelas crianças.

Portanto, podemos concluir afirmando que as relações de amizade constituem e nutrem uma rede de alianças que contribuem fortemente para compreendermos a experiência de ser criança entre crianças, pois é através da interação e do relacionar-se com seus amigos, que elas passam a compartilhar ações e sentidos, isto é, a pertencer à cultura das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NAS ENTRELINHAS DO VIVIDO

O foco de investigação desta dissertação centrou-se no estudo acerca das relações que as crianças bem pequenas estabelecem entre si, sua organização social e a produção de suas culturas.

Visto que as crianças menores de três anos quase não são contempladas nos estudos do campo da sociologia da infância, tomei esta lacuna como motivação para estudá-las. Deste modo, parti da análise do quadro teórico da sociologia da infância e de suas proposições fundamentais para embasar as análises que foram aqui apresentadas, procurando compreender se mesmo entre as crianças de um ano e meio a dois anos e meio visualizamos estratégias de organização social tão fortemente demarcada, em grupos de crianças maiores.

Como apresentei no capítulo 1, a Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas com relação à forma de ver e perceber as crianças, as infâncias e seus processos de socialização, pois nasce como um campo que se opõe às concepções de criança enquanto um ser para o futuro, e que precisa ser socializado pelas instituições e pelos adultos. A Sociologia da Infância passou, então, a abordar a criança enquanto ator social, agente ativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas, e a infância como categoria social e geracional. O fato de considerar a infância como categoria social é compreendê-la como parte da sociedade, uma forma estrutural interligada com outras que a afetam. Categoria geracional, no sentido de que para a sociedade, a infância é uma categoria que nunca desaparece, mesmo que suas concepções variem historicamente.

O aparecimento deste novo paradigma da sociologia da infância, de pensar nas crianças enquanto atores sociais que contribuem tanto para a preservação da sociedade e sua reprodução, quanto também para a mudança social, está aliado a dois conceitos centrais desta nova proposta de estudo da infância: o conceito de *reprodução interpretativa* e as *culturas da infância*.

Corsaro (2009) propõe a substituição do conceito de socialização pelo termo de *reprodução interpretativa*, já que as crianças, como sujeitos ativos, se apropriam dos elementos do ambiente social atribuindo-lhes novos sentidos e significados, contribuindo recíproca e ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. Em estreita colaboração com este conceito, a noção de *culturas da infância* refere-se à existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da categoria geracional infância,

necessariamente distintas das do adulto, embora, também, interdependentes destas (SARMENTO, 2003, 2004, 2005, 2006).

Tornou-se pertinente, então, estudar de que forma as crianças bem pequenas, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio constroem suas culturas infantis nas relações sociais que estabelecem entre elas no contexto de um berçário em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. O ponto de partida foi compreender a organização social dos grupos de crianças, e as ações coletivas que desenvolvem, as quais corroboram para a constituição de uma ordem social do grupo. Nesse sentido, analisei os interesses e conhecimentos que as crianças compartilham nos espaços e tempos do contexto da escola, uma vez que é a partir de suas ações coletivas que se organizam em grupos, criando alianças e integração social.

Ressalto que o campo da Psicologia cultural de Barbara Rogoff (2008), também mostrou-se útil para pensar as crianças enquanto produtoras de uma cultura infantil, já que a autora analisa como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes em comunidades culturais. Com base nisso, buscou-se fazer um estudo interdisciplinar na escrita desta dissertação, procurando fazer um diálogo entre os campos da Sociologia da Infância e da Psicologia Cultural.

Com relação à metodologia, este estudo se embasou em uma abordagem etnográfica e seus instrumentos, a partir de uma observação participante junto às crianças no cotidiano da escola, no período de março a agosto de 2010, com idas ao campo de três a quatro vezes na semana. Utilizei a fotografia e a gravação em vídeo para capturar nuances daquilo que não nos é visível a olho nu, como suas ações, suas linguagens, as relações sociais que estabelecem entre si, e suas culturas infantis.

A organização dos dados gerados permitiu capturar nuances daquilo que não nos é visível a olho nu, e reconstruir pistas para analisar a partir da perspectiva das crianças suas ações, suas linguagens, as relações sociais que estabelecem entre si, suas culturas infantis.

Pautada pelos aspectos que pude observar no campo, nas entrelinhas do vivido, e no que foi apresentado nas análises, foi possível formular algumas considerações e hipóteses. Importa dizer que tais considerações constituem afirmações possíveis nesse momento e nesse contexto de estudo, portanto não pretendem apresentar-se como universais, uma vez que não dão conta de explicar a dinamicidade das relações sociais entre as crianças, e tampouco a complexidade de suas culturas. As categorias expressam apenas uma leitura possível, entre tantas, a qual está profundamente atravessada pela minha interpretação e escolhas teóricas.

Nesse momento, então, de finalização, ou de início, talvez, retomo em itens as principais considerações e hipóteses com relação ao tema estudado:

PRIMEIROS CAPÍTULOS:

- A variedade de vivências e contextos permite-nos falar não numa infância, mas em **infâncias** diante das diversificadas formas de vivê-la, cada uma delas com uma rede complexa de relações.
- A infância como um fenômeno híbrido, depende da aproximação de disciplinas das ciências sociais e naturais, a fim de perceber a relação entre a sociedade individual e a cultural (PROUT, 2004), já que os seres humanos são biologicamente culturais (ROGOFF, 2008).
- Considerar as crianças bem pequenas participantes da pesquisa é reconhecer que mesmo sem seu consentimento formal, elas falam à sua maneira, e demonstram enfaticamente suas vontades e desejos através de outras linguagens, não apenas a oral e escrita.
- O contexto da escola infantil é determinante e, ao mesmo tempo, determina a teia das relações sociais entre criança/criança e crianças/adultos. Logo, suas relações não estão desvinculadas do contexto.
- A criança participa ativamente em companhia de outros membros de sua comunidade, crianças e adultos, companheiros que apóiam e estimulam sua compreensão para utilizar os instrumentos da cultura. De acordo com Rogoff (2008) é nesse viés que as pessoas se transformam, por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais.
- Só faz sentido falar em cultura infantil se considerarmos a existência de uma cultura adulta e dominante de referência. No cotidiano, ambas as culturas não existem isoladamente. Elas não só estão em permanente comunicação, mas dentro das mesmas contingências, pois partilham alguns códigos e valores, e estão atravessadas por heterogeneidades de caráter estrutural, como: o gênero, idades, posição social (FERREIRA, 2004).

- A cultura é compreendida como sendo os vários significados atribuídos a todas as coisas e ao meio social, aos modos de agir, pensar, relacionar-se e interpretar do ser humano. Um processo que emerge da ação social, estabelecida nas interações (GEERTZ, 1989).

ACHADOS DO CAMPO:

- No decorrer da pesquisa foi possível identificar, mapear e caracterizar alguns grupos, *os núcleos sociais*, nos quais encontrei uma ordem social que o estruturava, com regras que eram consolidadas entre as crianças. Estas regras permitiam uma ação coletiva, sendo a base sobre a qual as crianças criavam, definiam, negociavam e coordenavam suas ações. Foram através delas que as crianças construíram formas próprias de organização social, constituindo suas culturas infantis particulares. Contudo, observei que essa ordem social do grupo alterava-se conforme as ações que as crianças desenvolviam entre elas. Participar de uma mesma ação criava vínculos entre as crianças que iam se intensificando pela maneira que organizavam suas ações. Nesse sentido, tive a oportunidade de revelar não só os processos participativos de cooperação, reciprocidade e alianças, mas também as relações que envolviam o poder, a afirmação de acordos, a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas, e as ações estratégicas.
- Ao organizar e analisar os dados gerados também identifiquei algumas das principais formas de ações que as crianças encontraram de ser e estar entre elas: as crianças nas ações convidativas, de rejeição, conflito, (re)produtivas, compartilhadas, a *sozinhos*, e suas redes e laços de amizade, ações que constituíram suas culturas infantis, e motor das relações sociais entre as crianças.
- As ações convidativas se caracterizaram pela busca do outro, como o toque, o olhar, o sorriso, os gestos, os sons, os balbucios, o movimento do corpo. Foi nítido perceber a ação autônoma e agência das crianças na iniciativa de se aproximar do outro, e no estabelecimento de ações comunicativas e dialógicas através de diferentes linguagens. Essas diferentes linguagens constituíam as relações entre as crianças, e concomitantemente,

contribuíam para a construção de suas culturas, uma vez que estas ações de encontro ao outro, revelaram-se processos de ação coletiva. As crianças demonstraram competência e potência ao manifestar que detém, não só uma, mas várias linguagens para se expressar e comunicar.

- Percebi também que muitas das tentativas de busca e aproximação pelo outro eram rejeitadas. Estas experiências não eram realizadas com sucesso, porque o grupo não queria a aproximação da criança que tentava se inserir, ou porque alguma criança preferia manter-se sozinha realizando sua ação. Presenciei cenas do quanto às crianças, mesmo bem pequenas, se utilizavam de inúmeras possibilidades para serem aceitas, aceitar, rejeitar ou superar a rejeição. São possibilidades estrategicamente engendradas que evidenciam sua competência no estabelecimento de suas relações.
- As disputas e os conflitos se apresentaram de forma muito constante entre as crianças, fosse para ser aceito por uma criança e/ou grupo que brincava, pela posse de objetos/brinquedos, pelo controle da brincadeira, ou a tomada por um espaço, como: a casinha da sala, a casinha e o trem do pátio. Porém, os conflitos apresentam-se como possibilidades para que as crianças aprendessem as regras e a como se relacionar. Nessa perspectiva, apresentaram-se como elemento importante nas relações entre as crianças. Os conflitos funcionaram como estratégias para restabelecer, clarificar ou romper relações. Percebi também o quanto as crianças se mostraram competentes socialmente, ao administrar com êxito seus conflitos, a fim de não interromper o fluxo de suas interações.
- Denominei de ações de (re)produção, aquelas ações mais conhecidas por *imitativas*. Entretanto, fui ao encontro do conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro (2009), para definir as ações (re)produtivas, pois não trata-se de uma pura imitação mecânica e idêntica, mas uma ação que faz parte do desejo de fazer algo junto com o outro, na qual a criança tenta compreender a ação que o outro realiza, para a partir dela realizar sua ação, atribuindo modificações e outros significados, se constituindo, portanto, em uma nova ação. Verifiquei também que além do desejo de (re)produzir a ação do outro, servia como estratégia para que fossem aceitas pela criança que iniciava a ação, se não, também, para cooperar com a ação

que o outro realizava. Essas ações forneciam a obtenção de habilidades e competências sociais para a criança intensificar suas relações com o grupo de pares.

- Nomeei de ações compartilhadas as ações em que identificava tentativas de compartilhamento de sentido e significado entre as crianças. Estas ações se mostraram mais evidentes através do brincar, uma vez que é na interatividade das culturas de pares que as crianças constroem um repertório de ações lúdicas, no qual aprendem entre elas a interpretar o mundo, o contexto sociocultural em que se inserem. A partir de minhas observações e registros de imagens, ficou evidente que as crianças utilizavam o brincar como recurso comunicativo que possibilitava criar e compartilhar significados às suas ações. De acordo com Brougère (1994) as crianças criam e recriam em suas brincadeiras outros contextos ligados à sua vivência cotidiana, acessando um *repertório cultural próprio* (p. 47). Entretanto, Ferreira (2004) alerta que nem toda a ação das crianças com crianças é exclusividade do brincar. Há muitas outras ações sociais que são desenvolvidas entre crianças e adultos.
- Outra forma de ação que evidenciei entre as crianças do berçário II foram as ações de *sozinho*, termo cunhado por Ferreira (2004). Essas ações se constituíam em momentos que as crianças encontravam formas de ficar consigo mesmas, sem a companhia e interferência de outra criança. Eram também nesses momentos que as crianças manipulavam e exploravam as propriedades físicas de objetos/brinquedos. Querer ficar sozinho em alguns momentos faz parte da nossa dimensão humana, logo, com as crianças não poderia ser diferente. Esta ação demonstrou-se bastante freqüente entre as crianças, que integravam núcleos sociais estáveis e/ou laços de amizade, e mais fortemente, entre as crianças que não integravam um grupo de pares estável. Podemos dizer, então, que essas ações também fizeram parte das culturas infantis que as crianças do berçário II construíram entre elas, as quais eram conhecidas e compartilhadas entre as crianças, não somente pela oralidade, mas através de outras formas tácitas de linguagem.
- A última categoria de análise apresenta a constituição das redes e laços de amizade entre as crianças, pois essas relações mostraram-se centrais na produção e reprodução cultural dentro

dos grupos de pares. Constatei que a estabilidade que ocorria entre os grupos se construía através de laços de amizade em torno das ações que realizavam conjuntamente, fossem nas ações (re)produtivas, ou nas ações compartilhadas entre os pares. As crianças integrantes do mesmo núcleo social e rede de amizade, geralmente apresentavam interesses pelas mesmas ações, pelas mesmas brincadeiras, e sabiam o funcionamento das mesmas, cujas regras eles mesmos instituíam, e as quais estavam em contínua mudança através das negociações e conflitos no interior dos núcleos.

Portanto, a produção cultural das crianças esteve fundada nas relações sociais. Agindo juntas criaram uma comunidade, regida por regras, valores, conhecimentos e interesses próprios. Entretanto, no grupo de pares assistiu-se a uma improvisação de ações, em que as crianças agindo de modos diferentes, introduziam inovações nestas regras, as quais podiam ser sempre alteradas no decurso da ação. Nesse sentido, foi nos processos de ação coletiva, nos espaços de cooperação, solidariedade, conflito, disputa, rejeição, negociação, estratégias de participação e controle que as crianças constituíram sua *comunidade cultural*, estruturando o que chamamos de culturas infantis. Foram essas dinâmicas que as capacitaram para pertencer e integrar grupos de pares. Mas, uma questão ainda persiste: Será que podemos considerar as crianças bem pequenas produtoras de cultura?

Proponho, então, que todas essas considerações possam servir como pistas para pensar em uma **escola da infância** que contemple e privilegie os conhecimentos que as crianças, incluindo as de zero a três anos produzem e compartilham entre elas. Construindo, assim, uma pedagogia de encontros e relações, como nos diz Barbosa (2010).

[...] uma pedagogia ética, estética, política, complexa, biológica, cultural, relacional, sistêmica, participante, transgressora e construtiva que indaga e narra – como projeto inacabado – uma imagem de infância com direitos universais. [...] o desenvolvimento de um projeto humano (e não só escolar) dialógico de escuta das esperanças dos homens [...] (HOYELOS, 2006, P. 29).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

ALDERSON, Priscilla. **Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa.** In: Educação & Sociedade. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v.26, p.419-442, Maio/Agosto, 2005.

ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creche. In: **Estudos psicológicos.** Set.-dez. 2006, vol. 9, n.3 p.513-522.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen S. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2000.

BARBOSA, Maria Carmen S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. 2010. (Texto digitado).

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça Souza Horn. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **17.º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**, 2009, Campinas, SP. (Texto digitado)

BARRIÈRE, M.; BONICA, L.; GOMA, E.; WHITAKER-FERREIRA, S. Momentos conflictuales. In: STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos.** Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil** Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2000.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Faperj, 2001.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. Porto alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2005.

CORSARO, William. **Uma discussão geral sobre etnografia**. Informação fornecida no Curso Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Faculdade de Educação da Unicamp. Porto Alegre, 2007. (*texto digitado*).

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. **Investigação com crianças**: Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.35, nº. 125, p. 161-179, 2005.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, nº 1, abr./jul. 2003.

EDWARDS, carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 10

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Rio de Janeiro, 2008 (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: nº 116, p. 41-59, jul. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e prática sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. Coleção: Criança pequena. São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Juegos motores en niños de 12 a 18 meses. In: STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos**: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M.; BARRIÈRE, M. Intercambios em uma situação de juegos motores. In: STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos**: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche**: marcas de uma relação. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-59, mar.2001.

MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: 2007.

MUSATTI, T. Intercambios en una situación de juegos de “hacer como si”. In: STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos**: descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

PEREIRA, Rachel Freitas. A associação entre o cuidar e o educar no cotidiano da educação infantil. In: DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). **Crianças Pequenas**: A arte de combinar razões, afetos e emoções. Educação Infantil: Novas Perspectivas. Rio Grande: Editora da Furg, 2005.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado, 1990.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004. (*Texto digitado*).

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul./dez.2002. p. 137-162

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas? In: **VI Congresso Internacional de Educação** - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados? São Leopoldo: 2009. p. 1-18.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, nº 1, abr./jul. 2003.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**. Série Sociologia. v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2000.

_____. Imaginário e as culturas da infância. In: ARAÚJO, A. F. (org.). **História, educação e imaginário**. Actas do IV Colóquio de História, Educação e Imaginário. Braga: Universidade do Minho, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (orgs) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v.26, p. 361-378, Maio/Agosto, 2005.

_____. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. IEC, Uminho, 2006. p. 1-26. (*Digital Format*).

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 137-179.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Orgs.) **Estudos da Infância**: Educação e prática sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERREIRA, Manuela. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. São Paulo: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

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, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31, mar.2001.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias:** A situação social das crianças atendidas uma comissão de proteção de menores. Centro de estudos da criança. Braga: Universidade do Minho, 2001.

STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos:** descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil:** indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TARDOS, A.; SZANTO. O que é a autonomia na primeira infância? . In: FALK, J. (Org.) **Educar os três primeiro anos:** a experiência de Lóczy. São Paulo: JM editora, 2004.

TONUCCI, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Afectos e amores entre crianças:** a construção de sentimentos na interação de pares. Porto. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 2004.

VERBA, M.; STAMBAK, M.; RAYNA, S.; BONICA, L.; CARDUS, S.; FALCON, L. Intercambios en una situación de exploración de objetos. In: STAMBAK, Mira (*et al*). **Los bebés entre ellos:** descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Editorial Gedisa, 1984.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até dois anos e meio. In: FALK, J. (Org.) **Educar os três primeiro anos:** a experiência de Lóczy. São Paulo: JM editora, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. **Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil.** Revista Perspectiva. Florianópolis: jan./jun. 2007. v. 25, n. 1, p. 21-39.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Data: ___/___/___

CARTA DE ACEITE DA PESQUISA

Srs. responsáveis

A partir de Março de 2010, eu Rachel Freitas Pereira, pedagoga, aluna do curso de Mestrado em Educação da UFRGS estarei realizando uma pesquisa sobre as interações entre os bebês. A turma escolhida foi o Berçário B2 desta Escola Municipal de Educação infantil.

Para analisar essas relações entre os bebês, a forma que se comunicam, como se organizam nos seus grupos de pares precisarei tirar fotos e utilizar gravações em vídeo de vários momentos do dia das crianças, pois dessa forma poderei capturar as diversas linguagens dos bebês, já que se tratam de balbucios, choros, risos, movimentos corporais, etc. O registro dessas imagens ocorrerá no período de março a setembro de 2010. Comprometo-me, conforme acordo realizado com a escola, a estar retornando e demonstrando essas imagens coletadas nas reuniões que a escola organizar com os pais e/ou responsáveis.

A realização desta pesquisa tem grande importância, no sentido de aprofundar conhecimentos sobre os bebês e, desta forma, contribuir com o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Solicitamos, então, a colaboração dos pais e/ou responsáveis nesse processo, já que as imagens serão utilizadas apenas para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, formação continuada.

Declaro que os dados apresentados das crianças e de seus responsáveis serão mantidos em sigilo e não serão divulgados sob nenhuma hipótese.

Deixo claro, que a participação é voluntária, e que não existirão despesas para nenhum participante, assim como não há compensação financeira relacionada à participação das crianças.

Nesse sentido, conto com a participação e consentimento das famílias para que eu possa efetivar esse trabalho de “escutar” os bebês, e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Segue abaixo o termo de consentimento de aceitação.

Atenciosamente

Rachel Freitas Pereira

E-mail: rachelfpereira@bol.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre as interações entre os bebês e autorizo meu(minha) filho(a) _____ a participar. Assim, autorizo a divulgação das imagens capturadas pela utilização de fotografias e gravação em vídeo do cotidiano das crianças, no período de março a setembro de 2010, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, formação continuada. Foi também declarado a mim o anonimato de dados e sigilo de informações apresentadas.

Porto Alegre, ____ de março de 2010.

Assinatura do(a) responsável