

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

RACHEL FREITAS PEREIRA

**Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no
contexto da Educação Infantil**

Porto Alegre
Janeiro/ 2015

RACHEL FREITAS PEREIRA

**Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no
contexto da Educação Infantil**

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre
Janeiro/ 2015

CIP - Catalogação na Publicação

Freitas Pereira, Rachel

Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os
bebês e adultos no contexto da Educação Infantil /
Rachel Freitas Pereira. -- 2015.
250 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Bebês. 2. Educação Infantil. 3. Participação. 4.
Socialização. 5. Produção de Cultura. I. Silveira
Barbosa, Maria Carmen, orient. II. Título.

RACHEL FREITAS PEREIRA

**Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no
contexto da Educação Infantil**

Tese 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 Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Porto Alegre / Fevereiro / 2015.

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^ª. Dr^ª. Maria Elly Genro – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades em minha vida.

À minha orientadora Lica pelo carinho e acolhida em seu grupo de pesquisa.

À professora Ana Cristina Delgado pela amizade e incentivo, desde a graduação.

Aos professores da banca que me acompanharam desde o mestrado, professor Manuel Sarmiento, professora Sandra Richter, professor Gabriel Junqueira, e professora Ana Cristina Delgado.

À professora Maria Elly Genro que aceitou gentilmente participar da defesa final da tese.

À Capes pelo apoio financeiro, permitindo a minha dedicação ao doutorado, e pela bolsa sanduíche para estudos em Portugal.

Ao grupo da Sociologia da Infância, pelos seminários na Universidade do Minho/PT. Um especial agradecimento ao professor Manuel Sarmiento, e à professora Natália Fernandes pelas orientações e acolhimento enquanto estive em Braga. Também aos colegas do grupo, sobretudo, à Andréia e Milene pela amizade e apoio.

Ao colegas de orientação do GEIN, Grupo de Estudos em Educação Infantil da UFRGS, pelas contribuições.

Ao NEPE, Núcleo de Estudos e Pesquisas em educação de crianças de zero a seis anos da FURG, que me possibilitou dar meus primeiros passos como pesquisadora.

Ao CIC - Crianças, Infâncias e Educação da UFPEL pelos estudos e discussões.

Aos bebês atores desta pesquisa, por terem me ensinado a contemplar suas ações.

À direção da escola e aos educadores que me receberam de forma muito acolhedora para a realização da pesquisa.

Às queridas amigas Mari, Paloma, Danielle, Kamila, Grazi, Carol, Luciane, Ana Sofia, e Andréia pela amizade e disponibilidade de escuta.

À família portuguesa que me recebeu de uma forma muito carinhosa.

À minha família e meu marido pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

À minha afilhada por deixar meus dias mais felizes.

A todos que me incentivaram para a realização desta tese.

Meu muito obrigada!

**Dedico aos bebês e educadoras
participantes desta pesquisa**

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE EPISÓDIOS

E ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA: O COMEÇO DE UM (RE)COMEÇO.....17

1. OS ESTUDOS DA CRIANÇA E SEUS CONTRIBUTOS PARA PENSAR OS BEBÊS, SUAS INFÂNCIAS E SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO).....27

1.1 A sociologia da infância e seus paradigmas33

1.2 A Sociologia da infância e os bebês.....40

2. OS PERCURSOS DOS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO) DOS BEBÊS NO BRASIL E AS PEDAGOGIAS DA/PARA A INFÂNCIA46

2.1 As políticas de atendimento à pequena infância: do descaso à uma infância de direitos.....47

2.2 Constituindo Pedagogias da/para a infância60

3. AS TEORIAS DE SOCIALIZ(AÇÃO) E SEUS PRESSUPOSTOS.....70

3.1 Socialização: um conceito que se constitui72

3.2 Processos de socializ(ação): um conceito que se (re)constitui.....78

4. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: UMA ETNOGRAFIA COM BEBÊS E O CONTEXTO DA PESQUISA.....97

4.1 Uma metodologia etnográfica com bebês99

4.2 A observação participante.....	103
4.3 Registrando imagens: a fotografia e a gravação em vídeo.....	110
4.4 Registrando imagens: a fotografia e a gravação em vídeo.....	112
4.5 A ética na pesquisa com bebês	112
4.6 O contexto da pesquisa e seus atores.....	116
4.7 As relações sendo tecidas com a escola, famílias e bebês: os primeiros contatos.....	124
5. OS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO) ENTRE OS BEBÊS E OS BEBÊS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTER(AÇÃO), OBSERV(AÇÃO), PARTICIP(AÇÃO), APROPRI(AÇÃO) E PRODUÇÃO DE CULTURA.....	128
5.1 Ações dos adultos que buscam inserir o bebê na cultura	134
5.2 Ações dos bebês entre eles e produção de suas culturas.....	166
UM FIM PROVISÓRIO.....	229
REFERÊNCIAS	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Educaras do berçário.....	123
Quadro 2: A turma dos bebês.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Teia Global de Corsaro	80
Gráfico 2: Algumas instâncias socializadoras.	95
Gráfico 3: Área interna da escola.....	118
Gráfico 4: Área externa da escola e anexo.....	118
Gráfico 5: Com quem os bebês residem.....	120
Gráfico 6: Nível de escolaridade das mães dos bebês.	120
Gráfico 7: Nível de escolaridade dos pais dos bebês.....	121
Gráfico 8: A profissão das mães.....	121
Gráfico 9: A profissão dos pais.....	121
Gráfico 10: A religião das famílias.....	122
Gráfico 11: Desenho da dissertação de Mestrado.....	130
Gráfico 12: Desenho da tese.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Yasmin observa o ventilador da sala.....	18
Figura 2: Maikel me chama para a casinha.....	104
Figura 3: Vinicius caminhando na minha direção	107
Figura 4: Maria Clara sorrindo para mim.....	115
Figura 5: Assentimento dos bebês.	116
Figura 6: Sala do berçário e sala de higiene do berçário.....	119

Figura 7: Pintando as mãos de Alice.....	149
Figura 8: As impossibilidades do espaço.....	150
Figura 9: A alimentação.	151
Figura 10: A limitação da ação autônoma.	152
Figura 11: pé de texturas.	158
Figuras 12: Atividades propostas pelas educadoras.....	159
Figura 13: Cantando parabéns.	163
Figura 14: Tomando chimarrão.....	164

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1: Echeley com medo de entrar na casinha. Minha intervenção.....	106
Episódio 2: Vamos ficar de pé!	146
Episódio 3: Boa tarde! Tudo bom?	148
Episódio 4: A Galinha Pintadinha	155
Episódio 5: Explorando a tinta.	161
Episódio 6: O toque	171
Episódio 7: Yasmin ajuda a retirar o bafeiro de Echeley.	172
Episódio 8: Todos querem ficar de pé.	177
Episódio 9: A determinação de Kristian para conseguir sentar.	178
Episódio 10: As estratégias de Yasmin para ficar de pé sozinha.	180
Episódio 11: Autonomia para explorar.	181
Episódio 12: Explorando as pedrinhas	182
Episódio 13: Explorando a tela.	183

Episódio 14: Explorando a horta.	185
Episódio 15: Explorando o tênis.	186
Episódio 16: Quero sair do cercado!	191
Episódio 17: Chocalhos na boca.	193
Episódio 18: Fazendo carinho.	194
Episódio 19: O carinho que assusta!	195
Episódio 20: Oferecendo a chupeta.	196
Episódio 21: Embalando o carrinho.....	196
Episódio 22: Não quero conversa!	198
Episódio 23: Montando a barraca.....	200
Episódio 24: Conflito pela toalha.....	202
Episódio 25: Do conflito a brincadeira.....	204
Episódio 26: Entrando no cesto.	207
Episódio 27: brincando embaixo do berço.	208
Episódio 28: Explorando os tijolos e colocando o tênis.....	209
Episódio 29: O lençol e suas possibilidades.	212
Episódio 30: Ajudando a pegar brinquedos.	220
Episódio 31: Posso brincar?	223
Episódio 32: A menina que escuta Yasmin.	224

RESUMO

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

A presente tese centrou-se na compreensão dos processos de socializ(ação) vividos por nove bebês, com quatro meses a um ano e meio de idade, e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Busquei, por meio de imagens, dar visibilidade aos processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e adultos, e a forma com que os bebês participam desses processos na vida em coletividade. O estudo está situado no campo dos Estudos da Infância, o qual considera uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, propus um diálogo entre a Sociologia da Infância (CORSARO, SARMENTO, FERREIRA, DELGADO, entre outros), a Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, a Psicologia Cultural de Barbara Rogoff, bem como as considerações da Pedagogia da Infância (BARBOSA, RICHTER, FARIA, MUSSATTI, RINALDI, entre outros), em um viés que se justifica na complementaridade destas disciplinas. Logo, o termo "socializ(ação)" passou por um processo de recriação a partir deste diálogo, no sentido que enfatiza a "ação" dos indivíduos sobre a estrutura. Processo que se constitui a partir das inter(ações), nas quais tanto os bebês quanto os adultos se socializam. As seguintes questões emergiram dos estudos teóricos: *Quais "teias" os bebês tecem? De que forma os bebês participam na sociedade? Se o indivíduo incorpora um quadro heterogêneo de disposições a partir das diversas formas de socialização, e faz uso de seu passado incorporado para agir nos diferentes contextos de ação, como ficam os bebês? Quando nasce, qual é o seu passado incorporado? Quais seriam as disposições incorporadas pelo bebê, uma vez que ele é um ser recém chegado no mundo? Que patrimônio de disposições o bebê se utiliza em seus contextos de ação?* Na tentativa de apreender tais aspectos, utilizei-me dos princípios de uma pesquisa etnográfica com crianças (GRAUE e WALSH, 2003). Por fim, concluiu-se que os processos de socializ(ação) do bebê é resultado de suas rel(ações), observ(ações), particip(ações), e apropri(ações) dos seus contextos, através de sua "ação" social. As categorias de análise ressaltaram as ações dos adultos que buscam inserir os bebês na cultura, e as ações dos bebês entre eles e suas produções de cultura. Com relação às ações dos adultos constatou-se que suas ações estão diretamente articuladas ao momento histórico que a Educação infantil vive no país. Um momento marcado pelo rompimento das concepções assistencialistas de creche, pela intenção latente de escolarização, bem como a busca por formas específicas de Pedagogias para e com os bebês. Com relação às ações dos bebês evidenciou-se que eles se transformavam por meio da apropri(ação) de sua particip(ação) contínua nas atividades, que, por sua vez, contribuía para as transformações em suas comunidades culturais. Portanto, a tese que se apresenta evidenciou que o bebê plural é produto das experiências de suas socializ(ações) em contextos sociais múltiplos, e produto de sua ação sobre si mesmo. Os bebês são ativos no processo de configuração dos seus mundos sociais, sobretudo na Educação Infantil, participando na construção e transmissão de valores, normas e regras, através de suas inter(ações), com os adultos e entre eles, visando regular a ordem social em que se situam, um processo de apropri(ação) e transform(ação).

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Participação. Socialização. Produção de culturas.

RESUMEN

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês adultos no contexto da Educação Infantil.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

Esta tesis se centró en la comprensión de los procesos socializ (acción) vivió durante nueve bebés con cuatro meses a un año y medio de edad, y tres maestros en un preescolar de Río Grande do Sul. Busqué a través imágenes, dando visibilidad a los procesos socializ (acción) vivieron entre niños y adultos, y la forma en que los bebés que participan en estos procesos en la vida de la comunidad. El estudio se encuentra en el campo de los estudios de la infancia, que considera un enfoque interdisciplinario. En este sentido, he propuesto un diálogo entre la sociología de la infancia (CORSARO, SARMENTO, FERREIRA, DELGADO, entre otros), la Sociología en el nivel individual de Bernard Lahire, la Psicología Cultural Barbara Rogoff, así como las consideraciones de la Educación de Niños (BARBOSA , RICHTER, FARIA, MUSSATTI, RINALDI, entre otros) en un sesgo que se justifica en la complementariedad de estas disciplinas. Por lo tanto, el término "socializ (acción)" pasó por un proceso de reconstrucción de este diálogo, en el sentido de que hace hincapié en la "acción" de los individuos en la estructura. Proceso que es a partir de las interrelaciones (acciones), en la que ambos bebés y adultos socializar. Los siguientes temas surgieron de estudios teóricos: *¿Qué "redes" de los bebés de la armadura? Cómo bebés participar en la sociedad? Si el individuo incorpora un conjunto heterogéneo de normas de las distintas formas de socialización y hace uso de su base última para actuar en diferentes contextos de acción, cómo los bebés son? Al nacer, lo que su pasado empresarial? ¿Cuáles son las disposiciones incorporadas por el bebé, ya que es un recién llegado en el mundo? Esa herencia del bebé mediante disposiciones en sus contextos de acción?* En un intento de detener a estos aspectos, me utilicé los principios de la investigación etnográfica con niños (GRAUE Y WALSH, 2003). Finalmente, se llegó a la conclusión de que el (la acción) bebé procesos socializ es resultado de su rel (acciones), observ (acciones), particip (acciones), y apropi (acciones) de sus contextos, a través de su "acción" social. Las categorías de análisis destacaron las acciones de los adultos que buscan ingresar a los bebés en la cultura, y las acciones de los bebés entre ellos y sus producciones culturales. Con respecto a las acciones de los adultos se encontró que sus acciones están directamente articulados con el momento histórico en que la educación del niño viven en el país. Una época marcada por la interrupción de las concepciones de bienestar de jardín de infantes, la intención latente de la educación y la búsqueda de formas específicas de la pedagogía para y con los bebés. Con respecto a las acciones de los bebés era evidente que fueron transformados por apropi (acción) de su particip (acción) continuó las actividades, las cuales, a su vez, han contribuido a los cambios en sus comunidades culturales. Por lo tanto, la tesis se presenta mostró que el bebé plural es producto de las experiencias de su socializ (acciones) en múltiples contextos sociales, y el producto de su acción sobre sí mismo. Los bebés son activos en el proceso de configuración de sus mundos sociales, especialmente en la educación infantil, la participación en la construcción y la transmisión de valores, normas y reglas, a través de sus interrelaciones (acciones), con los adultos y entre ellos, destinado a regular el orden social dónde están ubicados, un proceso de apropi (acción) y transformar (acción).

Palabras clave: Bebés. Educación Infantil. Participación. Socialización. Producciones culturales.

ABSTRACT

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

This thesis focused on the understanding of socializ processes (action) lived for nine infants with four months to a year and a half old, and three teachers at a Preschool of Rio Grande do Sul. I searched through images, giving visibility to socializ processes (action) lived between infants and adults, and the way that babies participating in these processes in life in the community. The study is in the field of studies of childhood, which considers an interdisciplinary approach. In this sense, I proposed a dialogue between the sociology of childhood (CORSARO, SARMENTO, FERREIRA, DELGADO, among others), Sociology at the individual level of Bernard Lahire, the Cultural Psychology Barbara Rogoff, as well as the considerations of the Education of Children (BARBOSA, RICHTER, FARIA, MUSSATTI, RINALDI, among others) in a bias that is justified on the complementarity of these disciplines. Thus, the term "socializ (action)" went through a rebuilding process from this dialogue, in the sense that emphasizes the "action" of individuals on the structure. Process that is from the inter (stocks), in which both babies and adults socialize. The following issues emerged from theoretical studies: *What "webs" the weave babies? How babies participate in society? If the individual incorporates a heterogeneous set of rules from the various forms of socialization and makes use of its built last to act in different contexts of action, how babies are? When born, what your corporate past? What are the provisions incorporated by the baby, since he is a newcomer in the world? That heritage of the baby using provisions in their action contexts?* In an attempt to apprehend these aspects, I used me the principles of ethnographic research with children (GRAUE AND WALSH, 2003). Finally, it was concluded that the socializ processes (action) baby is a result of their rel (shares), observ (shares), particip (actions), and apropr (shares) of its contexts, through its "action" social. The categories of analysis highlighted the actions of adults who seek to enter the babies in the culture, and the actions of babies between them and their culture productions. With regard to adult actions it was found that his actions are directly articulated to the historical moment that child education live in the country. A time marked by the disruption of welfare conceptions of kindergarten, the latent intention of education and the search for specific forms of pedagogy for and with babies. With respect to the shares of the babies it was evident that they were transformed by apropr (share) your particip (action) continued the activities, which, in turn, contributed to the changes in their cultural communities. Therefore, the thesis is presented showed that the plural baby is the product of the experiences of their socializ (shares) in multiple social contexts, and product of its action on himself. Babies are active in the configuration process of their social worlds, especially in early childhood education, participating in the construction and transmission of values, norms and rules, through its inter (shares), with adults and among them, aimed at regulating the social order where they are located, a process of apropr (action) and transform (action).

Keywords: Babies. Childhood Education. Participation. Socialization. Production cultures.



Figura 1: Yasmin observa o ventilador da sala.
Fonte: Banco de dados da autora. 2013.

Uma das educadoras acha que está muito vento e desliga o ventilador de teto da sala. Yasmin observa o ventilador, e diz "ohhh". Ela observa, atenta, as hélices do ventilador girando vagorosamente até parar. (Registro em diário de campo, 2013).

E ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA: O COMEÇO DE UM (RE)COMEÇO...



Martha Barros
Poético Azul (2010)

Este estudo diz respeito à presença dos bebês na creche¹, suas formas de ser e estar em um espaço de vida coletiva. Mas, o que nós adultos sabemos sobre os bebês? O que pensamos que esses seres tão pequenos sejam? O que sabemos sobre suas infâncias, culturas, educação e seus processos de socializ(ação)?

Início esta escrita apresentando esses questionamentos, os quais vem me instigando há muito tempo. Quando cursei a graduação em Pedagogia habilitação Educação Infantil no ano de 2002, o curso pouco abordava as especificidades dos bebês em vida coletiva na creche.

As vertentes de estudos mais conhecidas contemplavam apenas os bebês quanto ao seu desenvolvimento cognitivo – pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento –, e na relação que estabelecem com os adultos, especialmente com a mãe, como por exemplo, a Teoria do Apego de Bowlby², além dos estudos do campo da neurociência. Vertentes que cristalizaram os conhecimentos que temos sobre os bebês.

¹ Ao longo da pesquisa utilizarei o termo "escola de educação infantil", uma vez que é assim denominada a escola em que realizei a pesquisa, como também o termo "creche", pois se trata do termo utilizado em nossa legislação para se referir a educação de zero a três anos.

² 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.

Mas, e os bebês que estão na creche? Que passam um período longo do dia longe de seus familiares, em um espaço de vida coletiva? O que eles fazem nesse espaço? Como é organizada a vida do grupo? Esse bebê pouco era abordado nas aulas.

Com relação aos cursos de Pedagogia Faria (2007) nos instiga a pensar:

O que aprendemos nos cursos de pedagogia para poder trabalhar com crianças que ainda não falam, ainda não andam, ainda não leem nem escrevem com as letras? [...] Como constroem saberes entre elas? Como se dá a produção das culturas infantis nesse espaço coletivo de educação na esfera pública (fora da esfera privada da família), com profissionais docentes que organizam o espaço e o tempo, criando as condições para a produção das culturas infantis? Na verdade, temos uma profissão que está sendo inventada: a docência na educação infantil. Mesmo sem dar aulas, a docente terá sua especificidade com as crianças de 0 a 3 anos em creche e com as de 4 a 6 anos na pré-escola. (FARIA, 2007, p. 11).

Hoje, diante do dado significativo do crescimento da presença dos bebês em maior número nas creches, nos revela a necessidade de mais pesquisas relacionadas às formas de ser e estar dos bebês e crianças bem pequenas³ nestes espaços. Precisamos desses conhecimentos, no sentido de podermos elencar as especificidades de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esta faixa-etária, podermos instrumentalizar educadores, professores e alunos da graduação de Pedagogia com práticas pedagógicas voltadas a esta faixa-etária, contribuir no estabelecimento de políticas públicas que contemplem as crianças de 0 a 3 anos, bem como atribuir um lugar de visibilidade aos bebês na estrutura social mais ampla, os quais sempre estiveram à margem. Nesse viés, que a presente pesquisa demonstrou-se como emergente e necessária.

Em nosso país mesmo diante do crescimento de pesquisas com relação aos bebês e crianças bem pequenas, a necessidade de pesquisas que estudem suas especificidades, bem como as questões atinentes a prática pedagógica na creche, ainda se fazem necessárias.

Silva (2014) realizou um mapeamento quantitativo e qualitativo sobre as recentes produções acadêmicas, em nível de doutorado, na área de Educação, que tinham como objeto de estudo a creche. O recorte de tempo estabelecido foi de 2007 a 2011. Utilizou o banco de

³ 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.

dados da CAPES como fonte de pesquisa, e o descritor "creche" para selecionar as teses. Chegou a um total de 19 teses, distribuídas em 12 universidades do país, sendo que a maioria estão concentradas no estado de São Paulo.

A autora (Idem, p. 55) evidenciou que a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas se destacam como as instituições que possuem mais estudos sobre a creche, correspondendo a 21,05% do todo. A Universidade Federal de São Carlos apresenta 10,52% e as demais (nove) universidades colaboram com 5,26%, cada uma. Somente as três primeiras universidades (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de São Carlos) apresentam, juntas, o percentual de 52,63% de toda a produção nacional. Logo após, vem o Rio de Janeiro, com duas universidades, o que equivale a 16,66% do total geral, e os demais estados, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul, têm 8,33% cada. Já a análise qualitativa das teses revelou três categorias temáticas: Formação Profissional; Relações entre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas e Interação.

Atualmente, aqui no Rio Grande do Sul alguns grupos de pesquisas que estudam os bebês e a creche se destacam. Barbosa (2014), com base em um mapeamento que realizou cita três deles: O NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância da UFSC⁴; o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docentes na UNIVALI⁵; e o GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil na UFRGS⁶.

O estudo de artigos, dissertações e teses que abordam os bebês (AMORIN, ANJOS & ROSSETTI-FERREIRA, 2012; SCHIMITT, 2009; SIMIANO, 2010; GOBBATO, 2011; GUIMARÃES, 2011; VARGAS, 2014; FOCHI, 2013, entre outros) e sua educação serviram de inspiração para dar continuidade aos meus estudos iniciados no mestrado.

A pesquisa que realizei nesse período, entre 2009 e 2011, recaiu acerca das relações que as crianças bem pequenas, com idade entre um ano e meio a dois anos e meio estabeleciam entre si no cotidiano de um berçário II. Minhas análises centraram-se na forma que o grupo de crianças organizava-se entre si, identificando e analisando as ações que

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵ Universidade do Vale do Itajaí.

⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

regulavam as relações sociais entre aquelas crianças, e nesse sentido, a produção de suas culturas, uma vez que as culturas infantis⁷ são constituídas por estas ações (PEREIRA, 2011).

Em Fevereiro do ano de 2011 concluí o mestrado, ao mesmo tempo em que ingressava no doutorado. Meu desejo foi de dar continuidade, estudando, especificamente, os bebês. A partir dos achados do mestrado, me senti instigada a pesquisar como que os bebês, crianças mais novas, também constituíam suas culturas, e quais eram as experiências que vivenciavam na creche por meio de suas ações. Por este motivo, que a presente pesquisa trata-se de um (re)começo, a qual tem o caráter de continuidade, portanto, um estudo sem rupturas ou fragmentação, mas de complementaridade e aprofundamento.

A dissertação de Mestrado revelou o pouco que conhecemos com relação às crianças até três anos e suas infâncias, e que menos ainda sabemos sobre as relações e interações que elas realizam em um espaço de vida coletiva. Me dei conta do quanto a escola, de um modo geral, não reconhece ou simplesmente desconhece suas especificidades e particularidades, as quais diferem dos interesses e necessidades das crianças maiores.

As instituições que atendem crianças com menos de 3 anos recentemente se caracterizaram como escolares. Mas, pela demanda legal de sua inserção no sistema educacional como parte da educação básica, ou pela novidade de pensar a educação com bebês, parece ser o único ponto de partida para sustentar propostas pedagógicas na creche marcadas por incorporações de tradições de escolarização no atendimento às crianças pequenas (BARBOSA E RICHTER, 2009, p.89).

Isso nos sugere que em uma Pedagogia da Infância⁸ há peculiaridades que precisam ser mais bem explicitadas, quando a educação se direciona às crianças até três anos. Portanto, vejo como algo pertinente e necessário dar continuidade aos estudos aprofundando-me, agora, na compreensão dos processos de socializ(ação) no ambiente de vida coletiva do berçário entre os bebês, e os bebês e os adultos.

Ressalto que o termo "socializ(ação)" passou por um processo de recriação nesta tese, no sentido que enfatiza a "ação" dos indivíduos sobre a estrutura, enquanto processo que se constitui a partir das inter(ações), nas quais tanto os bebês quanto os adultos se socializam.

⁷ 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).

⁸ Este termo será discutido no capítulo 2.

Nesta perspectiva, parto do conceito de "ação social" de Max Weber e Hanna Arendt, uma vez que para ambos autores o conceito de "ação" é fundamental em suas respectivas teorias. Weber (1991) faz do conceito de ação o pilar de sua sociologia, compreendendo que a ação social *orienta-se sempre pelo comportamento dos outros*. Para este autor ação social *significa uma ação que quanto ao sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso*. (WEBER, 1991, p. 3). Só existe, uma ação social quando o indivíduo estabelece uma comunicação com os outros, sendo que tal indivíduo deseje ou não passar por aquela transformação.

Esta concepção requer um significado subjetivo que se refere a um outro indivíduo ou grupo. Como afirma Castro (2001) *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* (2001, p. 31). Segundo a autora 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) também afirma que *a ação humana, seja qual for, presta-se à construção do mundo em que vivemos* (p. 34). E, ainda esclarece 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).

Para a Arendt, a ação está *intimamente relacionada com a condição humana da natalidade [...] o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir* (ARENDR, 2004, p. 17).

Levando em conta tais perspectivas, o objetivo da pesquisa foi de compreender os processos de socializ(ação) vividos por nove bebês, com quatro meses a um ano e meio de idade, e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Para tal compreensão, foram elencadas as seguintes questões norteadoras:

- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e os adultos?*

- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês?*
- *De que forma os bebês participam de seus processos de socializ(ação)?*

No entanto, no decorrer dos estudos teóricos realizados, outras novas questões foram emergindo:

- *Quais "teias" os bebês tecem?*
- *De que forma os bebês participam na sociedade?*
- *O que podemos dizer: "os bebês são afetados pelas sociedades e culturas, mas eles também as afetam"?*
- *Se o indivíduo incorpora um quadro heterogêneo de disposições a partir das diversas formas de socialização, e faz uso de seu passado incorporado para agir nos diferentes contextos de ação, como ficam os bebês? Quando nasce, qual é o seu passado incorporado?*
- *Quais seriam as disposições incorporadas pelo bebê, uma vez que ele é um ser recém chegado no mundo?*
- *Que patrimônio de disposições o bebê se utiliza em seus contextos de ação?*

A escola enquanto um espaço de vida coletiva, um lugar de encontros e relações torna-se propício para compreendermos os processos de socializ(ação) que ali decorrem e são vivenciados pelos bebês quando saem pela primeira vez de seus contextos familiares, o que tradicionalmente era definido como socialização primária, para frequentarem outro espaço, no qual diariamente vivem parte de suas vidas com outros adultos e outras crianças por um longo período de tempo.

Já sabemos o quanto que nós adultos somos pessoas importantes para o desenvolvimento dos bebês, mas precisamos reconhecer que nós também aprendemos com eles, mesmo que não percebamos. Para isso, precisamos romper com o adultocêntrismo vivido na maioria das escolas de educação infantil. Um lugar que vem sendo marcado pelas certezas dos adultos, que por sua vez são considerados pela sociedade como os únicos detentores de saber, e responsáveis pela "socialização" das crianças. Desconsidera-se portanto, a simultaneamente e a horizontalidade desse processo na vida das crianças e adultos.

É nessa perspectiva, que ainda há espaço para falarmos e pesquisarmos sobre os processos de socializ(ação) vivenciados na escola.

As abordagens clássicas de socialização, como veremos adiante, centravam-se na ação socializadora do adulto perante a criança, apenas em um sentido, o vertical. Contrariando esta perspectiva, a presente pesquisa centra-se nos bebês enquanto atores sociais, não como objetos desta socialização dos adultos nas instituições criadas para eles, mas nos bebês como atores dos seus próprios processos de socializ(ação). Logo, esta investigação não deixará de contemplar também os adultos, e suas relações articuladas e travadas entre o contexto, os bebês e os adultos.

A escola foi criada para domesticar cérebros, e moralizar bons cidadãos, função que foi apropriada por nós adultos. Entretanto, precisamos atentar-nos que podemos falar em educação de bebês, enquanto experiências que um ser humano pode experimentar estando em um contexto de práticas sociais e culturais, e não em um sentido de escolarização precoce.

Busquei, portanto, descrever de forma pormenorizada as relações sociais de um grupo de bebês na creche, através da etnografia e seus instrumentos, como observação participante, diário de campo e registros em vídeo gravação, com o intuito de me auxiliar nos processos de análise, e categorização de dados. Aprender, deste modo, os sentidos produzidos no e pelo grupo de crianças, buscando compreender os significados que os bebês atribuem às suas ações, e as elaborações que realizam frente às ações dos adultos. Logo, trata-se de dar visibilidade a esses processos que ocorrem nos espaços da creche, um lugar, no qual os bebês aprendem sobre suas iniciações na vida em coletividade.

Essas relações propiciam a inserção e a apropri(ação) do bebê na cultura, pois a escola, enquanto um lugar que as crianças vivem parte de suas vidas, possibilita o encontro com os conteúdos culturais, centrais na vida de um bebê que participa de sua comunidade.

Nesse sentido, o presente estudo situou-se no campo dos Estudos da Criança⁹ em um diálogo interdisciplinar com a Sociologia da Infância (CORSARO, SARMENTO, FERNANDES, DELGADO, entre outros), a Pedagogia da Infância (BARBOSA, RICHTER, FARIA, MUSSATTI, RINALDI, entre outros), a Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, e com a Psicologia Cultural de Barbara Rogoff.

⁹ Designado no plano internacional ora por *Childhood Studies*, ora por *Children Studies*.

Nesse sentido, compartilho da mesma opinião que Rogoff (1998), a qual defende que um estudo sempre provoca a apropriação de conceitos pelo autor que lhe parecem frutíferos no trabalho de outros. No entanto, o uso que fazemos dessas ideias implica, sem dúvida, em alguma transformação.

Considero também, da mesma forma que Prout (2004), que essas "misturas" fazem-se necessárias ao estudo das infâncias, por ser esta uma categoria heterogênea e emergente. Afirma que nenhuma área do conhecimento dará conta de atender suas complexidades, ainda mais quando tratamos de bebês. De acordo com o autor (idem)

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

É sob esse ponto de vista que a totalidade dos Estudos da Criança na atualidade, de acordo com Sarmento (2008b), representa um considerável progresso no sentido de considerar uma abordagem interdisciplinar. Segundo o autor *os Estudos da Criança procuram compreender a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar.* (p. 15). No entanto, afirma que o campo dos Estudos da Criança enfrenta um grande desafio, uma vez que não é considerado legítimo e influente não apenas na produção do conhecimento sobre a infância, mas com incidência nas políticas públicas e na intencionalidade educativa das creches e escolas, ou seja, com efeitos sociais, políticos e pedagógicos.

Desse modo, construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento acerca dos processos de socializ(ação) vivenciados na creche pelos bebês apresenta-se como necessidade, a fim de gerar novos questionamentos, e também na reformulação das intervenções educativas realizadas pelos adultos.

Outro ponto que gostaria de salientar é com relação ao uso das imagens. Espero que o leitor sinta-se convidado a "ler" as imagens apresentadas ao longo de toda a tese, as quais

retratam o resultado das experiências vividas na escola com os bebês e adultos. Destaco a potencialidade delas, sobretudo, para compreendermos as minúcias nas ações dos bebês.

Nesse sentido, recorri também às imagens de Martha Barros, filha do poeta Manuel de Barros, utilizando-as como epígrafe de cada capítulo desta tese. As "Iluminuras", são influenciadas pelas pinturas rupestres e pelos desenhos infantis, buscando, sempre, um traço livre e fluido.

Essas imagens de Martha me serviram de inspiração durante as análises e escrita final da tese. Olhava para elas todos os dias quando ligava o computador para trabalhar. Posso dizer que elas me inspiraram a olhar para os bebês com olhos de criança. A partir destas imagens pensava sobre suas infâncias, seus mistérios, suas lógicas, suas formas próprias de perceber o mundo, o fato de se encantar pelo inusitado e pelas coisas mais simples da vida, e de problematizar o porquê das coisas serem como são. Algo me encantou nelas. Da mesma forma que Bianca Ramoneda senti por vezes vontade de dançar:

O pai da artista plástica Martha Barros – o poeta Manoel de Barros – certa vez escreveu: "imagens são palavras que nos faltaram". Como recorrer às palavras, então, quando estamos diante de imagens que nos fazem sonhar acordados? Que nos atraem e nos convidam a mergulhar num universo de cores, formas, movimentos, sentidos e sons? Seria mesmo necessário falar? Eu, particularmente, depois de olhar as pinturas da Martha e passar um tempo em silêncio com elas, sinto vontade de dançar. De celebrar. De cair na folia. De ser um desses seres que pulam, rolam, se embolam, rodopiam, esticam, encolhem e partem em revoada pelos ares, mares e terras longínquas da tela. Nas telas da Martha podemos descansar de nós e nos divertir sendo outros. Esse é o mundo da artista desde que a conheci. Um mundo de silêncio e festa. Um mundo onde as imagens não competem com as palavras. Um mundo lúdico onde a brincadeira se impõe para desorganizar o que tentamos ordenar. E depois – ou antes - da bagunça boa, novamente o silêncio que renova, recarrega e alimenta. A natureza tão exuberante quanto bruta com a qual Martha convive desde que nasceu está presente nas composições elaboradas por ela. Está presente também o convívio com a artesanía da construção poética, do escrever e apagar, da busca pela síntese perfeita. Tudo isso está nas telas. E, claro, muito mais: a experiência de uma vida, com suas alegrias, dissabores e a sabedoria de escolher as tintas com as quais iremos pintá-la. Uma obra aberta para infâncias de todas as idades.

Para finalizar esta introdução, então, apresento os cinco capítulos que compõem a tese:

O primeiro capítulo apresenta uma discussão acerca dos Estudos da Criança, além de um panorama acerca da Sociologia da Infância, suas correntes, tendências e perspectivas, bem como seus principais contributos para compreendermos os bebês, suas infâncias e seus processos de socializ(ação).

O capítulo dois recuperará a trajetória das definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas nos diversos momentos históricos do nosso país. Essa análise nos oferecerá elementos e pistas para compreender as ações dos adultos no cotidiano da creche, uma vez que esta história e suas concepções configuram os processos de socializ(ação) dos profissionais da educação, reverberando em suas formas de pensar e agir junto às crianças.

No terceiro capítulo apresento algumas das concepções tradicionais de socialização, e também as concepções contemporâneas, as quais defendem que pensar nos processos de socializ(ação) é também pensar na ação dos indivíduos sobre a estrutura. Para tanto, proponho um diálogo entre o campo da sociologia da infância, sobretudo de Corsaro, a Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, e a psicologia cultural de Barbara Rogoff.

No quarto capítulo discuto acerca do referencial teórico-metodológico etnográfico. Apresento essa perspectiva e seus instrumentos: a observação participante, a fotografia e a gravação em vídeo. Também apresento o contexto da pesquisa e seus atores.

O quinto capítulo revelará as categorias de análise geradas do campo empírico. Partindo das discussões teóricas, este capítulo dará visibilidade aos processos de socializaç(ação) que ocorreram na vida coletiva entre os adultos e bebês, e entre os bebês no interior de uma escola de educação infantil. No caso, as ações dos adultos que buscavam inserir os bebês na cultura, e as ações dos bebês e a produção de suas culturas.

O último capítulo tratará das considerações finais da tese.

- CAPÍTULO 1-

OS ESTUDOS DA CRIANÇA E SEUS CONTRIBUTOS PARA PENSAR OS BEBÊS, SUAS INFÂNCIAS E SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO)



Martha Barros
A loucura da infância (2011)

No presente capítulo apresento o campo, no qual se situa esta tese, o campo dos Estudos da Criança. Também trago um breve panorama acerca da Sociologia da Infância e seus principais contributos para compreendermos os bebês, suas infâncias e seus processos de socializ(ação), uma vez que se encontra na gênese da configuração do campo dos Estudos da Criança, mas que não o totaliza. Todavia, diante da pluralidade de correntes, tendências e perspectivas que cercam o campo, considero a impossibilidade de esgotá-los, mas apenas apontar para a dimensão interdisciplinar que o perpassa.

Sirota (2012) lança-nos a seguinte pergunta: *a quem pertencem as crianças?*, e responde que certamente não será apenas a uma disciplina. Será necessário construir abordagens pluridisciplinares respeitando as suas disciplinas, afirma ela.

Segundo a autora a redescoberta das crianças permaneceu, durante muito tempo, território desconhecido na sociologia. A psicologia do desenvolvimento constituiu a disciplina central nos estudos da infância, assim como as próprias ciências da educação que se ocuparam de adequar o ensino às etapas de desenvolvimento das crianças e aos processos genéticos da epistemologia da infância.

Sarmento (2013) explica que tais prescrições fez criar uma concepção de criança em processo de maturação, impedindo que as observemos naquilo que são no presente, a partir de seu contexto e de suas formas específicas de ser. O autor explica que este processo de transformação é *incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida* uma vez que o desenvolvimento é sempre social e culturalmente produzido (SARMENTO, 2013, p. 18-19). Nesta perspectiva, segundo ele "a criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é *o outro do adulto*, isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade" (Idem, p. 19).

A Sociologia tradicional por sua vez, considerava as crianças no seu ofício de aluno, estudando-as no contexto escolar ou familiar, permanecendo, dessa forma, invisíveis (SARMENTO, 2011). Essas teorias tradicionais não consideravam as crianças como grupo social, e não buscavam compreender e valorizar a infância enquanto grupo social heterogêneo e complexo, e as crianças como atores sociais.

É nesta perspectiva que a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos Estudos da Criança, pois utiliza novas orientações epistemológicas para sinalizar os lugares sociais da criança. Disciplina recente, a sociologia da infância desenvolveu-se bastante nos últimos anos, no seio dos *Childhood Studies* (SIROTA, 2012), em função disso que vivemos em um momento de estruturação do campo.

Sarmento (2013) alerta que a sociologia da infância não totaliza os Estudos da Criança, o mesmo afirma, como já abordado por Prout (2005), que

a sociologia da infância não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior [...] como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias, tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância, tais como natureza-cultura, corpo-pensamento ou estruturação (p. 21).

Prout (2005) e Sarmento (2008a, 2013) defendem o encontro de teorias e abordagens teóricas de diferentes disciplinas, como a história, a antropologia, a psicologia crítica, a psicologia cultural, as neurociências, a filosofia, a própria sociologia, entre outras, portanto, uma lógica de interpelação e complementaridade essencial sobre a infância enquanto fenômeno social.

A sociologia da infância surge dos movimentos políticos e sociais, do interesse pela infância e pelas preocupações atuais dos adultos frente as transformações contemporâneas que cercam a vida das crianças e suas infâncias (DELGADO e TOMÁS, 2013).

Após a segunda guerra mundial o movimento pelos direitos da criança se acelerou, reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989) aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Este documento tornou-se o documento de direito internacional mais reconhecido em todo o mundo. A criança passou a ser considerada como "cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos". Tal movimento instituiu uma pressão, no sentido de reconhecimento do estatuto social e político da criança. Promoveu uma determinada uniformização no espaço jurídico de cada país, uma vez que a legislação dos países signatários precisaram ser alteradas, pelo menos do ponto de vista teórico e simbólico.

O seu caráter de universalidade produziu esse efeito à infância, assegurando normas comuns, de valores com um estatuto de reconhecimento universal. O Estado passou a ter a obrigação de proteger, não cabendo apenas a família essa função. Essas alterações reverberaram na investigação científica sobre as crianças e a infância, especialmente nos anos de 1980. Alguns sociólogos se voltaram para a infância, influenciados pelas perspectivas interpretativas e construtivistas pelos direitos da infância, movimentos sociais de crianças e movimentos feministas. Seguiu-se uma “reconceitualização da socialização considerada não mais como um processo unilateral, e as publicações se multiplicaram nos países de língua inglesa e língua francesa” (MONTANDON, 1997, p. 132).

Segundo Sirota (2012)

A criação de legislação internacional e de mecanismos de proteção e defesa da infância, como a UNICEF ou o Save the Children, transportam ideologias e concepções de infância, que influenciam os modos de enquadramento e de governação da infância, tanto nas políticas públicas como em programas de ajuda humanitária e de investigação. Instala-se, assim, uma retórica de proteção através da defesa do interesse de uma infância universal. (*texto digitado*).

A Sociologia da Infância nasce, portanto, opondo-se às concepções de criança enquanto um ser para o futuro que precisa ser socializado pelos adultos (SIROTA, 2001;

MONTANDON, 2001). Tem como um dos seus grandes impulsos a crítica com relação à socialização tradicional¹⁰, a qual visava 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.

Os artigos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon publicados originalmente na revista *Éducation et Sociétés* em 1998 na França, e publicados no Brasil em 2001¹¹, analisam a emergência da sociologia da infância. 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.

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 comesçassem a se multiplicar. Abriu-se o caminho para o nascimento de novas posturas teóricas e metodológicas. 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 e voz à elas.

Corsaro (2007, 2009, 2011) foi um dos autores que, desenvolvendo pesquisas com as crianças, declarou-se insatisfeito com o conceito de socialização difundido. Logo, preocupou-se em reconstruí-lo, apresentando uma abordagem à socialização da infância que denominou de *reprodução interpretativa*.¹² *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 de Corsaro e outros sociólogos, tanto Montandon (2001) quanto Sirota (2001) observaram que nos trabalhos da sociologia da infância predominavam uma grande diversidade de questões exploradas, como: os trabalhos que tratam das relações

¹⁰ Trata-se das perspectivas funcionalistas e reprodutivista que serão abordadas no capítulo 3.

¹¹ Artigos publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*.

¹² No capítulo 3 essa abordagem será melhor explicitada.

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-estrutura 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.

As pesquisas constituídas nessa premissa veem 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.

Montandon (2001) citando Prout e James (1990) 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 (Idem, p. 51).

É com esse novo paradigma, que se construiu uma nova paisagem científica, na 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.

É nesta perspectiva que a sociologia da infância tem um papel relevante na gênese dos Estudos da Criança, uma vez que a mesma contribuiu para pensar uma nova abordagem com relação a infância, e também pela preocupação com as crianças no âmbito mundial. É neste sentido que Sarmiento (2008; 2013) aponta ambas razões, epistemológicas e sociais, na renovação dos estudos sociológicos da infância como componente estruturante do campo interdisciplinar dos *Estudos da Criança* que está em plena constituição. Embora haja proximidade entre as perspectivas teóricas e os princípios, nos países de língua inglesa e língua francesa, a Sociologia da infância apresenta percursos diferentes.

Sarmiento (2008a, 2008b) explica que, a sociologia da infância de expressão anglo-saxônica é um espaço de trabalho no qual se cruzam sociólogos e cientistas sociais de diferentes origens disciplinares. Já com relação a Sociologia da infância francesa, é marcada pelos estudos sobre a escola e reflexões sobre a problemática da socialização, embora tenha crescido a abertura para o diálogo com outras áreas.

Delgado e Tomás (2013) afirmam que são relevantes os intercâmbios criados com o Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal), nomeadamente com o grupo da Sociologia da infância, coordenado pelo professor Manuel Jacinto Sarmiento. Em Portugal, segundo as autoras, a Sociologia da infância surge do cruzamento de várias perspectivas, "das ciências da educação com a sociologia, sobretudo os estudos na área da família, da educação e do direito e das ciências da comunicação.

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.

Delgado (2005) afirma que algumas publicações no Brasil possibilitaram o surgimento de um campo focalizado nas análises socioantropológicas. Cita três delas: O livro *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (FARIA, DERMATINI & PRADO, 2002) que reúne uma coletânea de textos de pesquisadores brasileiros com foco nas vozes e nos pontos de vista das crianças. Em 2005 a publicação *Antropologia da Criança* de Clarice Cohn, e a Revista Educação e Sociedade que lançou o *Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. A autora as julga como obras importantes porque se voltaram para o debate no âmbito da sociologia da infância e da antropologia da criança problematizando desafios e caminhos nas pesquisas com e sobre crianças.

Portanto, diante das transformações no campo da sociologia tradicional, as crianças e a infância se tornaram centros de análise. Elas não estão mais ligadas a outras categorias, como famílias ou escolas, das quais seriam supostamente dependentes (QVORTRUP, 2011). A Sociologia da Infância atribuiu enquadramentos conceituais ao ator social criança e à categoria social e geracional da infância.

1.1. A sociologia da infância e seus paradigmas

De acordo com Sarmiento (2013) a sociologia da infância, como todas as ciências, é atravessada por controvérsias teóricas, bem como organizada em distintas correntes.

Apresentarei de modo breve algumas revisões¹³ já realizadas para o mapeamento da produção teórica oriunda de diferentes abordagens. No entanto, Sarmento alerta que

parece-nos mais interessante procurar encontrar, na transversalidade das origens, perspectivas teóricas e metodológicas que constantemente procuram investigar a infância e as crianças a partir dos distintos pressupostos epistemológicos e teóricos que guiam o olhar da pesquisa. (Idem, p. 24).

Sarmento (2008a, 2013) sinaliza três correntes fundamentais em sociologia da infância, as quais se distinguem pelo objeto, pelos construtos, pelas metodologias e temáticas que selecionam, e identifica duas questões que suscitam controvérsias dentro do campo: a questão da relação entre identidade e diversidade, e a questão do grau de envolvimento político e social da pesquisa.

Na **perspectiva estruturalista** a infância é uma categoria estrutural da sociedade. Uma dimensão macroestrutural que revela sobretudo aspectos demográficos, legislativos, políticos, econômicos, e as desigualdades geracionais e de gênero. Esta dimensão não considera as crianças e suas práticas. Colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macroestrutural, compreender como é que a infância se relaciona com as outras categorias geracionais, considerando indicadores demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas. (SARMENTO, 2008a).

A **corrente interpretativa** não ignora a dimensão estrutural da infância, no entanto, enfoca o processo de construção social e o papel da criança como sujeito ativo. Busca analisar a ação ou a "agência"¹⁴ das crianças. De acordo com Sarmento (2013) a ênfase é atribuída a "reprodução interpretativa" (CORSARO, 2009). As temáticas estudadas dizem respeito, prioritariamente, as relações de pares e com os adultos, as culturas da infância, as práticas sociais, as brincadeiras e jogos, a mídia, entre outras.

¹³ Sarmento (2013) explica que *Algumas revisões da literatura em sociologia da infância procuram estabelecer a distinção entre diferentes abordagens, a partir da tradição das escolas de pensamento sociológico enraizadas em distintos países, regiões do mundo ou universos linguísticos (BÜLHER-NIEDERBERGER, 2010; MONTANDON, 1998; SIROTA, 1998, 2012). (P. 23).*

¹⁴ De acordo com Sarmento (2013) *a palavra inglesa agency não tem uma tradução rigorosa em português, sendo, frequentemente, traduzida por "agência" [...] no entanto [...] preferimos o conceito sociológico weberiano de ação para dar conta do desempenho intencional e racional orientado para os outros. (p. 26).*

A **abordagem crítica** compartilha com a perspectiva estruturalista, uma vez que busca analisar o macrossocial, mas também como a corrente interpretativa, ao analisar as práticas sociais das crianças. Difere-se, pois possui uma intenção transformadora da realidade social. A ênfase é dada às condições das crianças em posições subalternas.

Sarmiento alerta para o fato de que nem sempre será encontrada uma completa coerência ou fidelidade epistemológica. Logo, é também possível realizar pesquisa pluriparadigmática, como é o caso desta pesquisa.

Com relação as tensões epistemológicas estabelecidas entre as perspectivas estruturalistas e as demais correntes, o sociólogo estruturalista Jens Qvortrup (2011) apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância.

Nesta perspectiva, Qvortrup apresenta as nove teses¹⁵ sobre a “*infância como um fenômeno social*”. Com isso teve como objetivo apresentar as principais ideias que formulam o novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade;

Tese2: A infância não uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria histórica e intercultural;

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho;

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância é, em princípio exposta (econômica e institucionalmente) as mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;

¹⁵ O texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social” faz parte dos relatórios da pesquisa pioneira, constituindo-se como fundamento teórico dos estudos e das pesquisas posteriores do campo. Artigo publicado em *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, n. 47, 1993, p. 11-18 (NASCIMENTO, 2011). No Brasil o texto "Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social' de Jens Qvortrup foi traduzido e publicado por Maria Letícia do Nascimento em 2011, no periódico Pro-Posições.

Tese 7: A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências marginalizadoras quanto paternalizadoras;

Essas teses formuladas por Qvortrup, de acordo com Sarmiento (2008a), enfatizam a dimensão estrutural, historicamente construída, da infância e da relação da categoria infância face à estrutura econômica e social, à organização política e institucional da sociedade e aos efeitos estruturais das ideologias.

Com base nestas teses é que Qvortup (2010) critica o apagamento da condição estrutural da infância pela "tentação da diversidade", como assim designa, e é aqui que se encontra a tensão entre as diferentes perspectivas (SARMENTO, 2013). De acordo com Qvortup (2010) a ênfase na diversidade leva à diluição dos elementos comuns. Para ele trata-se de uma recusa em admitir suas características estruturais comuns, que são profundamente geracionais. Admite: *Não estou advertindo contra lidar com infâncias plurais, enquanto tais, mas contra fazê-lo sem ter chegado a um acordo quanto ao que a infância é, em termos geracionais* (p. 10).

Segundo Qvortup (2010)

a dedicação à "diversidade da infância" implicará necessariamente considerar uma série de marcadores de identidade, em princípio, infinitos. Em minha opinião, é um caminho duvidoso, porque nos diverte do que é característico da infância como categoria social. De fato, privilegia características que não pertencem nem à infância, nem ao que as crianças partilham com as outras categorias, ou seja, em ambos os casos, as crianças como categoria estão divididas. (*texto digitado*).

Ainda salienta

Talvez estejamos atribuindo a cada criança características para construir uma identidade pessoal, pois cada criança ocupa várias posições diferentes ou, como dizem, tem uma identidade social complexa. Mas por que eu, como sociólogo da infância, deveria me interessar por esta criança em particular?

Isto é bom para um assistente social, por exemplo, que enfrenta uma criança particular e tem a tarefa de ajudá-la a superar alguns problemas sociais; para ele, todas as informações possíveis sobre a criança devem ser recolhidas e avaliadas. Para mim, sociólogo da infância, a maior parte destas informações específicas não passa de ruído, que me desvia de meu objetivo principal, qual seja: focalizar a identidade da categoria infância. (*texto digitado*).

Em seu texto, Qvortrup também relata o quanto há concordâncias e discordâncias entre os pesquisadores da infância, e dentro do campo da sociologia da infância. Ele cita por exemplo, Chris Jenks, o qual escreveu em um editorial do periódico *Childhood*, em fevereiro de 2004, que a infância não é um bloco unido, pois as crianças estão sujeitas a todos os modos de estratificação verticais e horizontais que marcam suas identidades e oportunidades de vida, e nesse sentido, a diversidade da infância é ao mesmo tempo complexa e infinita.

Qvortrup (2010) revela que um ano depois, no mesmo periódico, Jenks não muda sua opinião, no entanto manteve mais de uma posição ao mesmo tempo ao afirmar que as crianças estão sujeitas às políticas da vida adulta, que os limites estão dados. Qvortrup (*idem*) resolve, então, concordar com ele dizendo que talvez os pontos de vista tenham sido contraditórios, mas não são antagônicos. Afinal, podem coexistir.

Nesse sentido, de acordo com Sarmiento (2013) a abordagem estruturalista é contrastante com a dos sociólogos da corrente interpretativa. No entanto, sugere que precisamos de uma perspectiva dialética que compreenda *as relações de mútua implicação da identidade social da infância com a diversidade dos contextos e das práticas sociais da infância* (p. 30), uma vez que aquilo que é comum a todas as crianças é vivenciado por elas de formas diferente em função de sua diversidade, considerando o fato de serem meninas ou meninos, ricas ou pobres, sua raça, etnia, suas condições sociais e culturais, projeto teórico que é prosseguido pela sociologia crítica. Segundo Sarmiento

O erro no centramento na diversidade sem análise dos fatores de identidade geracional consiste em diluir a infância como categoria e ignorar as condições estruturais em que a sociedade a regula. O erro da tese estruturalista consiste em analisar a categoria geracional da infância como uma classe, subestimando, por esse efeito, e de forma paradoxal, a condição primordial da estratificação social e promovendo, de modo não intencional, uma concepção da criança decorrente de uma normatividade hegemônica, eurocêntrica e, finalmente, da classe média (p. 31).

Uma outra questão analisada por Sarmento diz respeito ao grau de envolvimento da teoria sociológica na promoção do bem-estar da criança.

O conflito epistemológico revela-se entre uma concepção que preconiza as opções políticas e sociais no momento de se fazer ciência, e uma concepção que defende que a ciência se dá na prática social de quem a faz e não é, por isso, destituída de valores e opções políticas, sendo, no entanto, fundamental clarificá-las, em uma estratégia de reflexividade inerente ao trabalho científico (SARMENTO, 2013).

Nesse sentido, inclusive Qvortrup (2010) questiona:

A questão, portanto, é: o que é que queremos obter, política e cientificamente? Deve haver correspondência entre objetivos políticos e abordagens científicas? É a criança que queremos resgatar ou é a infância que deve ser salva? Ou, talvez, seja a diversidade das infâncias que precisa ser protegida contra o violento ataque da uniformidade da infância? (Idem, p. 07).

Sarmento (2013) salienta que visibilizar a infância como objeto sociológico é uma ação que se realiza no interior da própria ciência, como no terreno da luta pelos direitos das crianças. Logo, essa separação entre conhecimento e compromisso inviabiliza o conhecimento sociológico da infância e a possibilidade de contribuir com as infâncias.

Diante do que foi exposto, Sarmento (2008a) aponta, então, dez proposições de encontro teórico entre as diferentes abordagens presentes na sociologia da infância, isto é, alguns pontos em comum entre outros campos disciplinares, como a Antropologia da Infância, a Psicologia ou a Sociologia da Educação. Segundo ele (2008), é o conjunto desses pontos que estabelece as bases da disciplina:

1. *A infância deve ser estudada em si própria*, independentemente, dos objetos teóricos construídos pela ciência “adulta”. O ponto de partida é aquilo que é distinto no grupo geracional frente a outros grupos, e também a autonomia analítica da ação social das crianças.

2. *A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade, aquelas características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social.*

3. *O conceito de **geração** é central na configuração sociológica da infância. O conceito de geração necessita de ser articulado nas suas várias dimensões: 1º, como conceito que refere-se a um grupo social constituído, intemporalmente, por indivíduos do mesmo escalão etário; 2º, como conceito que compreende, no plano histórico, um grupo de pessoas do mesmo escalão etário que viveu uma experiência semelhante ; 3º, como conceito que compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, no decorrer de sua vida.*

4. *A **construção social** da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da **negatividade** - conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na sua suposta incompetência.*

5. *A infância não é uma idade de transição, uma vez que todas as idades são de transição, mas considerando a condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias.*

6. *As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, isto é, a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo, a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder.*

7. *As crianças são produtores culturais. As culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, mas o modo específico como as crianças, simbolizam o mundo.*

8. *As instituições para crianças configuram em larga medida o “**ofício de criança**”, isto é o modo “normalizado” do desempenho social das crianças. As instituições desenvolvem processos de **socialização vertical**, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. No entanto, as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo*

intersticial: seja através de um **protagonismo infantil** (com ação influente), seja como modo de resistência da influência adulta.

9. *As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.* As crianças exprimem as mudanças sociais, quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto atores sociais contextualmente inseridos. As crianças também interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas. A interpretação dessas mudanças envolve a Sociologia da Infância num projeto social mais amplo de promoção dos direitos de cidadania da infância.

10. *A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia.* A Sociologia da Infância precisa superar suas barreiras disciplinares.

A Sociologia da Infância, portanto, propôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais, estabelecendo-se num duplo patamar: como ciência social e campo de aplicação da Sociologia no diálogo com o trabalho teórico e analítico que se encontra em curso neste campo científico, como estudo dedicado aos mundos sociais e culturais da infância, como espaço teórico de diálogo interdisciplinar com todas as ciências que tomam o conhecimento das crianças como seu objetivo científico. (SARMENTO, 2008a).

1.2 A Sociologia da infância e os bebês

Coutinho (2010) ao realizar uma pesquisa com bebês no campo da sociologia da infância revelou, diante de um levantamento realizado em torno da produção sobre os bebês que tinha como área de concentração a sociologia e/ou sociologia da infância, o quanto a produção sobre as crianças de zero a três anos é inócua¹⁶ neste campo disciplinar.

Embora, os estudos sociológicos tratem em sua maioria das crianças com mais de três anos de idade, e pouco contemplem as crianças menores e os bebês, a presente pesquisa, parte

¹⁶ No entanto, gostaria de ressaltar as pesquisas desenvolvidas pela socióloga da infância, Liane Mozère, que utiliza o aporte teórico das feministas anglo-saxônicas para defender o ponto de vista das crianças de zero a 3 anos, com um trabalho de estudo e pesquisa conduzido em creches na região de Paris desde 1971. (DELGADO & MARTINS FILHO, 2013).

dos mesmos princípios. No caso, os bebês são considerados atores sociais, competentes e criativos, responsáveis por seus processos de socializ(ação), a partir das interações que estabelecem com o seu entorno. Essas são as implicações da sociologia da infância no estudo que realizei.

A recorrente invisibilidade das crianças de até três anos, seja nos estudos científicos ou na elaboração da agenda política, evidencia o status que atribuímos a elas. Uma ausência que indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais.

Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Entretanto, diversas pesquisas e campos do conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a neurociências, entre outros, vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Estes estudos têm apontado que o bebê é um ser ativo que, desde o nascimento, pensa, sente, age, comunica, e interage com parceiros diversos que o ajudam a significar o mundo e a si mesmo, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular (OLIVEIRA, 2009). De acordo com Barbosa (2010)

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (p. 02).

Durante muito tempo, se pensou que os bebês eram incapazes de se comunicar, expressar, e interagir com o mundo físico e social. Hoje já sabemos que os bebês e as crianças se utilizam de suas *cem linguagens*¹⁷. Trata-se, de acordo com Hoyuelos (2004, 2006) –

¹⁷ Refere-se ao poema *As cem linguagens das crianças* de Lóris Malaguzzi, um intelectual pedagogo de uma escola de Reggio Emilia na Itália. Sua obra resume-se em uma pedagogia que se propõe a dar sentido a cada um dos momentos da infância.

“Cem linguagens dizia Malaguzzi que 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. [...]” (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2001 p. 54).

estudioso da abordagem italiana de Malaguzzi – de uma maneira de comunicação humana, do descobrimento de uma linguagem que pode falar, desde suas próprias especificidades e originalidade, com diversos interlocutores em interação social. Os primeiros gestos infantis, segundo Malaguzzi, podem simbolizar as diferentes ações ou movimentos que a criança vive em suas formas de expressar-se.

Ressalto que essa competência do bebê não significa, contudo, independência do adulto e de seu meio. O bebê necessita do outro para sobreviver, uma vez que depende da mediação que esse outro faz da sua relação consigo mesmo, com o mundo, com a cultura. Entretanto, essas concepções romperam com a ideia do bebê enquanto vir a ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é agora, inteiro, um ator social.

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?

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 neste viés, que se tem desenvolvido a forte convicção de que as crianças são produtoras de culturas próprias com especificidades – as *culturas da infância*.

A fim de evitar o risco de uma visão dicotômica entre uma cultura adulta e uma cultura infantil, os autores da sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003; FERREIRA, 2004; DELGADO & MÜLLER, 2008; BORBA, 2005, 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 (PEREIRA, 2011).

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.

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*).

Portanto, a infância não é um elemento natural ou universal dos grupos humanos. A infância é inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos de idade, e nessa perspectiva, a categoria social infância é profundamente influenciada pelos contextos em que se desenvolve e indissociável de aspectos estruturais macro econômico, social e cultural.

Todavia, essa desnaturalização da infância não nega sua condição biológica, uma vez 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. Desta forma, a infância necessita de uma exploração específica da mesma maneira que a juventude, o adulto ou a velhice, já que é uma forma estrutural e geracional que jamais desaparece.

Categoria geracional, no sentido de que para as próprias crianças, a infância é um período transitório, mas para a sociedade é uma categoria que nunca desaparece, mesmo que suas concepções variem historicamente. 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 papéis 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 infância é, então, um período, no qual as crianças vivem as suas vidas, ao mesmo tempo em que é uma categoria ou parte da sociedade. Portanto, julgo importante ressaltar acerca do quanto os bebês pouco são contemplados na história da infância, o que nos faz refletir que talvez seja por isso que quando falamos em infância, geralmente esquecemos-nos

de contemplar as infâncias dos bebês. Nesse sentido, trata-se de uma questão importante de estudo, a qual a tese procura revelar: de que forma as infâncias dos bebês são no cotidiano da creche?

- CAPÍTULO 2 -

OS PERCURSOS DOS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO) DOS BEBÊS NO BRASIL E AS PEDAGOGIAS DA/PARA A INFÂNCIA



Martha Barros
Novos caminhos (2007)

Infelizmente, esse capítulo não é muito diferente do anterior. Da mesma forma que os bebês são quase invisíveis nos estudos da sociologia da infância, também são no percurso dos processos de socializ(ação) no Brasil. Uma sutil preocupação com as especificidades de atendimento a esta faixa-etária só veremos emergir em meados da década de 80.

Nesse sentido, para compreendermos esse processo torna-se necessário recuperar a trajetória das definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas nos diversos momentos históricos do nosso país. Essa análise nos oferece elementos e pistas para compreender as ações dos adultos no cotidiano da creche, uma vez que esta história e suas concepções configuram os processos de socializ(ação) dos profissionais da educação, reverberando em suas formas de pensar e agir junto às crianças.

Que caminhos percorreu a instituição *escola* encarregada pela sociedade moderna a educar e socializar as crianças pequenas? O que significa a Educação Infantil na infância das crianças?

Como este lugar destinado ao atendimento de bebês e crianças pequenas foi se configurando, e quais configurações apresenta atualmente? Nesse viés não podemos deixar de

considerar as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, uma vez que influenciam o cuidado/educação destinado às crianças nas ações pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições, e revelam concepções e modos de conceber os processos de socializ(ação) vivenciados pelas crianças.

Qvortrup (2011) afirma que as gerações ou grupos de crianças são influenciados por acontecimentos macro-históricos. Nesse ínterim as políticas públicas se apresentam como uma das macroforças que influenciam a vida das crianças na escola, bem como as práticas pedagógicas que são realizadas com elas neste espaço.

Portanto, o modo com que os bebês são tratados na creche está diretamente articulado com: as concepções com relação à criança e à infância ao longo da história; a forma com que o atendimento às crianças pequenas foi se configurando; e a consolidação das políticas públicas para a Educação Infantil.

Minha proposição no presente capítulo é, portanto, analisar brevemente as formas de atendimento à infância no Brasil, buscando compreender as relações entre cuidado/educação e seus sentidos na história, despontando um passado que apresenta avanços e retrocessos nas formas de pensar e conceber a educação de crianças.

Nascimento (2012) nos instiga ainda a refletir: *o que queremos para as crianças pequenas, que estão vivendo parte de suas vidas nas creches e pré-escolas, assim como podemos nos perguntar, qual é o significado, para os meninos e meninas, de passar a infância na Educação Infantil (p. 10).*

2.1 As políticas de atendimento à pequena infância: do descaso à uma infância de direitos

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a garantia de atendimento às crianças com até seis anos na rede pública e gratuita, tornou-se dever do Estado assim como direito de todas as crianças brasileiras, facultativo às famílias. De acordo com o artigo 208, inciso IV *O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL,*

1988). No artigo 227 da Constituição destaca-se que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança com absoluta prioridade a garantia de seus direitos.

Outro documento legal que contribui para a efetivação da garantia das crianças à escola foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado em 1990. Segundo a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, art. 54, inciso IV: *É dever do Estado assegurar à criança e o adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade* (BRASIL, 1990).

Nesta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também reafirma os preceitos da Constituição Federal e o estabelecimento do vínculo da educação de zero a seis anos com a Educação Básica¹⁸, de forma que a Educação Infantil é considerada a sua primeira etapa (título V, Capítulo II, Seção II, art. 29), dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 a 5 anos). O documento também prevê que as prefeituras incorporem as creches ao sistema de ensino, vinculando-as do ponto de vista jurídico e administrativo às Secretarias de Educação, consolidando o deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem-estar social para a área da educação. Portanto, os Estados e a Federação tem o papel de apoiar as iniciativas municipais, através da assistência técnica e financeira.

Essas iniciativas legais representaram um avanço social e político para a educação infantil. No entanto, Campos (1999) nos recorda que esses direitos que conhecemos não são naturais, não são destituídos de história. São conquistas que decorrem de longas e penosas disputas na sociedade. Podemos ressaltar como marco inicial na construção social dos direitos a elaboração por parte de organismos internacionais, a partir do pós-guerra, de declarações que especificam os direitos de todos: para as mulheres em 1952, para as crianças em 1959¹⁹, para as nações colonizadas em 1961, e para as raças discriminadas em 1963. Entretanto, o problema não se restringe a elaborar declarações, mas em como tornar esses direitos em

¹⁸ A educação no Brasil de acordo com a LDBEN compõe-se de: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se que todos devem ser públicos e gratuitos, entretanto apenas o Fundamental é obrigatório.

¹⁹ A Declaração Universal dos Direitos da Criança foi aprovada em 20 de Novembro de 1959 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU. É integralmente fiscalizada pela pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* - UNICEF).

http://www.mp.rs.gov.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm

realidade, uma vez que o contexto social, político, cultural e econômico pode contribuir, dificultar ou até impedir essa tarefa (CAMPOS, 1999).

No texto de Maria Malta Campos (1999) intitulado *A mulher, a criança e seus direitos*²⁰ ela demonstra como as condições históricas foram incidindo nessas formulações dos direitos das crianças à educação, à luz da evolução das definições mais gerais sobre os direitos humanos, da criança e da mulher. Para tal fim levantou as seguintes questões, que mesmo depois de mais de uma década – o texto foi escrito em 1999 – ainda se mostram atuais e pertinentes:

Como se deu, no país, a construção social dessa agenda de questões que se definem como direitos da criança pequena à educação? Até que ponto a formulação legal reflete um consenso da sociedade a respeito desses direitos? Quais os conflitos que se manifestam no momento em que se tenta colocá-los em prática? Quais os aspectos que ainda permanecem dúbios para a maioria dos atores sociais e quais demonstram maior capacidade de provocar mobilização social? (CAMPOS, 1999, p. 120).

Para examinar tais questões no contexto brasileiro Campos (1999) afirma que se torna necessário recuperar os diversos momentos históricos que cercaram a introdução de novas definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas. Nesse sentido, como uma tentativa de identificar diferenças importantes na história da educação infantil no Brasil irei propor uma divisão em cinco períodos, os quais apresentarei brevemente: o período Imperial, caracterizado pela caridade religiosa; o período da Primeira República, marcado pela assistência higiênica ou científica; o período da assistência social, a partir da década de 1930; o período da Ditadura Militar com o retrocesso dos direitos políticos e civis; e o período de Redemocratização do Estado, a partir de 1985, culminando na Constituição de 1988 e no reconhecimento dos direitos constitutivos de cidadania para todos os brasileiros.

No período Imperial a assistência destinada às crianças era praticada exclusivamente pela caridade religiosa ou por grupos leigos filantrópicos. Nessa fase, o Estado não teve participação na assistência, nem no que se refere à criação de instituições e nem na regulamentação das que havia. O exemplo mais difundido e duradouro de instituição nesse período foi a Casa da Roda, de orientação católica, em que se buscava oferecer alimentos e proteção às crianças órfãs e enjeitadas.

²⁰ CAMPOS, Maria Malta. *A mulher, a criança e seus direitos*. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 117-127. Março, 1999.

A legislação no período imperial gravitou em torno do recolhimento de crianças órfãs e abandonadas por meio de medidas assistenciais privadas e de cunho religioso. Até 1874 funcionava no país a *roda dos expostos*. Era um dispositivo cilíndrico, disposto na porta de algumas instituições religiosas no Brasil do século XIX, com uma abertura em uma das extremidades, que ficava disposta no lado externo da instituição. Nesta abertura, a mãe depositava a criança sem que fosse identificada. Em seguida, girava a roda para dentro, tocava um sino, e a criança era recolhida, geralmente pelas religiosas responsáveis.

O período da Primeira República (1889 a 1930) caracteriza-se pela divulgação dos discursos legitimados como científicos, advindos da medicina e da puericultura, que prescrevem as formas tidas como adequadas para cuidar das crianças. Desenvolve-se no país uma assistência científica, centrada no fornecimento de alimentação e cuidados de saúde.

O crescimento industrial vivido no país levou a uma explosão demográfica, mas tal progresso não fora compartilhado pela comunidade, cujas condições sociais e habitacionais eram precárias, pestes e epidemias se alastravam e praticamente um terço da população residia em cortiços. A maioria da mão de obra masculina estava na lavoura. As fábricas tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho, e nesse contexto o número de crianças na rua aumentou consideravelmente, assim como o envolvimento dessas com atividades como o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância. Essas crianças eram chamadas de *delinquentes*, *enjeitadas* em função da pobreza e da miscigenação. As mães operárias, como solução emergencial, buscavam outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro, as *criadeiras*, e *fazedouras de anjos*, como eram chamadas. Entretanto, a mortalidade infantil era muito elevada em função da precariedade de condições higiênicas e materiais, o que chamou a atenção dos médicos higienistas.

A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro criou condições para o advento da pediatria no país, bem como as ações de entes privados, com caráter filantrópico, marcadamente influenciados pelo movimento positivista e higienista que se delineava no cenário internacional. Desta forma, a *filantropia* – que substituiu a antiga *caridade* – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e *desvalidos*, em associação às ações públicas. É possível também observar neste período a ampliação dos trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos na área da educação. Por tais motivos este período é fortemente marcado pela assistência higiênica ou científica.

O período que se inicia na década de 1930 caracteriza-se pelo crescimento da participação do Estado na área da assistência à infância. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde o governo federal assumiu mais explicitamente sua responsabilidade com as questões sociais, inclusive pelo problema da assistência à família e à infância. De acordo com Campos (1999) o primeiro marco desta responsabilidade com relação às crianças, a partir do século XX, é a legislação trabalhista aprovada em 1934. A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT no seu artigo 396 obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a oferecer local apropriado para seus filhos no período da amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. A lei também prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras.

Essa lei quase sempre foi descumprida no país, apenas no final da década de 70 e início da de 80, com o ressurgimento do movimento feminista e da mobilização sindical a realidade tentava aproximar-se da prescrição legal (CAMPOS, 1999). Outro fato que necessita ser enfatizado é o quanto nesse período o direito a creche era apenas às mães trabalhadoras, e não um direito das crianças.

Nesse período também se estruturam o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço de Assistência a Menores (1941), com o objetivo de dar uma orientação nacional às práticas de assistência e controlar as instituições públicas e particulares que realizavam serviços nessa área. Até a década de 1950 as creches eram das indústrias e entidades filantrópicas, com caráter assistencialista, as quais priorizavam a alimentação, a higiene, e a segurança física. Podemos notar que as instituições de atendimento às crianças viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, até meados de 1970. Segundo Kuhlmann (2000) a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

O período da Ditadura Militar, a partir do ano de 1964, caracterizou-se por uma prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressoras. Com o retrocesso dos direitos políticos e civis o país assumiria apenas formalmente, mas não efetivamente, os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), uma vez que a proposta

não encontrou repercussão política na doutrina militar. O que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo.

Paralelamente, nos anos 70, surge através do Tecnicismo vindo dos Estados Unidos a influência de uma educação compensatória que visava o assistencialismo e a estimulação precoce das crianças. Além de compensar carências de ordem orgânica também se buscava compensar carências de ordem cultural para diminuição do fracasso escolar na escola obrigatória. Nesse viés a *Educação Pré-escolar* era defendida como medida preventiva do fracasso escolar, uma *salvadora*. Vemos a criação de vários programas compensatórios contra a pobreza, entre eles, o Projeto Casulo (1977) um programa nacional de educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). O objetivo desta proposta era combater a desnutrição, e diminuir as diferenças entre as crianças de classe baixa e média com atividades educacionais, inspirando-se em um modelo ideal e único de criança.

De acordo com Kramer (1992) o princípio educacional adotado nos berçários era o da *estimulação*, de modo a obter aqueles comportamentos previstos nas escalas de desenvolvimento. Os maternais eram de caráter compensatório, os quais visavam superar as *deficiências da clientela*, e o *pedagógico* seria dar iniciação à alfabetização. Esta teoria da privação cultural e a proposta de educação compensatória, em contrapartida, contribuíram para a expansão das formas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos por diferentes órgãos públicos, diretamente ou em convênio com entidades filantrópicas e comunitárias, e também *escolinhas* particulares nos bairros de diferentes níveis sociais, entretanto, sem quase nenhuma fiscalização pública. Kramer (1992) explica que a pedagogia da compensação desenvolvida nas escolas supõe

um “modelo único de criança”, um “modelo científico de criança”, e função da qual o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta. A criança que corresponde ao modelo único e científico é capaz de aprender uma série de noções e atitudes; a criança “carente”, não. O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, em vez de ser compreendido como resultante da prática social. (p. 40-41).

A autora explicita que, desta forma, a discriminação que ocorre na escola é vista como algo natural, uma vez que os alunos portadores de padrões culturais *adequados* progridem no sistema escolar, enquanto que aqueles que não se enquadram nesses padrões aprendem a

assumir o fracasso, seja por culpa individual, ou carência do seu meio. Nesse sentido, Kramer afirma:

Superada a abordagem da privação cultural, superam-se também as críticas radicais que lhe têm sido dirigidas. O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela *é*, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (1992, p. 45)

Campos (1999) afirma que na metade da década de 70, uma das reivindicações que aparece com força é a creche. As mulheres lutam pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. A reivindicação dos movimentos, tanto de base popular quanto de grupos feministas mais intelectualizados, trazem para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das crianças. Essa luta por creches tem desdobramentos também no movimento sindical com as reivindicações das mulheres trabalhadoras da indústria e do setor de serviços, como bancárias e funcionárias públicas.

Entretanto, o impacto dessas reivindicações vai se dar nas áreas de assistência social e no campo das relações trabalhistas. Os órgãos públicos solicitados a dar resposta ao movimento são os mesmos que se ocupam do atendimento em creches: as secretarias estaduais e municipais de bem-estar social, e no âmbito federal, a LBA. Nessas instituições, os profissionais que detém a competência técnica acumulada sobre esse serviço são principalmente os assistentes sociais. As mulheres que trabalham na creche são mão de obra barata sem formação profissional, enfrentando longas jornadas de trabalho em penosas condições. As creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada (CAMPOS, 1999, p. 122). Como afirma Kuhlman (2000) foi a segregação social que configurou os diferentes atendimentos nas instituições de educação infantil ao longo da história.

A partir de 1980, a crescente organização da sociedade contra a ditadura e em favor da liberdade e da democracia, levou à redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro.

Reconquistaram-se os direitos de expressão individual e coletiva, de organização popular e partidária, de greve, de voto, culminando nas mobilizações sociais de 1984/1985 que reivindicavam as eleições diretas para presidente da república.

Nos anos 80 o foco no desenvolvimento da criança passa para o primeiro plano, e passa-se a olhar para a baixa qualidade dos serviços oferecidos à criança, uma ameaça ao seu desenvolvimento integral. A Constituição de 1988 definirá que a creche é um direito das crianças e não apenas da mãe trabalhadora. Postula-se que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mãe-mulher, (incorporando as conquistas pelas quais os movimentos de mulheres lutaram), e defini-se que é obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

Essas mudanças vão acirrar disputas. Passa-se a discutir se as creches devem vincular-se à educação ou à assistência social. De acordo com Campos (1999) a área educacional passa a apresentar uma resistência em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar, por rejeitar as atividades de cuidado, consideradas *assistencialistas*. Enquanto que na área de serviço social, defende-se uma competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas. Nesse contexto, a questão do que é ser educacional na creche ganha relevo. A educação passa a ser compreendida como a função de transmissão de conhecimentos, contar histórias e fazer trabalhos, enquanto o cuidado relaciona-se às demandas de proteção, sono, higiene e alimentação. Nesse sentido, as ações consideradas de *cuidado* ganham dimensões subestimadas, uma vez que são vistas como algo feminino e doméstico.

Kuhlmann (1999) questiona este propósito de atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais como se não houvesse sido até então. Explica que *o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa-etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos* (p. 54). E, ainda ressalta que no caso das *creches para os bebês, embora vista para as classes populares, também era apresentada em textos educacionais do século XIX, como o “primeiro degrau da educação”*. (p. 54).

Nos discursos teóricos e legais são constituídos os conceitos de educar e cuidar como delineadores do que é próprio do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sendo ações indissociáveis complementares no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, nas práticas

cotidianas essas ações são vividas de modo segmentado entre os papéis do professor e do auxiliar. De acordo com Barbosa podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar e cuidar:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar. (BRASIL, 2009, p. 68).

A autora explica que hoje ainda há muitas argumentações acerca deste binômio, e que inclusive há uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. O predomínio do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos, e todas as práticas cotidianas pressupõem o cuidado. Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Nesse sentido, precisamos deixar demarcada a importância de insistirmos na indissociabilidade do cuidar/educar. (BRASIL, 2009).

Ainda nos anos 90, Campos (1999) ressalta que a conjuntura política e econômica, com a introdução das reformas neoliberais afetam as políticas sociais. As conquistas da Constituição passam a ser vistas como entraves às reformas, sendo que diversos de seus dispositivos são modificados pelo Congresso durante os anos 90. O texto da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* aprovada em 1996 também já não é o mesmo exaustivamente debatido. Mesmo diante dessas controvérsias, a década de 1990 foi um marco para a educação infantil brasileira.

Dada a movimentação dos preceitos legais conquistados na Constituição Federal, outros documentos foram elaborados no decorrer da década de 1990 pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI – e em colaboração com universidades e centros de pesquisa, tais como: *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993a); *Plano nacional de educação para todos* (BRASIL, 1993b); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (BRASIL, 1994b); *Bibliografia anotada* (BRASIL, 1995a); *Crerios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995b); *Proposta pedagógica e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996); *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998^a, 1998b, 1998c); *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal* (BRASIL, 1999a); *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b); *Diretrizes operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000).

De acordo com Strenzel (2009) esses documentos contribuíram para a valorização da educação infantil no país, no sentido de oferecer subsídios para a implementação de uma política nacional e para a elaboração de uma política de formação profissional que articule as funções de cuidar e educar das crianças menores de seis anos. Entretanto, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*²¹ – RCNEI em 1998 (BRASIL, 1998a) foi campo de amplo debate no interior da área da educação infantil, pois, segundo pesquisadores da época (CERISARA, 1999), tal documento demonstrou explícita falta de articulação e continuidade com os documentos elaborados pela coordenação da Coordenação de Educação Infantil – COEDI/MEC nos últimos cinco anos anteriores à publicação. Sua elaboração não foi marcada por um processo democrático e participativo. Além do mais, foi publicado antes mesmo das *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999b).

Cerisara (1999) neste período estudou 26 pareceres elaborados por pessoas ligadas à área da Educação Infantil com vínculos às secretarias de educação ou instituições de ensino superior, e dentre estes a maioria criticou a forma e o conteúdo do Referencial. Vários autores

²¹ O RCNEI é apresentado em três volumes – Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. O documento orientador integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

(PALHARES e MARTINEZ, 1999; CERISARA, 1999; FARIA, 1999; entre outros) ressaltam a importância do documento, na medida em que produziu debates na busca de qualificar o atendimento às crianças, e na definição de propostas para a Educação Infantil no país, entretanto salientam que o mesmo apresenta muitas incoerências.

Com relação a faixa-etária de zero a dois anos Carisara (1999) afirma que um conjunto de pareceres ressaltou que ao abordar as especificidades das faixas-etárias o documento apresenta propostas inadequadas para as crianças menores de 2 anos, o que poderia acarretar no incentivo de equívocos grosseiros, uma vez que prevalece uma proposta voltada para as crianças maiores. Segundo ela,

Como o documento não explicita as diferenças em relação aos recém-nascidos, bebês que ainda não andam, ainda não falam, das crianças que estão tirando as fraldas, das que estão sendo amamentadas e assim por diante, a compreensão é de que as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores. (p. 35).

O *Referencial*, portanto, apresenta referências aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil para a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. Sua utilização não é obrigatória, ao contrário das *Diretrizes curriculares nacionais* de caráter mandatório. Estas apresentam as diretrizes a serem seguidas pelas instituições de educação infantil, as quais se explicitam através de princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Ainda na década de 90 a Educação Infantil passa a ocupar espaço também na agenda do Banco Mundial²² – BM através de uma visão economicista que fundamenta suas políticas globais, setoriais, especialmente as políticas educacionais, pautada em preceitos econômicos e

²² O Banco é “propriedade de” 181 países-membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington. Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o Bird, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI). A intenção original, e louvável, do Banco Mundial e de seus antecessores e parceiros era a de promover um novo fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias debilitadas pela Segunda Guerra Mundial. O Banco vem traduzindo essas intenções com liberalidade e, atualmente, tem interesses financeiros em quase todos os países “em desenvolvimento” ou em transição. (PENN, 2002, p. 09).

na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, muitas vezes através de programas alternativos informais de baixo custo.

Estudiosos brasileiros, tais como Rossetti-Ferreira, Ramon, Silva (2000), Rosemberg (2001, 2002) e Penn (2002) argumentam que as políticas e programas apoiados por organismos internacionais na década de 1990, particularmente o BM, passaram a conceber os programas de educação e cuidado da primeira infância, como uma forma de intervenção social para a superação das desigualdades em países em desenvolvimento, como o Brasil. A primeira infância passou a ser vista como momento privilegiado para a intervenção, porque as crianças pequenas nos seus primeiros anos de vida são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa.

Os consultores do Banco Mundial Consideram, ainda, que basta que os profissionais encontrem o programa certo para os pais e o tipo correto de intervenção a ser usado quando as crianças ainda são bem pequenas e maleáveis e seu cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, para que muitos dos efeitos da pobreza sejam compensados.

Nesse viés, as propostas do Banco Mundial de atendimento alternativo retomam a separação entre creche e pré-escola, propondo programas informais para as crianças de até 3 anos e atendimento em pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos. Estas propostas alternativas retomam a concepção de políticas diferenciadas para as diferentes camadas sociais, retomando a concepção de que a creche objetiva compensar carências nutricionais, sociais, emocionais, cognitivas e culturais.

Outro ponto de contradição que demonstra claramente o quanto vivenciamos avanços e retrocessos ao longo da história da educação infantil no Brasil explicita-se na escassez de recursos financeiros. Campos (1999) alerta que pudemos perceber a diminuição do ritmo de expansão do atendimento em muitas redes de ensino estaduais e municipais pelos efeitos da aplicação da subvinculação de recursos determinada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, criado em 1997 e extinto em 2006. Este Fundo não repassava recursos para os estados e municípios financiarem a educação infantil, mas apenas para o Ensino Fundamental. As definições sobre as verbas de financiamento da educação infantil excluíram inicialmente do Projeto de Lei as crianças menores de 3 anos e as creches comunitárias.

Diante da pressão e luta da sociedade, apenas em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB abrangendo toda a educação básica, inclusive as creches e, conseqüentemente, um número maior de crianças. O FUNDEB²³ passa a demarcar o compromisso da União com todas as etapas da Educação Básica, distribuindo recursos pelo país levando em conta o desenvolvimento social e econômico de cada região. As repercussões desse novo fundo ainda estão em movimento neste exato momento do país.

Na história da educação infantil brasileira não poderíamos deixar de mencionar os debates proporcionados pela iniciativa dos pesquisadores da área, com destaque para o Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 anos – GT 0 a 6 anos – da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd e para o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil – MIEIB²⁴. A militância desses grupos se centrou e ainda centra-se na discussão das especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, na formação do profissional que a atende, nas políticas de financiamento e atendimento, na formulação da política nacional de Educação Infantil, entre outras temáticas.

No que diz respeito às políticas públicas nos anos de 2000 em diante, mais documentos legais dão legitimidade ao atendimento às crianças no Brasil. Em 2006, o MEC organizou os seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a); *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação infantil* (BRASIL, 2006b), e *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a EI* (BRASIL, 2006c), os quais buscam garantir tempos, espaços e interações educativas junto aos bebês e crianças pequenas. Ressalto que nesses documentos mais recentes já podemos notar uma maior presença de orientações com relação às ações pedagógicas com bebês. Da mesma forma como enfatiza Guimarães (2008) afirmo que o estudo crítico desses documentos não foi o foco desta pesquisa, mas apresenta-se como importante pesquisa a ser realizada.

²³ A transferência, aplicação dos recursos são feitos em escalas federal, estadual e municipal por Conselhos criados para esse fim.

²⁴ O MIEIB surge no final de década de 1990 e seu principal objetivo é promover mobilização e articulação nacional no fortalecimento da educação infantil como campo de conhecimento, e divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Maiores informações em: www.mieib.org.br

Entretanto, mesmo que esses documentos mais recentes abordem algumas das especificidades de ações pedagógicas com os bebês, não garante a superação de uma tradição que considerou esse atendimento somente para as crianças da pobreza. A linha de ação higienista afeta até hoje o trabalho com as crianças pequenas, delimitando a organização dos tempos e espaços do cotidiano, e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês. Inclusive, não há nada mais revelador dessa mentalidade do que os currículos que foram se constituindo a partir da década de 80 no Brasil para a educação Infantil, ao mesmo tempo em que também revelam concepções com relação aos processos de socialização das crianças.

Podemos, então, perceber que desde os anos de 1970 tensões são evidenciadas, a partir da revolução cultural e social na sociedade, e no sistema educacional brasileiro. Rosemberg (2010) nos instiga a refletir a cerca das seguintes questões:

Seria o cuidar uma função tão digna quanto o educar? E como educar crianças tão pequenas? A creche é uma escola? A educadora da creche é ou não é professora? Como deve ser a sua formação? Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira? Não basta ser mulher para desempenhar essas funções? Mas, de fato, é bom mesmo para a criança pequena ir para a creche? O *per capita* da creche precisa ser tão alto? (p. 173)

2.2 Constituindo Pedagogias da/para a infância

Hoje, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão dessas concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Buscam-se outras formas do agir pedagógico. A construção de um currículo que venha ao encontro dos interesses das crianças, e não mais aquela ideia de que são as crianças que devem adaptar-se às proposições curriculares. Buscam-se situações ricas de aprendizagens.

Uma pedagogia diferenciada, centralizada nas interações e nas brincadeiras como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Nesse sentido, sabemos o quanto é urgente pensarmos em um estabelecimento educacional que tenha como foco as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas, ofertando uma experiência de infância potente e diversificada. Pensar e propor uma pedagogia específica aos bebês e crianças bem pequenas, significa romper com aquela ideia de uma pequena infância institucionalizada, que precisa ser escolarizada. Em uma Pedagogia da/para a pequena Infância, há peculiaridades que precisam ser melhor explicitadas. De acordo com Barbosa e Richter (2009)

As instituições que atendem crianças com menos de 3 anos recentemente se caracterizaram como escolares. Mas, pela demanda legal de sua inserção no sistema educacional como parte da educação básica, ou pela novidade de pensar a educação com bebês, parece ser o único ponto de partida para sustentar propostas pedagógicas na creche marcadas por incorporações de tradições de escolarização no atendimento às crianças pequenas (Idem, 2009, p.89).

Nessa perspectiva de educação, a educação infantil passou a ser atrelada ao mesmo sistema convencional de educação das crianças maiores, o qual tem por objetivo preparar as crianças para uma vida adulta e transmitir conhecimentos pautados em segmentadas áreas, desconsiderando assim as particularidades e especificidades que esta etapa da educação básica solicita. As autoras ainda afirmam que

A educação infantil [...] vem enfrentando [...] o desafio de ampliar as políticas públicas para a educação das crianças pequenas, refletindo sobre as diferentes infâncias e implementar a urgente formação específica de professores para creches e pré-escolas e definir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica (Idem, 2009, p. 01).

Barbosa (2006) ressalta que o campo da pedagogia da educação infantil emergiu de forma mais sistemática nos séculos XVIII e XIX vinculado à filosofia. Entretanto, foi se distanciando desta, e passou a ser absorvido pela psicologia, pela puericultura e pela assistência social. Sua ampliação só se deu no final do século XIX (entre outros autores ressalto, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly), uma vez que a educação das crianças pequenas em grande parte das culturas ocidentais passou a ser um tema de responsabilidade

social e coletiva. Neste período surge a necessidade de refletir acerca das peculiaridades da educação para a pequena infância.

Atualmente, podemos vislumbrar uma pedagogia para a pequena infância consolidada pela Pedagogia Italiana, tendo seu embasamento na perspectiva da escuta, do encontro e das relações, idealizada por Lóris Malaguzzi²⁵. Esta pedagogia, por sua vez, envolve uma pluralidade de práticas e preceitos pedagógicos comportando em seu escopo uma abrangente contribuição para se pensar a educação em creches e pré-escolas. Trata-se de uma educação que privilegia a co-presença de todas as linguagens, entre as quais se destacam a arte plástica, cênica, a musical, a lúdica e a corporal. Nesse viés, institui uma pedagogia das relações, a pedagogia da escuta, a pedagogia das diferenças (FARIA, 2007). De acordo com Faria (2007)

Lóris Malaguzzi diferencia-se de outros pensadores clássicos das pedagogias da infância, de um lado por sua atuação na administração pública (ele foi secretário de educação do município de Reggio Emilia no norte da Itália) e, de outro, por ter uma escassa produção escrita sobre seus inúmeros avanços conceituais na formulação e na implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores e profissionais que atuam na área da educação infantil pública, mantendo uma permanente conexão entre teoria e prática. Outra diferença diz respeito ao fato de Malaguzzi ter sido um pensador da educação somente das crianças pequenas, tanto as de 0 a 3 anos (em creches) quanto as de 3 a 6 anos (em pré-escolas). (p. 279).

Malaguzzi percebe, então, as crianças como protagonistas em um mundo adultocêntrico, protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura. (BONDIOLI, MANTOVANI, 1998; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). Nesse sentido, as relações pedagógicas são pautadas nas interações estabelecidas entre sujeitos, cultura, objetos e espaços que configuram o processo educativo. Uma *pedagogia do relacionamento* que preconiza os relacionamentos em sua abordagem, na qual os vínculos afetivos desenvolvem-se a partir da escuta e do diálogo, potencializando a construção de novos conhecimentos e ressignificação do convívio em grupo.

Desta forma, Malaguzzi situa a criança dentro da teoria socioconstrutivista, um sujeito predisposto imediatamente a interagir com o ambiente, a dar e a receber, e a desenvolver seu

²⁵ Esta proposta nasceu na cidade de Reggio Emilia localizada ao norte de sua capital, Bolonha.

patrimônio como se relaciona com o entorno, através de interferências, experiências e interconexões com as disposições ambientais (HOYUELOS, 2004, p. 72). De acordo com Hoyuelos a criança na perspectiva da abordagem italiana é capaz de estabelecer uma relação ativa com diversos interlocutores. Esta ideia é algo a mais que o conceito de **socialização**, afirma o autor. Segundo ele, Malaguzzi, a partir da segunda metade da década de 1980, substitui o conceito de **socialização**²⁶ por uma ideia mais criativa e participante de interação. Uma interação do tipo sistêmico e ecológico, já que Malaguzzi considera que a criança, desde o nascimento, é capaz de estabelecer vínculos significativos com mais de uma pessoa. *Interação*²⁷, em seu entendimento, significa que dois termos podem relacionar-se reciprocamente e definir-se mutuamente (HOYUELOS, 2004, p. 114).

Portanto, Malaguzzi acredita na importância da interação social como base da construção do conhecimento, pois a criança quando chega ao mundo, se relaciona com os objetos e com as pessoas, é uma criança que busca imediatamente sua própria sobrevivência, uma relação com as coisas e com o mundo (MALAGUZZI, apud HOYUELOS, 2004, p. 113). Reconhece, nesse sentido, que as crianças têm teorias, uma vez que elas são capazes de construir pensamentos e reflexões sobre sua interpretação do mundo. Malaguzzi (apud HOYUELOS, 2004, p. 110) dirá que o conhecimento está com as crianças desde o seu nascimento, e que elas não esperam nossa permissão para pensar, muito menos para chegar a um estágio estabelecido. A criança já experimenta sentimentos às coisas e às pessoas. Hoyuelos (2004) explicita que a criança ao nascer já desenha. Não tem um lápis entre as mãos, mas os gestos que trazem nas suas mãos, suas pernas e seu corpo já são um princípio de grafismo.

Hoyuelos (2004), então, afirma que o conhecimento se dá de forma conjunta através do diálogo, articulado à forma como as crianças, entre si e com os adultos, constroem o conhecimento. É o que Lóris Malaguzzi tem definido como pedagogia da relação, uma vez que a escola é uma rede de relações, lugar onde as crianças e os adultos aprendem juntos, e

²⁶ A leitura que faço acerca deste comentário de Malaguzzi é que o mesmo concebe o termo e o conceito de Socialização apenas na perspectiva de Durkheim. Contemporaneamente, outras concepções estão atreladas a este termo, como veremos no próximo capítulo.

²⁷ Hoyuelos (2004) explica que Malaguzzi amplia a ideia de interação interpessoal, nos anos 80, com os estudos de autores como Shaffer (1993), Stamback (1994), Kaye (1986), Mugny(1988), Doise (1988) e Perret-Clermont (1988) entre outros.

juntos, culturalmente, se co-ensinam. Nessa perspectiva, a aprendizagem é um tema de escutas recíprocas, de sugestões complementares e de ajuda mútua. Segundo Hoyuelos (idem)

Esta ideia de âmbito, como constelação sistêmica espaço-temporal da realidade formada por conexões que se co-determinam, enlaça perfeitamente com a idéia da escola ecológica de Malaguzzi [...] diversos elementos que ambientalizam o ser humano, lhe acolhem em uma rede de relações que supõem um campo de possibilidades criativas de expressão e comunicação múltiplas (p. 41).

Para Malaguzzi a escola é o lugar para desenvolver as riquezas humanas e abandonar as velhas didáticas baseadas na programação e na repetição dos saberes. A criança já está conectada e vinculada a certa realidade do mundo, tem sentimentos, relações e experiências, e as leva consigo, para a escola. Logo, defende um projeto que anula a tradicional assimetria entre uma criança que não sabe e um adulto que acredita saber, aquela velha concepção tradicional de socialização.

Uma *outra Pedagogia da Infância* também é encontrada em Portugal, entretanto, como afirma Strenzel (2009) não há precisão das informações acerca do seu surgimento. A nomenclatura pode ser encontrada em Oliveira-Formosinho (2007), a qual também enfatiza as relações e interações na sala em seu cotidiano vivencial. De acordo com a autora entende-se por pedagogia da infância

a criação de espaços e tempos pedagógicos, nos quais a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, por valorizarem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar (p. 03).

Afirma que a Pedagogia da Infância tem uma herança rica e diversificada para pensar a criança ativa, competente e respeitada nos seus direitos de participação. Trata-se de *uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14), na qual a observação, a escuta e a negociação são os processos principais. Nessa perspectiva, a autora contrasta uma *pedagogia da transmissão* de uma *pedagogia da participação*, uma vez que a pedagogia da infância,

segundo ela, constitui-se em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação.

Oliveira-Formosinho (2007) defende que uma pedagogia de infância construtivista²⁸ preconiza a instituição de um cotidiano educativo que vê a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. Nesse sentido, aborda a importância do contexto na aprendizagem da criança, na interação entre contextos: *o contexto sala de atividades, o contexto escola, o contexto familiar, o contexto comunitário* (Idem, p. 23).

No final da década dos anos de 1990 no Brasil surge também a *Pedagogia da Infância*²⁹. Rocha (1999, 2001) aponta a necessidade da criação de uma pedagogia com contornos próprios para a educação infantil, que se diferencie da pedagogia no âmbito escolar, cujo fim é o conhecimento fragmentado em disciplinas ou áreas do conhecimento. Salienta que a creche e a pré-escola se diferenciam da escola quanto às funções que assumem, pois apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família, em um *espaço de convívio coletivo* onde são travadas *relações educativas*.

Essa pedagogia contempla de forma articulada a educação e o cuidado das crianças e os seus direitos. Influenciada pelos estudos da sociologia da infância, que chegam ao país no início de 2000, especialmente a advinda de Portugal, e também pelos alicerces teóricos da bibliografia italiana sobre a educação infantil, e a antropologia da infância, toma como seu *objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais* (ROCHA, 2001, p. 05).

²⁸ Esta pedagogia tem como pressupostos epistemológicos o construtivismo.

²⁹ Termo cunhado por Rocha (1999).

A educação infantil passa a ganhar contornos mais próprios, e passa a ser cada vez mais desvinculada da educação escolar. De acordo com Rocha (1998, 2001) os conhecimentos na educação das crianças pequenas colocam-se numa relação mais articulada aos processos de constituição da criança, como: a expressão, o afeto, a sexualidade, **a socialização**, o brincar, os jogos, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja, as suas *cem linguagens*³⁰.

Salienta que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, mas também das funções de complementaridade e **socialização** relativas tanto à educação como ao cuidado, tendo como objeto as relações pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas. A autora também faz uma ressalva, que em seu entender essa perspectiva poderia influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.

Barbosa (2006) complementa que

as pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, e uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, como proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina. (idem, p. 25).

Em concordância com Rocha (1998, 2001) e Barbosa (2006) considero de suma necessidade estabelecermos pedagogias para a pequena infância, no caso deste trabalho, pensar em *pedagogias dos/para/com os bebês*, no sentido de delimitar relações e ações específicas com as crianças desta faixa-etária, as quais solicitam outras práticas educativas, diferente da realizada com as crianças maiores de três anos. Entretanto, concordo com alguns pesquisadores que vêm chamando nossa atenção para o fato de que essa iniciativa pode desencadear uma fragmentação das experiências das crianças, bem como o equivocado pensamento de que para as crianças maiores seja aceitável uma prática mais *escolarizante* com ênfase no ensino, nas disciplinas e conteúdos. Esta pesquisa procurará demarcar as

³⁰ Esta expressão foi utilizada referindo-se à poesia de Lóris Malaguzzi publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. *I cento linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Italia, 1995 e publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*.

especificidades de uma instituição que atende crianças de zero a três anos, mas sem pretender segmentá-la do campo educacional mais amplo. Como Richter e Barbosa (2009) destacam:

as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo. (p. 07).

Podemos, portanto perceber que a pedagogia da infância nos possibilita superar as formas tradicionais de educar e cuidar dos bebês – seres que precisam somente ser alimentados e higienizados – nos remetendo a novos modos de organização dos ambientes, das rotinas, e das interações com as crianças pequenas. Nesse processo, novos recursos vão sendo construídos. O professor é sensível às *múltiplas linguagens* das crianças, aos modos como se relacionam com o mundo, e às melhores formas de organizar o tempo/espço. É por meio destas práticas sociais, culturais e institucionais que as crianças compreendem o mundo e a si mesmas. Desta forma, as interações tomam a centralidade em um trabalho com crianças de zero a três anos.

Silva e Patoni (2009) ressaltam que o contexto da educação infantil possui essas especificidades, que a distingue da educação realizada na família ou no ensino fundamental. Segundo as autoras, *o momento da inserção da criança na cultura caracteriza-se de modo bastante peculiar e as creches são instrumentos sociais criados com a função atual de compartilhar com a família esse processo (p. 08)*. Como afirma Musatti (1998)

As crianças que frequentam uma creche durante uma parte de seu dia fazem ao mesmo tempo experiências de formas de sociabilidade na família e na creche. Isso possui uma dupla consequência: por um lado, não é possível realmente isolar a contribuição da experiência na creche do desenvolvimento da criança nos seus diversos componentes; por outro, a frequência na creche modifica direta e indiretamente a natureza da experiência em família. Pelo contrário, o que não é só possível, mas necessário, é identificar a dinâmica do processo de socialização no interior das diversas ecologias. (p. 190).

A chegada de um bebê na escola de educação infantil, da mesma forma quando chega na família, causa profundas transformações, exigindo uma nova situação e uma nova reconfiguração tanto no grupo quanto na família. A escola, por sua vez, não acolhe apenas o

bebê, mas também a família e suas práticas sociais e culturais – ou seja, modos de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as crianças – o que exige sensibilidade dos profissionais nestas relações. Os bebês quando nascem se defrontam com um mundo em constituição, e são os adultos responsáveis que selecionarão seu patrimônio afetivo, social, cultural, e as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para educá-los. Estas são as primeiras aprendizagens que as famílias e a escola ensinam para os bebês. É nesse sentido, que o diálogo entre escola e família faz-se necessário (BARBOSA, 2010). De acordo com Barbosa (2010)

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias, e a comunidade local, para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês. Um bebê ao ingressar numa turma de berçário vai ampliar seu universo pessoal ao conectar-se com universos familiares bastante diferenciados (p. 04).

Ainda, segundo a autora, a ida dos bebês para a creche significa a ampliação dos seus contatos com o mundo, onde irão aprender uma organização de vida diferenciada da qual vivenciam na família, uma vez que as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar suas crianças pequenas. A professora junto com as crianças vai construindo uma vida coletiva com tempos compartilhados. Nessa perspectiva, Barbosa (2010) ressalta que é preciso ter muita atenção nesses momentos de vida cotidiana, pois são através deles que as crianças fazem as primeiras aprendizagens, aprendem a cuidar de si, e a se relacionar com os outros e o mundo.

Mussatti (1998) explica que uma reflexão sobre os aspectos de socialização entre crianças implica também uma reconsideração acerca do momento da inserção³¹, e salienta que

Na creche, as crianças se defrontam com uma ecologia diferente daquela onde vivem com seus familiares, conotada por alguns aspectos estruturais específicos. Um destes, e talvez o mais característico, é o encontro repetido quotidianamente de várias crianças da mesma idade. Este dado, que é próprio de todas as agências educacionais na nossa sociedade, assume uma relevância particular para a reflexão sobre a finalidade e o funcionamento das creches e para a pesquisa científica que decorre, devido à faixa etária interessada: os primeiros anos de vida. [...] (p. 186).

³¹ Alguns autores denominam de *adaptação*.

Dessa forma, poder-se-á assistir a construção de uma pedagogia da/para a pequena infância que não se centrará somente no assistencialismo e/ou atividades ditas pedagógicas, mas em uma pedagogia que respeita as crianças, embasada no encontro entre as pessoas, nas relações que se estabelecem entre elas, e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura.

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).

É nesse viés que a presente pesquisa se apresenta, no que diz respeito ao desejo de contribuir com o campo da educação infantil, refletindo e problematizando os processos de socializ(ação) vivenciados na creche.

- CAPÍTULO 3 -

OS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO) E SEUS PRESSUPOSTOS



Martha Barros
Entradas e saídas (2008)

No sentido de compreender os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e os bebês e os adultos em uma escola de educação infantil, objetivo central desta tese, faz-se necessário clarificar o que compreendo por processos de socializ(ação). Em um primeiro momento poderá parecer paradoxal ao leitor a utilização de tal termo, uma vez que o mesmo está atrelado às concepções clássicas de socialização, as quais sobrepõem a força da estrutura sobre o indivíduo. Esta confusão conceitual pode ser percebida na forma com que este conceito foi e ainda é utilizado nos discursos de gestores, e educadores no interior das escolas, também na linguagem dos familiares das crianças, bem como nas políticas públicas de educação. É possível percebermos o quanto várias concepções circulam sem que uma seja preponderante. Há um consenso vago, uma noção bastante pulverizada do que este conceito signifique.

Atualmente, pesquisas vem sendo realizadas na perspectiva de retomar esse conceito a partir de teóricos que o concebem em uma abordagem não determinista, mas numa perspectiva interacionista, a qual consideram a socialização como um processo contínuo, embora não linear. Podemos citar, por exemplo, as pesquisas de Gomes (2012) e Grigorowitschs (2008), as quais foram inspiradoras para a escrita desta tese.

Lisandra Gomes (2012) em sua tese de doutorado intitulada "Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis" busca compreender a articulação entre a sociologia da infância e os processos de socialização contemporâneos, bem como as relações estabelecidas entre crianças, adultos e instituições de socialização. Para isto tece aproximações e contraposições teóricas entre os campos da sociologia, da sociologia da infância e da educação, a partir de autores como William Corsaro, Jens Qvortrup, François Dubet, Norbert Elias, Bernard Lahire, Maria da Graça Setton, entre outros.

Tamara Grigorowitschs (2008) em sua dissertação de mestrado "Jogo, processos de socialização e mimese" apresenta uma leitura das obras de George Mead e Georg Simmel a respeito do conceito *processos de socialização* à luz de questões suscitadas no interior do domínio da sociologia da infância. Visa demonstrar, a partir do diálogo entre esses autores, a infância como um período específico de seus processos de socializ(ação).

Portanto, como a temática de estudo envolve uma amplitude de abordagens epistemológicas no campo das ciências humanas e sociais, como podemos perceber, este capítulo centrar-se-á nas concepções contemporâneas de socialização, as quais defendem que pensar nos processos de socializ(ação) é também pensar na ação dos indivíduos sobre a estrutura. Para tanto, elejo alguns autores para dialogar comigo nesse desafio de fazer escolhas e correlações conceituais, algo nada fácil, mas estritamente necessário afim de demarcar o lugar do qual falo quando trato de tal conceito. No transcorrer deste capítulo convido, então, o leitor a dialogar comigo acerca do produto das minhas leituras e interpretações realizadas a partir dos autores que considere pertinentes ao estudo da temática, os quais ao meu ver há encontros e complementaridades.

Na busca por esses encontros e partindo dos estudos do campo da Sociologia da Infância, sobretudo de Corsaro (2011), me deparo com a psicologia cultural de Barbara Rogoff, e a Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, na qual o indivíduo deve ser investigado profundamente, de modo a apreender a pluralidade interna dos indivíduos singulares. Ao tecer minhas leituras, interpretações acerca desses autores vou percebendo algo que para mim foi um grande achado, algo de muito significativo para estudar os bebês na creche: o encontro de uma psicologia com a sociologia, e de uma sociologia com a psicologia. Poderia talvez me arriscar a dizer que seria o encontro de uma psicologia que vai se

"culturalizando" e uma sociologia que vai se "individualizando", mas longe de ter certezas, e essa não é a intenção, trata-se de um encontro no qual acredito ser possível. Me permitirei aqui pensar um pouco a partir dessas "misturas", algo que para nós do campo da educação urge como emergente para a compreensão da complexidade do bebê e sua educação.

Ressalto que neste capítulo o leitor não encontrará um levantamento detalhado acerca do conceito de socialização, uma vez que não se apresenta como um objetivo desta tese, no entanto, busco situá-lo com relação ao processo sobre o qual esse conceito foi e continua se constituindo na teoria social, a fim de respondermos algumas questões: Afinal, o que entendo por processos de socializ(ação)?

3.1 Socialização: um conceito que se constitui

Plaisance (2004) sugere que para utilizarmos a noção de "socialização" de maneira operacional necessitamos distingui-la em três níveis: a "socialização não se confunde com a sociabilidade"; a "socialização segundo Durkheim - o modelo vertical da imposição"; e, a "socialização segundo o modelo interativo".

Quando o autor menciona que "a socialização não se confunde com a sociabilidade" aborda o quanto na linguagem comum da prática da educação de crianças jovens, a socialização é antes de tudo uma inclusão na sociedade, um afastamento da família que visa à experiência de outras organizações sociais. Essa abordagem defende que a primeira socialização da criança é circunscrita ao âmbito da família e as socializações secundárias podem dizer respeito à escola, ao meio de trabalho etc. A socialização designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais. A "socialização segundo Durkheim: o modelo vertical da imposição" define a educação como a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre outra, concebida, então, na sua força de imposição, e de coerção social. Já A "socialização segundo o modelo interativo" refere-se as concepções contemporâneas da socialização, as quais defendem a construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito.

Tendo claro esse panorama geral que Plaisance (2004) nos apresenta, poderemos melhor compreender a constituição do conceito a que chegamos: "processos de socializ(ação)"

O conceito de socialização quase sempre foi usado em referência à educação dos mais jovens, no sentido de transmissão intergeracional e de inserção de crianças em um sistema social com valores, regras, símbolos e conhecimentos de uma dada sociedade e cultura. Essa perspectiva está fundamentada em um modelo ideal de ser humano, um padrão a ser seguido na educação das crianças, consideradas seres sociais e em desenvolvimento.

Buss-Simão (2009) afirma que as abordagens antropológicas clássicas inspiraram os estudos ligados à escola de Cultura e Personalidade e os Estudos sobre Socialização. A escola de Cultura e Personalidade procurava, em seus estudos, compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças, pois para essa escola existiriam padrões de cultura que moldam o corpo e a personalidade. Estudiosos associados a esta escola inaugurada por Margaret Mead, voltaram sua atenção para as crianças – embora não necessariamente para os bebês, procurando entender o que significava ser criança ou adolescente em outras realidades socioculturais, tendo como referência, principalmente, a sociedade norte americana. Já os Estudos sobre Socialização constituem uma vertente de análise que se firmou em contraposição às americanas, negando em suas pesquisas o psicologismo. Essa escola via o desenvolvimento infantil com premissas e métodos mais sociológicos, não partindo dos padrões da psicologia.

Grigorowitschs (2008) em sua dissertação explica que o conceito de socialização em Simmel é qualquer forma de interação entre seres humanos. Após Simmel, ela cita que muitos outros autores também desenvolveram, de maneiras variadas, reflexões a respeito do conceito de socialização, como Parsons, Piaget, Habermas, e Luhmann, entre outros. De certo modo, muitos desses autores afirmam, como Simmel, que os processos de socialização constituem-se de interações e que os conceitos, valores, autoconceitos e estruturas individuais da personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica nesses processos ocorrem desde a infância.

Neste sentido, de acordo com o Corsaro (2011), grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização. O autor nos apresenta dois modelos diferentes. O primeiro, é o modelo determinista, no qual a criança

desempenha um papel passivo ao se adaptar e internalizar a sociedade. O segundo, o modelo construtivista, que concebe a criança como agente ativo e aprendiz. Nestes modelos de socialização a força da estrutura (sociedade) aparece sobrevalorizada à ação do indivíduo. As crianças, nessas perspectivas são objetos de indução social pelos adultos.

No modelo determinista, a sociedade apropria-se da criança. A criança é uma *iniciante* com potencial para contribuir com a manutenção da sociedade, no sentido de tornar-se um membro competente e contribuinte, e uma *ameaça*, que deve ser controlada. Nessa vertente, surgiram duas abordagens auxiliares diferenciadas entre si, principalmente, por suas concepções de sociedade. O modelo funcionalista que propunha a ordem, o equilíbrio na sociedade e destacava a importância de formar e preparar crianças para se enquadrarem nessa ordem, e os modelos de reprodução, que enfocavam conflitos e desigualdades sociais, e argumentavam que algumas crianças tivessem acesso diferenciado a certos tipos de treinamento. Foram essas perspectivas, funcionalistas e de reprodução, que caracterizaram o processo de socialização.

Os modelos funcionalistas, estabelecidos nos anos 50 e 60, descreviam aspectos bastante superficiais da socialização. Centravam seus esforços no que a criança precisava internalizar e qual a educação dada pelos pais ou quais estratégias de formação deveriam ser utilizadas para garantir tal internalização. Os autores principais dessa perspectiva são Émile Durkheim e Talcott Parsons.

Segundo as premissas durkheimiana cabia à educação a manutenção e reorganização do social, e especialmente aos adultos a socialização das crianças, a qual seria assegurada através da transmissão e da internalização de normas e regras da sociedade. Durkheim (1965) define a educação como *socialização*. De acordo com o autor

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

Nesta perspectiva, o autor conclui que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações:

todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última está chamada a viver! Todas são, pois, modalidades diversas dessa relação fundamental (Idem, p. 60).

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

Essa abordagem 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. Podemos visualizar esta concepção no seguinte excerto:

A sociedade se encontra, pois, em face de cada nova geração, com que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual será preciso construir quase tudo de novo. Será preciso que, pelos meios mais rápidos, ela acrescente ao ser egoísta e associal que acaba de nascer, uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social. Eis aí a obra da educação [...] A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, a tornar tangíveis os germes, ainda não revelados à procura de oportunidade para isso. Ela cria, no homem, um ser novo. (DURKHEIM, 1965, p. 83, *grifo do autor*).

Plaisance (2004) alerta que essa socialização escolar participa de uma empreitada moral que visa construir um homem novo amadurecido pela educação moral que introduz a criança na vida em sociedade. A sociologia de Durkheim influenciou a formação dos professores das escolas, e por essa razão, foi combatida por aqueles ligados ao espiritualismo.

Além da teoria de Durkheim, de acordo com Corsaro (2011), a teoria de Parsons pode também ser citada como exemplo. Parsons vincula suas opiniões sobre socialização à teoria de Freud sobre o desenvolvimento psicosssexual. Em seu modelo, a socialização ocorre à medida que a criança aprende a agir em conformidade com as normas sociais e valores, em vez de fazê-lo de acordo com impulsos sexuais e agressividade inatos. Neste aspecto, as

teorias freudianas oportunizaram a Parsons a abertura para explicar, através da subvenção de sistemas e subsistemas, a integração e adaptação gradual do indivíduo à vida societária. A identidade aparece como fruto da articulação de sistemas estruturados. Nessa perspectiva, o indivíduo cumpre etapas evolutivas se adaptando gradativamente à vida social, absorvendo valores, informações e regras que o permitem inserir-se e manter-se em sociedade, atuando dentro de um padrão (SOARES, 2001).

Os teóricos dos modelos reprodutivistas (Bernstein, Bordieu, Passeron, entre outros), segundo Corsaro (2011) são, no entanto, mais inventivos que os funcionalistas no seu ponto de vista sobre a socialização. Os autores dessa abordagem alegaram que a internalização dos requisitos funcionais da sociedade poderia ser vista como um mecanismo de controle social, levando à reprodução social ou manutenção das desigualdades de classe, e também apontaram para um tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais que refletiam e apoiavam o sistema de classes dominante. Essas abordagens reprodutivistas percebiam a criança como resultante de um processo de perpetuação dos valores dominantes da sociedade, o que Bordieu (1989) desenvolveu com sua teoria do *habitus*.

Bourdieu (idem) 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 de uma 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). Além de que, essa concepção de socialização limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural quando ignora as contribuições infantis para o refinamento e a mudança cultural (CORSARO, 2011).

Esse conceito de socialização, com vistas à assimilação e à adaptação dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudavam 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. De acordo com Corsaro (2011) essas teorias reprodutivistas e funcionalistas

podem ser criticadas por sua preocupação excessiva nos resultados da socialização, pela subestimação das capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade e por sua negligência em relação à natureza histórica e contingente da ação social e da reprodução. Esses modelos simplificam processos complexos, e no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade. (Idem, p. 21).

Além do modelo determinista do processo de socialização apresentado na seção anterior, Corsaro (2011) aborda também o modelo construtivista. O autor explica que grande parte do estudo sociológico sobre socialização inicial na infância foi influenciado pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, especialmente as variações do comportamentalismo³², as quais relegavam às crianças um papel passivo, sendo formada e moldada por reforços e punições dos adultos. No entanto, muitos psicólogos do desenvolvimento passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e interpretação do mundo.

Um dos representantes da abordagem construtivista é o psicólogo suíço Jean Piaget que estudou a evolução do conhecimento em crianças. Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretavam, organizavam e usavam informações do ambiente, vindo a construir concepções - estruturas mentais - de seus mundos físicos e sociais. Piaget é bem conhecido por haver afirmado que o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos, ressaltando que as crianças percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos. Corsaro (idem) alerta que Piaget não é um determinista biológico, uma vez que não defende que tendências, processos ou conhecimentos inatos são as causas ou os determinantes do desenvolvimento infantil.

³² Ressalto a influência Behaviorista, a qual compreende que o comportamento geralmente é definido por meio das unidades analíticas, respostas e estímulos. Posso citar algumas das várias teorias comportamentalistas, como: a Reflexologia de Ivan Pavlov (1849-1936); a Lei do Efeito de Edward L. Thorndike (1874-1949); o Condicionamento Respondente de John Watson (1878-1958); e o Condicionamento Operante de Burrhus Frederik Skinner (1904-1990). Fonte: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/2108487-comportamentalismo/#ixzz29KscLd9Y> acesso em 08/06/2012

Outro importante teórico construtivista, de acordo com Corsaro (2011) é o psicólogo russo Lev Vygotsky, o qual também destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano, acreditando que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade. Nesse sentido, aborda a concepção de internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo, considerando a linguagem como importante fator nesse processo, a qual codifica a cultura, e é também uma ferramenta de participação nela.

Corsaro ressalta ao analisar essas duas perspectivas que ambas consideraram o desenvolvimento como resultante das atividades infantis, sendo que para Piaget o desenvolvimento humano é basicamente individualista, enquanto para Vygotsky é essencialmente coletivo. No entanto assinala, cuja opinião também compartilho, que a preocupação exagerada continua sendo com o ponto de chegada do desenvolvimento, ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta. De acordo com Corsaro

Vygotsky [...] destacou tanto as interações coletivas infantis com outros, em nível interpessoal, quanto a internalização dessas interações, ao nível intrapessoal, em sua teoria sobre a apropriação infantil da cultura. Ainda assim, muitas pesquisas construtivistas colocam tanta ênfase na segunda fase da internalização que muitos percebem a apropriação da cultura como o deslocamento do externo para o interno. Esse equívoco empurra as ações coletivas das crianças com outras pessoas para um plano de fundo e sugere que a participação do ator na sociedade ocorre somente após a internalização individual. (p. 29).

Nessa perspectiva, a infância teria uma função social, isto é, as crianças seriam educadas de modo sistemático para uma futura participação na sociedade. A família e a escola seriam as principais instituições de socialização e direcionariam as ações infantis com base em critérios e valores socialmente aceitáveis.

3.2 Processos de socializ(ação): um conceito que se (re)constitui

Cabe mencionar que o intuito não é o de desprezar toda a construção teórica constituída até hoje, pelo contrário, é partir delas, como bem faz Corsaro, Lahire e Rogoff.

Além da importância de compreendermos os processos de socializ(ação) dos bebês em uma abordagem que contempla o diálogo entre a sociologia da infância, a sociologia à escala individual de Lahire e a psicologia cultural de Rogoff, em um viés que se justifica na complementaridade destes campos, cabe salientar a relevância de estudarmos tais processos a partir de autores contemporâneos, que buscam responder questões específicas do nosso tempo, este mundo plural, com suas variações culturais, no qual vivemos, e no qual os bebês chegam.

Considero que essa conversa que procuro estabelecer entre os autores modificam sensivelmente um pensamento, pois rompem com noções cristalizadas, e carregadas de sentidos e significações como é o caso do conceito de "socialização". Nesta parte do texto, então, busco explicitar as complementaridades desses autores que escolhi para dialogar.

De acordo com Plaisance (2004) na evolução das concepções com relação a socialização faz-se necessário considerar e observar as mudanças nos quadros teóricos das ciências humanas, no quanto passaram a ser mais sensíveis às interações entre os indivíduos e grupos, e também às influências do contexto social, no qual as instituições estão sujeitas. O autor salienta os movimentos ocorridos nas escolas nos anos 80 e 90 do século XX, no que diz respeito a participação das famílias nas escolas, e a queda das ideologias militares. Esses fatores, segundo ele, foram fatores cruciais para o enfraquecimento dos modelos de socialização calcados na imposição de normas, cedendo espaço, portanto, para as ações negociadas no âmbito escolar. Nesse sentido a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução que se dá na atividade coletiva e conjunta.

O despertar da sociologia para a infância, fez com que nos Estados Unidos, também nos anos 80, aumentassem o interesse pelo estudo das crianças e a infância. Novas posturas teóricas e metodológicas, como a sociologia da infância, começam a acentuar a participação e a influência das crianças como agentes ativos na construção de seus mundos sociais e também nos dos adultos.

Corsaro (2009, 2011) foi um dos autores que, desenvolvendo pesquisas com as crianças, declarou-se insatisfeito com esse conceito de socialização difundido. Nesse viés Corsaro (2011) apresenta em substituição ao termo *socialização* a noção de *reprodução interpretativa*, e apresenta um modelo de *teia global* das associações de desenvolvimento da

criança em suas culturas. Segundo ele, o próprio termo *socialização* tem uma conotação individualista e progressista. Propõe, então: *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.

Esta abordagem inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que as criança produzem a participação de uma série de culturas de pares incorporadas. A fim de materializar esse processo complexo, Corsaro (2011) se utiliza da metáfora da *teia de aranha*, cujas teias variam em termos de número de raios (campo institucionais ou locais) e espirais (a diversidade da constituição ou idade dos grupos de pares e amigos, a natureza dos encontros e o cruzamento de locais institucionais, e assim por diante):

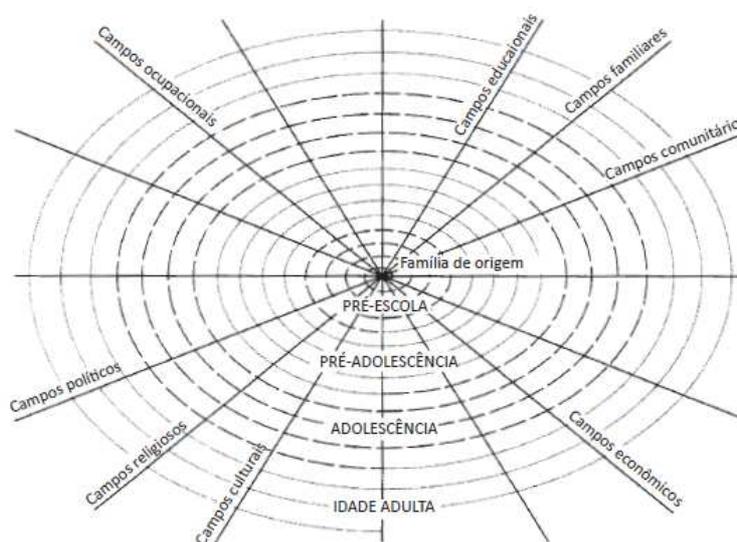


Gráfico 1: Teia Global de Corsaro.

Fonte: O modelo da teia global (CORSAO, 2011, p. 38).

De acordo com o autor os raios representam os locais ou campos que compõem as diversas instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas), nas quais as crianças tecerão suas teias. Informações culturais fluem para todas as partes da teia ao longo desses raios. No eixo da teia está a

família de origem, que serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças, pois elas ingressam na cultura por meios de suas famílias, ao nascerem. Corsaro (2011) afirma que

as famílias são muito importante para a noção de reprodução interpretativa. As crianças na sociedade modernas, contudo, começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos que não são membros da família, em uma idade precoce. É nesses domínios institucionais, bem como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares. (Idem, p. 38).

O autor representa a partir das espirais sombreadas as quatro culturas de pares distintas, que são criadas por diferentes gerações de crianças de uma determinada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. As culturas de pares não são fases que cada criança vive, pois são coletivamente tecidas sobre os conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e ajudam a construir. As crianças produzem a participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida, não sendo abandonadas com o desenvolvimento individual. Nessa linha de raciocínio, as experiências infantis na cultura de pares permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011).

Portanto, o modelo da *teia global* de Corsaro captura a ideia de que a criança está sempre participando e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são completamente interligadas. Ferreira (2004) afirma que 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 acção 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 evitarmos o risco de tal visão dicotômica entre uma cultura adulta e uma cultura infantil, os autores da sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003; FERREIRA, 2004; 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.

Portanto, para entendermos a complexidade da integração e participação dos bebês na cultura e sociedade é importante reconhecermos a importância da atividade coletiva e conjunta – como negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si – considerando-os parte de um grupo social que tem um lugar permanente na sociedade.

Como afirma Mollo-Bouvier (2005) a socialização é

um processo contínuo embora não-linear (isto é, submetido a crises) de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social. A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo [...] essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Essa perspectiva é totalmente inexplorada pelos sociólogos. A sociologia da infância ainda está por inventar (idem, p. 393).

Até aqui podemos, então, nos perguntar:

- **Quais "teias" os bebês tecem?**
- **De que forma os bebês participam na sociedade?**
- **O que podemos dizer: "os bebês são afetados pelas sociedades e culturas, mas eles também as afetam"?**

Na fronteira entre sociologia e psicologia, Barbara Rogoff e Bernard Lahire começaram a trabalhar. Penso que ambos os autores poderão contribuir para melhor compreender esse processo o qual Corsaro (2009) denomina de "reprodução interpretativa", bem como me auxiliar a responder tais questionamentos apresentados.

Bernard Lahire³³ (2014) não estuda os bebês, mas temáticas escolares, tais como: o insucesso escolar e os casos de sucessos improváveis nas classes populares; as práticas de estudo no ensino superior; ou o problema social designado “iletrismo”. Toma também como observatórios empíricos as questões culturais, as práticas culturais, e, mais recentemente, as questões ligadas à produção literária (o jogo literário e as condições materiais e temporais da criação literária, assim como a obra de Franz Kafka) (LAHIRE, 2012). Todavia, penso que sua abordagem pode ser utilizada para compreender os processos de socialização dos bebês e adultos na escola de educação infantil, uma vez que as escalas de observação, os domínios de estudo, os terrenos de investigação, os métodos propostos por ele podem variar em função dos objetivos de cada nova investigação. Inclusive, Lahire defende essa ideia.

Em sua palestra proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2014 mencionou o quanto as Ciências Sociais, desde sua existência, se interessa por compreender as variações de fenômenos, ou seja, o porquê delas existirem, e o que contribui para que elas existam. O autor afirma que os fundadores falavam de grandes diferenças sociais, das variações entre as civilizações, entre épocas. Depois se começou a falar em variações intrasociais com princípios de variações múltiplas sobre região, sexo, profissão, etc. Progressivamente, a sociologia foi se sofisticando e cada vez mais passou a estudar as diferenças intragrupo, as diferenças internas dos grupos sociais. Atualmente, de forma muito vagarosa, como salienta Lahire, alguns sociólogos estão se aproximando do indivíduo, trabalhando com as diferenças de homens e mulheres dentro de meios específicos, observando as variações internas, a heterogeneidade dos grupos, o que o autor denomina de variações interindividuais, de um indivíduo ao outro. No entanto, são poucos os sociólogos que questionam e pensam espontânea e imediatamente acerca das variações de comportamento individuais dentro de pequenos grupos que parecem ser homogêneos, o que Lahire nomeia de variações intraindividual. O autor chega ao indivíduo, afirmando que o mesmo pode ser comportar de maneiras diferentes em função do contexto de ação em que ele se insere, uma vez que esse contexto pode produzir comportamentos diferentes nos mesmos indivíduos.

Para compreender tais variações, as quais conceitua hoje de sociologia à escala individual, Lahire dialoga não apenas com a tradição sociológica, mas também com disciplinas como a antropologia, a história, a filosofia e a psicologia, colocando-as ao serviço

³³ O sociólogo Bernard Lahire é professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS / Universidade de Lyon 2).

de uma reflexão sociológica coerente. Neste sentido, Lahire define-se como investigador em ciências sociais (LAHIRE, 2012). A respeito de sua aproximação com a psicologia afirma:

Eu já me sentia próximo de Vygotski antes mesmo de desenvolver a idéia de uma sociologia em escala individual e de me interessar pela questão das singularidades sociais. Vygotski estudou o papel da escrita e da escola no desenvolvimento da consciência metalingüística das crianças. É um autor que já está presente em *La Reproduction* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e que teve um papel fundamental no desenvolvimento de uma psicologia cultural nos Estados Unidos, notadamente mediante os trabalhos de Jérôme Bruner. Atualmente, entretanto, em um país como a França, Vygotski conta muito pouco para uma comunidade de psicólogos que, em sua grande maioria, está convertida às ciências cognitivas e à idéia segundo a qual é preciso ser "experimental", não ultrapassar os limites do laboratório e se aproximar das ciências duras (da neurobiologia e da imagética cerebral). Nesse contexto, a psicologia cultural e histórica só pode ser entendida como uma psicologia pré-científica. Sendo assim, a sociologia que se interessa pela socialização dos indivíduos infelizmente encontra pouco apoio entre os psicólogos nos dias de hoje. (LAHIRE, 2004 p. 14).

Podemos perceber esta intenção de diálogo com a psicologia em seu livro "O homem plural", no qual se utilizou da expressão "sociologia psicológica" a fim de qualificar sua abordagem. No entanto, atualmente o autor explica que foi uma atitude imprudente, uma vez que acabou desencadeando expectativas nos psicólogos sociais, que lhe perguntavam nomeadamente qual era o uso que fazia em seus trabalhos.

Ao propor uma "sociologia psicológica" o autor retomava uma expressão que havia sido utilizada por Durkheim, Mauss, ou Halbwachs, autores que segundo Lahire falavam por vezes em "sociopsicologia". A intenção de Lahire em utilizar a expressão era dizer que o indivíduo (na época, excluído do campo legítimo da investigação sociológica) era integralmente um objeto sociológico, afirmando que o social existe no seu estado individualizado, incorporado, "dobrado", assim como no seu estado coletivo, objetivado, "desdobrado". (LAHIRE, 2012).

Nesse sentido, podemos afirmar que a maneira mais precisa de qualificar sua abordagem é falando de uma "sociologia disposicionalista e contextualista", pois foi a partir desta abordagem que Lahire inventou uma nova maneira de pensar o mundo social segundo uma escala individual, ou seja, levando em consideração as variações inter-individuais e intra-individuais dos comportamentos.

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).

Esta perspectiva sociológica é amplamente explorada, a partir da sociologia da ação sobre o comportamento dos atores sociais. Lahire dialoga com os estudos de Pierre Bourdieu, no entanto, estabelece diferenças: de foco (pluralismo ao invés de monismo), e de escala (o indivíduo em vez da classe). Toma o conceito de *habitus* e tece críticas à teoria bourdieusiana. A principal, diz respeito a ideia de que há uma trajetória típica, dada a priori, sustentada pela classe ou pelo grupo social.

Nesse viés, Lahire (2002) discute as formas de socialização que são constituídas na singularidade dos atores plurais. Segundo ele 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).

O autor ainda esclarece que

- A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, dependente, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de uma ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas

consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora. (LAHIRE, 2002, p. 31).

Portanto, o ator incorpora uma multiplicidade de esquemas de ação, de hábitos, que se organizam tanto em repertórios como em contextos sociais, através do conjunto de suas experiências socializadoras anteriores, formando um *estoque*³⁴, no qual ficam disponíveis repertórios de esquemas de ação³⁵ para serem efetuados no interior de cada contexto social. (LAHIRE, 2002). Essas disposições incorporadas pelo ator individual são, portanto, atualizadas a partir dos contextos de ação, fazendo com que adquira um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações.

De acordo com Plaisance³⁶ (2004) o papel constitutivo da socialização nas personalidades individuais continua a ocorrer ao longo de toda a nossa vida. A socialização é um processo geral que engloba toda a vida humana e constitui os seres humanos como seres sociais, sendo impossível, distinguir as socializações primárias, das secundárias. Os limites entre aquilo que tradicionalmente era definido como socialização primária (de incumbência da família) e de socialização secundária (de incumbência de outras agências) vão se diluindo cada vez mais, colocando em xeque aquelas teorias que abordam acerca da necessidade das crianças em adquirir estruturas estáveis de socialização primária antes de ampliar suas experiências a outras formas de sociabilidade.

Com relação a isso, Lahire (2002) afirma que os diferentes fatos empíricos contrariam este tipo de representação esquemática, uma vez que a homogeneidade do universo familiar é pressuposta e nunca demonstrada. Essa sucessão ou superposição primária-secundária é frequentemente questionada pela ação socializadora muito precoce de universos sociais diferentes do universo familiar ou de atores estranhos ao universo familiar, o que geralmente acontece com a experiência da criança na creche. O autor questiona

³⁴ O autor utiliza-se da metáfora do *estoque*. Explica que este estoque distingue-se do simples *empilhamento*, do *monte* ou do *montão* em que aparece organizado sob a forma de repertórios sociais de esquemas, repertórios distintos uns dos outros, mas interligados e tendo, sem dúvida, elementos em comum. (LAHIRE, 2002, p. 37).

³⁵ São conjuntos de sínteses de experiências que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente. (LAHIRE, 2002, p. 37).

³⁶ É professor na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Sorbonne, Universidade René Descartes (Paris V) e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica – CNRS (França).

Ora, é impossível agir como se os programas de socialização implícitos desses diferentes atores ou universos sociais fossem forçosa e sistematicamente harmoniosos com relação ao universo familiar. Como não ver que, colocada na creche desde muito cedo, a criança aprende desde os primeiros meses de vida que não se espera a mesma coisa dela e que não é tratada identicamente “aqui” e “lá”? (LAHIRE, 2002, p. 33).

Nessa perspectiva, é preciso constatar, de acordo com o autor, que a experiência da pluralidade dos mundos tem todas as chances de ser precoce, pois vivemos simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados, e que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis. A socializ(ação), de acordo com Lahire, é constituída na singularidade dos atores plurais, isto é, o produto da experiência que o individuo vivencia em contextos sociais múltiplos e heterogêneos.

No entanto, diante desta perspectiva sociológica que Lahire nos apresenta sinto-me instigada a pensar nas seguintes questões com relação as especificidades do "ator bebê":

- Se o indivíduo incorpora um quadro heterogêneo de disposições a partir das diversas formas de socialização, e faz uso de seu passado in(corpo)rado para agir nos diferentes contextos de ação, como ficam os bebês? Quando nasce, qual é o seu passado in(corpo)rado?

- Quais seriam as disposições in(corpo)radas pelo bebê, uma vez que ele é um ser recém chegado no mundo?

- Que patrimônio de disposições o bebê se utiliza em seus contextos de ação?

Penso que Barbara Rogoff do campo da Psicologia cultural, a qual também busca estabelecer diálogos com outras áreas, poderá nos trazer valiosas contribuições, no sentido de nos ajudar a pensar em tais questionamentos. É neste ponto que percebo o cruzamento e a complementaridade dos três autores, Corsaro, Lahire e Rogoff, até aqui citados.

A Psicologia cultural é um campo que assume a ideia de que a cultura e a mente são inseparáveis. Os autores desta perspectiva se interessam em compreender como as práticas sociais de um determinado conjunto de culturas constituem o desenvolvimento de processos cognitivos de maneiras diferentes.

Esta abordagem defende a necessidade da interdisciplinaridade nas investigações que tenham como objetivo entender processos humanos que se constituem na cultura. Cole (2003), autor que também integra este campo, argumenta que isoladamente as áreas de investigação tendem a ser restritas, por isso a importância de considerar a integração da psicologia, sociologia, antropologia, história, e outras áreas.

Cole (2003) defende uma psicologia que incorpora a cultura na mente, supondo que a mente e a cultura se criam em um processo dinâmico. De acordo com o autor as principais características da psicologia cultural são a ênfase na ação mediada no contexto e a concepção de que a mente emerge na atividade mediada conjunta das pessoas. Os indivíduos são considerados como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, essa abordagem revela a diversidade do comportamento humano e a ligação entre o comportamento individual e o contexto cultural no qual ele ocorre. Portanto, os processos de desenvolvimento são sujeitos a aspectos comuns e a variações por se constituírem dentro de diferentes grupos culturais.

Rogoff (1998, 2005, 2008) considera as ações coletivas no contexto social como essenciais para o desenvolvimento infantil e de todos os seres humanos. Desenvolve o conceito de *participação guiada* como unidade de análise da participação das crianças na atividade sociocultural da comunidade em que estão inseridas. 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, nos auxiliando a entender como se dão os processos de socialização.

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 cultural-histórica. Vygotsky, um líder dessa abordagem desde o início do século XX, apontou para 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. No entanto, Corsaro (2011) ressalta que este autor ofereceu uma visão solitária das crianças, pois o foco permaneceu sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Houve pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais, e como os reproduzem coletivamente. Nesse sentido, Rogoff (1998, 2008) amplia a perspectiva de Vygotsky, pois argumenta que o desenvolvimento humano é um processo de mudança na participação das pessoas em atividades socioculturais de suas comunidades.

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. Na perspectiva de Rogoff

a cultura não é uma entidade que influencia os indivíduos. Em lugar disso, as pessoas contribuem para a criação de processos culturais e estes contribuem para a criação de pessoas. Dessa forma, os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente (ROGOFF, 2008, p. 51).

O aprendiz participa ativamente em companhia de outros membros de sua comunidade, companheiros que apoiam 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. A autora, então, explica que em vez de o desenvolvimento individual ser influenciado pela cultura

as pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outras, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdados de gerações anteriores. Ao desenvolverem-se mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas, simultaneamente, contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais (ROGOFF, 2008, p. 51-52).

Por conseguinte, a pessoa não se apropria da cultura, mas participa. As pessoas e a cultura não são separadas. Na participação num sistema cultural há transformação. 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, o que Rogoff (2008) entende por desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano, segundo ela, é um processo que se baseia na bagagem histórica com a 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.

Com relação a essa nossa herança biológica que Rogoff aborda, fator que nos constitui, penso que talvez seja esta herança que poderá "explicar" o "passado incorporado" do bebê recém-nascido, "passado" que orientará as ações do bebê recém chegado ao mundo. Esse "repertório" do bebê norteará suas primeiras ações no mundo, na cultura que será inserido, fazendo com que a partir do "uso" desse "passado" em sua cultura adquira um patrimônio de disposições que passará a orientar suas ações futuras.

Neste caso específico dos bebês, a autora chama a atenção de que eles 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. De acordo com Rogoff, as crianças aprendem a utilizar os instrumentos proporcionados pela cultura, por meio de suas interações.

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).

Com o intuito de compreender a natureza de participação de crianças em atividades socioculturais, Rogoff (1998, 2008) sugere que seja estudada em três diferentes planos de análise: pessoal, interpessoal e comunitário, os quais estão intrinsecamente relacionados. A observação, a partir desses três planos de análise, corresponde aos três processos desenvolvimentais de sua abordagem: o aprendizado, a participação orientada e a apropriação participatória.

Nessa abordagem, os planos de análise não são separados ou hierárquicos. O indivíduo e os ambientes sociais e culturais apresentam-se em desenvolvimento constante e estão dinamicamente relacionados, mesmo quando considerados separadamente, pois cada um está envolvido na definição de outros. A autora alerta que a marca da interdependência é inerente ao conjunto. Segundo ela

fica incompleto focar somente o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação social sem se preocupar com a atividade cultural na qual as ações pessoais e interpessoais acontecem. E fica incompleto afirmar que o desenvolvimento ocorre em um plano e não em outros (ex.: que as crianças se desenvolvem, mas que seus companheiros e suas comunidades culturais não) ou que a influência pode ser atribuída em uma direção ou em outra ou que contribuições relativas podem ser contadas (ex.: dos pais para o filho, do filho para os pais, da cultura para o indivíduo) (ROGOFF, 1998, p. 125).

O *aprendizado* (plano institucional/cultural) é uma metáfora que Rogoff (1998, 2008) utiliza para focar a imbricação mútua do indivíduo e o mundo sociocultural. A atenção se concentra: nos papéis da atividade dos recém-chegados e dos outros no apoio para desenvolver a participação; nas práticas culturais/institucionais; e, nos objetivos das atividades para as quais elas contribuem. Esta metáfora se centra: nos papéis da atividade dos recém chegados e dos outros no apoio para desenvolver a participação; nas práticas culturais/institucionais; e nos objetivos das atividades para as quais elas contribuem, analisando, portanto, a estrutura institucional e as tecnologias culturais da atividade intelectual.

Neste aspecto Rogoff alerta que talvez sejam necessários esforços para enxergar o óbvio quando nós pesquisadores estamos completamente imersos e engajados na natureza sociocultural da atividade social e individual, pois muitas vezes são vistas como o jeito que as coisas parecem ser.

A *participação guiada* (plano interpessoal da análise sociocultural) se refere aos processos de observação, interação e combinações interpessoais na medida em que os indivíduos se comunicam e coordenam esforços ao participar de atividades de cunho cultural. Considera o envolvimento em uma atividade, os compromissos e combinações interpessoais, que acabam promovendo diferentes formas de interações. Enfatiza o envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais, dirigido de forma cooperativa pelos indivíduos ou em outras interações, bem como no ajuste de combinações de um com o outro com relação às atividades.

Este conceito não define quando uma situação em particular é ou não é participação guiada, mas fornece uma *perspectiva* sobre como olhar compromissos e combinações interpessoais à medida que se ajustam nos processos socioculturais. É um meio de olhar para todas as interações e combinações interpessoais constituídas nos acontecimentos da vida do dia-a-dia.

A participação Guiada pode ser tácita ou explícita, face-a-face ou longínqua, envolvida em esforços conjuntos com pessoas familiares ou indivíduos desconhecidos, distantes ou grupos, bem como antepassados... Ela inclui tentativas deliberadas de ensinar, e comentários ou ações incidentais que são

ouvidas por acaso ou vistas bem como o envolvimento com materiais e experiências particulares que estão disponíveis, indicando a direção na qual as pessoas são encorajadas ou desencorajadas de ir. (ROGOFF, 1998, p. 129-130).

É, portanto, um processo interpessoal no qual as pessoas regulam seus próprios papéis e os dos outros, e as situações de estrutura (por processo de facilitação ou de limitação) nas quais elas observam e participam de atividades culturais. A comunicação e a coordenação ocorrem no curso da participação em tentativas conjuntas, à medida que as pessoas tentam alcançar um objetivo. Compreender os propósitos envolvidos em esforços conjuntos é um aspecto essencial da análise da participação guiada.

A *apropriação participatória* (plano individual) se refere a como os indivíduos mudam através do seu envolvimento em uma ou outra atividade, uma vez que os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior pela própria participação. Através da participação, as pessoas se modificam e nesse processo se tornam preparadas para fazer parte das atividades similares subsequentes. Portanto, a participação é por si só, processos de apropriação. Rogoff (1998) alerta que a apropriação diferencia-se da internalização.

A apropriação considera o desenvolvimento como um processo dinâmico, ativo e mútuo envolvido na participação das pessoas em atividades culturais. Não define cognição como um grupo de pertences armazenados, mas trata o pensar, o representar, o lembrar e o planejar, como processos ativos que não podem ser reduzidos a objetos armazenados.

Já a internalização considera o desenvolvimento nos termos de uma aquisição ou transmissão estática e limitada de partes do conhecimento. Implica uma separação entre a pessoa e o contexto social, bem como suposições de entidades de estatísticas envolvidas na aquisição de uma capacidade: conceitos, memórias, conhecimentos, habilidades, etc.

Rogoff (1998) apresenta algumas ambiguidades quanto a utilização do termo *apropriação*. Ela aborda que essa expressão parece ter três usos: i) o uso é simplesmente o mesmo que internalização, no qual algo externo é importado; ii) algo externo é importado e transformado para se adequar aos propósitos do novo *possuidor*; iii) o conceito de apropriação participatória, no qual a apropriação ocorre no processo de participação à medida que o indivíduo se modifica através do envolvimento na situação em questão, e essa participação contribui para a direção do acontecimento em evolução e para a preparação do

indivíduo para envolver-se em outros acontecimentos similares. Nesta perspectiva, a apropriação é um processo de transformação (ROGOFF, 1998).

Nesse sentido, a visão de apropriação participatória envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo.

Portanto, podemos continuar afirmando que a produção cultural das crianças está fundada nas relações e interações sociais. Agindo juntas, brincando juntas, compartilhando espaços e tempos, vivendo uma vida coletiva criam uma comunidade³⁷ 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.

Diante dos pressupostos apresentados acerca da abordagem sociocultural de Rogoff, minha intenção é analisar as contribuições dos bebês na medida em que se relacionam uns com os outros e com os adultos, na constituição mútua dos processos pessoais, interpessoais e culturais na creche. É também procurar compreender como o bebê interpreta essas interações, seus propósitos ou significados.

Nessa perspectiva, nem os bebês nem os adultos são considerados recipientes passivos de influência social ou cultural externa – receptáculos para o acúmulo de conhecimentos e habilidades – mas indivíduos que se transformam à medida que, juntos na vida cotidiana e coletiva da creche, constituem e são constituídos pela atividade sociocultural. Uma perspectiva, na qual *as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis*

³⁷ Como já explicado anteriormente, esta “comunidade” não está dissociada da cultura dos adultos.

são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo (ROGOFF, 1998, p. 133).

Entender, portanto, os propósitos envolvidos em esforços conjuntos é um aspecto essencial da análise da participação guiada, propósitos que rompem com a ideia tradicional de socialização, a qual é atribuída aos adultos que organizam a aprendizagem das crianças. Na proposta de Rogoff (2005), em que o desenvolvimento ocorre a partir da participação em atividades socioculturais compartilhadas, as crianças cumprem papéis centrais junto aos mais velhos. Nessa perspectiva, a socialização não é somente adaptação e internalização, mas um processo de apropriação e transformação.

O intuito, nesse caso, então, é permanecer o mais perto possível do cotidiano dos bebês e adultos. Um estudo empírico centrado nas suas interações e participações do bebê na creche, possibilitando visibilizar essas situações, as quais modificam o processo de socializ(ação) que tradicionalmente conhecemos.

Por conseguinte, torna-se relevante entender a atuação e as manifestações dos bebês, recompondo as ideias sobre a complexidade das relações entre os bebês e os demais indivíduos na sociedade, bem como compreender que outras instâncias estão também envolvidas nos processos de socializ(ação) dos bebês, como exemplifica a figura abaixo:

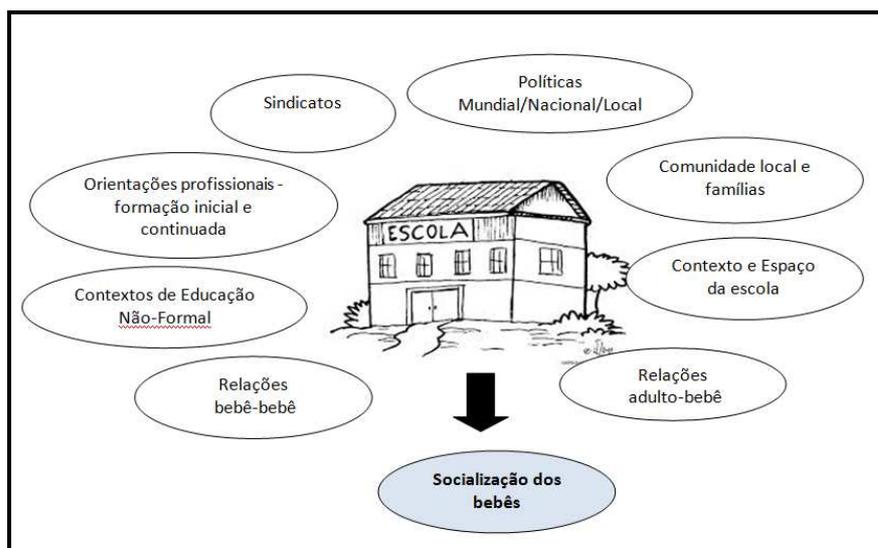


Gráfico 2: Algumas instâncias socializadoras.

Fonte: Elaboração própria - 2014

Elias (1994) nos auxilia a compreender essa relação a partir do conceito de *configuração* ou *rede de interdependência*, isto é, teias de interações e interposições entre todas as pessoas, as quais envolvem objetividades, subjetividades, contextos, circunstâncias e instituições. Este conceito contribui com a temática abordada, pois permite entender as composições que os indivíduos formam.

No caso desta pesquisa, a interdependência confere sentido às interações ocorridas entre os bebês, entre os bebês e os adultos e entre as instituições, uma vez que interferem na vida dos bebês na escola de educação infantil, como também os bebês produzem essas instituições, no sentido de que se estão presentes e participando na escola essas instituições se (re)configuram, seus papéis são (re)formulados, em um processo dinâmico.

O autor (ELIAS, 1994) acrescenta ainda que para compreender os processos de socialização é fundamental termos como ponto de partida as conexões, as relações e as interdependências para a partir disso dirigirmo-nos para os elementos (pessoas e grupos) nelas envolvidos. Diante do fato de que esses processos constituem-se de interações, nas quais tudo está relacionado, a atitude de um indivíduo de determinado grupo social nunca poderá ser vista como independente.

- CAPÍTULO 4 -

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: UMA ETNOGRAFIA COM BEBÊS E O CONTEXTO DA PESQUISA



Martha Barros
Caminhos da voz

O presente capítulo versará acerca dos itinerários metodológicos construídos no decorrer desta pesquisa com os bebês em um contexto de vida coletiva na creche. O objetivo da pesquisa foi compreender os processos de socialização vividos por um grupo de nove bebês de quatro meses a um ano e meio de idade e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Para isso, tomei algumas questões como norteadoras para a geração dos dados empíricos na escola:

- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e os adultos?*
- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês?*
- *De que forma os bebês participam de seus processos de socializ(ação)?*

Posso afirmar que trata-se de compreender processos muito complexos vivenciados no cotidiano pelos bebês e adultos, exigindo do pesquisador um olhar sensível, bem como

estratégias metodológicas bem definidas para enxergar o que não nos é visível em um primeiro momento.

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. (HOYUELOS, 2006, p.121) [tradução minha].

No caso desta pesquisa, o foco centrou-se na *escuta das vozes dos bebês*, uma comunicação que se expressa de diferentes jeitos e trejeitos:

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, freqüentemente 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 (SARMENTO, 2006, *Digital format*, p.01).

Mas, como fazer para escutar essas *vozes*? Propus-me, então, à tentativa de uma escuta acurada das diversas linguagens dos bebês, tais como: palavras, gestos, olhares, balbucios, enfim, suas diversas expressões e manifestações. Nesse sentido, o caminho que encontrei foi traçar estratégias para olhar para os bebês e seus mundos, a partir deles mesmos com um sentimento de estranhamento, procurando escutá-los em sua alteridade.

Delgado e Müller (2008) afirmam que quando

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).

Para compreender esses fenômenos em seu contexto a Antropologia oferece uma metodologia de geração de dados, a etnografia, na qual o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda (COHN, 2005). O primeiro item deste capítulo versará, então, acerca das implicações desta metodologia em uma pesquisa com bebês, embora saibamos que *a etnografia de bebês ainda esteja engatinhando* (GOTTLIEB, 2009). Em seguida, contemplarei os instrumentos metodológicos que foram utilizados, como: a observação participante, e os registros como fotografia e gravação em vídeo. E após, as estratégias metodológicas para a análise dos dados gerados, bem como o contexto da pesquisa e seus atores.

Ressalto que esta metodologia da pesquisa é inspirada nos mesmos procedimentos da metodologia utilizada na pesquisa de mestrado que realizei no ano de 2011 (PEREIRA, 2011).

4.1 Uma metodologia etnográfica com bebês

Busquei uma metodologia investigativa com crianças que contemplasse instrumentos metodológicos adequados para a realização de uma pesquisa com bebês, que os considerasse atores e não objetos³⁸ de pesquisa. Considerei a investigação etnográfica com crianças (GRAUE e WALSH, 2003) uma das orientações metodológicas mais indicada, não que seja a única, pois tem como objetivo descrever de forma pormenorizada as interações sociais de um grupo de bebês e adultos na creche, suas ações e socializ(ações) cotidianas.

De acordo com Corsaro (2009) a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida através da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo, buscando compreender as ações e os conhecimentos culturais que determinados grupos utilizam. O autor destaca 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. (CORSARO, 2007, *texto digitado*).

³⁸ 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. (Christensen e Prout, 2002).

A etnografia nesta perspectiva trata-se, portanto,

de uma família de métodos que envolvem um contacto social directo e sustentado com agentes, escrevendo ricamente o encontro, respeitando, registrando, representando, pelo menos em parte, a irredutibilidade da experiência humana, nos seus próprios termos. A etnografia é o registro-testemunhal disciplinado e deliberado de acontecimentos humanos. (WILLIS & TRONDMAN, 2008, p.211).

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.

Nessa mesma linha de reflexão, alguns autores chamam a atenção para a importância do princípio metodológico da refletividade na pesquisa 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).

Nessa perspectiva, utilizando-me do princípio da reflexividade, me centrei em analisar, retratar e compreender o cotidiano dos bebês no contexto da creche, no qual eles passam, no mínimo, oito horas por dia. Graue e Walsh (2003) argumentam que para estudar as crianças em contextos, faz-se necessário 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. A observação participativa é um importante recurso, pois considera a escrita em diários de campo e a utilização de instrumentos metodológicos como a fotografia e a vídeo gravação para descrever e analisar as

complexidades desse contexto, seus participantes e suas interações, suas rotinas, valores e significados compartilhados (GRAUE e WALSH, 2003).

As posições da instituição com relação aos bebês, também precisam ser exploradas, pois servem de contexto para compreender os processos de socializ(ação) que são ali vivenciados, sendo possível perceber como esse contexto atua em cada um deles. Um contexto, segundo Graue e Walsh, 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 os autores um contexto é

um espaço e um tempo cultural 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). (p. 25, grifos do autor)

De acordo com Corsaro (2011) as crianças são capazes de inventar seus próprios subcontextos em contextos criados pelos adultos, contudo as crianças menores, no caso os bebês, são mais vulneráveis ao contexto do que as crianças maiores.

Em função disso, fazer pesquisa com crianças bem pequenas e bebês é muito complexo, pois requer muita perspicácia por parte do pesquisador para compreender seus mundos. São as descrições ricas em detalhes que permitem uma boa investigação interpretativa.

Quando pensamos nas crianças de 0 a 3 anos de idade, precisamos, portanto, reconhecer e assumir como legítimas suas formas de comunicação e relação. Os bebês e crianças bem pequenas têm o que dizer a nós adultos, mas só poderemos ter acesso a esses conhecimentos se estivermos na disposição de suspender nossos entendimentos e certezas. Todavia, como afirma Gottlieb (2009) revelar e tornar essas vozes audíveis, através dos textos etnográficos, requer uma reflexão mais ampla sobre a sua tradução, interpretação e mediação, tarefa mais difícil quanto as crianças são mais novas, pois mais distantes elas estão da lógica adulta.

Logo, o investigador precisa adotar posturas, estratégias e métodos diferentes, estando na tomada reflexiva de decisões em contexto, uma vez que a imprevisibilidade está presente em todos os momentos da investigação. Nesse caso, a investigação compreende a interpretação dos registros de dados, registros que são construídos pelo investigador a partir dos dados que gerou.

Outra forma de compreender os processos de socializ(ação) vividos na escola foi também analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como o projeto desenvolvido pelas educadoras.

Minha pretensão inicial, no momento da escrita do projeto de tese, era de realizar entrevistas e conversas com as educadoras do berçário, em encontros quinzenais, utilizando alguns dos pressupostos da técnica de grupo focal³⁹, os quais, concomitantemente, proporcionariam o compartilhamento da análise dos dados gerados, bem como a promoção de um olhar diferenciado das professoras e educadoras com relação aos bebês.

Essa forma de análise, de contar com a participação das professoras, foi inspirada na pesquisa que Guimarães (2011) que também realizou em um berçário. Guimarães ao observar as relações sociais entre bebês e adultos, sendo o cuidado o foco central de sua análise, também se utilizou dos pressupostos da etnografia na observação do contexto, e da pesquisa-intervenção quando conversava com as professoras a respeito das imagens geradas na escola. A autora, nesses encontros, buscava escutar as versões das profissionais, bem como discutir com elas os sentidos possíveis das situações observadas. Guimarães revela que pôde

³⁹ O Grupo Focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, e leva em consideração a visão dos participantes em relação a uma experiência ou a um evento. Objetiva-se obter a compreensão de seus participantes em relação a algum tema, através de suas próprias palavras e comportamentos. Os participantes descrevem detalhadamente suas experiências, o que pensam em relação a comportamentos, crenças, percepções e atitudes (DE ANTONI et.all., 2001). Além do mais essa técnica pode também ser incluída como uma fonte complementar de dados em estudos que dependem de outro método, como nesta pesquisa, que são os instrumentos da etnografia. O Grupo Focal foi estruturado inicialmente por Robert Merton e colaboradores na década de quarenta. Foi utilizado em pesquisas sociais com soldados durante a II Guerra Mundial, cujo objetivo era conhecer a eficácia do material de treinamento para as tropas e o efeito de propagandas persuasivas. Em 1952, Thompson e Demerath estudaram os fatores que influenciam a produtividade nos grupos de trabalho, ao mesmo tempo em que Paul Lazarsfeld e outros adaptaram o Grupo Focal para pesquisas em Marketing. Esses pesquisadores de Marketing imediatamente o incorporaram como uma de suas mais valiosas técnicas de pesquisa, seja pelo seu baixo custo, seja pela rapidez com que o Grupo Focal fornece, além de dados válidos e confiáveis. A partir da década de oitenta, essa técnica vem conquistando um locus privilegiado nas mais diversas áreas de estudo, como: nas áreas da Saúde, das Ciências Sociais, da Antropologia, Comunicação, Educação, entre outras, e na avaliação de programas de intervenção na comunidade (NETO, MOREIRA E SUCENA, 2002; DE ANTONI et.all., 2001).

visualizar a *des-critalização do olhar das educadoras sobre as crianças e suas práticas, ressaltando o enlace entre pesquisa e ação ética e política.* (p. 94). No caso desta pesquisa meu intuito era de também promover esses encontros. No entanto, não foram possíveis, uma vez que as educadoras justificaram que não tinham tempo disponível para que isso acontecesse. Nem as entrevistas foram possíveis de realizar.

Apesar dessas reuniões não terem ocorrido, conversávamos durante à tarde, quando possível, sobre os bebês e o trabalho realizado. Compartilhávamos fotografias e vídeos dos bebês. As educadoras me mostravam o portfólio de cada um deles, e comentavam sobre algumas situações que lhes haviam chamado a atenção. Considero que foram momentos importantes no estabelecimento de trocas acerca do cotidiano dos bebês.

Portanto, através desses instrumentos metodológicos de cunho etnográfico, os quais explicito detalhadamente nos itens posteriores, foi possível me aproximar dos processos de socializ(ação) vividos pelos bebês e adultos no contexto da escola de educação infantil.

4.2 A observação participante

De acordo com Christensen e James (2005) a observação participante com crianças envolve: observar, escutar, refletir e relacionar-se com elas no diálogo. No caso dessa pesquisa com bebês, compreendo o diálogo como uma comunicação dada não só através da fala, mas também através das outras linguagens que possuímos. Esse diálogo, explicam as autoras, requer adotar um *papel menos adulto*, ou seja, ter atitudes diferentes daquele adulto que possui uma postura adultocêntrica diante das crianças. Aquela postura que controla suas ações em todos os momentos ou de autoridade. Desta mesma forma, procurei ao longo de todo o ano de 2013, ser um adulto diferente juntamente com os bebês, como mostra o excerto abaixo:

Enquanto realizava as filmagens dos bebês pelo pátio, ouvi Maikel gritando na porta da casinha. Quando me dei conta, Maikel gritava, chamando a mim, para que fosse até ele. Considerei como se fosse um convite para interagir. Desliguei a câmera e sentei dentro da casinha com ele. E depois exploramos as janelas da casa. Sentia uma enorme satisfação quando percebia que as crianças queriam minha presença junto delas. Para mim esses são os

melhores momentos da pesquisa realizada com elas. (Registro em diário de campo, Setembro, 2013).



Figura 2: Maikel me chama para a casinha
Fonte: Banco de dados da autora. Setembro, 2013.

Corsaro em suas pesquisas etnográficas com crianças procurou adotar essa postura, o que denominou de um *adulto atípico*, um papel diferente dos outros adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais, a fim de obter uma relação mais próxima com as crianças nos processos interativos (2007, *texto digitado*). Ele adotava a estratégia de posicionar-se nas áreas dominadas pelas crianças observando-as até que reagissem a sua presença, vindo a aceitá-lo como se fosse uma *criança grande, um amigo*. Entretanto, essa denominação tem gerado questionamentos.

Agostinho (2010) em sua pesquisa de doutorado, ao realizar suas observações junto a um grupo de crianças pequenas, problematizou a utilização deste termo, *adulto atípico*, bem como as estratégias de aproximação nas crianças. Segundo ela parece muito ficcional e até mesmo contraditório que fiquemos, enquanto pesquisadores interessados por seus mundos, aguardando a aproximação e reação das crianças frente a nossa presença. Ela afirma ainda, inclusive, que pareceríamos estar rompendo com as crianças um tratado ético, no sentido de adotarmos uma postura superficial perante elas, através de fingimentos e manipulações. De acordo com a autora

Assumir o estatuto adulto é fundamental, pois não somos uma criança grande. Ser amigo requer uma relação de proximidade, que pode se instaurar e supõe-se até que seja a vontade de muitos pesquisadores, mas exige o reconhecimento de que é um pacto que requer estabelecimento entre partes e que não se detém o poder sobre o Outro. (p. 50).

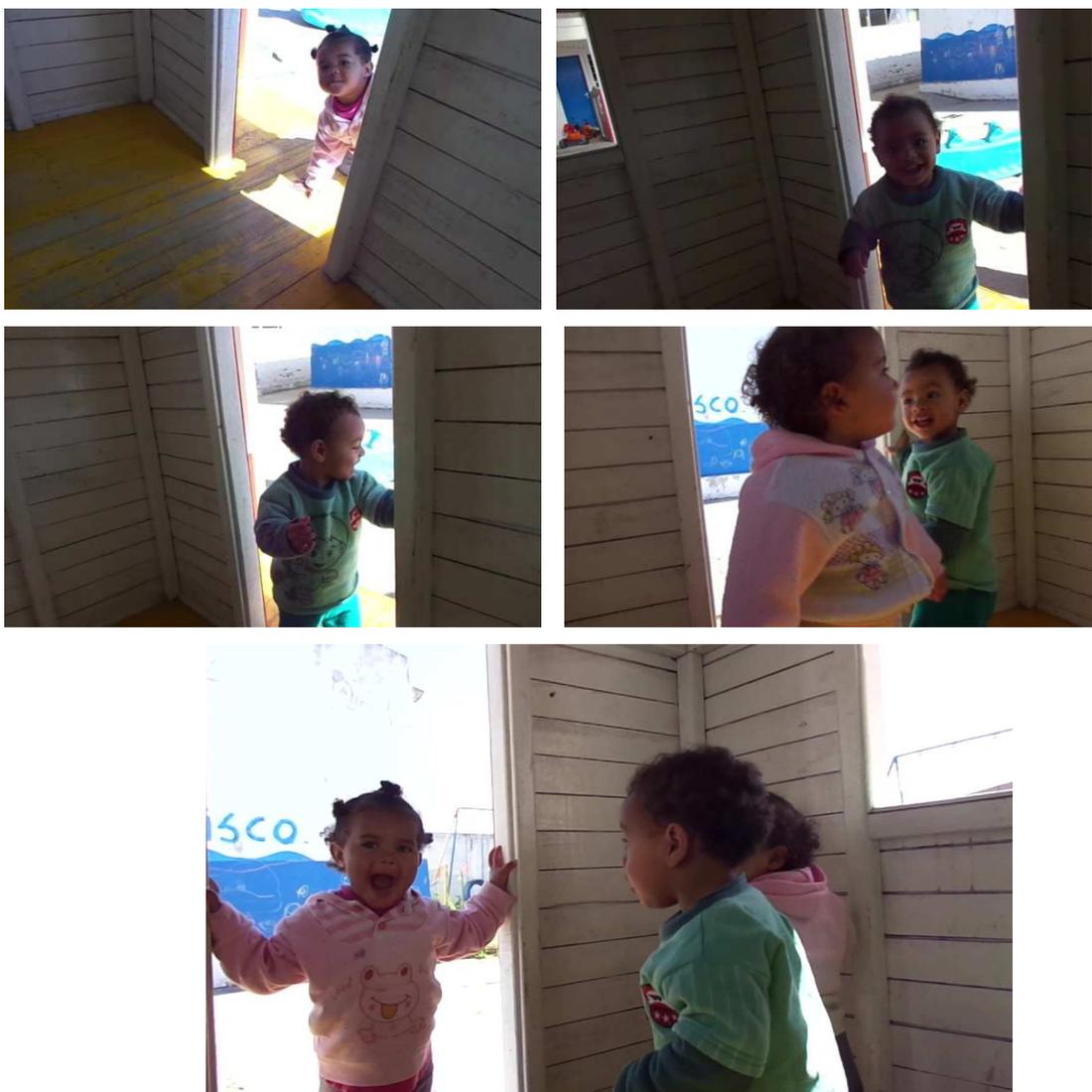
A autora complementa salientando que na escola junto às crianças foi uma adulta que colaborou nas necessidades que as crianças e adultos solicitavam, na resolução de problemas, e até mesmo evitando quedas das crianças, ao mesmo tempo em que se comportava como *um outro adulto*, evitando as intervenções diretivas e condutoras.

Observo Vinicius. Vinicius está no bebê conforto, concentrado, explorando um chocalho, de repente ele joga o chocalho longe e fica observando. Ele me olha e olha para o objeto. Me sinto interpelada por Vinicius. Ele não disse uma palavra, não emitiu um som sequer, mas da forma com que me olhava parecia como se estivesse me pedindo para alcançar o chocalho para ele. Antes de tomar a decisão se alcançaria ou não o objeto para ele, pensei em algumas questões. De acordo com a minha interpretação ele poderia apenas estar pedindo para que eu alcançasse o objeto para ele, mas será que ele não poderia estar questionando o porquê de observá-lo e não interagir? Será que Vinicius não estaria esperando a reação mais comum do adulto que é aquela que intervém em suas ações? Será que minha postura, de ficar apenas lhe observando, causou estranhamento para ele? Passados alguns segundos pensando acerca destas questões, olhei para ele e lhe disse: "vou pegar o chocalho!". Entreguei em suas mãos. Ele me olhou, e continuou a exploração. (Registros em diário de campo, Março, 2013).

Essas minhas intervenções com os bebês foi algo que me preocupou muito durante todo o processo de geração e análise dos dados. Me perguntava se minhas atitudes não poderiam comprometer a pesquisa. No entanto, no decorrer das pré-análises dos vídeos, fui percebendo que era impossível não intervir. Me deparei com situações em que quando tentava não corresponder as solitudes dos bebês estava sendo desrespeitosa com eles, como se não procurasse corresponder às suas formas de comunicação. Que pesquisadora seria esta que se propõe a *escutar* os bebês, e que no campo finge não *escutá-los*? Os bebês esperavam um retorno da minha parte, e não poderia me fingir de "cega, surda e muda" diante deles.

Considerarei que seria muito desrespeitoso de minha parte, embora sabendo que essas intervenções implicariam em mudança do rumo dos dados gerados.

Episódio 1: Echeley com medo de entrar na casinha. Minha intervenção.



Fonte: Banco de dados da autora. Setembro, 2013.

Percebo que Echeley fica com receio de entrar na casinha do pátio, uma vez que nunca haviam entrado. Então, resolvo entrar e dizer: "Vamos brincar na casinha Echeley? Eu posso entrar contigo!". Permaneço sentada dentro da casinha. Ela ri, e observa. Maikel percebendo a movimentação na casinha se aproxima, observa e sorri para mim. Ele olha para Echeley e yasmin que se encontram do lado de fora da casinha, e balbucia sons para elas, parecendo que estava convidando-as a entrarem também. Ele entra, e a Yasmin

também. Eclhey se aproxima da porta, me observa, sorri, mas não se sente confiante a entrar na casinha. (Transcrição de vídeo, Setembro, 2013).

Outros dois acontecimentos muito marcantes durante a pesquisa me fizeram refletir acerca do meu papel enquanto pesquisadora:

Vinicius brinca no tapete com objetos, de repente resolve tentar levantar-se. Levanta-se e espontaneamente decide caminhar na minha direção. Instantaneamente, me dou conta de que algo muito especial está acontecendo: Vinicius está aprendendo a caminhar. Ele escolhe não somente vir caminhando em minha direção, como se joga em meu colo. Me senti privilegiada por ter participado desse momento tão importante da vida de Vinicius: seus primeiros passinhos. Me pergunto: Há alguma possibilidade de sermos neutros diante de uma situação dessas? Com certeza, não. O fato de estar presenciando as primeiras experiências daqueles bebês com o mundo, na vida coletiva da educação infantil, me fez perceber que estava fazendo mais do que uma simples pesquisa, mas "estava" no mundo com aquelas pessoas que experienciavam o mundo pela primeira vez. (Registro em diário de campo, Outubro, 2013).



Figura 3: Vinicius caminhando na minha direção

Fonte: Banco de dados da autora. Outubro, 2013.

Estou na sala realizando as filmagens juntos aos bebês. A mãe de Yasmin chega para buscá-la. Neste dia haviam apenas duas educadoras na sala, então, uma das educadoras pede para

que eu pegue as coisas de Yasmin, e que a leve até o portão ao encontro de sua mãe que a aguardava. A educadora pede para que eu a avise que possui anotações na agenda. Convido, então, Yasmin para pegar sua mochila, e de mãos dadas vamos até o portão da escola. Recepciono a mãe de Yasmin, e explico que as educadoras estavam atarefadas, e que em função disso estava ajudando. Yasmin quando a vê fica feliz, lhe dá um abraço forte. Então, dou um beijo e um abraço na Yasmin. Mas Yasmin me aperta, em um abraço delicioso, e não quer me soltar. Percebi que a mãe fica chateada. A mãe, um pouco triste, pergunta para Yasmin se ela não quer ir para a casa. Yasmin só observa. Abraço yasmin, e explico a ela que no outro dia estaria na escola novamente. A mãe de yasmin, então, pergunta se ela não quer passear. Yasmin me dá um beijo e vai embora feliz com sua mãe. A mãe de Yasmin é uma das mães mais presentes e participativas do berçário. Em situações como essas que percebia o quanto tinha estabelecido um vínculo de confiança com os bebês. (Registro em diário de campo, Junho, 2013).

Graue e Walsh (2003) postulam que *na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável (p. 10)*. Todos nós adultos já fomos crianças, porém em outro tempo e lugar, e essa distância faz com que as crianças estejam perto fisicamente, mas socialmente distantes de nós, por isso a necessidade de tomarmos essa posição e observá-las de perto.

Ao realizarmos uma observação participativa precisamos também considerar a pertinência de uma descrição densa e interpretativa (GEERTZ, 1989), instrumento que pode nos revelar os conhecimentos das crianças, e aquilo que não podemos ver de imediato. Mas, mais do que descrições detalhadas o intuito é também de explorar o significado e a intenção das interações dos bebês entre eles, e entre eles e os adultos. Graue e Walsh (2003) afirmam que a descrição densa deve ir além das aparências superficiais, deve apresentar detalhes das redes de relações sociais que unem as pessoas umas às outras, buscando ouvir as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação. E é através deste processo de geração de dados e de seu entendimento, que o pesquisador formula interpretações.

Ao longo da pesquisa fui percebendo que as gravações em vídeo permitiam que eu as utilizasse também como diário de campo, uma vez que ficava o tempo todo com a filmadora

nas mãos, e conciliar o diário de campo e mais a filmadora, era algo difícil, o que inclusive me faria perder a atenção nas ações dos bebês e educadoras. Então, os registros que realizava no diário tratavam-se de anotações que fazia assim que saía da escola. Fui percebendo, que as transcrições dos vídeos me possibilitavam acessar a riqueza dos detalhes que muitas vezes no momento da observação não percebia, como comentários das educadoras, algumas ações de bebês que estavam mais afastados da câmera.

Willis e Trondman (2008) alertam que um estudo etnográfico precisa necessariamente ser *informado teoricamente*, uma vez que a etnografia e a teoria devem ser *conjugadas para produzir um sentido concreto do social como movido internamente e produzido dialecticamente* (p. 212), no sentido de identificar, registrar e analisar a prática humana, a sua abertura e imprevisibilidade em contexto e o potencial do método para *produzir surpresa*, o *efeito "aha"*, para produzir conhecimento e uma base para o refinamento e reformulação, lançando novas posições teóricas (Idem, p. 214).

É nesse contexto que a etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. No fazer etnográfico, a teoria está em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos dados. Desta perspectiva, a etnografia é uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica.

Neste sentido, tenho a mesma pretensão que os autores:

apresentar as “coisas miúdas” da vida do cotidiano [...] produzir efeitos “aha” em que a expressão evocativa através dos dados toca a experiência, corpo e emoções do leitor. (Idem, p. 216).

Momentos em que novas interpretações e possibilidades são abertas, possibilitando novos horizontes. Como afirmam os autores *a implicação com o mundo “real” pode trazer surpresa às formulações teóricas [...] e os recursos teóricos podem trazer surpresa ao modo como os dados empíricos são compreendidos* (p. 217).

Portanto, ao realizar um trabalho de campo junto aos bebês, busquei encontrar permanentemente maneiras diferentes de ouvi-los e observá-los, a partir do estabelecimento de um vínculo de respeito às suas vontades.

4.3 Registrando imagens: a fotografia e a gravação em vídeo

As fotografias e as filmagens foram utilizadas como estratégia de registro dos momentos do cotidiano, momentos interativos entre os bebês e os adultos, e suas ações. Por possibilitarem o congelamento de imagens, as mesmas puderam ser cuidadosa e detalhadamente analisadas, possibilitando encontrar o *invisível*, isto é, aquilo que não nos é visto a olho nu.

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 certo 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.

É nesta perspectiva que tanto as fotografias como os vídeos me possibilitaram registrar a riqueza e complexidade dos processos de socializ(ação) vivenciados pelos bebês na vida coletiva da escola, perceber coisas que inicialmente escaparam aos meus olhos, sendo que com o vídeo, particularmente, pude registrar sutilezas. O mesmo permitiu, ainda, visualizar esses acontecimentos repetidamente, passo a passo, através de uma microanálise, a qual consistiu na transcrição e segmentação dos vídeos.

Graue e Walsh (2003) explicam que segmentar uma gravação consiste em 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. No entanto, os autores 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.

Depois da inserção da filmadora e da máquina fotográfica no contexto do berçário, e a aceitação por parte dos bebês, segui o procedimento de acompanhar atividades do cotidiano vivenciadas pelos bebês, e educadoras. Optei por não estabelecer um roteiro fixo de observação, pois meu propósito era ver o que do campo me sobressaltaria aos olhos.

As fotografias e as gravações em vídeo geradas na escola foram vistas, revistas e transcritas. Depois deste processo finalizado, selecionei as sequências de imagens mais recorrentes no cotidiano e/ou mais significativas, a partir da minha interpretação. Após esta seleção passei a extrair⁴⁰ os vídeos em fotografias sequenciadas por segundo, quadro a quadro. Essas fotografias extraídas foram constituindo os episódios de análise.

Ainda com relação a utilização do recurso das imagens, Sarmiento (2014) em seu texto intitulado *Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação* chama a atenção para o fato de que o uso da imagem no trabalho científico tardou a aparecer e desenvolver-se no quadro das ciências sociais. Alerta que Margaret Mead foi pioneira, conjuntamente com o seu marido e companheiro de pesquisas George Bateson, no uso da imagem na antropologia. Segundo Sarmiento ela denunciava a fixação na linguagem verbal e a pouca atenção dada a outras formas de expressão. De acordo com Sarmiento

a antropologia assumia já a incorporação das fotografias e de outros suportes visuais (gravuras, esboços, desenhos) no conjunto dos materiais empíricos com as quais trabalha. As descrições dos rituais e das práticas sociais das sociedades indígenas – trabalho etnográfico que, mais tarde, Clifford Geertz vai caracterizar e teorizar como “descrição densa” (Geertz, 1989 [1973]) – não são apenas verbalmente realizadas, como são acompanhadas de um acervo imagético volumoso. (*Idem*, p. 02, *texto digitado*).

Salienta também que a Sociologia foi incorporando as metodologias visuais no seu repertório metodológico, sendo as imagens utilizadas como elemento importante da rememoração para o momento da escrita na pesquisa. De acordo com Sarmiento (*idem*) as correntes fenomenológicas, interacionistas simbólicas e etnometodológicas são as principais responsáveis pela incorporação dos métodos visuais nos trabalhos sociológicos.

No entanto, o autor verifica que no campo dos estudos sociais da infância, as etnografias visuais, são bastante comuns. De acordo com Sarmiento (2014) a investigação participativa com recursos metodológicos visuais tem também importantes desenvolvimentos no âmbito da sociologia da infância.

⁴⁰ Para a realização da extração dos vídeos utilizarei um programa de computador chamado *DVD Video Soft Free Studio*. O mesmo recurso foi utilizado na pesquisa de mestrado a qual realizei em 2011.

4.4. O processo de análise dos dados gerados

Após todo este processo, utilizei o princípio da triangulação (GRAUE e WALSH, 2003; SARMENTO, 2003b), combinando os episódios, transcrições, e diário de campo. Durante este cruzamento utilizei-me de mapas e desenhos para chegar às categorias finais desta tese.

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 possíveis. Eles sugerem variações na observação, a fim de adquirir riqueza de detalhes. Sarmento (2003a, p. 157) argumenta que este princípio *permite detectar, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir*. 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).

4.5 A ética na pesquisa com bebês

Como minha pretensão é partir da participação dos bebês, considero como participação, nesse caso, o respeito pelo grupo pesquisado, respeito que está relacionado com seus direitos, o que justifica o respeito por padrões éticos de pesquisa (ALDERSON, 2005, p. 420).

O pesquisador deve empregar nas pesquisas com crianças os mesmo princípios éticos que estabelece em pesquisas com os adultos. É importante que as práticas de pesquisa, como os instrumentos metodológicos respeitem os interesses e as rotinas do grupo a ser pesquisado.

Não podemos negar que o pesquisador interfere no contexto, nas relações entre crianças e adultos e nos processos interpretativos. O pesquisador não é neutro, o que torna implícito as relações de poder. E ressalto que essa interferência torna-se visível, inclusive, antes mesmo da entrada do pesquisador em campo. Na pesquisa que realizei no mestrado (PEREIRA, 2011) também percebi o quanto era difícil não interferir nos momentos que uma criança mordida a outra, quando achava que poderiam se machucar ou quando me solicitavam ajuda. 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 no que precisavam. Segundo a autora, isso é de fato uma característica no estudo com crianças, pois são sujeitos e não coisas.

Chego na sala após o sono do meio-dia. Kristian e Yasmin, estão no cercado, Maikel, Echeley e Alice no carrinho. A educadora organiza a sala. Eles sorriem pra mim quando chego. Dou um beijinho em cada um e me sento em uma cadeira baixinha para conversar com eles. Digo que estava com saudades deles, e pergunto sobre o que estavam fazendo. Eles riem para mim. Maikel me mostra seu pé, e então começamos uma conversa e uma observação do pé de cada um. Cada um deseja me mostrar seu pé. (Registro em diário de campo, Junho, 2013).

Estou sentada em um canto da sala, e percebo que Yasmin fica atrás de mim enquanto faço as filmagens. Quando me viro, ela ri e se esconde. Noto que ela está me convidando para brincar com ela. Pergunto: "Cadê a Yasmin? Tá aqui! Achei!". E a abraço. Ela dá risadas, e repete várias vezes essa brincadeira comigo. (Registro em diário de campo, Julho, 2013).

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 as crianças de forma diferente das quais elas vem sendo tratadas. Kramer (2002), inclusive 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, competentes, portadores de saber e produtores de cultura, as decisões que precisei tomar foram de grande importância. Como não considerar e consolidar sua autoria diante das suas produções, daquilo que produzem socialmente? É nessa questão que entra em cena dúvidas e questionamentos com relação aos nomes das crianças, a utilização das suas imagens e os impactos disso nas suas vidas. Julgo de total pertinência refletir a cerca dessas questões que a Kramer impõe, ainda mais se tratando de uma pesquisa com bebês que pretende dar visibilidade através de imagens acerca da autoria de que essas crianças tão pequenas são capazes.

Outro ponto a ser abordado é com relação ao consentimento de participação na pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa com bebês não tive aquele habitual consentimento de participação que se dá, geralmente, através da linguagem escrita. Foi solicitada às famílias dos bebês uma carta de aceite da pesquisa, bem como a utilização do registro de imagens das crianças.

No convívio com os bebês no contexto da escola, o critério que levei em consideração foram suas linguagens, procurando compreender o aceite ou não dos bebês. A perspectiva de considerá-los atores, posiciona-os como participantes ativos do processo de pesquisa. No entanto, tratando-se de uma pesquisa com bebês não pude informá-los, nem consultá-los a respeito de seu aceite ou não em se envolver na pesquisa.

Dentre os inúmeros desafios que se oferecem à reflexão epistemológica, metodológica e ética inerente ao trabalho de observação participante, Ferreira (2010) destaca: i) as dificuldades em satisfazer o princípio do consentimento informado voluntário, quando os atores são crianças pequenas; ii) as complexidades que envolvem os princípios da privacidade e confidencialidade quando as ações sociais das crianças ocorrem num espaço público e coletivo, e iii) a importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa.

Por todas estas razões, nas pesquisas com crianças de quatro meses a três anos, talvez mais do que falar em consentimento informado, seja mais adequado falar em *assentimento* (FERREIRA, 2010) para significar que, enquanto atores sociais - mesmo podendo ter um entendimento impreciso e superficial acerca da pesquisa - elas são capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua participação, no entanto, trata-se de um desafio ao pesquisador perceber tal assentimento.

No caso desta pesquisa procurei ter o cuidado de perceber tal *assentimento*, como observei nas cenas abaixo:



Figura 4: Maria Clara sorrindo para mim.
Fonte: banco de dados da autora. Abril, 2013.

Estou realizando filmagens dos bebês, quando percebo que Maria Clara está olhando e sorrindo pra mim, me convidando a interagir. Vou até ela para conversar, e ofereço objetos. (Registro em diário de campo, Abril, 2013).

Nestas outras cenas, os bebês também se mostravam muito receptivos a minha presença e a da câmera:



Figura 5: Assentimento dos bebês.
Fonte: Banco de dados da autora. 2013.

No entanto, em momentos que as crianças estavam muito irritadas ou tristes, evitava filmá-las, como por exemplo no período de adaptação na escola, quando alguns bebês como Maikel e Vinicius choravam muito. Também senti desconforto em inserir nesta tese algumas imagens que os bebês aparecem choramingando ou bravos, mas em alguns episódios julguei muito necessário demonstrar, uma vez que estavam manifestando seus desejos e/ou insatisfação diante de alguma situação.

Outro ponto que ressalto é com relação ao material gerado. As imagens serão entregues aos bebês e seus familiares, aos gestores da escola e às educadoras em DVD depois da conclusão da tese, uma vez que os episódios já terão sido selecionados.

4.6 O contexto da pesquisa e seus atores

Neste subcapítulo apresento o contexto de pesquisa e seus atores. Um 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.

Ressalto que por precaução optei por não identificar a cidade, nem a escola a fim de proteger os bebês, uma vez que poderiam ser encontrados. Com relação às educadoras julguei, antes mesmo de iniciar a pesquisa, que apenas a descrição de suas ações poderiam ser

compreendidas, diferentemente das ações dos bebês, as quais a meu ver necessitariam de uma maior atenção aos detalhes por meio das imagens.

A Escola Municipal de Educação Infantil, que atende a comunidade por aproximadamente trinta e cinco anos, surgiu como uma instituição filantrópica para atender uma demanda da comunidade local, mães trabalhadoras da classe média baixa, que tinham a necessidade de um espaço físico onde seus filhos menores de seis anos pudessem ser acolhidos durante a sua jornada de trabalho. Aliás, esse é o contexto de surgimento da maioria das creches, ou seja, suprir uma necessidade da comunidade local.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP (2008) em agosto de 2009, para se adequar a legislação vigente, foi nomeada como Escola Municipal de Educação Infantil, sofrendo algumas alterações em sua estrutura.

A referida escola é composta de nove salas de aula; três banheiros, sendo dois adaptados para crianças; pátio com uma pequena horta; sala da direção; almoxarifado; lavanderia; refeitório e cozinha. A escola não tem refeitório apropriado para crianças, e nem sala de reuniões para professores.

A escola conta, ainda, com uma sala de Multiatividades, um espaço constituído por computadores, televisão, DVD, retroprojeter. Além disso, as crianças podem desenvolver atividades e brincadeiras na pracinha do pátio da escola, em uma área coberta com brinquedos ou podem brincar em uma caixa de areia.



Gráfico 3: Área interna da escola.
Fonte: Elaboração própria

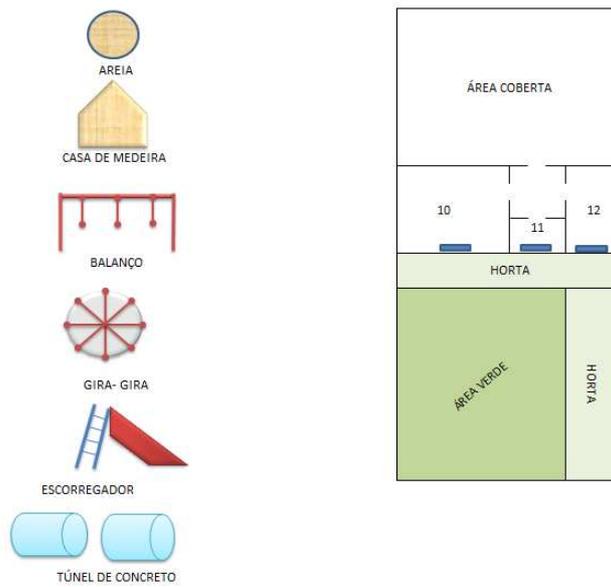


Gráfico 4: Área externa da escola e anexo.
Fonte: Elaboração própria

As turmas do Berçário e Maternal possuem um bom espaço físico para as interações entre os bebês e contam com auxiliares além das educadoras.



Figura 6: Sala do berçário e sala de higiene do berçário
Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

A instituição possui aproximadamente 125 crianças distribuídas nas turmas de período integral, crianças desde os quatro meses de idade até os três anos que permanecem na escola das 8 horas às 17h e 30min; e no período parcial, crianças de quatro anos aos seis anos incompletos, distribuídas em dois turnos, pela manhã das 8 horas ao meio dia e no turno da tarde das 13h e 30min às 17h e 30min.

As crianças que chegam à escola continuam sendo, em sua grande maioria, oriundas de famílias do entorno da escola, geralmente compostas por mais de um filho, pai e mãe ou apenas um deles, tendo os avós como presença marcante na organização familiar e no cuidado das crianças. A renda familiar gira em torno de um a dois salários mínimos sendo que os homens têm profissões variadas enquanto que as mulheres, a maior parte, trabalham como doméstica. Entretanto, nos últimos anos a escola passou a acolher os filhos e netos de professores e, essa procura vem aumentando a cada ano. A escola, também, recebe frequentemente crianças de orfanatos.

Apresento algumas informações referentes, especificamente, às famílias dos bebês:

Com quem os bebês residem:



Gráfico 5: Com quem os bebês residem.
Fonte: Elaboração própria.

O nível de escolaridade das mães dos bebês:

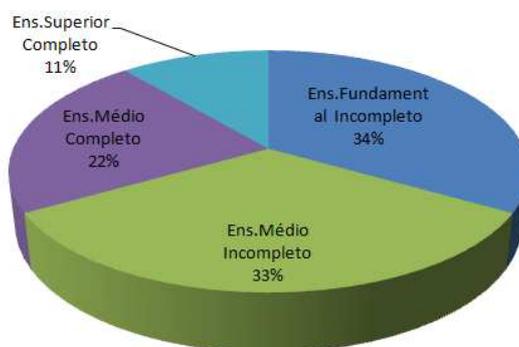


Gráfico 6: Nível de escolaridade das mães dos bebês.
Fonte: Elaboração própria.

O nível de escolaridade dos pais dos bebês:

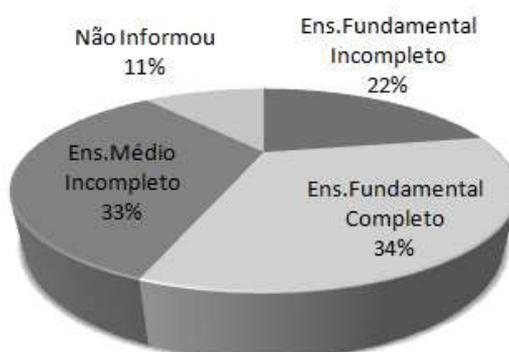


Gráfico 7: Nível de escolaridade dos pais dos bebês.
Fonte: Elaboração própria.

A profissão das mães:



Gráfico 8: A profissão das mães.
Fonte: Elaboração própria.

A profissão dos pais:

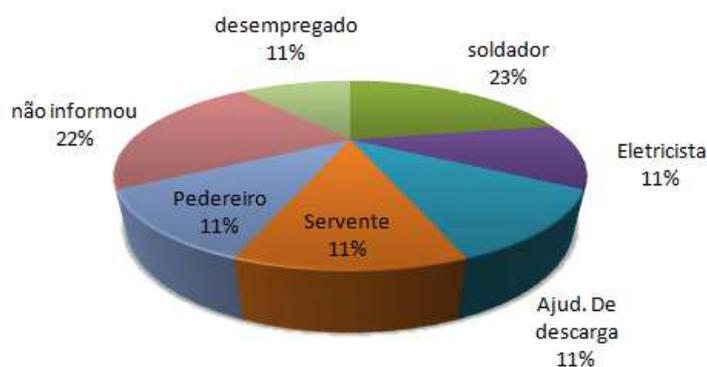


Gráfico 9: A profissão dos pais.
Fonte: Elaboração própria.

A religião das famílias:



Gráfico 10: A religião das famílias.

Fonte: Elaboração própria.

A instituição conta com uma equipe diretiva composta de uma diretora, e de uma vice-diretora, e, conta ainda, com uma secretária. O corpo docente da escola é composto por 22 professores do quadro municipal, dos quais apenas duas professoras possuem o Magistério e uma possui graduação em Letras. O restante tem graduação em Pedagogia e com diferentes cursos de pós-graduação completos ou em andamento. Os educadores recebem formação continuada que ocorre aos sábados pela manhã e são separados conforme os níveis que atendem, tendo formação de um a dois sábados por mês, com duração em média de três horas por sábado. (PPP, 2008).

Dentro do quadro funcional a escola conta ainda com seis atendentes de sala que tem como função auxiliar na higiene e alimentação das crianças, duas auxiliares de limpeza responsáveis pela limpeza das salas nos intervalos, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha que cuidam da alimentação.

São três educadoras responsáveis pelo berçário na parte da manhã, e outras três no período da tarde. Como as observações centraram-se em observações na parte da tarde, apresento agora informações a respeito das educadoras:

- Educadora 1:

Graduação: Pedagogia. Ano: 2003

Especialização: Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ano: 2010

Tempo de magistério: 07 anos

- Educadora 2:

Graduação: Letras. Ano: 1992

Tempo de magistério: 21 anos

- Educadora 3:

Ensino fundamental

Tempo de magistério: 3 anos

OBS: Atendente contratada pela Prefeitura

Quadro 1: Educadoras do berçário.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola se propõe a realizar um aprendizado mais significativo, vivenciando o cotidiano da Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa para contribuir no pleno desenvolvimento das crianças, entrelaçando o “cuidar” e o “educar” numa prática pedagógica que supra as necessidades do aluno. A partir dessa perspectiva a instituição tem como objetivo despertar nas crianças suas habilidades e incentivar seu crescimento como pessoa.

E, como objetivos específicos para os bebês valorizar a relação adulto-criança, priorizar para o bebê o conhecimento do seu próprio corpo, o contato físico com as pessoas que o rodeiam e com os objetos que fazem parte do seu ambiente, além de suprir as necessidades de afeto, de alimentação, de sono e de higiene, sempre respeitando as especificidades de cada faixa etária (PPP, 2008).

Com relação a rotina do berçário a mesma se apresenta de forma muito engessada, como na maioria das escolas, com horários rígidos e fixos: entrada, lanche, almoço, sono, lanche, saída.

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.

Apresento agora os bebês participantes da pesquisa:

TURMA DO BERÇÁRIO I:

BEBÊS	DATA DE NASCIMENTO	IDADE NO INÍCIO DO ANO LETIVO - MARÇO DE 2013
Maria Clara	20/09/2012	6 meses
Vinícius	01/07/2012	8 meses
Isabella	19/07/2012 (saiu da escola no início de Maio. A mãe perdeu a guarda da do bebê).	8 meses
<u>Maikel</u>	06/06/2012	9 meses
<u>Kristian</u>	15/05/2012	10 meses
<u>Yasmin</u>	24/04/2012	11 meses
<u>Ashiley</u>	02/04/2012	11 meses
Ana Alice	19/01/2013	4 meses (passou a frequentar o berçário em Junho)
Isadora	22/01/2013	A partir de Junho (não apareceu)
Helena	15/03/2013	5 meses - Passou a frequentar o berçário em 22 de agosto

Quadro 2: A turma dos bebês.

Fonte: Elaboração própria.

4.7 As relações sendo tecidas com a escola, famílias e bebês: os primeiros contatos

A escolha da escola de educação infantil se deu de forma proposital, uma vez que a mesma é reconhecida por desenvolver propostas interessantes com os bebês. Descrevo, então, como se deu os primeiros contatos com a mesma.

No final do mês de outubro de 2012, consegui marcar uma conversa com a coordenadora pedagógica desta referida escola. Ao chegar, entreguei a ela um projeto da pesquisa, e expliquei acerca do que se tratava a pesquisa. Ressaltei o quanto seria importante participar desde o processo de inserção dos bebês na escola, a fim de compreender o processo de socializ(ação) vivido por eles. Falei também do quanto gostaria de me aproximar das

educadoras, com o intuito de que elas participassem do processo de análise dos dados, o que concomitantemente contribuiria com o trabalho que iriam desenvolver com os bebês.

Nesta conversa ainda, expliquei que necessitaria realizar imagens dos bebês, durante todo o ano de 2013, e que para isso precisaria conversar com as famílias, a fim de explicitar o objetivo da pesquisa e obter o aceite ou não. Percebi que ela ficou interessada pela pesquisa, mas disse-me que teria que conversar com as equipes da manhã e tarde do berçário, e ver se concordariam. Para isso, coloquei-me à disposição para realizar uma reunião com elas e expor a intenção do trabalho, e da metodologia a ser utilizada.

Passadas duas semanas retornei na escola. Com muita satisfação a coordenadora me respondeu que havia falado com as educadoras e que as mesmas tinham aceitado. Perguntei a ela sobre a data de início das atividades letivas de 2013, mas ela não soube responder. Disse que seria no início de fevereiro, e que me avisaria por telefone.

Mencionei que gostaria de participar da reunião inicial com as famílias do berçário, e que poderia também conversar com as educadoras, explicando a proposta de pesquisa a ser realizada, e apresentando a pesquisa do mestrado, na qual também utilizei fotografias e vídeos. Ela gostou da ideia e disse que me ligaria no início de fevereiro para me informar a data.

No início de fevereiro, a coordenadora me ligou avisando sobre a reunião com as famílias. Fui muito ansiosa para conhecê-los e conhecer os bebês. Houve uma reunião geral, com todas as famílias, de toda a escola. A diretora falou das propostas para aquele ano letivo, e apresentou alguns informes com relação a data de início das aulas, as quais se dariam no final do mês de fevereiro. Após, a diretora convidou as famílias para que se dirigissem até as educadoras responsáveis. Tanto as educadoras do berçário que trabalhariam na parte da manhã como no período da tarde estavam lá, e receberam as famílias dos bebês em uma sala específica. Uma das educadoras tomou a palavra. Apresentou cada uma das educadoras e pediu para que eu me apresentasse. Expliquei que realizaria uma pesquisa com os bebês e que durante a primeira semana conversaria com cada família afim de explicar a razão da pesquisa, e obter o consentimento ou não.

Percebi que neste dia as famílias estavam muito ansiosas e assustadas. Ficavam observando as educadoras e a mim. Alguns bebês estavam com suas famílias, mas dormiam

nos carrinhos, enquanto outros estavam no colo de suas mães. As famílias, logo começaram a perguntar como seria o período de adaptação dos bebês na escola, e o que precisariam levar. Perguntavam sobre o que iriam comer, se precisavam levar fraldas, mamadeira. As educadoras, então, iam respondendo a cada uma das perguntas. Explicaram que a alimentação era de responsabilidade da escola, lanche e almoço, mas que poderiam levar para a escola outros alimentos, se assim desejassem. Explicou que precisavam colocar o nome do bebê nos seus pertences. Explicou que era necessário sempre trazer duas mudas de roupa, creme para assadura para prevenção, e fraldas de melhor qualidade, caso desejassem. O município oferece fraldas, entretanto, não possuem uma boa qualidade.

Nesta reunião, fiquei apenas observando, e vi que algumas famílias estavam muito preocupadas, e assustadas. A educadora da manhã, percebendo a ansiedade das famílias mostrou o ambiente do berçário, o local que seus filhos passariam a maior parte do tempo. Falou da rotina que estabeleceriam com os bebês, como horários de entrada, lanche, higiene, almoço, sono, lanche e saída. Falou também, muito brevemente, da proposta de trabalho que desenvolveriam com os bebês.

As educadoras explicaram como se daria o processo de adaptação das crianças na escola. Organizaram, então, um quadro de horários a serem preenchidos pelas famílias para que pequenos grupos de bebês fossem em horários diferenciados pela manhã ou tarde, para que desta forma, pudessem se inserir na escola aos poucos, e da melhor forma possível.

Após esta conversa, as educadoras fizeram uma entrevista com as famílias. Durante essas entrevistas fiquei apenas observando, e fazendo anotações em meu diário de campo. Minha intenção era de naquele momento já conversar com cada família, explicar sobre a pesquisa e apresentar a carta de aceite da pesquisa. Entretanto, fui percebendo que aquele não era o melhor momento, uma vez que as famílias estavam muito ansiosas, e queriam a atenção e apoio das educadoras.

Após o término das entrevistas com as famílias, sentei para conversar com uma das educadoras. Ela foi muito receptiva à pesquisa, e me deixou muito à vontade com relação a minha permanência na escola, e com relação aos dias da semana que iria. Expliquei que iria frequentar a escola, na maior parte das vezes no turno da tarde, horário que tinha total disponibilidade, e que iria pelo menos três vezes na semana durante todo o ano, do final de

fevereiro até mês de dezembro. Neste sentido, tive total liberdade de ir na escola quando desejasse. Tanto a gestão quanto as educadoras forma muito acolhedores.

Durante as primeiras semanas se deu, então, o período de adaptação dos bebês. Participei de todos os momentos. Foi um momento muito tenso vivenciado por toda a escola. Crianças e mães choravam. Da mesma forma, como ocorreu na pesquisa que desenvolvi no Mestrado, precisei intervir junto aos bebês. Eles choravam muito, e mesmo sendo poucos, percebia que as educadoras precisavam de auxílio.

Nestas primeiras semanas, foram os momentos oportunos que encontrei de conversar com as famílias à respeito da pesquisa. Conversei com o responsável de cada um dos bebês, e expliquei a importância de ter ou não o consentimento de participação. As famílias se mostraram muito tranquilas, e todas assinaram a carta de aceite. E assim, aos poucos, foram se dando os primeiros passos na geração dos dados.

- CAPÍTULO 5 -

OS PROCESSOS DE SOCIALIZ(AÇÃO) ENTRE OS BEBÊS E OS BEBÊS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTER(AÇÃO), OBSERV(AÇÃO), PARTICIP(AÇÃO), APROPRI(AÇÃO) E PRODUÇÃO DE CULTURA



Martha Barros
Conversas (2012)

Este capítulo parte de dois pontos fundamentais: os bebês em sua coletividade, ou seja, a análise do grupo de crianças e adultos; e da singularidade dos bebês, isto é, as formas de participação dos bebês no grupo, revelando, portanto, o que é feito dos bebês, mas simultaneamente, o que os bebês fazem de si ultrapassando a instituição.

O objetivo da pesquisa foi compreender os processos de socialização vividos por um grupo de nove bebês de quatro meses a um ano e meio de idade e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Para isso, tomei algumas questões como norteadoras para a geração dos dados empíricos na escola:

- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês e os adultos?*
- *Quais são os processos de socializ(ação) vividos entre os bebês?*
- *De que forma os bebês participam de seus processos de socializ(ação)?*

No entanto, ao longo dos estudos teóricos realizados, para buscar compreender tais questionamentos, outras novas questões emergiram, sobretudo, acerca dos bebês:

- *Quais "teias" os bebês tecem?*
- *De que forma os bebês participam na sociedade?*
- *O que podemos dizer: "os bebês são afetados pelas sociedades e culturas, mas eles também as afetam"?*
- *Se o indivíduo incorpora um quadro heterogêneo de disposições a partir das diversas formas de socialização, e faz uso de seu passado incorporado para agir nos diferentes contextos de ação, como ficam os bebês? Quando nasce, qual é o seu passado incorporado?*
- *Quais seriam as disposições incorporadas pelo bebê, uma vez que ele é um ser recém chegado no mundo?*
- *Que patrimônio de disposições o bebê se utiliza em seus contextos de ação?*

Portanto, neste capítulo apresento as categorias de análise que emergiram do campo empírico, bem como do campo teórico escolhido para dialogar comigo a temática que aborda a presente tese: os processos de socializ(ação). Partindo das discussões teóricas e epistemológicas tecidas até aqui, este capítulo dará visibilidade aos processos de socializaç(ação) que ocorrem na vida coletiva entre os adultos e bebês, e entre os bebês no interior de uma escola de educação infantil, revelando suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que cada rel(ação) por mais insignificante que pareça ser, contribui para a organização da vida em sociedade. Trata-se, por conseguinte, de visibilizar o con(viver), o viver junto, entre a geração adulto-bebê, e o con(viver) intrageracional bebê-bebê.

Como mencionei na introdução desta tese, a mesma se apresenta como um estudo de continuidade e aprofundamento teórico da pesquisa realizada durante o mestrado no ano de 2010. Portanto, como mencionado na introdução, parto deste estudo já realizado. Na pesquisa do mestrado, quando pesquisei a produção das culturas entre crianças bem pequenas com um ano e meio a dois anos e meio de idade em uma escola de educação infantil elaborei o seguinte desenho de análise:

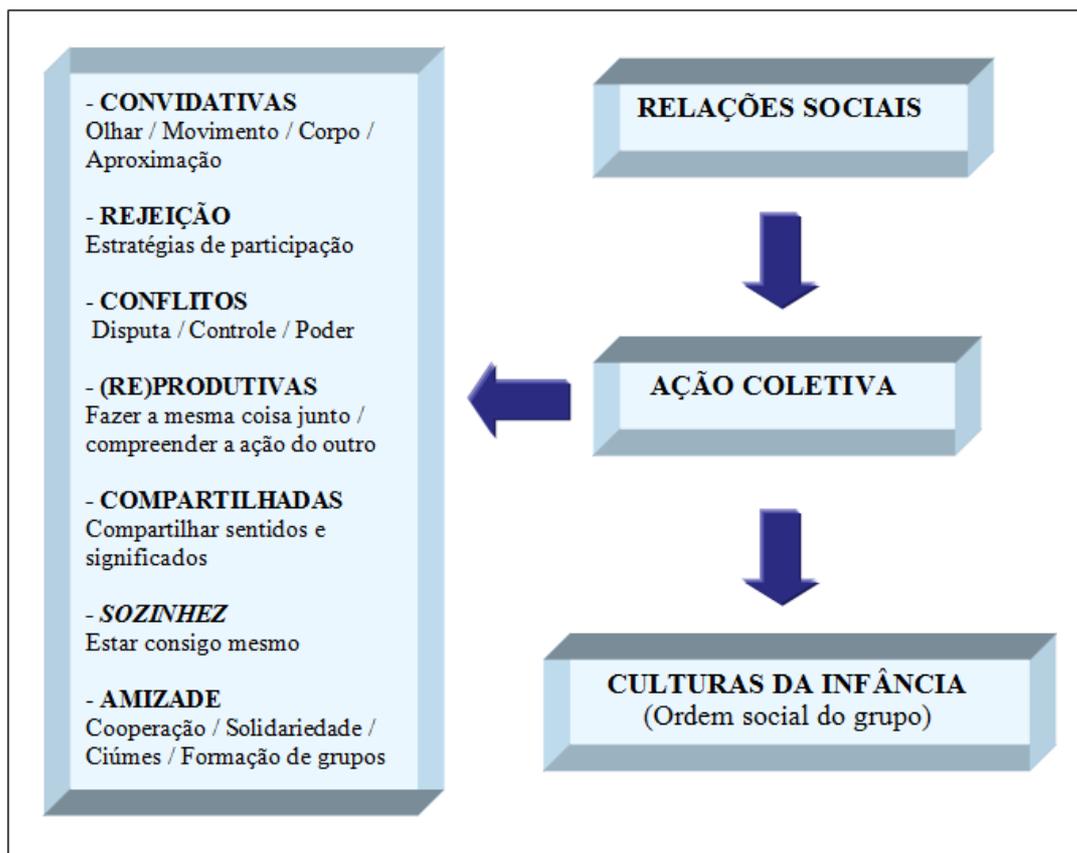


Gráfico 11: Desenho da dissertação de Mestrado.
Fonte: Elaboração própria

A partir deste quadro busquei apresentar 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 sequência e contorno (SARMENTO, 2003). Ao organizar e analisar os dados gerados identifiquei algumas das principais formas de ações que as crianças encontravam de estar entre elas: as crianças entre elas nas ações convidativas, de rejeição, conflito, (re)produtivas, compartilhadas, a *sozinhez*, e suas redes e laços de amizade. Ações que também encontrei nesta pesquisa com bebês, crianças com idade de quatro meses a um ano e meio.

Da mesma forma que agora no doutorado, tive dificuldades em categorizar os dados empíricos, pois não queria correr o risco de dar uma ideia equivocada de que as ações das crianças ocorressem de forma indissociada, desarticulada, uma das outras. Constatei que as ações estavam imbricadas, 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 (PEREIRA, 2011).

Ressalto que também visualizei essas mesmas ações entre os bebês observados agora no doutorado, encontrei similitudes, no entanto com especificidades, que se diferenciam diante da faixa-etária das crianças, bem como por seus diferentes processos de socializ(ação), que obviamente nunca serão homogêneos entre os indivíduos, mesmo que de uma mesma cultura.

Logo, partindo dos achados do mestrado, e retomado as ideias centrais dos capítulos anteriores desta tese apresento um quadro, o qual ilustra o desenho deste estudo, e conseqüentemente, as categorias de análise. Saliento, que tudo que está apresentado encontra-se fragmentado, mas o intuito é demonstrar os processos de um movimento complexo, dinâmico, e simultâneo que ocorre:

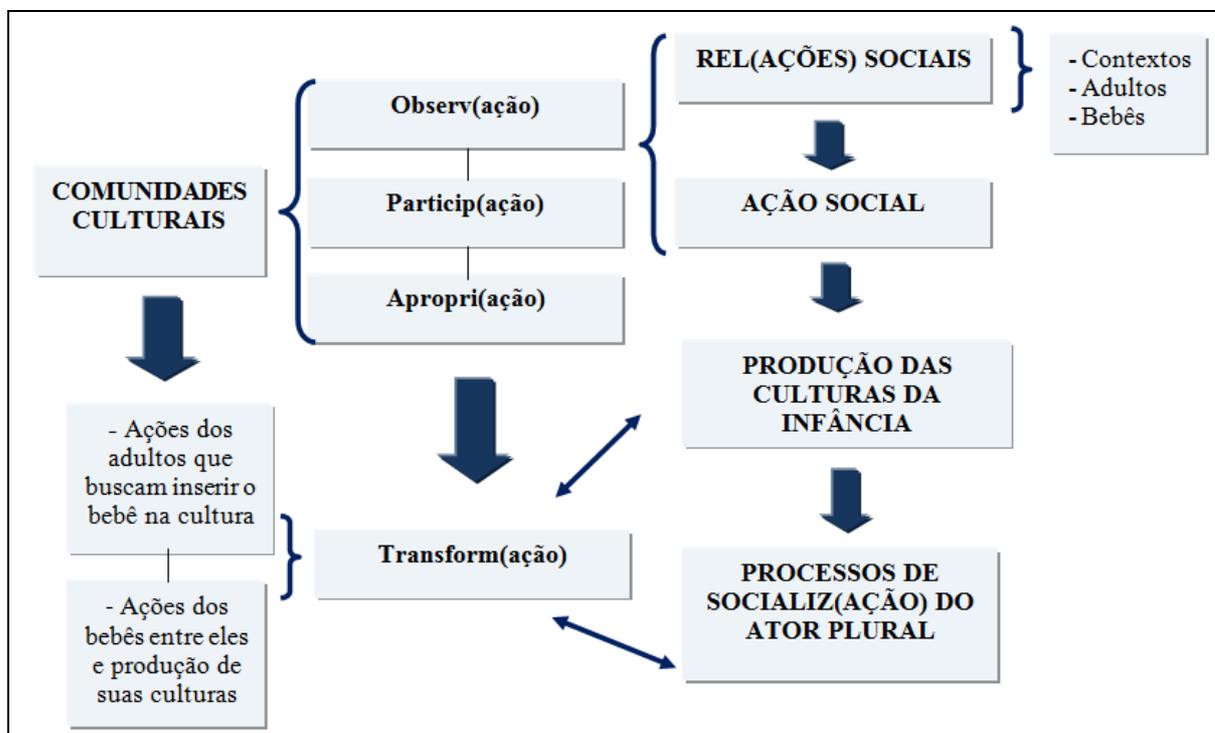


Gráfico 12: Desenho da tese.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos visualizar, o foco de análise neste estudo vai um pouco mais além recaindo também acerca da organização, dos valores, visões, histórias e práticas comuns e continuadas constituídas por adultos e bebês na escola de educação infantil, o que Rogoff (1998, 2008) denominou de "comunidade", no caso deste estudo a comunidade escolar, a qual não exclui os adultos.

O quadro, então, busca demonstrar que toda a produção cultural dos bebês emerge dessas rel(ações), das ações coletivas, de sua particip(ação) nas atividades socioculturais compartilhadas, e que os processos de socializ(ação) não podem mais ser considerados enquanto adaptação e internalização, mas processos de apropri(ação) e transform(ação) (ROGOFF, 2008, 2005).

Os bebês se transformam por meio da apropri(ação) de sua particip(ação) contínua nas atividades, que, por sua vez, contribuem para as transform(ações) em suas comunidades culturais. Portanto, o bebê plural é produto das experiências de suas socializ(ações) em contextos sociais múltiplos, e produto de sua ação sobre si mesmo. Os bebês são ativos no processo de configuração dos seus mundos sociais, participando na construção e transmissão de valores, normas e regras, através de suas inter(ações), com os adultos e entre eles, visando regular a ordem social em que se situam.

Nesse sentido, torna-se relevante também analisar as ações dos adultos, recompondo as ideias sobre a complexidade das rel(ações) entre os bebês e os demais indivíduos na sociedade, bem como tentar identificar que instâncias estão envolvidas nesses processos de socializ(ação). Compreender, portanto, esses processos significa compreender o nexo comum entre os *contextos*⁴¹ (LAHIRE, 2002) (objetos, espaços, pessoas, etc) e o indivíduo, isto é, aquilo que os conecta de forma interativa.

Nesta lógica, os processos de socializ(ação) do ator plural é resultado de suas rel(ações), observ(ações), particip(ações), e apropri(ações) dos seus contextos, através, sobretudo, da "ação" social.

⁴¹ O termo "contexto" abarca tudo com que os atores se deparam no seu ambiente (classe, poder, organizações, instituições etc), mas também é usada para se referir aos microcontextos (famílias, escolas, fábricas, clubes esportivos, etc.) e situações que formam o pano de fundo imediato da ação.

Como mencionei na introdução desta tese, o conceito de "ação social", tanto para Max Weber como para Hanna Arendt, requer um significado subjetivo que se refere a um outro indivíduo ou grupo, ação produzida na constituição da própria sociedade e cultura, na qual cada agir passa a fazer sentido.

Já a particip(ação) requer o compromisso do significado de esforços conjuntos, o que Rogoff denomina de intersubjetividade, mas não necessariamente em ação simétrica ou mesmo em conjunto. O conceito de intersubjetividade é o compartilhar um propósito em que os indivíduos tenham um objetivo comum, trata-se de um processo que implica intercâmbio cognitivo, social e emocional. E neste ponto, a autora defende que esta capacidade existe desde o nascimento.

De acordo a autora uma pessoa que esteja observando ativamente e seguindo as decisões feitas pelos outros está participando. Nessa perspectiva, acredita que as pessoas se transformaram por meio da apropri(ação) de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações.

Contudo, as partes que constituem toda uma atividade ou acontecimento podem ser consideradas separadamente como primeiro plano sem perder a marca da interdependência inerente ao conjunto. Fica incompleto enfocar somente o relacionamento do desenvolvimento individual e da interação social sem se preocupar com a atividade cultural na qual as ações pessoais e interpessoais acontecem. E fica incompleto afirmar que o desenvolvimento ocorre em um plano e não em outros.

Ao se referir a processos culturais, Rogoff (2005, 2008) chama a atenção para as configurações das formas cotidianas de fazer as coisas, no enfoque que cada comunidade dá à vida, o que inclui estudar o uso e a transformação que as pessoas fazem das ferramentas e tecnologias culturais, e seu envolvimento nas tradições culturais dentro das estruturas e instituições de sua comunidade.

Rogoff (2005, 2008) compreende a cultura enquanto atividade humana que se relaciona com outros seres, e enquanto ser que participa de metas comuns e de instrumentos que permitem alcançá-las, unindo quase sempre o sistema de valores que são transmitidos de

uns para os outros, tanto entre os membros de uma mesma geração como através das gerações.

Nessa perspectiva, propõe analisar a natureza dinâmica e geradora das vidas individuais e das práticas de comunidade, o que pretendo detalhar nos dois subcapítulos seguintes: no primeiro, a ação dos adultos que buscam inserir os bebês na cultura; e o segundo, a ação dos bebês e a produção de suas culturas.

5.1 Ações dos adultos que buscam inserir o bebê na cultura

A escola é como uma "comunidade" (ROGOFF, 1998, 2005, 2008), uma "cultura" (PLAISANCE, 2004), na qual a vida cotidiana é organizada em função de valores próprios que agem sobre seus membros através de diferentes tipos de interações. Essas interações são engendradas nas múltiplas “negociações” e “recomposições” da ligação social, que ocorrem ao mesmo tempo entre adultos e crianças e também entre as próprias crianças. De acordo com Plaisance (2003) a socialização mútua na escola é também um espaço de interpretação e de criatividade, onde se confrontam as diferenças em relação à norma, permitindo às identidades nascentes se construir e se experimentar.

Este subcapítulo, então, apresenta as rel(ações) dos adultos com os bebês investigados. Saliento que essas ações que aqui serão visibilizadas não são determinantes nas ações dos bebês, o que discutirei no subcapítulo posterior. No entanto, cabe mencionar que as ações dos adultos, sobretudo, das educadoras, são mediadoras e constituidoras das disposições e esquemas de ação in(corpo)rados pelos bebês. Os bebês enquanto atores se apropriam desses repertórios, os quais passarão a orientar as suas ações. Nossas ações, enquanto adultos, e consequentemente, as ações dos bebês são orientadas pela ação do outro, no entanto, os bebês possuem uma diferença com relação a nós, a potencialidade de trazer novidade ao mundo, em função de integrar uma geração recém chegada nesse mundo.

Começarei aqui afirmando que as ações dos adultos no interior da escola são também resultados de seus processos de socializa(ação). Resultado das suas disposições e esquemas de ação incorporados, adquiridos ao longo de sua vida, as quais orientarão suas ações. O adulto, diferentemente do bebê, já possui um estoque maior de esquemas de ação, de hábitos, repertórios para serem utilizados no interior de cada contexto social, no caso desta pesquisa,

no interior da escola de educação infantil. Isso nos evidencia o porquê que para o adulto é tão mais difícil romper com esse estoque já incorporado de forma tão efetiva. Não quero afirmar com isso que os processos de socializ(ação) dos adultos sejam fixos, o que já deixei bem claro no capítulo anterior, uma vez que as disposições incorporadas pelo ator individual são atualizadas a todo momento a partir dos contextos de ação no qual o ator está inserido. No entanto, não podemos ignorar o fato de que as conjunturas sociais e culturais interpelam esse adulto educador, e exercem uma relação de força em função de suas experiências de anos de vida, as quais interferirão diretamente na forma como ele conceberá as crianças, a infância e a Educação Infantil.

Nesta perspectiva, a forma com que as educadoras pensam e se comportam na escola e com as crianças faz parte dessa "rede de interdependência" que foi e é configurada pelos contextos de ação, por exemplo: a cultura e o local em que a educadora está inserida, sua classe social, seu grupo étnico, sua religião, seu gênero, sua idade, seus processos de formação inicial e continuada, seus contextos de trabalho, seus anos de atuação com crianças, seu contexto de trabalho atual, seus colegas de trabalho, as mídias, entre outros diversos fatores. Vários desses fatores contribuirão para a forma com que pensam e agem. Nesse sentido, que cada ator é plural, constituído na diversidade de seus contextos de ação, como propõe Lahire (2002).

Nesse viés não podemos deixar de considerar também as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, como abordei e explicitarei no capítulo 2 desta tese, as quais influenciam as ações das educadoras com relação aos bebês, bem como as ações pedagógicas desenvolvidas por elas no interior das instituições.

Por conseguinte, o que pretendo demonstrar é o quanto as nossas ações, enquanto adultos(as) e educadores(as) podem ser justificadas. Há um porquê de pensarmos e agirmos da forma que pensamos e agimos, as quais estão diretamente vinculadas às formas com que estamos nos constituindo ao longo de nossa vida. Por acreditar nisso, as ações das educadoras aqui elucidadas não pretendem ser denunciativas, mas problematizadas, provocadoras, no sentido de contribuir para que possamos refletir acerca delas, e juntos reelaborar nossas concepções e ações adultocêntricas com relação a criança, suas infâncias e educação.

Ressalto que no caso desta pesquisa, em nenhum momento as ações das educadoras trataram-se de ações de descuido, de maus tratos, ou de negligência, longe disso, o que pretendo problematizar são as nossas ações enquanto adultos perante às crianças.

A partir da análise dos dados pude, então, constatar que as educadoras trazem subjacentes às suas ações, sobretudo, concepções acerca da imagem da criança e acerca das infâncias. Concepções estas que foram sendo definidas ao longo da história da humanidade, e incorporadas por elas. Em decorrência disso, é que temos dito que a infância é uma *construção social*, ou seja, uma construção histórico-cultural variável de acordo com as épocas e costumes. Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação da sociedade com a infância não poderia permanecer estática. Nesse sentido, que assume esse caráter de ser socialmente construída.

Kuhlmann e Fernandes (2004) esclarecem que nós podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria, então, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. Mas, ao considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares. As respostas a essa pergunta tem sido algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar.

Podemos afirmar que qualquer sociedade ou cultura espera que suas crianças cresçam e se tornem adultos na sociedade e cultura em que estão inseridas, introduzindo-as na sociedade e cultura a qual pertencem. O que irá divergir é o modo como os seus membros entendem que esse processo deva ocorrer, o que depende de variações como: classe social, grupo étnico, religioso, gênero, idade, entre outros aspectos. Em função disso, é que existe uma grande diversidade social, cultural e histórica do que se entende por infância, criança, assim como de sua educação e socialização (MARCHI, 2007).

De acordo com Ariès (1981) a infância moderna foi *inventada* ou *descoberta* a partir de dois sentimentos, constituídos no século XVII na Europa, a *paparicação* e a *moralização*. A partir da análise da iconografia e dos registros em diários de príncipes o autor verificou que,

anterior a este período, na sociedade medieval, o *sentimento de infância* não existia, não existia a consciência da particularidade infantil que a distingue do adulto. A criança era representada como adulto em miniatura, e assim que deixava de ser dependente de sua mãe ou ama, passava a ingressar na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

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 obra⁴² provocou muitas críticas.

Vários estudos questionam Ariès acerca dos erros metodológicos e as fontes que utilizou; do exagero na afirmação da inexistência de uma consciência da particularidade infantil; e também com relação ao ingresso na sociabilidade, característico da sociedade medieval, que impunha uma condição idêntica à do adulto às crianças e aos jovens. Segundo Kuhlmann e Fernandes (2004) é necessário considerar que a entrada da criança aos 7 anos no mundo dos adultos, na sociedade medieval, não era imediata, pois ocorria por meio de processos de iniciação, em que o aprendiz necessitava percorrer certas etapas para a obtenção de maiores graus de autonomia.

Trevisan (2004) ressalta que o trabalho do autor demonstra 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. Assim, argumenta que o que está em discussão, é a concepção de infância, uma vez que Ariès ao afirmar ter descoberto o primeiro conceito de infância, desconsidera e nega a possibilidade de existência de outros conceitos na história. A infância não se assume como fenômeno unitário. As infâncias são fenômenos plurais construídos de forma diversa na interação entre os atores humanos.

Kuhlmann e Fernandes (2004) também afirmam que a tese de Ariès com relação à concepção de infância na Idade Média está assentada em fundamentos insuficientes e vulneráveis. Os autores questionam acerca da transposição imediata das questões de Ariès sobre a infância francesa para outros países, a qual pode implicar desvios de interpretação, ao

⁴² As críticas referem-se à obra de Ariès intitulada *História social da criança e da família*. Sua primeira edição no Brasil foi em 1978.

se nivelarem a realidades distintas. Eles ressaltam que as [...] *tensões entre a “universalidade” e “particularidade” são inerentes à análise histórica e precisam ser levadas em conta (p. 17).*

De acordo com esses autores, por exemplo, as sociedades portuguesa e brasileira apresentam particularidades históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam em especificidades para pensar os sentimentos, e às práticas de cuidado e de educação das crianças. A ideia de que a infância é um ciclo bem determinado na vida humana, que implica o reconhecimento da sua especificidade, segundo eles, aparece na literatura medieval portuguesa. Em algumas poesias eles afirmam que é possível perceber o elo afetivo que unia a mãe ao filho ou a ama à criança. Já no Brasil as lendas indígenas deste período histórico revelavam tanto o infanticídio, quanto cuidados e significados especiais para o período inicial da vida. Ainda revelam que os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles pode ser também identificada desde a antiguidade.

Walter Kohan (2007) no livro intitulado *Infância: Entre Educação e Filosofia* analisa uma primeira forma de relação entre filosofia e infância, buscando em alguns dos *Diálogos* de Platão (*Alcibíades I, Górgias, A República, As Leis*), traços de um certo conceito de infância reproduzido no desenvolvimento da Filosofia da Educação Ocidental. O seu objetivo não foi estudar como se pensou a infância na Antiguidade Clássica, mas como a infância foi pensada em alguns *Diálogos* de Platão. O autor deixa claro que está distante de querer esgotar as diversas representações sociais sobre a infância entre os gregos do período clássico. Ele busca evidenciar que o sentimento de infância que temos hoje, em boa parte herdado pela Modernidade, como nos mostra Ariès (1981), não existia como tal antes desse momento histórico. Mas, coloca em xeque a tese de Ariès de que não existiria qualquer sentimento de infância antes da Modernidade.

O autor desenvolve a tese de que a infância, para Platão, era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para ele, a saber: *entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo* (KOHAN, 2007, p. 27). Platão entende que a chave para explicar esse problema é educativa e, para resolvê-lo, também coloca a educação como chave fundamental. Nesse sentido, Platão não tem na infância um problema filosoficamente relevante enquanto infância, em sua especificidade,

mas na possibilidade de educá-la para que a *pólis* se torne mais justa e melhor. Kohan (idem) adverte que embora Platão não tenha utilizado uma palavra específica para designar a infância, isso não significa que ele não tenha pensado a seu respeito. Nessa perspectiva, Kohan identifica quatro marcas do pensamento de Platão com relação à infância: *a infância como pura possibilidade, como inferioridade, como o outro desprezado, e como material da política.*

A infância como *pura possibilidade*, no sentido de que para Platão a educação é importante durante toda a vida, porém é ainda muito mais valorizada no momento em que o caráter do ser humano está sendo formado. Para ele, a ocupação com a educação das crianças não se dá pelo que elas são, mas pelo que elas poderão vir a ser, para que elas possam chegar à virtude plena. Nesse viés, as crianças não estão associadas a características próprias e definidas porque esses primeiros momentos estão vinculados à possibilidade que delas virão. Daí a visão de incompletude e de falta que acompanha a ideia de infância. De acordo com Kohan (2007)

essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (p. 40).

Para Platão, a infância também é uma fase da vida que pode ser associada à inferioridade em sua relação com o homem adulto. Em alguns dos textos a infância aparece associada ao ancião, em outras ao escravo ou à mulher. Assim, a infância é considerada como o tempo da incapacidade, das limitações e da falta de experiência. Nos *Diálogos* de Platão, Kohan afirma que a infância também aparece associada com o comportamento de embriaguês. A criança é alguém que é facilmente enganável, que é contraditória e inconsistente. Segundo Kohan (2007) esse modo de pensar a infância toma como modelo

o homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência ou estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham desse estado inferior, na perspectiva de Platão (p. 49).

Na marca a *infância como o outro desprezado* Kohan (2007) ressalta do pensamento de Platão que a infância pode ser percebida como um momento que está associado ao não-importante, ao desprezo, ao que não tem lugar na *pólis*, por isso pode ser excluído. As crianças, nessa visão, são associadas à figura [...] *de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulsado da pólis* (p.55).

Nos diversos *Diálogos* de Platão, segundo Kohan (2007) as discussões que envolvem infância e educação adquirem sentido em função de sua significação política. Platão se preocupa com a educação das crianças que serão, no futuro, reis que filosofem e filósofos que governem. Aqui, novamente podemos dizer que as crianças não interessam a Platão por serem crianças, mas pelo que poderão ser – os adultos que governarão a *pólis*. Por isso, a educação das crianças é para Platão, uma tarefa política. Kohan ressalta que

As relações entre política e educação são carnisais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a educação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a *pólis* sonhada (p. 59, *grifo do autor*).

A partir destes pressupostos podemos perceber como afirma Kohan (2007, 2008) que a existência de sentimentos com relação à infância são anteriores à Modernidade, e que podemos, inclusive, pensar nos deslocamentos e continuidades destes discursos da infância antiga de Platão com relação à infância moderna, uma vez que contribui para compreendermos de que maneira foi sendo produzido o sentimento de infância que nos passou a ser familiar.

Em alguns comentários e ações implícitas das educadoras percebi uma imagem de criança, que vai ao encontro dessas marcas que Kohan encontra no pensamento de Platão com relação à infância.

Uma infância única entendida como uma fase da vida associada à inferioridade em sua relação com o adulto, alguém que não pensa, que não tem consciência das ações que ocorrem ao seu redor, e passíveis de fazer com elas o que quisermos. Nestes excertos ficam bastante evidentes esses pensamentos:

Kristian está só de fraldas e educadora diz: "Com essa camada que ele tem não passa frio! (risadas) Val: "Que coxão gordo!" (risos). (Registros em diário de campo, Março, 2013).

Kristian está de pé no portão da sala. Uma professora de outra turma entra na sala e diz: "Hi... pra esse daí (referindo-se a Kris) vão ter que fabricar uma fralda, porque não vai existir... Olha o tamanho dele!". (risos) (Registros em diário de campo, Março, 2013)..

Essas falas das educadoras revelam a imagem que possuem acerca dos bebês, como se eles não tivessem condições de compreender o que é dito sobre eles, e o que ocorre ao seu redor. Inclusive, houveram momentos em que elas se surpreenderam diante de algumas das ações dos bebês:

Uma das educadoras diz: "Como eu gosto de ver eles conversando, discutindo entre eles!". A outra educadora: "É, como eles já falam bastante coisa né?" (Registros em diário de campo, Maio, 2013).

Uma das educadoras pergunta: "Como a Alice é séria né? Ela não sorri!". A outra educadora responde: "Teve um dia que consegui tirar um sorriso dela." A educadora diz: "já a Maria e o Maikel são arreganhados!" (risos). Maikel que parecia não estar prestando atenção no que as educadoras conversavam, olha para uma delas e sorri. A educadora fica surpresa e fala em tom de brincadeira: "Eu não falei contigo Maikel!", ela olha para as outras educadoras e diz: "Ele se deu conta que agente tava falando dele! Vocês perceberam?" (risos). (Registros em diário de campo, Agosto, 2013).

Yasmin brinca com a motoca. Uma das educadoras diz: "Olha o Kris participando da brincadeira da Yasmin!". Mesmo distante de Yasmin, Kristian dá risadas ao observá-la na motoca. Yasmin percebe e vem na direção de Kristian. Ele faz sons pra ela. Ele parece conversar com ela. (Registros em diário de campo, Março, 2013).

Alice está sentada no bebê conforto, enquanto uma das educadoras está sentada no tapete com os outros bebês vendo livros. Alice parece muito atenta ao que está acontecendo ao seu redor. Uma das educadoras comenta: "Olha a Alice bem curiosa! Olha as mãozinhas dela! Dá um livro pra ela, acho que ela quer!". (Registros em diário de campo, Junho, 2013).

Alguns bebês tomam água sozinho durante o lanche, e não esperam o auxílio das educadoras. Uma das educadoras fica muito surpresa e diz: "Olhem, agora eles já estão tomando água sozinhos!" (Registros em diário de campo, Junho, 2013).

Estes excertos revelam o quanto as educadoras surpreendem-se diante das ações autônomas dos bebês. A concepção que elas possuem com relação aos bebês não corresponde às suas expectativas. Os bebês se revelam seres que pensam, sentem e agem.

Marchi (2007) adverte que se a ideia de infância que conhecemos ou definimos modernamente surgiu na Europa entre os séculos XIII e XVIII, como afirma Ariès, a reflexão sobre o surgimento do seu sentimento não pode ser feita separada de uma reflexão sobre o surgimento da própria modernidade e do individualismo como seu valor característico. De acordo com a autora

Quando se fala em “surgimento da infância na modernidade” não se pretende afirmar, no entanto, que o reconhecimento da criança como ser social diferente do adulto não existia em sociedades, culturas e épocas históricas anteriores ou diferentes da nossa, mas apontar para o processo de transformação “de valor” que este reconhecimento sofre a partir da modernidade ocidental e, mais rápida e drasticamente, a partir daquilo que entendemos por segunda modernidade, ou modernidade tardia, ou mesmo pós-modernidade, sem que o uso deste último termo implique a pressuposição do desaparecimento das condições essenciais sob as quais a modernidade se instalou – ou seja, a economia capitalista e o aburguesamento da sociedade e o constante e duplo processo de modernização e individualização que, da modernidade, são características fundamentais [...] (Idem, p. 03).

Marchi surpreende-se com o fato de que tem sido pouco comum associar a tese de Ariès, nos anos 60, acerca da *invenção* ou *descoberta* da infância na modernidade com o processo de individualização que emerge das teses de Norbert Elias sobre o processo civilizador, nos anos 30. Elias e Ariès apontam os séculos XVI e XVII como os períodos cruciais para o desenvolvimento dos processos que, respectivamente, analisam: o processo civilizador, e a descoberta do sentimento da infância (MARCHI, 2007).

Norbert Elias (1994) estudou o chamado *processo civilizador* nas sociedades modernas através da *história dos costumes*, evidenciando que o desenvolvimento da ideia da criança enquanto ser individualizado, diferente do adulto, é produto do processo de

individualização e de *privatização* dos costumes na esfera adulta das classes dominantes a partir do Renascimento europeu. Elias mostra o desenvolvimento dos modos de conduta, a *civilização dos costumes*, prova que não existe atitude natural no homem. Afirma que todo ser humano está exposto desde o primeiro momento da vida à influência e à intervenção modeladora de adultos civilizados, e que deve passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história.

Neste sentido, concordo com Marchi (2007) quando relaciona que a história social da infância é um produto do processo de individualização moderno e, como tal, uma das consequências do chamado *processo civilizador*. Portanto, a infância surge deste duplo processo que se estabelece a partir do Renascimento entre as classes altas, a crescente necessidade de separação dos corpos, de privacidade e do desenvolvimento dos sentimentos de vergonha, pudor e higiene. De acordo com Elias (1994)

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser 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. (Idem, p.145).

No período Medieval era pequena a distância entre os padrões comportamentais e emocionais de adultos e crianças. E isto porque era também pequena a distância que existia entre os próprios adultos, ou seja, as noções de pudor, vergonha, privacidade e individualismo não estavam ainda suficientemente desenvolvidas. Esses comportamentos *civilizados* são o indício de um processo crescente de individualização, entre os adultos, que vai afetar também as crianças e os sentimentos a elas relacionados. Às crianças, então, foram *separadas* da cultura e do meio ambiente adulto, o que passou ser a infância. Logo, esse processo de construção de um novo mundo adulto através da noção de *civilidade*, teve como consequência a distância entre adultos e crianças. Portanto, a partir desta versão de Elias a infância não estaria ali como algo dado, pronta a ser *descoberta*, mas como um projeto essencialmente político, isto é, no campo da disputa pelo poder.

Outro autor partidário das ideias de Elias é Neil Postman (1999). Em seu trabalho intitulado *O desaparecimento da infância*, na década de 80, afirmará que o sentimento de infância que acompanha a modernidade estaria desaparecendo. Para ele alguns fatores foram determinantes para o surgimento daquela específica sensibilidade com relação à infância. Primeiro, destaca o papel da civilidade. A ideia de inocência infantil seria acompanhada por sentimentos de vergonha e pudor do adulto com relação às crianças. A preocupação com a suposta pureza das crianças exigiria o afastamento delas dos adultos. Segundo, a preocupação dos adultos com as crianças, que resultará na criação de teorias sobre o desenvolvimento infantil e de instituições específicas, como os colégios, para sua formação. E terceiro, o impacto das letras. A prensa tipográfica e a difusão dos hábitos individuais de leitura, a partir da universalização da alfabetização, foram fundamentais para a separação entre adultos e crianças. A imprensa criou uma nova definição de adulto baseada na competência da leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência deste ato. Nesta perspectiva, da mesma forma que Elias, Postman também considera que foram os adultos que, inicialmente, se distanciaram entre si, e, neste movimento, também das crianças. Segundo Postman (1999)

Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas, exigia novas habilidades, atitudes e, sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualidade, enriquecida capacidade para o pensamento conceptual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, seqüência e razão – tudo isso passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia. O que aconteceu foi que o homem letrado havia sido criado. E, ao chegar, deixou para trás as crianças [...] A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (*Idem*, p. 50).

Nesta linha de raciocínio, tanto Elias quanto Postman acreditam que as transformações nas estruturas da sociedade nas estruturas de personalidade abrem caminho para a ideia moderna da infância enquanto um tempo de preparação das crianças para vida adulta. Um tempo em que a família e a escola, exclusivamente, estarão encarregadas da tarefa de iniciação das crianças às *coisas de gente grande*. Logo, remetendo-se a uma nova e dinâmica concepção de homem, o Renascimento projeta na criança o modelo a ser engendrado na

maturidade. Foi a partir desse período que a Pedagogia e a Psicologia passam a ter um papel preponderante no disciplinamento da infância.

Nas observações e registros de imagens do cotidiano e da relação das educadoras com os bebês, constatei essa preponderância, sobretudo, da psicologia desenvolvimentista na ação das educadoras.

Vinicius encontra-se no bebê conforto. A educadora diz: "Vamos sentar o Vini? Ele não tem firmeza ainda, mas tem que começar a ter! Já vai fazer 9 meses! Tem que treinar essa coluna e essas pernas!". A educadora senta Vinicius no tapete. (Registros em diário de campo, Março, 2013).

A educadora coloca Vinicius de bruços no chão. Ele chora. Ela diz carinhosamente: "Isso é para treinares a coluna Vini! Não chora! Calma! Vamos ver! Olha Vini como consegue!". Ele chora e senta. Não quer engatinhar. A educadora diz: "Ele não fica de pé sozinho ainda, e já vai fazer um ano! Ele já evoluiu muito... ele não sentava sem apoio há pouco tempo! (Registros em diário de campo, Março, 2013).

Isabella tenta engatinhar, e a educadora elogia. Ela diz: "Isabella!", e Isabella olha para a educadora. Ela, então, diz: "Adoro o chamamento pelo nome, é muito bom, e também dar ordens: Vai lá e pega uma bola! Vai lá e busca...! Olhem a Echeley tá louca para se soltar. Já tá até dando passinhos!". (Registros em diário de campo, Março, 2013).

Episódio 2: Vamos ficar de pé!



Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

Nesta cena, e nos excertos citados, podemos perceber que as educadoras interferem a todo momento nas ações dos bebês. Elas mexem com os bebês, oferecem objetos, sentam, levantam, pegam no colo, colocam no andador, no carrinho, no bebê conforto, no cercado, conversam, dão ordens, etc. Nestas ações e nas falas das educadoras ficam implícitas suas concepções com relação a ação pedagógica, e aos objetivos que esperam os bebês atingirem. O desenvolvimento motor dos bebês é algo que mobiliza as ações das educadoras. Colocá-los sentados ou de pé são ações que julgam de extrema importância. Elas também revelam o quanto é importante que os bebês aprendam a obedecer às ordens dadas pelos adultos.

Uma das educadoras comenta com a outra que Vinicius aprendeu a mandar beijo. Ela comemora. Então, olha para Vinicius e fala: "Manda beijo Vini!". Vinicius observa, mas não obedece a ordem dada. Mais tarde, após o lanche, o irmão de Vinicius vai até a sala do berçário e beija Vinicius. Antes de ir embora o irmão dá tchau e manda beijo para Vinicius. Vinicius fica muito feliz, sorri, e corresponde também mandando beijo, algo que há pouco aprendeu. Vinicius permanece no portão da sala chamando o irmão com gritos, ao mesmo tempo que observa as educadoras. Maikel que também observa, olha para Vinicius e faz o gesto "Cadê?" com as mãos, e diz: "Hoooo...". Vinicius chama, bate com as mãos no portão. (Registro em diário de campo, Outubro, 2013).

Nesta cena fica explícito que para Vinicius não faz nenhum sentido mandar beijo para o nada, e acredito que em função disso não cumpriu as ordens da educadora. No entanto, quando seu irmão se despediu, ele mandou o beijo espontaneamente, sem que as educadoras mandassem. Vinicius se apropriou da função social do gesto de mandar beijo. Ainda com relação a essa artificialidade de ações que os adultos impõem aos bebês, podemos ver nas cenas descritas abaixo:

A educadora fala o nome de todas as educadoras para que as crianças repitam. Echeley repete. A educadora sorri, e mostra o gesto "vem" com as mãos. Echeley observa e faz também o gesto com suas mãos. A educadora, então, diz: "Agora, bate palminha Echeley! Agora, Manda beijo. E Cadê a mão?". (Registro em diário de campo, Agosto, 2013).

Episódio 3: Boa tarde! Tudo bom?



Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

Enquanto os bebês e educadoras aguardavam o lanche ser trazido pelas merendeiras da escola, uma das educadoras ensina as crianças a dar "Boa tarde! Tudo bom?". A Educadora diz: "Kristian me dá a tua mão! Boa tarde, tudo bem?", e faz o gesto, sacudindo sua mão. Ela repete a mesma ação com todos os bebês. As crianças riem. (Registro em diário de campo, Agosto, 2013).

Já nas imagens abaixo Alice demonstra insatisfação, porque as educadoras pintaram suas mãos para confeccionar a lembrança do dia dos pais.



Figura 7: Pintando as mãos de Alice
Fonte: Banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Nas fotografias abaixo também podemos vislumbrar algumas outras concepções das educadoras, mas com relação ao espaço e a disposição dos brinquedos e objetos. Na primeira fotografia, Ana Clara brinca com os objetos que as educadoras disponibilizaram no chão da sala para que ela pudesse explorar, uma vez que as prateleiras com os brinquedos não são na altura dos bebês (segunda imagem), além do fato de que muitos brinquedos são colocados dentro dos berços e cercados para que os bebês não os alcancem (terceira fotografia):



Figura 8: As impossibilidades do espaço.
Fonte: Banco de dados da autora. 2013.

Os momentos da alimentação, como os do sono, depois do almoço, são todos ao mesmo tempo.



Figura 9: A alimentação.
Fonte: Banco de dados da autora. 2013.

E também podemos visualizar o quanto os artefatos presentes na sala limitam as possibilidades de ação autônoma e interação entre os bebês:





Figura 10: A limitação da ação autônoma.
Fonte: Banco de dados da autora. 2013.

Pagni (2010) problematiza essas ambições modernas de governar a infância por meio da arte pedagógica, ao mesmo tempo em que analisa a resistência da infância na atualidade. Para isso, o autor recorre aos conceitos foucaultianos de governamentalização⁴³.

O autor observa que a infância passou a designar uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrihada e cultivada por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura (idem, p. 100). Nesta perspectiva, Pagni recupera alguns elementos de Kant e Durkheim, para afirmar que ambos sustentaram e legitimaram o discurso educacional da modernidade, fundados no sujeito e na verdade. Segundo a autor

Durkheim tenta desvendar os mistérios da arte pedagógica, solicitando auxílio para que a psicologia e a sociologia fornecessem, respectivamente, os conhecimentos sobre desenvolvimento psicológico da criança e as leis de funcionamento social para sua qualificação para ser útil à sociedade. Em suma, a sociologia serviria para prescrever que essa arte deveria conduzir o homem ao abandono do ser egoísta em que se funda a infância para converter-se em ser social e se socializar em conformidade com as representações sociais da sociedade moderna, conforme o diagnóstico produzido pela sociologia, a quem cabe definir os fins da educação. À psicologia caberia fornecer os meios para que tais representações fossem interiorizadas pelo ser egoísta que é a criança, graças ao conhecimento de seu aprendizado, mediante o qual os seus caracteres inatos podem ser moldados, formando a sua personalidade. (p. 107- 108).

⁴³ Este conceito está relacionado a formas de exercício do poder para conduzir a conduta dos indivíduos.

Nesse sentido, Pagni (idem) afirma que Durkheim pressupõe uma visão negativa de criança, ela não teria *sexo, nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida ao jugo dos adultos*(p. 108). A infância é imaginada como ameaça ao instituído, devendo, então, a arte pedagógica promover uma forma de governo de si, uma espécie de governo do outro para o qual é imperativo o governo de si, oferecendo-lhe uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais submetida à voz e à autoridade do educador (p. 105).

Nas ações das educadoras pude perceber resquícios desta preocupação de ensinar regras sociais e morais para os bebês:

A educadora coloca um bafeiro rosa no Kristian e a outra educadora sorri, dizendo: "Vais colocar coisinha rosa no Kristian?" (risos). A outra educadora defende-se: "Pior... eu nem vi!". A outra educadora diz:"Deverias colocar na Yasmin!". Elas riem. Depois de alguns minutos, a educadora que colocou o bafeiro diz: "Ah! também nada a ver! Eu não dou bola pra isso!". A outra educadora responde: " É... Eu até acho tão bonito camisa rosa para homem! Mas, tem homens que não gostam!". (Registro em diário de campo, Abril, 2013).

A educadora veste um tapapó azul nos meninos e rosa nas meninas para pintarem no pátio. (Registro em diário de campo, Setembro, 2013).

Esse governo de si pressupõe um trabalho de contenção do que provem da infância, transformando, assim, sua curiosidade, imaginação e instabilidade em sentimentos como o remorso e a vergonha (PAGNI, 2010, p. 108).

Esta ideia de governo de si está associada a temas como o poder e o *governamento*, segundo a perspectiva pós-estruturalista de Michael Foucault. Bujes (2010) ao falar da noção de *risco* da infância ao modelo preconizado pela modernidade apresenta o conceito de *governamento*. Fundamentada em Foucault a autora ressalta que

governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de *governamento* não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos* [...] (p. 160).

Portanto, nesta linha de raciocínio, Pagni (2010) salienta que [...] *a infância é submetida para introjetar a voz desse adulto normal, a linguagem de um mundo controlado ou, para usar a expressão de Deleuze (2000), a lógica da sociedade do controle [...] (p. 110).*

Como podemos ver a construção histórica da infância foi marcada pelo controle. Controle por sua definição e educação. De acordo com Sarmiento (2004) 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 para elas.

Na Modernidade, a constituição da escola de massas centrada no saber homogêneo e civilizador passou a ter como objetivo central transformar crianças em alunos; a nuclearização da família reconstituiu-se no centramento do 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 Sarmiento (idem) 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 homogêneo que gerou a criação de uma infância global, com concepções únicas e universais.

Entretanto, ainda segundo Sarmiento (2004) as rupturas introduzidas pela globalização no século XX, a que denomina de *2ª Modernidade*, alterou essa condição social da infância que a Modernidade instituiu promovendo a *reinstitucionalização* da infância. Esta pode ser caracterizada por diversos fatores como: a substituição de uma economia industrial pela criação de um mercado a nível mundial; 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 que passam a ser re-significados; a escola enquanto socializadora para a coesão social passa a se compor da multiculturalidade; a família que sofre com modificações estruturais; e a constituição de um mercado de produtos culturais para a infância.

Com relação a essas questões que Sarmiento levanta, ressaltamos o quanto foi visível no contexto de pesquisa, a participação dos bebês na esfera econômica, no sentido que eles

fomentam um mercado de produtos culturais, por exemplo, os CDs e DVDs da *Galinha Pintadinha*⁴⁴.

Episódio 4: A Galinha Pintadinha



Fonte: Banco de dados da autora junho, 2013.

As crianças geralmente iam para a sala do vídeo para assistirem a *Galinha Pintadinha*, e outros DVDs produzidos para as crianças projetados na parede. Os bebês são colocados nos carrinhos, uma vez que as educadoras tem receio que os bebês possam estragar os

⁴⁴ *Galinha Pintadinha* é um projeto infantil criado pelos publicitários brasileiros Juliano Prado e Marcos Luporini. Em 2010, com o apoio da *Som Livre* a equipe criou o segundo DVD. Já no primeiro mês, foram mais de 100 mil cópias vendidas, o que garantiu a premiação com disco de platina duplo. Com o sucesso dos DVDs, nos últimos tempos, o projeto também se focou na venda de outros produtos como pelúcias, jogos, livros e aplicativos para smartphones. Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Galinha_Pintadinha

equipamentos. Kristian e Maikel são os únicos bebês que ficam fora do carrinho. Kristian observa a projeção, mas são as suas sombras e as dos adultos que chamam sua atenção. Ele atribui um outro sentido de exploração, a partir da luz gerada pelo projetor. Maikel, observa atentamente o vídeo da música dos indiozinhos. Ele então bate com sua mão na boca fazendo o som. As educadoras não percebem.

Steinberg e Kincheloe (2001) há um tempo já abordavam o fato de que novos tempos prenunciavam uma nova era da infância, uma mudança de rumo histórica, que provinha desta drástica mudança cultural. As mudanças na realidade econômica transformaram drasticamente a infância.

É nessa perspectiva, que Marin-Díaz (2010) trata do deslocamento de uma concepção de infância para outra, o nascimento de uma infância pós-moderna. Afirma que

desenvolveu-se nas últimas décadas uma série de análises das diferentes narrativas da mídia, nas quais se assinalam algumas das representações da infância que estariam contribuindo para o desaparecimento da concepção moderna e, talvez, para a emergência de outras múltiplas formas e figuras infantis. (p. 196).

Partindo destas reflexões podemos perceber que as crianças por muito tempo foram vistas como seres a serem socializados pela ação dos adultos. Os bebês, que pouco são mencionados na história da institucionalização da infância, ainda sofrem com a invisibilidade social. Torna-se possível perceber as repercussões destes sentimentos, bem como os significados que nós adultos atribuímos às crianças e às suas infâncias a partir de nossas ações com relação a elas.

Os bebês, mais especificadamente, ainda constituem um grupo social discriminado, e a creche constitui uma etapa desvalorizada no sistema educacional brasileiro. As concepções, de forma geral, que aparecem no discurso das mídias, das políticas e da população ainda apresentam uma ideia de que os bebês precisam apenas ser alimentados, higienizados e socializados. As taxas de mortalidade de crianças de 0 a 3 anos são altas, a qualidade das creches em sua maioria é precária e com profissionais desqualificados, e as taxas de frequência na creche são ilusórias. Estas são algumas das evidências que podemos ressaltar da invisibilidade dos bebês na estrutura social atualmente.

No entanto, mesmo tendo percebido o quanto essas concepções se apresentaram nas ações das educadoras, não poderia deixar de mencionar o fato de que elas também se mostraram engajadas na busca por ações diferenciadas com os bebês, que levassem em conta suas necessidades e o que julgavam prioridades, através do desenvolvimento de um projeto de trabalho, e de formas diferenciadas de avaliação por meio de portfólios individuais.

Percebo que essas ações, podem estar diretamente articuladas ao momento histórico que a Educação infantil vive no país. Um momento marcado pelo rompimento das concepções assistencialistas de creche no Brasil, mas com uma intenção latente de preparação nas pré-escolas, bem como a busca por formas específicas de Pedagogias para e com os bebês. Podemos afirmar que as políticas públicas de Educação Infantil, e especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) trouxeram novas perspectivas para pensar a educação dos bebês no Brasil. Pude perceber essa influência e apropriação pelas educadoras em suas ações.

Nesse sentido, as educadoras do turno da tarde elaboraram conjuntamente um Projeto, no qual priorizavam as brincadeiras e as interações, os dois eixos curriculares que propõem as Diretrizes. De acordo com Barbosa (2009) os projetos

abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (p. 35).

O projeto organizado pelas educadoras, intitulado *Berçário I: sinônimo de múltiplas linguagens, descobertas e sensações!*, tinha por objetivo desenvolver atividades lúdicas que proporcionassem aos bebês, novas descobertas, como sensações, percepções de mundo, consciência do seu corpo, bem como, a coordenação de seus gestos em movimentos amplos e finos, e orientação espacial.

O Projeto esteve articulado ao livro *Como é bonito o pé do Igor* de Sonia Rosa, o qual as educadoras trabalharam com os bebês ao longo de todo o ano. A escolha desse livro se deu, em função que perceberam o grande interesse que os bebês tinham por explorar seus pés, como relatou uma das educadoras. Os bebês demonstravam muito interesse em tirar o tênis e as meias dos pés, inclusive, uma ação que era muitas vezes repreendida pelas educadoras.

As atividades propostas pelas educadoras, de acordo com o Projeto, buscavam garantir ao grupo de bebês:

- a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, possibilitando a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica e musical;

- a valorização da participação;

- a interação dos bebês com a linguagem oral e escrita, através de diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças e relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Nesse sentido, com base neste Projeto as educadoras utilizaram diversos materiais, como: objetos que emitem som como guizos, chocalhos, instrumentos musicais, caixa sonora, livros, álbum de gravuras, fotos, imagens diversas, manuseio de brinquedos, tapete de textura, bolas, cordas, balões, cones, blocos de espuma, móveis, brinquedos diversos, chocalhos, espelho e jogos de encaixe.



Figura 11: pé de texturas.

Fonte: Fotografias cedidas pelas educadoras. 2013.

As educadoras também propuseram algumas atividades aos bebês, como: brincadeiras com bolas, bolas de sabão, balões, na areia, na grama, pequenos circuitos com blocos de espuma e minhocão, imitação de gestos em frente ao espelho, músicas, dança, exploração de fantasias, contação de histórias utilizando fantoches, dedoches, livros de diferentes materiais como plásticos, tecidos e texturas, fotografias dos bebês, a experimentação de texturas, o manuseio de tintas e massinha de modelar, e passeios. Podemos visualizar algumas destas ações no conjunto de imagens selecionadas:





Figuras 12: Atividades propostas pelas educadoras
Fonte: seleção de fotografias cedidas pelas educadoras, e da autora no ano de 2013.

Ao mesmo tempo em que as educadoras efetivavam a realização deste Projeto no cotidiano com os bebês, também pude perceber algumas contradições em relação aos objetivos propostos e as suas ações, como demonstrei mais acima. Também percebia a preocupação das educadoras em não recair em ações meramente assistencialistas. Isso fez com que elas muitas vezes compreendessem que seria necessário inserir no cotidiano diversas atividades ditas pedagógicas, afim de demarcar a função pedagógica da creche.

Nesse aspecto suas ações foram marcadas pelo paradoxo, algo compreensível diante do movimento que vivemos atualmente com relação a concepção de educação dos bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas em nosso país.

Educadora diz: "Essa semana que atividade vamos fazer com eles? Quem sabe o túnel? O João bobo furou...". Outra educadora diz: "Tem piscina de bolinhas pra eles no pátio!". A outra educadora responde: "Mas eles ficam pouco, se enjoam daquilo!". A educadora diz: ! Ah... Mas pelo menos eles vão um pouco na rua, troca o ambiente". (Registro em diário de campo, Março, 2013).

Episódio 5: Explorando a tinta.



Fonte: Banco de dados da autora. Junho, 2013.

A educadora derrama tinta no papel. Echeley fica com receio de passar a mão na tinta. Educadora pega as mãos delas, segura sobre a tinta e diz: "Visse que gostoso? Viu como é geladinho?". Maikel no carrinho estica os braços e diz: "dá, dá!", no entanto ele precisa

aguardar a sua vez para ir no colo da educadora. A educadora é muito cuidadosa e afetuosa. Alice mexe na tinta, mas parece que ela fica irritada com o cuidado da educadora para que não coloque a tinta na boca, e que não amasse o papel, que ela acaba rasgando a folha. (Registro em diário de campo, Setembro, 2013).

Podemos concluir este subcapítulo afirmando que as ações das educadoras participantes desta pesquisa encontram-se tensionadas por este movimento de continuidade com relação a algumas concepções tradicionais a respeito dos bebês, suas infâncias e educação, mas também pela descontinuidade, na busca por outras propostas inovadoras com relação a ação pedagógica desenvolvida com os bebês.

Portanto, as crianças fazem parte das atividades de suas comunidades, se engajando com outras crianças e com os adultos, aprendendo acerca das práticas sociais e culturais de sua comunidade. De acordo com Rogoff (2008) as práticas culturais são sistemas de atividades apreendidas, em que o conhecimento está formado por regras, estabelecidas com o fim de educar a conduta para situações socialmente organizadas, as quais estão imersas na cooperação dos membros individuais de uma cultura.

A atividade coletiva constitui e transforma as práticas culturais de cada geração. A integração da atividade individual e social é necessária para ter em conta o papel que desempenham os indivíduos e as pessoas com que interagem.

Para finalizar este capítulo gostaria ainda de ressaltar algumas outras ações que demonstram a apropriação por parte dos bebês acerca das práticas sociais e culturais de sua comunidade:



Figura 13: Cantando parabéns.
Fonte: Banco de dados da autora. Abril, 2013.

A educadora convida yasmin para cantar a música dos parabéns. Depois de cantar, ela diz: "A Yasmin vai fazer um aninho! Heeee!" Cadê a palminha!". (Registro em diário de campo, Abril, 2013.

Outras cena que considero bastante relevante, diz respeito a festa que a escola promoveu no mês de setembro para festejar a Revolução Farroupilha⁴⁵, uma festa característica apenas da região Sul do país, comemorada todos os anos na maioria das escolas quando as meninas se vestem de prenda e os meninos de gaúchos.

Neste dia de comemoração todas as turmas se encontraram no pátio para tomar chimarrão e dançar. Quando chegamos no pátio músicas gauchescas tocavam. Algumas crianças estavam vestidas à caráter, os meninos de gaúcho e as meninas de prenda. As crianças maiores dançavam aos pares, da mesma forma como os adultos costumam dançar, os

⁴⁵ A Revolução Farroupilha, também é chamada de Guerra dos Farrapos. foi como ficou conhecida a revolução ou guerra regional, de caráter republicano, contra o governo imperial do Brasil, na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e que resultou na declaração de independência da província como estado republicano, dando origem à República Rio-Grandense. Configurou-se, na mais longa revolta brasileira. Durou 10 anos e foi liderada pela classe dominante gaúcha, formada por fazendeiros de gado, que usou as camadas pobres da população como massa de apoio no processo de luta. A Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha Estendeu-se de 20 de setembro de 1835 a 1 de março de 1845. A Revolução Farroupilha é comemorada no dia 20 de Setembro. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_dos_Farrapos

meninos com as meninas incentivados pelas educadoras. O chimarrão⁴⁶ que circulava entre as crianças, também foi oferecido para que os bebês experimentassem. Muito curiosos, não deixaram de participar da ação.

Desta forma, podemos dizer que os bebês desde tenra idade vão se apropriando da cultura, na qual estão inseridos. No caso o chimarrão é tradicionalmente uma bebida coletiva, um hábito derivado da tradição indígena de compartilhar a bebida em rituais comunitários. Geralmente é consumido quando família ou amigos se reúnem. O chimarrão é símbolo da hospitalidade sulista.



Figura 14: Tomando chimarrão.
Fonte: Banco de dados da autora. Setembro, 2013.

Outra situação que me chamou atenção acerca deste entrelaçamento entre as culturas adultas e infantis, foi com relação ao compartilhamento de significados entre uma das educadoras e um bebê.

Maikel olha para a educadora, sorri e fala: "ai, ai, ai, ai" (em ritmo musical). A educadora pergunta: "estás cantando o ai, ai, ai, ai, ai? (referindo-se a música sertaneja da novela das nove da Rede Globo). Passado alguns minutos vejo a educadora cantarolando pela sala: "ai, ai... assim você mata o papai...". Echeley escuta e também canta: "ai, ai, ai, ai".

⁴⁶ O chimarrão ou mate é uma bebida característica da cultura do sul, legada pelas culturas indígenas caingangue, guarani, aimará e quíchua. É composto por uma cuia, uma bomba, ervamate moída e água quente.

Rogoff (2008, 2005) explica que em algumas comunidades, as crianças estão subordinadas ao adulto, são vistas, mas não escutadas. Em outras, a criança pode relacionar-se frequentemente com os adultos e/ou com um igual, iniciando conversações. As crianças naquelas culturas que os separam das atividades adultas, se desenvolvem, sobretudo, observando e participando nelas. A criança é então responsável de aprender através da observação ativa. Em culturas que limitam o acesso infantil às atividades adultas, mediante a separação em função da idade e de uma rigorosa divisão de papéis, pode ser necessário que os adultos ofereçam a criança uma versão simplificada das atividades adultas, uma vez que se veem obrigados e motivados a fazer com que os bebês aprendam fora do contexto real de produção.

Nesse sentido, são os adultos que adaptam as atividades às crianças, ou é a criança responsável por adaptar-se ao mundo adulto, não levando em conta o papel ativo da criança, tanto mediante a observação, como mediante a participação e interação com outras crianças e com adultos.

Quando a criança se desenvolve está imersa constantemente em convenções sociais que canalizam seu desenvolvimento. Por esta razão, analisar o impacto da interação social e o contexto cultural no desenvolvimento pode ser uma necessidade. Desta forma, Rogoff (2008) propõe que consideremos de forma interdependente as relações que a criança mantém com outras pessoas, em atividades socioculturais, e não a vemos como mera reunião de indivíduos independentes. No lugar de observar as crianças como entidades separadas, temos que ter conta que elas estão inseparavelmente unidas ao mundo social, inclusive desde antes o seu nascimento, melhorando suas capacidades de realizar ações por si mesmas e organizar as atividades em sua cultura.

Então, Rogoff (2008) alerta, mais que considerar o contexto como algo que influencia a conduta humana, ela o vê como algo inseparável das ações humanas, considerando toda a atividade humana como algo enraizado no contexto, uma vez que não existem nem situações livre do contexto, muito menos destrezas descontextualizadas. O significado e o contexto não são elementos que podem ser examinados separadamente. Desta forma, vemos as aproximações com Lahire (2002), que também defende tal perspectiva.

5.2 Ações dos bebês entre eles e produção de suas culturas

Esta segunda categoria de análise tem como objetivo dar visibilidade às ações singulares dos bebês entre eles, com o intuito de compreender como *se dão os processos de socializ(ação) vividos entre eles, e de que forma participam desses processos. O foco, portanto, de análise recai, especificamente, nas ações e produções culturais desses bebês.*

Trata-se de compreender os modos como as crianças são capazes de no contexto da ordem institucional e no âmbito da reprodução interpretativa da cultura e da sociedade adultas, protagonizar processos de apropriação coletiva daqueles espaços-tempos.

Como citado no primeiro capítulo desta tese, Sarmiento (2002, 2003) 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). Nesse sentido, os episódios de análise selecionados demonstram as regras, os conhecimentos e interesses próprios que compartilham.

Um dado muito relevante é que pude constatar com os bebês, situações muito semelhantes com as quais também encontrei na pesquisa realizada durante o mestrado com crianças um pouco maiores, com idade de um ano e meio a dois anos e meio: uma *ordem social do grupo* de crianças (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.

Na dissertação de mestrado centrei minhas análises nas ações das crianças entre elas, e me deparei com as seguintes ações, as quais defini: as convidativas, de rejeição, de conflito, as (re)produtivas, as compartilhadas, de *sozinhos*, e as redes e laços de amizade.

As ações convidativas se caracterizaram pela busca do outro. Também presenciei cenas do quanto às crianças, mesmo bem pequenas, se utilizavam de inúmeras possibilidades para serem aceitas, aceitar, rejeitar ou superar a rejeição nas suas ações. As disputas e os conflitos, da mesma forma, se apresentaram de forma muito constante entre as crianças. Já as ações de (re)produção, tratavam-se daquelas mais conhecidas por *imitativas*, mas mais do que simplesmente uma imitação mecânica era modificações e outros significados, se constituindo, portanto, em uma nova ação. As ações compartilhadas identifiquei como sendo as ações em que ocorriam tentativas de compartilhamento de sentido e significado entre as crianças. As

ações de *sozinhos*, termo cunhado por Ferreira (2004) se constituíam em momentos que as crianças encontravam formas de ficar consigo mesmas, sem a companhia e interferência de outra criança. e por último, as redes e laços de amizade entre as crianças, tendo o cuidado com o outro como um papel determinante (PEREIRA, 2011).

Fiquei muito surpresa ao identificar que na pesquisa realizada durante o doutorado com bebês de quatro meses a um ano e meio de idade também já possuem uma enorme capacidade de estabelecer essas relações entre eles. Os episódios selecionados demonstraram claramente essas formas muito sofisticadas de ação dos bebês, bem como as "teias" engendradas por eles, como aborda Corsaro, as quais emergem de suas participações nas atividades compartilhadas entre eles, os adultos e os contextos.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar as regras que iam sendo consolidadas entre as crianças a todo momento. Estas regras permitiam uma ação coletiva, as quais construía formas próprias de organização social, constituindo suas culturas infantis. Ao longo dos meses fui percebendo uma maior mobilidade entre as crianças, a medida que se familiarizavam com o contexto, com os adultos e seus pares. Essas redes, "teias", foram sendo tecidas partir da frequência das interações e dos vínculos que se interligavam mutuamente. Redes de relações, nas quais os indivíduos passavam a depender uns dos outros, mediante a troca de experiências e da necessidade de relacionar-se.

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 inda 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 nexos do que se chama configuração, uma vez que o comportamento de cada um está orientado pela configuração destas interdependências.

Ao analisar a dinamicidade dessas redes teremos, então, a oportunidade de obter algumas pistas do porquê dos bebês pensarem e agirem da forma com que pensam e agem na escola de educação infantil. A complexidade de tal compreensão está presente, uma vez que esses processos vividos pelo ator é resultado de suas rel(ações), observ(ações), particip(ações), e apropri(ações) em seus contextos diversos.

Sarmiento (2002, 2005), inclusive, afirma que é participando dos grupos de pares que as crianças socializam-se uma às outras, e passam a construir práticas sociais e culturais, contribuindo para dar continuidade a essas práticas, ao mesmo tempo que traz novos elementos para sua transformação. É nessa perspectiva que Corsaro irá também defender que *as crianças são afetados pelas sociedades e culturas, mas eles também as afetam.*

Nesse sentido, urge como necessário e pertinente pensarmos a respeito das especificidades dos processos de socialização infantil. Grigorowitschs (2008) ao pesquisar crianças pequenas afirma que a especificidade de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente e, que de maneira generalizada, ocorrem “apenas” na infância da sociedade contemporânea ocidental, por exemplo: as interações no interior da instituição escolar; as interações no interior da vida familiar, e as interações entre pares. Quando essas crianças tornam-se adultas passam a vivenciar outras formas de interação em suas experiências cotidianas. Nesse aspecto, as divergências entre os processos de socialização infantil e os processos de socialização na vida adulta faz com que, por um lado, os processos de socialização infantil tenham uma especificidade, mas, por outro lado, isso define os seus limites, pois, vistos de uma perspectiva mais ampla, pode-se considerar que tanto adultos como crianças participam de interações; e segundo a autora, o interagir é o que define o socializar-se.

Dessa forma, a autora (2008) compreende a socialização infantil como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas a sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar.

Na busca por compreender tais aspectos, as características que tornam suas especificidades singulares, encontro a possibilidade de diálogo com Lahire, Rogoff, Corsaro, e outros autores. A sociologia *à escala individual* de Lahire defende que o indivíduo deve ser

investigado profundamente, de modo a apreender sua pluralidade interna, levando à compreensão de que “o singular é necessariamente plural” (LAHIRE, 2005, p.25), e percebo que tanto Rogoff como Corsaro também defendem essa mesma perspectiva.

Segundo Lahire a sociologia tem o desafio de pôr em evidência a produção social do indivíduo, e de mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que ele se encontra também nos traços mais singulares de cada indivíduo (LAHIRE, 2005). O autor (2004) chama a atenção para a necessidade de situar a instância de socialização e/ou o momento de socialização que produziu determinada disposição para reconstruir modalidades específicas de socialização. Trata-se, pois, da necessidade de considerar a constituição e as condições sociais de incorporação das disposições como forma de compreender as ações decorrentes dessas.

Para Lahire (2004), “a ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira” (p.27). Deve-se considerar, ainda, que por ser resultado de um processo de socialização passada, as disposições requerem a *repetição de experiências relativamente semelhantes* (LAHIRE, 2004, p.28). Igualmente, uma disposição pode ser fortalecida por solicitação contínua e recorrente ou, pelo contrário, pode ser enfraquecida diante do desuso. No entanto, “tudo isso dependerá da maneira como foram adquiridas essas disposições ou hábitos, do momento da biografia individual em que eles foram adquiridos e, ainda, do ‘contexto’ atual da sua (eventual) atualização” (Idem, p.22).

A questão que se apresenta é que o bebê é um recém chegado no mundo, ele está vivenciando esse processo no presente, ele está adquirindo suas primeiras disposições em seus primeiros contextos de vida, no caso desta pesquisa, familiar e escolar. Então, qual são essas disposições que ele possui in(corpo)rado? Compreendo que tratando-se de um bebê penso que não podemos considerar apenas a recorrência de *experiências relativamente semelhantes* como disposições, uma vez que os bebês estão vivenciando suas primeiras experiências no e com o mundo. Talvez Lahire dissesse que não seria possível estudar os bebês a partir de sua perspectiva, no entanto, acredito que podemos nos lançar a esse desafio, pensar a partir dessas contribuições a respeito da constituição do ser humano, dialogando com outros autores que a meu ver complementarão seu raciocínio, sobretudo, Rogoff, por estudar e pesquisar os bebês.

Especificamente com relação aos bebês, Rogoff (2005) afirma que eles não são recipientes passivos de influência social ou cultural externa, mas indivíduos que se transformam à medida que constituem e são constituídos pela atividade sociocultural. De acordo com ela as ações coletivas no contexto social são essenciais para o desenvolvimento de todos os seres humanos, uma vez que os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente. Para Rogoff a criança e o mundo social estão mutuamente entrelaçados, são interdependentes.

Rogoff (2005) explica que todos os seres humanos têm muito em comum devido à herança biológica e cultural que compartilham enquanto espécie: todos 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 diferentes força, organização familiar, meios de subsistência e familiaridade com linguagens específicas, etc. Nessa perspectiva, possuímos uma herança biológica cultural. O desenvolvimento humano necessariamente 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.

De acordo com Rogoff (2008) os bebês entram no mundo como organismos ativos, equipados com pautas de ação que procedem de seus genes e sua experiência pré-natal. Desde o nascimento e provavelmente antes, o desenvolvimento da criança tem lugar em uma matriz social, biologicamente dada, própria de nossa espécie. Sem dúvida, ao mesmo tempo, o papel ativo das novas gerações transforma as instituições e os costumes, contribuindo para a evolução biológica. Penso que esses aspectos nos responde o que podemos compreender por *passado incorporado* do bebê.

Segundo ela os bebês nascem prontos para aprender as formas de agir das pessoas ao seu redor. A herança de milhares de anos de história humana dá a cada geração genes de processos inatos que a prontifica para se somar à vida humana. Logo, a direção do desenvolvimento está canalizada por dotações, tanto específicas quanto universais, de características humanas físicas e sociais.

Episódio 6: O toque



Fonte: Registro em vídeo do banco de dados da autora - Março de 2014

Nesta cena podemos perceber a busca de Isabela em estabelecer uma interação com Yasmin, uma ação convidativa. Ela inicia a ação utilizando o olhar, os sons e o gesto de tocá-la. Yasmin a observa atentamente até que toca no braço de Isabela correspondendo ao seu convite.

Rogoff (2008) reconhece que o indivíduo e entorno social se constituem um em relação ao outro, coincidindo com outros trabalhos dedicados ao tema da socialização durante os primeiros anos de vida. Segundo ela, algumas investigações sobre as primeiras formas de socialização se fixam nas relações recíprocas entre a criança e as pessoas com que interagem, enquanto outros investigadores como Rogoff (idem) situam estas formas de reciprocidade no contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, a autora considera a linguagem um poderoso instrumento tanto para pensar como para comunicar, mas prefere, no entanto, focar a comunicação de uma forma mais ampla, que inclua tanto o diálogo verbal como o não-verbal, e não fixar-se exclusivamente nas palavras como fez Vygostsky. Pensa que deste modo poderemos analisar o desenvolvimento durante os primeiros anos, quando as palavras não são o meio fundamental

da comunicação. Ampliar essa perspectiva permitirá considerar o significado compartilhado que surge entre os adultos e as crianças em situações de interação rotineira.

Desta forma, a noção de participação guiada se orienta a ressaltar a atividade compartilhada, em relação com a comunicação que inclui tanto as palavras como ações, e abarca a rotina, as atividades tácitas e o ajuste entre a criança e aqueles com quem interagem.

Episódio 7: Yasmin ajuda a retirar o bibeiro de Echeley.



Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

Yasmin engatinha até Echeley que chora no chão da sala. Elas se olham. Yasmin faz carinho em Echeley, mas Echeley não lhe dá atenção e continua chorando. Echeley chorando tenta arrancar seu bibeiro, e olha para a educadora com o intuito de que ela compreenda que quer tirar o bibeiro. Yasmin a observa, e parece compreender o motivo pelo qual Echeley está chorando. Yasmin passa a ajudá-la, puxando o bibeiro. Yasmin olha para uma das educadoras, e neste momento pareceu-me que Yasmin, através de seu olhar, perguntava à educadora se ela não iria retirar o bibeiro de Echeley. A educadora não percebeu. Como Yasmin não conseguiu retirar o bibeiro, desistiu da ação de ajudar sua amiga. Como Echeley

não parava de chorar, uma educadora pega Echeley no colo, procura acalmá-la. Depois de algum tempo, deita Echeley em um colchão e retira seu bibeiro.

Em um outro momento também ocorreu uma situação semelhante envolvendo Echeley e Yasmim:

Echeley estica o braço mostrando para a professora que a manga de sua camiseta está sobre sua mão. Yasmin observa, mas a professora não percebe sua ação. Yasmin então pega a manga de Echeley e puxa na tentativa de ajudá-la. Uma das educadoras vê a ação e repreende Yasmin: "Não Yasmin! Não puxa! Vem aqui Echeley para eu arrumar a tua manga!". (Registro em diário de Campo. Maio, 2013).

A partir destas cenas podemos perceber o quanto as *múltiplas linguagens* permeiam a comunicação das crianças entre elas, e o quanto se fazem compreender a partir delas. Hoyuelos (2006), com base no pensamento de Lóris Malaguzzi, afirma que comunicar não é algo unidirecional, significa participar de algo em comum, uma conexão complexa. Trata-se do compartilhamento de um território comum de experiências, ideias, pensamentos, sentidos, significados, isto é, um ponto de encontro em comum entre os interlocutores, na relação que se estabelece entre eles.

Trata-se de uma maneira de comunicação humana, do descobrimento de uma linguagem que pode falar, desde sua própria especificidade e originalidade. Com relação ao significado do termo *expressão*, Hoyuelos ressalta que seu significado indica a *ação de expressar. Manifestar por meio de outros signos exteriores o que um pensa ou sente* (2006, p. 141). Nesse sentido, que considera os primeiros gestos infantis, uma dessas formas de expressão, uma vez que simbolizam as diferentes ações ou movimentos.

Nesta perspectiva, 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).

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. 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).

Nesse sentido, de acordo com Ortega (1967) se assumirmos que a linguagem é uma atividade encarnada e uma abertura para o mundo, corpo e linguagem não aparecem opostos. Para o autor a linguagem não fabrica o corpo, antes o corpo molda a linguagem e as estruturas racionais que usamos para compreender o mundo. E desta forma, podemos afirmar que corpo é constitutivo para a ação.

O autor chama a atenção para o fato de que há muitas controvérsias entre uma posição denominada de "*construtivista*", ou de "*construtivismo social*", e outra chamada de "*materialista*", ou "*corporificada*". Ambos constituem os extremos de um espectro, afirma Ortega (1967), uma vez que neles se situam as diferentes posições teóricas sobre o corpo.

Seu interesse não é dissecar as diferentes vertentes, mas oferecer uma descrição da corporeidade que em sua opinião apresenta maiores vantagens epistemológicas e éticas que o construtivismo. Usa para simplificar o termo "*corpo fenomenológico*", no entanto, ressalta que esse termo possui simplesmente a função de simplificar os argumentos, não significando nenhum comprometimento com uma ou outra tradição fenomenológica.

Nesta perspectiva, o autor esclarece que Invocar o corpo fenomenológico representa um deslocamento dos elementos estruturais para as maneiras como o corpo é vivido e experienciado e para um engajamento prático com o mundo. trata-se de dar ênfase no corpo como a localização física desde a qual falamos, conhecemos e agimos. Privilegiar o corpo fenomenológico é privilegiar o corpo que age; ele é fundamental para ação. Toda a ação, é em primeiro lugar uma ação corporal. Nisso coincidem as diferentes correntes de pensamentos sobre o corpo, agrupadas na rubrica de "corpo fenomenológico". (ORTEGA, 1967, p. 210).

Desta forma, as análises acerca dos episódios apresentados nesta tese centram-se nesse "corpo fenomenológico" dos bebês, o qual concebe Ortega (1967), privilegiando o corpo dos bebês e suas ações, as quais *nos fornece as metáforas básicas que organizam nossa racionalidade e emocionalidade, auxiliando-nos no nosso ser-no-mundo* (ORTEGA, 1967, p. 214). Isto é, considerar a experiência sensorial envolvida, não excluindo, portanto, a experiência subjetiva do corpo, que aparece como uma entidade infinitamente maleável e disponível.

Com relação ao lugar que o corpo ocupa, Coutinho (2010) em sua tese também estuda o corpo em sua inteireza, considerando sua materialidade e, portanto, sua dimensão biológica, mas enfatizando e dando visibilidade, sobretudo, a sua dimensão sociocultural, compreendendo o corpo enquanto "experiência". Compreende-o enquanto componente da ação social, uma vez que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação

corporal, pois para as crianças o corpo tem um lugar central na sua ação, revelado mediante a sua recorrência nas relações e na comunicação que estabelecem.

Nesse sentido, a autora também compreende o corpo como linguagem, pois em sua pesquisa verificou que as crianças são capazes de atribuir sentido às manifestações corporais partilhadas, principalmente, com seus pares. No entanto, ela revela que não restringe a ideia de corpo ao campo da linguagem, mas também em uma perspectiva sociológica que permite tomá-lo como elemento estruturado e estruturador das ações das crianças.

Tendo em vista essas evidências empíricas, a autora afirma que *“consciência” em relação ao corpo é um elemento central na ação social das crianças bem pequenas, o que nos leva a busca da compreensão do desenvolvimento dessa consciência* (p. 126). Segundo ela, todas as ações manifestas corporeamente pelas crianças nos permite vislumbrar sua intencionalidade:

As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional. É importante que tenhamos isso em conta, porque uma das questões que acompanham os debates em torno do corpo dos bebês, é o seu caráter condicionado, interpretado como puramente instintivo. (p. 128).

A autora explica que as manifestações dos bebês são elaboradas a partir de suas experiências, a partir das reações corpóreas que são fruto de seu instinto.

As cenas seguintes 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:

Episódio 8: Todos querem ficar de pé.



Fonte: Banco de dados da autora. março de 2014

Neste episódio podemos perceber o quanto as crianças se observam umas as outras. Yasmin é quem toma a iniciativa de engatinhar até o espelho e ficar de pé utilizando-o como suporte para seu corpo. Kristian, Echeley, Vinicius e Isabela engajam-se na tentativa de também ficar de pé. Todos se esforçam e tentam superar o desafio que seus corpos impõe.

Episódio 9: A determinação de Kristian para conseguir sentar.





Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

As crianças demonstram muita determinação para alcançar suas metas, por mais difíceis que pareçam ser. Kristian brinca sob o tapete da sala. Ele engaja-se na tentativa de se sentar, e então começa suas tentativas.

Tenho a intenção de que esta cena dê uma noção dos esforços de Kristian. Ele brinca com um brinquedo de braços, e começa a tentar levantar-se. A professora o observa, mas permite que Kristian tenha autonomia para explorar seu corpo, suas limitações e possibilidades. Ele faz várias tentativas, até que consegue sentar, no entanto sua perna fica para trás. Ele permanece por um tempo sentado daquela forma explorando o brinquedo, mas em seguida esforça-se para trazer a sua perna para frente. De repente Kristian consegue trazer a perna para frente. Ele parece ficar feliz e sorri para mim, parecendo me mostrar que conseguiu.

Episódio 10: As estratégias de Yasmin para ficar de pé sozinha.



Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

Aqui também podemos visualizar o quanto Yasmin esforça-se para ficar de pé. Ela se utiliza de várias estratégias com o seu corpo para alcançar seu objetivo. Yasmin primeiramente fica de gatinho, e depois começa a tentar levantar-se. Ela estica seus joelhos, fica na ponta dos pés, e percebe que está quase conseguindo. Echeley que brincava ao seu lado, sacode o chocalho, e a observa atentamente. Yasmin, então, coloca sua cabeça no chão e procura equilibra-se. Yasmin não consegue ficar de pé, mas demonstra satisfação em ter conseguido ficar naquela posição, a qual explorava. Uma das educadoras quando percebe a ação de Yasmin alerta: "Vais cair de boca!". Yasmin, então, desiste da exploração.

Nesses episódios, e nos demais que serão apresentados, podemos perceber o quanto que os bebês se manifestam com o corpo, movimento que vai sendo reordenado progressivamente através de seu desenvolvimento - como Rogoff denomina - e/ou de seu patrimônio de disposições (LAHIRE, 2002).

Coutinho (2010) ainda traz uma importante consideração quando chama a atenção para o fato de que nos parece que na infância o ser humano ainda é capaz de explorar a dimensão corporal, que ao longo de sua trajetória de vida são retirados. Os modos de ser e estar dos bebês no mundo ainda não parecem tão conformados pela estrutura em comparação a ação dos adultos.

Não quero dizer com isso que os adultos não tenham capacidade de explorar sua dimensão corporal, mas julgo que as nossas ações - enquanto adultos - estão mais conformadas pela força da estrutura diferentemente das crianças.

Nas cenas a seguir podemos visualizar os bebês em seus processos de exploração e experimentação:

Episódio 11: Autonomia para explorar.



Fonte: Banco de dados da autora. Julho, 2013.

Quando os bebês possuem liberdade para exercer sua autonomia exploram o espaço de forma muito atenta. Yasmin ao se deparar com os tijolos encostados na parede do pátio, resolve sentar sobre eles, fazendo dele de banco. Yasmin arranca e observa a grama, e pedras do chão.

Quando estava realizando a filmagem desta cena, logo perguntei-me: Será que Yasmin já viu alguém realizando esta ação de sentar sobre os tijolos, ou partiu dela? Yasmin permaneceu um longo tempo sentada nos tijolos, ao mesmo tempo concentrada em suas ações.

Episódio 12: Explorando as pedrinhas



Fonte: Banco de dados da autora. junho de 2013

Esta cena dá visibilidade para o quanto os bebês demonstram interesse em observar e compreender o seu meio. Vinicius, assim que encontra uma oportunidade, explora a areia e as pedrinhas que encontra no chão do pátio. Foi uma oportunidade que encontrou, pois geralmente quando os bebês eram levados ao pátio ficavam sob um tapete, o qual era colocado sob a grama. Os bebês eram impossibilitados de explorar outras partes do pátio, como o cimento.

Episódio 13: Explorando a tela.





Fonte: Banco de dados da autora. Agosto de 2013

Nesta cena Yasmin e Maikel exploram a tela que separa a pequena horta do restante do pátio. Eles enfiam seus dedos entre os buracinhos da tela. Maikel, então, descobre que a tela está solta. Yasmin observa, mas quando percebe que Maikel vai passar para o outro lado da tela, ela o segura pela roupa. Maikel com uma pedra nas mãos, olha para Yasmin, e passa por baixo da tela. Maikel não dá atenção para a solicitação de Yasmin. Ele está concentrado em atingir seu objetivo. Depois que Maikel passa por baixo da tela parece ficar feliz com sua descoberta, olha para mim e sorri.

Episódio 14: Explorando a horta.



Fonte: Imagens de vídeo do banco de dados da autora - agosto de 2013.

Nesta cena Kristian demonstra-se curioso e interessado em observar a horta. Ele toca em um pé de alfaces. Ele caminha até uma caixa onde encontram-se vários potinhos com sementes plantadas por crianças de uma outra turma da escola. Uma das educadoras se assusta, e diz: "Vem pra cá Kristian, me dá a mão! Não podes mexer nisso, são das crianças da outra turma!". Kristian parece não compreender o motivo de tal repreensão e sai. Me pergunto: Por que não podemos além de permitir aos bebês observarem a horta, mostrar o que se trata, explicar, ou talvez plantar junto com eles?

Rogoff (2008) afirma que aprendemos a partir dessa observação e participação nas atividades socioculturais. Precisamos pensar na função da escola, no quanto pode e deve possibilitar às crianças a compreensão das coisas do mundo desde tenra idade.

Episódio 15: Explorando o tênis.



Fonte: Banco de dados da autora. Maio, 2013.

Em muitas situações do cotidiano as crianças eram colocadas no cercado e carrinhos, mas, sobretudo, quando as educadoras estavam envolvidas com os momentos de higiene das crianças. Enquanto as educadoras trocam as fraldas de outros bebês, Vinicius fica preso, e além disso não há nenhum objeto para que ele possa brincar. Vinicius choraminga tentando chamar a atenção das educadoras para que o retirem do cercado. Uma das educadoras comenta: "Isso é sono Vini!". Vinicius, então, diante da situação em que se encontra, cansado de reivindicar, retira seu próprio tênis do pé e passa a explorá-lo, mesmo sendo uma ação que as educadoras costuma repreender as crianças quando fazem.

Montandon e Longchamp (2007) ao examinar a experiência de autonomia, assim como as condições sociais que a sustentam em uma pesquisa realizada em Genebra, mesmo com crianças maiores entre onze e doze anos, levantam alguns pontos que corroboram para pensar a respeito dos bebês. Para discutir tais questões os autores sustentam-se na perspectiva teórica de James e Prout (1998, apud MONTANDON E LONGCHAMP, 2007, p. 107). A primeira, a da "Criança Tribal", sustenta o projeto de descobrir através do discurso das crianças como elas definem e constroem suas experiências. A segunda, a da "criança socialmente estruturada", a qual sustenta que essa definição e essa experiência não se

produzem no vazio social, mas através das interações dos indivíduos com o seu ambiente, nesse sentido associando um análise de estrutura e uma análise interpretativa. Para os autores a "experiência" significa a consciência global de uma realidade vivida pelos indivíduos, global por se constituir de reflexões, afetos e ações. Complementam a ideia explicando que a experiência é social, dado que os elementos que a constituem são materiais produzidos pelos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem, e por eles trabalhados.

Os autores concebem a "autonomia" como a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem, mas isso não quer dizer que esta capacidade seja imanente e desligada da realidade social. Afirmam que a autonomia pode se manifestar em vários planos. Destaco três deles, os quais acredito que possam ser também relacionados às ações autônomas dos bebês participantes da pesquisa: Os planos reflexivo, relacional e de ação.

- *O plano reflexivo*: abrange o plano intelectual, cognitivo, que resultam os julgamentos, as opiniões, a capacidade de fazer escolhas racionais.

Pude constar por meio das ações dos bebês que eles possuem esta capacidade, por exemplo: quando escolhiam os livros, objetos e brinquedos para manipular e explorar; quando decidiam com quem queriam realizar suas ações, se sozinho e/ou em grupo; as atividades propostas pelas educadoras, as quais podiam escolher se envolver ou não, etc. Mesmo nos momentos em que as crianças não tinham autonomia de escolha, as quais todos os bebês deveriam se envolver, eles encontravam formas de burlar, utilizando-se de estratégias com os adultos, como o choro, o grito, os berros, as "escapadas", entre outras.

- *O plano relacional*: refere-se à liberdade de ligações afetivas. No caso dos bebês, por exemplo: a escolha de seus amigos, com quem querem se relacionar ou não.

Apresento alguns pontos de análise com relação aos bebês do grupo. Ressalto que foi minha mera leitura e interpretação do mesmo:

Yasmin geralmente brincava com Maikel e Echeley, mas não deixava de fazer carinho e ajudar seus outros colegas bebês. Na maioria das vezes buscava o outro para interagir e realizar ações conjuntas.

Maikel também geralmente estava envolvido em ações conjuntas, sobretudo com Yasmin, e gostava de estar a procura de obstáculos e desafios.

Já Kristian, sempre de muito bom-humor e de forma tranquila, preferia explorar os objetos, brinquedos, e os espaços da sala e do pátio sozinho, sem contar com o envolvimento de outros bebês, mas quando se aproximavam era receptivo. Kristian pouco se envolvia em conflitos. Percebia que era muito observador, principalmente com relação as ações dos adultos. Geralmente estava sorrindo.

Vinicius da mesma forma que Kristian preferia ficar em sua *sozinho*, mas diferentemente dele, Vinicius era mais mau-humorado e irritado. Preferia o contato com uma das educadoras. Inclusive, para conseguir colo e uma atenção maior dela, se utilizava de várias artimanhas, por exemplo, se vitimizando diante de algumas situações com seus amigos. Da mesma forma que eu, esta educadora também percebeu o afeto especial que Vinicius tinha por ela e que não tinha com as demais educadoras. Ele geralmente cuidava as ações da educadora, e quando saía e entrava da sala. Podemos observar no seguinte excerto:

Estou na sala sozinha com poucos bebês. As três educadoras estão na sala ao lado fazendo a higiene nos outros. Echeley acorda e é colocada no tapete. Vinicius que brinca com objetos no tapete começa a chorar assim que a educadora aparece na sala. Ele chora, procurando chamar sua atenção. A educadora não lhe dá atenção nenhuma, e passa a arrumar os berços. Vinicius percebendo se deita no chão e chora mais alto. Depois de um tempo chorando, e percebendo que os adultos não lhe dão atenção, se senta e passa a brincar com a sua mão fazendo movimentos, ao mesmo tempo que continua atento aos adultos. Vinicius pega uma boneca de pano, mas Kristian se aproxima e tira a boneca dele. Vinicius chora de bruços no chão. Uma das educadoras diz: "Ele é muito chorão!" Tudo chora! Que foi Vini?". Yasmin vai até Vinicius e faz carinho nele, no entanto ele continua chorando muito. A educadora, então, pega ele no colo. Vinicius passa a chorar mais forte, aos gritos, parecendo querer mais a atenção da educadora. Ela senta Vinicius em seu colo e mostra brinquedos do cesto para ele. Assim que Vinicius para de chorar, a educadora coloca-o sentado no chão, mas a educadora precisa pegá-lo no colo novamente, pois começa a chorar. (Registro em diário de campo. Julho, 2013).

Podemos ver o poder dos bebê na orientação da atividade dos adultos para satisfazer suas próprias metas, socializando, os adultos através do poder do choro e com recompensas de sorrisos e vocalizações. Quando os adultos são pessoas que conhecem bem os bebês, Rogoff afirma que essas indicações infantis são eficazes. As crianças parecem utilizar qualquer meio a seu alcance para comunicar suas necessidades, o mesmo que fazem os adultos para adivinhar o que as crianças necessitam comunicar.

Dando continuidade as especificidades de cada bebê, Echeley preferia realizar ações conjuntas, preferencialmente com Yasmin, mas apenas em alguns momentos. Gostava muito de observar, fazer carinho, cuidar e oferecer objetos aos bebês mais novos.

Isabella, Maria Clara, Alice e Helena por serem as mais novas do grupo geralmente ficavam a maior parte do tempo aos cuidados dos adultos, no carrinho ou no bebê conforto. No entanto, não deixavam de se envolver nas ações tanto dos adultos como das outras crianças. Maria Clara chamava mais a atenção de Yasmin, penso que por ela ser muito simpática e rir muito. Quando olhávamos para ela, ela sorria.

Essas descrições permitem dar visibilidade às escolhas das crianças com quem gostavam ou não de se relacionar. Este plano, está diretamente articulado ao seguinte.

- *O plano de ação*: trata-se da capacidade que a criança tem de *virar-se*, e de sua tomada de decisões. Percebi, desde o momento que entraram na escola, que os bebês já possuíam esta capacidade. Instintivamente ou não, suas ações revelavam suas vontades e desejos. Com relação ao ato de *virar-se*, podemos citar como exemplo o ato de comer e beber nos momentos da alimentação. Se o copo da água ou do suco estivesse em cima do cadeirão, na frente dos bebês, eles logo encontravam uma maneira de segurar o copo e levá-lo até a boca. Da mesma forma com o prato de comida. Na maioria das vezes não aguardavam pelos adultos, prontamente tentavam levar o alimento ou a colher até a boca. Outra situação que percebi:

Vinicius nos primeiros dias de adaptação, enquanto estava sentado no bebê conforto, parecia se esforçar para sair. Ao observar os outros bebês no tapete, fazia movimentos de levantar a

cabeça, esticar as pernas, choramingava, mexia com as mãos, e batia com os braços. Me parecia que ele estava bravo, por não conseguir sair. (Registro em diário de campo, Março, 2013).

Outros exemplos, com relação a tomada de decisão diz respeito às ações que os bebês escolhiam realizar, fosse sozinho, ou com o amigo. Decidiam que objetos iriam utilizar, em quais locais da sala e do pátio iriam explorar.

Tardos e Szanto (2004) ao discutirem a autonomia na primeira infância, também contribuem para pensar as especificidades com relação a autonomia dos bebês. As autoras problematizam a imagem que possuímos deles, uma imagem *teimosamente fixa*, a qual o recém-nascido é considerado como alguém a quem teremos de ensinar tudo, ou pelo menos, alguém a quem temos de fazer exercitar suas capacidades. Com relação a essa questão, pude constar através de algumas ações implícitas dos adultos, as quais apresentei na subcategoria anterior.

Ressalto novamente para o fato de que as educadoras demonstraram-se a todo momento muito cuidadosas, carinhosas e preocupadas com os bebês. Trata-se apenas de questionar o porquê de agirmos da forma com que agimos com os bebês, e ao mesmo tempo revelar o que podemos aprender com eles.

Tardos e Szanto (2004) inclusive tratam disso, que muitas vezes involuntariamente e com bom argumentos, nós adultos, impedimos que a criança atue fora dos momentos que nós adultos tenhamos previsto. Segundo as autoras *a criança passa uma parte de seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente.* (Idem, P. 35).

Na cena a seguir podemos ver um desses momentos em que a liberdade dos bebês é limitada. No entanto, revela a ação autônoma de Yasmin ao demonstrar claramente sua insatisfação:

Episódio 16: Quero sair do cercado!



Fonte: banco de dados da autora. Março, 2013.

Yasmin foi colocada no cercado. Yasmin demonstra seu desejo de não querer permanecer ali. Yasmin reivindica aos gritos. Sacode o cercado com força. No entanto, ela aguarda até o momento em que uma das educadoras aproxima-se para retirá-la e levá-la para a sala.

Tardos e Szanto (2004) então sugerem que nós adultos observemos às crianças e que nos coloquemos no lugar delas, pois nós poucas vezes vemos o recém-nascido na contemplação e na descoberta de seu entorno. Se observarmos, veremos que a criança vive e implica-se completamente, envolvendo suas emoções em cada ato, desde o nascimento. É nesse sentido que as autoras defendem que a criança é ativa por si própria e competente desde o nascimento. É rica de iniciativa e de interesses, e as condições que a rodeiam determinam as possibilidades de realizar essas experiências.

Constatamos que movendo os olhos e a cabeça, a criança exercita sua coordenação ocular-cefálica. A criança não sabe nada disso. Simplesmente parece muito interessada: comodamente experimenta a sutil sensação que envolve o ato de girar os olhos, depois, no leito, se agarra ao prazer de girar a cabeça... Os seus meios nos parecem rudimentares, mas são, nesse momento, os seus e, por eles, a criança é ativa, séria e atenta. (p. 36).

A liberdade de movimentos significa possibilidade de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver seus movimentos. Nesse sentido, a criança necessita de um espaço próprio para elas, pensado de maneira que privilegie essa liberdade de movimentos. Um espaço que não limite esses movimentos e que também ofereça uma riqueza de objetos, brinquedos e materiais adequados para sua exploração.

De acordo com Tardos e Szanto (2004) quando a criança está em um espaço pensado para elas que possibilite seus movimentos livre, e com objetos e brinquedos que aguçam sua curiosidade, a criança segue seu próprio ritmo, permitindo-lhe colher informações sobre o mundo, sobre os materiais que são feitos, as formas, os movimentos que se podem fazer, etc.

Nessas situações, a criança

pode deter-se ao seu gosto em um objeto ou em um fato. Está atenta aos seus gestos, às suas mãos, aos seus pés, olha a natureza e os objetos, observa as folhas em movimento, os pássaros que bicam as migalhas de pão na praça ou no quintal, estuda o entrelaçado da pequena cesta de plástico que tem nas mãos, entretém-se movendo a cesta ou arrastando-a pelo chão, etc. (p. 39).

Todavia, essa experimentação ativa do bebê por meio do corpo, acaba entrando em choque com a lógica institucional que rege a maioria das escolas de educação infantil, ou seja, com a estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações.

Outras cenas que apresento são aquelas que revelam a ação autônoma dos bebês, quando decidem colocar em prática seus projetos de ação:

Episódio 17: Chocalhos na boca.



Fonte: Banco de dados da autora. Março de 2013

Nesta cena Kristian coloca o chocalho em sua boca, e o explora. Vinicius, sentado no bebê conforto bate com o seu chocalho no chão, mas ao observar Kristian com o chocalho na boca, também resolve colocá-lo. O olhar ente eles revela que percebem que estão compartilhando de uma mesma ação.

Podemos também observar nos episódios a seguir, o quanto os bebês maiores se esforçam em executar ações iniciadas pelos adultos. As educadoras são as responsáveis por embalar, oferecer a chupeta, fazer carinho, atender quando choram, alimentar, entre outras ações, com todos os bebês do grupo. Os bebês maiores, muito atentos, tomam como referência essas ações e também as colocam em prática com os mais novos.

As educadoras incentivam o carinho entre eles, no entanto, ficam muito apreensivas quando os maiores se aproximam dos bebês que utilizam os carrinhos e o bebê conforto. Então, os bebês procuram se aproximar nos momentos em que as educadoras estão envolvidas em outras atividades, que não se encontram muito próximas dos bebês mais novos. Os bebês maiores se aproveitam desses momentos, mas os mais novos, muitas vezes, ficam assustados com a aproximação e choram. Eles não se afastam com o choro, parece que eles desejam ajudar, seja fazendo carinho, embalando ou oferecendo a chupeta, mas assim que eles choram as educadoras pedem para que o bebê maior se afaste.

Episódio 18: Fazendo carinho.



Fonte: Banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Episódio 19: O carinho que assusta!





Fonte: Banco de dados da autora. Abril, 2013.

Episódio 20: Oferecendo a chupeta.



Fonte: Banco de dados da autora. Junho, 2013.

Episódio 21: Embalando o carrinho



Fonte: Banco de dados da autora. Outubro, 2013.

Ao observar estas sequências de episódios podemos afirmar que além do cuidado que os bebês possuem com os mais novos, essas ações revelam a capacidade que os bebês possuem de *reproduzir interpretativamente* (CORSARO, 2007, 2009) as ações que os adultos realizam, no caso com eles próprios, e com os bebês mais novos. Essas ações dizem respeito às ações que denominei em minha dissertação de mestrado, de (re)produtivas⁴⁷. Ações que revelam-se nas relações entre as crianças a partir daquilo que nós conhecemos por *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* (2007, p. 34).

Podemos perceber essa produção de algo novo, nas relações sociais entre os bebês, pois através das suas linguagens próprias são capazes de construir, no grupo de pares, uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, sendo produtoras criativas dos seus mundos. Nesse sentido, a (re)produção da ação do outro se constitui em uma nova ação, e portanto não se trata 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.

Contudo, muitas vezes os bebês podem fracassar, não alcançando sua meta de ação, fazendo com que o bebê se utilize de estratégias para modificar seu projeto de ação, o que Tardos e Szanto (2004) defendem como algo importante para a aprendizagem. Vejamos os seguintes episódios:

⁴⁷ Denominei 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. (PEREIRA, 2011).

Episódio 22: Não quero conversa!





Fonte: Banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Nessas imagens podemos perceber a insistência de Kristian ao convidar Vinicius a interagir. Os bebês estão todos sentados nos cadeirões no refeitório aguardando o lanche da tarde. Kristian bate no braço de Vinicius buscando chamar sua atenção. Talvez não tenha sido a melhor forma. Vinicius olha para ele, mas está concentrado batendo palmas. Kristian insiste batendo nele e fazendo sons. Kristian balbucia: "Hooooo!". Vinicius olha profundamente para Kristian, parecendo querer compreender o que ele deseja. Vinicius balbucia dizendo: "Haaaa!", e vira seu corpo para o lado desprezando Kristian. Kristian percebe, e insiste mesmo assim, sorrindo. Vinicius, então, se irrita e faz som de bravo: "Há!", pega a mão de Kristian e empurra, retirando a mão dele do seu cadeirão. Kristian insiste olhando nos olhos de Vinicius, batendo nele e fazendo sons. Vinicius fita-o e despreza-o, batendo com suas mãos no cadeirão. Kristian não desiste até o momento em que é servido o lanche.

Episódio 23: Montando a barraca



Fonte: Banco de dados da autora. Novembro, 2013.

Nesta sequência podemos visualizar o quanto os bebês se engajam em atingir suas metas. Yasmin e Vinicius se empenham na tentativa de armarem a barraca. Eles fazem muito esforço, no entanto não conseguem. Maikel que observa deitado coloca seu pé sobre a mesma, dificultando ainda mais a armação da barraca. Quando Yasmin percebe que não estão conseguindo, e que Maikel está atrapalhando ao invés de colaborar, ela para e olha para mim. Como não me manifesto, Yasmin vai até uma das educadoras e a puxa pelas mãos até a barraca, pedindo para que intervisse e os auxiliasse. A educadora diz: "Vamos lá! Deixa eu ver! Abriu!". Vinicius auxilia a professora na montagem da barraca, enquanto Yasmin observa.

Esses episódios revelam o processo de aprendizagem desses bebês no con(viver) em grupo. Como devem agir, o que podem esperar do outro, o quanto são capazes de buscar e encontrar soluções para os problemas que encontram no seu cotidiano. Portanto, revelam a participação dos bebês que formam as práticas comuns de comunidades específicas. Como já citado, as *comunidades* de acordo com Rogoff (2008) são compostas de pessoas que se articulam umas com as outras a partir de uma história compartilhada e, muitas vezes, contestada.

De acordo com a autora

Durante toda a infância, as crianças participam cada vez mais e começam a gerenciar as atividades culturais que as cercam, com a orientação e cuidadores e parceiros (fortes, 1938/70). 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, proporcionar orientação durante atividades conjuntas e ajustar a participação segundo sua competência (ROGOFF, 2008, p. 66).

Essas variações entre os participantes de uma comunidade são esperadas. Eles não têm os mesmos pontos de vista, práticas, ou metas. Em lugar disso, são parte de uma organização coordenada em funções complementares uns com os outros, discordando com relação a

características de seus próprios papéis, ao mesmo tempo em que demandam alguma base comum. São esses hábitos comuns que os participantes da comunidade compartilham (mesmo se contestados) que Rogoff (2008, 2005) considera como cultura.

Segundo ela a participação envolve esforços criativos para entender e contribuir com a atividade social. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes para ampliar o conhecimento mútuo e para realizar algo juntos. Nesse processo de aprender a con(viver), os conflitos também se apresentam como elementos importante dessa dinâmica:

Episódio 24: Conflito pela toalha





Fonte: Banco de dados da autora. Setembro, 2013.

Nesta cena Vinicius e Maikel disputam a toalha (o cheirinho) de Vinicius. Maikel puxa a toalha de suas mãos. Vinicius chora e Maikel grita. Olham para mim esperando uma atitude. Uma das educadoras olha para Vinicius, não interfere diretamente, e apenas diz: "Ah! perdesse pra ele! Eles estão assim agora...". Vinicius muito bravo tira o bico de sua boca e joga no chão do cercado. Maikel mostra o pano para Vinicius parecendo querer provocá-lo.

Maikel olha para Vinicius que chora, e pega a chupeta dele do chão. Maikel dá um grito no rosto de Vinicius (parecendo dizer a palavra "deu!") para que ele parasse de chorar. Ao mesmo tempo que dá o grito em seu rosto, coloca a chupeta na boca de Vinicius. Vinicius grita bravo e vira o rosto. Vinicius pega seu bico, coloca em sua boca e para de chorar. Ele olha de forma triste para uma das educadoras. Maikel estende o braço mostrando a toalha para a educadora, e vibra feliz: "Heeee!". A educadora responde: "Há! pegasse! Esse aí..." (risos). Uma outra educadora se aproxima e diz: "Maikel entrega o pano do Vini! Oh o Vini está chorando!". Ela pega a toalha de Maikel e amarra na chupeta de Vinicius. Vinicius se acalma.

Episódio 25: Do conflito a brincadeira.





Fonte: banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Neste episódio podemos perceber o quanto os bebês são capazes de resolver seus conflitos. Echeley está sentada na motoca, Yasmin se aproxima e a empurra pelas costas para que saia. Percebendo que Echeley não levantou, Yasmin, então, resolve sentar no colo de sua amiga. Echeley fica brava e empurra Yasmin com força. Yasmin se vira na direção de Echeley e dá um sorriso, parecendo convidá-la a iniciar uma ação conjunta. Echeley compreende a ação e também sorri. Fica feliz, que inclusive olha para mim sorrindo. Yasmin, então, com um sorriso no rosto se senta novamente no colo de Echeley. Echeley desta vez empurra sua amiga, mas parece não empurrá-la com tanta força e com um sorriso no rosto. Elas compreenderam o sentido da brincadeira que criaram conjuntamente. De um conflito inicial passam a brincar juntas.

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, ou seja, 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.

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 ambas. Nesse sentido, a maioria dos conflitos são resolvidos pelas próprias crianças.

É nesta perspectiva, portanto, da participação guiada que as crianças aprendem, à medida que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais. O desenvolvimento acontece através desta participação nas atividades compartilhadas, nas quais as crianças cumprem papéis ativamente centrais, junto com os mais velhos e outros companheiros. E o pensamento como essa capacidade de resolver problemas (ROGOFF, 1998).

Podemos observar essas dinâmicas nos episódios abaixo, os quais retratam de forma detalhada essas ações em que há entendimentos comuns, e compartilhamento de significados e sentidos entre os bebês:

Episódio 26: Entrando no cesto.



Fonte: Banco de dados da autora. Abril, 2013.

Yasmin e Maikel brincam com os objetos de dentro do cesto. De repente Yasmin tem a iniciativa de virar o cesto para que todos os objetos saiam. Maikel a observa e passa a ajudá-la a retirar os objetos que restaram no cesto. Depois de todos os objetos retirados Yasmin, então, começa a tentar entrar no cesto. Yasmin faz várias tentativas através dos movimentos de seu corpo até conseguir se sentar dentro do mesmo. Uma das educadoras quando vê diz: "Olhem, olhem a Yasmin!" (risos). Yasmin passa a atribuir um novo sentido ao cesto, do qual Maikel compartilha.

Nesta outra cena também podemos visualizar o engajamento de Yasmin e Maikel:

Episódio 27: brincando embaixo do berço.





Fonte: banco de dados da autora. Abril, 2013

Yasmin engatinha e entra em baixo do berço. De lá observa as educadoras e as outras crianças. Maikel engatinha até ela e observa Yasmin, parecendo também querer participar da mesma ação. Uma das educadoras diz: "Vem! Vem!" (risos) "Agora eles estão assim querem ficar se escondendo... pega eles! Vem!". A educadora vai até o berço e puxa eles: "Olha a cabeça! Deu! Não sabias sair né!" (risos).

Episódio 28: Explorando os tijolos e colocando o tênis.





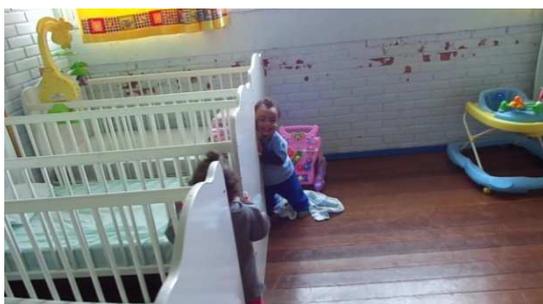


Fonte: Banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Este episódio revela a ação autônoma dos bebês no pátio. Maikel e Kristian exploram os tijolos. Maikel pega uma pedra e joga, parecendo explorar suas propriedades físicas. Kristian explora a grama, e Maikel também passa a experimentar, colocando grama dentro dos buracos dos tijolos. Enquanto ele está concentrado fazendo suas experimentações, um dos tênis cai do seu pé. Yasmin encontra o tênis, e descobre que é de Maikel, então, se empenha em colocar no pé de seu amigo. Maikel num primeiro momento parece não compreender a ação de Yasmin, mas ele observa e percebe que Yasmin está colocando o tênis no seu pé. Ele permite, mas não deixa de dar continuidade a sua ação.

O episódio apresentado a seguir, é o episódio mais longo, no qual percebi um engajamento entre Maikel, Yasmin e Echeley ao decorrer do período que permaneci na escola de educação infantil. Os bebês demonstraram um intencional desejo de compartilhar sentidos em uma ação compartilhada. Minhas escolhas procuraram ressaltar a riqueza dos detalhes das ações das crianças e suas linguagens neste vídeo:

Episódio 29: O lençol e suas possibilidades.













Fonte: banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Esta cena decorre enquanto duas das educadoras estão em seu momento de lanche. Uma das educadoras cuida dos bebês mais novos, e uma educadora de outra turma observa os

bebês brincando. Maikel vai até um dos berços e pega, por entre as frestas, um lençol. Echeley observa. Uma das educadoras repreende Maikel e manda ele colocar o lençol no lugar de onde pegou. Maikel e Echeley olham para a educadora. Echeley prefere se afastar, mas Maikel não dá atenção para a educadora e continua. Ele coloca o lençol no chão e rola sobre ele. Maikel percebe que Yasmin foi para o vão entre os berços, e vai ao seu encontro. Echeley se aproxima e observa. Yasmin aparece e sorri para Maikel, e ele corresponde. Yasmin inicia uma ação na qual o objetivo é se esconder e aparecer para Maikel. Maikel sorri e compreende o sentido da ação, passando a participar da mesma ação de se esconder e aparecer para Yasmin. Eles parecem se divertir muito, se tocam, dão muitos gritos e risadas. Echeley observa, e sozinha se esconde e espia através dos berços. No entanto, quando ela espia, ela não faz a ação na direção de Yasmin e Maikel, mas para o outro lado da sala onde se encontra a educadora e Vinicius. Percebendo que ninguém corresponde a sua ação, ela olha para mim e sorri. Yasmin percebe a ação de Echeley, e vai ao seu encontro, tocando-a, como se parecesse dizer "Te achei!", mas Echeley fica incomodada e a empurra. Yasmin, então, fica brava e bate no rosto de Echeley. Echeley sai. Yasmin, então, resolve recomeçar sua ação, procurando chamar a atenção de Maikel que explora seu lençol. Maikel corresponde, vai ao seu encontro e sai. Yasmin sorri para mim parecendo me convidar a participar de sua ação. Retribuo com um o sorriso, mas não interfiro. Yasmin, então, pega outro lençol que encontra em um dos berços e coloca sobre o seu rosto. Ela caminha pela sala com o objetivo de encontrar alguém que corresponda a sua ação, mas ninguém participa. Yasmin resolve vir na minha direção e quando chega bem próximo a mim retira o lençol de seu rosto. Correspondo sorrindo e dizendo: "Cadê? Achei a Yasmin!". Ela sorri. Ela faz a mesma ação com Maikel, mas ele apenas observa. Yasmin vai na direção da educadora da outra turma que estava no tapete com Vinicius e brinca com ela de se esconder e aparecer. A educadora também participa colocando um objeto na frente de seu rosto. Yasmin fica feliz, e volta a sorrir para mim. Yasmin pega o lençol de Maikel que estava no chão e oferece a Echeley, mas ela não aceita e sai. Yasmin não desiste e continua a esconder-se, realiza a ação sozinha, até que Echeley resolve pegar o lençol e também participar da ação, escondendo-se. Elas caminham pela sala e dão muitas risadas.

Nesta cena me chama a atenção o quanto foi importante os adultos permitirem que os bebês explorassem suas ações por meio do lençol. Neste episódio os bebês criam e recriam a brincadeira que os adultos costumam fazer com eles, de esconder e encontrar. Todos eles

compreendem a lógica da brincadeira, e decidem participar ou não, atribuindo ou não novos elementos.

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.

Essas ações compartilhadas estão diretamente vinculadas ao que Rogoff (2008) entende com relação ao conceito de intersubjetividade entre pessoas. Segundo ela é o compartilhamento de um propósito em que os indivíduos tenham um objetivo comum. Um processo em si mesmo que implica intercâmbio cognitivo, social e emocional.

Segundo Rogoff (2008) uma pessoa que participa de uma atividade está envolvida na apropriação através de sua participação. A apropriação, de acordo com ela, ocorre no processo de participação à medida que o indivíduo se modifica através do envolvimento na situação em questão, e essa participação contribui para a direção do acontecimento e para a preparação do indivíduo para envolver-se em outros acontecimentos similares.

Faz parte da natureza da criança a busca pelo significado, o propósito e o entendimento do que ocorre ao seu redor, e desta forma, o mesmo incorpora a atividade em curso. Nesses processos de comunicação e participação compartilhada em atividades, por sua própria natureza, comprometem a criança, os adultos e pares na tarefa de ampliar o conhecimento da criança e suas habilidades para aplicar em novos problemas.

Deste modo, explica que a apropriação é um processo de transformação, e não um requisito para a mesma. O termo *apropriação* refere-se à mudança resultante da *participação própria* de uma pessoa em uma atividade, e não a internalização de algum acontecimento ou técnica externa.

A próxima sequência de imagens também revela o quanto os bebês são autônomos, demonstram formas específicas de pensar e agir, e como se apropriam da ação do outro. Como bem afirma Rogoff (2008) as diferentes teorias não possuem respostas efetivas acerca

da intencionalidade de ação dos bebês, bem como se possuem consciência das mesmas. No entanto, estas cenas são capazes de nos oferecer algumas pistas para pensarmos a respeito dessas questões.

Episódio 30: Ajudando a pegar brinquedos.





Fonte: Banco de dados da autora. Agosto, 2013.

Nem todos os brinquedos ficam à disposição das crianças. Muitos são colocados dentro dos berços, cercados e prateleiras altas, sendo oferecidos aos bebês quando os adultos decidem. Yasmin, então, sobe no andador para tentar alcançar uma das bolas que se encontram dentro do berço. Yasmin esforça-se. Ela sobe e desce do andador, espicha seu corpo e braços, mas não consegue. Ela, então, grita, como se quisesse chamar a atenção dos adultos, mas nenhuma das educadoras percebe. Maikel assim que escuta seu grito se aproxima. Parece compreender instantaneamente o desejo de Yasmin, então, passa a ajudá-la e colaborar na difícil tarefa. Ele também engaja-se na tentativa de pegar uma das bolas. Yasmin volta a subir e descer do andador, parecendo estar esperançosa de conseguir o que deseja. Mas, Yasmin percebendo todo o esforço em vão, transparece em seu rosto um sentimento de frustração. Até que Maikel consegue mexer em uma bola esvaziada através da grade do berço. Yasmin volta a animar-se. Maikel tenta escalar o berço. Yasmin percebe seu esforço, e compreendendo sua intencionalidade passa a segurá-lo, servindo-lhe de apoio. Mas, Maikel mesmo assim não consegue. Yasmin prefere desistir, e sai. Maikel por sua vez permanece na frente do berço, observando as bolas e parece ficar pensativo, talvez pensando em alguma outra forma para pegar uma das bolas.

Ferreira (2004) problematiza questionando: Como é que as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos e como é que elas, entre si, negociam, manipulam, como é que constroem as suas microssociedades. Como é que as crianças inseridas num contexto estruturado são capazes de, entre si e coletivamente agenciar margens de autonomia, transformar estruturas, produzir algo de novo, introduzindo sua diferença naquele contexto?

Nesta cena anterior pudemos ver as ações, a atribuição de significados, bem como os processos de interpretação, sendo constituídos na experiência, construídos através de interações entre Yasmin e Maikel em situações sociais. Ambos desencadeiam uma estratégia partilhada de resistência e transformação à autoridade adulta.

Da mesma forma que os espaços e objetos são limitados às crianças, podemos perceber também o quanto as relações com as crianças maiores também são, uma vez que as educadoras possuem o receio de que possam machucar os bebês. Vejamos as cenas:

Episódio 31: Posso brincar?



Fonte: Banco de dados. Março, 2013.

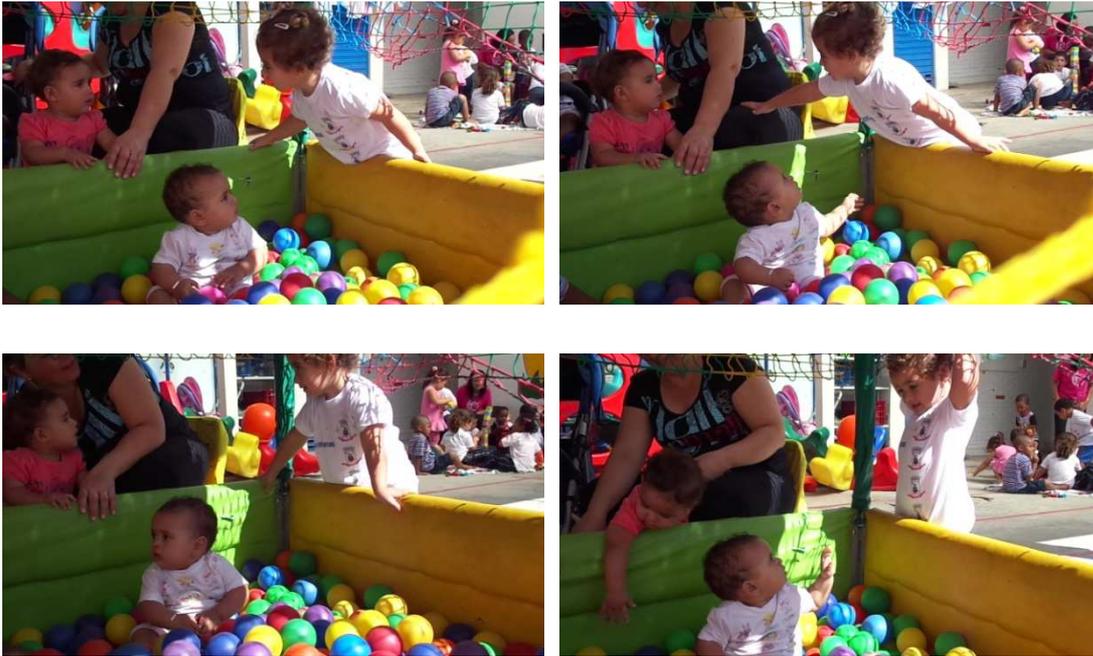
Neste episódio as crianças estão no pátio brincando na piscina de bolinhas. As crianças maiores das outras turmas se aproximam e querem entrar. Uma das crianças pergunta para uma das educadoras: "Tia posso entrar aqui?", e ela responde: "Não pode querido, com os bebês não! Kristian explora as bolas e as crianças maiores observam. Yasmin as joga para fora da piscina, e as crianças maiores passam a alcançar as bolas para os bebês. Então, as crianças encontram formas de interação a partir da possibilidade que possuem. De repente uma outra educadora se aproxima e pergunta para as educadoras do berçário: "Ele pode brincar um pouco na piscina? Ele não quer a cama elástica!". As educadoras, então, concordam.

Esse episódio demonstra claramente o quanto as vozes das crianças não são consideradas em nossa cultura adultocêntrica. O receio de que as crianças maiores machucarão as menores é uma preocupação constante de nós enquanto adultos. No entanto, podemos perceber que as crianças encontram, mesmo diante das limitações, formas de interagirem;

Já no episódio seguinte, podemos perceber a sensibilidade de uma menina maior que se aproxima da piscina de bolinhas.

Episódio 32: A menina que escuta Yasmin.





Fonte: Banco de dados da autora. Março, 2013.

Yasmin brinca na piscina de bolinhas. Uma das educadoras limpa o nariz de Yasmin. Ela grita e chora. A educadora está a retirar da piscina. Uma menina maior observa os bebês e fica ao redor da piscina para alcançar as bolinhas que os bebês atiravam. Ela também observa a ação da educadora e de Yasmin. Yasmin continua chorando fora da piscina, a menina, então, pergunta: "Oh tia ela não quer entrar na piscina? (referindo-se a Yasmin)". Yasmin para de chorar e sorri para a menina. A educadora responde: "Ela já tá cansada. Ela já ficou bastante tempo. Vou dar um tempo pra ela. Não é Yasmin?". A menina pergunta para Yasmin: "É Yasmin?" Yasmin a observa, e continua chorando.

Ao assumir outros papéis e fazer dramatizações, as crianças se libertam dos limites situacionais do espaço e do tempo cotidianos, bem como dos sentidos comuns dos objetos e das ações, para desenvolver maior controle de ações e regras. Ao brincar elas encenam os "roteiros" do dia-a-dia, as habilidades, papéis, valores e crenças dos adultos. (ROGOFF, 2008).

Nestas ações identificam-se tentativas de compartilhamento de significados entre as crianças, 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.

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.

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.

Pudemos visualizar nas ações dos bebês *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* (FERREIRA, 2004, p. 202). De acordo com Ferreira (2004) o brincar permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens) social(ais).

Outro ponto relevante a ser discutido aqui é com relação aos brinquedos. Segundo Brougère (1994) 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. 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. É portanto, através das brincadeiras que as crianças aprendem a *impregnação cultural* (p.49), isto é, os códigos culturais existentes.

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.

Verba, Stambak, Rayna, Bonica, Cardus, e Falcon (1984) afirmam que são por meio das 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.

Neste caso observei os brinquedos (objetos) que estavam à disposição dos bebês. A maioria, ou quase todos, eram de plástico colorido ou borracha, o que não permite uma riqueza sensorial aos bebês, diferentemente se fosse confeccionados de outras materialidades. Posso citar, como exemplo, alguns deles: animais em miniatura de borracha, personagens infantis de borracha, jogos de encaixar as formas de plástico, pianos musicais, utensílios de cozinha de plástico, chocalhos de plástico, bonecas de plástico, pequenos carros de plástico e borracha, mordedores de borracha, entre outros.

É nesta perspectiva que o Cesto dos tesouros que Goldschmied e Jackson (2006) propõem faz sentido. O mesmo tem por objetivo disponibilizar aos bebês experiências multissensoriais por meio da oferta de objetos variados em tamanhos, formas, temperaturas, cores, texturas, cheiros e sabores.

Podemos, então, concluir esse capítulo afirmando que as experiências de socialização não se definem a partir de um contexto externo fixo ao qual os indivíduos passivamente se submetem. Elas são construídas interativamente pelos atores envolvidos. O indivíduo, enquanto um ator social, poderá intensificar sua participação nessa experiência, se engajando na ampliação de seu grau investimento, assim como pode buscar se afastar ou reduzir seu envolvimento ao mínimo necessário, através de ações de recusa e/ou transgressão.

Se trata de algo complexo explicar essas variações na ação dos indivíduos a um mesmo contexto. Mas, podemos dizer que os bebês

constituem suas disposições mentais e comportamentais por meio das formas assumidas pelas relações de interdependência com as pessoas que, de modo mais frequente e durável, encontram-se ao seu redor. Ele não "reproduz" necessária e diretamente os modos de agir de seu entorno, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido. Suas ações, são portanto, reações que se apóiam de modo relacional nas ações dos diferentes agentes da constelação social que, sem o saber, circunscrevem, traçam espaços de comportamentos e representações possíveis para ele. (LAHIRE, 2004, p. 321).

Acredito, então, nos bebês enquanto autores de suas próprias infâncias e como grupo social com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, nesse sentido, uma organização social que lhes é própria. Portanto, compreender os processos de socializ(ação) que permeiam a vida do bebê na creche é "olhar" para a forma ativa e participativa com que eles tomam parte destes processos. Esses processos de socializ(ação) constituem-se de interações, e no interagir com adultos as crianças não são *socializadas*, mas *socializam-se*, assim como os adultos que também se socializam.

UM FIM PROVISÓRIO...



Martha Barros
Nas margens do rio (2011)

Neste capítulo final, retomo algumas questões centrais da tese, as quais ainda se apresentam em um fim provisório.

A mesma centrou-se na compreensão dos processos de socializ(ação) vividos por nove bebês, com quatro meses a um ano e meio de idade, e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. O intuito foi de dar visibilidade a quais processos de socializ(ação) são vividos entre os bebês e adultos, e entre os bebês com seus pares, bem como a forma com que os bebês participam desses processos na vida em coletividade.

Na tentativa de apreender tais aspectos, utilizei-me dos princípios de uma pesquisa etnográfica com crianças. Através da observação participante, das anotações em diário de campo, e dos registros de imagem, pude descrever de forma pormenorizada as ações dos adultos e dos bebês na escola de educação infantil, as quais se constituíram as categorias de análise desta tese.

O estudo foi situado no campo dos Estudos da Criança, como apresentei no primeiro capítulo, o qual considera uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, propus um diálogo entre a Sociologia da Infância (CORSARO, SARMENTO, FERREIRA, DELGADO, entre outros), a Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, a Psicologia Cultural de Barbara Rogoff, bem como as considerações da Pedagogia da Infância (BARBOSA, RICHTER,

FARIA, MUSSATTI, RINALDI, entre outros), em um viés que se justifica na complementaridade destes campos disciplinares. Áreas que a meu ver qualificaram a compreensão dos processos de socializ(ação) vivenciados na escola, contribuindo para a geração de novos questionamentos, como também na proposição de reformulações necessárias nas intervenções educativas realizadas pelos adultos.

Como salientei no decorrer da escrita, o conceito de socialização quase sempre foi usado em referência à educação dos mais jovens, no sentido de transmissão intergeracional e de inserção da crianças na cultura. Uma perspectiva fundamentada em um modelo ideal de ser humano, logo, um padrão a ser seguido na educação das crianças. Todavia, ao longo dos anos novas posturas teóricas e metodológicas, como a sociologia da infância, acentuaram a participação e a influência das crianças como agentes ativos na construção de seus mundos sociais e também nos dos adultos.

As culturas das crianças e a dos adultos são completamente interligadas, e pudemos visualizar isto a partir das análises. Elas partilham alguns códigos e valores, e estão atravessadas por heterogeneidades de caráter estrutural, como: o gênero, idades, posição social. Para evitarmos tal dicotomia, entre uma cultura adulta e uma cultura infantil, os autores da sociologia da infância sugerem que realizemos pesquisas centradas no âmbito micro das experiências cotidianas e dos modos de ação das crianças, mas sem perder de vista também o nível macro, isto é, o contexto social e cultural do qual a criança é parte, e as concepções e normas que estruturam as relações sociais. E foi essa a intenção que tive ao realizar as observações participativas na escola.

São poucos os sociólogos que questionam e pensam acerca das variações de comportamento individuais dentro de pequenos grupos que parecem ser homogêneos, o que Lahire (2005) nomeia de variações intraindividual. O autor chega ao indivíduo, afirmando que o mesmo pode ser comportar de maneiras diferentes em função do contexto de ação em que se insere, uma vez que esse contexto pode produzir comportamentos diferentes nos mesmos indivíduos. Para compreender tais variações, as quais conceitua de sociologia à escala individual, Lahire inventou uma nova maneira de pensar o mundo social, ou seja, levando em consideração as variações inter-individuais e intra-individuais dos comportamentos.

Nesse viés, Lahire discute as formas de socializ(ação) que são constituídas na singularidade dos atores plurais, pois segundo ele o ator in(corpo)ra uma multiplicidade de

esquemas de ação, de hábitos, que se organizam tanto em repertórios como em contextos sociais, através do conjunto de suas experiências socializadoras anteriores, as quais ficam disponíveis para serem efetuados no interior de cada contexto social (LAHIRE, 2002). Essas disposições incorporadas pelo ator individual são, portanto, atualizadas a partir dos contextos de ação, fazendo com que adquira um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações.

A socializ(ação), de acordo com Lahire (2002), é constituída na singularidade dos atores plurais. Ou seja, no caso dos bebês, os processos de socializ(ação) são produtos da experiência que vivenciam em seus contextos múltiplos e heterogêneos.

A Psicologia cultural, por sua vez, também se interessa em compreender como as práticas sociais de um determinado conjunto de culturas constituem o desenvolvimento de processos cognitivos de maneiras diferentes. Nesse ponto, Rogoff (1998, 2008) considera as ações coletivas no contexto social como essenciais para o desenvolvimento infantil e de todos os seres humanos.

A partir do conceito de *participação guiada*, como unidade de análise da participação das crianças na atividade sociocultural da comunidade em que estão inseridas, propõe a análise das relações entre os processos individuais de pensamento, o contexto cultural e as interações sociais infantis, buscando compreender como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes em comunidades culturais. Neste ponto, defende que a pessoa não se apropria da cultura, mas participa, e através desta participação há transformação. A socialização não é somente adaptação e internalização, mas um processo de apropriação e transformação.

Entender, portanto, os propósitos envolvidos em esforços conjuntos é um aspecto essencial da análise da participação guiada, propósitos que rompem com a ideia tradicional de socialização, a qual é atribuída aos adultos que organizam a aprendizagem das crianças.

Com base neste referencial teórico e dos achados da pesquisa empírica foi possível formular algumas considerações e hipóteses. As categorias revelaram os possíveis sentidos produzidos no e pelo grupo de bebês, as elaborações que realizaram frente às ações dos adultos, e alguns dos significados que os bebês atribuíram às suas ações. Importa dizer que tais considerações constituem afirmações possíveis nesse momento e nesse contexto de

estudo, portanto não se esgotam aqui. As categorias expressam apenas uma leitura possível, dentre tantas, a qual está atravessada diretamente pela minha interpretação e escolhas teóricas.

Conclui que os processos de socializ(ação) do bebê plural é resultado de suas rel(ações), observ(ações), particip(ações), e apropri(ações) dos seus contextos, através, sobretudo, da "ação" social.

Com relação às ações dos adultos pude constatar que as educadoras trazem subjacentes às suas ações, sobretudo, concepções acerca da imagem da criança e acerca das infâncias. Concepções estas que foram sendo definidas ao longo da história da humanidade, e incorporadas por elas. No entanto, mesmo tendo percebido o quanto essas concepções se apresentaram nas ações das educadoras, elas também se mostraram engajadas na busca por ações pedagógicas diferenciadas com os bebês, através do desenvolvimento de um projeto de trabalho, e de formas diferenciadas de avaliação por meio de portfólios individuais.

Percebo que essas ações, podem estar diretamente articuladas ao momento histórico que a Educação infantil vive no país. Um momento marcado pelo rompimento das concepções assistencialistas de creche no Brasil, mas com uma intenção latente de preparação nas pré-escolas, bem como a busca por formas específicas de Pedagogias para e com os bebês. Podemos afirmar que as políticas públicas de Educação Infantil, e especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) trouxeram novas perspectivas para pensar a educação dos bebês no Brasil. Pude perceber essa influência e apropriação pelas educadoras em suas ações.

Nesse aspecto suas ações foram marcadas pelo paradoxo, algo compreensível diante do movimento que vivemos atualmente com relação a concepção de educação dos bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas em nosso país.

Pretendi demonstrar o quanto as nossas ações, enquanto adultos(as) e educadores(as) podem ser justificadas. Há um porquê de pensarmos e agirmos da forma que pensamos e agimos, as quais estão diretamente vinculadas às formas com que estamos nos constituindo ao longo de nossa vida.

Já com relação às ações dos bebês pude perceber que era através de suas observações ativas, e também seguindo as decisões dos adultos e/ou de seus pares, que participavam das atividades no cotidiano. Deste modo, posso dizer que os bebês se transformaram, por meio da

apropri(ação) de sua participação contínua nessas atividades, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar as regras que iam sendo consolidadas entre os bebês. E eram estas regras que permitiam uma ação coletiva, as quais construíam formas próprias de organização social, constituindo suas culturas infantis.

O corpo e linguagem não apareceram opostos. A linguagem é um poderoso instrumento tanto para pensar como para comunicar, e o corpo uma entidade constitutiva para a ação dos bebês. Como afirma Coutinho (2010)

o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietase, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social, algo que observei durante todo o tempo de permanência em contato com as crianças na creche. (COUTINHO, 2010, p. 114).

A ação autônoma dos bebês, compreendida como a liberdade de movimentos se mostrou uma possibilidade de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver no contexto da escola, embora por vezes essa liberdade fosse limitada pelos adultos.

Pude, portanto, constatar as produções culturais nas relações sociais entre os bebês. Através de suas linguagens próprias foram capazes de construir, no grupo de pares, uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, sendo produtores criativos dos seus mundos, e assim responsáveis por seus processos de socializ(ação).

Essas relações, então, propiciaram a participação dos bebês na atividade de sua comunidade, bem como a apropriação e transformação das práticas culturais, pois a escola, enquanto um lugar que as crianças vivem parte de suas vidas, possibilita o encontro com os conteúdos culturais, centrais na vida de um recém-chegado.

Logo, a presente tese deu visibilidade para o quanto os bebês são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, as quais distinguem-se da competência adulta. De acordo com Barbosa e Richter (2009a) *os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (texto digitado)*.

Portanto, a tese que se apresenta evidenciou, por meio de imagens, que os bebês são atores plurais, produto das experiências de suas socializ(ações) em contextos sociais múltiplos, e produto de sua ação sobre si mesmo. Os bebês também são ativos no processo de configuração dos seus mundos sociais, sobretudo nas creches, participando na construção e transmissão de valores, normas e regras, através de suas interações, com os adultos e entre eles, visando regular a ordem social em que se situam, um processo de apropri(ação) e transform(ação). Logo, o bebê socializa-se e socializa os outros, por meio das suas culturas infantis.

Para concluir algumas questões se tornam pertinentes para reflexão:

Delalande (2012) corrobora com a pesquisa realizada, quando afirma que estamos ainda longe de aceitar a ideia de que uma criança possa ensinar alguma coisa a um adulto. Segundo ela o conceito de aprendizagem é pouco utilizado para evocar o que as crianças ensinam umas às outras. O termo "aprendizagem" costuma ser monopolizado para designar o que os adultos inculcam nas crianças, longe de uma concepção ampliada desse termo, na qual qualquer troca pode levar a uma aprendizagem, quer horizontal, entre crianças, quer vertical, de adultos para crianças.

Ainda segundo a autora só há pouco tempo que pesquisadores vêm se interessando pela aprendizagem entre crianças, sobretudo no domínio da sociologia da infância em tenra idade. Essa sociologia permite conceber uma socialização horizontal e, portanto, uma aprendizagem entre crianças. Elas "se" socializam e aprendem também a regular juntas as suas relações, e a submeter-se às normas sociais.

Nesse sentido, já não cabe mais privilegiar as situações formais de aprendizagem, mas interrogar-se sobre os momentos, os lugares, as ocasiões em que se constroem em caráter permanente as aprendizagens da socialização. Para alguns sociólogos da educação, a análise da socialização já não se pode resumir nas modalidades da escolarização, mas quais as modalidades da socialização (SIROTA, 2012). A socialização não se limita a integrar o indivíduo na vida social, mas consiste também em torná-lo livre nos seus pensamentos e atos; permite-lhe produzir -se a si mesmo em vez de se envolver unicamente na reprodução social.

Brougère (2012) contribui também explicando que não se trata, portanto, de aprendizagem no sentido estrito. Utilizando-se das contribuições de Rogoff afirma que trata-se de participar, de querer participar, de integrar um novo participante, de assumir essa ou aquela atividade. Assim se aprende, sem nem sempre querer. A aprendizagem não é separada, é o efeito da participação.

Aprender com a vida cotidiana seria, então, participar da vida cotidiana, dois elementos indissociáveis. Aprender é participar, participar é aprender, no entanto faz uma ressalva, a participação poder ser limitada por não deixarem o indivíduo participar, e aqui vejo a importância da escola de educação infantil ser um espaço que possibilite e incentive um aprender pela participação na vida cotidiana e coletiva de sua comunidade.

Assim, faz-se emergente a construção de uma Pedagogia da/para a Infância que reconheça: a criança como produtora de cultura; a importância da inter(ação), da observação e da participação no cotidiano da escola de educação infantil; a brincadeira como linguagem e aquisição de conhecimentos sobre a cultura; a importância de oferecer às crianças um ambiente rico e seguro que possibilite as ações autônomas das crianças, e a priorização do vínculo com as famílias.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Uminho. Portugal, 2010.

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.

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n. 2, p. 378-389. 2012.

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.

_____. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**. V.6, nº 1, jan/jun 2006. P. 56-69.

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Nov. 2010. P. 01-17.

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.

BONDIOLI, Anna; Susanna, MANTOVANI. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. 50 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB. Vol. 01, 2006c. 64 p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil no Brasil: Situação atual**. Brasília: MEC/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Bibliografia anotada**. Brasília, DF: MEC/COEDI, 1995a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995b.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil**: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 2 vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998c.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal:** parecer CEB N. 1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília: DF, 1999a

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n.º 1, de 7/04/1999, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.** Parecer n.º. 04, de 16/02/2000, 2000a.

_____. 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.

_____. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e risco. In: DORNELLES, Leni e MARIN-DIAZ, Dora. (orgs). Infância e Educação: discursos contemporâneos. **Revista Educação & Realidade**, nº35, 2010-2. P. 157-174.

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.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias.** V. 10 n.º.20, julho, 2009.

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.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 117-127. Março, 1999.

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.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

COLE, Michael. **Psicologia Cultural**. Una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata, Madrid, 2003.

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.

DE ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A., SIMÕES, A., MAURENTE, V., COSTA, F. & KOLLER, S. H. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 2001. P. 38-53.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 66-79.

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.

DELGADO, A.C.; TOMÁS, C.A. Sociologia da infância e abordagens socioantropológicas na produção de países do hemisfério norte e Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 555-571, set./dez. 2013.

DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A.L.G.; PRADO, P.D. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, nº 1, abr./jul. 2003.

DURKHEIM, ÈMILE. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. Edições Melhoramentos, 1965.

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.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas,SP: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

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.

_____. "Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 151-182. Jul/dez, 2010.

FOCHI, P. **"Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?"** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

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.

GOBBATO, C. **"Os bebês estão por todos os espaços!": Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores).** *Psicologia USP* [online]. 2009, vol.20, n.3, pp. 313-336.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** ArtMed: Porto Alegre, 2006.

GOMES, L. O. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis.** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 2012.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processos de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogo infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, 2007.

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.

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca da interação dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

_____. **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. A abordagem da Privação Cultural e a Educação Compensatória. In: KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1992.

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.

_____. **Infância**. Entre educação e filosofia. Autêntica: São Paulo, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas,SP: Autores Associados, 1999.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Trajetória Acadêmica e Pensamento Sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

_____. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.49, 2005, p.11-42.

_____. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Do homem plural ao mundo plural. Entrevista por Sofia Amândio. **Análise social**, 202, XLVII. Lisboa, 2012.

_____. **Individu et sociologie**. Palestra ministrada pelo professor Bernard Lahire. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 12/11/2014.

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 Sobraquinho, 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.

MARCHI, Rita de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. (Tese de doutorado). Florianópolis, 2007.

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.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? In: DORNELLES, Leni e MARIN-DIAZ, Dora. (orgs). **Infância e Educação: discursos contemporâneos. Revista Educação & Realidade**, nº35, 2010-2. P. 193-214.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 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.

MONTANDON, Cléopâtre.; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**. v. 25, n. 1, 2007.

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.

MUSATTI, T. Modalidades e problemas de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O que significa a participação infantil? **Revista Infância Latinoamericana**. Revista Digital da Associação de Professores Rosa Sensat. Abril, 2012, nº.4. p. 06-10. Disponível em: www.rosasensat.org Acesso em: 17/06/2012.

NETO, Otávio C.; MOREIRA, Marcelo R; SUCENA, Luiz Fernando M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto, Minas Gerais, novembro de 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Orientações curriculares e propostas pedagógicas: Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. **Salto para o Futuro: Educação de crianças em creche**. Tv Escola. Nº 15, out, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Garamond Universitária, 1967.

PALHARES, Marina S.; MARTINEZ, Cláudia M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas,SP: Autores Associados, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**. V. 35, n. 3, 2010.

PENN, Helen. Primeira Infancia: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. N. 115. Março/2002.

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.

PEREIRA, Rachel Freitas. As crianças bem pequenas e a produção de suas culturas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

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.

PLAISANCE, ERIC. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, A. **Reconsider a nova sociologia da infância**. Universidade do Minho. Braga, 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

JENS QVORTRUP. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**. vol.31, no.113. Campinas: out/dez, 2010.

QVORTRUP, Jens. **A tentação da diversidade e seus riscos**. Educ. Soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010.

_____. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Tradução de Maria Leticia Nascimento Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

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.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1998.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de educação**. Jan/abr 2001, nº 16. P. 26-34.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada, aprendizado. In: WERTSCH, J. RÍO, P. ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Ediciones Paidós: 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr. 2001, p. 19-26.

_____. Organizações multilaterais, Estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, março. 2002, p. 25-63.

_____. Educação Infantil Pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gisele (org.) **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.115, pp. 65-100.

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. 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, 2008a.

_____. Editorial. “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções** no. 10, pp. 1-e 5. 2008 b. <http://www.eses.pt/interaccoes>

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - ppge/me furb issn 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. GARANHANI, M. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Paraná: Champagnat, 2013.

_____. Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: Torres, L. e Palhares, J-A. (org.) (no prelo) **Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Braga. Húmus (col. Ciências Sociais da Educação), 2014.

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.

SILVA, Ana Paula Soares; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da Série Educação de crianças em creche. **Salto para o Futuro**: Educação de crianças em creche. Tv Escola. Nº 15, out, 2009. P. 5-16.

SIMIANO, L. P. **Meu quintal é maior que o mundo...** Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2010.

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, Rêgine. 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.

SIROTA, régine (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthroChildren.* n. 1, p. 1-20. Disponível em <<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921>> Acesso em: 5 fev. 2013.

SILVA, Angélica. Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011) . Dissertação de mestrado. 2014.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias:** A situação social das crianças atendidas uma comissão de protecção 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.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (orgs.) **Sem segredos:** cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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.

_____. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal:** tendências teóricas e metodológicas 1997-2003. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Uminho-Portugal. Fevereiro, 2009.

TARDOS, A.; SZANTO. O que é a autonomia na primeira infância? . In: FALK, J. (Org.) **Educar os três primeiros 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 interacção de pares. Porto. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 2004.

VARGAS, G. M. S. **Bebês em suas experiências primeiras:** perspectivas para uma escola da infância. (Tese de doutorado). Porto Alegre, 2014.

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.

WEBER; Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: Editora Universidade de Brasília, 1991.v.1.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 27, 2008, p. 211-220.

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

Data: _____

CARTA DE ACEITE DA PESQUISA ÀS FAMÍLIAS

Srs. responsáveis,

A partir de Fevereiro de 2013, eu Rachel Freitas Pereira estudante de doutorado do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da professora Maria Carmen Silveira Barbosa, estarei realizando uma pesquisa sobre os processos de socialização dos bebês na creche. A turma escolhida foi o Berçário I desta escola do município do Rio Grande.

Para analisar a temática que me proponho a investigar precisarei tirar fotografias e realizar vídeos do cotidiano dos bebês e suas interações na escola. O registro dessas imagens ocorrerá no período de fevereiro a dezembro de 2013.

Comprometo-me, conforme acordo realizado com a escola, a retornar e demonstrar essas imagens coletadas aos professores e gestão da escola, bem como nas reuniões que a escola organizar com as famílias. Saliento que ao final da pesquisa será entregue para as famílias um DVD com as imagens registradas dos bebês.

Declaro que os dados apresentados das crianças e de seus responsáveis serão mantidos em sigilo e não serão divulgados sob nenhuma hipótese.

A realização desta pesquisa tem grande relevância, no sentido de aprofundar conhecimentos sobre os bebês na vida coletiva da escola e, desta forma, contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido.

Solicitamos, então, a colaboração da família e/ou responsáveis nesse processo, uma vez que as imagens dos bebês no ambiente escolar serão utilizadas apenas para uso em fins de

pesquisa em educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, educação inicial e continuada.

Deixo claro, que a participação é voluntária, e que não existirão despesas para nenhum participante, assim como não há compensação financeira relacionada à participação dos bebês.

Nesse sentido, conto com a participação e consentimento das famílias para que eu possa efetivar esse trabalho de pesquisa, e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Segue abaixo o termo de consentimento de aceitação.

Atenciosamente

Rachel Freitas Pereira

E-mail: rachelpereira@bol.com.br

Telefone: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO DA FAMÍLIA

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada na escola e autorizo o(a) _____ a participar. Assim, autorizo a divulgação das imagens capturadas pela utilização de fotografias e vídeo do cotidiano das crianças na escola, no período de fevereiro a dezembro de 2013 para uso em fins de pesquisa em educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, educação inicial e continuada. Foi-me esclarecido que a participação é voluntária, e que não existirão despesas para nenhum participante, assim como não há compensação financeira relacionada à participação das crianças. Foi também declarado a mim o anonimato de dados e sigilo de informações apresentadas.

Rio Grande, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) responsável