



Universidade do Minho
Instituto de Educação

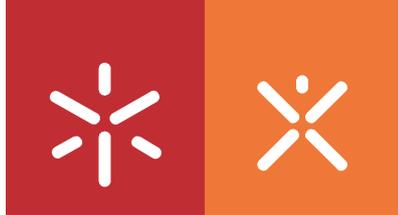
Ângela Maria Scalabrin Coutinho
**A ação social dos bebês: um estudo
etnográfico no contexto da creche**

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

**A ação social dos bebês: um estudo
etnográfico no contexto da creche**

UMinho | 2010

Agosto de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

**A ação social dos bebês: um estudo
etnográfico no contexto da creche**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Agosto de 2010

Declaração

Nome: Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Endereço Eletrônico: angelacoutinho@univali.br

Título da Tese de Doutorado: A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche

Professor Orientador: Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira

Ano de Conclusão: 2010

Designação do Doutorado: Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância

Declaração:

É autorizada a reprodução parcial/total dessa Tese, assim como a consulta apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 20/08/2010



Ângela Maria Scalabrin Coutinho



Imagem 1: Quadro elaborado pelas crianças com a mediação da educadora e presenteado à investigadora

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]."

Manuel de Barros



Imagem 2: Boneca de pano feita pela educadora do grupo 1B e presentada à investigadora

Dedico esta tese à Sofia e Laura, companheiras inseparáveis, que lançaram-se comigo nesse “projeto”, acompanhando-me em uma nova vida em um território desconhecido e fazendo com que essa experiência de formação-investigação também me permitisse redescobrir os desafios e deleites dos afetos.

AGRADECIMENTOS

Meu profundo agradecimento ao Centro Social de São Lázaro, à diretora pedagógica, à psicóloga, às educadoras, sobretudo, às que receberam-me cotidianamente em seus grupos, às auxiliares, à todos/as os/as profissionais que atuam em outras funções e especialmente à Luísa, Sofia, Joana, Anita, Maria, Afonso, Gastão, Mariana, Catarina, Fernando, Santiago, Inês, Rita, Matilde e Isabel e às suas famílias, por partilharem comigo os seus cotidianos e contribuírem, mediante as suas experiências, para o conhecimento dos mundos sociais infantis.

Agradeço e reconheço o quão fundamental foi o financiamento do projeto de formação que resulta nessa tese pelo ALBan - Programa de Bolsas de Alto Nível da União Europeia para estudantes da América Latina.

Agradeço a orientação e o acolhimento do Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, com quem aprendi muito sobre Sociologia da Infância, mas também sobre a disponibilidade ao outro, sobre lugares, pessoas, literatura, música, enfim, sobre a vida. Obrigado pela dedicação ao processo que revestiu toda a elaboração do estudo e da tese.

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual faça parte desde a minha graduação e onde tenho aprendido muito sobre ser investigadora em uma lógica que rechaça a disputa e a ideia do conhecimento como poder individual e se situa na defesa da produção solidária e co-partilhada do conhecimento. Agradecimento especial ao Josué, à Eloísa e à Bea, que mesmo na ausência é presença forte e certa de inspiração, aos colegas que fazem parte deste espaço de produção e debate, obrigada pela possibilidade de diálogo sempre presente.

Agradeço ao grupo da Sociologia da Infância, pelos encontros e debates nos seminários, pelo empenho em contribuir com a consolidação de uma área que dá mostras da sua solidez. Um agradecimento especial às professora e amigas Natália Fernandes, Manuela Ferreira, Catarina Tomás, Ângela Nunes e aos colegas Nídio, Maria das Dores e Gabriela.

Agradeço à todas as pessoas que fazem parte do Instituto da Educação da Universidade do Minho, principalmente aquelas que estiveram mais próximas durante o percurso do meu doutoramento: Cristina Reis – “se todos fossem no mundo iguais a você” - Beatriz, Sandra, Ernesto, Ricardo, Conceição e Dona Fátima. Também agradeço ao professor Manuel Carlos Siva pelas calorosas discussões na disciplina Teorias Sociológicas no mestrado em Sociologia da Infância.

Agradeço o empenho do Gabinete de Relações Internacionais, principalmente à Dra. Adriana Lago e à Dra. Beatriz Araújo, que agilizaram burocracias necessárias à atribuição da bolsa, bem como aos estágios internacionais.

Agradeço à *Associació Rosa Sensat* de Barcelona, onde participei de espaços de formação e desenvolvi um estágio internacional no ano de 2008. Agradeço também à professora Eva que abriu as portas de escolas Bressol em Barcelona e a professora Mireia que mediou a minha entrada na escola Bressol “Lola Anglada” em Lloret de Mar.

Um agradecimento muito especial à Comune di Firenze, especificamente os *Servizi Educativi 0 a 3 anni*, à sua diretora em 2008 Dra. Patrizia Butelli e à coordenadora pedagógica Dra. Maria Cristina Coragli. À Cristina agradeço o acolhimento impecável e por acompanhar-me na inserção em três creches em Florença, onde desenvolvi observações que integraram um outro estágio internacional. Também agradeço às profissionais, às crianças e às famílias que compunham essas instituições pelo aceite da minha presença.

Agradeço profundamente a presença da Sofia e da Laura em minha vida, ao Betinho, que revelou uma generosidade incomensurável, e às nossas famílias, principalmente Dona Júlia e Ana Lúcia, pelo incentivo, pelo afeto nutrido mesmo a distância e pela paciência em esperar pelos momentos de reencontro e finalmente o regresso.

Agradeço à minha mãe Rose, pela obstinação em nos possibilitar uma educação de qualidade, pelo afeto sempre presente, por partilhar o seu tempo de vida com as minhas "pequenas".

Agradeço ao meu pai Ivo, às minhas irmãs Gabriela e Ana, ao meu cunhado Heraldo, ao meu irmão Ivandro, sua esposa Rosane e meu sobrinho Artur pelo carinho, pelo apoio e amor incondicional.

Agradeço à minha família de "acolhimento" portuguesa, Dona Palmira, figura essencial em nosso tempo de vida em Portugal. Uma mulher que ensinou-me muito sobre a vida, por quem nutrirei afeto, consideração e admiração por toda a minha vida. Aos seus filhos Natália, Paulo e Ricardo, à sua nora Luzia, à Rita e aos seus netos Nuno, Mariana, Catarina e Matilde. Obrigada por nos permitirem ter uma bela família mesmo estando tão longe dos nossos.

Agradeço a amizade de pessoas muito especiais: Cris, Ale, Fá e Be e estendo o agradecimento às suas famílias, que agora também são minhas. O vosso afeto me apoia e permite viver sem medo os meus sonhos, porque sei que no retorno sempre vos encontro de braços abertos.

Agradeço às amigas e ao amigo de todas as horas: estudo, trabalho e, quando possível, dos momentos de descontração: Alessandra, Andréa, Néli, Rosa, Rosane, Roseli e Zé Nilton, eles que permitem continuar na luta.

Agradeço a descoberta de pessoas especiais nessa minha vida lusófona, e aqui a lista é extensa. A família que nos acolheu trazendo

muita felicidade aos nossos dias: Carla, Adolfo, Tiago e Mafalda. A Ema amiga querida, descoberta na generosidade de partilha de outras amigas. As famílias companheiras dos momentos de descanso: Fernanda, Zé Carlos, Inês e Luísa; Armanda, Zé e Zé Diogo. Os parceiros para todas as horas: Tó Zé, Tiago e André; Odília e Maria João. Aos amigos de doutoramento Paulo, João, Gilberto e a amiga Ana Francisca. As pessoas que viveram o desafio de estar em outro lugar e também partilharam conosco os seus cotidianos, seus anseios e afetos: Magda, Marilene, Judith, Rute, Edson, Maurício, Roberto, Lívia, Silvia, Gil, Patrícia, Laila, Daniela, Amanda, Aline, Lirene, Samara, Evelyn, Cristina, Fátima e Danilo. E as famílias: Widia, Júnior e Ana Clara; Ordália, João Pedro e Dona Elza; Analucia e Ilmar; Nelsinho, Zel, Bernardo e Danilo; Eliete, Edson, Conrado e Sofia; Daniele, Odair e Manoela; Lara e Chico; Moema e Bruninho.

Agradeço a amizade que alegrou os dias do meu último ano de permanência em Portugal, Zenaide e Romilson, amigos fundamentais em tempos de estudo intenso.

Agradeço o presente de encontrar e conviver com a “barrense” Katinha e de conhecer a “italiana” Elena em Braga, amigas de todo o percurso, parceiras que acaloravam as conversas em torno da investigação com crianças, da vida e das escolhas. Agradeço à Elena o encontro com o Nesto, menino precioso e com a sua família.

A todos que de algum modo participaram e ajudaram-me nesse percurso, meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como tema as ações sociais dos bebês no contexto da creche e emerge de um percurso de investigação iniciado no mestrado, mediante um estudo sobre a elaboração cultural dos bebês. Toma como quadro teórico de referência a interface entre a sociologia da infância, área de concentração do doutorado e a pedagogia da infância, partindo da defesa do bebê como um ator social competente e da infância como uma construção social que envolve dimensões sociopsicobiológicas e que é conformada e conforma categorias sociais como o gênero, a etnia, a classe social, a cultura. O objetivo do estudo é conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais. No sentido de buscar indicativos de respostas para tais objetivos, foi desenvolvida uma etnografia em uma creche em Braga – Portugal, pelo período de 14 meses, com crianças de 5 meses a 2 anos e 8 meses de idade. Os instrumentos de geração de dados foram o caderno de campo, a máquina fotográfica e a câmera de vídeo, sendo a última a principal geradora dos dados analisados. A partir de uma aproximação bastante profícua ao campo teórico da sociologia e à área da sociologia da infância, analisamos os vídeos buscando conhecer os processos constitutivos das ações sociais dos bebês, sendo que neste grupo, em específico, nossa interpretação permitiu relacioná-los com a elaboração cultural, e de modo bastante recorrente às situações de brincadeira; ao corpo, a sua dimensão social e enquanto expressividade; as relações entre os pares, com ênfase para as relações de gênero e a problematização das relações a partir da classe social. A idéia da competência dos bebês no que tange a estruturação de ações que são sociais porque são mobilizadas pela ação de outro, se revelou de modo complexo e nas minúcias de sua expressividade, seja nas situações de brincadeira, no revelar das preferências por determinados pares, assim como da sua condição social enquanto menina ou menino pertencente a uma determinada classe e estatuto social. Os bebês agem socialmente determinando a ação de outros, modificando a sua própria ação, assim como atuando sobre a estrutura, que embora tenha um poder interferente, não conforma as suas ações, dada a sua capacidade enquanto agente.

Palavras-chave: Sociologia da Infância – Pedagogia da Infância - Ação Social – Bebês – Creche

ABSTRACT

This study takes as its theme the social actions of babies in the context of nursery school and emerges from a path of investigation started during Master's program, by a study about the cultural elaboration of babies. It takes as a theoretical setting of reference the interface between sociology of childhood, doctorate area of concentration and the pedagogy of childhood, assuming the baby as a competent social actor and the childhood as a social construction which involves social-psychobiological dimensions and is conformed and conforms social categories as the gender, the ethnicity, the social class, the culture. The objective of the study is to know the social action of babies in the context of nursery school, specifically having the concern of identifying the recurrence and the way such actions occur. In the sense of seeking indicatives of answers for such objectives, it has been developed an ethnography in a nursery school in Braga, Portugal for 14 months, with children from five months to 32 months old. The instruments of data generation were field notes, the still and the video camera, the latter being the major generator of the analyzed data. From a very fruitful approach to the theoretical field of sociology and to the field of sociology of childhood, the videos have been analyzed seeking to know the constitutive processes of the social actions of babies, having in mind that in this group, specifically, our interpretation allowed to relate them to the cultural elaboration, and in a very recurrent way to the situations of playing; to the body, to its social dimension and as expressiveness; the relations between the partners, giving emphasis to the relations of gender and the problematization of the relations from the social class. The idea of competence of the babies with respect to structuring actions which are social because they are mobilized by the action of another, has proved complex and in the minutiae of their expressiveness, either in the situations of playing or in revealing their preferences for certain partners, as well as their social condition as a girl or boy belonging to a certain social class and status. The babies act socially by determining the actions of others, modifying their own actions, as well as acting on the structure, which although has an interfering power, does not conform their actions, given their capacity as agents.

Keywords: Sociology of Childhood – Pedagogy of Childhood – Social Action – Babies – Nursery School

RIASSUNTO

Questo studio ha come tema le azioni sociali dei bebè nel contesto del nido e nasce da un percorso di ricerca iniziato durante il master con un lavoro sull'elaborazione culturale dei bebè. Il quadro teorico di riferimento è l'interfaccia tra la Sociologia dell'Infanzia, area di approfondimento del dottorato, e la Pedagogia dell'Infanzia. Si parte da un'affermazione del bebè come un attore sociale competente e dell'infanzia come una costruzione sociale che, coinvolgendo dimensioni sociopsicobiologiche, struttura ed è strutturata da categorie sociali come il genere, l'etnia, la classe sociale, la cultura. L'obiettivo dello studio è conoscere le azioni sociali dei bebè nel contesto del nido, avendo cura soprattutto di identificarne la ricorrenza e le modalità con cui si verificano. A tale scopo è stata realizzata un'etnografia in un nido a Braga (Portogallo), per un periodo di 14 mesi, con bambini di età compresa tra i 5 mesi e i 2 anni e 8 mesi. Gli strumenti di costruzione dei dati sono stati il diario di campo, la macchina fotografica e la telecamera, che ha avuto il ruolo principale. Partendo da un avvicinamento molto proficuo al campo teorico della Sociologia e all'area della Sociologia dell'Infanzia, abbiamo analizzato i video cercando di conoscere i processi costitutivi delle azioni sociali dei bebè. Nello specifico, la nostra interpretazione ha permesso di relazionare tali processi all'elaborazione culturale, e in modo abbastanza ricorrente, alle situazioni di gioco, al corpo, nella sua dimensione sociale e espressiva, alle relazioni tra i pari, con enfasi per le relazioni di genere e di classe sociale. L'idea della competenza dei bebè nella strutturazione di azioni che sono sociali perché innescate dall'azione dell'altro si è rivelata in maniera complessa e nei particolari delle sue espressioni, sia nelle situazioni di gioco, svelando le preferenze per alcuni pari, così come nella loro condizione sociale come bambina o bambino appartenente a una determinata classe e status sociale. I bebè agiscono socialmente determinando l'azione degli altri, modificando le loro azioni, come pure agendo sulla struttura, che sebbene abbia un potere interferente, non dà forma alle loro azioni, data la loro capacità di agenti.

Parole chiave: Sociologia dell'Infanzia – Pedagogia dell'Infanzia – Azioni Sociali – Bebè - Nido

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CATL - Centro de Actividades de Tempos Livres

CREAS – Centre de Recherche de l'éducation Spécialisée et l'adaptation Scolaire

CSSL – Centro Social de São Lázaro

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituições Privadas da Solidariedade Social

NEEOA6 – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UMinho – Universidade do Minho

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 DO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	2
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	9
1.3 OBJECTIVOS	12
1.4 A TEXTUALIDADE DA TESE	13
2 DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	15
2.1 A ESCOLHA DO CAMPO	16
2.1.1 A creche do Centro Social de São Lázaro	19
2.1.2 O encontro com um grupo de bebês, com as suas famílias e com as profissionais	31
2.2 O LUGAR DE INVESTIGADORA NUMA SALA DE BEBÊS	37
2.2.1 Um Lugar Identificado... Um lugar determinado... ou dos lugares possíveis?	47
2.3 A ETNOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE ENCONTRO COM OS BEBÊS	51
2.3.1 Permanência prolongada no campo	54
2.3.2 Descrição densa e instrumentos de recolha de dados	57
2.4 UMA ETNOGRAFIA VISUAL COM BEBÊS: O ITINERÁRIO DOS "ACHADOUROS"	61

3 DAS IMAGENS DOS BEBÊS AO ENCONTRO COM OS ATORES	70
3.1 A PRODUÇÃO SOBRE OS BEBÊS NA SOCIOLOGIA E NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	71
3.2 OS BEBÊS POR SI PRÓPRIOS: ESTRATÉGIAS DIFERENCIADORAS DE IDADES	80
4 AÇÃO SOCIAL: UM CONCEITO SOCIOLÓGICO	92
4.1 DA IDEIA DE AÇÃO E AÇÃO SOCIAL	93
5 A AÇÃO SOCIAL DE BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE	106
5.1 DA IDEIA DE AÇÃO À SUA VIVÊNCIA POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS	107
5.1.1 O corpo: ação social e linguagem?	107
5.1.2 As elaborações sócio-culturais das crianças bem pequenas	131
5.1.2.1 O brincar e as brincadeiras das crianças bem pequenas	154
5.1.3 O papel dos pares	172
5.1.3.1 As relações de gênero como estruturadas (a partir) e estruturantes das ações sociais das crianças	190
5.1.3.2 Breve nota sobre classe social e sentido de pertencimento entre os bebês	203
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ... AINDA QUE PARA ALGUMAS QUESTÕES SE REVELEM INICIAIS	210
6.1 AÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS: A ORDEM SOCIAL DA CRECHE	211

6.2 REGULAÇÃO, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO SOCIAL NA CRECHE	217
REFERÊNCIAS	222
ANEXOS	236
ANEXO A – Autorização de Uso de Imagem	237
ANEXO B – Inquérito com as famílias	238
ANEXO C – Síntese dos episódios	242

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Quadro elaborado pelas crianças	iii
Imagem 2: Boneca de pano elaborada pela educadora	iv
Imagem 3: Acesso à instituição	20
Imagem 4: Fachada da instituição - entrada	20
Imagem 5: Fachada da instituição – salas	20
Imagem 6: Planta da sala do grupo 0A	45
Imagem 7: Planta da sala do grupo 1B	46
Imagens 8, 9, 10, 11: As criança e o diário de campo	59
Imagens 12,13, 14: Sofia, Matilde e Inês	83
Imagens 15, 16, 17, 18, 19, 20: Brincadeira lenço Maria	159
Imagem 21: Gravura do Séc. XVII	177

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Crianças que frequentam o CSSL	22
Tabela 2: Idade dos bebês	33
Tabela 3: Constituição familiar, nível de formação e ocupação profissional das mães e dos pais	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de formação dos pais e das mães	35
--	----

I INTRODUÇÃO

*“Os olhos tocam aquilo que percebem, e implicam o sujeito no mundo”
David Le Breton*

1.1 DO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Inspirada em Norbert Elias, revelo que a ousadia em desenvolver um estudo sociológico apoia-se na perspectiva de olhar para a realidade e a partir dela lançar mão da teoria para produzir um “novo” conhecimento, tendo em vista, como indica o próprio autor, a necessidade – e carência - de estudos que “combinem o plano empírico e o teórico” (1989, p. 15), o que ele faz de modo admirável.

No entanto, sou uma professora da área da educação infantil e embora sintam-me contagiada pelo mergulho que tenho feito nos últimos tempos no campo sociológico, reconheço que esta relação ainda é inicial. Tenho o compromisso anunciado e assumido com as realidades nas quais as crianças estão imersas, tendo experiências coletivas institucionalizadas. Não tenho dúvidas que um olhar sociológico ajude no sentido de questionar aquilo que aos nossos olhos parece conhecido e familiar no plano das ações sociais, mas o conhecimento e a análise das realidades sociais têm para nós da área da educação ainda um outro momento: o de se pensar na repercussão desse conhecimento nas experiências das crianças. O que me leva, professora de educação infantil e professora formadora de profissionais que atuam com a infância em instituições de educação, ao encontro com a sociologia da infância.

O principal interesse é o de conhecer os bebês, a sua ação social e o seu cotidiano no contexto da creche, bem como os processos de formação dos/as profissionais que com eles atuam. Movida por este interesse, em uma imagem metafórica tomada emprestada do título de um dos livros de Boaventura de Souza Santos (1997), me deixo levar pela mão de Alice ao encontro profundo, intenso

e desafiante com o que se revela para mim como a possibilidade de desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar profícua.

O primeiro encontro com a sociologia da infância ocorreu em 1998, quando eu, então aluna do curso de pedagogia – habilitação em educação infantil, na Universidade Federal de Santa Catarina na disciplina “Fundamentos da Educação Infantil” tive contato com o texto “Crianças e Infância: definindo conceitos e delimitando o campo” (1997), de autoria de Manuel Pinto e Manuel Sarmento. A disciplina discutia a concepção de infância e a constituição da área da educação infantil a partir de uma abordagem multidisciplinar, sendo que áreas como as de história, de sociologia e de educação tinham um espaço privilegiado nas leituras e debates.

Concomitantemente à formação no curso de pedagogia, participava das reuniões do então Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Criança de 0 a 6 anos¹, na mesma universidade, e nesse espaço de discussão de pesquisas e estudos sobre a educação infantil tive acesso a produções da sociologia da infância e as possibilidades de diálogo entre as áreas foi ficando cada vez mais evidente.

Tão logo conclui o curso de graduação (1999), iniciei o mestrado em educação infantil com um projeto que tinha como problemática a produção cultural dos bebês em creche², e a partir desse momento minha relação com a sociologia da infância e particularmente com o grupo de investigadores da Universidade do Minho tornou-se mais necessária e significativa.

¹ Atualmente este núcleo é denominado: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein/UFSC).

² É proveniente deste estudo a dissertação “As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”. Florianópolis: PPG: UFSC, 2002.

Isso porque a perspectiva de discussão adotada no grupo de investigação do qual fazia parte e a emergência da tese em torno da constituição da área "pedagogia da educação infantil" no Brasil pela pesquisadora Eloisa Rocha (1999) apontavam para uma abordagem mais articulada com as ciências sociais, movimento que a própria autora identifica ao estudar as produções da área da educação infantil entre os anos 1970 e 1990.

Esse encontro da educação infantil com a sociologia da infância deve-se, em grande medida, à percepção de que as crianças não são meros objetos de análise, mas sim sujeitos ativos da pesquisa e, principalmente, atores sociais. Por isso, já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais. Plaisance (2004) chama a atenção para as mudanças que esse novo paradigma traz, inclusive para a área da sociologia da infância:

[...] as orientações contemporâneas da sociologia da infância, em sua acepção mais ampla que a de "pequena infância", incitam a pesquisas que buscam apreender o grupo das crianças como tais, como atores sociais, por intermédio de suas práticas efetivas, de suas experiências e de suas representações. Uma tal perspectiva demonstra ao mesmo tempo uma preocupação de abertura da sociologia para além das suas referências e de seus modelos tradicionais, ao permitir diálogos interdisciplinares, por exemplo, com a história, com a etnologia e com a antropologia cultural, ao se enriquecer com suas contribuições e até ao realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades. (p. 238)

Já Gunilla Halldén (2005) refere que o movimento iniciado pela sociologia da infância que assume a perspectiva da criança e defende a necessidade de se estudar as crianças no seu próprio direito e não como indivíduos no caminho para a vida adulta permitiu que pesquisadores de outras áreas desenvolvessem seus estudos baseados

nessa abordagem, que tem como base os princípios formulados por Prout e James (1990):

1. A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade³. (p.8)

Halldén afirma que essas seis teses “estabeleceram uma plataforma paradigmática” (2005, p. 3) que agrega estudos de diferentes áreas, movimento denominado pela autora de “novos estudos sociais da infância”. Todos os princípios pontuados pelos autores nos parecem relevantes e constituidores de um amplo campo de debate, que se revela à medida que a própria área se desenvolve. Chamamos a atenção para a ideia que ao proclamar um novo paradigma, a própria área empenha-se na reconstrução das realidades da infância na sociedade, isso porque, como indicamos no início desta introdução, temos a preocupação em manter o nosso compromisso político com a infância, à medida que nos aproximamos das suas realidades de vida e parece-nos que o reconhecimento desse compromisso pela sociologia da infância amplia as possibilidades de diálogo.

³ “Childhood is understood as a social construction; childhood is a variable of social analysis; children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right; children are and must be seen as active in the construction and determination of their own lives; ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood; to proclaim a new paradigm of childhood studies is also to engage in a reconstruction of childhood in society”. (Prout; James, 1990, p. 8)

Corroboramos com Halldén que os princípios estabelecidos por Prout e James são fundantes de um paradigma que restabelece o lugar das crianças no campo científico e é a partir destes princípios que áreas como a educação infantil têm buscado inspiração para seus estudos e para as práticas deles decorrentes, mas não podemos negar que a própria sociologia da infância se vê frente a questões de constituição da área que devem ser foco de atenção. (Prout, 2004)

Prout faz um balanço sobre o percurso da sociologia da infância em um texto proveniente de uma conferência por ele proferida em 2004 na Universidade do Minho. O sociólogo da infância, afirma que é necessário incluir o terceiro excluído, fazendo uma analogia às dicotomias constitutivas dos discursos sociológicos, sendo que na área da infância o autor pontua especificamente três: as crianças como atores *versus* a infância como estrutura social; a infância como construção social *versus* fenômeno natural e a infância como ser *versus* ser em formação.

No que tange à primeira dicotomia, o autor afirma que ambas as perspectivas têm características louváveis, seja pela possibilidade de ter-se uma leitura da infância em larga escala, embora bastante generalizante das suas características, numa visão de infância como estrutura social, seja pelo que tem sido um dos marcos dos estudos da sociologia da infância, a possibilidade de revelar as crianças e as suas ações sociais constitutivas de infâncias plurais e não de uma infância única.

A acção [agency] das crianças enquanto actores é frequentemente analisada de forma breve, tida como característica humana essencial e virtualmente não mediada que não requer muitas explicações. A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é por mãos à obra e tentar descobrir qual é. (Prout, 2004, p. 8)

O reconhecimento das crianças como atores sociais que têm uma “determinada ação” nos apresenta várias questões. Uma primeira consideração a ser feita é que a indicação de Prout de que devemos tentar descobrir qual é a ação da criança, nos parece apropriada e necessária, mas, decorrente dela, surge, a não menos necessária, definição do que entendemos como “ação”, ou ainda melhor, de que lugar – lugar entendido enquanto teoria social – falamos quando nos referimos à “ação social” das crianças. Do nosso ponto de vista, essa é uma questão *sine qua non* para que avancemos em uma cartografia da ação das crianças, desafio esse tomado como eixo dorsal deste estudo.

Na dicotomia seguinte, natural e social, Prout chama a atenção para o fato de essa divisão clássica ter sido tomada pela sociologia com o conceito de socialização, as crianças pertencem à natureza até serem integradas à realidade social. Mas o autor chama a atenção para o discurso da sociologia da infância, que abandona o reducionismo biológico e assume o reducionismo sociológico, o que para ele é uma atitude exagerada, em uma visível tentativa de Prout em superar as dicotomias tão marcadas.

Prout ainda problematiza a idéia de ser e devir, uma dicotomia bastante conhecida. O autor cita Nick Lee (2001), que sugere que a sociologia da infância tem que reconhecer ambas as condições. Para Prout, “as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes”. (Prout, 2004, p. 9)

A complexidade que envolve a relação existente entre essas e outras dicotomias leva, segundo Prout, a propor a inclusão do “terceiro excluído”, o que poderá exigir, segundo o autor, que se preste maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, a suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais.

Ampliando essa discussão, no livro “The future of childhood” (2005), Prout diz que o estudo das realidades sociais das infâncias tem um caráter inter e multidisciplinar. Até este ponto não há novidades, mas o interessante é que ele reforça a ideia de que esta interdisciplinaridade até o momento tem incluído áreas das ciências humanas e sociais e que as ciências naturais, até então rechassadas dos debates sociológicos sobre a infância, devem também participar desse cenário.

Ao observar o movimento do autor no sentido de fazer um balanço da área, podemos concluir que a sociologia da infância está em um momento de definição dos seus quadros teórico-metodológicos, momento em que a área ganha certo reconhecimento e ela própria inicia um movimento de identificação das suas bases epistemológicas.

No sentido de contribuir com esse debate, Sarmiento e Marchi (2008) identificam três vertentes teóricas da sociologia da infância: a estrutural, a interpretativa e a crítica. Na estrutural, segundo eles, há ênfase na infância como categoria geracional, ou seja, nas condições estruturais da infância, sendo os principais temas as imagens históricas da infância, as políticas públicas, os estudos demográficos e econômicos, os direitos e a cidadania.

Já na vertente interpretativa, a infância é abordada como categoria geracional permanente, que constroi processos de subjetivação, revelada em ideias como a de “reprodução interpretativa” de Corsaro. Os temas versam em torno da ação social (*agency*), das interações intra e inter geracionais, das culturas da infância, das crianças no interior das instituições, no espaço urbano, das tecnologias da informação e comunicação - TICs.

A sociologia da infância crítica entende a infância como um grupo social oprimido, que vive condições especiais de exclusão. Os

temas são a dominação cultural da infância, patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas e os movimentos sociais.

Essa organização didática dos autores nos ajuda a perceber os enfoques teóricos da área, mas não só isso, ajuda principalmente a perceber que no interior da própria área há posicionamentos divergentes e específicos e que é necessário percebê-los e posicionar-se frente a eles. Nessa perspectiva, este estudo pode ser considerado interpretativo, já que tem como tema a ação social dos bebês no interior de uma instituição do tipo creche e lança mão da etnografia como forma de conhecimento dessa problemática. Mas, ele não pode, do nosso ponto de vista, abster-se de uma postura crítica frente a essa realidade, já que ao revelar a ação das crianças, busca também dar visibilidade ao lugar de exclusão relativo aos processos de estruturação dos contextos educativos que elas ocupam, já revelados por estudos anteriores (Batista, 1998; Coutinho, 2002) e a partir do reconhecimento da sua capacidade de ação, sugerir possibilidades para a superação desta exclusão, assumindo assim uma perspectiva interpretativo-crítica.

Reconhecemos que o conhecimento da realidade social será sempre parcial, por isso assumimos já de partida a parcialidade do conhecimento produzido nesse estudo, que do nosso ponto de vista, tem uma característica que torna essa parcialidade relevante, por falar de “dentro” da realidade, por surgir da imersão e da relação próxima com a realidade investigada.

1.2 O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A delimitação de um problema de investigação é sem dúvidas o ponto de partida para se pensar o desenvolvimento de um estudo, mas

a sua própria delimitação segue um curso que se confunde com a pesquisa e aquilo que parece tão certo e delimitado vai se transformando e ganhando novos contornos, às vezes difíceis de serem aceitos, na medida em que o trabalho avança.

Isso ocorreu nesse estudo, o problema de investigação primeiro decorria do estudo de mestrado que desenvolvi junto a um grupo de bebês em uma creche pública em Florianópolis – Brasil. Diante das limitações minhas como investigadora iniciante e de falta de disponibilidade de tempo, muitas perguntas ficaram em aberto, revelando para mim a provisoriedade do conhecimento e da nossa capacidade de sua elaboração, mas também a necessidade da continuidade do estudo.

Entre o mestrado e o doutoramento participei de uma investigação, como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância - NUPEIN, em parceria com o grupo da sociologia da infância da Universidade do Minho e neste processo fui olhando-as de outro modo, mais coletivamente, já que se trata de um grupo de investigadoras, fui retomando algumas perguntas e sentindo novamente o “gosto” pelo fazer pesquisa.

O fato de ter retomado o trabalho de investigação mediante essa experiência coletiva e de ter podido pensar sobre algumas questões em torno da produção cultural das crianças, sobretudo, mediante os seus desenhos e as situações de brincadeira, mobilizaram-me para a retomada das perguntas que ficaram em aberto. Dentre elas estava a questão das relações sociais entre os bebês, já que na investigação de mestrado não havia sido devidamente abordada.

Articuladas às perguntas que me acompanhavam como investigadora, estavam aquelas provenientes do meu *métier* como professora, pois sempre que pensava na investigação com crianças, remetia à sua relevância para os contextos de formação dos quais

participava, dentre eles a universidade e a formação contínua em redes públicas municipais.

Assim, a delimitação primeira do problema de investigação centrava-se no conhecimento das relações sócio-educativas dos bebês na creche e as suas implicações em relação aos cursos de formação de professoras. No entanto, à medida que aprofundava o estudo teórico no campo da sociologia e mais especificamente na sociologia da infância, bem como à medida em que se intensificava a minha inserção no campo empírico, a problemática, que já se mostrava para mim como multifacetada, tornava-se ainda mais complexa, por vezes criando a imagem de um caleidoscópio, já que dependendo do ângulo que olhasse uma imagem se compunha.

No momento em que me debruço sobre os dados e recupero os textos preliminares que escrevi na tentativa de delimitar a problemática, percebo que ela modifica-se, transforma-se, porque também eu como investigadora me transformo; os conhecimentos mudam; alguns já lá estavam, mas eu ainda não os havia acessado, enfim, esse movimento é intrínseco ao ato de investigar e fazê-lo de modo diferente talvez significasse assumir uma postura demasiadamente positivista diante daquilo que é dialético.

É a dialética que marca a tessitura de uma tese, um diálogo que põe em contraposição uma série de ideias, argumentos, dados, compreensões, sínteses. Nesse sentido, o percurso que permite que se chegue a ela, texto-síntese de um processo, também o deve ser.

No campo dos estudos da infância, essa característica tem sido ressaltada e valorizada, já que os estudos sociais são, por sua própria “natureza”, dinâmicos. Nessa perspectiva, optamos por situar o estudo das relações dos bebês em uma problemática que permitisse a compreensão da sua estruturação de modo dinâmico e ao mesmo tempo recorrente, o que levou-nos a definir a ação social dos bebês no

contexto da creche como problemática, aliás, delimitamos **“o conhecimento da ação social dos bebês na estruturação dos seus cotidianos educativos na creche”** como o norte do nosso trabalho.

As perguntas constituidoras de tal itinerário são:

- Como ocorre a ação social entre os bebês nas relações cotidianas no contexto da creche?

- Quais elementos são constituidores de tal ação?

- As relações e as ações sociais são ideias e práticas similares?

- O que caracteriza a ação de bebês na estruturação das suas experiências no contexto da creche?

- Há uma ordem social diferenciada para adultos e crianças no interior das instituições? Como elas são estruturadas?

- Quais indicativos para a formação das professoras de educação infantil emergem do conhecimento da ação social dos bebês na creche?

Estas foram perguntas centrais nesse estudo e elas serão retomadas ao longo da tese, no sentido de buscarmos indicativos de respostas ou elaborarmos ainda mais questionamentos.

1.3.OBJETIVOS

Na esteira das perguntas há pouco apresentadas, bem como da problemática central do estudo, os objetivos centram-se de modo geral em conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o

modo como ocorrem tais ações sociais. Essa ideia está centrada naquilo que tem sido a preocupação atual da área da sociologia da infância: dar corpo, visibilidade aos conceitos já bastante explicitados, mas pouco identificados na realidade empírica (Prout, 2005) como a ideia da criança-ator.

Como temos afirmado, reconhecemos que essa não é tarefa fácil e simples, no entanto, a situamos no contexto de um estudo que é datado – pelo momento histórico em que é produzido e pelos limites temporais que lhe são concernentes – e que é elaborado a partir de escolhas e condições objetivas.

1.4 A TEXTUALIDADE DA TESE

O texto da tese está organizado de modo a permitir o encadeamento das ideias e uma sequência coerente da apresentação do processo de investigação. Chegar a esse formato final exigiu uma série de idas e vindas que, por vezes, desestabilizaram o processo de escrita e questionaram as escolhas analíticas e teóricas.

Como síntese do processo investigativo, organizamos a tese apresentando no segundo capítulo o percurso metodológico, situando o contexto de investigação; algumas questões constituidoras do processo de investigação, bem como a escolha do desenvolvimento de uma etnografia visual.

No terceiro capítulo, situamos brevemente a produção sobre os bebês no campo da sociologia e na área da sociologia da infância, indicando a escassa produção encontrada. Ainda nesse capítulo, problematizamos a questão da idade cronológica como balizadora do

que constitui o tempo de vida dos bebês, bem como da própria utilização da designação “bebê”.

O conceito de ação e ação social é o tema central do quarto capítulo, que tem por objetivo delimitar o quadro teórico em torno do conceito-chave desta tese – ação social. Weber e Giddens são os autores delinear a orientação teórica das discussões em torno da ação social dos bebês.

No quinto capítulo, o foco são as ações sociais dos bebês no contexto da creche e a discussão das categorias de análises que emergiram do entrecruzamento das observações, da interpretação da investigadora e das análises a partir do quadro teórico delimitado. O corpo, a elaboração cultural e a brincadeira, bem como as relações de pares a partir do gênero e da classe social são abordados neste capítulo.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais, que para nós se apresentam como iniciais ao considerarmos algumas questões em específico. As considerações apresentadas neste capítulo, buscam problematizar alguns desdobramentos possíveis de serem visualizados a partir da discussão desenvolvida no corpo da tese, tendo como foco a ideia do bebê como ator social e as demandas que essa idéia traz para as práticas pedagógicas desenvolvidas na creche.

II DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis.
Elas desejam ser olhadas de azul
Que nem uma criança que você olha de ave.
Manuel de Barros*

2.1 A ESCOLHA DO CAMPO

A escolha do campo de investigação exigiu a conjugação de uma série de elementos que juntos permitiriam que a análise da problemática de estudo fosse melhor desenvolvida e que o compromisso ético, profissional e pessoal da investigadora com a área da educação infantil fosse considerado e mantido no processo de investigação.

Uma primeira nota necessária refere-se ao vínculo da educação das crianças de 0 a 3 anos em instituições do tipo creche em Portugal, que está no âmbito da segurança social. A permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social tem, obviamente, inspirações econômicas, mas sua manutenção põe em destaque a necessária – e sempre presente - articulação entre o debate acadêmico e às ações políticas. Isso porque, mesmo que seja recente⁴ na história de Portugal a retomada do atendimento no âmbito da educação da infância, o que sequer inclui o 0 a 3 anos, a produção acadêmica tem vindo a apontar o quanto pedagógico é (ou deve ser) a educação das crianças pequenas.

Para além da dimensão pedagógica que é fundamental nesse debate, os países europeus têm sido importantes expoentes na divulgação e defesa dos direitos das crianças, sendo um deles o direito à educação: terão todas as crianças portuguesas esse direito assegurado se as suas famílias não encontram vagas em instituições do tipo creche ou têm que pagar por um serviço que deveria ser público e gratuito?

⁴ Com o advento do salazarismo em 1926 a educação de infância oficial é extinta e essa função passa a ser desenvolvida por mães de família. É apenas após a revolução de 1974 que algumas iniciativas populares contribuem para o crescimento das instituições de educação de infância, processo resultante, dentre outros motivos, da revisão do papel da mulher na sociedade portuguesa. A lei que cria um sistema público de educação pré-escolar é de 1977 e o Estatuto dos Jardins de Infância é promulgado em 1979. (Vasconcelos, 2000)

Ao delimitar uma instituição como campo de investigação essa questão esteve bastante latente, tendo em vista que obrigatoriamente não teria a possibilidade de investigar um contexto que compunha o sistema educativo, no entanto, foi basilar a escolha por uma instituição que tivesse um projeto pedagógico que incluísse a creche.

No âmbito do tratamento ao tema de investigação, e nesse caso no trato ao objeto de análise, a escolha da instituição e de um grupo de bebês passou, sobretudo, pela disponibilidade de um lugar e das pessoas que o habitam e o estruturam em receber uma pessoa externa em seu espaço quase que cotidianamente. Para a percepção desse requisito a investigadora fez algumas inserções em creches no Concelho de Braga, no sentido de conhecê-las e trocar algumas impressões com as profissionais que atuavam nesses espaços acerca da presença de uma investigadora, por um período de no mínimo um ano na instituição, e das demandas que o desenvolvimento de uma investigação geralmente traz para quem a acolhe.

Ao desenvolver tais inserções nas instituições⁵ a investigadora percebeu uma declarada disponibilidade para acolher a investigação, principalmente quando indicava a temática de estudo “as ações e relações sociais dos bebês”, tendo em vista que a maioria das profissionais indicava a ausência de estudos e produções teóricas nesse âmbito. Embora tenha consciência que a disponibilidade apresentada por algumas profissionais das instituições visitadas não pode ser generalizada a todas, e que além da sua aceitação, as famílias e as crianças também teriam que ser consultadas, a escolha da instituição-campo foi balizada por outros aspectos.

⁵ Agradecemos à professora Natália Fernandes por ter facilitado o contato com as creches em muitos de seus momentos de trabalho nessas instituições, bem como por ter acompanhado a investigadora em algumas visitas mesmo não tendo compromissos profissionais com as mesmas.

Um ponto importante para a escolha foi o número de crianças e adultos por sala e o espaço físico destinado à sua permanência na instituição. Esse critério deve-se, em grande medida, pelo fato de que a presença de uma outra pessoa sempre altera o cotidiano, a questão era não ocasionar muitas alterações além daquelas que acompanham geralmente a inserção de um/a investigador/a em seu campo.

Deste modo, após conhecer algumas instituições optamos por aquela que, do nosso ponto de vista, conjugava o maior número de elementos que havíamos selecionado *a priori* para a definição do campo, sendo eles: a presença de um grupo de bebês que pudesse ser acompanhado por no mínimo um ano letivo; a possibilidade de permanência das crianças por período integral, tendo em vista que esta tem sido uma característica recorrente nas creches; a aceitação por parte das profissionais e das famílias do desenvolvimento de uma investigação com orientação etnográfica⁶; um grupo em que as relações adultos - crianças e adultos - crianças - espaço físico permitisse a presença de mais uma pessoa sem criar muitos constrangimentos, no que tange a utilização do espaço e o desenvolvimento das relações pedagógicas.

Outras questões de cunho organizacional da própria investigadora foram consideradas, não no sentido de serem definidoras, mas de criarem condições mais propícias para o desenvolvimento da investigação, uma delas refere-se a proximidade da instituição aos espaços que a investigadora frequentava no seu dia-a-dia, o que sem dúvidas permitiria um maior envolvimento e participação no cotidiano da instituição.

⁶ A aceitação das crianças também era considerado um aspecto central, no entanto, a análise desta dimensão só seria possível após a entrada no campo, tendo em vista que com as crianças bem pequenas o "Termo de Consentimento Informado" é dado pelos responsáveis legais, no caso deste grupo os pais ou as mães e a aceitação dos bebês em relação à presença da investigadora e do registro das suas ações ocorre no desenrolar do trabalho, de modo sutil e partilhado. Essa questão será retomada e discutida em outra seção deste capítulo.

A partir das questões supramencionadas e, como citado, de várias inserções em creches, em comum acordo com o orientador, definiu-se como campo a creche do Centro Social de São Lázaro.

2.1.1 A creche do Centro Social de São Lázaro

O Centro Social de São Lázaro – CSSL, localiza-se em Braga, norte de Portugal, a oitava cidade do país em população, com o total de 177.183 habitantes, segundo previsões do Instituto Nacional de Estatística – INE, relativas à 2009, já que o último censo do país data de 2001. A freguesia⁷ na qual localiza-se a sede da instituição, São José de São Lázaro é considerada, segundo classificação do INE, como área de cidade é a segunda maior de Braga em termos populacionais, somando 14.830 habitantes.

Por ser uma freguesia central, onde está concentrado grande número de serviços e comércios, como o hospital, a loja do cidadão, escolas e lojas, a área circundante do CSSL é bastante movimentada e tem características urbanas bastante acentuadas, como a presença de uma grande avenida nas suas proximidades e ruas com movimento intenso de automóveis.

O primeiro impacto em relação ao contato com a sede do CSSL é difícil de ser descrito, tendo em vista que a sua arquitetura chama a atenção de quem desvia-se da principal avenida de Braga, a Avenida da Liberdade e acede uma das vias de acesso ao seu edifício. Uma grande caixa cor de laranja, com muito concreto, vidro e algum ferro desenham a sua fachada.

⁷ A correspondência no Brasil para “freguesia” é “bairro”.



Imagem 3: Acesso à instituição por um largo ao fundo do prédio



Imagem 4: Fachada do CSSL – entrada



Imagem 5: Fachada da instituição – salas da creche e Jardim de Infância

Nesse edifício funcionam várias frentes de atuação do centro social, que é uma instituição do tipo IPSS – Instituição Privada da Solidariedade Social, ou seja, uma instituição de caráter privado que funciona em regime de cooperação com a segurança social. O Centro

Social de São Lázaro, uma abreviatura de Centro Paroquial de Fraternidade Cristã de Solidariedade Social da Paróquia de São José de São Lázaro, oferece no âmbito da atuação com a infância a creche, o jardim de infância e o centro de atividades de tempos livres - CATL.

O jardim de infância, primeira frente de atuação com as crianças, tem sua origem no ano de 1982 com capacidade para 32 crianças. Em 1986 amplia a sua abrangência passando a ter capacidade para 148 crianças no jardim de infância e implementando o CATL. Em 2005 a instituição passa por uma remodelação e sua capacidade é ampliada para 403 crianças momento em que a creche é incluída na estrutura da sede.

No domínio do trabalho com as crianças bem pequenas – creche – a instituição tem três estabelecimentos: Sá de Miranda, conhecido como “sede” e campo deste estudo, Fujacal e Carandá. Todos encontram-se próximos geograficamente, mas apresentam condições estruturais bastante diferenciadas.

A escolha pela sede foi decorrente do fato da coordenação pedagógica e direção estarem localizadas neste espaço, o que facilita sobremaneira o encaminhamento de questões que surgem ao longo do processo de investigação.

Para uma melhor visualização da dimensão do trabalho com as crianças desenvolvido pelo CSSL, apresentaremos alguns dados. Em relação ao número de crianças que frequentam a instituição:

SALAS	FUJACAL	CARANDÁ	SÁ DE MIRANDA	TOTAIS
0-1	8	11	10/11	40
1-2	12	16	14/14	56
2-3	15	18	14/14	61
CRECHE	35	45	77	157
3-4	-	-	22/22/22	66
4-5	-	-	24/22/24	70
5-6	-	-	24/22/24	70
JARDIM			206	206
1º E 2º ciclos	-	-	19/20/20 19/20/20	59/59
CATL			118	118
TOTAIS DA INSTITUIÇÃO		481		

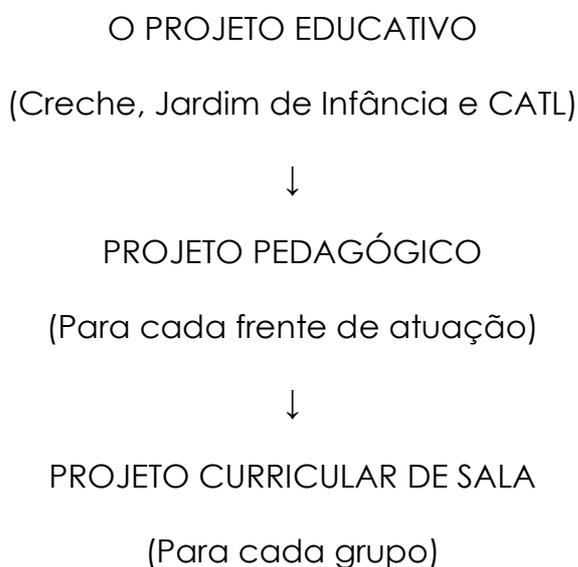
Tabela 1: Crianças que frequentam o CSSL. Fonte: Projeto Educativo (2009)

Na instituição sede o número de crianças que frequentam a creche é bastante significativo, mas como já referimos a instituição em questão localiza-se em uma área bastante central em Braga e tem reconhecimento por parte da sociedade pelo trabalho que desenvolve, o que ocasiona uma grande procura por parte das famílias. Ter o(s) filho(s) ou a(s) filha(s) nessa instituição é, portanto, algo de modo geral almejado pelas famílias.

O cotidiano da instituição está organizado a partir de horários previamente definidos, mas flexíveis. A entrada pode ocorrer a partir das 7h30min, a maioria das crianças permanece durante todo o dia na instituição, salvo alguma situação específica, sendo o horário de fechamento as 19h. Devido a dimensão da instituição, que é constituída

por 15 grupos englobando creche e jardim de infância, a estruturação dos horários das profissionais é bastante diversificada, não tendo um horário de chegada e saída único para todas. As educadoras trabalham sete horas por dia diretamente com as crianças e uma hora para organização do trabalho pedagógico e as auxiliares trabalham oito horas por dia diretamente com as crianças.

A prática pedagógica é organizada nessa instituição a partir de três documentos balizadores:



Essa estrutura organizativa a partir de projetos é decorrente de uma deliberação do Ministério da Educação no âmbito do Regulamento de Incentivos à Qualidade da Educação (Despacho 113/me/93) em que é fixada a exigência de elaboração de um projeto educativo por cada instituição. Essa deliberação não contempla a creche, já que legalmente a educação de infância em Portugal contempla apenas a pré-escola, no entanto o fato da instituição ter diferentes frentes de atuação, dentre elas a creche, acarretou a sua inclusão nestes documentos.

Cabe, nesse sentido, estender a problematização às demais instituições, tendo em vista que na ausência de indicadores específicos para a educação das crianças de 0 a 3 anos há uma tendência a “adaptação” das orientações voltadas à pré-escola para a creche. Compreendemos que isso traz alguns problemas, pois, na nossa análise, o fato das orientações para a educação das crianças de 4 a 6 anos focarem em “competências” que consideram e relacionam-se com o nível educacional seguinte, há uma forte tendência a uma “escolarização” das crianças, que pode ser balizada para as crianças bem pequenas.

Isso significa que o modelo escolar centrado na transmissão e assimilação de conhecimentos provenientes de áreas específicas pode fazer-se presente também na educação das crianças com menos de 6 anos, muitas vezes travestidos de ideias como a do “aprender brincando”. Todo o debate em torno das orientações curriculares para a educação infantil é bastante complexo e tem sido foco de análise de muitas investigações e produções científicas⁸, mas cabe indicar que essa questão é na atualidade, na nossa compreensão, central ao se tratar da educação infantil, não podendo ser protelada nem no plano teórico, nem no plano político.

Na instituição investigada, o projeto educativo (2009) delimita como objetivos:

“-Promover a criação de uma sociedade assente em valores democráticos;

- Favorecer o respeito pelo pluralismo de opiniões que conduza à cooperação e à realização de projectos comuns;

⁸ A esse respeito ver: Kramer, 1994, 2002, Wiggers, 2007.

- Valorizar as iniciativas individuais contribuindo para a construção de uma sociedade melhor e para o reconhecimento de que o contributo de todos é importante;

- Incentivar a participação da instituição na comunidade local e vice-versa;

- Promover o diálogo e o estabelecimento de consensos alargados mas sem vacilar na aplicação dos objetivos definidos;

- Ajudar na formação de pessoas com princípios e valores capazes de intervir de forma cívica;

- Promover a tolerância contribuindo para alargar os horizontes de compreensão do meio social em que cada indivíduo se insere;

- Colaborar no respeito e defesa da cultura nacional sem no entanto deixar de apoiar a pluralidade e diversidade sócio-cultural." (Centro Social de São Lázaro, 2009, p. 38)

A abrangência do documento que volta-se para três frentes de atuação – creche, jardim de infância e CATL - e o fato de ser um documento norteador das ações institucionais de modo geral, repercute no texto dos objetivos que são também bastante amplos e centrados em princípios quase gerais de relação humana.

No tocante à educação das crianças bem pequenas – 0 a 3 anos- o projeto educacional indica especificamente as competências que as crianças devem ter ao saírem da creche:

- “- Capacidade para criar relações com pares e adultos;

- Capacidade para expressar emoções;

- Competência para distinguir o EU de outras pessoas e coisas;

- Capacidade para resolver problemas encontrados na exploração de materiais e brincadeiras;

- Competência para se afirmar, apontando preferências, fazendo escolhas, etc;
- Coordenação para mover partes e todo o corpo, mover-se ao som da música e com objetos;
- Capacidade para comunicar por gestos, expressões faciais, sons, palavras, etc;
- Capacidade para usar a linguagem para satisfazer necessidades;
- Gosto de falar e de que lhe falem, de ouvir histórias, rimas, explorar livros, canções;
- Interesse em explorar materiais, objetos, com a boca, mãos, pés, olhos, ouvidos, identificar figuras, imitar acções;
- Capacidade para explorar atributos de objetos – cores, formas, tamanhos, texturas, coisas iguais ou diferentes;
- Competência para comparar, estabelecer correspondência um a um, usar palavras que indiquem número, encher e esvaziar, separar e encaixar, observar de diferentes perspectivas;
- Capacidade para antecipar acontecimentos, distinguir o princípio e o fim de intervalos de tempo, distinguir o rápido e o lento." (Centro Social de São Lázaro, 2009, p. 39)

Em uma análise bastante geral, porque essa não é uma questão central em nosso trabalho, embora interfira na ação das crianças, já que é um documento orientador da prática pedagógica das educadoras e auxiliares, pontuamos que tais competências enfatizam determinadas dimensões humanas, sobretudo, as cognitivas e motoras. Um outro aspecto a ser problematizado é se é possível estabelecer um conjunto de competências a serem atingidas por todas as crianças ao

saírem da creche, pois se consideramos a heterogeneidade das experiências e os ritmos diferenciados de cada ser humano, concluímos que essa escala de competências a serem atingidas homogeneiza processos que são heterogêneos.

No projeto pedagógico, que apresenta um plano de trabalho mais detalhado e tem uma temporalidade prevista para seu desenvolvimento de três anos, sendo o que estava em vigor no período da investigação incidia no trabalho pedagógico de cada grupo de 2007 à 2010, os objetivos são:

“- Desenvolver na criança o gosto pelas diferentes formas de arte permitindo-lhe que as use como um meio ao serviço do seu desenvolvimento;

- Contribuir para estimular o desenvolvimento de todas as capacidades da criança fomentando interações experiências e aprendizagens;

- Promover propostas de intervenção, através de actividades de estimulação de competências e de experiências rodeadas de afecto e de comunicação com os outros;

- Fomentar o respeito e a valorização das potencialidades das crianças e a sua formação ao nível dos valores sociais, culturais e humanos;

- Incentivar um maior grau de autonomia tendo em vista o desenvolvimento progressivo da independência da criança;

- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando, se necessário, o seu encaminhamento;

- Fomentar a colaboração com a família numa perspectiva de trabalho em parceria, pautado por um profundo respeito pela

realidade sócio-económica e cultural de cada criança.” (Centro Social de São Lázaro, 2007, p. 4)

Embora do ponto de vista legal as exigências pedagógicas para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos sejam poucas e as orientações ainda mais escassas, as pessoas que fazem o projeto educativo-pedagógico dessa instituição se efetivar preocupam-se em desenvolver um trabalho pautado em objetivos comuns que orientam a ação. Consideramos, como já afirmamos, que a abordagem que fundamenta tais objetivos é ainda bastante centrada na ideia da aquisição de competências cognitivas, embora possamos identificar também uma tônica em torno das relações sociais, mas o fato é que a ausência de orientações de cunho pedagógico para as instituições do tipo creche dá abertura para que tal fato ocorra.

Por outro lado, a presença de orientações pedagógicas, ou de modo mais específico, curriculares, por parte de uma instância superior que rege todo o sistema não asseguraria que os objetivos incluíssem dimensões veiculadas à inteireza humana em desenvolvimento nos bebês – na verdade em desenvolvimento em todos os seres humanos, mas para esses atores de modo bastante intenso, já que o mundo é uma novidade para eles; tendo em vista que a ênfase dada ao trabalho com as crianças bem pequenas tem sido na aquisição e desenvolvimento de “capacidades” voltadas ao cognitivo e ao motor, em uma visão ainda bastante compartimentada do que seja o desenvolvimento humano.

Observamos na instituição um empreendimento grande no sentido de ampliar os referenciais em torno da prática pedagógica com as crianças bem pequenas, nesse sentido, a coordenação pedagógica do CSSL organizava⁹ sistematicamente espaços de

⁹ Informação referente aos anos de 2008 e 2009.

formação contínua para as educadoras, que ocorriam geralmente no contexto da instituição e com a participação ativa das mesmas. Esse espaço-tempo de formação é assegurado quase que diariamente com diferentes grupos no horário previsto no seu plano de trabalho para planejamento, registro e avaliação do trabalho pedagógico, que ocorre das 16h30min as 17h30min.

Em alguns momentos de formação a investigadora esteve junto ao grupo de profissionais debatendo temas como: observação e registro, brincadeira, interação e desenho no contexto educativo de crianças de 0 a 6 anos e o trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas – 0 a 2 anos. Nesses debates ficava claro que a formação inicial e a experiência das profissionais eram determinantes no modo como pensavam as práticas pedagógicas. Isso manifestava-se de modo mais nítido quando debatíamos os modos de planejar e registrar, em que abordagens centradas no método high scope¹⁰, ou em modelos provenientes de uma organização preocupada com a formalização burocrática da prática, como quadros em que eram preenchidos os temas, os objetivos, a metodologia e o modo de avaliação, ou ainda em registros mais descritivos das ações das crianças, apareciam como formas de organização da prática de pedagógica.

Ao justificarem as escolhas por esses “modelos” as profissionais geralmente recorriam a sua formação ou experiência, afirmando que os modos de organização utilizados eram os que haviam aprendido em sua formação inicial ou os que era indicados por algumas instituições em que haviam trabalhado ou na qual trabalham.

¹⁰ O modelo high scope tem, a partir da teoria piagetiana, como ideia base o desenvolvimento natural das crianças. As educadoras planejam e organizam “áreas de interesse” no “ambiente do aprendizagem”, nas quais as crianças terão “experiências-chave” a partir das suas próprias escolhas, que serão encorajadas pelos adultos.

Nesse sentido, a instituição investigada permitia que as profissionais escolhessem os modos de planejar e registrar, desde que essas práticas fossem constitutivas da organização pedagógica de cada grupo. Assim, havia quem fizesse planejamento semanal, assim como mensal, registros escritos e/ou com fotos e/ou filmagens. Os espaços de formação provocavam questionamentos em torno desses modos de planejar e registrar, já que questionavam a ideia de criança, de infância que subsidiava tais escolhas. Esses processos mostravam-se bastante interessantes, embora fossem complexos e morosos, pois provocavam desencontros de concepções, de escolhas e de práticas, que no confronto de ideias levavam a um intenso debate, que nem sempre tinha repercussão nos modos de estruturação da prática pedagógica, mas que sem dúvidas eram fundamentais para fomentar a problematização da mesma.

Ousamos indicar que em um panorama nacional, essa realidade é bastante privilegiada pela organização de encontros contínuos de formação, que criavam um espaço de debate e de confronto de ideias, necessário à dinâmica das práticas pedagógicas, pois o cotidiano das creches tende a ser ainda muito atarefado, dada a diversidade dos contextos e das especificidades da prática pedagógica com as crianças bem pequenas.

Uma outra informação que nos parece importante é o fato desta instituição ser campo de estágio de uma universidade pública, bem como ser constantemente requerida como campo de investigação, sendo digno de nota o fato de no momento do desenvolvimento desta investigação terem ocorrido mais outros dois estudos. Quando da entrada no campo estava sendo finalizado um estudo de pós-doutoramento sobre a prática pedagógica em um grupo de crianças de 4 anos e na sequência deste foi iniciado um outro estudo sobre cultura corporal de movimento, com diferentes grupos de crianças e com as profissionais de educação física.

Diante deste quadro, percebemos uma clara abertura da instituição e das profissionais para o debate e para a reflexão sobre as experiências vividas nesse lugar, o que compreendemos como uma característica bastante positiva para a entrada no campo. O que não implica na ausência de relações de conflito, pelo contrário, o fato de haver espaços e tempos de debate e do grupo já estar habituado com a presença de estudantes e investigadores/as permitiu que a investigação fosse avaliada ao longo do processo, mediante o cruzamento dos diferentes pontos de vistas e dos estudos desenvolvidos no coletivo.

2.1.2 O encontro com um grupo de bebês, com as suas famílias e com as profissionais

A inserção no grupo de bebês que participa desta investigação ocorreu em abril de 2008, momento em que eles já tinham um convívio de sete meses, período em que o grupo passou por poucas mudanças: em outubro, a troca de uma profissional que atuava diretamente com eles. Já no mês anterior ao início da investigação, ocorreu a saída de um menino que passou a frequentar um grupo com crianças alguns meses mais velhas e a entrada de uma menina com idade bastante inferior à média do grupo, tendo em vista que o bebê tinha 4 meses, enquanto a média de idade do grupo era 12 meses e meio.

Quando do início das observações, o grupo denominado 0A, era composto por Anita, Luísa, Sofia, Gastão, Joana, Afonso, Inês, Fernando, Rita, Matilde, Santiago e por duas profissionais. Quando há a mudança de ano letivo e as observações são retomadas em setembro de 2008 ocorrem algumas alterações no grupo: Matilde, o bebê mais jovem permanece no grupo 0A. As demais crianças agora constituem o

grupo 1B e Maria, Mariana, Catarina e Isabel também passam a fazer parte deste grupo. Das duas profissionais há a mudança da educadora logo no início e alguns meses depois também há a mudança de auxiliar.

Na tentativa de não incorrer no erro de fazer uma caracterização superficial, centrada em características que podem colocar em comparação aquilo que é singular em cada bebê, não entraremos em pormenores acerca de quem são, ou melhor, como são, preferindo que a sua apresentação e reconhecimento ocorra ao longo da tese, a medida que as suas ações, que os seus jeitos de ser forem revelados, ainda que minimamente e balizados por uma série de interferentes.

Alguns aspectos¹¹ que julgamos importantes de serem referidos nesse momento dizem respeito a uma caracterização mais geral, necessária para a compreensão do contexto estudado. Um dado que nos parece relevante é que neste grupo de crianças apenas uma menina não é de nacionalidade portuguesa, seu país de origem é a Ucrânia e apenas uma outra menina não mora em Braga, mas em uma cidade vizinha, Guimarães.

De acordo com os dados fornecidos pelas famílias mediante entrevista, todas as crianças vivem em meio urbano e convivem com outros familiares, ainda que algumas apenas em momentos específicos, como finais de semana ou festividades. Esse traço da extensão das relações familiares para além do núcleo de convivência diária (pai, mãe e irmãos e irmãs) chama a atenção pela recorrência nas diferentes famílias, sobretudo, a convivências com avôs e avós.

¹¹ Os dados aqui apresentados são provenientes de sínteses elaboradas pela educadora do grupo no ano letivo 2008/2009 e encontram-se no projeto curricular de turma (2008), bem como de entrevistas desenvolvidas pela investigadora à 12 das 14 famílias que constituíam o grupo do ano letivo 2008/2009.

Em relação a idade das crianças, apresentamos um quadro que as identifica nos diferentes momentos do estudo:

Bebês	Início do Trabalho de Campo Abril - 2008	Fim do ano letivo 2007/2008 Jul - 2008	Início do ano letivo 2008/2009 Set - 2008	Fim do Trabalho de Campo Jun - 2009
AFONSO	9 meses	1 ano	1 ano e 1 mês	1 ano e 11 meses
ANITA	1 ano e 3 meses	1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses	2 anos e 5 meses
CATARINA			1 ano e 10 meses	2 anos e 8 meses
FERNANDO	1 ano e 5 meses	1 ano e 8 meses	1 ano e 9 meses	2 anos e 7 meses
GASTÃO	1 ano e 5 meses	1 ano e 8 meses	1 ano e 9 meses	2 anos e 7 meses
INÊS	9 meses	1 ano	1 ano e 1 mês	1 ano e 11 meses
ISABEL			1 ano e 1 mês	1 ano e 11 meses
JOANA	1 ano e 3 meses	1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses	2 anos e 5 meses
LUÍSA	1 ano e 4 meses	1 ano e 7 meses	1 ano e 8 meses	2 anos e 6 meses
MARIA			11 meses	1 ano e 9 meses
MARIANA			1 ano e 10 meses	2 anos e 8 meses
MATILDE	5 meses	8 meses		
RITA	1 ano e 6 meses	1 ano e 9 meses	1 ano e 10 meses	2 anos e 8 meses
SANTIAGO	11 meses	1 ano e 2 meses	1 ano e 3 meses	2 anos e 1 mês
SOFIA	1 ano e 4 meses	1 ano e 7 meses	1 ano e 8 meses	2 anos e 6 meses

Tabela 2: Idade dos bebês

Quanto à constituição familiar e a profissão dos pais, podemos visualizar o seguinte quadro:

CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PROFISSÃO
Mãe Pai 2 filhos	12º ano Superior incompleto	Escriturária (desempregada) Desempregado
Mãe Pai 1 filha	Licenciatura Licenciatura	Advogada Advogado
Mãe Pai 3 filhas	12º ano 9º ano	Empregada de balcão Técnico em Eletrônica
Mãe Pai 1 filho	Mestrado MBA	Diretora RH Engenheiro Civil – Administrador
Mãe Pai 2 filhos	12º ano Licenciatura	Topógrafa Arquiteto
Mãe Pai 2 filhas	Licenciatura Licenciatura	Escriturária Encarregado de Obras
Mãe Pai 2 filhas e 1 filho	9º ano 11º ano	Desempregada Pintor
Mãe Pai 1 filha	Licenciatura Licenciatura	Psicóloga Gestor de Marketing
Mãe Pai 1 filha e 1 filho	Mestrado Licenciatura (curso doutoramento)	Psicóloga Docente (Enfermeiro)
Mãe Pai 3 filhas e 1 filho	Licenciatura Curso Técnico (desenho industrial) 12º ano	Professora Desenhador Industrial
Mãe Pai 1 filha e 1 filho	Licenciatura Licenciatura	Jurista Chefe de Compras
Mãe Pai 1 filha	12º ano Curso Técnico 10º ano	Educadora Social Fotocompositor de artes gráficas
Mãe Pai 1 filha	Licenciatura Licenciatura	Enfermeira Professor
Mãe Pai 1 filho	12º ano 9º ano	Auxiliar de Acção Educativa Distribuidor

Tabela 3: Constituição familiar, nível de formação e ocupação profissional das mães e dos pais

Entendemos esses dados como importantes, porque nos permitem visualizar minimamente algumas características constitutivas dos contextos familiares das crianças. Um dado que chama a atenção é o fato da grande maioria das famílias serem nucleares, com a ocorrência de separação de um casal, embora esse dado não esteja oficializado no documento consultado, o mesmo foi fornecido pela mãe da criança.

Um outro dado relevante é o nível de formação dos pais, que varia do 9º ano ao doutoramento em curso. De modo geral, as maiores formações concentram-se nas mesmas famílias – mãe e pai, o que não significa obrigatoriamente maiores rendimentos, mas traz uma maior probabilidade desta ocorrência.

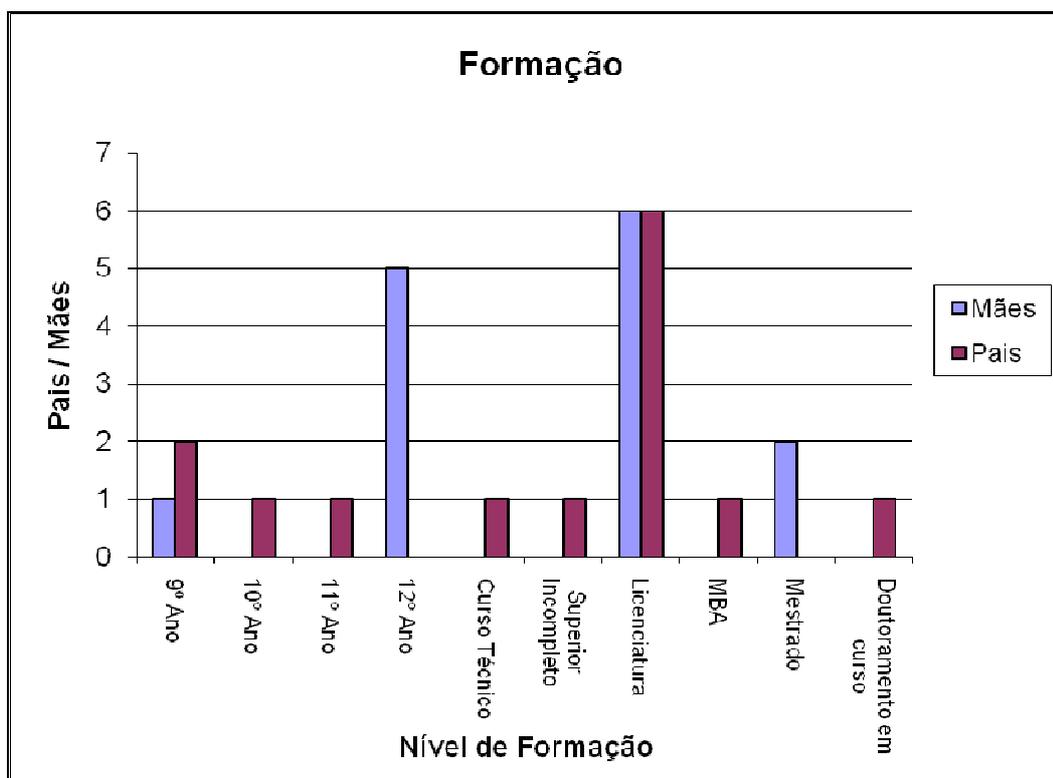


Gráfico 1: Nível de formação dos pais e das mães

Quanto à ocupação profissional, há um caso de desemprego do pai e da mãe na mesma família e de desemprego da mãe em outra. Esse dado relativo à ocupação profissional pode ser cruzado com o dado relativo à formação, embora a relação também não seja direta, no caso específico desses grupos familiares, os casos de desemprego são os que apresentam um nível de formação baixo ou médio, relativamente ao quadro geral que se apresenta.

Com as profissionais o contato diário e a interlocução contínua permitiu desvendar uma série de questões em torno dos cotidianos das crianças, assim como problematizar elementos constitutivos da prática pedagógica, o que foi bastante importante para o estudo. Especificamente em relação às profissionais que atuavam com o grupo de bebês, importa indicar que eram todas mulheres, sendo que ambas as educadoras têm formação em curso superior em "Educação de Infância", formação não exigida para o trabalho em creche, e as auxiliares têm formação em curso secundário. Em relação ao tempo de trabalho, uma das educadoras estava no momento da investigação no seu segundo ano de trabalho na creche e especificamente com bebês e a outra tem 20 anos de experiência, como é política da creche que as educadoras acompanhem um grupo durante todo o seu percurso na instituição, sempre que isso seja possível, esta educadora já atuou com todas as idades. Quanto às auxiliares, uma tem três anos de experiência nessa instituição e tal como a última educadora referida, também já atuou com diferentes idades e a outra auxiliar estava a trabalhar em creche pela primeira vez.

Cabe reforçar a ideia de que o estudo dos bebês não dispensa a aproximação às famílias e às profissionais, pelo contrário, seus contributos foram fundamentais à elaboração de um conhecimento em torno da ação dos bebês, a incidência da observação foi muito maior sobre/com os bebês dos que com os demais atores, mas reconhecemos a fundamental importância das entrevistas com as

famílias, das conversas informais com estas e com as profissionais e dos momentos de formação partilhados com parte do grupo de profissionais da instituição.

2.2.O LUGAR DE INVESTIGADORA NUMA SALA DE BEBÊS

A entrada no campo é marcada por doses similares de ansiedade e curiosidade, o encontro com o provisoriamente desconhecido faz com que aquelas que são, supostamente, todas as orientações a serem seguidas nesse momento nos faltem. A ideia de que o/a investigador/a é o/a detentor/a do poder e que há uma hierarquia na relação pesquisador/a-pesquisados/as na investigação com crianças (Almeida , 2009) é possível de ser considerada em determinados momentos, porque particularmente no momento da entrada em campo o *não-lugar* ocupado pelo/a investigador/a o/a coloca em uma posição de desvantagem:

[...] Coloco a proteção para os calçados e entro timidamente na sala, meus olhos correm todo o espaço e espero uma manifestação adulta em relação ao “lugar” que posso ocupar. Logo que entro vejo que na sala do descanso, entre os berços, está Santiago, que me olha e me recebe com um largo sorriso. Luísa olha-me a distância, envolve-se em algumas situações, mas percebo que a cada pouco está a olhar-me. [...] Depois de um breve intervalo de tempo chega Gastão com o pai, para o qual sou apresentada pela profissional. Gastão entra na sala, caminha até a Luísa, que está próxima à piscina de bolinhas e tenta retirar a sua chupeta. Ao sair do espaço onde se encontra a piscina, ele pisa em um cilindro de plástico e seu pé fica preso; ele então solicita ajuda verbalmente dizendo: *hum* e gestualmente apontando para o pé. Vou até ele e o ajudo a retirar o pé que se encontrava preso; ele levanta-se rapidamente e vai ao encontro da profissional que está a oferecer água aos demais bebês. [...] (Registro escrito, 17/04/2008)

Se, por um lado, o papel de pesquisador/a exige que se tenha alguma estratégia planejada para que estabeleça uma relação necessária para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, as orientações que podem ser encontradas na maioria dos manuais de pesquisa não são adequadas à relação com crianças bem pequenas, até porque, como afirmamos, em determinadas situações tais orientações ficam sem efeito.

Na sociologia da infância, por exemplo, a concepção de “adulto atípico”, de William Corsaro (2003), torna-se, a partir da experiência neste estudo, inviável com bebês, pois colocar-se numa posição de igualdade com eles e de distanciamento do que é um adulto típico, significaria em muitas situações promover um distanciamento do adulto em relação aos bebês, não convidá-los para partilhar brincadeiras, objetos, ou talvez até, numa leitura mais extrema, devolver-lhes as mesmas reações que têm frente à presença do novo adulto.

Partimos do princípio, que ao chegar ao espaço da sala dos bebês, antes de qualquer ação, cabia conhecer esse lugar, perceber como os bebês e as profissionais o ocupavam, sentir qual seria a reação de todos frente a presença de uma nova pessoa nesse contexto de convivência já conhecido por eles. Nesse movimento de captação de sentidos e de ajustamento à presença de uma nova pessoa – inclusive física, a investigadora foi interpelada pelos bebês: antes de qualquer coisa - do sorriso que parece comunicar o acolhimento, do pedido de ajuda que parece promover uma aproximação, do choro que parece informar que a presença não agrada, o olhar ocupava-se da leitura desse Outro, incumbia-se de ser o meio pelo qual paulatinamente eram feitas as apresentações: “O olhar é uma instância que retira ou confere valor. Ele toma em consideração a expressão do parceiro, confirmando-lhe simbolicamente a mútua identificação”(Le Breton, 2009b, p. 225).

Esse jogo de olhares não esteve presente apenas no momento da entrada em campo, ele acompanhou toda a relação estabelecida com os bebês ao longo da investigação, mas a sua importância nessa troca de impressões, nesse jogo de aproximação e de identificação inicial é inegável. Assim, a leitura dos olhares permitia, em certa medida, perceber a receptividade, as resistências e as cumplicidades, olhares que seguiam a ação, que quando encontrados geravam um sorriso, um choro ou o desvio do próprio olhar; olhares que foram guiando as relações que se seguiam a essa comunicação:

Quando chego estão na sala Luísa, Joana, uma estagiária e uma das profissionais que trabalha com o grupo. Joana chora ao me ver e pede colo a profissional. Luísa que está na piscina de bolinhas observa-me, observa também a profissional que está com Joana no colo. [...]
(Registro escrito, 08/05/2008)

Uma preocupação latente era não constranger demasiadamente os bebês e as suas relações, embora o constrangimento seja inerente às investigações etnográficas. Assim, o movimento de aproximação foi ocorrendo aos poucos, muito mobilizado por aqueles que mostravam-se disponíveis e interessados em estabelecer uma relação mais próxima. Esse movimento de aproximação também foi muito cuidadoso, já que as expressões de alguns bebês comunicavam o desconforto com a presença de uma outra pessoa ou a curiosidade sutilmente revelada frente a esse Outro.

As situações que causavam maior labilidade na decisão da postura a ser assumida eram, sem dúvida, aquelas em que havia uma manifestação expressa de descontentamento, como era o caso das situações de choro, já que isso desestabilizava o contexto. Essas situações não eram, na maioria das vezes, consequência de alguma ação específica da investigadora em relação aos bebês, a presença em si já era o motivo para tal manifestação: como agir “naturalmente” frente a uma situação expressa de “descontentamento” com o lugar

que se está a ocupar? Como não se sentir invasiva, se ao estar ocupando um espaço destinado ao outro para suprir um interesse "seu", acaba por ocasionar um mal-estar a esse outro?

Para Julie Delalande (2001, p. 50):

[...] a distância que separa o etnólogo das crianças, em consequência da sua diferença de idade, uma diferença de estatuto que coloca o adulto como aquele que detém a verdade e a autoridade, que possui o saber e serve de referência cultural à criança¹².

Na continuidade de suas considerações a antropóloga afirma que o etnólogo deve ser capaz de introduzir uma relação baseada no respeito e na igualdade, em um intercâmbio de informações e recorre à experiência de Françoise Dolto que na psicanálise lançou mão dessa postura ao desenvolver suas investigações com crianças. Por fim, Delalande (2001, p. 50) cita Lévi-Strauss (1950, XXXII) que afirma que "o problema da etnologia é então, em primeira análise, um problema de comunicação; [...]"¹³.

Mesmo concordando com Delalande percebíamos que, mais do que uma relação de igualdade, a postura naquela sala e frente àquelas crianças teria que ser de uma "disponibilidade distante", ou seja, a primeira intenção era não causar mal-estar aos bebês e comunicar que a presença de uma outra pessoa não significava um risco às suas ações naquele espaço. Assim, um olhar, um sorriso de manifestação de simpatia se voltavam para os bebês a medida que sentia neles uma disposição para a relação. Alguns bebês como

¹² "[...] la distance qui sépare l'ethnologue des enfants est, en consequence de leur difference d'âge, une difference de statut qui pose l'adulte comme celui qui détient la vérité et l'autorité, qui possède le savoir et sert de référence culturel à l'enfant." (Delalande, 2002, p. 50)

¹³ "le problème de l'ethnologie est donc, en dernière analyse, un problème de communication; [...]." (Lévi-Strauss 1950, p. XXXII in Delalande, 2002, p. 50)

Gastão, Sofia, Anita, Afonso, Fernando e Santiago foram mostrando logo no início disponibilidade para a interação, embora suas manifestações fossem bastante diversas e diferenciadas de acordo com a situação, mas de modo geral mostravam-se solícitos a minha presença. Luísa, Inês, Matilde, Rita e Joana mantinham reservas quanto a minha presença, manifestas, sobretudo, pela procura constante de um dos adultos de referência para manter proximidade física, pelos olhares fugitivos dos meus ou pelo choro.

A presença da investigadora nesse contexto era colocada em causa quase que cotidianamente – quando do início da investigação, e a recorrência de algumas manifestações levavam ao questionamento se de fato devia persistir na permanência, quando várias situações indicavam o contrário. Uma dessas situações foi quando um pai chegou com a sua filha, a investigadora já estava dentro da sala e a menina põe-se a chorar e segura-se no pai. O pai, por sua vez lhe diz: “O que se passa? Nunca fazes isso.” Olha para dentro da sala e comenta: “Já sei, tem uma pessoa estranha.” A pessoa estranha a que se referia o pai da menina era a investigadora, que sentada no chão da sala não disse uma palavra sequer, talvez tenha exprimido um risinho sem graça, como quem pede desculpas por ali estar.

Na introdução do livro “Investigação com crianças: perspectivas e práticas”, Pia Christensen e Allison James (2005, p. XIX), ao tratarem da natureza metodológica dos estudos com crianças, afirmam que os investigadores não devem optar por métodos diferentes *per se*, mas adotar práticas relacionadas com interesses e rotinas das próprias crianças. De fato, adotar métodos diferentes por si sós não parece aconselhável para um estudo que propõe conhecer a ação dos bebês, mas os interesses e rotinas presentes no seu cotidiano muitas vezes também favorecem a resistência à presença de novos adultos. Então a questão coloca-se no(s) caminho(s) a ser(em) feito(s) no sentido de

promover uma aproximação, talvez até introduzindo novas rotinas e elementos:

[...] Fernando chega com a mãe, entra e logo insere-se na brincadeira de “sacudir” os berços. Ao retornar da sala do descanso ele encontra-me; fico a sua altura, abaixando-me para cumprimentá-lo. No que ele percebe que tenho uma esferográfica, estica a sua mão em direcção a ela e, olhando-me, solicita que a entregue a ele. Empresto a esferográfica e ele escreve em meu bloco de notas, fazendo movimentos amplos com a mão e riscando a folha de ponta a ponta. [...] (Registro escrito, 17/04/2008)

[...] Fernando aproxima-se e dá um gritinho, em seguida ele pede a esferográfica esticando a mão em sua direcção. Ele a pega, risca meu caderno de notas e diz: *já está* e tenta suprimir a ponta apertando no lado inverso da esferográfica. [...] (Registro escrito, 08/05/2008)

[...] Como vejo que está a acontecer uma cena interessante, busco a câmara de filmar. Ao chegar à sala central com a câmara na mão, percebo que sou observada por Anita e por Gastão. Sento-me ao chão, abro o ecrã e logo tenho Gastão ao meu lado: como na última vez que filmei mostrei a ele que as demais crianças apareciam no ecrã, ele veio pedir-me para mostrar novamente. Gastão senta-se no meu colo e Anita, Joana, Luísa e Sofia aproximam-se de nós. Enquanto falo com as meninas, Gastão aperta no botão “rec” e, enquanto pergunto à Sofia, Anita e Gastão, que estão atrás da lente, quem aparece no ecrã, percebo que toda a cena está a ser filmada, em certa medida pelo Gastão, que 25 segundos depois aperta no mesmo botão acionando o “stand by”. [...] (Registro escrito a partir de registro em vídeo, 13/06/2008).

A escolha das estratégias de aproximação não aconteceu de forma intencional; no primeiro caso, Fernando solicita a caneta e o bloco, que ocasionalmente ficaram a sua altura. No caso da câmara, talvez o fato de, num momento anterior, ter sido mostrada pelo adulto tenha facilitado o acesso e a solicitação seguinte por parte do bebê, mas a questão é que os interesses dos bebês a serem reconhecidos e

identificados não eram manifestos por coisas já presentes no contexto da creche, mas sim por elementos novos, introduzidos pela própria pesquisadora.

Esse dado coloca uma questão referente ao desenvolvimento da pesquisa: aqueles que deveriam ser unicamente instrumentos de coleta de dados passam a ser elementos que permitem a interação entre as crianças e delas com o adulto; ou seja, já não se trata de conhecer as ações sociais dos bebês nas suas relações sociais cotidianas, trata-se de conhecer as ações sociais dos bebês nas suas relações sociais cotidianas com a presença de um novo sujeito e de novos elementos no grupo. Desse modo, a própria pesquisa, que se propõe captar o fluxo normal dos acontecimentos, interfere e modifica as ações sociais dos bebês e é por elas modificada.

Assumir que a investigação não é neutra, nem imparcial frente à realidade investigada conduz à constatação da subjetividade presente nas investigações qualitativas e de que as relações humanas são demasiadamente complexas para serem medidas e classificadas a partir de quadros fechados de análise: há de se assumir as ambiguidades e, como indica Ferreira (2003), as perplexidades de uma etnografia com crianças, a partir de uma perspectiva interpretativa (Geertz, 1989).

As ambiguidades constitutivas dos processos interativos por vezes colocam questões como: “estou aqui há algum tempo, mas será que já faço parte deste contexto?” Em algumas situações, tem-se a certeza de que os “nativos” já o aceitam como parceiro, como alguém que partilha com eles significados culturais. No entanto, esse sentimento é posto em dúvida ante a ocorrência de pequenos gestos:

[...] Após a organização da sala sento-me numa cadeira próxima a parede, pego meu caderno de campo e começo a registrar. Fernando se aproxima, olha para o caderno, que não é o que

uso habitualmente, mexe nas páginas, parece procurar algo e reclama. Percebo que Fernando procura seus traços registados no antigo bloco de notas, que tinha a capa branca com desenhos coloridos na capa, nesta mesma capa pode-se encontrar muitos escritos do Fernando e do Gastão. O novo caderno tem a capa preta e não traz os escritos de Fernando. Desse modo, o menino não se interessa pelo caderno, ele o olha, mexe em suas páginas, reclama dizendo *ah, ah*, empurra-o para o meu colo e distancia-se de onde estou. [...]
(Registo escrito, 25/06)

A relação com Fernando e Gastão foi facilitada pela presença de alguns instrumentos, sobretudo o bloco de notas, a caneta e a câmara de filmar. Com Gastão é perceptível que a relação foi se constituindo a partir da presença desses objetos, mas logo exigiu mais, a medida que solicitava companhia para brincadeiras, ajuda para alguma situação difícil. Por outro lado, Fernando aproximava-se pouco; é bem verdade que ele estava quase sempre em movimento com a “bola”, mas sua aproximação geralmente estava relacionada à presença de alguns elementos.

Essa cena revela o quanto o “estar e fazer parte” é sutil, o quanto perceber quando já se conseguiu penetrar na dinâmica das relações do grupo e fazer parte dele não é tarefa fácil. Alguns bebês mesmo depois de algum tempo de convivência não se aproximavam fisicamente da investigadora. Aliás, o lugar que a investigadora ocupava na sala relacionava-se à essa questão, quando chegava pela manhã guardava os pertences em um armário cedido pela educadora e logo procurava um lugar para sentar, geralmente em um ponto estrategicamente escolhido, não muito próximo às crianças, que sabia, resistiam a presença, mas no seu campo de visão, porque achava importante ter momentos, ainda que breves e fortuitos de troca com elas.

No primeiro ano a dimensão da sala permitia que a investigadora se mantivesse em pontos em que a presença física não se

impunha tanto aos bebês, porque tinham a possibilidade de ocupar outros lugares dada a disponibilidade de espaço. De modo a dar visibilidade ao espaço apresentamos a planta com a estruturação observada, de modo geral, no grupo 0A:

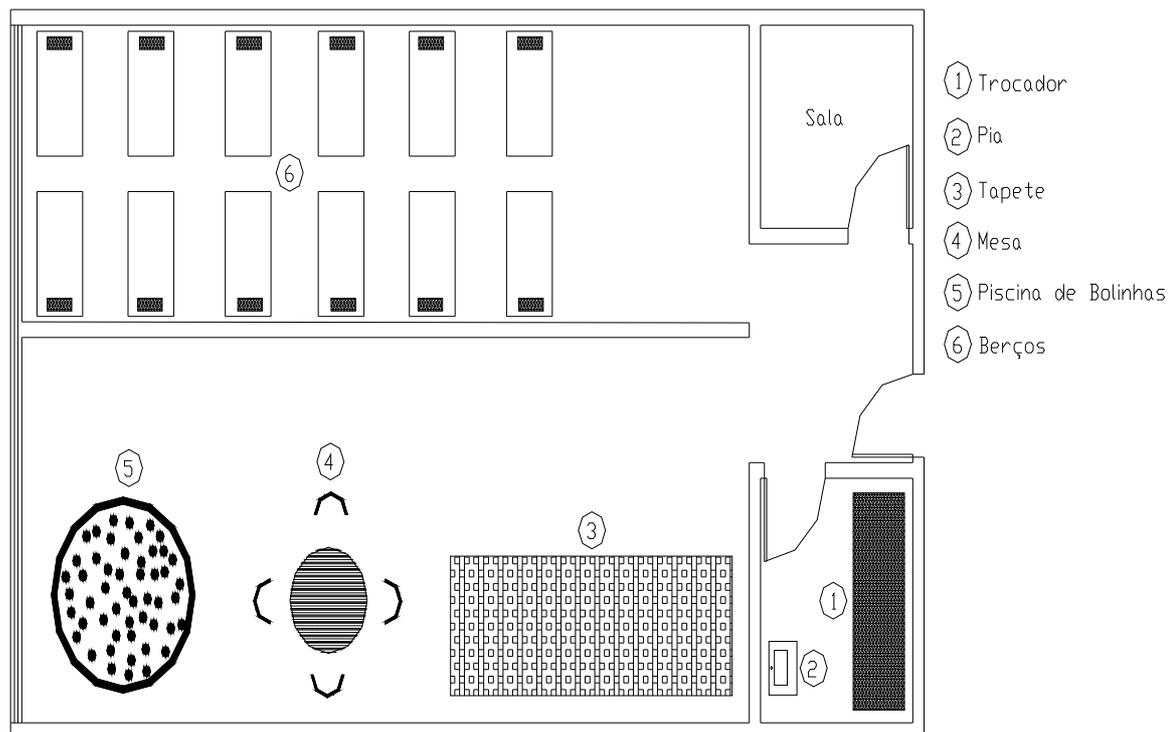


Imagem 6: Planta da sala do grupo 0A

No entanto, a sala que ocuparam a maior parte da investigação tinha uma dimensão espacial que praticamente impunha-lhes a presença da investigadora, porque além de serem mais bebês, o espaço físico era menor e havia mais oferta de mobiliário, materiais e brinquedos, o que podemos observar na planta da sala do grupo 2B:

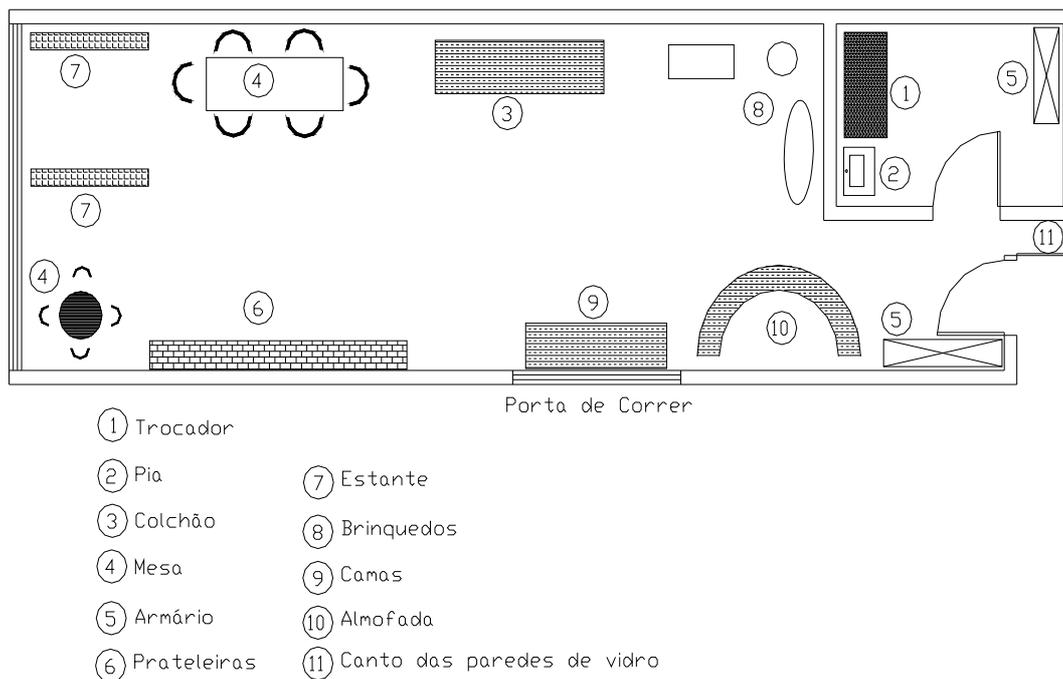


Imagem 7: Planta da sala do grupo 1B

O espaço físico ocupado pelas crianças era um dos critérios para a escolha do grupo a ser observado, no sentido de que a presença de um outro adulto não causasse limites às ações das crianças e das profissionais. E de fato, no primeiro momento das observações o espaço permitia que a presença física da investigadora não constrangesse muito os movimentos das crianças e a ocupação dos espaços por elas escolhidos, já que podia se colocar em lugares de pouco fluxo e que a mantinham na periferia das ações. No entanto, no segundo ano isso se mostrou inviável, porque as dimensões da sala inviabilizavam a opção por buscar não atrapalhar as ações das crianças e o corpo adulto da investigadora passou a ser um problema para o seu posicionamento nos momentos de observação.

Deste modo, já não tinha “sob controle” um dos critérios definidos *a priori*, a possibilidade de manter-se presente sem “invadir” o espaço dos bebês, então de um lugar identificado, passou a ocupar os lugares possíveis.

2.2.1 Um Lugar Identificado... Um lugar determinado... ou dos lugares possíveis?

O trabalho de recolha de dados em campo, quando trata-se de uma etnografia, tende a ser intenso, cansativo e envolto de dilemas relacionais e éticos. Por esses motivos, busca-se antes da entrada em campo levantar o maior número de informações possíveis sobre os estudos desse caráter e durante o processo de investigação ir colhendo dados e percepções que permitam rever o trajeto previamente rascunhado.

Embora o/a investigador/a tenda a reconhecer que esses estudos têm similitudes, mas que são repletos de particularidades, onde o inesperado pode fazer-se presente a todo o momento, a ocorrência de uma situação inusitada tende a colocar em suspensão as escolhas do/a investigador/a. Nessa lógica, o estudo ora discutido, também foi constituído por momentos de suspensão. Um deles, talvez o principal, foi justamente o melindre de ter que “disputar” com os bebês um espaço físico na sala.

Utilizamos o termo “disputa”, porque em muitos momentos essa era a sensação que tínhamos. Uma mulher adulta, fisicamente grande e ainda portadora de instrumentos, no mínimo uma câmara de vídeo ou caneta e caderno, dispõe-se em um espaço da sala para observar os meninos e as meninas do grupo. A escolha do espaço naquele momento da investigação já não centrava-se na questão de posicionar-se de acordo com a receptividade de algumas crianças, mas sim das cenas a serem observadas e registradas. Mas, para além dessa questão outra colocava-se: há espaço para um corpo adulto próximo a cena, sem que essa presença comprometa a ação das crianças?

O fato é que mesmo tendo em conta a preocupação em intervir o minimamente possível nas ações das crianças, a proximidade física ocasionou um outro movimento, pouco esperado e também difícil de ser gerido: a maioria das meninas e dos meninos passou a ver a investigadora como um outro ator possível de ser envolvido em suas ações, sobretudo, nas brincadeiras.

Consideramos ser difícil prever até que ponto, a relação que é estabelecida por intermédio de um interesse do/a investigador/a, que procura um determinado contexto para ser investigado, pode ser racionalizada a partir de parâmetros investigativos genéricos. O fato é que a presença da investigadora tinha por objetivo suprir determinado interesse, para tal precisava de uma aproximação às crianças, essa aproximação como já afirmamos só foi possível porque baseou-se em uma relação de troca, de conhecimento mútuo.

No contexto da creche, e possivelmente em outros contextos em que se está com as crianças, o pesquisador vê-se frente a esses e alguns outros dilemas metodológicos em muitos momentos, e isso se deve a necessidade de investir na relação. É difícil fazer a escolha: estar com as crianças ou registrar aquilo que elas fazem, e isso ocorre em muitas situações, seja naquelas em que as próprias crianças se aproximam e parecem “aceitar” a sua presença ou parceria para alguma atividade, seja naquelas em que as profissionais se encontram em situações cotidianas nas quais a presença de um outro adulto significa mais atenção e tranquilidade para a criança.

O momento do almoço, por exemplo, constituía-se como um momento rico em interações entre as crianças, que se comunicavam pelo bater de pés na cadeira, pelo balançar sincronizado das cabeças ou pelo toque das mãos, que se entrelaçam enquanto aguardavam a comida. Era também um momento em que as profissionais precisavam dispensar atenção a muitos bebês em um tempo reduzido. Em um

primeiro momento, a participação da pesquisadora ocorreu pela ausência de uma profissional e pela percepção de que ajudar seria uma forma de retribuir toda a disponibilidade da educadora durante a pesquisa. Mas, ao estar frente a frente com um bebê, apesar do receio de não ser aceita, colocou-se a possibilidade de estabelecer uma relação individual com ele, algo pouco experenciado em outras situações.

Que lugar é esse? O que é estar pesquisadora junto a crianças bem pequenas? O que é estar pesquisadora junto a crianças bem pequenas no contexto da creche quando já se esteve no lugar de professora de crianças? Como permitir que os afetos se constituam e se manifestem – já que com os bebês a proximidade parece não ser possível sem uma relação de confiança ou de reconhecimento do Outro – sem perder de vista os objetivos que levam a estar nesse lugar?

Soma-se a essas questões o desafio de apreender o ponto de vista das crianças e devolvê-lo numa linguagem adulta-científica, embora toda e qualquer realidade observada e analisada seja objeto de interpretações, como afirma Pais (2006, p. 26):

[...] a realidade se dissolve nas interpretações que a propósito dela se constroem, de tal modo que não sabemos de onde vem essa outra realidade: se das interpretações que sobre ela recaem ou dos questionamentos – ou maneiras de olhar – que incitam essas interpretações.

Embora ciente de que o discurso que emerge da realidade é uma interpretação elaborada a partir do cruzamento de vários elementos, é fato que a relação adulta-pesquisadora e menino/a-pesquisado/a recoloca a temática do poder em discussão, já que, ao final, a interpretação e a escrita do texto cabe ao adulto. Então, que vias de diálogo podemos também estabelecer no momento da

investigação? Com quem dialogar no sentido de manter a ética relativa à participação das crianças proeminente nos estudos da sociologia da infância quando a investigação envolve crianças tão pequenas?

Nossas escolhas foram no sentido de manter uma relação respeitosa e aberta com os bebês, com as profissionais e com as famílias. Nosso referente principal sempre foram os bebês, o cuidado em tentar perceber as suas reações, seus interesses e sentimentos em relação a investigação sempre esteve presente. No entanto, consideramos também fundamental manter aberta a possibilidade de diálogo com as profissionais e com as famílias, que informavam-nos e autorizavam-nos a ocupar determinados espaços, a utilizar determinados registros e a conhecer um pouco mais os bebês.

Assim, os lugares ocupados eram escolhidos a partir da leitura e do cruzamento de diferentes interesses, a escolha intencional de estar a altura das crianças e próxima às situações buscando não interrompê-las, já impunha alguns balizadores, outro fator era a percepção da aceitação dos bebês e quando da presença de outras pessoas em relação a presença próxima da investigadora, quando percebia-se que a presença não era bem-vinda, independente do interesse em registrar a cena, a escolha era abandonar o registro.

Logo trataremos da etnografia visual e poderemos aprofundar essa questão, mas cabe adiantar que a dificuldade de ocupar lugares nos quais o espaço físico era limitado trouxe também consequências para os vídeos, que muitas vezes têm a presença de muitas crianças em sua lente e, assim, cenas parcialmente registradas, bem como outros interferentes ambientais, como a contra-luz e por vezes a proximidade em relação a cena comprometida. No entanto, a escolha pela etnografia permitiu que dentre tantos dados gerados, aqueles que ficaram comprometidos não nos fizessem falta.

2.3 A ETNOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE ENCONTRO COM OS BEBÊS

Um dos pressupostos da Sociologia da Infância é a idéia de que a infância deve ser estudada a partir de si própria, de que as crianças são as melhores informantes sobre as questões que lhe dizem respeito. Tratando-se de bebês, há questões importantes a serem debatidas em torno da relação estabelecida entre eles e o/a pesquisador/a, da escolha de instrumentos de recolha de dados e do trato dispensado aos dados coletados. Isso porque, procurando superar a idéia de negatividade ou falta atribuída à infância – já evidenciada na etimologia da palavra *infans*, que significa aquele que não fala, afirma-se a legitimidade da competência social dos bebês pelo descortinamento de seus modos de ser e estar no mundo, não pela fala, mas por múltiplas outras formas de comunicação que possuem.

Lincoln e Gubba (2000) afirmam que a metodologia é muito entrelaçada com/e emerge da disciplina particular a que se vincula o estudo e uma perspectiva específica. Nessa lógica, a partir da área a que está vinculado este estudo e da ideia de infância e criança que o orienta, optamos por desenvolver um estudo qualitativo, situado no paradigma interpretativo, no qual, a partir de uma etnografia com registros escritos, fotográficos e em vídeo, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos bebês às ações sociais que ocorrem no interior da creche.

Christensen e James (2005) referem,

[...] que a pesquisa com crianças não deve tomar como dado adquirido a distinção clara entre adultos e crianças. Como em todas as pesquisas, o que é importante é que a escolha dos métodos particulares para uma parte da pesquisa seja apropriada aos grupos envolvidos, aos seus contextos sociais e culturais e aos tipos de investigação que foram pensados. (p. XIV)

A escolha pelo desenvolvimento de um estudo etnográfico colocou-se desde a aceção do projeto desta investigação, tendo em conta as questões acima mencionadas e a experiência de ter desenvolvido um estudo com inspiração etnográfica no mestrado, que havia indicado que a etnografia tinha inúmeras vantagens ao se pretender conhecer os mundos sociais das crianças, principalmente pelo pressuposto de que cabe o/a investigador/a inscrever e fazer uma ciência interpretativa a partir da sua **imersão** nos contextos culturais dos/as investigados/as (Geertz, 1989).

O investimento que se tem feito no sentido de desenvolver uma etnografia centrada nas características específicas de uma dada investigação, remete para o cuidado em se fazer ouvir a voz dos/as investigados/as, porque mesmo que não haja outra saída, já que quem elabora o estudo é o/a investigador/a, a tendência a marginalizar a participação dos/as investigados/as é acentuada e sendo eles/as crianças é ainda maior: “com efeito os cientistas ainda continuam a falar pelas crianças, ainda que pensem que não o fazem, e ainda que não o queiram fazer” (Nunes, 2003, p. 80).

Isso requer que reflitamos sobre o fato que a escolha pela etnografia não assegura a presença do Outro, encarnado na escrita do/a investigador/a, porque de qualquer modo é sempre o último que terá o papel de gerar os dados, seleccioná-los e de decidir como os analisará, portanto, um crivo bastante centrado em uma única figura, embora já se discuta o quanto esses processos podem ser partilhados:

Se a etnografia produz interpretações culturais mediante a realização de experiências de pesquisa intensiva, como se transforma então a experiência aleatória num relato escrito autoritário? Como é que justamente, um encontro intercultural fecundo e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e diferentes objectivos pessoais, se impõem como uma versão equilibrada – cuja autoria é atribuível a um só indivíduo – de um “outro mundo” mais ou menos descontínuo? (Clifford, 2005, 105)

Compreendemos que a polissemia dos discursos, que deve encontrar espaço de manifestação, tem chances de ser assegurada, nessa que tem sido a abordagem investigativa que, parece, mais nos ajuda a ir ao encontro do Outro.

[...] nem a experiência nem a atividade interpretativa do investigador científico podem ser consideradas inocentes. Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e interpretação de uma "outra" realidade circunscrita, mas antes como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois ou mais sujeitos politicamente significantes.¹⁴ (Clifford, 1988, p. 41)

Entendemos que no campo dos estudos etnográficos o risco do enviesamento da experiência social e cultural do outro sempre existirá, porque a subjetividade que é constitutiva dos processos investigativos em que o humano e suas relações ocupam lugar central, mostra-se como um desafio a ser tido em conta durante todo o processo. Hammersley e Atkinson (1994, p. 29) sugerem que o primeiro passo para enfrentar essa questão é reconhecer o caráter reflexivo da investigação social, ou seja, reconhecer que o/a investigador/a é parte do mundo social que estuda, o que para os autores, não é mera questão metodológica, mas sim um feito existencial.

Ainda que tenhamos ciência da complexidade de um estudo de imersão no contexto de vida do outro – e talvez só por isso – entendemos a etnografia como uma metodologia bastante apropriada para o estudo da infância (Corsaro; Molinari, 2005; Ferreira, 2004a; Graue & Walsh, 2003; James; Prout, 1990). Considerando que:

¹⁴ “[...] neither the experience nor the interpretative activity of the scientific researcher can be considered innocent. It becomes necessary to conceive of ethnography not as the experience and interpretation of a circumscribed "other" reality, but rather as a constructive negotiation involving at least two, and usually more, conscious, politically significant subjects”. (Clifford, 1988, p. 41)

O caráter multifacetado da etnografia proporciona a base para a triangulação em que diferentes classes de informação podem ser sistematicamente comparadas [...]. Do nosso ponto de vista esta é a maneira mais efetiva para controlar as reações e outras ameaças a validação¹⁵. (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 39)

Além de ter em conta esta ideia do conjunto de fontes e de informações que a etnografia nos permite aceder, vamos abordar a questão da sua relevância para o estudo da infância a partir daqueles que têm sido as suas principais características:

- permanência prolongada no campo;
- descrição densa da realidade e das relações observadas (Geertz, 1989);
- utilização de instrumento de recolha de dados que permitam a captação mais fidedigna possível das vivências dos atores pesquisados.

2.3.1 Permanência prolongada no campo

A entrada no campo ocorreu assim que estavam definidas questões cruciais ao desenvolvimento dessa etapa, por exemplo, o local a desenvolver a etnografia, que dependia de uma série de outras questões. Uma delas referia-se ao fato de desenvolver o estudo em um local que era desconhecido por completo da investigadora, ou seja, a

¹⁵ "El carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas [...]. Desde nuestro punto de vista, esta es la manera más efectiva para controlar las reacciones y otras amenazas a la validación. (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 39)

estrangeiridade impunha a necessidade de aproximação de uma realidade que era distante, estranha e que precisava minimamente conhecer. Se por um lado essa característica podia ser entendida como um trabalho mais demorado, por outro, permitiu que a partir dessa necessidade ampliasse as possibilidades de escolha de um campo, que como já descrevemos, seguiu uma série de critérios.

A preocupação em dar início às observações em momento ainda inicial do doutoramento vinculava-se a percepção da necessidade de permanência prolongada em contato com as crianças e diante da temporalidade dos processos de formação nos cursos de pós-graduação a demanda por essa entrada precoce tem estado cada vez mais latente, e nesse caso, a entendíamos como fundamental e já passamos a explicar o porque. O estabelecimento da relação com as crianças bem pequenas exige do/a investigador/a paciência e estratégias que centrem-se mais na disposição para a relação, ao seu tempo, do que na assertividade para vivê-la. Na verdade, podemos tomar essa ideia para as relações humanas no geral, mas com as crianças bem pequenas soma-se ao tempo imprevisível da necessária leitura do Outro para o estabelecimento de uma relação, o fato de que a maioria das situações, dos lugares e das pessoas são muito novas para elas, portanto, exigem um tempo maior de conhecimento e aproximação. Essa defesa baseia-se em experiências de convívio com as crianças em diferentes instituições de educação infantil, seja como professora de crianças, de estágio supervisionado das alunas dos cursos de Pedagogia ou como investigadora, bem como, dos indicativos de outros estudos desenvolvidos com bebês (Coutinho, 2002; Prado, 1998; Schmitt, 2008; Tristão, 2004).

Para além do momento de inserção, que compreendemos deve ser bastante cauteloso e atemporal, o estabelecimento da relação com os bebês muitas vezes é marcado pela inconstância, que pode ser ativada por um período de distanciamento, por alguma situação de

desacordo ou um outro motivo qualquer. O modo como as relações se constituem são muitos singulares, cada criança com seu jeito de ser acaba por acolher de modo mais rápido, ou não, o/a investigador/a. A relação da investigadora com algumas crianças desse grupo foi marcada por um este movimento de aproximação e recuo. Mesmo ao final do estudo havia crianças que resistiam a proximidade física, embora sentisse em todas, ainda que com algumas apenas em alguns momentos, atitudes de acolhimento e manifestações de consideração.

As idiossincrasias que são inerentes aos modos de *ser* humano, foram se revelando a medida que a permanência da investigadora permitia ter uma percepção mais alargada e não ocasional das ações das crianças e a medida que também a presença da investigadora parecia estar mais dissolvida no contexto da sala. Consideramos que isso só ocorreu quando as crianças mudaram de grupo, pois nos primeiros meses a permanência da investigadora na sala era esporádica, de no máximo dois dias por semana. Quando as crianças passam a frequentar o grupo 1, a constância da presença faz com que elas habituem-se com este novo adulto e ainda que não haja muitas manifestações por parte de algumas de acolhimento, ao menos parece que já não há desconforto pela mesma razão.

O tempo de permanência no grupo foi sendo marcado pela possibilidade de leituras que tínhamos a partir do que observava e vivenciava no contexto da sala. Demarcá-lo não foi tarefa fácil. A princípio, a ideia era a permanência de um ano letivo com os bebês, isso porque, essa cronologia tem sido indicada como interessante por se experimentar todo um ciclo de relações e porque esta também é entendida como uma cronologia que estrutura as experiências em instituições educacionais que têm seus calendários organizados anualmente, e a partida, a maioria das características dos grupos mantém-se por um ano, como o espaço físico ocupado, as profissionais e as crianças. No entanto, a ideia já definida da utilização do vídeo

como principal instrumento de registro e de geração de dados, levou-nos a considerar que um período mais alargado poderia beneficiar o pressuposto do estudo de respeitar os tempos das crianças, o que foi suprido diante da escolha de iniciar o campo ainda no primeiro ano de doutoramento, também por conta de uma outra compreensão, como já afirmamos, em torno da atemporalidade das relações.

2.3.2 Descrição densa e instrumentos de recolha de dados

Em abril de 2008 iniciamos o trabalho de campo que se estendeu até Junho de 2009. Fielding (1997) indica que a etnografia, como forma de pesquisa qualitativa, combina vários métodos dentre eles a entrevista e a observação. A variedade de métodos acaba por exigir do investigador um também variado uso de instrumentos de recolha e registro dos dados. Toda essa variação rende à etnografia uma certa desconfiança, porque o ecletismo metodológico por vezes é lido como um problema, o que de fato pode ser, a medida que o método e o instrumento ocupem um lugar central e que a problemática e o ator deixem de serem os orientadores da investigação.

No entanto, sabemos que nada é neutro em um trabalho de campo e que a simples presença de instrumentos altera o cotidiano dos/as investigados/as, por isso separar essas dimensões parece difícil. Nossa escolha ao longo da investigação foi a de introduzir os instrumentos aos poucos, criar uma certa familiaridade das crianças com a presença de diferentes elementos no contexto da sala, que já estava alterado pela presença de um outro adulto.

Algo que, julgamos, colaborou com a presença de elementos pouco experimentados no cotidiano da creche, como o caderno de campo, a esferográfica e o vídeo foi o fato das crianças poderem explorá-los e saciarem sua curiosidade em relação a esses materiais. No caso do caderno e da esferográfica a utilização era mais fácil, já que o seu manuseio implicava poucos riscos, a não ser aqueles inerentes ao uso de uma esferográfica por quem está aprendendo a utilizá-la, como escrever em móveis, no chão, nas roupas, no corpo. Já o vídeo envolvia um cuidado maior, porque a fragilidade do aparelho não permitia que fosse manuseado autonomamente pelas crianças, portanto, também foi necessário planejar o processo de inserção de cada novo instrumento.

Quando do início das observações restringíamos as notas de campo a pequenas anotações, que eram no momento seguinte a saída da creche, organizadas e transformadas em registros¹⁶ de bordo com o máximo de transcrições das cenas observadas e em algumas passagens, com as impressões da investigadora. A princípio as descrições centravam-se na ações das crianças nas variadas situações do cotidiano, mas, sobretudo, nas relações entre elas. A medida que transcrevia e organizava as anotações surgiam questões sobre o quê observar e principalmente como estruturar tudo aquilo que era observado. Mauss, faz uma declaração interessante nesse sentido. Em um de seus artigos sobre as técnicas corporais em que conta uma série de fatos por ele observados em torno deste tema ele indica que “Tudo isso não me satisfazia. Via como tudo poderia ser descrito, mas não

¹⁶ Esses relatos escritos eram disponibilizados para o grupo de profissionais em um pasta que ficava na sala de encontros das educadoras, neles eram alterados apenas os dados relativos à identificação das pessoas. Essa dinâmica decorre da compreensão de que a partilha dos registros diminui a ansiedade em torno daquilo que a investigadora anotava na sala e nesse caso em específico, porque o grupo de profissionais discutia naquele momento as diferentes formas de registro e os diários de campo, apareciam nesse cenário como uma possível contribuição a essa reflexão.

organizado; não sabia que nome, que título dar a tudo isso” (1974, p. 217).

Percebemos com o desenvolvimento do estudo de campo que era necessário tempo para pensar sobre as questões que apareciam, ter mais dados talvez ajudasse a enxergar os hiatos e as recorrências e uma outra necessidade foi se fazendo presente, incluir outros instrumentos. Assim, a medida que avaliávamos ser possível e necessário, incluíamos um novo instrumento e na sequência do caderno de campo teve lugar a inserção da máquina fotográfica. Esse instrumento não se mostrou como mobilizador das ações das crianças, talvez por já estar presente no seu cotidiano, já que era correntemente utilizada pela educadora para elaborar seus registros. Aliás, a presença do caderno de campo e da esferográfica causava mais interesse nas crianças do que a própria máquina fotográfica:



Imagens 8, 9, 10 e 11: As crianças e a exploração do diário de bordo

A única situação em que há o registro de manuseio por parte de uma criança da máquina fotográfica da investigadora é quando

Catarina toma posse da máquina e faz duas fotografias de outras crianças. Embora as crianças não tenham solicitado diretamente à investigadora o instrumento, a educadora comentava, e a investigadora também observava, que as crianças após a inserção da máquina fotográfica mediante a investigação, brincavam mais com uma máquina de brinquedo que havia na sala. Uma das explicações para a não solicitação é que a máquina não estava sempre a disposição das crianças, pois geralmente a investigadora a manuseava concomitante ao caderno de campo, o que acarretava que tão logo fosse utilizada a pousasse em algum móvel mais alto, ficando inacessível às crianças.

Já com o vídeo foi diferente, porque o seu manuseio constante a altura das crianças permitia que interagissem com o instrumento a medida que a investigadora o utilizava. Ele só foi introduzido no grupo após dois meses de convivência com as crianças, Sarah Pink (2007) refere que não há um único “momento certo” para iniciar o uso de uma câmera de vídeo na investigação (p. 104). Ela indica que a entrada e permanência da câmera dependerá de uma série de negociações entre investigador e investigado, algo percebido no decorrer deste estudo, já que a percepção das indicações dos bebês foi uma preocupação constante.

Quando o vídeo passou a fazer parte do cotidiano o trabalho ganhou uma outra dimensão, já que o pressuposto da descrição densa ganhou efetivamente corpo com a possibilidade de rever as cenas em sua quase integralidade e transcrevê-las. Uma contribuição ímpar que trouxe uma série de questões em torno da estruturação de uma “etnografia visual”.

2.4 UMA ETNOGRAFIA VISUAL COM BEBÊS: O ITINERÁRIO DOS “ACHADOUROS”¹⁷

É uma ideia do poeta Manuel de Barros que traduz aquilo que para nós significa o uso do vídeo na etnografia: “apanhar desperdícios”. Convencidos de que isso permite à investigação avançar naquilo que é o revelar, o descortinar das experiências das crianças, mas não no olhar adulto sobre o que é relevante nas suas ações, mas para aquilo que os desperdícios captados conduzirem e revelarem como os itinerários das ações sociais das crianças.

Todo e qualquer instrumento de geração de dados tem suas possibilidades e limites, que deverão ser considerados diante do fenômeno social que se deseja estudar, mas entendemos que a escolha pelo desenvolvimento de uma etnografia visual nos permite ampliar as possibilidades de captação e compreensão das experiências dos bebês no interior da creche, considerando toda a complexidade que envolve o desenvolvimento de um estudo com esse caráter (Fleer, 2008; Pink, 2007).

José de Souza Martins (2008) ao tratar da imagem na sociologia diz que essa se torna cada vez mais importante como documento e instrumento que ajuda a conhecer os fatos e fenômenos sociais. “Não só como documento em si, mas também como registro que perturba as certezas formais, oriundas do cientificismo que domina a sociologia desde o seu nascimento” (p. 10).

As imagens – e no caso do vídeo também os sons – nos permitem extrapolar a dimensão da palavra, que se esvazia muitas vezes do seu sentido real pelo percurso de passagem que tem fazer

¹⁷ Termo inspirado na poesia de Manuel de Barros “Achadouros”.

entre o observado, o descrito e o analisado. Com o vídeo, a manutenção do vivido é muito mais possível, embora a lente não capte todos os elementos e a atmosfera que envolvem os acontecimentos, sua capacidade de registrar detalhes, que em um primeiro olhar talvez não pareçam relevantes, é digno de ser reconhecido.

O que é captado também é “tocado” por quem o capta, não há dúvidas de que há diferenças nas ações a partir da interação, ainda que só visual, com quem segura a câmera. Por isso, uma etnografia com a presença do vídeo parece-nos apropriada a este estudo, já que a longa permanência da investigadora e da câmera em contato com as crianças facilita esse descentrar-se da presença de uma pessoa e de um elemento tecnológico, como a câmera, e centrar-se na sua ação, ainda que esse movimento não seja vivido de modo idêntico por todos/as e nem seja tão linear como essas linhas possam sugerir.

Além do que, podemos mesmo questionar: o quê é captado? Esse mesmo estudo, se desenvolvido por outra investigadora ou investigador certamente teria outras cenas registradas, talvez até algumas coincidissem, mas seriam captadas sob outra perspectiva. Portanto, a cena registrada não só é ela um dado que um instrumento permite capturar, mas é também ela construída pela presença do instrumento, pelo olhar da investigadora, pela relação desse com os/as investigados/as.

Todo esse quadro para tentar retratar a complexidade de uma etnografia visual e situá-la de forma contextualizada nos interstícios da chamada racionalidade científica, pois como afirma Gusmão (2008) “a imagem é, sobretudo, representação” (p. 26). Sendo representação questiona, põe em suspensão toda e qualquer abordagem que possa se pretender precisa. Então, na ideia de “apanhar desperdícios” nos vemos diante de uma grande possibilidade de diálogo: aquilo que de fato é vivido pelas crianças, que é capturado pela câmera e aquilo

que é criado – tornado em palavra que se move e exige o diálogo entre o visto/representado e a teoria.

Nesse itinerário necessário, iniciamos o processo de inserção da câmera no grupo em pequenos momentos, focando as situações em que havia, na nossa apreciação, maior interação entre as crianças, isso geralmente ocorria nas situações de jogo livre. O posicionamento da câmera sempre foi uma preocupação nos momentos de gravação, estar a altura das criança e a uma distância em que fosse possível captar as imagens e os sons de modo mais compreensível possível sempre foi um critério presente, no entanto, o respeito a privacidade das crianças nessas situações também era uma preocupação, difícil de ser equilibrada com a proximidade exigida para a qualidade das gravações.

O fato de termos optado por manter a câmera nas mãos nos momentos de gravação facilitava a aproximação ou distanciamento, dependendo das manifestações observadas diante da presença da câmera e da investigadora. Essa leitura era bastante sutil, porque exceto pela postura da Anita, que dizia diretamente “não” ou “sai” as demais manifestações tinham que ser lidas nas expressões das crianças, nos seus movimentos de pausa quando percebiam que estavam a ser filmadas. Esse tipo de manifestação era mais comum no início das observações, momento em que, como já relatamos, não havia uma preocupação muito grande com a qualidade das imagens e sons, interessava-nos mais que as crianças se acostumassem com a presença do equipamento e da investigadora.

A relação das crianças com a presença da câmera foi se tornando com o passar do tempo bastante consciente. Afirmamos isso por conta da ação de algumas crianças, que desviavam seu percurso para não interromperem a gravação de alguma cena ou que como

Sofia requeriam o desligamento da câmara para que a investigadora pudesse participar de alguma ação:

Sofia está a deslocar-se com a tampa de uma caixa na mão, acompanho-a com a câmara. Ela vem em minha direcção e diz: *Ângela*. Nesse momento Inês aproxima-se do ecrã da câmara, ela segura ao lado e observa, compartilho com ela o registo por alguns segundos, Sofia está a nossa frente. Inês dá a volta e pára do meu outro lado. Sofia diz-me: *Olha*. Estico a mão para pegar em uma das peças do puzzle que está dentro da tampa da caixa e ela me diz: *Não, não*. Eu lhe digo: *Não, eu não posso pegar?* Ela diz-me algo que não é possível compreender no vídeo e lhe respondo: *Ah, na mesa*. Sofia permanece onde está. Inês passa pela minha frente, tropeça e cai. Rita aproxima-se e coloca no meu colo o seu elefante de peluche. Inês levanta-se, olha para Sofia e afasta-se. Rita, com um camião de brinquedo nas mãos também afasta-se. Sofia aproxima-se de mim e diz: *Ângela, desliga isso!* Tenho dificuldades para entender o que ela fala e lhe digo: *Desligar isso?* Sorrio e logo em seguida desligo a câmara. (Registro em vídeo, 22/05/2009)

Essa cena ocorreu em um momento em que a presença da investigadora já era algo habitual para as crianças e a sua participação em algumas situações já era bastante solicitada, afinal já convivia com elas há mais de um ano. O que ocorria com frequência era as crianças esperarem um momento em que não estivesse gravando para chamar para uma brincadeira. No entanto, como nessa situação havia bastante interferência de outras crianças, concluímos que Sofia sentiu-se autorizada a intervir também.

A observação participante, que é comum aos estudos etnográficos, toma dimensões muito particulares quando esses lançam mão do recurso visual, porque entre a investigadora e os sujeitos há a mediação de um instrumento, que pode ser uma máquina fotográfica

ou uma câmera de vídeo, e que em si também representa um outro elemento de poder. A escolha por olhar ao lado da câmera e estabelecer uma comunicação direta com as crianças, que não só através da lente, tornou a observação participante ainda mais participativa, porque as crianças não enxergavam apenas uma lente em sua frente, mas viam um olhar, um sorriso e por vezes até uma mão que ia em sua direção. Esse movimento humaniza um processo que era guiado por um instrumento, o que também rompia com a fronteira da formalidade da situação, porque embora as crianças soubessem que o interesse da investigadora era registrar, até porque elas próprias já haviam visualizado alguns vídeos, a interação mesmo nos momentos de manipulação do vídeo permitia-lhes manter a relação e ir adiante nas suas ações de modo habitual.

Essa postura assumida ao longo das observações pode ser passível de crítica, porque há, em certa medida, uma intervenção da investigadora na situação, mas concebíamos como inviável ter a frente bebês a solicitar alguma forma de interação e negar-lhes um olhar, sorriso ou palavra. Nas situações em que era possível “estar de fora” da cena, essa sempre foi a escolha, mantendo a interação por intermédio do vídeo, mas como negar a interlocução em uma solicitação tão direta como a da Sofia? Fazer uma investigação com a imersão nos mundos sociais dos atores participantes do estudo significa assumir as dimensões que as relações travadas nesse contexto podem tomar, reconhecer que a curiosidade que reveste o processo investigativo não está presente só do lado de quem investiga, mas também daqueles que estão a ser observados, que têm tanto direito quanto o investigador de interpelar e lançar mão de variados meios para saciar a sua curiosidade.

Consideramos que essas escolhas não comprometeram a validade do estudo, pelo contrário, permitiram que a presença próxima da investigadora às crianças não ocasionasse tanto estranhamento por

parte delas e que a própria investigadora não se sentisse tão invasiva dos seus ambientes de ação. Christensen e James (2005) indicam que:

Na pesquisa com crianças, a formação de relações, em que as crianças sentem que querem participar durante todo o processo de investigação, é particularmente importante, a fim de conseguir um diálogo contínuo, no qual tanto as crianças como os investigadores, sintam que têm controlo. (p. XVII)

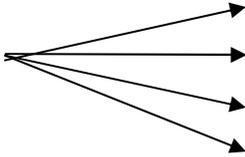
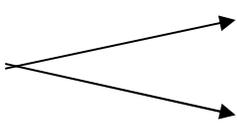
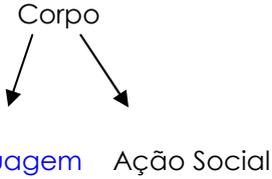
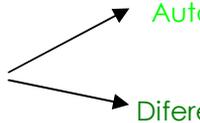
O envolvimento das crianças dá-se de inúmeras formas, como já indicamos, na exploração dos instrumentos, das informações coletadas, quando, por exemplo, apresentamo-las alguns vídeos gerados a partir das observações, quando desligamos a câmara quando nos foi solicitado, seja direta ou indiretamente, quando mantivemos distância para não atrapalhar alguma ação. A palavra não era a forma imperativa dos diálogos, mas sim variadas vias de comunicação, que exigiram atenção por parte da investigadora e disponibilidade por parte das crianças, para estabelecer uma relação em que uma das partes é a principal interessada, isso é inegável, mas na qual a outra pode descobrir alguns benefícios.

Algumas das minúcias constitutivas das relações só foram observadas no momento da transcrição dos vídeos, que ocorreu após a saída do campo, pois concomitante a permanência na creche, a única exploração do vídeo realizada era referente a sua visualização e a transcrição de pequenos episódios que eram incluídos nos diários de campo, tidos como fundamentais à estruturação da sequência da investigação. A visualização cuidadosa, a elaboração de uma síntese¹⁸ do conteúdo dos vídeos, bem como a transcrição integral de cenas observadas ocorreu em um período de quatro (intensos) meses de trabalho após o término das observações.

¹⁸ Essa síntese compõe o Anexo C.

A partir de tal transcrição chegamos as categorias de análise que serão apresentadas no quinto capítulo desta tese, os vídeos permitiram-nos fazer uma análise localizada e temporal das situações observadas, que estão sintetizadas no seguinte quadro:

Dimensões de análise:

1ª CATEGORIZAÇÃO	2ª CATEGORIZAÇÃO	3ª CATEGORIZAÇÃO (TEMAS)
Ordem das crianças	Poderes 	Estratégias Entre Pares Posse/ Propriedade Com os adultos
Ordem dos adultos	Escolhas Relacionais  Culturas  Corpo 	Inclusão Exclusão Ludicidade/ Faz-de-conta Saberes
Ordem híbrida (análise longitudinal)	Identidades  Acção Social e Relação Social (Transversais)	Auto-identidade - Gênero - Classe - Etária Diferenças

A estruturação das análises a partir dos temas (categorias) delimitados a partir do inventário dos vídeos orientou a escolha das

cenar a serem analisadas e das discussões a serem feitas nessa tese como quadro inicial. Será possível observar que algumas sub-categorias remodelam-se ao longo do texto e aparecem inclusive de modo a serem problematizadas, por exemplo, as diferenças na ordem etária. O que importa é dar visibilidade ao percurso metodológico do estudo, que conformando-se como uma etnografia visual produziu um rico material empírico, que de uma sensação de caos inicial, permitiu delimitar categorias que são fulcrais à ação social dos bebês da creche investigada.

A título de síntese deste capítulo

Neste capítulo contextualizamos o percurso metodológico da investigação, apresentando o contexto investigado e a escolha por desenvolver uma etnografia visual. Os dados relativos ao contexto, uma creche em Braga, tinham por objetivo dar informações mínimas para uma leitura situada do trabalho, que tem tais configurações por ter sido desenvolvido nesse dado contexto sócio-cultural.

O foco na creche, como referimos, tinha por objetivo contribuir com um olhar sociológico sobre a educação das crianças bem pequenas, revelando suas ações sociais nesse contexto institucionalizado que tem sido amplamente procurado pelas famílias na sociedade contemporânea.

Com esse intuito, optamos por desenvolver uma etnografia, compreendendo que a imersão nos contextos de vida das crianças nos daria mais elementos para uma aproximação aos seus mundos sociais, reconhecendo que essa aproximação sempre será traduzida em uma interpretação, carregada de subjetividades e das idiosincrasias que constituem as relações humanas.

Elementos esses que ainda fazem-se presentes ao se capturar a ação através da lente de uma câmera, pois com a ideia de que toda imagem é uma representação (Gusmão, 2008), lidamos com a suspensão das certezas e no cruzamento da ação observada, descrita e analisada a luz de uma dada teoria buscamos assegurar a dimensão científica necessária a um trabalho deste nível, sem cair no extremo cientificismo da sociologia, já criticado por José de Souza Martins (2008).

A relação da investigadora com os bebês, foi mediada pela presença de uma câmera ao longo de quase todo o percurso investigativo, no entanto, ao buscar “apanhar desperdícios” seu olhar, sorriso, palavra e mãos transcenderam esse elemento material e revestiram-se da imaterialidade que move grande parte das relações observadas entre as crianças.

O principal ganho de uma etnografia visual é a possibilidade de descrever densamente aquilo que é inefável ao tentar ser traduzido em palavras a partir da observação direta da dinâmica das ações dos bebês.

CAPÍTULO III
DAS IMAGENS DOS BEBÊS AO ENCONTRO COM OS ATORES

*“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos”
Manuel de Barros*

3.1 A PRODUÇÃO SOBRE OS BEBÉS NA SOCIOLOGIA E NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Assumimos nesse estudo que o conhecimento das ações sociais dos bebês em creche é uma problemática sociológica, que se encontra na interface de dois campos de conhecimento, a educação – com a pedagogia da infância - e a sociologia – com a sociologia da infância. Compreendemos que essa defesa permite que se avance nas análises e interpretações, mas, ao mesmo tempo, ela nos coloca desafios, como o de desenvolver um estudo em áreas que buscam se consolidar no interior de seus campos de conhecimento. Pode-se afirmar que a produção de conhecimento em ambas as áreas já permite a identificação de princípios orientadores dos estudos, bem como de um corpus teórico que os fundamenta (Almeida, 2009; Gaitán, 2006; Rocha, 1999; Sarmiento e Marchi, 2008), no entanto a proposta de um estudo interdisciplinar com base em áreas tão recentes exige uma postura investigativa cuidadosa, em que as ideias base dessas perspectivas devem ser a todo o momento recuperadas, seja pelo pouco tempo de existência do paradigma que os aproxima, seja pelas interpretações que ele podem sugerir.

Um dos princípios desse paradigma, a ideia da criança enquanto ator social e da consideração do seu ponto de vista nas questões que lhe dizem respeito, traz para os centros de investigação e programas de formação dos/as professores/as a tarefa de revelar a criança que se encontra no aluno, já que a tradição dos discursos pedagógicos é tratar do aluno e inviabilizar a criança. A invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando trata-se dos bebês, ou seja, quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações, nos programas de formação de professores/as e nas políticas educacionais.

Mediante um levantamento¹⁹ realizado em torno da produção sobre os bebês que tinha como área de concentração identificada a sociologia e/ou sociologia da infância, pode-se verificar o quanto a produção sobre as crianças de 0 a 3 anos é inócua neste campo.

Em relação a produção brasileira nos chamou a atenção a ausência de trabalhos na área da sociologia da infância²⁰. Essa área ainda não tem no Brasil, instituída uma linha de investigação, embora em campos, como o da própria sociologia ou educação esperávamos identificar trabalhos que tivessem como área de conhecimento a sociologia da infância, mas isso não ocorreu. Na produção brasileira encontramos apenas um trabalho de mestrado que tinha como tema os bebês e identificava nas áreas de conhecimento **a sociologia**, a antropologia e a psicologia, embora fosse um trabalho desenvolvido no campo da educação. Esse trabalho foi desenvolvido por Hildair Garcia Camera e tem como título “Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês” e foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A partir do termo “sociologia da infância”, encontramos apenas uma produção que tinha como foco os bebês, trata-se do trabalho “L’enfant, la mère et la question du père: un bilan critique de l’évolution

¹⁹ Inicialmente esse levantamento não delimitava a área, mas toda a produção sobre bebês entre os anos de 1990 e 2008 (ano em que o levantamento foi realizado), em quatro países: Brasil, França, Itália e Portugal. A escolha destes países era decorrente do reconhecimento dos três primeiros países no que tange as produções sobre a educação de crianças pequenas e do último por ser o país onde o estudo estava a ser desenvolvido. No entanto, a diversidade de áreas e de tipos de produção exigiu que incluíssemos outros critérios de seleção e análise, assim focamos no campo e área específicos deste trabalho, mas indicamos que a análise de toda essa produção coloca-se como um trabalho a ser desenvolvido na sequência da conclusão desta tese.

²⁰ O levantamento da produção brasileira ocorreu mediante o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, portanto, apenas as dissertações e teses cadastradas neste site fizeram parte das produções analisadas.

des savoirs sur l'apetite enfance" de autoria do sociólogo francês Gerard Neyrand.

A maioria das produções encontradas sobre as crianças de 0 a 3 anos era das áreas da psicologia do desenvolvimento, da psicanálise e da medicina. Ferreira (2004a) ao situar o lugar da criança na sociologia aponta o desinteresse da área em relação às crianças pequenas:

Ora, o desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomático de uma concepção prevalecente no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades. (p. 13)

Esses dados nos revelam, em certa medida, a perspectiva adotada quando os bebês são incluídos nos programas de formação de professores/as, geralmente dá-se ênfase a uma abordagem psicológica e os conteúdos em torno da sua educação recaem sobre as etapas do desenvolvimento. Por outro lado, este mesmo bebê que é apresentado como um indivíduo social, que se desenvolve na interação com os demais indivíduos, objetos e meio parece ser um sujeito genérico, pois ele pode estar em diferentes culturas, pertencer a diferentes etnias, classes sociais, ser menina ou ser menino que suas características mantêm-se comuns nos discursos produzidos.

É justamente essa homogeneidade que está a ser questionada, homogeneidade que a própria psicologia já questionou, mas que parece arraigada aos discursos pedagógicos, que é fato não têm se ocupado muito do estudo dos bebês, principalmente em uma perspectiva sociológica.

Quanto aos trabalhos levantados, a dissertação de mestrado de Camera defendida em 2006, tem um título sugestivo "Do olhar que

convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês”, que nos provoca a conhecer o que revela o seu trabalho, que tem como objetivo investigar o processo interativo entre bebês. A partir de episódios registrados em diários de campo e alguns poucos gravados em vídeo, a autora buscou compreender as relações de pares e como se dão as preferências, as formas de expressão e aproximação utilizadas pelos bebês no contato que estabelecem uns com os outros.

Baseada em autores como Edgar Morin, Wallon, John Bowlby e Hubert Montagner, a autora defende os bebês como seres sociais que são capazes de estabelecer relações desde que nascem e que têm no afeto um principal elo de ligação com os demais sujeitos. Defende ainda, a partir de Wallon, que o ser humano é geneticamente social, ou seja, que as dimensões biológicas e sociais são indissociáveis. Nas palavras da autora:

O pensamento a que aderi ao ressignificar a infância corresponde ao bebê interativo que expressa suas competências perceptivas, sociais, cognitivas, que necessita sim de um espaço rico em situações de experiências para que possa explorar ao explorar-se, descobrir ao descobrir-se, a si e ao outro próximo, desenvolvendo seus sistemas perceptivos, motores, cognitivos e de comunicação. Acredito nesses lugares simbólicos, contextos em que as competências emergem e se estruturam como espaços de construção de vida. (Camera, 2006, p. 32)

O estudo apresenta definições de interação a partir das áreas da psicologia, da psicanálise e da sociologia, mas na nossa leitura acaba por enfatizar a vertente psicológica das relações sociais, dando pouca ênfase a outras categorias sociais que interferem nessa dinâmica, embora não possamos aprofundar esta percepção, já que o texto disponível não apresenta os dados empíricos analisados pela investigadora.

O estudo sociológico de Gérard Neyrand (2000) “L'enfant, la mère et la question du père: un bilan critique de l'évolution des savoirs

sur l'apetite enfance", faz um vasto levantamento sobre a evolução dos saberes em torno da "pequena infância". O autor atribui à medicina do século XIX o reposicionamento da parentalidade, indicando que esse processo se fortalece após a segunda guerra mundial, em que com o desenvolvimento da psicanálise o papel da mãe é fortemente valorizado, só havendo uma inversão nessa lógica quando a partir da década de 80 do século XX há uma valorização do papel dos pais.

Nessa perspectiva, o autor apresenta os desdobramentos da aparição da psicanálise, as controvérsias da psicologia do desenvolvimento, bem como as teorias pedagógicas modernas. Ele refere que as representações em torno da pequena infância variaram consideravelmente nos anos pós-guerra, revelando que o modelo de cuidado e educação que evidenciava um modelo de família dominante centrava-se na mãe como a figura de afeto que ficava em casa cuidando dos filhos para que o pai fosse trabalhar.

As mídias promovem o amor materno e ao mesmo tempo as receitas da puriecultura, e os demógrafos visualizam um crescimento na população, a ponto desta geração, segundo Neyrand (2000), ficar conhecida como a "geração do *baby boom*". No entanto, toda essa atenção aos temas relativos aos bebês não modifica o papel dos pais e o modelo de apego afetivo maternal.

A ênfase no indivíduo e nas suas relações afetivas faz com que a psicologia se torne uma disciplina relevante. Neyrand (2000, p. 305) cita Singly (1996) que afirma que "a lógica da família contemporânea é psicológica". Segundo Neyrand (2000) "àquela época, possivelmente mais que hoje em dia, o discurso "psy" aparece mais normativo reforçando a sua dominação sobre as ciências humanas"²¹ [...] (p. 305).

Segundo o autor, a evolução radical dos comportamento nos fins dos anos 60, conjugada à reivindicação da autonomia e da

²¹ "Or, à l'époque plus peut-être qu'aujourd'hui, le discours «psy» apparaît d'autant plus normative qu'il assoit sua domination sur les sciences [...]" (Neyrand, 2000, p. 305)

satisfação pessoal, bem como a liberação feminina, marcam de uma certa forma o fim do reinado da criança e a instauração de um processo de emergência da liberdade dos pais para programarem a chegada de um filho, o que o autor identifica como o “direito à criança”, direito que segundo Neyrand (2000), vai alimentar a pesquisa médica e resultar nas procriações assistidas.

O autor afirma que o investimento da mulher na maternidade revela a preponderância do seu papel de referência nessa relação, no entanto, a atitude dos jovens pais também evolui profundamente e é acompanhada da mudança de discurso em torno do bebê. Ganha força a ideia do trabalho qualificado no acolhimento coletivo, assim como o reconhecimento da característica cultural dos papéis parentais, o que questiona diretamente a ideia da teoria do apego criança-mãe.

Dos anos 80 do século XX aos nossos dias assistimos a multiplicação de interrogações e de tentativas de respostas que se colocam em relação ao campo dos saberes, seja das práticas sociais e da sociedade civil, seja da técnica e da ciência, da ideologia e da moral. São variados elementos contextuais que concorrem para a definição da situação da criança e da sua família(Neyrand, 2000).

Essa indicação do sociólogo remete para o fato da crescente preocupação de diferentes áreas em torno dos saberes sobre as crianças e das questões que envolvem os seus processos de socialização, o que remete diretamente para as relações parentais e sociais de modo mais amplo. Neyrand (2000) chama a atenção para a intervenção de diferentes instâncias, assim como para o papel da mídia, que inclusive instaura modelos de cuidados familiares mediante seus mecanismos de atuação, como a revista bastante conhecida na França “*Parents*”, o que acaba por vulgarizar o conhecimento científico na elaboração de um apoio pragmático para a constituição da parentalidade.

Em suas conclusões Neyrand (2000, p. 323) afirma que nos encontramos diante de uma situação social onde se joga uma luta

para a redefinição do lugar do bebê em relação ao seu desenvolvimento extra-familiar e em relação aos seus pais. E nesse contexto, os profissionais que cuidam com os bebês, os representantes do saber, os mídias e os novos pais e mães constituem as lanças de ferro, mas talvez também os pontos de resistência, de uma evolução social da parentalidade e do estatuto da criança pequena.

Estudos como o de Neyrand apontam para a necessidade crescente de investigações que revelem as configurações atuais das famílias e os elementos que revestem a escolha pela maternidade e paternidade na contemporaneidade. Estudos no contexto de creches e pré-escolas no Brasil tem revelado uma diversidade incomensurável em torno das realidades familiares, questionando a possibilidade de um modelo de oferta de educação institucionalizada único diante de configurações tão diversas.

Temas como as relações sociais dos bebês revelam-se como fundamentais de serem investigados no campo da sociologia da infância, embora já presentes em trabalhos de campos como a educação, como o desenvolvido por Schimitt (2008), que revela um forte diálogo com as ciências sociais e a filosofia; e no campo da psicologia, como o desenvolvido por Anjos (2006). Uma perspectiva sociológica nos permitirá aprofundar conceitos-chave nessa área como a ideia de ação e relação social, ampliando as possibilidades de abordagem em torno da educação das crianças bem pequenas que se revela como um movimento emergente.

No campo da antropologia alguns trabalhos questionam a invisibilidade dos bebês nas investigações, como o desenvolvido por Alma Gottlieb, que em um artigo que apresenta o sugestivo título: "Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers)" de 2000, questiona o negligenciamento das crianças pequenas nos estudos antropológicos e propõe seis razões para que esta exclusão ocorra: o trabalho de campo das próprias

memórias e o estatuto parental, a questão problemática da agência das crianças e sua presumível dependência dos outros, seu apego à rotina das mulheres, a sua aparente incapacidade para comunicar, a sua inconveniente propensão de fuga para uma variedade de orifícios e o seu aparentemente baixo quociente de racionalidade (p. 121).

Alguns trabalhos recuperam estudos que apresentam as crianças e de certo modo contribuem com a constituição de uma antropologia da infância e da criança, como o a pouco citado de Gottlieb (2000) que apresenta estudos desenvolvidos na África Ocidental que, segundo a antropóloga, sugerem desejável considerar as crianças como relevantes e benéficas para o empreendimento antropológico. Os estudos de Ângela Nunes (1999, 2003) entre as crianças Xavante, que também faz um balanço da produção no campo da antropologia sobre as crianças e recupera trabalhos clássicos que inauguram um eixo de análise em que as crianças pequenas aparecem, como os estudos de Margareth Mead entre os Arapesh, os Mondugumor e os Tchambulli, sendo o trabalho dessa antropóloga reconhecido por Nunes (1999) como sistemático, contínuo e concentrado em temas como a infância e a adolescência. Na antropologia brasileira, das produções mais recentes, podemos citar também o trabalho de Clarice Cohn (2000) entre as crianças Xikrin, que aponta caminhos para a consolidação de uma antropologia da crianças.

De modo geral, os estudos citados apontam as possibilidades de inclusão das crianças nas investigações antropológicas, alguns apontando especificamente a necessidade da escuta dos bebês, mas ainda o fazem de maneira tímida, ficando a indicação de que esta demanda está em aberto no campo antropológico.

Especificamente no campo da educação, no Brasil as investigações sobre os bebês tem aumentado consideravelmente no

últimos anos, nesse sentido é indicado o levantamento realizado por Schimitt em seu estudo de 2008, assim como os estudos desenvolvidos na Itália, bastante divulgados no Brasil, dado o esforço em traduzir as obras realizado por investigadoras como Ana Lúcia Goulart de Faria da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Maria Carmem Silveira Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Na França as investigações realizadas pelo “Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire – Cresas” - que faz parte do “Institut national de recherche pédagogique – INRP” também marcam esse crescente interesse pelas crianças bem pequenas, com investigações que já vêm sendo produzidas desde a década de 90 do século passado.

Em Portugal há poucos estudos sobre os bebês e a sua educação em creche, se o recorte for a abordagem sociológica não há produções. Dos trabalhos encontrados citamos o desenvolvido por Gabriela Portugal “Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche” de 1998, assim como o de Maria de Lurdes Dias de Carvalho “Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche”, de 2005 e o de Ana Isabel Pinto “O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações” de 2006. Os trabalhos citados, embora centrem suas discussões na creche e nos bebês, o fazem através de uma abordagem psicológica. Há ainda estudos sobre a creche, como o desenvolvido por Sílvia Araújo de Barros, “Qualidade no contexto de creche: ideias e práticas” de 2007. De modo geral, como já referimos, a perspectiva de uma abordagem multidisciplinar ainda não é observada na produção portuguesa sobre os bebês, a maioria dos estudos situa-se na área da psicologia.

3.2 OS BEBÊS POR SI PRÓPRIOS: ESTRATÉGIAS DIFERENCIADORAS DAS IDADES

Após situar brevemente a produção em torno dos bebês trataremos da sua demarcação cronológica e da utilização desta nomenclatura para designar um determinado tempo de vida.

A idade cronológica, de acordo com Alves (2004), é um importante marcador social nas sociedades modernas ocidentais, pois refere a maturação individual e exige um tipo específico de estrutura social. No âmbito da vida cotidiana, a idade é revestida por valores culturais, em que há determinadas idades para a vivência de determinados ritos, entrar para a escola é um exemplo dessa conotação cultural.

A idade como balizadora de alguns ritos vividos pelas crianças nas sociedades ocidentais é uma herança persistente de áreas do conhecimento que identificaram nas crianças características vinculadas à idade que permitiram unificar as trajetórias individuais. No âmbito dos rituais de acesso a instituições de educação e a sua estrutura social, temos a interferência direta de uma ideia etapista²², que vincula às idades características específicas de comportamentos que correspondem a um dado momento do desenvolvimento humano. Essa herança e a tradição classificatória das escolas que dividem os grupos de crianças por idade se instaurou nas instituições de educação infantil que, na sua maioria, separam as crianças de 0 até 6 anos em turmas por idade. Desse modo, torna-se difícil indicar que as escolhas

²² Ver as leituras críticas a esse respeito de Erica Burman em "Deconstructing developmental psychology" (1994) e de Solange Jobim e Souza em "Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância" (1996).

relacionais das crianças sejam orientadas pela idade cronológica, pois que outras possibilidades de escolha têm?

Mais do que a idade, as experiências que estão vinculadas a ela é que nos permitem (ou não) considerá-la como um elemento identitário nas ações e nas relações das crianças, assim a ideia da “idade” como traço da ação social das crianças é revelada pelas próprias crianças de diferentes modos na complexidade da estruturação dos seus cotidianos e das suas relações.

Nos encontros vividos pelas crianças do mesmo grupo no cotidiano da creche são revelados interesses que remetem para a sua perplexidade diante das outras idades, ainda que a cronologia não seja muito alargada. Uma situação que demarcava de modo muito manifesto essa perplexidade das idades era quando no início das observações no grupo, portanto, em abril de 2008, havia no grupo uma menina de 5 meses que era identificada pelas demais crianças como “a bebê”. O fato da Matilde ser a menor criança do grupo fazia com que as demais a tratassem como bebê, sendo que todas poderiam ser assim consideradas, já que a criança mais velha aquela época tinha 1 ano e 6 meses. Tomemos por base de análise cenas observadas nos primeiros meses de observação:

Anita levanta as pernas, bate um pé contra o outro e diz: *pé, pé, pá, pá*. Abaixa-os e continua a dizer *pápa*, pelo barulho percebe-se que outras crianças estão a comer. Depois torna a segurar um pé, olha para a Matilde que está ao seu lado, bate na sua própria perna e diz: *o pé*. Em seguida ela diz algumas sílabas e faz um barulho com os lábios, faz isso várias vezes, sempre mexendo em uma das pernas e no pé. A educadora diz: *o que está aí a fazer a Anita, asneiras...* e Anita aponta para Matilde e diz: *o bebê*, a educadora pergunta: *quem está aí sentado?* E em seguida responde: *é o bebê, é a Matilde*. Anita sorri. (Registro em vídeo, 15/05/2008)

[...] A educadora pede para que a Luísa sente, já que ela está em pé a observar as imagens que a educadora tem nas mãos. Uma imagem é de uma boca e a outra de um bebé. Luísa observa e rapidamente diz: *Matilde [...]*. (Registro em vídeo, 05/06/2008)

[...] Gastão, Matilde e Inês estão sentados no chão no centro da sala junto à auxiliar. Gastão tem nas mãos um livro, ele o folheia, a medida que passa as páginas, Matilde as toca, tentando pegar o livro. Joana que está ao meu lado vê a cena pelo ecrã da câmara e diz: *bebéeeee?* Inês logo olha e Matilde concentra-se em um brinquedo que apanhou no chão. [...] (Registro em vídeo, 28/07/2008)

Essa identificação de Matilde como “a bebê” por parte dos seus pares era envolta de uma série de ações que tomavam como base os modos como se deve tratar um bebê, interpretamos que o fato dela ser a menor fisicamente, não engatinhar e/ou caminhar, ter direito a permanecer grande parte do dia com a chupeta comunicava aos demais bebês que ela era um bebê, sendo que nem todos se auto-identificavam deste modo. Afonso, Inês e por vezes Santiago também eram identificados pelos pares em alguns momentos como “bebês”, tendo em vista que ainda que fossem mais velhos que Matilde também apresentavam algumas características que, concluímos, eram tidas como de bebês, por exemplo, locomoverem-se engatinhando.

Nas imagens que seguem podemos observar Sofia interagindo com Matilde (sentada na cadeirinha) e Inês (engatinhando):



Imagem 12: Aproximação de Sofia a Matilde 06-06-2008



Imagem 13: Aproximação de Sofia a Inês 06-06-2008



Imagem 14: Beijo de Sofia em Matilde 06-06-2008

A postura de Sofia, que embora seja a maior criança que aparece nas imagens aos olhos adultos seria considerada um bebê, revela que há alguns saberes em torno de quem são os bebês e como eles devem ser tratados. Seu movimento de aproximação revela o cuidado em colocar-se a altura de ambas as meninas, sendo que Inês

pela possibilidade de locomoção afasta-se da Sofia, indicando, em certa medida que a ideia de proteção e salvaguarda da integridade física e emocional das crianças bem pequenas também não justifica o seu isolamento, comum principalmente quando têm menos de um ano de idade.

Matilde, embora tenha seu corpo imobilizado pelo cinto que a envolve na cadeira, posiciona-se de um modo que consegue partilhar com a Sofia o momento em que ela se aproxima para acarinhá-la.

O lugar social que a Sofia ocupa na relação com as meninas também revela que a cronologia não é um marco estável para se deixar de ser bebê, a situação em que se encontra e as relações que se estabelecem é que definem esse lugar: “a passagem do tempo é marcada por rituais e eventos que, independente de um marcador cronológico fixo, dão a dimensão para o sujeito do fluxo do tempo” (Alves, 2004, p. 360). No contexto dessa interação, Sofia se coloca em um lugar diferenciado relativamente às outras duas meninas, tecendo ações de cuidado e atenção, ou seja, nessa situação em específico ela não ocupa o lugar de um “bebê”.

Interessa-nos de modo especial nessa cena o fato de Sofia, Inês e Matilde relacionarem-se de modo autônomo e estruturado por elas próprias, revelando o seu papel como atores que promovem a socialização dos seus pares (James; Prout, 1990) e dando visibilidade a uma ideia que é bastante central na sociologia da infância, a da socialização horizontal, em que as crianças ocupam-se nas relações sociais dos processos de socialização dos seus pares de modo competente e próprio (Mollo-Bouvier, 1994; Sirota, 2001, 2007; Plaisance, 2004; Ferreira, 2004a).

Quanto às experiências com crianças de outros grupos e por vezes de outras idades, quando as crianças estavam no grupo “0” observei que saiam pouco do espaço da sua sala e quando o faziam

geralmente era para interagir com crianças de idades próximas. Nesse grupo as refeições eram feitas no espaço da sala, o que também restringia o contato com outras crianças e adultos. No segundo ano, no grupo “1”, embora fizessem as refeições no refeitório, o que em certa medida permitia o contato com outras crianças e adultos, os momentos de convívio coletivo aconteciam de modo estruturado quase que exclusivamente as sextas-feiras quando as crianças tinham um curto espaço de tempo para brincadeiras com outros grupos no salão²³.

Em algumas situações de encontro das crianças com crianças de outro grupo que presenciei durante a minha permanência na creche no período do estudo etnográfico, observava diferentes re/ações das crianças frente ao desafio da interação com crianças com as quais tinham pouco convívio, havia desde as crianças que sentiam-se convidadas e a vontade para viver essa relação de modo inteiro, como aquelas que resistiam ao contato e refutavam a interação, talvez por viverem pouco essa experiência do estar com um outro em um espaço que não é correntemente o que ocupa. Vejamos dois excertos de dois episódios que focam a interação entre crianças de diferentes grupos da instituição, sendo o primeiro de uma proposta de interação com crianças maiores e o outro de uma proposta de interação com crianças da mesma idade:

²³ Como a instituição investigada não conta com uma área externa para uso dos pequenos, há uma grande área interna que é utilizada, sobretudo, pelas crianças maiores nos momentos de atividades com as profissionais da educação física. Diante da grande procura pelos demais grupos, a utilização pelas crianças menores fica dependente dos horários disponíveis entre as atividades das crianças maiores, que têm preferência no uso do espaço.

Cena 1

[...] Luísa, Joana, Sofia vão ao refeitório desenvolver uma actividade junto aos grupos de crianças maiores — experimentar gelo com frutas em seu interior. Vão para uma mesa em que encontram-se crianças maiores (em torno de 5 anos), algumas são deslocadas para outras mesas e ficam apenas duas crianças, um menino e uma menina, que é irmã da Joana. Joana resiste a se aproximar da mesa e chora. O menino também é deslocado para outra mesa e uma outra menina ocupa o seu lugar. Luísa toca em um gelo, Joana vira de costas para a mesa e olha a chorar para a educadora, que está abaixada a sua altura. As meninas maiores aproximam-se da Luísa e oferecem-lhe gelo, abaixam-se para perguntar se a Luísa quer. A educadora aponta para a irmã de Joana, mas ela não a olha. Sofia observa, Luísa toca nos gelos e Joana continua de costas para a mesa, vez ou outra vira-se e observa. Sofia aponta para outra mesa e diz: *aqui*. Joana chora, a educadora diz: *a Joana não quer mexer?* E ela movimenta a cabeça dizendo que não. [...] A educadora convida a Sofia para ir para a sala e ela diz que não. Então a educadora lhe diz que vai para a sala, pergunta se ela fica e ela responde que sim. (Registro em vídeo, 19/06/2008)

Cena 2

Quando chegam na outra sala já encontram os outros bebés em uma piscina e outra piscina com água para eles, Gastão logo entra na piscina com os bebés do outro grupo. Os bebés são colocados na piscina, que tem água quente. Sofia bate com as mãos na água, Rita chora. Outros bebés batem com as mãos na água, Rita continua a chorar. [...] Luísa está fora da piscina a observar os bebés do outro grupo, que tem na sua água espuma. Sofia deita de barriga para baixo e bate as pernas, ela sorri muito. Anita sai da piscina e também vai observar os outros bebés, a educadora do outro grupo convida os bebés a partilharem da piscina com os bebés que observo, mas eles resistem, embora já haja uma menina do outro grupo nessa piscina. No entanto, Anita aceita entrar na piscina em que eles se encontram. Luís, um menino do outro grupo é colocado na piscina junto aos bebés que observo. Luísa

retorna para a piscina, Anita também retorna com o seu grupo. (Registro em vídeo, 22/07/2008)

A apresentação dos dois episódios de modo sequencial tem o objetivo de problematizar a questão da interação entre crianças de diferentes idades. A clássica divisão dos grupos de crianças nas instituições de educação por idade tem a sua gênese na ideia do estabelecimento de parâmetros comuns de desenvolvimento, ter crianças da mesma idade em um grupo facilitaria o desenvolvimento de propostas pedagógicas a medida que, supostamente, encontram-se em estágios de desenvolvimento similares.

Certamente, a organização dos grupos das instituições nessa lógica não está vazia de sentido, tanto que a maioria das instituições de educação infantil mantém este como o “modelo” a ser seguido. Mas, o que tem sido – ou durante muito tempo foi – tido como um modelo ideal tem dado provas dos seus limites. Busquemos nas cenas elementos para justificar a nossa argumentação.

Estabelecendo uma relação entre as ações das crianças nas duas cenas, observamos que o fato de interagirem com crianças de idades diferenciadas ou crianças da mesma idade, mas de um outro grupo, provoca reações também diferenciadas, portanto, não é possível estabelecer uma norma quanto a relação entre as diferentes idades. A singularidade das relações denota experiências de diferentes ordens, permitindo, do nosso ponto de vista, que todos os atores sociais exercitem seu papel de agentes, independente de serem mais novos ou mais velhos.

Quando interagem com crianças mais velhas ou crianças da mesma idade as crianças do grupo observado relacionam-se de modo muito próprio. No caso da interação com as crianças mais velhas,

Joana resiste a participação, ainda que tenha a sua irmã no mesmo contexto, enquanto Sofia e Luísa envolvem-se na proposta e interagem com as demais crianças. Na situação com as crianças da mesma idade, também há por parte das crianças movimentos de resistência e de engajamento.

É relevante considerar que há vários elementos que se conjugam na constituição desse cenário interativo, não podemos analisar a relação entre crianças da mesma idade ou idades diferentes de modo isolado, a situação, o contexto, a presença de outros atores, enfim, há uma série de constrangimentos que interferem no modo como as relações se constituem.

A desnaturalização das ações das crianças em relação às relações sociais que constituem suas relações de pares é fundamental para que se possa avançar na compreensão sobre como essas relações se constituem e quais são as possibilidades de ação a partir de diferentes arranjos interativos. Essas situações levam a pensar sobre a construção dos itinerários de infância de cada criança, algumas que permanecem por até 12 horas diárias na creche, que vêm e convivem pouco com crianças de outras idades, que têm uma possibilidade limitada de experimentar na relação com os pares, a alteridade com outras idades.

Diante das cenas observadas podemos mesmo afirmar que o critério "idade" deve ser bastante relativizado ao se pensar as escolhas relacionais das crianças, tendo em vista que para as crianças o que identifica em certa medida a cronologia são aspectos variados e não especificamente um dado numérico. Mesmo para os adultos, o que permite classificar um ser humano como um bebê? É a idade? São os seus comportamentos? As suas competências? Poder-se-ia designá-los como constituintes de uma "unidade social"?

Ao buscar indicativos de respostas para tais questionamentos nos deparamos com referências numerosas na psicologia, algumas na educação e pouca ou quase nenhuma em áreas das ciências sociais. O vasto estudo de Gérard Neyrand (2000a, 200b), já indicado na seção anterior deste capítulo, nos revela a influência da psicanálise com Freud e Françoise Dolto, da psicologia com Piaget, Vygotsky e Wallon e dos pedagogos Decroly, Montessori e Freinet no que tange os saberes sobre a pequena infância. Ao longo do seu livro o sociólogo, que também tem formação na psicologia, apresenta as concepções dos autores em torno da infância e do que é considerado nas idades que a constitui como característico do desenvolvimento humano, mas ele próprio abstém-se de clarificar as escolhas que faz em torno do uso de denominações como “pequena infância”, “bebês” e “crianças”, talvez buscando não homogeneizar os atores ao classificá-los como constituintes de uma determinada fase da vida.

Plaisance (2004) afirma que:

[...] a clivagem entre o lactente ou criança muito pequena, objeto de cuidados ou de atenção higiênica, que pode freqüentar a creche e a criança em idade de ir à escola maternal ou ao jardim-de-infância, objeto de atenção pedagógica, tende a desaparecer (Chamboredon & Prévot, 1973). Nessas condições, a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos). (p. 222)

Devido a recorrência de uma demarcação etária para o bebê dos zero aos dois anos de idade²⁴, correntemente toma-se como referência essa delimitação, assim como considera-se a etariedade definida pelas instituições de educação, que geralmente delimitam a

²⁴ A esse respeito ver: Piaget (1982) e Vygotsky (1999).

faixa etária da creche de 0 a 3 anos. De qualquer modo, temos que considerar que essas são designações externas que levam em conta uma série de características que talvez não sejam relevantes aos olhos das crianças, como bem nos revela Sofia ao relacionar-se com Inês e Matilde.

De modo mais ampliado, e segundo Plaisance superando uma classificação ainda mais fragmentada que na sua argumentação baseia-se na experiência francesa entre o lactante e a criança que frequenta a escola maternal, designa-se como pequena infância a faixa de idade compreendida dos 0 aos 5-6 anos, ou seja, aquela constituída por meninas e meninos que ainda não frequentam a escola. Defendemos que muito mais do que buscar agrupá-las por um referencial etário considerando seus estágios de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional ou a frequência de um determinado tipo de instituição, tomar as experiências da vivência da infância na sua singularidade e em sua multiplicidade de possibilidades interativas permitiria ampliar a constituição de itinerários de infâncias, tornando-os muito mais ricos e diversificados.

A título de síntese deste capítulo

Após levantamento em torno da produção sobre os bebês no campo da sociologia e na área da sociologia da infância, nos deparamos com uma escassa produção, que remete à necessária tarefa de tomar os bebês como sujeitos relevantes aos estudos sobre as realidades sociais das crianças. Dos trabalhos encontrados que identificavam como área de concentração a sociologia ou sociologia da infância, um situava na educação e tinha como tema as interações dos bebês na creche e outro na sociologia e seu tema era os saberes em torno da infância no período pós-guerra, sendo amplamente

discutido o papel da mãe e do pai na constituição dos conceitos em torno do que é ser bebê, assim como das realidades de vida dos bebês.

Os contributos identificados nas produções se situam, sobretudo, no primeiro caso no reconhecimento do bebê como sujeito competente, capaz de estabelecer interações lançando mão de variadas formas comunicacionais e no segundo, no vasto levantamento em torno dos saberes que orientam as práticas sociais com os bebês e na perspectiva sociológica adotada nas análises críticas do autor.

Neste capítulo ainda problematizamos a idade cronológica como balizadora da identificação dos seres humanos de pouca idade como “bebês” remetendo para os contextos socio-culturais em que se encontram e, principalmente, para a sua auto-identificação como tal.

Outro aspecto relevante em relação a idade, diz respeito a classificação etária utilizada pelas instituições educacionais, que separam crianças por idade em cada grupo, baseadas numa suposta homogeneidade relacionada ao desenvolvimento previsto para cada idade. Propomos uma análise crítica relativamente à essa escolha, tendo em vista que, a observação das crianças nos revela que a heterogeneidade constitutiva deste tempo de vida não justifica a sua divisão por grupos de mesma idade.

IV AÇÃO SOCIAL: UM CONCEITO SOCIOLÓGICO

“Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens”

Hannah Arendt

4.1 DA IDEIA DE AÇÃO E AÇÃO SOCIAL

A escolha por abordar a ação social é decorrente do interesse em conhecer como as crianças bem pequenas atribuem significado às ações que são elaboradas em contextos de interação com outros atores. Na acepção de Weber a ação social ou conduta social requer um significado subjetivo que se refere a um outro indivíduo ou grupo (Giddens, 1990). De acordo com o próprio autor:

Por "ação" entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido *subjetivo*. Ação "social", por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso. (Weber, [1921] 1991, p. 3)

O significado da ação, de acordo com Weber, pode ser analisado a partir de dois pontos de vista: quer do significado que tem para um indivíduo ou quer de um tipo ideal de significado subjetivo que o seu hipotético agente atribua (Giddens, 1990). Nessa lógica, analisaremos a ação social dos bebês em um contexto de interação com outros atores sociais, buscando compreender o seu significado na complexidade relacional que ocorre em um contexto institucionalizado e conhecer como esse processo de atribuição de significado ocorre com seres humanos de tão pouca idade, que estão tendo contato com muitas situações pela primeira vez na vida e que elaboram significados de modo bastante complexo, do ponto de vista da capacidade adulta de interpretá-los.

No campo da sociologia da infância temos nos deparado de modo mais proeminente com a ideia de *agency* (James, James, 2008; James, Prout, 2000; Prout, 2004), que também refere o estatuto de atores sociais das crianças e convoca o debate em torno da relação ação-

estrutura, fundamental, do nosso ponto de vista, a toda teoria da ação social. No entanto, nossa escolha pelo termo ação e não *agency* se centra, sobretudo, na base teórica sociológica que orienta o nosso estudo, uma sociologia interpretativa, situada em conceitos desenvolvidos por autores como Max Weber, que não exclui, aliás pelo contrário enfatiza a partir de uma outra ótica, a relação ação-estrutura, mas discutiremos essa questão a frente.

Embora a amplitude de trato ao tema nos coloque o desafio de fazer escolhas e correlações conceituais que por vezes são arriscadas²⁵, a explicitação de algumas perspectivas de debate devem ser apresentadas no sentido de situar o lugar do qual falamos quando tratamos de tal conceito. Lamentamos que a apresentação de conceitos esteja estruturada sequencialmente, no entanto a entendemos enquanto necessária para que as análises desenvolvidas na continuidade estejam teoricamente situadas.

As análises contemporâneas em torno das teorias da ação correlacionam diferentes autores e teorias, assim, para sociólogos como Giddens (2005) a teoria elaborada por Weber, ainda que indiretamente, influenciou teorias contemporâneas como o interacionismo simbólico de George Mead. Cohen (1996) estabelece uma divisão semântica entre os teóricos classificando-os como de orientação subjetivista e os teóricos da *praxis*, incluindo no primeiro grupo Weber e Parsons e no segundo Dewey e Mead, Garfinkel e Giddens. E um terceiro sociólogo, George Ritzer (1993) propõe correlacionar os conceitos micro-macro e

²⁵ A complexidade da abordagem à ação é identificada por autores como Cohen (1996) que situa os teóricos modernos da ação em duas orientações: uma situa-se na alusão a importância crucial da consciência subjetiva na direção da ação e a outra sugere a importância fundamental da *praxis* social, ou seja, do desempenho ou da execução da conduta social (Cohen, 1996, p. 112). A análise cuidadosa e metódica desenvolvida pelo autor nos informa o quão pantanoso é este terreno, o que exige uma vigilância epistemológica constante nas escolhas teóricas desenvolvidas ao longo do estudo.

ação-estrutura, recorrendo a autores como Giddens, Archer, Bourdieu e Habermas e indicando que os teóricos norte-americanos tendem a centrar-se no vínculo micro-macro e os europeus na relação ação-estrutura.

Diante de tantas possibilidades de escolha teórica, que passam sem dúvidas por um posicionamento epistemológico, nossa escolha reside no reconhecimento da contribuição de Weber ao corpus teórico em torno da ação social, a medida que ao analisar as estruturas sociais, considera a ação dos agentes na definição dessas estruturas e consideramos ainda a contribuição da teoria da estruturação de Anthony Giddens, levando em conta seus limites²⁶, mas sobretudo, apostando nas possibilidades de conhecimento e análise da ação das crianças bem pequenas em contexto institucionalizado.

Nessa direção, cabe recordar que a consideração do ponto de vista dos atores é condição para que se possa definir a ação, pois para Weber “a acção consiste nos significados subjectivos que o indivíduo atribui ao seu comportamento” (Cohen, 1996, p. 113), sendo reconhecida a ênfase que o autor dá ao significado.

Na tradução brasileira de “Wirtschaft und Gesellschaft: grundriss der verstehenden Soziologie”, Gabriel Cohn ao tratar de alguns problemas conceituais e de tradução no livro, em português “Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva”, esclarece que o essencial para Weber é que o sentido da ação não é algo dado e independente do curso da ação. Não palavras de Cohn (1991):

²⁶ Ver críticas de Kilminster (1991) sobre a ausência de uma visão da estrutura de modo mais relacional na teoria da estruturação e de Ritzer (1993) sobre a demasiada importância que a teoria giddensiana concede à capacidade de ação e por consequência ao agente.

[...] o sentido da ação não é algo já dado que de algum modo seja “visado” pelo agente como meta da sua ação mas é a representação que ele, como agente, tem do curso da sua ação e que comanda a sua execução. [...] No esquema analítico weberiano tudo passa pelas concepções ou representações que os agentes (sempre individuais, em última instância) têm dos motivos, meios e fins das ações sociais em que se envolvem. Daí a dimensão *subjéctiva* da ação. E motivos, meios e fins têm, para o agente, carácter significativo. Daí a dimensão do *sentido* da ação. (p. XV)

Essas duas dimensões – subjetividade e sentido – são, ao nosso ver, centrais na discussão weberiana sobre a ação e interessam especificamente a esse estudo. Sarmiento (2000) ainda chama a atenção para a problemática dos “outros”, que segundo o autor, “aponta para a ideia de que toda acção social é, real ou virtualmente, *interacção*” (p. 47).

Weber ([1921] 1991) denomina o sentido como “subjetivamente visado”, referindo que não se trata de um sentido objetivamente correto ou de um sentido verdadeiro, como o que as ciências dogmáticas buscam investigar. Reconhece que a linha que separa um sentido visado pelo agente de um comportamento puramente reativo é muito tênue. Ele afirma que “a possibilidade de “reviver” completamente a ação é importante para a evidência da compreensão, mas não é condição absoluta para a interpretação do sentido. Componentes compreensíveis e não compreensíveis de um processo estão muitas vezes misturados e relacionados entre si” (p. 4).

Reside aí a dificuldade de definir o sentido da ação e identificá-la como social ou um comportamento reativo, porque a compreensão dos componentes que constituem a ação nem sempre passa por uma interpretação legível. Sarmiento (2000) indica que Weber considera a ação não como conteúdo linguístico de uma proposição ou ideia, mas como opinião e intenção (p. 46), o que a coloca no plano da ação individual e a vincula a realização de algum fim.

Nesse sentido, em algumas situações não será mesmo possível compreender o sentido de alguma ação, Weber ([1921] 1991) inclusive sugere que algumas ações só poderão ser interpretadas em nível intelectual e talvez nem assim seja possível, restando apenas tê-las como dados de descrição de uma dada situação.

[...] muitas vezes não conseguimos compreender, com plena evidência, alguns dos "fins" últimos e "valores" pelos quais podem orientar-se, segundo a experiência, as ações de uma pessoa; eventualmente conseguimos apreendê-los intelectualmente mas, por outro lado, quanto mais divergem de nossos próprios valores últimos, tanto mais dificuldade encontramos em torná-los compreensíveis por uma *revivência* mediante a imaginação intuitiva. (Weber, [1921] 1991, p. 4)

Para as interpretações situadas no senso comum é aceitável que as ações sociais do outro sejam tomadas por base de análise relativamente aos valores íntimos pessoais de quem as interpreta, mas como pensar nessa questão quando a situamo no plano científico? Como interpretar as subjetividades constitutivas das ações sociais do outro tendo por base o sentido que ele próprio lhe atribui, se esse sentido é, geralmente, tecido no entrelaçamento de elementos legíveis e ilegíveis?

No âmbito dos estudos com as crianças uma das prerrogativas do papel dos/as investigadores/as - adultos - é descentrar-se desse lugar social geracional ao propor conhecer a ação das crianças, o que não significa destituir seu estatuto de adulto, mas não tomá-lo como referência ao interpretar os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, o que não resolve a problemática da interpretação das subjetividades, mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator.

Até porque interpretar a ação significa levar em conta a relação ação-estrutura, já que as ações se tornam sociais em um contexto que lhe oferece uma série de possibilidades e constrangimentos, dando forma àquilo que é entendido como estrutura. Para Giddens (2000) as estruturas sociais proporcionam os meios pelos quais as pessoas agem, sendo estas ações definidoras das formas das estruturas sociais, ou seja, a estrutura é ao mesmo condição e resultado da ação.

Essa ideia é o centro da discussão da teoria da estruturação, que de acordo com Ritzer (1993) é um dos esforços mais conhecidos e esmerados por integrar a ação e a estrutura:

O domínio básico do estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, senão as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. (Giddens, 1989, p. 2)

Pensar a integração estrutura-ação, requer, segundo Giddens, situar as práticas sociais no tempo e no espaço, dimensões tidas pelo sociólogo como fulcrais. A dialética da relação estrutura-ação de fato exige a consideração das dimensões espaço-temporais, não como pano de fundo de tal relação, mas como cenário vivo, que emoldura e é reordenado pela ação, já que o esforço reside na análise de como os agentes situados espaço-temporalmente se comportam ou se orientam com respeito a cada um e à sociedade (Giddens, 2005).

Para entendermos melhor o lugar ocupado pela estrutura indicamos que a teoria de Giddens distancia-se da ideia durkheimiana que considera as estruturas externas e coercitivas dos atores e a põe na ordem de ser diretamente envolvida a ação do agente: "as estruturas só existem em e mediante as atividades dos agentes humanos" (Giddens, 1989, p. 14).

Assim, na teoria da estruturação a estrutura é entendida como:

[...] o conjunto de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na reprodução social; as características institucionalizadas dos sistemas sociais têm propriedades estruturais no sentido de que as relações estão estabilizadas através do tempo e espaço. A “estrutura” pode ser conceituada abstratamente como dois aspectos de regras: elementos normativos e códigos de significação. (Giddens, 1989, p. XXV)

Giddens (1989) entende enquanto caráter recursivo da vida social aquilo que constitui o cotidiano, ou seja, a repetição de atividade dia após dia, a rotina, que é contida na consciência prática; mais a frente retomaremos a ideia de rotina ou *rotinização*.

No que diz respeito ao sistema, em que a estrutura social está recursivamente implicada, Giddens (1979, p. 66) define como “relações reproduzidas entre os atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares”²⁷, admitindo deste modo, como sugere Ritzer (1993, p. 491), que a capacidade de ação e a estrutura podem fazer referência à fenômenos a nível micro e a nível macro, ou ambos os tipos de fenômenos.

Na esteira da apresentação destes conceitos, devemos problematizar a sua correlação – estrutura e sistemas sociais - e avançar para um outro conceito: de “dualidade de estrutura”. Para Giddens (1989):

A dualidade de estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social através do espaço-tempo. Por

²⁷ “Reproduced relations between actors or collectivities, organised as regular social practices”. (Giddens, 1979, p. 66)

sua vez, pressupõe a monitoração reflexiva (e a integração) de agentes na *durée* da atividade social cotidiana. (p. 21)

A proposição da “dualidade de estrutura” emerge alicerçada na ideia de que a construção de agentes e estruturas não são processos independentes – dualismos – mas representam uma dualidade. Isso porque toda ação pressupõe a existência da estrutura e toda estrutura presume a ação, já que depende da regularidade do comportamento humano (Giddens, 2005).

O comportamento humano, por sua vez, deve ser entendido na sua relação com o tempo: aquele reversível e irreversível. No que diz respeito ao primeiro, inspirados em Giddens afirmamos que a vida cotidiana tem uma duração, um fluxo, que é vivido de modo repetitivo. Termos como “reprodução social” e “recursividade” revelam esse caráter repetitivo do tempo da vida cotidiana. Ao apresentar e analisar algumas situações vividas pelas crianças no interior da creche observaremos essa dimensão da recursividade, que revela um domínio da ação e a possibilidade de sua alteração e da alteração da estrutura a medida que esse tempo é vivido.

A ideia de tempo reversível também pode ser relacionada a *durée* das instituições, já que ele é a condição e o resultado das práticas organizadas a continuidade da vida diária, sendo esta a principal forma da dualidade de estrutura (Giddens, 1989, p. 28). A reversibilidade temporal das instituições pode ser analisada quando a colocamos, por exemplo, em relação com as gerações, pois há uma continuidade prevista nos modos de vida, Giddens (1989) chama a atenção para o “ciclo vital”, mas essa continuidade sofre modificações, já que tanto as rotinas interferem nas formas institucionais de organização social como o inverso também ocorre.

Já o tempo irreversível é aquele que está relacionado com a vida do indivíduo, “o tempo, neste caso é o tempo do corpo, uma fronteira de presença muito diferente da evaporação do tempo-espaço inerente à duração da atividade cotidiana” (Giddens, 1989, p. 28).

A relação repetitiva do espaço-tempo nas atividades cotidianas é entendida por Giddens como um processo de *rotinização*, para o sociólogo, a partir de uma análise psicanalítica, a manutenção dos espaços e tempos no cotidiano permite o desenvolvimento de uma segurança ontológica, fundamental para o desenvolvimento equilibrado do *self*, equilíbrio este baseado na confiança. A partir dos estudos de Erikson, Giddens (1991) situa na primeira infância o *locus* temporal para a aquisição desta confiança, sobrevalorizando, do nosso ponto de vista, a repetição de tempos, espaços e ações.

O fato de conceber a segurança ontológica de modo muito centrado na repetição, cria um paradoxo relativamente a autonomia da ação social, sobretudo das crianças, já que enfatiza a necessidade da *rotinização* para esse grupo, isso porque para as crianças a organização espaço-temporal passa quase que obrigatoriamente por escolhas adultas, dada a sua relativa dependência. Então como conceber a “estruturação” nas vidas das crianças quando defende-se que as mesmas tenham suas experiências cerceadas por tempo e espaços repetitivos e ainda organizados por um Outro adulto? Retomaremos essa questão ainda no capítulo seguinte quando tratarmos das ações das crianças a partir da análise do episódio “O con(c)serto das cadeiras”.

Embora a teoria da estruturação de Giddens seja alvo de críticas por razões por nós já apresentadas, ela é sem dúvidas uma grande contribuição ao estudo da relação ação e estrutura. Relacionando-a à teoria de Weber, na análise do próprio Giddens: “Ainda que

reconhecesse a existência das estruturas sociais – como classes, partidos, grupos de *status* e outros -, ele sustentava que essas estruturas foram criadas através de ações sociais dos indivíduos" (Giddens, 2005, p. 35).

Uma diferença entre a teoria da ação de Weber e a teoria da estruturação de Giddens no que se refere a relação ação-estrutura, possível de ser aferida, é que para o primeiro a estrutura interfere de modo incisivo na ação, por vezes a determinando, já para o segundo embora reconheça, assim como Weber a relação de interdependência e interferência entre ação e estrutura, o agente tem uma grande capacidade de ação, mesmo diante das grandes estruturas que configuram as sociedades contemporâneas.

Reconhecidos os limites das teorias sociais contemporâneas, por exemplo o hiato existente no que tange a descrição das condutas sociais baseadas na emoção e no poder, indicado por Cohen (1996, p. 137), são igualmente reconhecidos os empreendimentos teóricos no sentido de elaborar teorias capazes de dar conta das dinâmicas das condutas sociais, numa clara tendência a desfocar da estrutura como determinante, para a relação dual entre a ação e a estrutura.

Uma questão interessante de análise aponta para as situações em que as ações das crianças encontram mais condições para sua manifestação, isso porque vivemos em sociedades em que os seres humanos atuam dependentes de outros seres humanos, o que Norbert Elias chama de configuração, conceito que considera as mudanças sociais e os seus impactos nos comportamentos dos seres humanos e nas relações sociais que estabelecem (Elias, 1989, 1990). Ainda que possamos relacionar essas mudanças no comportamento humano à psique – à qual de facto estão ligadas, uma análise sociológica nos permite ampliar a dimensão do indivíduo para a dimensão social, para

um conjunto de relações que possuem interdependência e que exercem poder mútuo.

Long (1992) ao tratar da capacidade de ação do agente, refere que esta confere ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e buscar formas de lidar com a vida, mesmo sob situações de coerção (p.22). Essa ideia interessa de modo específico quando tratamos de crianças que se encontram em espaços institucionalizados, porque falar em ação das crianças significa assumir sua posição de dependência, mas sobretudo de ação sobre o outro, considerando que a estrutura institucional conforma algumas das suas ações, assim como as crianças atuam nessas estruturas e as modificam.

Tomamos posse de interrogações elaboradas por Sarmiento (2000) ao estudar as lógicas de ação nas escolas para problematizar essa relação:

[...] como é que num mundo saturado de “sentidos” para a acção, administrativamente regulado, dominado pela monetarização e a burocratização, com a globalização dos processos de reflexividade social, há ainda lugar para a acção *autónoma*, isto é, uma acção dotada de sentido próprio que não seja meramente reprodutiva? Remetendo a questão para o campo educativo, o seu enunciado poderá formular-se assim: como é que em contextos escolares dominados por prescrições normativas de vocação totalizante, saturados de regras, normas de funcionamento, prescrições normativas de vocação totalizantes, saturados de regras, normas de funcionamento, prescrições para a acção, valores instituídos e inculcados, orientações de natureza administrativa e pedagógica, formuladas pelo Estado e pelas diversas agências de prescrição educativa [...] se pode encarar a possibilidade de acções autónomas, criadoras de identidades individuais e colectivas distintas? (p. 54)

O que está em causa então é identificar a ação das crianças no sentido de imprimir a sua marca à essa estrutura que tende a ser organizada a partir de uma lógica reprodutiva da sociedade, centrada em critérios quase que exclusivamente adultos. Com base no quadro-

teórico da sociologia da infância buscar-se-á revelar essa ação social a partir das próprias crianças, dos sentidos e significados atribuídos por elas às suas ações, compreendendo-as como uma categoria social diferenciada dos adultos e, portanto, com modos de agir e relacionar-se socialmente também diferenciados, mas não a parte.

A título de síntese deste capítulo

Iniciamos esse capítulo indicando o quanto é difícil selecionar no vasto campo da teoria social, aquela que trata do conceito de ação social em uma perspectiva que dialogue com os pressupostos deste estudo e que nos permita analisar de modo menos adultocentrado as ações sociais das crianças. Até porque toda escolha envolve exclusões e embora não tenhamos a certeza que fizemos a “melhor” escolha, fizemos a escolha que nos parece ser a que mais contribui com esse contexto de produção de conhecimento.

Outro ponto importante a ser enfatizado é o quanto a tendência a elaboração de teorias centradas na dualidade tem sido observada, o que pode gerar uma pergunta: é menos arriscado? Possivelmente. Mas, não só. É também mais respeitoso e coerente com as relações humanas, que são por excelência duais e não dualismos, a exemplo das relações entre feminino e masculino, corpo e mente, natureza e cultura, que já são compreendidas como partes que se influenciam mutuamente, não cabendo uma interpretação em que cada um represente um pólo oposto.

No amplo *corpus* de conhecimento que vem sendo gerado desde os teóricos clássicos da sociologia, como Durkheim, aos contemporâneos, optamos pelas teorias weberiana da ação social e da estruturação de Anthony Giddens como balizadoras de nossas

análises e pelo conceito de ação que se situa na relação dual com a estrutura, que concebe a existência de uma mútua influência e transformação. A ação é, a partir dessa lógica, entendida como um comportamento de sentido subjetivo, já a ação social é tida como um comportamento “subjetivo visado” orientado para o outro ou para os outros.

A interpretação das ações sociais sempre apresentará o desafio da compreensão situada a partir do ponto de vista do ator, dada a subjetividade que a constitui, o que significa reconhecer que talvez nem todas as ações possam ser compreendidas para quem é externo a elas. Mas, a descrição das ações sociais e a sua interpretação contextualizada permite uma aproximação às lógicas que determinam a sua estruturação, sendo essas lógicas, ou seja, os sentidos e significados atribuídos à elas, o que se buscou identificar nesse estudo.

V A AÇÃO SOCIAL DE BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE

*“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei”
Manuel de Barros*

5.1 DA IDEIA DE AÇÃO E À SUA VIVÊNCIA POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Nas seções que seguem no corpo deste capítulo, apresentaremos episódios vividos pelas crianças no espaço da creche buscando revelar traços constituidores da sua ação social. O desejo de dar visibilidade às complexas relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento da investigação esteve pulsante durante todo o processo de escrita, embora saibamos o quanto essa parte, que é a que chega a mão dos leitores, é limitada pela competência narrativa e de síntese da investigadora, que compreende – e portanto, chama a atenção para esta questão – que a elaboração final do estudo, a sua tessitura em um texto, cabe ao investigador, que pode gerir o poder que lhe é conferido nesse momento de diferentes modos. Nesse sentido, a ética constituinte das relações que a investigadora estabeleceu com adultos e crianças ao longo de todo o estudo é aqui também convocada, em uma vigilância constante para que as palavras escritas não se sobreponham as vozes dos atores envolvidos na investigação.

5.1.1 O corpo: ação social e linguagem?

“Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.”
(Le Breton, 2009a, p. 7)

O corpo aparece nesta investigação como uma dimensão central na ação das crianças, ele fez-se presente ao longo de todo o estudo empírico como revelador de traços singulares da expressividade, manifestação e elaboração de ações sociais das crianças.

Situar a dimensão corporal no conhecimento da ação, permite-nos problematizar a relação social – natural (Prout, 2000), já que a abordagem do corpo na infância tende a ser remetida para uma análise biológica e não sociológica²⁸. No caso dos estudos com bebês essa divisão entre biológico e social tem uma forte presença, seres humanos de pouca idade a tendência a atribuir às competências dos bebês apenas dimensões biológicas é recorrente. Gérard Neyrand (2005) afirma que com a emergência das ciências humanas na virada do século XX houve uma mudança significativa nessa relação entre o biológico e o social. Ele indica que um dos expoentes dessa mudança foi Freud que rompe com a idéia de bebê como “tubo digestivo” e da criança como anjo assexuado que toda uma tradição mistificou (p. 13).

No campo da sociologia da infância assistimos a emergência de uma abordagem que não desconsidera o biológico, embora Prout (2000) reconheça que a demasiada ênfase na dimensão social por vezes promoveu a ideia da desconsideração do biológico. Em texto recente Prout (2008) faz uma análise do percurso dos estudos da infância através da relação natureza e cultura e situa que o estudo da infância na sua vertente moderna teve início nas tentativas de Darwin em entender o desenvolvimento da criança, na constituição do que conhecemos como biologia evolucionista. Essa abordagem, segundo o autor, teve seu espaço de duração de 1880 até a segunda década do século XX, sendo que na sequência as áreas que revezaram-se nos estudos da infância foram a medicina, a psicologia e a sociologia, tendo contribuições fundamentais de áreas como a antropologia e a história.

²⁸ O corpo como unidade é dotado de uma materialidade biológica que não pode ser negada nas análises sociológicas. Turner (1996a) chama a atenção para o movimento de rejeição do biologismo que acompanhou o desenvolvimento da sociologia moderna no século XIX e diz que essa rejeição do determinismo biológico a favor do determinismo sociológico implicou na exclusão do corpo da imaginação sociológica.

De modo geral, o autor situa três grandes movimentos no sentido da construção do quadro teórico dos estudos da infância: inicia com o estudo da criança com Darwin; a criação da pediatria e a sua relação com a psicologia do desenvolvimento e por fim o desenvolvimento do construtivismo social da infância. O autor refere a soberania de uma ou outra dimensão – cultural - natural – em determinados momentos históricos e abordagens, mas defende que hoje o estudo da infância emerge como uma área inter e multidisciplinar, tendo a difícil tarefa de congregar as diferentes áreas do conhecimento como um todo coerente (Prout, 2008, p. 21).

Essa consciência revelada por Prout (2008) nos traz o desafio de pensar a dimensão natural - cultural situada na constituição da nossa humanidade, as crianças, assim como os adultos, são seres sociais e naturais, portanto ainda que tenhamos como perspectiva de análise o corpo enquanto dado sociológico, não podemos deixar de considerá-lo na sua relação com diferentes artefatos naturais e do lugar que ocupa na esfera das relações sociais (Prout, 2000, 2008).

Quanto ao lugar que o corpo ocupa, tomamos nesse estudo o corpo como componente da ação social (Goffman, 1982), a medida que observamos que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal. Por isso ainda que compreendêssemos o corpo como fulcral à discussão da ação social e da participação das crianças no contexto da creche, aproximamo-nos do tema de modo atento e cuidadoso, já que objetivávamos abordar 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", que se constitui mediante atividades contínuas e pela (inter)ação (Christensen, 2000, p. 55).

Outro aspecto importante nessa abordagem é a compreensão recorrente do corpo também como linguagem, consideramos bem situar no início desta seção nossa compreensão acerca desta ideia, já que ela ocupa um lugar de destaque no campo da educação das crianças pequenas.

Se compreendermos, em uma abordagem bastante resumida, a linguagem²⁹ como expressão e comunicação próprias de sujeitos, grupos, classes, mediante signos convencionais, ou seja, aqueles aos quais é possível atribuir sentido, e como um fenômeno social por excelência, então podemos situar o corpo enquanto linguagem. No entanto, uma questão se coloca quando tomamos como referente a ideia de “signos convencionais”, porque quem legitima a convencionalidade dos signos? Qual o parâmetro para assim os entendê-los?

A dimensão corporal situada na infância tem elementos que vinculam a sua expressividade nessa categoria geracional à vida adulta, até porque a humanidade é o traço comum destes diferentes tempos de vida. No entanto, compreendemos que a expressividade corporal diferencia-se para as crianças e para os adultos, a medida que para as crianças o corpo tem um lugar central na sua ação, revelado mediante a sua recorrência nas relações e na comunicação que estabelecem.

Se a consideração da convencionalidade dos signos pode ser situada no âmbito das relações estabelecidas pelas crianças, compreendemos então o corpo como linguagem, já que parece-nos que as crianças são capazes de atribuir sentido às manifestações

²⁹ Ideia baseada em conceitos extraídos do dicionário: Logos – enciclopédia luso-brasileira de filosofia. (1999). (v. 2). 3ª ed. São Paulo: Lisboa: Verbo. E do dicionário: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. O novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. (2009). 4ª ed. Curitiba: Positivo.

corporais partilhadas, principalmente, com seus pares. Ou podemos ainda partir para um outro caminho que não o de questionar quem define quais são os signos convencionais, mas ampliar a sua compreensão a partir de ideia de “enunciado” proposta por Bakhtin (1997). A ideia de enunciado nos ajuda, embora não estejamos tratando da fala, por prever uma situação de relação entre quem enuncia e quem interpreta o enunciado.

Para Bakhtin (1977) toda situação de linguagem, que envolve uma relação complexa entre três esferas da realidade: física, psicológica e fisiológica exige um contexto social e a interação entre no mínimo duas pessoas. Nessa mesma lógica, José Gil (1997) chama a atenção para a necessidade de um tradutor no que tange a comunicação pelo corpo, o autor afirma que: “Para que haja sentido, não é suficiente um sistema de signos, é-lhes necessário um descodificador, é necessário que a sua inevitável incompletude, a rudeza da sua execução seja suprimida pela extrema subtileza deste analizador capaz dos mais finos cambiantes” (p.42).

A linguagem ainda é tida por Bakhtin (1977) como uma arena de conflito e disputa de poder, tendo em vista que cada ator traz as marcas do lugar social, étnico, cultural, religioso, etc., que ocupa, ou seja, um fenômeno ideológico. Além do que, todo enunciado se situa em um complexo diálogo que nunca se interrompe, um diálogo situado historicamente e significado pelos seus participantes e pelo o que o filósofo chama de a “terceira pessoa” do diálogo, ou seja, aquele(s) “diante” de quem se dialoga, aquele(s) que na presença ausente interfere(m) no modo como estrutura o diálogo (Bakhtin, 1977).

A consideração da dimensão histórica recursiva do diálogo nos leva a indicar, a partir de Bakhtin, que o corpo pode ser considerado linguagem, a medida que permite a construção de diálogos com

significados para os seus participantes, que por sua vez são mediados por um entorno social e cultural.

Para José Gil (1997) o corpo pode ser considerado como uma infralíngua, entendida enquanto “resultado de um processo de incorporação (*embodiment*) da linguagem verbal, ou melhor da sua inscrição-sedimentação no corpo e nos seus órgãos” (p. 46). Essa ideia não contrapõe-se a percepção do corpo enquanto linguagem, mas o situa em uma linguagem específica, a infralíngua, aquela que é identificada como pré-verbal, mas que segundo o autor não existe antes da linguagem verbal se constituir, ou seja, são processos concomitantes, o que torna a infralíngua *post-pré-verbal* (p. 46).

Gil (1997) ainda afirma que há todo um processo de transformação do corpo, em que ele adquire inteligência, uma plasticidade que é efeito da imaginação porque surge no momento da inscrição da linguagem no corpo:

O gesto é simultaneamente significante e significado – um significado-significante, não um significante-significado à maneira de qualquer operador lógico universal e abstracto que criaria uma *ars mathematica*; assim oferece ao corpo um outro tipo de universalidade, a de uma «lógica do sentido» que lhe permite operar passagens de um código a um outro sem ter recurso a uma grelha transcendente. [...] É certo que esta propriedade do corpo traz a marca da cultura, de uma distância com a natureza que, aliás, a organização do corpo permitiu. (Gil, 1997, p. 45)

Já para David Le Breton (2009b) o corpo não pode ser considerado linguagem, pois de acordo com o autor:

[...] Os elementos distintivos, semânticos e fonéticos tornam a linguagem um sistema de comunicação específica, o qual – ainda que por vezes falhe em transmitir a complexidade ou a ambivalência da relação do homem com o mundo – faz prova de

uma precisão, de uma transmissibilidade ou de uma fidelidade ao conteúdo que não se observa no simbolismo corporal. [...] (p. 45)

Embora concordemos em parte com o autor, pois de fato o simbolismo corporal é bastante complexo e difícil de ser interpretado e definido, temos algumas restrições ao seu argumento, principalmente quando na sequência afirma que:

[...] A semelhança entre o funcionamento da linguagem e do corpo é uma falsa pista, induzida da percepção de que ambos se tratam de sistemas simbólicos. O corpo não é linguagem, ressalvada a aposta na confusão corrente entre linguagem e sistema simbólico. Embora a linguagem seja um sistema simbólico o mesmo não ocorre com os movimentos corporais. O encaminhamento do indivíduo através das sinuosidades de sua existência e a multiplicidade de suas relações com os outros e com o ambiente fundamenta-se tanto nas suas capacidades significantes do corpo quanto na linguagem. [...] (p. 46)

Problematizaremos essa ideia de Le Breton recorrendo ao conceito de cultura de Geertz (1989). Geertz fala em culturas e não em cultura e as defini como sistemas simbólicos situados, que só podem ser estudados em uma perspectiva interpretativa. Do mesmo modo entendemos o corpo como linguagem (nesse caso linguagens), porque a polissemia dos símbolos que constituem os sistemas só pode ser compreendida desde que situada em uma dada cultura, em um dado contexto interativo. O próprio Le Breton na sequência apresenta exemplos variados de gestos que só podem ser interpretados se situados em determinados contextos e culturas.

Na esteira dessa discussão, não restringimos a ideia de corpo ao campo da linguagem, mas não negamos essa dimensão, nossa escolha é por abordá-lo em uma perspectiva sociológica que nos permite tomá-lo como elemento estruturado (*pelas*) e estruturador (*das*) ações das crianças e referente importante quando propomo-nos a conhecer a

ação social de crianças bem pequenas, engendradas social e culturalmente.

Assim, entendemos que 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 aquieta-se, 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.

Nos cabe ainda indicar que as ideias em torno da conformidade dos corpos como consequência da relação ação-estrutura merecerá de nossa parte uma análise cuidadosa, isso porque, como já defendemos, parece-nos que nesse momento da vida – infância - o ser humano ainda é capaz de dar um lugar³⁰ a dimensão corporal que ao longo do seu desenvolvimento lhe vai sendo retirado, ou seja, seus modos de ser e estar no mundo ainda não parecem tão conformados pela estrutura e a sua capacidade de ação é bastante reveladora desta experiência. Consideremos um episódio referente a uma situação de alimentação para iniciarmos a problematização de tal questão:

³⁰ Não desconsideramos, como já referimos, a vulnerabilidade dos bebês frente as escolhas adultas, que podem pelo papel que ocupam criar condições para que as crianças vivam o corpo em sua inteireza ou tenham muitas das suas experiências limitadas. No entanto, é nosso interesse dar a conhecer as experiências dos bebês observados na creche no sentido de propor um breve mapeamento das suas experiências corporais enquanto constituidoras privilegiadas das suas ações sociais, sendo que nos interessa abordar o tema muito mais pelas suas possibilidades do que pelos seus limites e constrangimentos.

Luísa e Catarina comem a sobremesa. Catarina pega os pedaços de gelatina com a mão, coloca sobre a colher e leva até a boca. Inês bebe a água, ela molha as mãos dentro da caneca, olha para a câmara, sorri e movimenta a cabeça. A auxiliar ajuda a Mariana a terminar a comida, ela lhe dá colheradas cheias de arroz. Catarina termina e diz: *mais*. Luísa faz o mesmo. Inês espreita o prato de Luísa. Anita empurra o prato com a sobremesa para frente e diz: *não quero!* Inês molha os dedos na água e os coloca na boca. A auxiliar aproxima-se e tenta dar à Inês a sobremesa, ela põe a mão na frente do rosto e afasta o corpo, a auxiliar insiste e diz: *só provar* e coloca uma colherada com gelatina na sua boca, a menina tem uma ânsia, devolve o que tem na boca e chora. A auxiliar passa a mão no seu cabelo, lhe dá um beijo e diz que não faz mais, era só para provar mesmo e pede desculpas. Luísa come a sobremesa muito rapidamente e pede mais. Luísa sai da cadeira, a Inês também. Inês diz algo como: *tata, tata* e bate na mesa. Ela olha para Catarina e depois aproxima-se da Maria e aponta para ela falando as mesmas sílabas, parece estar incomodada com o barulho que as meninas fazem batendo a colher no prato. As meninas param de bater e ela sorri, em seguida pega uma fruta que a auxiliar lhe oferece [...]. (Registo em vídeo, 19/05/2009)

Essa cena revela uma série de ações engendradas mediante o corpo no sentido de agir e comunicar posicionamentos e escolhas das crianças. Algumas passagens nos revelam o quanto a observação e a reprodução da ação do outro - que se constitui em uma nova ação - está presente nas experiências das crianças. Este movimento faz-se visível quando Catarina pede mais sobremesa e é seguida por Luísa e quando Luísa sai da mesa e Inês a acompanha.

Mauss aborda o corpo a partir do estudo das técnicas corporais identificadas pelo autor como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (1974, p. 211). Para Mauss a arte de utilizar o corpo é marcada pela educação e chama a atenção para a dimensão da

imitação, embora indique que as crianças experienciem o imitar de modos diferenciados, mas que todas vivem processos educativos. Nesse sentido, distingue a imitação como "imitação prestigiosa", ou seja:

A criança, como o adulto, imita atos que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e quem têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros. É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico. (Mauss, 1974, p. 215)

Nossa ideia de ação social está em consonância com o conceito de "reprodução interpretativa" (Corsaro, 1985, 2002, 2003), deste modo não a vemos como mera imitação. No entanto, a ideia da aprendizagem social que envolve o corpo, da conotação cultural que damos aos movimentos e mais especialmente os modos como as crianças os utilizam, de fato nos remetem para essa dimensão do papel do outro, do quanto a transmissão e em menor medida a inovação das manifestações corporais se faz pelas relações sociais.

Na cena apresentada, por exemplo, revelam-se ações das crianças no sentido de manutenção da ordem estabelecida e de ruptura. Inês participa de dois momentos que envolvem essas duas dimensões: um refere-se ao fato de acompanhar a Luísa e sair da mesa, algo visto como uma ação transgressora, já que uma das normas do momento da alimentação é manter-se sentado à mesa até que todos terminem. Por outro lado ela busca manter essa mesma ordem a medida que reclama quando Catarina e Maria batem com as suas colheres no prato, fazendo um barulho não admitido para esse momento.

No sentido de contextualizar o espaço-tempo da ação, passamos a uma breve contextualização dos momentos das refeições que no do grupo observado foram vivenciados de modos distintos nos dois diferentes anos. Quando as crianças frequentavam o grupo 0A, elas eram consideradas muito pequenas para fazerem as refeições com as demais crianças, assim utilizavam o próprio espaço da sala para a alimentação.

Essas situações eram constituídas por um pequeno lanche logo pela manhã, geralmente uma fruta, o almoço e um lanche no período da tarde. Os lanches da manhã geralmente ocorriam em roda, a educadora convidava as crianças para sentarem e lhes entregava a fruta.

Já o almoço no primeiro ano (grupo 0A) era servido na sala e as crianças eram acomodadas em diferentes cadeiras: algumas em cadeiras altas utilizadas especificamente para o momento de refeição, outras em cadeiras presas à mesa, bem como em cadeiras baixas no chão. No segundo ano (grupo 1B), as crianças passaram a frequentar o espaço do refeitório para o almoço e o lanche da tarde. A ida para o refeitório significou uma série de mudanças na postura das crianças prevista para a utilização deste espaço, mas mais do que indicar a adaptação corporal das crianças às posturas previstas para a utilização do refeitório, propomos a análise da ação das crianças nesse espaço mediante a expressividade corporal.

E é justamente isso que chama a atenção em ambas as situações vividas por Inês, o modo como corporalmente consegue comunicar suas escolhas, manifestando seu interesse em sair daquele lugar a medida que acompanha a Luísa e o seu descontentamento com o barulho produzido pelas meninas. Mais do que ser vista e reconhecida como uma capacidade individual da Inês, nessas situações a dimensão corporal nos remete para a complexidade das

relações estabelecidas entre as crianças, pois mesmo que Inês lançasse mão do corpo para manifestar seus interesses e descontentamento, esse seu empreendimento ficaria sem efeito se as crianças para quem a sua expressividade corporal – o enunciado - se voltava não atribuíssem um sentido às suas ações.

É provável que o incômodo causado em Inês pelo barulho produzido pelas meninas não esteja centrado na busca pela manutenção da ordem, senão pelo seu próprio bem-estar. Assim como o acolhimento da sua solicitação por parte da Catarina e da Maria não deve estar vinculado à preocupação em manter a ordem no refeitório, senão atender a solicitação legível da Inês. Mas, o fato é que, ao manifestarem tais ações, as meninas revelam o seu engajamento em um dado contexto, em uma dada ordem, que elas – conscientemente ou não – ajudam a manter ou reordenar, o que está em causa então é interpretar as manifestações corporais das crianças situadas socialmente e significadas a partir do seu ponto de vista.

Essa defesa no entanto, não desconsidera a ideia de que há uma “seleção” e “adequação” das formas corporais ao longo do processo educativo do ser humano. As crianças manifestam-se intensamente com o corpo, por exemplo, deitar-se ao chão e deslocar-se nessa posição é algo comum nas brincadeiras das crianças, mas esse movimento vai sendo progressivamente reordenado.

Essa “progressão” deve-se ao contínuo processo de conformidade que compõe a estruturação da educação institucionalizada – seja em instituições de convívio no domínio público (creches, pré-escolas, escolas...) ou privado (família) – na qual podemos perceber uma tendência a padronização dos corpos e as suas formas de manifestação, que tem em algumas situações uma elevada expressão, como nas situações de alimentação.

No entanto, devemos tomar em conta as manifestações das crianças nesses contextos de conformação, como uma forma de ação em um determinado espaço-tempo de vida, como é a creche. Vejamos, por exemplo, o movimento de Inês em negação ao alimento que lhe é oferecido: a menina tem consciência que não o quer provar, ela utiliza-se do corpo como forma de negação, ela põe a mão em frente ao rosto e afasta o seu corpo e diante da insistência ela devolve o alimento e chora. Essa sua manifestação pode ser interpretada como resistência, o que de fato é, mas o que mobiliza a Inês a manifestar-se de tal modo parece-nos que é a sua consciência de que não quer provar a gelatina e de que pode expressar-se nesse sentido.

Em uma abordagem macrosocial e longitudinal, Norbert Elias (1989, 1990) analisa o processo civilizacional na idade média e nos mecanismos de feudalização, indicando mediante uma vasta análise documental das relações sociais, dos modos de coacção e autocoacção, o quanto as pessoas individualmente foram modelando-se socialmente. Elias (1990) põe em relação a regulação externa e a regulação do próprio indivíduo.

Nessa lógica do tornar-se "civilizado" as orientações de comportamento desde a sociedade feudal incidiam sobre o corpo, o modo de se portar, a postura em alguns ambientes e situações tornaram-se importantes elementos de intervenção. Elias (1989) apresenta exemplos do comportamento à mesa e diz que as mudanças que um observador do século XX supõe que sejam decorrentes de "razões higiênicas", ou seja, "motivações racionais", estão num plano muito apagado se comparadas com outras. Para o sociólogo "[...] são as motivações sociais que tem de longe a primazia. O que importa é que o comportamento esteja de acordo com os modelos dos círculos que dão o tom" [...] (Elias, 1989, p. 159).

Na creche, a postura a ser assumida em determinados contextos também segue normas já estabelecidas para a manutenção da ordem e de acordo com critérios definidos por quem dá o “tom”. Isso é perceptível a medida que acompanhamos a inserção das crianças no refeitório, já que para frequentá-lo elas receberam várias orientações e são constantemente monitoradas para que as sigam. Algumas normas do refeitório são, por exemplo, não levantar até que todas tenham terminado a refeição e sejam convidadas para ir para a sala, não brincar com o alimento ou os utensílios utilizados na refeição, comer toda a comida servida. A monitoração e cobrança em torno do cumprimento das normas variam bastante de acordo com a postura de cada adulto que as acompanha ao refeitório, no caso a educadora e a auxiliar de cada grupo, que unem-se a outras profissionais responsáveis por outros grupos e como partilham o mesmo espaço-tempo nas refeições acabam por intervir em algumas situações.

A relação ação-estrutura é bastante demarcada em determinados espaços e tempos do cotidiano, nos quais frente a uma única estrutura: com aparatos físicos, horários, normas compõem-se variadas ações marcadas por subjetividades, mesmo em situações onde há uma tendência a sobreposição da estrutura à ação, como é o caso dos momentos da refeição.

O corpo, nessas situações, acaba por ser concebido como algo estático, a ser educado e formatado de acordo com determinadas situações, ideia que foi sendo construída ao longo da história. Para Elias (1989, 1990) o corpo foi tornando-se algo que despertava pouco interesse, as pessoas “acostumaram-se” com o corpo (Ghiraldelli Jr., 2005). Já Foucault (1987) não indica desinteresse pelo corpo na modernidade, o autor refere que durante a época clássica houve a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder; poder este que visava um corpo dócil mediante métodos identificados como “as disciplinas”:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a relação de sujeição estrita. Se a exploração económica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Foucault, 1987, p. 127)

Ao longo dos tempos, o modo como a submissão dos corpos foi sendo fabricada, para usar um termo foucaultiano, alterou as concepções e práticas em torno das punições e da liberdade dos corpos, mas para o autor isso não chega a caracterizar um desinteresse pelo corpo na modernidade, como indica Elias, o que nos leva a considerar que a ideia do processo de disciplina designado por Foucault como “mecânica do poder” deve ser levada em conta tendo em vista o quanto presente está essa manifestação corporal no humano, o quanto o corpo é uma das principais – se não a principal – unidade comunicacional e relacional com o mundo social e natural.

Turner (1996a, p. 65) afirma que a sociedade moderna inaugura a separação entre o espaço público e privado. O espaço privado, segundo o autor, caracteriza-se pela intimidade e emotividade da família que existe para a manutenção do corpo, nomeadamente, para a produção das crianças, para a socialização e para a manutenção da força de trabalho.

Correlacionando as esferas pública e privada, Turner (1996a, p. 66) defende que há um claro contraste entre a formalidade, o impersonalismo, neutralidade e universalismo do trabalho no espaço público e a informalidade, particularismo e afetividade do espaço privado. O autor ainda afirma haver uma divisão por gênero em relação ao trabalho nas diferentes esferas e em relação as dimensões das paixões (privado) e das razões (público). Como esses aspectos

aparecem na relação entre as crianças no espaço público da creche? Embora a lógica que impera nos espaços públicos, de acordo com Turner (1996a), seja a do impersonalismo, como esta dimensão é vivenciada pelos atores que frequentam cotidianamente este espaço?

Embora possamos observar posicionamentos variados, bem como abordagens variadas em torno da compreensão do corpo na sociedade moderna, o fato do corpo e suas manifestações serem parte de processos de aprendizagens sociais e culturais (Elias, 1989, 1990; Foucault, 1987; Mauss, 1974; Turner, 1996a) e se na criança a sua expressão parece-nos levada ao máximo de sua potencialidade, vemos então frente a um paradoxo: as crianças bem pequenas que aprendem a comunicarem-se com o corpo de modo dinâmico e diverso logo serão convidadas – sobretudo pelas instituições de convívio coletivo - a ressignificar essa linguagem na busca por um corpo dócil ou ainda de um corpo “invisibilizado”? Qual o papel das instituições de educação nessa relação paradoxal e dual entre a expressividade e a conformidade? O que nos revelam as crianças em torno da sua expressividade pelo corpo?

Na sequência dessas questões e da ideia do impersonalismo, cabe apresentar uma afirmação de José Gil (1997): para o autor o contexto reduz a polissemia dos gestos. Essa ideia incide na relação ação-estrutura, referindo que a estrutura interfere na ação e mais, que a reduz quando essa é manifesta pelo gesto.

Ao observar a ação das crianças manifesta pelo corpo podemos inferir que há a interferência do contexto na sua expressividade o que pode significar a presença de alguns constrangimentos. Mas ao mesmo tempo, a ação das crianças a partir deste dado contexto revela uma larga capacidade de intervenção, já que a estrutura não formata a ação a ponto de engessá-la, mas

oferece-lhe material e simbolicamente elementos estruturadores e estruturantes.

Ainda que autores como Guattari (1987) reconheçam a creche como um espaço de iniciação, uma instituição que visa incutir as semióticas dominantes do mundo capitalista, não podemos deixar de reconhecer que há uma ação por parte das crianças, bastante revelada em sua corporalidade, assim como dos adultos que estão nesse contexto, que estruturam-se agindo, inclusive, de modo a transformar essa lógica “adaptativa”, bastante presente nos processos educativos.

Compreendemos que essa questão é central no sentido de instaurar outras lógicas de percepção do corpo nos processos de socialização dos humanos, já que “o corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (Le Breton, 2004, p. 16), principalmente de ligação com os outros sujeitos. Nesse movimento de ampliação das perspectivas de análise em torno do corpo, emerge de modo mais sistemático na sociologia no final dos anos 1960 a “manifestação de abordagens que levavam em consideração, sob diversos ângulos, as modalidades físicas da relação do ator com o meio social e cultural que o cerca” (Le Breton, 2009a, p. 11), consolidando o que se tem identificado como a sociologia do corpo.

Trabalhos como o de Mauss são um marco nesta consolidação. O autor afirma que a educação da criança é repleta de detalhes que são essenciais, sendo muitos deles a época de seus estudos inobserváveis – e indicamos que ainda hoje muitos permanecem nessa condição – e cuja observação é preciso fazer (Mauss, 1974, p. 221). Essa aproximação às crianças, a expressividade de seus corpos, seus movimentos, permite que se considere como fundamentais algumas dimensões que regra geral têm sido consideradas no âmbito da elaboração das orientações para as práticas pedagógicas (seja a nível

macro pelos órgãos responsáveis ou micro das próprias instituições), mas que no cotidiano educativo mostram-se como situações que desestabilizam as relações entre adultos e crianças.

Ao continuar o exercício proposto por Mauss e retomar nossa ideia de pontuar alguns elementos recorrentes nas experiências das crianças no contexto educativo no que se refere às suas expressividades corporais, não podemos esquecer que a ideia do corpo como experiência subjetiva vivida, como propõe Pia Christensen (2000), mediante um estudo sobre a percepção de crianças e adultos em torno da vulnerabilidade das crianças em situações de doença, exige a aproximação aos sentidos estabelecidos pelas próprias crianças às suas manifestações corporais.

Tomemos como base um pequeno excerto de um episódio observado na creche e a descrição de uma cena mais longa, atendo-nos ao corpo como dimensão carregada de códigos socioculturais:

Inês [...] pega em uma revista e começa a folheá-la, quando vira uma das páginas a folha rasga, ela rapidamente junta as duas pontas rasgadas, me olha, encolhe os ombros, aperta os olhos e sorri. Olha para a revista, depois para mim novamente e surpreende-se com algo que vê na rua através da parede de vidro. Ela rasga mais um pouquinho a revista e torna a olhar para mim, em seguida diz algo e levanta os olhos na direção da rua. (Registro em vídeo, 27/04/2009)

Inês aproxima-se da mesa, abaixa-se e olha para o rosto da boneca, em seguida começa a dar-lhe de comer. Outras crianças aproximam-se da mesa, Inês observa. Santiago empurra para o chão o lenço e o prato. Em seguida abaixa-se. Inês o olha e bate com a colher na mesa, sendo que a última batida é bastante forte e acompanhada de um olhar reprovador de Inês. Santiago levanta-se e bate com a mão e em seguida com uma moto na mesa. [...] . Santiago

vai para o escorregador com uma moto na mão. Ele olha para Inês e faz alguns sons tentando chamar a sua atenção. Inês desloca-se novamente para a mesa, olha para o rosto da boneca e vai até a estante buscar algumas embalagens. Inês encosta uma embalagem de sumo na boca da boneca. Santiago emite alguns sons na direcção de Inês, que o olha e diz *nã*, mas ele continua a comunicar-se com ela. [...]. Isabel aproxima-se da mesa, ela também tem uma colher na mão e pega a embalagem de sumo e depois a de Ketchup para brincar, Inês a observa. Inês entrega a boneca para a investigadora e traz um prato com um hambúrguer de brinquedo e também entrega à investigadora. Em seguida os leva para a mesa e coloca-os no lado oposto ao que está Isabel. Enquanto Isabel está na mesa Inês segura na boneca, ainda que a tenha colocado na cadeira e só a solta quando Isabel afasta-se. Inês senta em uma cadeira ao lado da boneca e começa a folhear um livro. Isabel torna a aproximar-se e pega na embalagem de ketchup. Inês logo levanta e põe-se atrás da boneca, segurando-a. Inês arruma a boneca na cadeira. Isabel afasta-se. Inês mostra para a boneca uma girafa de madeira que está sobre a mesa, ela fala algumas palavras como se conversasse com a boneca. Em seguida pega em outro brinquedo, mas desequilibra-se e cai. Inês troca de lugar com a boneca. Isabel volta para a mesa e senta-se. Inês põe-se em pé ao lado da boneca. Isabel distancia-se, em seguida volta, aproxima-se de Inês e lhe oferece um livro, Inês não o pega e o livro cai ao chão. Isabel afasta-se. Isabel põe sobre a mesa algumas peças de madeira, Inês as aproxima de si. Isabel mexe nas peças empilhando-as, mas as retira da frente da Inês que apenas a observa. Isabel pega em duas peças e afasta-se batendo uma na outra. Inês, sentada na cadeira, faz o mesmo. Isabel volta e aos poucos leva todas as peças, Inês observa e por fim também sai da mesa. (Registro em vídeo, 08/06/2009)

Os dois episódios nos revelam elementos que permitem interpretar o sentido atribuído ao gesto individual e ao gesto coletivo. Inês acaba por ser a figura central das duas cenas: na primeira, a menina lança mão, em uma ação individual sobre um objeto, de expressões corporais que atribuem sentido a sua ação: rasgar a página

da revista pode significar algo proibido em alguns contextos, sentido expresso pelo movimento de encolher os ombros e pela expressividade do seu rosto. A partilha desses atos só ocorre porque a investigadora está próxima da menina a registrar a cena, desse modo, suas expressões parecem ser dirigidas para esse sujeito, que não manifesta-se frente a sua comunicação.

Parece-nos que a situação ocorre de modo não intencional, ao folhear a revista a menina ocasionalmente a rasga e a partir desse momento, tira partido da situação, manifesta seu espanto frente ao que aconteceu e a sua percepção que aquele ato era tido como proibido, mesmo assim ela repete o ato de rasgar a página, agora de modo intencional, porque tinha o objetivo de manifestar-se novamente corporalmente e mobilizar a atenção da investigadora.

Já na segunda cena há todo um jogo de expressividade e comunicabilidade que ocorre entre as crianças e os elementos corporais presentes são bastante complexos e revelam o corpo como dimensão expressiva das relações sociais. Ferreira (2004) afirma que "reconhecer o corpo enquanto eixo *estruturante* e *estruturado* [...] implica que os indivíduos sejam conscientes e activos na gestão, manutenção e controlo da sua corporeidade, reconhecendo o seu valor expressivo como suporte auto-identitário" (p. 58).

Ao considerar o lugar que o corpo ocupa nas situações observadas na creche podemos indicar que essa "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. A compreensão da ação social como dotada de sentido e significada pelo outro nos ajuda a entender essa ideia de modo articulado às manifestações corporais das crianças.

A ideia de consciência do corpo está associada a uma série de outros elementos como o gênero, a classe social, os afetos. Expressar-se

corporalmente ao ver uma revista não é mera resposta da Inês ao que observa, mas a comunicação de uma dada ideia, sentimento por meio de um enunciado: o seu corpo; que manifesta-se diante daquilo que é socialmente estabelecido para uma determinada situação e situado em um determinado contexto. Sua manifestação corporal busca no olhar do outro o significado para a sua ação: para ela rasgar a página é uma ação proibida, mas como diante da sua manifestação corporal não há uma significação expressa por parte de quem “partilha” com ela a situação, a sua manifestação perde o sentido, ela inclusive repete o ato, agora já de forma consciente, mas em seguida muda seu foco de ação.

No entanto, quando a manifestação corporal envolve uma série de relações de pares que significam aquilo que comunica, Inês lança mão do corpo como forma privilegiada de sua ação. Na primeira parte da segunda cena quando ela e Santiago entram em conflito, Inês comunica-se corporalmente dando a entender o seu descontentamento com a ação de Santiago, que por sua vez não recua em sua postura e busca demarcar seu posicionamento mantendo proximidade física com a menina e mantendo-a na direção do seu olhar. O jogo comunicativo que Inês e Santiago desenvolvem revela a complexidade das ações sociais, em que o corpo tem lugar privilegiado na relação social entre as crianças.

Inês mantém a comunicação corporal na sequência da cena, buscando delimitar seu território de ação frente a presença de Isabel, que de modo menos enfático comunica seu desejo em manusear um objeto que está na posse da Inês: a boneca. Isabel utiliza estratégias diferenciadas para tal, como sua presença não é suficiente para convencer a Inês ela oferece-lhe outros objetos como o livro, objeto pelo qual Inês não se interessa e as peças de madeira, que parecem interessar a Inês e por isso são manipuladas por Isabel.

Todas essas ações, manifestas mediante as expressividades corpóreas, nos dão a conhecer que um dos seus traços constitutivos é a 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.

O fato é que mesmo que ao nascer o bebê tenha reações corpóreas que são fruto de seu instinto, ele vai progressivamente, e muito cedo³¹, tendo manifestações que são elaboradas a partir das suas experiências socioculturais:

[...] assim, o "choro", que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal-estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança; o olhar, que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente... porque esses têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os "sons da fala", não dos inúmeros ruídos que invadem o ouvido da criança; a energia muscular torna-se, pouco a pouco, controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais que envolvem a criança e para encontrar formas cada vez mais adequadas de expressão dos seus estados internos; o tempo biológico vai adaptando-se ao relógio cultural do tempo humano e da sua repartição das ações [...]. (Pino, 2005, p. 267)

A intencionalidade do ator e a presença de um outro que significa a ação, marcados pela estrutura que tem uma papel direto e

³¹ Em um estudo que tem por objetivo "desvelar na realidade empírica da evolução da criança logo após o nascimento a maneira concreta como a *natureza*, constitutiva da sua condição biológica, transforma-se sob a ação da *cultura*, fazendo da criança um *ser humano*" (Pino, p. 18), Angel Pino revela que é possível encontrar indícios do processo de desenvolvimento cultural nas crianças logo após o seu nascimento. Segundo o autor: "na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro [...] ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, um ser humano" (Pino, p. 66).

influyente nesse processo, nos permite situar o corpo das crianças bem pequenas como um “referente” central da ação. Nesse sentido, o tomamos na complexidade e dualidade que lhe é constitutiva: o corpo é dotado de sentidos sociais e culturais, mas é também ele produtor destes sentidos, como revela Aracy Lopes da Silva em seu estudo com as crianças A'uwe Xavante: “Uma primeira lição que essas crianças A'uwe nos ensinam é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes de aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (Silva, 2002, p. 42).

Embora pareçam contraditórias as ideias referentes à intencionalidade e à experimentação, nesse estudo elas mostraram-se complementares e reveladoras de traços comuns das ações das crianças, que em muitas situações apresentam-se curiosas e dispostas a ensaiar formas de comunicação e relação, como o fazem Inês, Santiago e Isabel.

A experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais em uma dinâmica bastante ativa, o que por vezes entra em choque com a lógica institucional que tende a padronizar os comportamentos, já que possuem uma estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações.

Os processos civilizacionais e de globalização agem sobre os corpos incutindo padrões e gerando necessidades de adaptação. Mas, Shilling (1993) ao tratar do “corpo construído socialmente”, chama a atenção, a partir do trabalho de Goffman, para o fato do corpo desempenhar o importante papel de mediador entre a relação da auto-identidade das pessoas e sua identidade social: “Os significados sociais que estão ligados a determinadas formas corporais e performances tendem a tornar-se internalizados e exercem uma

poderosa influência sobre o sentido de um indivíduo de si mesmo e sentimentos de valor interior"³² (Shilling, 1993, p. 83).

Essa perspectiva recoloca o debate em torno da relação ação-estrutura, fundamental quando pensamos o lugar que o corpo ocupa nas relações sociais e nos espaços institucionalizados. É fato que todo contexto social é estruturado a partir de normas que incidem nos modos de agir das pessoas, mas essa relação não é assim tão simples, já que, como sugere Frank (1991 in Shilling, 1993), os "[...] corpos são o meio e o resultado social das "técnicas do corpo" (combinações de discurso, das instituições e da corporalidade dos corpos), e que a sociedade é também o meio e os resultados destas técnicas corporais"³³ (p. 94).

Atribuir à estrutura completo poder sobre o modo como os corpos são socialmente construídos não nos parece possível, ainda que reconheçamos o quanto algumas instituições tenham um forte influência, porque isso significaria desconsiderar o papel da ação social dos atores. Em sociedades centradas na ideia da incompletude humana presente nas crianças, a ação sobre a normatização dos corpos parece-nos inerente aos processos socializadores entre adultos e crianças, mas como ocorrem esses processos quando se dão no cerne das relações entre as crianças? Seriam elas próprias normatizadoras das ações dos seus pares?

Nos registros apresentados há diferentes indícios nesse sentido, porque na cena da refeição Inês atua sobre a ação de outras crianças, mas não podemos afirmar que o faz consciente que o ato é uma

³² "The social meanings which are attached to particular bodily forms and performances tend to become internalized and exert a powerful influence on an individual's sense of self and feelings of inner worth". (Shilling, 1993, p. 83)

³³"[...] bodies are the medium and outcome of social 'body techniques' (combinations of discourse, institutions and the corporeality of bodies), and that society is also the medium and outcome of these body techniques." (Shilling, 1993, p. 94)

transgressão, parece-nos inclusive que não. Já na cena da brincadeira na mesa, há uma clara monitoração da ação por parte de Inês e Santiago, que atuam mutuamente sobre a ação um do outro. O que nos parece importante, e inalienável, é considerar que as crianças dão sentidos às suas ações a partir de uma dada estrutura, e não aquém ou para além dela, revelando que mesmo que, se por um lado, os seus corpos, que debutam na complexidade relacional de uma sociedade que nega a corporeidade das pessoas, estejam aprendendo modos de se posicionar e relacionar com os outros e com o mundo, por outro, eles próprios imprimem marcas de jeitos diferentes de ser e estar corporalmente no mundo, marcas que vinculam-se às subjetividades humanas.

O corpo, enquanto componente da ação social, é uma dimensão fundamental na inscrição do papel de atores das crianças pequenas, papel edificado, sbortudo, na sua relação com os pares e nas sua elaborações sócio-culturais.

5.1.2 As elaborações sócio-culturais das crianças bem pequenas

As ações sociais das crianças são produto e ao mesmo tempo produtoras de culturas. A necessidade de definição das “culturas da infância” parece ser ponto pacífico na área da sociologia da infância, em que se reconhece o estatuto da criança enquanto produtora de cultura, enquanto ator social que “reproduz interpretativamente” (Corsaro, 1985, 2002, 2003) as culturas societais.

Embora James, Jenks e Prout (1998) afirmem que um dos problemas centrais nos estudos contemporâneos da infância seja:

[...] a condição epistemológica da “cultura infantil” e seu papel empírico no que é tradicionalmente designado “socialização do grupo de pares”. Graças ao impulso dado pelo trabalho pioneiro de Hardman (1973; 1974) dentro da antropologia da infância nos anos 70, o conceito de “cultura infantil” está, agora, sendo examinado sob novas perspectivas sociológicas³⁴. (p. 81)

Essa problemática referida pelos autores ganha consistência a medida que se questiona sobre se de fato é possível falar em “culturas da infância”, no sentido que essa denominação pode sugerir um mundo cultural a parte das crianças. Só esta ideia já nos permite debater uma série de outras questões, como a manifestação das culturas infantis por meio da brincadeira, a consideração dos demais atores participantes dos cotidianos das crianças que não só seus pares, enfim, o que significa de fato falar em um sistema cultural simbólico próprio do grupo geracional infância?

Assim como em estudo anterior³⁵, aproximamo-nos da concepção de cultura de Geertz (1989), tendo em vista que a preocupação analítica desse antropólogo é o significado:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (p. 15)

³⁴ “[...] the epistemological status of ‘children’s culture’ and its empirical role in what is traditionally termed ‘peer group socialization’. The impetus for Hardman’s (1973;1974) pioneering work within the anthropology of childhood in the 1970s, the concept of ‘children’s culture’ is now being questioned by new sociological approaches to childhood.” (James, Jenks, Prout, 1998, p. 81)

³⁵ Ver: Coutinho, Ângela M. S. (2002). As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina.

A ideia de cultura apresentada por Geertz parece-nos permitir situar no âmbito da infância a produção de um sistema simbólico, pois como um ator que vive em sociedade, as crianças também “tecem” teias de relações, já que a própria sociologia contemporânea reconhece a criança como um agente ativo no seu processo de socialização.

No entanto, a questão que se coloca é como temos enfrentado esse desafio teórico-epistemológico da compreensão e definição da produção cultural nessa categoria geracional? Ao transitar pela literatura que trata da produção cultural na/com/para a infância nos deparamos com termos como “culturas infantis”, “culturas da infância”, “cultura da infância”, “culturas de pares” e ainda “culturas para a infância”.

No sentido de dar visibilidade a estas diferentes abordagens recorreremos a alguns autores. O texto de Hardman de 1973 é tido na área antropológica e, de modo geral, nos estudos sociais da infância, como um texto pioneiro ao proclamar a necessidade de superação de uma teoria centrada na ideia da criança como mera receptora dos saberes adultos. A partir de um estudo desenvolvido nos recreios de uma escola, a antropóloga defende a ideia de que, embora situado em uma sociedade específica, o conjunto de crenças, valores e interações que produzem faz parte de um mundo simbólico específico das crianças. Hardman apresenta as seguintes teses:

[...] que as crianças possam ter um mundo autônomo, independente até certo ponto do mundo dos adultos e, por outro lado que os pensamentos e o comportamento social das crianças não podem ser totalmente incompreensíveis para os adultos, contanto que não tentem interpretá-los em termos adultos³⁶. (Hardman, 2001, p. 513)

³⁶ [...] that children may have an autonomous world, independent to some extent of the worlds of adults; and secondly that children's thoughts and social behaviour may

Um outro estudo antropológico, também nos recreios em instituições educativas, é o desenvolvido por Julie Delalande (2001). Mais recente, tal estudo tem o objetivo de compreender os processos de socialização entre os pares no espaço-tempo do recreio, reconhecido por Delalande como uma microssociedade. A partir de entrevistas e observações junto às crianças em instituições maternas e primárias, a antropóloga indica que as crianças estruturam suas relações a partir dos saberes provenientes da sociedade global, mas que ao viver situações de jogo, onde aparecem elementos como o poder, o amor, as disputas, dentre outros, elas elaboram culturas:

[...] em contato com os pares, as crianças aprendem a gerir os desafios das relações humanas em condições de igualdade relativa, semelhantes às que encontrarão quando forem grandes. Elas se socializam, não somente se adaptam a um contexto social em que estão na presença de adultos, no interior dos processos de apropriação, reinvenção e de produção do social. Sem dúvida esta experiência as forma mais do que qualquer outra no seu estatuto de cidadã³⁷, para o desenvolvimento das suas competências sociais e para a experimentação do processo democrático³⁸. (Delalande, 2001, p. 265 *nota de rodapé nossa*)

not be totally incomprehensible to adults, so long as we do not try to interpret them in adult terms. (Hardman, 2001, p. 513)

³⁷ A ideia de legitimidade do estatuto das crianças como cidadãs e da experimentação do processo democrático – o que preferimos denominar participação ativa em uma democracia participativa – também refere um aspecto importante nas culturas elaboradas pelas crianças, porque as relações sociais nos espaços institucionalizados são marcadas pelas contradições que constituem a vida coletiva.

³⁸ “[...] dans une contact entre pairs, les enfants apprennent à gérer les enjeux des relations humaines dans des conditions d'égalité relative, proches de celles qu'ils rencontreront quand il seront grands. Ils se socialisent non seulement en s'adaptant à un contexte social comme ils se font de presence d'adultes, mais en entrant dans le processus d'appropriation, de reinvention et de production du social. Sans doute cette experience les forme-t-elle plus qu'une autre à leur statut de citoyen par leur développement de competences sociaux et par l'expérimentation du processus démocratique.” (Delalande, 2001, p. 265)

O fato de reconhecer que as crianças produzem culturas e o fazem de modo competente, solidário, conflituoso entre os pares amplia o olhar sobre a socialização das crianças, anunciada por Hardman como necessária, de uma visão adultocêntrica e verticalizada, para uma abordagem que toma a criança como ator legítimo no seu processo de desenvolvimento e inserção social, em que as relações horizontais têm um papel fundamental na elaboração das culturas infantis.

Já Mouritsen (1997) indica que "as culturas infantis" podem ser distinguidas em três tipos: **a cultura produzida para as crianças pelos adultos**, a qual ele subdivide em outros dois tipos: a formativa, que envolve produtos culturais de "qualidade" para as crianças, geralmente com apelo educacional e artístico e, por outro lado, as produções em um mercado-orientado para as crianças (Mouritsen, 1997, p. 2).

Há também **a cultura com as crianças**, na qual adultos e crianças fazem uso conjuntamente de várias tecnologias culturais e mídias. Também aqui ele subdivide em dois grupos: as de atividades especializadas de lazer, onde encontram-se várias das ofertas de atividades para crianças observáveis na contemporaneidade, dentre elas as físicas, as artísticas, e os projetos informais, organizados pelas próprias crianças e jovens ou em parceria com os adultos.

Por fim, o autor refere as **culturas infantis**, que são expressão das culturas produzidas pelas crianças nas suas redes. O autor enfatiza especificamente as culturas vinculadas às produções simbólicas, sobretudo, as artísticas e estéticas.

Na produção brasileira é digno de ser citado o trabalho de Florestan Fernandes ([1961] 2004) "As Trocinhas do Bom Retiro", também considerado pioneiro na abordagem sociológica em torno das produções simbólicas das crianças. Nesse estudo, em específico, o autor aborda as brincadeiras no contexto da rua vividas por crianças

moradoras do bairro do Bom Retiro,. em São Paulo, na década de 30 do século passado.

Ao analisar as brincadeiras organizadas pelas próprias crianças, o sociólogo afirma que elas produzem cultura, e que há elementos provenientes do grupo infantil, nem tudo corresponde a elementos provenientes do mundo dos adultos. Um outro aspecto importante apontado por Fernandes, a partir de seu estudo, é a necessidade de se considerar as relações de gênero, classe social, raça, nacionalidade e idade na estruturação das relações sociais das crianças.

Ainda que o seu estudo tenha como foco de preocupação central o folclore e, portanto, esteja atento a elementos mais específicos como as músicas, os ritos e apresente algumas conclusões que no momento atual vemos de um modo mais crítico – como a ideia de que as culturas infantis preparam as crianças para a vida adulta, reconhecemos o mérito de ter sido uns dos primeiros a fazer referência a importância da observação das ações das crianças, bem como de considerar a ideia da existência de produções simbólicas autônomas por parte das crianças. Uma outra ideia de Fernandes que merece atenção é a de “subcultura”.

A expressão "cultura infantil" é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento. Ela é mais inclusiva que "folclore infantil" e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever. (Fernandes, [1961] 2004, p. 245)

Embora a ideia de subcultura cause um certo desconforto pelo fato de sugerir desigualdade, ou ainda melhor, inferioridade em relação a cultura mais ampla, James, Jenks e Prout (1998) problematizam que o fato das culturas infantis serem do tipo geracional, inevitavelmente

levanta a questão de poderem ser consideradas subculturas. Para os sociólogos da infância:

[...] a 'cultura da infância' é atemporal – o seu tradicionalismo inerente parcialmente explicado por esse modo de transmissão é, ao mesmo tempo, situado temporalmente. Estas são as duas características que marcam a importante experiência geracional de ser criança e pertencer à "cultura infantil"³⁹. (James, Jenks e Prout, 1998, p.89)

A defesa em torno da utilização de uma denominação que dê a entender a existência de padrões culturais elaborados pelas crianças, parece-nos ser o posicionamento mais comum na área dos estudos em torno das produções simbólicas dos grupos infantis. No entanto, embora a maioria dos estudos reforce a ideia de existência de padrões culturais "autônomos" por parte das crianças – ainda que não completamente independentes, já que a relação com a cultura mais ampla é sempre reconhecida e valorizada, poucos são os trabalhos que conseguem articular essa defesa teórica à empiria.

Nessa perspectiva, James, Jenks e Prout (2008) criticam os trabalhos que para analisar as 'culturas infantis' vão estudar contextos onde ocorrem relações quase que exclusivas entre crianças, como recreios e ruas, alegando que a maior parte do seu tempo de vida as crianças não estão em contato com outras crianças, mas com adultos, no contexto da casa ou em contextos mediados por outros adultos, como a escola. Nas suas palavras:

A vibração de muitos conceitos etnográficos recentes sobre a vida social das crianças, no pátio de recreio ou na rua pode,

³⁹ [...] the 'culture of childhood' is both timeless – its inherent conservatism partially explained by this mode of transmission – and, in the same moment, temporally located. These are the twin features which remark the special generation experience of being a child and belonging to 'the culture of childhood'". (James, Jenks e Prout, 1998, p. 89)

involuntariamente, apresentar uma exotização da infância como a 'outra cultura de que se tem notícia'⁴⁰. (James, Jenks e Prout, 1998, p. 86)

Embora reconheçamos que a escolha por um contexto quase que exclusivamente "habitado" pelas crianças ofereça retratos específicos das suas relações, remetemos a especificidade do estudo com as crianças menores, como é o caso desta investigação, que acompanhou as crianças em contexto de creche – onde permaneciam por até 12 horas diárias -, em contato com seus pares e adultos. Esses estudos têm considerado contextos de vida cotidiana em suas configurações reais: crianças e adultos em interação com diferentes parceiros. Torna-se fundamental então, descrever as ações das crianças, analisá-las a luz de uma dada base teórica e indicar a escolha que fazemos diante do quadro que se apresenta. Quadro este elaborado a partir de uma perspectiva interpretativa e situada, que recorre a um grupo específico de crianças, que frequentam cotidianamente uma creche e que interagem nesse contexto com pares de idade semelhante e com adultos.

Compreendemos que dar visibilidade às ações das crianças é uma forma de dar a conhecer os processos de socialização, valorizando o papel dos pares e reconhecendo a competência social das crianças na apropriação e elaboração da cultura, mas como denominaremos esse processo?

⁴⁰ "The vibrancy of many recent ethnographic accounts of children's social lives in the playground or on the street may unwittingly invite an exoticizing of childhood as 'another culture heard from'". (James, Jenks e Prout, 1998, p. 86).

Episódio: O con(c)serto das cadeiras

Sofia, com uma colher de plástico na mão, caminha em direção à Luísa que está próxima a uma cadeira de madeira e também tem uma colher de plástico na mão e pergunta-lhe: (?) *vê Luísa?* Ao ser questionada Luísa observa atentamente a parte de trás da cadeira e diz: *Aqui*, apontando com a colher de plástico para a parte de trás do encosto da cadeira. As duas abaixam-se e com os corpos bastante próximos, movimentam lentamente as colheres nesta área de cadeira, parece que a examinam. [...] Luísa levanta-se e diz: *Está bem Sofia?* Ao enunciar a pergunta, passa para a frente da cadeira e senta-se nela apoiando-se em uma pequena poltrona de plástico verde que encontra-se à frente da cadeira. Sobre a poltrona há uma boneca sentada. Sofia acompanha Luísa e fica a sua direita em pé. Luísa empurra um pouco a poltrona para frente e em seguida a levanta provocando uma leve inclinação. Sofia rapidamente segura a boneca para que não caia, a coloca de bruços na poltrona e diz: (?) *deitado*, depois abaixa-se, ajoelha-se e aproxima-se da parte de trás da poltrona e da Luísa. Quando as meninas aproximam-se da poltrona e parece que vão iniciar algum movimento Sofia levanta-se, pega na boneca, vêm em minha direção, estica os braços, oferece-me a boneca e diz-me: *Segura nele*. Respondo-lhe: *Seguro* e pego a boneca ao colo. Sofia afasta-se na direção da poltrona dizendo: *Vou só ver ali*. Luísa inicia na parte de trás da poltrona um movimento lento com a colher, arrastando-a para cima e para baixo, Sofia abaixa-se ao lado da Luísa e também inicia o movimento, as meninas começam a arrastar a colher no encosto da poltrona com mais força e o atrito provoca um forte ruído, trata-se de um som proveniente do arrastar de um objeto em contato com o outro, portanto, um som de percussão, que é contínuo e rítmico. O barulho chama a atenção de outras crianças que aproximam-se da cena. Luísa olha para Sofia, que em seguida olha para mim e diz: *Tá saindo o verniz*. A educadora diz: *Ah sim* e Luísa diz: *Bebé*. Nesse momento Gastão e Catarina estão a observar as meninas. A educadora pergunta: *O que estão a fazer?* Luísa observa o movimento de arrastar a colher. Sofia, enquanto faz o movimento, curva o seu corpo em 180° para olhar para Gastão e Rita que estão atrás e as observam, e diz: *Vês? verniz*. [...] Sofia pára de

arrastar a colher e logo em seguida diz: *Tás a ver? saiu o verniz*, diz essa frase girando o corpo e dirigindo o olhar para mim, para a Luísa e para a educadora e a auxiliar. A auxiliar diz: *Saiu o verniz?* Sofia sacode a colher como se a quisesse limpar, como se quisesse que algo que estava preso nela saísse e volta a arrastar a colher na poltrona. Luísa, mostrando a colher à auxiliar diz: *Olha, vês? Saiu o verniz* e torna a arrastar a colher. Enquanto ocorre essa fala da Luísa a Rita chega com uma colher, aproxima-se da poltrona e arrasta a colher na mesma superfície que as meninas estão a arrastar, sua acção demora de 2 a 3 minutos, em seguida ela afasta-se e senta na cadeira atrás das meninas. Gastão aproxima-se da câmara, toca na lente e encobre o visionamento da cena. Rita coloca-se entre a Luísa e a Sofia e também arrasta a colher, ela inicialmente está sentada, mas move o seu corpo na busca de uma melhor posição e fica de joelhos. Sofia inclina a poltrona para a frente, Luísa e Rita continuam a arrastar as colheres e Sofia abaixa-se para observar a poltrona por baixo. Afonso e Catarina aproximam-se cada um com uma colher na mão, Catarina tem uma mochila nas costas, esta fica a disposição na sala para as brincadeiras. [...]. Afonso logo encontra um lugar e começa a arrastar a sua colher, Catarina tenta afastar uma cadeira que está próxima e encontrar um lugar junto à poltrona, como não consegue afastá-la tenta sentar, mas a mochila dificulta a sua acção. Afonso sai, Catarina então consegue encontrar um espaço de acção. Quando ela organiza-se para iniciar, a sua colher cai ao chão, Sofia pára, olha para a colher e faz um movimento como se fosse apanhá-la, mas é a Rita que a apanha. Rita faz algumas pausas e comentários. Catarina fica em pé e segura a colher sem agir. Rita senta-se na cadeira e pára de arrastar a colher. Sofia pára, olha para mim e diz algo que não entendo muito bem, parece-me que diz: *não saiu*, em seguida deita-se com a barriga ao chão e a cabeça levantada na direcção da poltrona. Catarina começa a arrastar a sua colher e Luísa arrasta e faz pausas. Rita derruba a colher ao chão, a apanha e em seguida põe-se de joelhos próxima a Sofia, que está a arrastar a colher lentamente na parte inferior da poltrona. Rita aproxima a sua colher da poltrona, mas não a arrasta. Sofia levanta-se dá algumas batidinhas com a colher na parte de trás da poltrona, acção que logo em seguida é feita pela Luísa e pela Catarina. Em seguida a Luísa vira a poltrona que estava inclinada e a coloca na posição

vertical. Com a poltrona em sua posição habitual Catarina dá batidinhas com a colher no assento, seguida pela Luísa, Rita e Sofia, sendo que Sofia logo em seguida arrasta um pouco a colher. Sofia afasta-se da cadeira e aproxima-se de mim com o braço esticado a mostrar-me a colher e a dizer: *Olha já saiu. [...] (Registro em vídeo, 27/04/2009)*

Na cena descrita a socialização entre pares é observada, Sofia e Luísa ocupam-se de incluir uma à outra em uma sequência de comportamentos que dão sentido à ação, isso ocorre, por exemplo, quando Sofia diz: “(?) vê *Luísa?*” E Luísa ao ser questionada observa atentamente a parte de trás da cadeira e responde: “*Aqui*” ou quando:

“[...] Sofia afasta-se na direcção da poltrona dizendo: *Vou só ver ali.* Luísa inicia na parte de trás da poltrona um movimento lento com a colher arrastando-a para cima e para baixo, Sofia abaixa-se ao lado da Luísa e também inicia o movimento, as meninas começam a arrastar a colher no encosto da poltrona com mais força e o atrito provoca um forte ruído. [...]”

São as meninas que desenvolvem à ação e o sentido que atribuem é socialmente partilhado, conjugando suas ações em um movimento contínuo de reprodução, apropriação e interpretação.

Manuela Ferreira (2004a) refere que “tornar-se actor social nas rotinas da cultura de pares requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais mas, também e antes de mais, (uma) outra(s) criança(s) disposta(s) a participar numa acção comum” (p. 188). A conjugação de tais elementos parece-nos apropriada ao situarmos essa experiência de tornar-se ator no contexto da creche, tendo em vista que a frequência a esse lugar permite que as crianças desenvolvam um conhecimento relativamente alargado do

contexto físico, assim como competências⁴¹ sociais, já que supõe-se que as instituições ampliem as competências das crianças em vários âmbitos: relacional, linguístico, afetivo, imaginativo, corpóreo, criativo.

No entanto, Ferreira (2004a) chama a atenção para a complexidade dessas condições necessárias, pois há uma série de elementos relacionados ao espaço-tempo em que se encontram e, sobretudo, as relações com as demais pessoas, que permitem a desnaturalização dos papéis que as crianças assumem nas interações sociais e nos remete à importante reflexão em torno do quanto os constrangimentos e desafios do estar com o outro e relacionar-se com ele já se coloca para as crianças bem pequenas, refutando a máxima que as crianças não têm dificuldades em aproximarem-se umas das outras e que todos os conflitos são facilmente resolvidos. O reconhecimento da criança como ator social que vive os melindres e as conquistas que revestem as relações sociais permite que, ao irmos ao encontro dos atores-crianças que frequentam as instituições de educação infantil, reordenemos o nosso olhar no sentido da captação das idiossincrasias que constituem os processos de elaboração cultural, tendo em conta os traços que lhes são comuns, mas sobretudo, o reconhecimento das heterogeneidades dessas relações.

⁴¹ O termo competências é carregado de sentidos contraditórios, bastante questionados no cerne de uma teoria educacional crítica, que rejeita a ideia de desenvolver competências para atingir um determinado nível de excelência ou por demandas contemporâneas que são provenientes de uma ideia de sociedade pautada na competição e no desempenho. Diferente desse sentido, o aqui apresentado parte do “paradigma da criança competente” (James, 1998; Hutchby, Moran-Ellis, 1998) a partir do qual a natureza e usos das competências são compreendidos pela revelação de “uma imagem da infância como um espaço dinâmico de atividade social que envolve lutas pelo poder, contestação de significados e relações de negociação [...]”. ([...]us a picture of childhood as a dynamic arena of social activity involving struggles for power, contested meanings and negotiated relationships, rather than the linear picture of developmental psychology. Hutchby, Moran-Ellis, 1998, p. 9)

As situações em que as crianças empreendem um grande esforço para “fazer parte do grupo” revelam alguns traços da heterogeneidade das relações, como nessa sequência de interações:

[...] Rita coloca-se entre a Luísa e a Sofia e também arrasta a colher, ela inicialmente está sentada, mas move o seu corpo na busca de uma melhor posição e fica de joelhos. Sofia inclina a poltrona para a frente, Luísa e Rita continuam a arrastar as colheres e Sofia abaixa-se para observar a poltrona por baixo. Afonso e Catarina aproximam-se cada um com uma colher na mão, Catarina tem uma mochila nas costas, esta fica a disposição na sala para as brincadeiras. [...]. Afonso logo encontra um lugar e começa a arrastar a sua colher, Catarina tenta afastar uma cadeira que está próxima e encontrar um lugar junto à poltrona, como não consegue afastá-la tenta sentar, mas a mochila dificulta a sua ação. Afonso sai, Catarina então consegue encontrar um espaço de ação. Quando ela organiza-se para iniciar, a sua colher cai ao chão, Sofia pára, olha para a colher e faz um movimento como se fosse apanhá-la, mas é a Rita que a apanha. Rita faz algumas pausas e comentários. Catarina fica em pé e segura a colher sem agir. Rita senta-se na cadeira e pára de arrastar a colher. [...]

O interesse de algumas crianças em participar da ação manifesta-se em uma sequência de ações em torno do “inserir-se”. É possível perceber que em alguns momentos sentem-se melindradas e há uma variação nas (re)ações frente as indicações de quem está “no comando” da situação, como a saída da cena ou imobilidade. Rita e Catarina permanecem e não desistem de participar, ainda que não haja, ao nosso entender, uma aceitação como pares por parte de Luísa e Sofia:

[...] Em seguida a Luísa vira a poltrona que estava inclinada e a coloca na posição vertical. Com a poltrona em sua posição habitual Catarina dá batidinhas com a colher no assento,

seguida pela Luísa, Rita e Sofia, sendo que Sofia logo em seguida arrasta um pouco a colher.

[...]

No sentido de empreender uma breve caracterização das culturas elaboradas pelas crianças recuperamos a definição de Manuel Sarmiento que as compreende como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003, p. 54). Essa noção de produção cultural pelas crianças embora diferencie a sua ação da dos adultos, não as põe em contraposição, mas sim em uma relação de interferência, que reconhece as idiosincrasias constitutivas das ações sociais deste diferentes grupos geracionais.

Na esteira dessa discussão apresentaremos alguns elementos que tem se mostrado como constituidores das ações das crianças na relação entre os pares e elaboração cultural: a) a utilização de formas comunicacionais pouco convencionais entre os adultos, tendo em vista que não privilegia a linguagem verbal e escrita, convencionalmente mais utilizadas na comunicação em nossa sociedade e lança mão do corpo como principal forma de comunicação, dando forma a sua expressividade mediante os movimentos – em suas múltiplas possibilidades: rastejar, pular, subir, descer, trepar, dançar etc - os choros, os sorrisos, os olhares; b) a presença da ludicidade e ainda mais especificamente do faz-de-conta, dimensão bastante observada nas relações entre as crianças, não que as crianças quando estão entre elas **só** brinquem, mas depois de uma convivência intensa com elas é possível indicar que a ludicidade e especificamente as elaborações com a presença do faz-de-conta são bastante presentes; c) as escolhas relacionais das crianças, ou seja, os pares com os quais elas interagem. As relações entre as crianças são tão complexas o quanto as relações entre os adultos e as escolhas, quando permitidas às crianças, passam

por critérios, por vezes bastante refinados, definidos por elas próprias; d) e acrescenta-se ainda a esses elementos a reiteração (Sarmiento, 2004), em que o tempo recursivo é reiniciado e revivido pelas crianças em dinâmicas sincrônicas – contínua recriações de situações e ações; e diacrônicas – transmissão de rotinas, saberes, jogos das crianças para outras crianças.

Manuel Sarmiento (2004, p. 21) refere que:

O debate não se centra no facto, reconhecido, das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogéneos, isto é, em culturas.

Essa sua afirmação nos remete a consideração de Cohen em relação às teorias da ação, pois segundo o autor elas “identificam uma fonte para a produção de padrões inteligíveis, sejam eles quais forem. Contudo é necessário entender a ordenação da ação de um modo especial” (Cohen, 1996, p. 112), ou seja, ir a sua empiria. No que se refere a ação da criança requer reconhecê-la como aquela que tem “papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (Cohn, 2005, p. 27) como bem afirma a antropóloga brasileira Clarice Cohn (2005) e como revela Delalande (2001) a partir de seu estudo, o que nos remete para algumas questões: o que caracteriza a ação ativa das crianças nos processos de aprendizagens sociais? Como as suas ações são ordenadas?

Recorreremos a alguns dos elementos apresentados para problematizarmos a pertinência da ideia da elaboração simbólica em sistemas padronizados por parte das crianças. Em primeiro lugar reconhecemos que as crianças elaboram culturas, tendo em vista que produzem significados partilhados socialmente entre elas. As crianças são capazes de apropriar-se de uma dada situação, conhecimento e

reinseri-lo - modificando-o - em outro contexto. Um questionamento latente é: quando as crianças iniciam esse processo? Desde que nascem? A medida que nas interações que estabelecem também contribuem com elementos estruturantes?

Essas perguntas parecem-nos bastante pertinentes, porque a inserção dos elementos culturais pelas crianças ocorre de modos bastante diversos e como já indicamos, por formas comunicacionais que não são as correntemente utilizadas pelos adultos. Portanto, a compreensão de sistemas simbólicos padronizados também está relacionada a uma determinada forma de produção cultural, baseada em modos adultos de atribuir significado. Se por um lado não concordamos com a ideia de uma cultura exclusiva das crianças, também não podemos negar que os seus modos de atribuição de significados podem diferenciar-se do dos adultos, que imersos em uma lógica relacional centrada na fala, na escrita e no uso de aparelhos tecnológicos acabam por secundarizar aquelas que são privilegiadas nas relações entre as crianças.

Ao longo dos capítulos de análise buscamos apresentar dados que revelem os modos como essa elaboração simbólica ocorre no contexto de relações das crianças, dando ênfase às categorias sociais que relacionam-se a tais processos de significação – que a partida optamos por denominar de “culturas elaboradas pelas crianças”.

O fato das culturas elaboradas pelas crianças nas relações com seus pares terem um estatuto próprio capaz de diferenciá-las da cultura de modo geral justifica as inúmeras tentativas realizadas no sentido de conhecer, analisar e compreender as relações sociais das crianças em diferentes contextos de vida. É a partir desta perspectiva que este estudo considera as produções culturais das crianças, revestindo-as de legitimidade e, sobretudo, de grande importância para a estruturação dos seus mundos sociais, isto é, aquilo que as crianças criam na interação entre elas revela sobre a sua capacidade imaginativa, mas

também revela muito sobre o modo como apropriam-se dos conhecimentos disponibilizados a elas e mais, além de dar a conhecer os seus pontos de vista, modos de apropriação, as suas ações (re)estruturam seus tempos e espaços de vida, ideia que nos interessa de modo especial.

A ideia de dualidade da estrutura (Giddens, 1989), em que reprodução/produção são associadas à capacidade socializadora das crianças, articula-se a compreensão de que as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede de relações e padrões culturais já estabelecidos e, mediante a sua interação e comunicação com os outros, desenvolvem seus mundos sociais.

O termo reprodução interpretativa cunhado pelo sociólogo William Corsaro nos ajuda a compreender essa questão:

As crianças, [...], não se limitam a contribuir ativamente de modo direto com a cultura adulta, mas se apropriam de modo criativo de informações do mundo adulto para produzir culturas de pares peculiares. [...] o processo de reprodução interpretativa consente às crianças tornarem-se parte da cultura adulta – e de contribuir com a sua reprodução e extensão – por meio de negociações com os adultos e através da reprodução criativa e coletiva de uma série de culturas de pares⁴². (2003, p. 71)

Há, no entanto, nesse conceito de Corsaro algumas questões a serem tidas em conta quando tratamos da ideia das crianças como participantes ativas na elaboração da cultura. Nesse sentido, guardo algumas restrições quanto ao argumento do autor de que as crianças reproduzem e promovem a extensão da cultura adulta, tendo em vista

⁴² "I bambini, [...], non si limitano a contribuire attivamente in modo diretto alla cultura adulta, ma si appropriano in modo creativo di informazioni del mondo adulto per produrre peculiari culture dei pari. [...] il processo di riproduzione interpretativa consente ai bambini di divenire parte della cultura adulta – e di contribuire alla sua riproduzione ed estensione – per mezzo di negoziazioni con gli adulti e attraverso la produzione creativa e collettiva di una serie di culture dei pari". (Corsaro, 2003, p. 71)

que não é possível designá-la como exclusivamente adulta, dada a dinâmica da produção cultural, o que significa que outras crianças já participaram de processos antecessores de produção de cultura de pares e a cultura reproduzida e interpretada pelas crianças na contemporaneidade também tem elementos das culturas de pares infantis que tem se feito presentes na cultura de modo geral.

Outro ponto de discordância refere-se à vinculação da reprodução interpretativa como traço distintivo das culturas de pares infantis, pois na nossa compreensão a ideia de reprodução interpretativa pode ser relacionada aos processos de produção cultural de modo genérico, pois tanto adultos como crianças participam da (re)elaboração das culturas. A diferenciação entre culturas elaborados por adultos e as culturas elaboradas pelas crianças só faz sentido quando pretende-se indicar as características que as tornam singulares.

Portanto, nossa defesa é que não basta afirmar que as crianças (e na nossa compreensão também os adultos) reproduzem interpretativamente as elaborações socioculturais, mais do que isso, temos o desafio de revelar os processos de produção de cultura, engendrados nas relações sociais, porque a ideia de reprodução interpretativa nos ajuda a conceitualizar os processos de elaboração cultural, mas não define quais são as bases e os elementos concernentes a esses processos.

Nessa ordem, a cena do “con(c)serto das cadeiras” possibilita a percepção de alguns elementos que dão pistas acerca da ação das crianças gerada a partir das culturas sociais, mas não conformada por elas. O jogo iniciado por Sofia e Luísa tem como provocadora uma ação da educadora que convida as crianças a apertarem os pés de algumas cadeiras da sala. A educadora chega à sala com uma chave especial para apertar os pés de madeira das cadeiras, abaixa-se acompanhada por algumas crianças, vira a cadeira ao contrário e inicia a sua ação. As crianças que a acompanham observam a ação,

dentre elas estão a Sofia e a Luísa, no entanto, estas duas meninas afastam-se e sem comunicarem-se inicialmente com palavras, apenas com seus movimentos desenvolvem uma ação que parte daquela desenvolvida pela educadora, mas não ficam por aí.

A brincadeira que se desenvolve ao longo da cena nos permite corroborar com Ferreira (2004b) quando afirma que "brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem" (p. 84). O episódio descrito conjuga elementos ricos em detalhes que permitem a concretização de uma situação de modo bastante singular. As colheres que arrastam na poltrona de plástico o fazem em um movimento capaz de informar que trata-se de uma ação específica: "lixar" a superfície da poltrona. Vinculada ao movimento de subir e descer está a intensidade com que é feito e a sonoridade que produz, que aproxima-se muito ao barulho de uma lixa quando está a ser utilizada. Ou seja, Sofia e Luísa, manipulam os objetos de modo a obter um determinado resultado e para tal lançam mão da interpretação das informações que possuem.

Essas informações referem ao estatuto social adulto relativo ao trabalho, o qual é (re)apropriado pelas meninas no sentido de elaborarem cultura, mediante a utilização de elementos como o som e objetos como as colheres e as cadeiras recriam uma situação com traços singulares por meio de uma brincadeira, entendida "como uma forma de comportamento social que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito a organizado no tempo e no espaço" (Wajskop, 1999, p. 29).

Assumir papéis sociais relativos ao trabalho em situações de brincadeira refere, sem dúvidas, a relação crianças–adultos–sociedade, como bem afirma Sarmiento (2004):

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das actividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (p. 25)

Mas se o trabalho é tido como o *ofício do adulto*, o brincar tem esse papel quase emblemático de ser o *ofício da criança* (Chamboredon & Prèvest, 1986, Sirota, 2001) e quando a criança recorre ao entrecruzamento destas dimensões, fazendo de conta que é o adulto que trabalha, ela rompe com a ordem social vigente e reordena as lógicas de ação, em que crianças ocupam um lugar central na *construção da sua ordem social instituinte* (Ferreira, 2004b). No entanto, o fato de viverem papéis sociais que são correntemente desempenhados por adultos não significa que a brincadeira tenha como finalidade preparar as crianças para um tempo e espaço futuros:

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções. (Ferreira, 2004b, p. 84)

Em relação aos elementos constitutivos da cena do “Con(c)serto das cadeiras”, um dos que mais chama a atenção é o ruído produzido pela “raspagem” da cadeira, porque além de revelar uma larga competência das crianças na sua utilização, por meio das suas capacidades comunicativas e expressivas, de informações que acessa nas suas relações sociais, essa ação é capaz de mobilizar demais crianças a ponto de sentirem-se “convidadas” a participar da ação. Mas, embora o som mobilize demais crianças, a aproximação de Rita, Gastão, Catarina e Afonso não interfere na ação da Sofia e da Luísa que continuam a raspar a cadeira, aliás, mesmo após a chegada das demais crianças elas continuam a ação de modo cuidadoso e

envolvido, a ponto da Sofia preocupar-se em virar a poltrona para “retirar o verniz” da parte inferior.

O fato da ação ser desenvolvida no coletivo permite que algumas características peculiares também façam-se presentes, enquanto Luísa está envolvida com a ação voltada à poltrona, Sofia preocupa-se com o “bebê” que está sobre ela e pode cair ao moverem a poltrona. As meninas também agem de modo recíproco e sincronizado, tendo em vista que o envolvimento com a ação é quase tão intenso como a observação do par, porque mesmo que elas estejam muito envolvidas com o que estão a fazer, ao menor movimento do par elas adequam a sua ação, aliás, aí reside a ideia central de ação social segundo Weber ([1921] 2005), uma ação orientada pelo comportamento de outros e dotada de sentido (p. 43).

A ação coletiva das crianças a partir da ideia de reprodução interpretativa é definida por Corsaro (2003, p. 72) em três tipos: a) a apropriação criativa de informações e conhecimentos provenientes do mundo adulto por parte das crianças; b) a produção e a participação das crianças em uma série de culturas de pares; c) o seu contributo à reprodução e à extensão da cultura adulta. Para o autor estas atividades se desenvolvem em sequência, embora a sua temporalidade seja bastante diferenciada para cada criança, isto é, para produzir cultura é necessário ter informações acerca da cultura mais ampla, o que por sua vez permitirá mediante a relação entre os pares a sua reprodução e interpretação.

No âmbito das dinâmicas da produção cultural corrobora-se com a lógica de estruturação indicada por Corsaro, a questão é que toda essa teia é tecida de modo bastante minucioso pelas crianças, que revelam o domínio de vários códigos culturais presentes quase que exclusivamente nos cotidianos de vida adultos, utilizando-se de conhecimentos técnicos, como lixar a poltrona, mas também

desenvolvendo relações de cuidado, atenção e reciprocidade, em que a ação do outro é quase tão importante quanto a sua ação.

Uma reflexão importante situa-se na gênese da ação; na cena do “con(c)serto das cadeiras” uma das primeiras questões que emergem é: o quê origina tal elaboração das crianças? Em conversa com a educadora e com os familiares da Sofia e da Luísa foi possível esclarecer que as meninas não tiveram contato com situações semelhantes a que elas elaboraram além da chamada da educadora para apertar os pés das cadeiras naquela mesma manhã. Esse dado revela que as crianças buscam referências em seu entorno social mais alargado e não só nas relações sociais que estabelecem a nível micro, com familiares e pares.

Torna-se, portanto, difícil identificar a origem da ação, tendo em vista a multiplicidade de situações que as crianças observam no seu cotidiano, mas, ao retomar a cena, podemos perceber, como já referido, que o fato das crianças produzirem cultura na relação com os pares permite que essa elaboração se complexifique a medida que cada ator inclui elementos das suas experiências. Outro dado importante é a disponibilidade de elementos que conjugados permitem a elaboração de enredos por parte das crianças, o que relaciona-se com as escolhas feitas pelas profissionais, pois os objetos, a sua disposição no espaço e a sua disponibilidade criam um contexto favorável para a criação, não restringendo de modo físico as suas ações.

Essa questão nos remete para o já citado conceito de Giddens (2000, p. 95) de “segurança ontológica”, ou seja, a “[...] a crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes”. Ao tratar da modernidade, Giddens refere que um dos aspectos do quadro de mudanças relativamente às sociedades tradicionais é a impossibilidade de previsibilidade que os tempos e os

espaços modernos nos oferecem, nesse sentido as rotinas dão aquilo que pode-se chamar de “segurança ontológica”, a continuidade das pessoas, das ações, dos espaços e dos tempos.

Do nosso ponto de vista, faz-se necessário problematizar a questão da repetição espaço-temporal – *rotinização* - sugerida por Giddens como necessária para o desenvolvimento da segurança ontológica. Temos já uma ampla produção teórica a partir de investigações empíricas que questionam a demasiada repetição da estruturação espaço-temporal de muitas instituições de educação infantil, *as rotinas rotineiras* (Barbosa, 2006). Reconhecemos o fato de que ao encontrarem no espaço da sua sala na creche alguns elementos com os quais já possuem relativa intimidade a ponto de saber os seus possíveis usos, as crianças lançam-se a criar enredos a partir desses objetos de modo mais elaborado e confiante, com segurança ontológica.

No entanto, tem-se optado em alguns estudos em que aparece o tema da organização espaço-temporal das instituições de educação infantil, pela utilização do termo “constância” (Ferreira, 2004b, p. 62), que concebe a autonomia de escolha das crianças por determinados espaços, tempos e ações que podem repetirem-se, mas que não são sempre *a priori* estruturados pelos adultos. A proposição deste outro modo de conceber a organização das ações sociais no cotidiano permite que as crianças desenvolvam ações de modo confiante, sem serem confinadas a espaços e tempos inflexíveis e reprodutores de relações sociais hierárquicas e centradas no tempo adulto do trabalho (Batista, 1998).

Ao tecer tais considerações, podemos indicar que a gênese da elaboração do episódio “o con(c)serto das cadeiras” pode situar-se no entrecruzamento desses elementos: a ação da educadora que provoca a ação das crianças; a companhia de um par que enriquece a proposta e a significa durante a interação e ação e a presença de

espaços, tempos e objetos que permitem que o cenário da ação seja estruturado. Não descartamos de modo algum a interferência de elementos externos que comunicam às crianças uma série de conhecimentos e práticas que são convocados para a arena das suas produções culturais, no entanto, nesse caso identificá-los tornou-se uma tarefa com possibilidades de interpretação exíguas.

5.1.2.1 O brincar e as brincadeiras das crianças bem pequenas

Abordar o brincar e a brincadeira mostra-se como algo incontornável em um trabalho que propõe-se a conhecer a ação social das crianças, Allison e Adrian James (2008) afirmam que:

Na perspectiva dos estudos da infância, a brincadeira é um conceito central não apenas porque é tão fortemente implicado nas definições de infância e 'de criança', mas também porque, muitas vezes, as brincadeiras das crianças fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite a introspecção nos seus mundos sociais⁴³. (p. 100)

Essa discussão revela-se importante quando tratamos especificamente dos meninos e meninas bem pequenos/as, que têm suas experiências lúdicas muitas vezes restritas – teoricamente - a exploração de objetos e do seu próprio corpo. Concordamos que essas experiências estão presentes e são recorrentes, tanto que as abordaremos inicialmente, buscando percebê-las na lógica de ação

⁴³ "From the perspective of childhood studies, Play is a key concept not only because it is so heavily implicated in definitions of childhood and 'the child', but also because, so often, children's Play provides one of the most important contexts for child-focused research that enables insight into the social worlds of children". (James; James, 2008, p. 100)

das crianças, mas também nos interessa perceber que outras experiências lúdicas que envolvem o brincar são vividas pelos bebês. Podemos falar em brincadeiras de faz-de-conta com crianças tão pequenas? Recorreremos as situações observadas para abordarmos tais questões.

Nos cabe inicialmente indicar que ao dar significado às ações, as crianças estruturam suas experiências cotidianas fazendo escolhas, assim do mesmo modo que uma brincadeira pode ocorrer uma única vez, como foi o caso do “con(c)serto das cadeiras” (ao menos foi observada uma única vez pela investigadora), outras podem se repetir criando uma rotina de jogos. Bachelard (1994) inspirado em Roupnel questiona: “o que é que permanece, o que é que dura? Apenas aquilo que tem razões para recomeçar. Assim, ao lado da duração pelas coisas, há a duração pela razão” (p. 8). Essa ideia nos ajuda a problematizar a brincadeira das crianças bem pequenas: o recomeço de uma brincadeira com o mesmo repertório e/ou os mesmos objetos e/ou os mesmos parceiros significa a atribuição de uma razão para que ela torne a acontecer? Qual o sentido da reiteração no brincar de crianças pequenininhas?

A observação das crianças no espaço da creche permitiu-nos perceber que muitas brincadeiras se repetem, seja no que tange um dos elementos supramencionados ou na sua articulação e essa repetição nos remete a estrutura de uma ordem social pelas crianças. Essa característica é bastante importante, porque, quando analisamos longitudinalmente a ordem social instituída e instituinte na turma observada, percebemos que muitas das situações em que prevalece a ordem das crianças ou até uma ordem híbrida (crianças e adultos), são de brincadeira.

A brincadeira aqui é tomada como atividade social, dotada de significado a partir e na relação com uma dada cultura, como afirma Brougère (1998, p. 21)

Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.

A identificação de recorrentes situações de brincadeiras no cotidiano das crianças na creche, decorre desta percepção do que seja o brincar, mas nos coloca o desafio de compreendê-lo situado em um dado contexto cultural e a sua organização por parte de atores que até pouco tempo eram considerados pouco competentes para viver essas experiências.

A ampliação da compreensão em torno das competências dos bebês relativas às situações de brincadeira decorre, sobretudo, de uma ampla observação daquilo que fazem no contato com seus pares em instituições de educação. Essa era⁴⁴ uma indicação de Tullia Musatti (1987) ao tratar da questão da brincadeira e das interações entre os bebês em creche, a autora referia a necessidade de se estudar o comportamento social das crianças em relação aos seus coetâneos em um ambiente social real (p.10).

Seguindo as pistas de Musatti, focamos nas ações das crianças, e nesse caso mais especificamente nas situações de brincadeira, que nos revelaram estar associadas a dois movimentos: o de encontro e o

⁴⁴ Utilizamos os verbos no passado para situar essa discussão temporalmente, tendo em vista que o texto da investigadora italiana é do final da década de 80 do século passado e parece-nos importante reforçar a ideia de que embora recente, essa discussão já vem sendo feita em alguns espaços de produção de conhecimento há um tempo que consideramos suficiente para edificar uma vertente de estudos.

de fruição. O de encontro nos chama para aquela que tem sido a preocupação central nesse estudo: a ação social das crianças no espaço da creche. O de fruição chama-nos para um outro debate, que relaciona-se diretamente ao primeiro, mas ainda tem pouco eco dentro das instituições de educação infantil: o direito a apreciação, ao isolamento e a atividade solitária. Não que as brincadeiras no coletivo não permitam a fruição, mas ela é bastante manifesta quando as crianças encontram-se brincando sozinhas, ao manipularem determinados objetos, ao brincarem com o próprio corpo.

Tomaremos como base para a análise a brincadeira com os lenços, que aparece para nós como um jogo teatral, que do nosso ponto de vista sempre tem razões para recomeçar: eles compõem um belo cenário ao serem levantados, movidos pelo ar que se contrapõe a sua leveza ao descer no sentido de tocar o chão, uma boneca ou algum outro objeto que os aguarda. Eles aparecem também como um convite a brincadeira: há muitos lenços, de várias cores, de várias texturas, de vários tamanhos, cada qual escolhe o seu, ou escolhe os seus, e em uma ação coordenada esses lenços ganham movimento, sincronia e um lugar especial nas elaborações das crianças.

No grupo observado, principalmente quando essas crianças encontravam-se no grupo 1B, alguns elementos asseguravam a possibilidade de escolha dentro de um cotidiano estruturado para que elas vivenciassem variadas experiências, dentre eles estava a organização do espaço e a disposição de objetos para a elaboração de repertórios variados. Os lenços ocupavam um lugar especial pela sua variedade, acessibilidade e pela possibilidade de brincadeiras que permitia.

Eles eram eleitos constantemente pelas meninas como constituintes das suas brincadeiras e entre os meninos, Gastão, era um dos únicos que fazia essa escolha com certa frequência. Os usos, as

vezes, eram perceptíveis e diretos: serviam para ser utilizados na cabeça como adorno, para enrolar um bebê, como toalha na mesa. Em outros momentos, a observação da investigadora se deixava levar pelo movimento dado aos lenços e se desprendia da busca pelo significado atribuído pelas crianças: soltar o lenço, balançá-lo e estendê-lo no chão, colocá-lo sobre o rosto, enrolá-lo no outro.

As brincadeiras com o lenço no coletivo tinham repertórios bastante variados, nas cenas registradas podemos observar coreografias que envolvem os lenços e os corpos, levantá-los e suavemente encostá-los ao chão parecia ser uma ação recorrente, assim como enrolá-los em torno dos "bebês". Luísa, Joana, Anita, Rita e Catarina são as que mais os utilizam com essas finalidades. Maria geralmente brinca sozinha com os lenços e recorre a eles constantemente para cobrir os bebês, os cavalinhos, enrolar-se ou apenas retirá-los da caixa em que ficam:



Imagens 15 – 20: Brincadeira da Maria com o lenço – 24/11/2008

A experiência solitária de Maria remete à ideia de fruição que indicávamos a pouco, ela envolvida com/no lenço abstrai-se do entorno e entrega-se ao entrelaçamento do seu corpo com o lenço. Atribuímos importância à essa reflexão porque embora o espaço da creche venha sendo anunciado como aquele que possibilita o encontro entre os pares, espaço privilegiado para a elaboração de culturas pelas crianças, ele também é um espaço de um longo tempo de vida das crianças e, portanto, também é um lugar para se estar só, quando esse for o interesse.

Por fruição entendemos a possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso. Assim, a fruição aparece como experiência, como a vivência da sua subjetividade, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. A fruição é constitutiva dos processos de criação, nos quais a intuição tem

um papel fundamental e fundante, é o sujeito levado pela sua subjetividade, pelos seus sentimentos. Fayga Ostrower (1977) afirma que: “intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma” (p. 10).

A brincadeira é por princípio uma experiência interativa, de troca, mas também pode ser uma experiência de fruição, desde que o espaço, o tempo e as demais pessoas que se encontram no mesmo lugar conjuguem esforços para que isso seja possível. A tendência em espaços educativos do tipo creche é julgar a experiência de estar sozinha como algo negativo para a criança, quase como um movimento de ostracismo. No entanto, desde que o brincar sozinho seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelo grupo, essa escolha deve ser respeitada, assim como as condições para que ela ocorra devem ser dadas.

Mais do que saber brincar com o outro, coloca-se nesse caso a escolha por querer ou não brincar com o outro, já que não trata-se de uma competência sociocognitiva relacionada ao saber brincar, mas de uma competência social em que a **escolha** aparece como possibilidade latente. O envolvimento de Maria na cena a pouco apresentada é revelador de que brincar sozinho com algum outro elemento também permite que a criança viva experiências singulares.

Machado Pais (2006) em suas deambulações sociológicas sobre a solidão distingue⁴⁵ a partir de José – “o velho das barbas”, sujeito de seu estudo - os sentidos de solidão e estar só: “a solidão diz respeito a um estado (interior) de subjectividade enquanto que o «estar só» se refere mais a uma situação (exterior) visível e objectiva” (p. 18). Pais faz referência aos poetas e devotos da Idade Média que buscavam

⁴⁵ Após alertar que não é possível definir a solidão *a priori* sem entender seus sentidos para quem a vive, ou seja, ainda que definisse um tipo ideal de solidão “ficaria sempre por descobrir a realidade da solidão em suas singularidades” (Pais, 2006, p. 14).

espaços reservados onde podiam desfrutar de um “isolamento desejado”. O isolamento então, pode ser entendido como “expressão da liberdade de cada um em querer estar só” (p. 18). Já a solidão “é um sentimento de quem não pode assumir uma autonomia de vida, nem ajudas que preencham esse desígnio” (p. 18).

Nesse sentido, tomamos emprestada essa ideia de «estar só» a partir de José, apreendida na sagacidade do olhar e da escuta de Pais, bem como traduzida na sua escrita, para indicar que essa é uma escolha do sujeito, que consciente do seu desejo de estar só, busca no espaço-e-tempo coletivos lugar para usufruir do contato consigo mesmo.

Na educação infantil brasileira esse é um dos critérios expressos no documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995)⁴⁶ ao tratar do direito das crianças à atenção individual delimita que: “Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude” (p. 16).

Embora não refira especificamente às situações de brincadeira - já que no critério relativo ao brincar só há menção a manutenção da organização das salas para que permitam as brincadeiras espontâneas e interativas, o que não inclui obrigatoriamente as brincadeiras solitárias - entendemos que o direito aos momentos de privacidade e quietude incluam o brincar, ainda que o fato de «estar só» não implique obrigatoriamente quietude. As imagens de Maria revelam um «estar só» em que o envolvimento e a fruição relativa à experimentação dos

⁴⁶ Esse documento, tido como um marco na área da Educação Infantil, por ter sido elaborado em constante diálogo com as profissionais que atuam diretamente com as crianças e por buscar em sua redação manter uma linguagem direta e respeitosa as práticas já desenvolvidas, foi reeditado pelo Ministério da Educação em 2009 e pode ser acessado em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

lenços lhe conferem um certo movimento, que rompe com a ideia de quietude, mas não de estar em contato consigo mesma.

Pais (2006) refere que a valorização da interação social justifica-se pelo fato de que a vida é simultaneamente individual e social e é na convivência, ou na falta dela, que ocorre a afirmação das individualidades que se projetam no outro, que por sua vez projeta-se nas individualidades, ainda que sua presença ocorra na ausência (p. 20).

Desse modo, podemos considerar que a busca por espaços para estar só em um contexto marcado pela coletividade permite experimentar a dimensão individual no social. No âmbito da ação social, embora entendamos que a presença de um outro que significa a ação é fundamental, a dimensão do olhar, da contemplação, da fruição, ocupam um lugar importante, em que o estar só revela-se como possibilidade de uma percepção do outro em torno do interesse daquele que se isola.

Já a brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura. Nesse sentido, situamos a maioria das brincadeiras coletivas desenvolvidas pelos meninos e meninas observados como sendo de faz-de-conta, em que repertórios que transitavam entre o real e o imaginário eram constantes.

Ao abordar a imaginação de crianças pequenas, Paul Harris (2002, p. 225) afirma que quando “[...] estão envolvidas em um jogo simbólico, elas se mostram capazes de imaginar as transformações psíquicas que não ocorrem realmente, mas que são, porém, perfeitamente compatíveis com as que ocorrem na realidade.⁴⁷” Ao

⁴⁷ “[...] sont engagés dans un jeu symbolique, ils se montrent capables d'imaginer des transformations physiques qui ne se produisent pas réellement, mais qui sont

fazer tal afirmação, Harris recorre a vários estudos desenvolvidos na década de 90 do século passado, contrariando teorias da psicologia e da psicanálise desenvolvidas por Piaget e Freud, que consideram o bebê como “desconectado do mundo objetivo e suscetível de ser absorvido pelo mundo imaginário de maneira pouco realista⁴⁸” (Harris, 2002, p. 224).

Nessa perspectiva, Corsaro (2002) define o brincar colaborativamente de faz-de-conta como “brincar sociodramático”, a medida que as crianças reportam para as suas brincadeiras experiências das suas vidas reais. Mas há, de acordo com Ferreira (2004a, p. 161), outras denominações para a experiência de brincar de faz-de-conta. De acordo com a autora o próprio Corsaro diferencia o jogo sociodramático do jogo de fantasia, sendo o último baseado em narrativas de ficção. Sawyer (1997) aborda o faz-de-conta como improvisação e James (1993) indica que não há brincadeira sem regras, nem jogo sem imaginação.

As diferentes classificações e denominações relativas ao brincar tomam por base os repertórios e diferentes modos de estruturação das brincadeiras pelas crianças, que recorrem a variados recursos sociais e culturais – simbólicos e materiais, para suas elaborações. Mais do que optar por uma dada classificação e denominação da brincadeira de faz-de-conta, buscamos compreendê-la no âmbito da elaboração cultural das crianças bem pequenas. Nos aproximamos da ideia de James (1993), a medida que compreendemos, a partir da observação das crianças, que a imaginação é um traço constitutivo do faz-de-conta. Assim, defendemos que o faz-de-conta põe em relação a

néanmoins parfaitement compatibles avec celles qui se produiraient dans la réalité” (Harris, 2002, p. 225).

⁴⁸ “[...] déconnecté du monde objectif et susceptible d’être absorbé par le monde imaginaire de manière peu realiste” (Harris, 2002, p. 224)

imaginação e a realidade; é um campo de ação incerto, mas que tem em si uma prerrogativa: *ninguém cria do nada*. Essa também é a base da ideia da imaginação, que relaciona-se às experiências de faz-de-conta, já que “[...] a imaginação é, em rigor, uma representação [...] uma nova apresentação de imagens” (Ferrater Mora, 1977, p. 197), ou seja, recorre as dimensões da memória – que permite acionar as experiências, assim como, da representação, já que costuma combinar elementos que foram previamente representações sensíveis.

Vigotskii (1996) afirma que as crianças:

Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas inclinações e necessidades. [...] Esta faculdade [...] de combinar o antigo com o novo, assenta as bases da criação.⁴⁹ (p. 12)

Um acréscimo necessário a ideia de que as crianças recorrem ao antigo para elaborar o novo de acordo com suas “inclinações e necessidades”, é que no contexto da brincadeira coletiva essas inclinações e necessidades não dependem unicamente de um sujeito, mas de uma negociação entre diferentes sujeitos e das condições encontradas. Portanto, a criação não está apenas vinculada às experiências individuais de cada sujeito e sua capacidade de elaboração de algo novo, senão a vários condicionantes de ordem material e simbólica.

Isso porque o brincar de faz-de-conta requer que meninos e meninas recorram a repertórios individuais, que na negociação da

⁴⁹ “Non se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con su aficiones y necesidades. [...] Esta facultad [...] de combinar o antiguo com lo nuevo, sienta las bases de la creación.” (Vigotskii, 1996, p.12)

composição da brincadeira ganham um caráter social coletivo, em que vários atores tomam posse dessa informação para compor papéis e um enredo. Mediante a análise de situações variadas de brincadeiras é possível inferir que algumas crianças conseguem manifestar de modo mais claro seus repertórios individuais, ou possuem estratégias comunicacionais que as colocam em um lugar privilegiado na decisão da ação coletiva.

Essa prevalência das experiências de algumas crianças na composição de repertórios de faz-de-conta também contribui para que algumas brincadeiras se repitam e que seus contornos variem pouco. Ao observar as brincadeiras coletivas de faz-de-conta das crianças bem pequenas, percebemos uma larga recorrência de brincadeiras em torno do fazer compras e de casinha. A partir da análise dessas situações pudemos perceber que um dos motivos para a grande presença destas brincadeiras é a presença de objetos que contribuíam para o seu desenvolvimento, mas consideramos que a principal questão centra-se nas experiências cotidianas das crianças, que imersas em contextos de vida em que repertórios sociais em torno das compras e da casa, especificamente da cozinha, estão muito presentes.

O fato é que, como geralmente havia grande adesão por parte das crianças às brincadeiras propostas, já que se tratam de situações provavelmente vivenciadas por todas (ou pela maioria) em suas vidas cotidianas, foram observadas poucas situações de descontentamento ou até mesmo de contestação das decisões e a maioria dos conflitos observados dizia respeito a disputa de objetos e/ou de espaço físico:

[...] Luísa faz de conta que está a comer. Anita e Gastão mexem nas louças. Anita pega em uma xícara de Luísa, que logo grita. Anita diz: *Arruma a mesa, arruma a mesa*, mas Luísa continua a gritar e a Anita tenta argumentar que é para arrumar a mesa, em seguida diz: *a*

mesa pequenina. Na mesa pequena Sofia diz para a investigadora que o jantar já está pronto; quando a investidora diz que não há pratos ela desloca-se e mostra onde eles estão. Ela traz dois pratos e pergunta: *quer papinha?* Sofia e Rita disputam os pratos. A auxiliar intervém. Luísa e Anita saem da mesa maior e vão para a mesa pequena com Sofia e Rita. Sofia envolve a investigadora na brincadeira dando-lhe um prato para comer, a câmara a partir desse momento fica fixa. Há sobre a mesa duas bonecas bebês e estão na mesa a brincar Luísa, Sofia e Inês. Luísa pega um bebê ao colo e Inês chama a investigadora tocando-lhe para indicar que quer aquele bebê para brincar. Luísa diz que não. Sofia pega o outro bebê e sai da mesa. [...] Luísa senta o bebê na mesa, mas o deixa virado para Inês, embora seja ela a alimentá-lo, parece que Inês se satisfaz com a saída dada pela Luísa à situação. Luísa conversa bastante com o bebê enquanto o alimenta. Inês também alimenta o bebê, mas parece ter a percepção de que a prioridade é da Luísa, pois espera os pequenos momentos entre uma ação e outra da Luísa. Um tempo depois Luísa afasta-se e Inês fica a alimentar o bebê sozinha. (Registro em vídeo, 24/04/2009)

De modo geral, no excerto apresentado, percebe-se que os papéis assumidos relacionam-se com os repertórios culturais e sociais das crianças: o fato de Anita ter o conhecimento de que para uma refeição deve-se arrumar a mesa, parte da sua experiência – direta ou de observadora. Assim como o fato de Luísa conversar com a boneca enquanto a alimenta deve estar relacionado com as experiências da menina.

Em ambas as situações as meninas parecem influenciar a ação das demais crianças, indicando que o domínio de determinados conhecimentos em torno de comportamentos sociais permite que a sua efetivação, mediante ações sociais engendradas na coletividade, lhe atribua um certo grau de poder e legitimidade frente ao grupo.

Entender a brincadeira como “encontro” também significa considerar que os encontros são marcados por relações assimétricas, em que os atores ocupam diferentes lugares sociais, ainda que essas ocorram no plano do faz-de-conta. A escolha dos papéis, o lugar ocupado na brincadeira – quem estrutura e indica o “roteiro” a seguir, quem participa da brincadeira colaborando de modo periférico, quem segue as ações do(s) outro(s) – relacionam-se com essa assimetria.

O fato de efetivarem determinados comportamentos sociais em situações de faz-de-conta dá contornos específicos à ação: a atribuição de sentido pelo outro demanda uma série de critérios, pois não se trata de uma situação real da vida quotidiana, mas de uma situação que transita entre o real e o imaginário. Nesse sentido, como considerar que o outro orienta a ação e atribui sentido a mesma?

Na cena há pouco apresentada é possível observar conexões entre algumas ações, como é o caso da interação entre Inês e Luísa; no entanto, os demais acontecimentos remetem para a ocupação simultânea do mesmo espaço, mas não obrigatoriamente para o compartilhamento dos mesmos sentidos, já que Anita, Rita e Sofia agem independentemente de Luísa e Inês, embora as díades Anita e Luísa e Rita e Sofia tenham momentos de disputa, esses parecem acontecimentos pontuais que não chegam a determinar o *continuum* da ação.

Mas se analisarmos especificamente a interação entre Luísa e Inês, não teremos dúvida que trata-se de uma ação social, já que ambas agem orientadas pela ação uma da outra. Embora Weber não distinga a ideia de ação social para os acontecimentos pontuais ou situações duradouras, nos interessa nesse estudo conhecer a ação social das crianças situadas no fluxo dos acontecimentos.

Nessa perspectiva, consideramos, por um lado, as situações de brincadeira como espaços privilegiados para uma aproximação às

ações das crianças, isso porque há uma forte tendência a estarem em contato umas com as outras e a terem um comportamento dirigido ao outro. Por outro lado, temos o desafio da compreensão e ao mesmo tempo da manutenção de um certo distanciamento deste espaço de ação, que mostra-se como uma arena de atuação das crianças, uma arena com uma complexa teia de significação e de gestão.

O distanciamento é entendido como necessário, mas não determinante ou irrevogável, até porque as próprias crianças, como o fez a Sofia, envolvem os adultos nas situações de brincadeira. Mas, manter-se “de fora” da situação, principalmente em uma situação de investigação, permite que - naquilo que podemos compreender como uma margem de menor influencia num estudo com a subjetividade e com a relação próxima como o etnográfico - as ações sigam seu fluxo.

Não só especificamente na relação com a investigadora, mas de modo geral com os adultos da instituição, podemos indicar que a autonomia de ação das crianças era algo bastante presente, principalmente quando frequentavam o grupo 1B, em que os adultos lhe conferiam poder de decisão e escolha. Esse traço da estrutura revela que a reiteração de algumas situações ocorria por escolha das próprias crianças, que organizavam-se - como já afirmamos, geralmente autonomamente - estruturando suas ações:

[...] Na mesa [...] estão Sofia, Rita, Anita e Luísa com bebês enrolados em lenços. Rita pede silêncio. Sofia dá de comer à boneca. Luísa pega em sua panela e colher, Sofia vê o movimento de Luísa e diz: *a minha papa?* Luísa logo responde: *Tá aqui* e devolve à Sofia. Rita afasta-se e senta-se sozinha com a boneca em um canto e fica a dar-lhe de comer. Quando parece terminar, deixa lá o bebê e volta para a mesa. Sofia briga com a Anita por ter mexido *na papa da Luizinha*. Sofia convida Luísa para tomar banho, em seguida diz à investigadora que vão tomar banho. As meninas seguem com as bonecas para o canto das

paredes de vidro e depois para o espaço do escorrega. Sofia chama a investigadora para tomar banho e diz: *já está a água ligada.* (Registro em vídeo, 24/04/2009)

A reiteração da brincadeira de casinha em diferentes espaços de tempo e com diferentes ou mesmas configurações de pares revela, que a elaboração por parte das crianças não é movida por mera “repetição”, aquilo que nos parece igual revela-se diferente, a medida que as crianças ao vivenciarem o que já foi vivido dão novos contornos às experiências, fazem novas descobertas.

Walter Benjamin (1992) já referia esse traço das elaborações das crianças, defendendo que no movimento de reiteração a criança recria toda a situação, começa tudo de novo. Para Sarmiento (2004) “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 28).

No contexto da creche em que o encontro com os mesmos pares é um traço constitutivo das relações das crianças, a experiência de reiteração permite que além do reviver de enredos, situações, também revivam as relações, se observamos as duas cenas de brincadeira de casinha veremos que a maioria das meninas envolvidas encontra-se nas duas situações, tendo a possibilidade de experimentar a mesma brincadeira de modos diferentes e reestruturados de acordo com as suas escolhas.

Um outro aspecto que esse pequeno excerto da cena de brincadeira nos permite inferir, é a possibilidade de reconhecimento nas crianças pequenas de competências sociais relativas à reelaboração de situações cotidianas que experienciam em seus contextos de vida. Manuela Ferreira (2004a) afirma que:

No brincar ao faz-de-conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso de informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interacção com os objectos reais, pessoas, e acontecimentos sociais do mundo adulto. (p. 161)

Essa ideia da brincadeira articulada aos contextos culturais e sociais das crianças parece-nos ser praticamente consenso na área dos estudos sociais da infância, no entanto, sua visibilidade no âmbito das ações sociais das crianças, e voltamos a reforçar, principalmente das crianças bem pequenas, na nossa leitura está por ser feita. Consideramos o estudo de Manuela Ferreira um contributo pioneiro nesse sentido, ao estudar as brincadeiras de crianças no contexto de Jardim de Infância a socióloga da infância revela aspectos fundamentais, dando visibilidade à complexidade das relações entre as crianças, com uma ideia chave nessa área - a da ordem social das crianças.

Pensar a ordem social das crianças em contextos institucionalizados voltados para esse público soa como algo inerente, mas as relações de poder, a estrutura e a prevalência da lógica adulta contribuem para que essa ordem social instituinte busque espaços de manifestação e efetivação em situações nas quais as crianças têm um lugar privilegiado, como é o caso das situações de brincadeira.

Em uma análise situada na conjuntura da creche e especificamente nesse grupo de bebês, situamos as suas ações nas situações de brincadeira como possibilidades interativas, de linguagem, de manifestação e experimentação de variados enredos e de reelaboração de situações que transcorrem no entorno social.

Como já afirmamos, e podemos observar nos episódios transcritos, a capacidade de articular a realidade e o faz-de-conta vai

compondo as ações das crianças a medida que, na articulação de alguns elementos elas mostram-se capazes de transpor e reelaborar conhecimentos culturais e sociais variados. Por exemplo, na cena Rita pede silêncio às demais meninas, pois como os bebês estão enrolados em lenços e deitados sobre a mesa, essa é uma informação sobre a sua condição: eles estão dormindo. Sofia, por sua vez, chama para tomar banho e busca um lugar mais apropriado para o desenvolvimento da ação, em um primeiro momento desloca-se para o canto das paredes de vidro, que não parece ser adequado e em seguida para o espaço do escorregador, onde inclusive afirma: “já está a água ligada”.

Tomar a brincadeira de faz-de-conta como atividade recorrente nas rotinas de vida das crianças bem pequenas significa reconhecer o seu estatuto social de produtora de cultura, que seleciona dentre tantas experiências vividas aquelas que lhes interessa para compor uma dada cena. Isso é do ponto de vista das suas competências sociocognitivas um grande empreendimento, que exige a conjugação de vários elementos, dentre eles o cruzamento das experiências individuais de cada ator que participa da ação.

Além do que essa conjugação está diretamente relacionada ao estatuto que cada ator tem no grupo, seguir as ideias de uma determinada criança não é mero acaso. O lugar que cada ator ocupa no grupo de pares e o papel que desempenha nas relações está determinado por categorias estruturais, que incidem nas relações de poder, essa discussão será aprofundada na seção que se segue, já que na nossa análise não há ações sociais que estejam ausentes dos processos poder e/ou exclusão.

5.1.3 O papel dos pares

O coletivo é tomado como estruturante das ações sociais em contextos institucionais, embora saiba-se que não existe elaboração cultural sem interação e que toda ação social é movida pela ação de outro ou de outros, nos espaços institucionais a dimensão que esse aspecto toma na elaboração das culturas da infância é algo proeminente.

Julie Delalande (2001, 2003) ao tratar das culturas infantis relaciona o sentido de grupo como característica importante, para a autora:

A cultura infantil se constitui essencialmente em torno dos jogos [...]. Mas suas invariantes vão além do simples saber lúdico. Elas implicam também uma concepção de grupo, que se organiza em torno de um líder e impõe regras de comportamento e de valores que uma criança deve dominar para fazer parte. [...] Essa cultura de pares surge então como uma competência, e ao mesmo tempo participa da construção de uma identidade comum⁵⁰. (Delalande, 2003, p. 137)

Os elementos identificados por Delalande como constitutivos da cultura elaborada pelas crianças podem variar de acordo com os diferentes contextos, por exemplo, a presença de um líder que organiza as ações e determina alguns comportamentos. No entanto, a ideia de que a partir da elaboração de culturas as crianças constroem uma identidade comum é recursiva em diferentes contextos, pois o espaço-

⁵⁰ "La culture infantine se constitue surtout autour des jeux [...]. Mais ces invariants dépassent le simple savoir ludique, ils impliquent aussi une conception du groupe, qui s'organise autour d'un leader et impose des normes de comportements et des valeurs qu'un enfant doit maîtriser pour en faire partie. [...] Cette culture de pairs apparaît donc d'abord comme une compétence tout en participant aussi à la construction d'une identité commune." (Delalande, 2003, p. 137)

tempo compartilhado já define em certa medida alguns comportamentos e ações sociais das crianças, para além das condições dadas, que tendem a unificar alguns elementos das identidades infantis. Outra questão, essa no nosso entender fundamental para a compreensão da ação social das crianças, são os modos como elas próprias estruturam as suas relações e trocas no grupo de pares.

Para Weber ([1921] 1991) a “relação” social é um:

[...] comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social consiste, portanto, completa e exclusivamente na probabilidade de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido), não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade. (p. 16)

Nas relações entre as crianças os modos de agir podem basear-se em inúmeros elementos, dentre os quais destacamos a consonância com a ação do Outro. Cabe também referir uma característica da elaboração cultural das crianças para a qual Corsaro (2003, p. 168) chama a atenção, que é a tentativa de adquirir maior controle da sua própria vida e para tal, a escolha dos pares ocupa um lugar importante. Na cena do “con(c)serto das cadeiras” pode-se observar que Sofia e Luísa desempenham papéis importantes na construção da autonomia da ação uma da outra. Assim, a escolha pelos pares não é ocasional, tanto que ambas têm a oportunidade de interagir com outros pares mas mantêm a escolha pela interação dual, que permite uma elaboração complexa e recíproca de rotinas de jogos. Ao longo do estudo etnográfico observei várias cenas em que a parceria entre Sofia e Luísa ocorria, algumas vezes participada com outras crianças, como Joana que aparece como uma companhia constante de Luísa. Outras crianças, por sua vez, ocupam o lugar da desestabilização das

relações, e isso ocorre devido a alguns condicionantes, que apresentaremos um pouco mais a frente.

Podemos indicar que as estratégias utilizadas na estruturação das relações são bastante importantes, pode-se dizer também que algumas crianças têm muitas dificuldades em aceder a uma situação quando já há um grupo organizado, ou ainda, não conseguem estruturar situações que permitam ou sejam convidativas à participação de outras crianças.

As estratégias observadas de aproximação e mobilização do outro para o desenvolvimento de uma determinada ação eram variadas. Dentre as estratégias observadas a aproximação corporal e a posse de algum objeto que possa servir como um “passaporte” para a participação em uma determinada situação são as mais recorrentes. Embora as estratégias repitam-se os modos como cada criança as utiliza é muito singular, pois há todo um contexto que defini o tipo de estratégia a ser utilizada. A partir de cenas observadas trataremos das escolhas relacionais abordando as estratégias utilizadas para a participação nas situações e por fim as escolhas relacionais balizadas por duas categorias sociais: gênero e classe social.

No âmbito das preferências relacionais, como já referimos ao tratar da relação entre Sofia e Luísa na cena do “con(c)serto das cadeiras”, há alguns elementos que podem ser identificados como importantes para que as crianças mantenham relações mais próximas com alguns pares. Ainda que esses elementos variem de criança para criança, podemos indicar que há uma definição - que envolve esses elementos - que marca as relações: a reciprocidade.

Entendemos por reciprocidade uma relação compartilhada, uma ação mútua, ou seja, há uma partilha de sentidos que permite que a ação torne-se socialmente construída. Ainda nos é útil a diferenciação entre troca e reciprocidade estabelecida por Marcel

Mauss, que considera que a troca “inverte o movimento da reciprocidade, porque em vez de se preocupar com o outro, procura em primeiro lugar a satisfação do próprio interesse” (Sabourin, 2008, p. 135).

Não é possível afirmar que todas as relações entre as crianças têm como característica a preocupação primeira com a satisfação do outro, no entanto percebe-se ao observar cenas de interação entre as crianças, como a interação entre Sofia e Luísa no “con(c)serto das cadeiras” que o “egocentrismo” tão enfatizado por Piaget⁵¹ (1982) como presente nos primeiros anos de vida, sobretudo, em torno dos dois anos, deve ser relativizado, porque a preocupação em agir de forma partilhada e em convergência com a ação do outro é algo bastante presente.

Isso não significa que as relações “recíprocas” sejam lineares, que não haja confrontos e divergências, pelo contrário, a partilha de sentidos exige que os pontos de vista sejam confrontados e que sejam negociados, até porque muitas vezes a tentativa de satisfazer o interesse do outro resulta em desencontros, já que por vezes a interpretação do que considera-se como interesse do outro distancia-se do real sentido. Nesses termos a questão que se coloca é: com quem se está disposto a negociar? Quais as estratégias de ação mobilizam a interação? A consciência das crianças bem pequenas no que se refere

⁵¹ Paul Harris (2002, p. 232) refere que Freud e Piaget descreveram a criança pequena como um ser essencialmente narcisista, indicando que especificamente para Piaget grande parte da comunicação da criança é egocêntrica e para Freud a auto-absorção que caracteriza a criança pequena lhe proporciona todas as suas relações sociais assimétricas. Em contraposição o autor afirma que durante este século as investigações sobre o autismo têm destacado que a criança normal está longe de ser egocêntrica ou severamente absorvida por ela mesma, pelo menos aos 18 meses as crianças normais participam de atividades variadas que facilitam a atenção compartilhada. Já Tullia Musatti (1987, p. 6) indica que em meio a polémica que o conceito de egocentrismo criou perdeu-se um aspecto que é fundamental na posição piagetiana: o egocentrismo como fenômeno do comportamento e não uma sua característica estrutural.

aos interlocutores privilegiados dá-se a medida que elas conquistam uma autonomia relacional, ou seja, no início da vida os bebês ficam bastante condicionadas as relações permitidas pelos adultos, que dispõem a eles espaços, tempos, companhias e objetos que permitam a sua ação.

No sentido de problematizar essa condição dos bebês, deve-se considerar o quanto ficam a mercê dessas escolhas dos adultos, que por vezes os mantêm por longos períodos em berços ou sentados em cadeiras presos por cintos à cintura sem conseguirem sequer moverem-se, quem dirá aventurarem-se na conquista de ações interativas com outras crianças e objetos. Ainda que a percepção dos adultos em torno das competências sociobiopsicológicas das crianças tenha avançado ao longo dos tempos e do desenvolvimento de teorias científicas que dão a saber essas competências, a imagem dos bebês como aquele que ainda não conseguem locomover-se, comunicar-se de modo hábil e controlar seus impulsos ainda é marcante.

Em imagem do livro “L'epoppé des bébés” de Béatrice Fontanel e Claire d'Harcourt (1996, p. 173) é possível perceber que desde o renascimento existe a imagem de bebê dependente, que deve ser protegido dos perigos e que há muitas semelhanças em algumas práticas daquela época relativas ao seu cuidado com práticas desenvolvidas ainda hoje:



Imagem 21: Gravura do século XVII

Embora a gravura do século XVII nos revele um bebê sorridente, que brinca com seus jogos sobre a bancada presa a cadeira, ao relacionar essa imagem com práticas em que opta-se por manter os bebês imóveis e isolados dos restantes pares do grupo, percebe-se claramente que as suas possibilidades de relação e conseqüentemente de conquista da sua autonomia relacional tornam-se demasiadamente limitadas. De acordo com Tardos e Szanto (2004):

[...] a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. A motricidade em liberdade (segundo Pikler) e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são as duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade. (p. 46)

Quando referem-se à atividade escolhida pelas próprias crianças as autoras reportam-se, sobretudo, ao movimento livre e a

conquista da autonomia para satisfazer seus desejos e necessidade de agir por iniciativa própria. Na lógica dessa discussão pretendemos trazer para o debate o quanto essa autonomia e liberdade de movimento podem possibilitar às crianças selecionar os seus pares, elaborar as suas ações e gozar do seu direito a expressarem-se e fazerem escolhas.

Ao observar o grupo de bebês em seus diferentes arranjos nos dois anos letivos⁵² em que a investigadora esteve na creche, foi possível perceber que as escolhas das profissionais que atuavam junto ao grupo fazia completa diferença nas relações que as crianças estabeleciam, explicamos melhor, embora não sejam os adultos os sujeitos definidores da escolha dos pares das crianças, o modo como pensam e estruturam o espaço-tempo das crianças permite que se lancem de modo mais inteiro nas relações ou que, inclusive, não vivam determinadas relações pela impossibilidade física e temporal que lhes são colocadas.

Ao longo da análise dos episódios podemos observar que o fato das crianças, na maioria das cenas apresentadas, terem liberdade de escolha permite que exercitem sua ação social de modo bastante intenso e assim usufruam do seu direito a participação nas relações cotidianas.

Iniciaremos as análises em torno das escolhas relacionais pela cena 3 do episódio "Um é bom, dois é pouco e três... parece ser demais". A escolha dessa cena deve-se ao fato de que refere a preferência das crianças por alguns pares, aqueles que parecem ser os interlocutores privilegiados para a interação e por revelar uma sequência de ações/estratégias da Rita para tentar participar de uma brincadeira que desenvolve-se a partir de uma interação dual envolvendo a Luísa e a Joana:

⁵² Como já referido no capítulo metodológico, observei o grupo de bebês durante quatro meses no ano letivo 2007/2008, de abril a julho e durante 10 meses no ano letivo de 2008/2009, de setembro a junho.

Recorte 3

[...] Joana coloca o lenço todo aberto no chão, depois o pisa, enquanto Luísa anda de modo circular a segurar o seu lenço pelas pontas. Depois ela abaixa-se e o coloca no chão, próximo aos seus pés. Luísa levanta-se com o lenço na mão, Joana inclina o corpo e bate duas vezes com a mão ao chão ao lado do seu lenço, parece que quer mostrar à Luísa o lugar onde deve colocar o seu lenço. Joana retorna para o seu lenço e o apanha. Luísa avança a frente e abaixa-se para colocar o lenço no chão. Joana vira-se para observar o que a Luísa faz, caminha até ela e coloca o seu lenço no chão à frente do seu lenço. Elas ficam alguns segundos tentando esticar os lenços no chão, Joana enquanto mexe no lenço diz: *Já táa, já táa, já táa, já táa*, fala com uma certa melodia. As duas sentam-se ao chão com os lenços. Rita aproxima-se de Joana e de Luísa com um lenço na mão, ela anda de um lado para o outro na frente das meninas, as observa e distancia-se. Elas continuam a mexer nos lenços sem olhar para a Rita. Luísa está sentada com as pernas esticadas para frente, ela as abre e movimenta o lenço entre as pernas, sem pousa-lo. Em seguida fecha as pernas e pousa o lenço sobre as mesmas, ela inclina levemente o corpo para trás, apoiando o seu peso nos braços e mãos [...] apoiadas no chão. Logo em seguida retira o lenço e observa a Joana. Luísa arrasta o corpo na direcção da Joana até encostar-se nela. [...] Joana senta-se, vira-se para a Luísa e diz: *Lu, sai Lu*. Rita também aproxima-se com o seu lenço nas mãos. [...] Joana fica de joelhos e Luísa afasta-se um pouco para frente e fica em pé, elas continuam a mexer nos lenços. Joana estica seu lenço no chão, fica em pé e bate palmas. Rita abaixa-se atrás da Joana e mexe em seu lenço. Luísa em pé observa a Joana, abaixa-se rapidamente e torna a ficar em pé, sempre a mexer no lenço. [...] Rita desloca um pouco o seu corpo para frente, pára e locomove-se mais um pouco até chegar nos bonecos de peluche que estão no chão próximos aos brinquedos. Ela cobre um deles com o seu lenço, em seguida retira o lenço, vira o boneco ao contrário e torna a tentar cobri-lo. Enquanto isso, Joana sacode o seu lenço que está no chão, o estica novamente. Luísa a observa e em seguida abaixa-se e sacode o seu lenço tentando estendê-lo no chão. Joana puxa seu lenço, sem retirar-lo do chão, para perto de Luísa. Luísa levanta e traz o lenço nas mãos. Rita aproxima-se de Joana, ela pisa sobre o

lenço da menina, agacha-se e tenta colocar o seu lenço sobre o dela. [...] Joana diz: *Não, não* e puxa o seu lenço que está debaixo dos pés de Rita, que logo levanta-se e dá um passo para trás. Joana segura o lenço na lateral do corpo, como se quisesse protegê-lo, Rita tenta pegá-lo, Joana desloca-se para o lado e Rita com o braço esticado tenta apanhar o lenço de Joana, que desloca-se para o centro da sala dizendo: *Não, não, não*. Joana faz um giro e a olhar para a câmara (para mim) continua a proteger o seu lenço encostando-o ao corpo e a dizer: *Não, não*. Rita também olha para a câmara e permanece a andar atrás da Joana com o braço esticado. Joana caminha em direcção ao canto de paredes de vidro, Rita caminha atrás dela, Luísa pára a sua acção e fica a observá-las. Catarina as observa e nesse momento aproxima-se das meninas. A auxiliar diz: *Catarina quer um lencinho? Catarina, quer um lencinho?* A fala da auxiliar mobiliza a atenção das meninas, que param de caminhar e Joana pára de enunciar o *não*. [...] Luísa retoma a sua acção com o lenço e tenta esticá-lo no chão. [...] Rita e Catarina caminham na mesma direcção da Inês, mas logo param. Luísa desloca-se para junto de um dos peluches e o cobre com o lenço. Joana vai para perto de Luísa e apanha o outro peluche. A auxiliar se aproxima de Catarina e Rita e oferece à primeira um lenço, ela sacode as mãos e diz: *Não*, então elas deslocam-se na direcção do centro da sala. Rita as acompanha. (Registro em vídeo, 17/11/2008)

Especificamente nesta cena observamos, a partir de uma análise geral do contexto apresentado, que os adultos estruturam o espaço e o tempo dando condições para que as crianças elaborem suas ações. Para Giddens (1989):

A natureza localizada da interação social pode ser utilmente examinada em relação com os diferentes locais através dos quais as atividades cotidianas dos indivíduos são coordenadas. Os locais não são apenas lugares, mas *cenários* de interação; conforme Garfinkel demonstrou, de modo particularmente persuasivo, os cenários são usados cronicamente – e em grande parte, de maneira tácita – por atores sociais para confirmar o significado em atos comunicativos. (p. XXI)

Ao longo da cena as crianças têm liberdade para agir autonomamente e o fazem, revelando que dominam o cenário de interação, tendo em vista que o frequentam cotidianamente. O espaço da sala é ao nosso entender uma microssociedade (Delalande, 2001), que permite ações sociais estruturadas dentro de uma lógica de manutenção de determinadas relações, o fato das crianças encontrarem-se todos os dias no mesmo lugar permite que elas conheçam e monitorizem as ações umas das outras.

A ideia de monitoramento reflexivo da atividade presente na teoria da estruturação revela-se nas relações entre as crianças de modo diversificado, por vezes de forma mais direta e outras nas minúcias das linguagens. Retomando aspectos da interação entre Luísa e Joana, como o momento em que:

Joana inclina o corpo e bate duas vezes com a mão ao chão ao lado do seu lenço, parece que quer mostrar à Luísa o lugar onde deve colocar o seu lenço.

Percebemos que as crianças bem pequenas intervêm na ação dos pares ainda que muitas vezes o façam recorrendo a formas de comunicação quase invisíveis aos olhos adultos, que apressados em seus cotidianos muitas vezes não se permitem capturar as fluídas formas de expressão das crianças. As crianças bem pequenas também modificam as suas ações a partir do que observam nas ações em seu entorno:

Joana retorna para o seu lenço e o apanha. Luísa avança a frente e abaixa-se para colocar o lenço no chão. Joana vira-se para observar o que a Luísa faz, caminha até ela e coloca o seu

lenço no chão à frente do lenço da Luísa. Elas ficam alguns segundos tentando esticar os lenços no chão, Joana enquanto mexe no lenço diz: *Já táa, já táa, já táa, já táa*, fala com uma certa melodia. As duas sentam-se ao chão com os lenços.

Chama a atenção o jogo estabelecido pelas meninas mediante o olhar e o movimento dos lenços. A questão do olhar mostra-se na relação entre as crianças como um elemento relevante de percepção do outro e de comunicação com esse outro, o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, muitas vezes gerido pelo corpo, entre as crianças:

[...] Só se vê aquilo que se olha. Que seria da visão sem qualquer movimento dos olhos, e como não confundiria o seu movimento as coisas se ele próprio fosse reflexo ou cego, se não tivesse a sua sensibilidade, a sua clarividência, se a visão não se antecipasse nele? Todas as minhas deslocações figuram, por princípio, num canto da minha paisagem, reportam-se ao plano do visível. Tudo o que vejo está, por princípio ao meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, edificado sobre o plano do «eu posso». Cada um destes planos está completo. O mundo visível e dos meus projectos motores são partes totais do mesmo Ser. (Merleau-Ponty, 2002, p.18)

A ideia da completude e da complementariedade nos interessa de modo ímpar, porque quando tratamos do olhar não o vemos desvinculado das outras dimensões e vias de comunicação, pelo contrário, o entrelaçamento do olhar, com a expressividade corpórea e com o entorno social e cultural é de tal forma articulada que é só por isso que faz sentido tomá-lo como importante elemento estruturante das ações das crianças. Para Le Breton (2009b) é certo que o olhar não está desvinculado da globalidade do corpo, chamando a atenção para o fato de aspectos como os movimentos do corpo e do rosto, a qualidade, a duração e a direção do olhar efetivarem a sua

tonalidade. Ele ainda afirma que “O olhar solidariza-se com a maneira de ser diante do outro, ele não é analiticamente destacável ou efetivo independentemente. Seu ritualismo varia de acordo com as sociedades, correspondendo a uma ordem simbólica” (Le Breton, 2009b, p. 224).

Situando o debate na contemporaneidade em que há fortes críticas quanto a dissolução da capacidade de olhar, de interpelar o outro, devido a lógica de estruturação da vida centrada em tempos fragmentados que são geridos por atividades como o trabalho e o estudo, observamos que para as crianças a apreensão do mundo que as cerca e o estabelecimento de relações com os pares passa, sobretudo, pelo olhar. Chauí (1988) afirma que “[...] a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (p. 33).

Tratando-se das relações sociais, podemos indicar de modo mais específico, a troca de olhares. E nesse caso não são só as capacidades fisiológicas dos bebês que devem ser convocadas para uma compreensão dessa linguagem, mas principalmente as relações sociais que estabelecem no contato com o outro. Nesse sentido, ao abordar a linguagem e a capacidade imaginativa dos bebês Paul Harris (2002) afirma que “eles seguem o olhar ou gestos de indicação de um parceiro social e recorrem eles mesmos a esses gestos para atrair a atenção dos outros a objetos ou eventos que retiveram o seu interesse”⁵³ (p. 232).

Conh (2000) revela, mediante seu estudo etnográfico entre os Xikrin do Bacajá, que para esse povo a aprendizagem das crianças dá-se pela observação e pela escuta. Assim, para os Xikrin as crianças são

⁵³“Ils suivent le regard ou le gestes d'indication d'un partenaire social et recourent eux-mêmes à de tels gestes pour attirer l'attention d'autri vers des objets ou des événements qui ont retenu leur intérêt” (Harris, 2002, p. 232).

tidas como aquelas que tudo sabem porque tudo vêem e ouvem, mas nada sabem porque são crianças.

No estudo de Conh (2000) a relação intergeracional é tomada como referência deste aprendizado das crianças, no caso deste estudo interessa-nos de modo mais específico as relações intrageracionais - das crianças com seus pares. Nesse sentido, as crianças que observei na creche lançam mão do olhar e do corpo como formas privilegiadas de relação com seus pares, constituindo unidades comunicacionais, porque o jogo estabelecido entre as crianças por meio do olhar é de tal forma partilhado entre elas que cria quase que uma linguagem exclusiva para a sua comunicação.

O olhar permite a captação dos acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas. Nessa perspectiva o olhar é em si uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado. A tarefa da "tradução" das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter a incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional.

Retomando a relação entre Joana e Luísa, observa-se que os movimentos intercalados aos olhares revelam uma preocupação em sincronizar as ações, em buscar no outro uma inspiração para sua ação. Joana coloca-se nesse lugar a medida que a ação que desenvolve no sentido de orientar a ação da Luísa não encontra ressonância, ela sai então da posição de quem tenta definir a ação, ao bater com a mão no chão para que a Luísa estenda seu lenço próximo ao seu e passa a posição de observadora para "seguir" as ações da Luísa.

Mais do que submeter-se a ordem de ação da Luísa, Joana parece buscar desenvolver uma ação recíproca, em que a partilha de ações e significados se faça presente, nem que para isso em muitos momentos não seja ela a tomar a frente nas ações, mas a segui-las a partir do seu olhar. Por vezes as ações sincronizadas das meninas remetem a aprendizagem de uma coreografia, em que uma faz um passo e a outra o segue, em meio aos passos estão os lenços, que dão mais movimento às ações. Os dedos procuram as pontas dos tecidos, tentam estendê-los no chão, a busca pela perfeição parece constante é e justamente ela que mobiliza o estender e o levantar dos lenços quase que em um bailado.

A percepção de que não é o objeto que mobiliza a ação, mas sim a ação do par que orienta e significa o itinerário do objeto e do corpo interpretado pelo olhar, nos permite conceber que para as crianças bem pequenas não há uma sobreposição do objeto em relação aos atores mas, numa perspectiva weberiana, uma ação orientada, o que Giddens (1989) denomina de ação monitorizada e racionalizada a partir de relações contextualizadas espaço-temporalmente.

A ideia de racionalização quando situada no âmbito da ação das crianças bem pequenas é bastante complexa, portanto, não a limitamos como refere Giddens (1989) a capacidade do agente de explicar a sua ação, mas ao fato de que a ação tem um sentido quando situada no contexto social coletivo.

As crianças revelam que têm preferências e que são conscientes destas escolhas, tomemos por base uma pequena sequência de ações:

Rita aproxima-se de Joana e de Luísa com um lenço na mão, ela anda de um lado para o outro na frente das meninas, as observa e distancia-se. Elas continuam a mexer nos lenços sem olhar para a Rita.

Embora tenhamos enfatizado as estratégias de aproximação das crianças, não podemos deixar de referir as estratégias de negação da presença do outro, que podem ser elaboradas no coletivo e de modo recíproco. Rita utiliza a aproximação corporal e um objeto comum como forma de aproximação, no entanto Luísa e Joana, que encontram-se em uma situação de interação dual em um jogo preferem manter essa díade e a sua estratégia para tal é negar a presença da Rita, elas não repudiam a sua entrada na situação, mas ignoram a sua presença, o que em si é uma mensagem em torno da sua apreciação sobre a intenção de Rita de partilhar da situação.

Um pouco mais adiante na cena:

Luísa arrasta o corpo na direcção da Joana até encostar-se nela. [...] Joana senta-se, vira-se para a Luísa e diz: *Lu, sai Lu*. Rita também aproxima-se com o seu lenço nas mãos. [...] Joana fica de joelhos e Luísa afasta-se um pouco para frente e fica em pé, elas continuam a mexer nos lenços. Joana estica seu lenço no chão, fica em pé e bate palmas. Rita abaixa-se atrás da Joana e mexe em seu lenço. Luísa em pé observa a Joana, abaixa-se rapidamente e torna a ficar em pé, sempre a mexer no lenço. [...] Rita desloca um pouco o seu corpo para frente, pára e locomove-se mais um pouco até chegar nos bonecos de peluche que estão no chão próximos aos brinquedos.

A manutenção da postura de Luísa e Joana diante da ação da Rita indica que há consciência por parte de ambas em relação a

continuidade da situação e aos participantes da mesma, uma escolha pautada em critérios definidos pelas próprias meninas no que se refere às suas relações sociais. Uma questão pertinente diz respeito a autonomia relacional das crianças: o fato de não haver uma intervenção direta dos adultos no sentido de “facilitar” a entrada de Rita na situação permite que as três meninas exercitem as suas estratégias relacionais, uma na ordem da aproximação e participação e as outras duas no sentido de manterem a ordem instituída na ação que desenvolvem de modo dual.

Para que tal ordem se mantenha, o significado da interação deve ser construído e partilhado socialmente, Ferreira (2004b) refere que isso só é possível a partir de três passos sugeridos por Denzin (1977):

1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto; 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de ação de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias ações e atitudes; 3) que uma linha de ação conjunta possa ser produzida. (Ferreira, 2004b, p. 59)

Os critérios supracitados dão a entender que para que as ações das crianças constituam acontecimentos sociais elas devem ser negociadas e partilhadas, ainda que os sentidos não sejam idênticos para todos, ou ainda melhor, ainda que os significados atribuídos tenham diferentes motivações para os atores, observe-se o caso específico da cena descrita em que Luísa e Joana partilham de uma linha de ação que tem um objetivo comum e que embora seja compreendida por Rita não é por ela partilhada.

Poder-se-ia “classificar” esse acontecimento social como exclusão? Como apoiar as escolhas das crianças, respeitando as suas preferências e afetos sem incentivar ações excludentes? Ao retomar a cena “um é pouco, dois é bom, três... parece ser demais” e

especificamente os trechos reapresentados a pouco, podemos inferir que há uma situação estruturada por Luísa e Joana que é significada por ambas e que, portanto, é revestida de um sentido de reciprocidade. A entrada de Rita significaria instituir uma nova ordem, o que desestabilizaria a situação e exigiria uma disposição maior de Luísa e Joana para negociações.

Um dos aspectos que contribui para a manutenção da interação dual é a estabilidade da relação, sendo este aspecto observado ao longo da permanência da investigadora na creche. Poderíamos então chamar essa relação de amizade, tendo em conta a preferência recorrente pela companhia que uma demonstrava a outra? Qual o sentido das relações de amizade para as crianças? E para as crianças bem pequenas, qual o papel das amigas na constituição do seu grupo de pares?

Manuela Ferreira (2004a) sinaliza que os significados atribuídos pelas crianças às amigas e os seus usos sociais podem diferenciarem-se muito dos significados atribuídos pelos adultos, para a autora importa:

[...] considerar a questão de que nem a *amizade* é apenas uma simples relação cognitiva e de afectividade isenta de interesses e poderes, nem a *cultura do grupo de pares*, porque produzidas por crianças, é neutra. Pelo contrário, sendo ambas relações sociais produzidas em contexto, altamente fluidas e flexíveis e não estruturalmente determinadas, importa não esquecer que a cultura é marcada pela conformidade e individualidade, pela igualdade e competição (James, 1993, 1998) [...]. (Ferreira, 2004a, p. 194)

Corroborando com as ideias de Ferreira (2004a) de que a amizade enquanto relação social é altamente fluida e flexível, a partir do grupo observado pode-se identificar traços de diferentes ordens no que diz respeito às escolhas relacionais: dentre eles destacamos as

preferências por determinadas brincadeiras, o gênero e a classe social. No caso das crianças bem pequenas torna-se difícil diferenciar o que pode ser considerada uma relação de amizade de algum outro tipo de relação social, primeiro porque a opinião das crianças bem pequenas nesse ínterim apresenta uma série de desafios para a sua recolha e segundo, que a sutileza que reveste essas relações não permite, ao menos nesse estudo, que se identifique, defina e classifique o que são as relações de amizade para os bebês.

O que sem dúvidas é possível afirmar é que as crianças desde bem pequenas estruturam as suas relações a partir das referências que possuem, referências estas que articulam-se às culturas nas quais estão inseridas e, portanto, estruturam também relações de amizade. No entanto, identificar as relações de amizade é que apresenta-se como um desafio quando tomamos como base as relações das crianças bem pequenas.

Deste modo, optamos por apresentar e abordar as categorias gênero e classe social, tendo em vista que em seção anterior já abordamos as brincadeiras relativamente as preferências das crianças. Quanto ao gênero, articularemos às escolhas relacionais das crianças e em alguns momentos faremos referência às díades relacionais, já que esta era uma característica deste grupo: a aproximação de duas crianças de forma recorrente em alguns espaços e tempos do cotidiano. Quanto à classe social, nossa abordagem buscará problematizar essa questão, pois do nosso ponto de vista, as ações sociais das crianças e a estrutura na qual está inserida esta instituição diluíram as fronteiras de classes, criando uma quase homogeneização dessas diferenças.

5.1.3.1 As relações de gênero como estruturadas (a partir) e estruturantes das ações sociais das crianças

A estruturação das relações a partir da categoria gênero aparece neste estudo demarcada em diversas situações do cotidiano e percebida com mais nitidez nos momentos de brincadeira. Convém demarcar que entendemos gênero enquanto uma construção histórica e social do feminino e masculino, não em contraposição, mas como uma categoria relacional que se configura de modo diverso e complexo variando de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e “de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, religiões etc. sobre mulher e sobre homem” (Louro, 1992, p. 56).

Conjuga-se a ideia binária do feminino e masculino, justamente no sentido de superá-la, a necessidade de inclusão nessa discussão das teorias *queer*. Guacira Louro (2001) afirma que o termo *queer*, que significa estranho, ridículo, extraordinário, foi assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Compreendemos que esse debate é extremamente importante e deve ser trazido para o âmbito dos estudos sobre os contextos educativos, que de modo geral, tratam da categoria gênero, papéis sexuais, ainda tendo como referentes apenas as categorias feminino e masculino.

Sayão (2003) refere que o gênero não é algo estático, acabado ao nascimento, de acordo com a autora:

Ele extrapola as identidades que vão sendo experimentadas/sentidas pelos sujeitos, porque as instituições sociais (o Estado, a família, a creche, a escola), também expressam relações de gênero que podem entrar em conflito ou contradição com as subjetividades. Ou seja, os sujeitos vão sendo, ao longo de suas vidas, socializados por intermédio das relações de gênero, ou

melhor, através das relações subjetivas e objetivas que são engendradas. (Sayão, 2003, p. 72)

Esses processos de socialização de gênero ocorrem de modo dinâmico e mutável, tendo em vista que as instâncias que interferem nesses processos são diversas e que os modos como as crianças (re)elaboram os significados construídos socialmente também são multifacetados.

[...] as identidades de gênero, [...] são reconhecidas, simultaneamente, como produto e processo, desempenhando as crianças um papel fundamental na sua própria socialização, no sentido em que aprendem a utilizar os instrumentos que a cultura onde estão inseridas lhes fornece para regularem o seu comportamento e interpretarem o mundo à sua volta. (Miranda, 2009, p. 28)

A referida autora apresenta em seu estudo um quadro conceitual em que apresenta as teorias em torno do conceito de gênero – identidade e papel de gênero – e nos revela que as perspectivas teóricas em torno desse conceito são variadas. Mas, o que mais nos chamou a atenção é que ao fazer a síntese de tal quadro teórico, a autora afirma que as competências em torno da auto-categorização de gênero pelas crianças ocorre a partir da aquisição da fala. Miranda (2009) refere que a teoria da auto-categorização é um importante desenvolvimento teórico da teoria da identidade social, porque analisa detalhadamente as bases sócio-cognitivas da pertença grupal.

No sentido de superar a homogeneização a qual a categorização pode levar, já que simplifica a realidade e cria distorções em torno da percepção desta realidade, a auto-categorização, a partir de processos individuais de categorização, permite que a partir do olhar dos atores sejam compreendidas as suas

representações em torno das identidades de gênero. A questão que nos provoca a reflexão é relativa ao fato de que essa auto-categorização só pode ser percebida a partir da aquisição da fala, será que a observação das manifestações e relações travadas entre as crianças não permite perceber, ainda que indiretamente, as suas representações de gênero? Seria a fala, essa forma direta e traduzível de comunicação, a única forma das crianças expressarem sua auto-categorização em torno do gênero?

Para analisar a ação social de crianças pequenas no interior da creche a partir da categoria gênero, considerando a sua interlocução com outras variáveis, tomaremos por base situações cotidianas, que envolvam a ação social em torno das construções sociais dos papéis de gênero, percebidas, sobretudo, a partir das preferências por brinquedos tidos como para meninos ou meninas e que são manifestas mediante diferentes formas de comunicação.

Quanto aos brinquedos disponíveis no espaço da sala para as brincadeiras das crianças, nos primeiros meses de observação, em que as crianças encontravam-se no grupo 0, a presença de brinquedos que permitem elaborações de faz-de-conta era pequena, a maior parte dos brinquedos tinha por objetivo provocar ações no âmbito das capacidades cognitivas: agrupar por cores, formas, materiais ou ainda encaixar, folhear. A motricidade enquanto constitutiva deste cognitivo também era contemplada com objetos como piscina de bolas, colchões, cavalinhos emborrachados.

Tomemos por base uma díade interacional, Fernando e Santiago, que no período de observação centrava sua preferência por brinquedos comuns no âmbito da brincadeira de jogar a bola. Fernando apresentava uma clara simpatia por este jogo, por vezes portava do espaço da casa bolas e carrinhos, os últimos logo eram guardados em seu cacifo por representarem perigo pelo fato de

conterem pequenas peças que poderiam ser facilmente engolidas. A brincadeira de bola foi aos poucos aproximando Fernando e Santiago, que tornaram-se pares na estruturação da brincadeira. Fernando era quem detinha a liderança da situação, tendo em vista que geralmente a bola era sua, ele era fisicamente maior e manifestava com muita rapidez seu descontentamento quando algo saía de um modo que ele discordava, como por exemplo, a entrada de outra criança na brincadeira.

Ao mudarem de espaço de sala quando passaram para o grupo 1 as crianças já tinham a sua disposição outros brinquedos que permitiam mais elaborações de faz-de-conta e que permitiam mais relações interacionais, tais como objetos para brincar de casinha, roupas, sapatos, bolsas, adornos, carrinhos, cavalinhos, alguns tratores pequenos que permitiam que as crianças sentassem sobre eles e se deslocam-se pela sala, dentre outros objetos. No geral as crianças não faziam distinção por gênero no momento de escolherem brinquedos e jogos, mas Fernando e Santiago tinham uma evidente preferência pelos brinquedos tidos socialmente como para meninos e além de fazerem essa distinção buscavam demarcá-la na sua relação com as meninas.

Assim, era comum as profissionais oferecerem os tratores, que algumas vezes ficavam guardados em lugares inacessíveis para as crianças, dado o espaço que ocupavam, e Fernando e Santiago logo manifestarem seu desejo em brincar com esses brinquedos. Ou demarcarem alguns espaços e brinquedos como sendo espaços para meninos:

Recorte 2 - Episódio Imagem de si

[...] Anita vai para o escorrega e Joana a acompanha. A primeira a escorregar é a Anita e quando a Joana vai escorregar o Fernando a empurra. Santiago está no fim da base do

escorrega e Anita fica entre o Fernando e o Santiago, ela empurra o Santiago e diz: *quero sair daqui*. Anita volta para o canto de vidro e chama a Joana. Joana e Anita ficam em frente a lente da câmara, viro o ecrã para elas, em seguida elas põem-se a fazer caretas, bater palmas, mexer nos cabelos, cantar... Anita mexe na câmara e desfoca a lente. Anita afasta-se, Joana permanece em frente a câmara e a chama. (Registro em vídeo, 25/05/2009)

Esse pequeno excerto dá visibilidade às estratégias utilizadas pelos meninos para demarcar um território como sendo seu, eles sequer manifestam-se oralmente, mas o modo como colocam-se na relação com a Anita faz com que a própria menina perceba que sua presença não é bem-vinda naquele lugar, percepção manifesta quando ela diz: *quero sair daqui*.

Articulados à questão de gênero estão elementos de outra ordem que entrecruzam-se e delineiam formas de poder e relações que definem territórios de atuação. A partir de seu estudo Ferreira (2004a) afirma que:

Em oposição à irrealidade de um desempenho de papéis exclusivos, estáticos e permanentes, entende-se que os *posicionamentos discursivos* de si e dos outros em relação a si – enquanto processos interactivos face-a-face entre indivíduos e pequenos grupos, em que têm lugar as interpretações e negociações de gênero – são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças entre pares ocupam, no quadro das relações sociais complexas – gênero, idade, classe social -, ora como sujeitos, ora como (a)sujeitados. (p. 261)

Algo interessante de se sublinhar é que a partir da observação das ações das crianças bem pequenas, foi possível perceber que os comportamentos que buscavam demarcar diferenciações de gênero aconteciam, sobretudo, quando as crianças estavam na companhia de pares que tendiam a fortalecerem-se na manutenção deste

posicionamento, ou seja, havia um visível papel de monitoramento de um sobre o outro no sentido de que se mantivessem fiéis em relação a alguns comportamentos socialmente estabelecidos no grupo de pares, embora como enfatiza Ferreira (2004a) esses papéis não sejam imutáveis, pelo contrário.

Isso não significa que em todas as situações em que os pares interagissem entre si e com outras crianças haveria manifestações de seus posicionamentos frente às questões de gênero, mas quando estavam a interagir e principalmente quando encontravam-se em situações de brincadeiras caracterizadas socialmente como sendo brincadeiras de meninos ou de meninas as suas ações tendiam a monitorar a ação do outro, como na cena apresentada em que ambos os meninos têm atitudes semelhantes frente a presença da Anita.

O fato de Anita não reagir frente a manifestação de Fernando e Santiago, ou reagir de modo conformado, pode estar relacionado a várias questões, dentre elas a forma impositiva utilizada pelos meninos, que corporalmente tentam influenciar a ação da menina, e conseguem. No entanto, cabe problematizar o poder estruturador do gênero em relação às ações sociais das crianças, porque por mais que tenhamos a ideia de que as estruturas sociais determinam papéis e funções específicas para homens e mulheres, as ações de meninos e meninas também atuam sobre essa determinação, questionando, reordenando e modificando-as.

É interessante observamos um excerto do mesmo episódio em que Anita não permite a entrada de Afonso em uma brincadeira que ela partilha com Joana:

Recorte 1 - Episódio Imagem de si

[...] Anita e Joana, com mochilas nas mãos, vão para o canto de vidro. Anita toca na parede e faz um barulho: “tim” como se apertasse um botão. Afonso, que também tem uma mochila nos braços, junta-se às meninas. Afonso sorri, Anita diz: *Afonso*, com tom de voz repreensor. Afonso sai do espaço. As meninas também saem, Afonso retorna, Anita também. Em seguida Anita sai e Afonso a segue pela sala, ela canta. Anita deixa a mochila, pega em uma carteira e volta para o canto de vidro. [...] (Registro em vídeo, 25/05/2009)

Essa cena é a que inicia o episódio, ou seja, antes de Fernando e Santiago terem pressionado a Anita para sair do espaço do escorregador, ela própria havia feito esse movimento em relação à presença do Afonso. Se por um lado os meninos haviam demarcado que o espaço do escorregador era um território para as suas brincadeiras, parece que Anita demarca a brincadeira de fazer compras, com a utilização de mochilas e de um espaço bastante procurado pelas meninas, o canto das paredes de vidro, como uma ação e espaço femininos.

Nesse sentido, as relações de gênero desenvolvidas por esses meninos e essas meninas no interior da creche revelam relações de poder que buscam demarcar fronteiras relacionais, nesse caso acentuadas pelo uso de objetos-brinquedos e espaços. O fato de Fernando e Santiago delimitarem o espaço do escorregador como um território dos meninos não é mera coincidência, já que esse lugar legitima o movimento e ações mais “agitadas”, que são tipicamente atribuídas aos meninos na maioria das sociedades.

Ligia Amâncio (1998) afirma que:

Conceptualmente os papéis sociais referem-se a normas de comportamento (Rochebalve-Spenlé, 1962) [...], mas a aprendizagem dos estereótipos sexuais não é uma simples «fotografia cognitiva» destes papéis. Ela constitui uma estruturação, no plano cognitivo, de duas categorias sociais diversamente avaliadas. A ampla difusão e consenso da família, na escola e nos meios de comunicação social (Deaux, 1976a, Ruble e Ruble, 1982) da sobreavaliação da categoria masculina e da sua posição de referente enquanto modelo de adulto poderão decerto explicar que, [...], a aprendizagem do estereótipo masculino seja anterior ao feminino. (p. 71)

Mas a relação das meninas com o canto das paredes de vidro, é uma das situações que inverte a lógica da predominância dos papéis masculinos, ao menos em um dos seus aspectos. Por um lado esse espaço foi escolhido pelas meninas como aquele que lhes permite acender um papel identitário tipicamente feminino, isso porque esse canto geralmente é utilizado como um elevador, em muitas situações as meninas dizem que vão às compras, colocam-se nesse canto, apertam um botão fictício e algum tempo depois fazem um sinal sonoro ou avisam que chegaram e saem deste espaço anunciando que vão às compras ou simplesmente se dirigindo às estantes que contém vários elementos que representam objetos de uso cotidiano, como embalagens de produtos de higiene e beleza, embalagens de alimentos, réplicas de alimentos, dentre outros.

O canto das paredes de vidro tem, do nosso ponto de vista, uma dupla função: ele permite que as meninas o utilizem como um elemento de ligação, que permite a entrada em um determinado contexto fictício da brincadeira, ou seja, ao entrar no canto das paredes de vidro, “apertar o botão do elevador” e em seguida sair dele, elas ingressam em um contexto determinado da brincadeira, que supõe ações específicas e que após um determinado tempo já eram dominadas por praticamente todas as meninas.

Ele permite também que elas exerçam um papel de poder, e aí é que entendemos como uma inversão da predominância do masculino, a medida que delimitam o espaço como sendo das meninas, não que meninos não o frequentassem, mas a sua entrada era geralmente subordinada a permissão de uma ou mais meninas, o que em algumas situações ocasionava disputa de espaço e situações de conflito:

Um grupo de meninas está no canto com paredes de vidro e têm nas mãos bolsas. O canto representa um elevador e Sofia diz que vai comprar canelone. Elas chamam a auxiliar, que responde que acha que não caberá porque o elevador já está cheio, mesmo assim ela vai. Quando chegam ao suposto andar Sofia diz: *Já chegamos* e todas saem a correr. Sofia logo retorna e diz: *vamos comprar bolachas*. Várias meninas retornam para o “elevador”. Luísa volta a procura do sapato e tenta entrar no espaço ao mesmo tempo que Fernando, que na disputa pelo espaço acaba por machucá-la. Luísa chora. [...] (Registro em vídeo, 25/05/2009)

Há, no nosso entender, nessa situação um claro predomínio do poder das meninas na gestão e utilização desse espaço, a considerar que praticamente só meninas fazem uso do mesmo e que é Sofia quem estrutura toda a situação, inclusive definindo que uma pessoa adulta deve participar da brincadeira, ou seja, é o feminino que detém um papel social importante perante o grupo. A tentativa de entrada do Fernando, que significaria a presença de uma figura forte e que poderia desestabilizar o predomínio do poder das meninas, é marcada pela disputa de espaço e conseqüentemente pela mobilização dos participantes para a ação do menino.

Convém também sublinhar que a escolha deste espaço em específico nos parece intencional, porque o canto das paredes de vidro permite o contato com o exterior da sala, dando visibilidade ao

que ocorre em um dos corredores da creche, deste modo também se têm acesso a mais informações, o que permite o domínio de um lugar estratégico do ponto de vista das experiências neste contexto. Nesse sentido, podemos nos questionar como as meninas conseguem manter esse espaço como um território gerido por elas? Uma das possíveis respostas refere-se ao número de meninas no grupo, o fato delas utilizarem esse espaço para as suas brincadeiras abre poucas possibilidades para que os meninos o ocupem, já que a participação de parte do grupo de meninas já ocupa praticamente todo o espaço.

Outro aspecto diz respeito a assertividade com que as meninas reivindicam esse espaço, lançando mão do corpo e de outras formas de comunicação, como a oralidade. Cabe indicar que nesse grupo as meninas têm um papel importante na estruturação das ações, Sofia, Luísa, Anita e Maria, por exemplo, manifestam por meio de diferentes linguagens, com bastante clareza, seu posicionamento em diferentes situações.

No âmbito dessa microssociedade, que é a sala da creche em que as crianças passam muitas horas por dia, as crianças reestruturam as relações de gênero, reproduzindo alguns dos estereótipos socialmente elaborados, como a ideia de que os meninos têm ações mais movimentadas e corporalmente assentadas e as meninas desempenham papéis sociais de estruturação da vida doméstica⁵⁴, como ir às compras. Mas também reintroduzem uma nova ordem, como a ocupação por parte das meninas daquele que pode ser considerado um dos melhores espaços da sala, porque permite acender informações externas a ela.

⁵⁴ Amâncio (1998, p.72) faz menção a assimetria apontada pelos estudos em torno dos papéis sexuais, por exemplo, a subcategoria de mulher que mais reuni traços consensuais entre as crianças é a da mulher-dona de casa.

A complexidade que envolve tais relações permite desmitificar a dimensão natural das definições em torno do gênero, porque determinadas situações só ocorrem pelo fato das meninas e dos meninos terem uma autonomia relativa para gerir espaços e tempos, terem objetos que permitem a elaboração cultural de algumas relações sociais, terem parâmetros para as relações sociais assentados em uma determinada cultura, classe social e etnia. Recorremos a Mead em sua célebre obra “Sexo e temperamento” quando afirma que no povo Arapesh:

Não se exige das crianças menores um comportamento diferente para com as crianças de seu próprio sexo e do sexo oposto. As de quatro anos de idade podem rolar e dar cambalhotas juntas no chão, sem que ninguém se preocupe com o contato corporal que resulte. Isso desenvolve nas crianças uma fácil e despreocupada familiaridade com os corpos de ambos os sexos. Não há pudor que a complique e, em troca, o contato físico cálido e total adquire maior valor. (Mead, 2000, p. 69)

Embora o texto original de Mead seja de 1936, e então longos anos nos separam, ele é relevante por ser revelador das diferenças que encontramos nas diferentes culturas no que se refere a constituição das identidades de gênero das pessoas, sendo que o gênero relacionado às identidades é entendido, de acordo com Patrícia Miranda (2009, p. 10), como um “marcador” social associado às posições assimétricas dos indivíduos. Assim, em uma cultura em que meninos e meninas podem brincar sem restrições, a constituição das relações dar-se-á de modo mais fluído e menos fronteiro, ocasionando em relações de poder menos verticalizadas.

Essa análise pode ser desenvolvida porque ao descrever o papel do pai e da mãe no nascimento de um bebê nesta mesma sociedade, Mead (2000) revela que os papéis são muito similares, não há uma grande distinção entre quem deve ser o cuidador ou quem tem uma

relação mais próxima com o bebê, ambos responsabilizam-se pela criação do mesmo modo, tanto que usa-se o termo “dar à luz” indiscriminadamente, para o homem e para a mulher.

Ao relacionar tal modo de compreensão dos papéis do pai e da mãe com uma sociedade contemporânea ocidental teremos um grande distanciamento, porque embora na maioria destas sociedades anuncie-se que é papel do pai partilhar com a mãe os cuidados do bebê, ainda tem-se uma visão estereotipada que a mãe é a principal responsável pelos cuidados ao recém-nascido.

Isso ocorre porque os papéis sociais designados para os diferentes sexos tendem a manterem-se por via da reprodução social, que as instituições sociais ajudam a impelir ou a reordenar, a medida que também elas expressam relações de gênero. No âmbito das instituições de educação infantil essa questão é bastante importante de ser pensada, já que as relações sociais das crianças encontram espaço privilegiado neste lugar e que estas relações são também elas cenários de poder, então como as instituições de educação infantil podem problematizar e desnaturalizar relações de gênero pautadas na hierarquia e na desigualdade de ação?

Consideremos alguns elementos importantes quanto a relação entre gênero e infância, para nos ajudar nesta questão:

i) a ação das crianças no que tange as relações entre meninos e meninas não está descolada das relações de poder que socialmente se estabelecem. Sayão (2005, p. 61) indica que “o conceito de gênero [...] enfatiza a necessidade de se considerar as relações de poder entre mulheres e homens, a sociedade e a cultura”;

ii) que os meninos e meninas restabelecem uma ordem social no que se refere ao gênero, tendo uma forte tendência a reproduzir alguns estereótipos, mas também reordená-los, já que outros elementos

influenciam nas suas ações, como o fato de estarem ou não em contextos institucionalizados, de terem autonomia (ainda que relativa) ou não para gerir espaços e tempos sociais, de terem a sua disposição artefatos culturais que permitam viver experiências variadas no que tange os papéis sociais;

iii) que a análise do gênero não pode ser pensada de modo isolado, o seu entrecruzamento com outras questões, como étnicas, de classe, de religião, são fundamentais para que se possa compreender os sentidos das relações estabelecidas;

iv) que a observação das crianças é uma importante forma de conhecimento das suas subjetividades e, portanto, das suas ideias sobre as diferentes formas de nos relacionarmos com aquilo que constitui o mundo social, dentre elas o gênero.

Por certo que muitas ações das crianças revelam a reordenação dos papéis sociais tendencialmente atribuídos a meninas e meninos, ao menos no âmbito das brincadeiras, mas também revelam que muito se mantém em termos de hierarquia, poder e dominação. Para Sayão (2003) dois temas se colocam como urgentes no que toca a questão de gênero e sua relação com a infância: a formação das profissionais para a Educação Infantil, assim como o desenvolvimento de reflexões teóricas que tomem as crianças como referentes empíricos, buscando superar o adultocentrismo e assim as concepções que parem exclusivamente deste para os contextos de vida das crianças pequenas.

5.1.3.2 Breve nota sobre classe social e sentido de pertencimento entre os bebês

O sentido da presença da discussão sobre a categoria “classe social” neste trabalho é justamente a sua invisibilidade nas relações sociais cotidianas da creche observada. A princípio essa questão colocava-se como consequência da absoluta incompetência da investigadora para enxergá-la, mas a medida que revia os vídeos ou relia a sua síntese tinha a percepção mais clara de que, na verdade, as manifestações em torno das diferenças de classe social para essas crianças se faziam presentes de forma muito sutil.

Uma primeira questão que se coloca é: o que significa falar em “classes sociais” nas sociedades contemporâneas, em que as fronteiras estão tão diluídas em alguns espaços, e em outros distanciadas por verdadeiros abismos sociais? Quais são os elementos que são congregados no sentido de desenvolvermos alguma análise sobre essa questão? Manuel Carlos Silva (2010) afirma que não basta referir apenas a dimensão econômica, algo bastante recorrente em uma abordagem superficial sobre a classe social, para o sociólogo:

Assim, a fim de explicar a posição e o posicionamento dos diversos actores sociais é preciso recorrer não só à condição objectiva de cariz económico, mas também às componentes cognitivas-valorativas e às posições hierárquicas nos sistemas político-organizacionais, aos diversos tipos de recursos herdados incluindo os não económicos nomeadamente sociais e políticos, os títulos honoríficos, os ganhos culturais simbólicos e as distinções obtidas ou em vias de obter por parte de actores sociais (linguagens, práticas artísticas, estilo de vida, vestuário, consumos). (p. 143)

O autor ainda afirma que as ações de classes se estruturam em diversos níveis e de acordo com variados elementos, que devem ser analisados em uma ordem de prioridade analítica, mas sem que um se sobreponha ao outro. Essa sua indicação parece-nos relevante ao

passo que, revela o quão complexa é a análise de ação de classe e que a congregação de diferentes elementos se colocam na sua abordagem.

Ao apresentar a ideia de classe de Weber (1978, p. 302), o autor refere que:

[...] a classe é constituída relacionalmente pelo conjunto de actores que estão colocados em idêntica ou similar situação típica em termos de acesso e controlo de recursos disponíveis (*assets*), não só no concernente aos diversos tipos de mercado, mas também em relação aos diversos tipos de recursos, incluindo os processos produtivos. Ora, tal definição, englobando uma determinada posição externa e interna da vida, implica, em primeira instância, recursos de ordem económica, mas não exclui outros de carácter social e simbólico mais associados ao conceito de *status* e de carácter institucional e organizacional-político [...]. (Silva, 2010, p. 62)

Nessa lógica, as relações sociais de classe são construídas na confluência de aspectos que dão aos atores um sentido de pertencimento, o que pode ser identificado nas relações entre as crianças de modo sutil e assente em categorias variadas, geralmente não identificadas como de ordem econômica, já que essas não nos pareciam determinar as relações entre os pares, nem tampouco o posicionamento das crianças no grupo. O que queremos referir é que, provavelmente, as crianças se agrupavam e tinham um sentido de pertencimento em termos de *status* social, que relacionava-se mais à legitimidade de algumas características que essas crianças manifestavam na sua atuação no grupo, mas o fato de serem, por exemplo, filhas de pais e mães com nível de escolaridade elevado ou não, com profissões com prestígio social ou não, com salários elevados ou não, pouco refletiam nas suas relações, se isso ocorria era de maneira indireta.

Essa nossa análise baseia-se no fato das relações entre as crianças serem bastante variadas e estruturadas a partir de elementos que julgamos mais relacionados às suas preferências em torno do gênero e das brincadeiras, como já referimos. No entanto, não descartamos que o fato de uma criança ter acesso a determinados bens materiais e culturais, muitas vezes decorrente do lugar social que ocupavam, mobilizava a estruturação de algumas relações. Por exemplo, o fato de uma criança portar determinados objetos ou recorrer a determinados repertórios a partir das experiências que vive, pode ser o motivo de aproximação e curiosidade de outras crianças e mesmo de estruturação de um subgrupo de relações.

Não observamos situações em que alguma criança proveniente de uma família com condições econômicas desfavoráveis ou com formação acadêmica abaixo da média das demais famílias, ser excluída de alguma situação por esse motivo.

Quanto a ideia de *status* que referimos a pouco, nos resta esclarecer que Weber ([1921] 1991) diferencia classe de *status*, atribuindo a esta última a posição ocupada pelo ator na sociedade, que pode estar vinculada às características positivas, aquelas que lhe proporcionam privilégios, ou negativas, relacionadas à privação. O sociólogo ainda refere que o *status* pode ser adquirido, depende do esforço direto do ator ou atribuído, que independe do esforço do ator.

No caso do *status* e sua dimensão simbólica, chamamos a atenção para algumas características que, de modo geral, no grupo pareciam mobilizar a atenção dos demais atores nos seus processos de diferenciação ou de unidade. Essas características vinculam-se à visibilidade do ator no grupo, por exemplo, uma criança que manifesta de modo claro e coerente suas intenções e que consegue reter a atenção dos demais pares. No entanto, essa capacidade de mobilização dos demais pares não pode ser vista apenas como

cognitiva, porque o lugar social ocupado por essa criança – seja no grupo, ou em outros espaços, é que lhe concede esse *status*.

No caso do grupo observado, percebemos que questões como a posse de determinados objetos, sobretudo brinquedos, trazidos do espaço externo da creche, e que em certa medida estão relacionados com o poder de compra de cada família⁵⁵, gerava processos de diferenciação no grupo, embora não vejamos essa questão como negativa, já que as próprias crianças criavam estratégias de aproximação e de negociação. Outro ponto importante é a questão da articulação que as crianças promoviam entre as experiências externas à creche e aquelas vividas no seu interior, porque repertórios de vida ricos em experiências, tendem, a possibilitar um maior domínio de informações que são convocadas para a estruturação das suas ações sociais.

As crianças, que gozavam de um lugar de *status* no grupo, certamente usufruíam de privilégios inerentes a essa condição, no entanto, nem sempre essa prerrogativa desse lugar social ocupado era experienciada de modo consciente, tanto que para algumas crianças, muitas vezes, escolher um par para desenvolver determinada ação e conseguir interagir apenas com ele era uma grande desafio, tendo em vista a solicitação das demais crianças.

Essa breve nota em torno da questão da classe social e do *status* no grupo remete a necessidade de estudos que focalizem essa questão, que pela sua densidade exigiria de nós a escrita de uma outra tese, algo impensável na conjuntura atual. Mas, cabe-nos indicar que a

⁵⁵ Não pontuamos essa questão como direta cvinculada ao poder de compra de cada família porque muitas vezes os brinquedos que as crianças portavam não eram adquiridos por valores altos, mas sim, brinquedos de fácil acesso em termos de custo, já que são encontrados em lojas que são frequentadas por praticamente todas as classes sociais.

visão que restringe a análise da classe social no plano econômico, deve ser alargada numa perspectiva sociológica, em que dimensões de ordem simbólica, que inter cruzam-se na definição do posicionamento de classe de cada ator, sejam consideradas e problematizadas.

A título de síntese deste capítulo

Iniciamos o capítulo de análises chamando a atenção para a nossa intenção em revelar a ação social das crianças respeitando a sua voz, com o objetivo de não sobrepor a escrita àquilo por elas revelado ao longo do estudo.

Na busca por tal postura ética, focamos a discussão das ações sociais das crianças na creche a partir de algumas categorias que revelaram-se ao longo do contato com a realidade e com o processo de transcrição e análise das ações, sendo elas: o corpo, como componente da ação social e expressividade; a elaboração cultural das crianças bem pequenas, manifesta, sobretudo, mediante as situações de faz-de-conta e as relações de pares, engendradas, na observação deste grupo, mediante as relações de gênero e de classe e status social.

Quanto ao corpo, observamos a sua centralidade na estruturação das ações sociais das crianças ao longo de todo o estudo. O esforço em tentar revelar a capacidade de ação das crianças, que é empreendida a partir das determinações da estrutura, ou seja, o corpo como estruturado e estruturador das ações na relação com a estrutura social, nos levou a ideia do corpo como experiência, defendida por Christensen (2000).

Nessa perspectiva, compreendemos o corpo como linguagem, assim como componente da ação social, já que ele tanto comunica, expressa como estrutura e modifica-se mediante a atuação dos atores sociais.

No âmbito das elaborações culturais das crianças, analisamos as suas ações sociais a partir do episódio “o con(c)serto das cadeiras” e tratamos de três ideias centrais, que podem até ser representadas por três dualidades: reprodução - produção, brincadeira - trabalho e indivíduo - envolvimento coletivo.

No que diz respeito a dualidade reprodução-produção, lançamos mão do conceito de Corsaro (1997) de “reprodução interpretativa” para situar as ações das crianças enquanto reprodutoras de um entorno social, mas produtoras de uma nova ordem social. Essa ideia parte da defesa que as culturas da infância não são constituídas por um mero processo imitativo, mas a partir das informações que as crianças têm acesso na cultura mais ampla, elas produzem criativamente uma ordem social instituinte.

A partir da análise do “conteúdo” do episódio descrito foi possível observar uma relação específica de elaboração cultural, em que a dualidade brincadeira e trabalho é um tema abordado. O âmago do episódio é a ação desenvolvida por Luísa e Sofia que revela elementos da sua ação baseados no estatuto social adulto vinculado ao trabalho. O fato desta ação ser desenvolvida por crianças bem pequenas em uma situação de faz-de-conta nos remete para a problematização da relação brincadeira – trabalho enquanto dicotômica. Um primeiro elemento que exige nossa atenção é o fato de que se o trabalho é tido como o *ofício do adulto*, o brincar tem esse papel quase emblemático de ser o *ofício da criança* (Chamboredon & Prévost, 1973, Sirota, 1998). No entanto, a compreensão subjacente a essa ideia é que a criança ensaia ações, mediante a brincadeira enquanto não acende ao universo de ações legítimas, adultas.

Deslocando a compreensão da brincadeira como preparação para outros espaços e tempos, assim como daquelas que a concebem como algo natural, tomamos a brincadeira como uma ação social relacionada diretamente com a realidade e, portanto, um traço

importante da ação social das crianças que instituem novas ordens sociais.

A estruturação de uma nova ordem passa pelo envolvimento coletivo, mas também observamos situações em que as crianças manifestaram seu desejo “em estar só”. Denominamos esse movimento de fruição, entendido como uma experiência, como a vivência da subjetividade por parte das crianças, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. As relações coletivas no faz-de-conta oferecem ricos elementos de percepção da “reprodução interpretativa”, em que a percepção da realidade pelas crianças é interpretada criando uma ordem social das crianças.

Ao tratarmos das escolhas relacionais das crianças e de categorias que se entrecruzam como o gênero e a classe social, enfatizamos que as crianças possuem estratégias de aproximação e exclusão dos pares. Essas estratégias são articuladas pelas próprias crianças, que selecionam e estruturam as relações seguindo critérios próprios. Categorias sociais como o gênero e a classe social são interferentes nestas estratégias.

No caso do gênero, há uma tendência a reforçar estereótipos produzidos socialmente em torno de papéis sociais tidos como próprios de homens e mulheres, no entanto, em várias situações as crianças revelaram a interpretação destas determinações sociais e reestruturam as situações de gênero de acordo com as condições presentes no grupo, por exemplo, na utilização do canto das paredes de vidro, um dos lugares privilegiados da sala pelas meninas.

Quanto à categoria classe social, no limitamos a problematizar essa questão referindo a sua relevância para o estudo dos mundos sociais das crianças, já que a diferenciação de classe e *status* social parecem compor a estruturação das relações já nas experiências infantis.

**VI CONSIDERAÇÕES FINAIS... AINDA QUE
PARA ALGUMAS QUESTÕES SE REVELEM INICIAIS**

*“Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com os seus deslimites”
Manuel de Barros*

6.1 AÇÃO DOS BEBÊS: A ORDEM SOCIAL DA CRECHE

Ao longo da escrita da tese nossa atenção se situou na busca por elaborar um trabalho de construção de significados a partir da interpretação do observado, embora saibamos das possibilidades de se produzir variadas interpretações, no entanto, também sabemos que a escolha de uma dada perspectiva de discussão teórica-metodológica nos ajuda a nos aproximarmos daquela que é uma das interpretações possíveis dentro de um determinado quadro de análise.

Desde o início do trabalho tínhamos como tese que os bebês são atores sociais competentes, sendo o objetivo central do trabalho revelar como a ação social ocorre com seres humanos de pouca idade em um contexto institucionalizado. Mas o que é uma tese? Segundo Chauí (1988, p. 37) uma tese é a posição de conceitos. Nesse sentido, a ideia dos bebês como atores sociais era para nós o eixo condutor das observações e da produção do conhecimento proveniente destas - o posicionamento de conceitos, mas não era indutora da construção de significados, ou seja, embora compreendêssemos os bebês como atores sociais competentes, não tomamos em momento algum essa ideia como determinante do conhecimento proveniente das ações dos bebês, até porque estudos científicos de áreas como a psicologia sócio-histórica, já revelaram que os bebês estruturam interações com os seus pares de modo competente e situado sócio-historicamente, nos cabia então buscar avançar nesse conhecimento, revelando a partir de um olhar sociológico as suas ações sociais se estruturam em um determinado grupo de bebês e no contexto da creche.

A delimitação da creche como campo de estudo não é para nós uma escolha meramente ocasional ou situada nas vantagens em se desenvolver uma investigação em um lugar privilegiado para encontrar os bebês, mas sim, na nossa preocupação em desenvolver um estudo que permitisse a problematização de algumas questões referentes às

práticas educativas desenvolvidas nesse contexto. Isso porque a problematização da educação dos bebês e dos conhecimentos que são selecionados para compor os programas de formação de professores e professoras de instituições de educação infantil tem sido manifesta como urgente em diferentes instâncias de debate, assim como é uma preocupação recorrente da investigadora, tendo em vista o envolvimento com a formação inicial e continuada dos/as profissionais.

Nesse sentido, entendemos que esse estudo pode contribuir a medida que revela, mediante as situações descritas e analisadas, algumas pistas da estruturação da ação social dos bebês, que são, a partir das concepções apresentadas nessa tese, o ponto de partida para pensarmos uma pedagogia da infância que inclua os bebês, respeite a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos.

A evolução dos conhecimentos no campo científico tem se encarregado de apresentar concepções para além da ideia do bebê como um “tubo digestivo”, como aponta Neyrand (2005). Na contemporaneidade nos deparamos com abordagens, como a proveniente da área da sociologia da infância, que situa o bebê como um ator que tem suas impressões sobre as experiências que vive, que faz escolhas e comunica-se constantemente com o seu entorno social. Essa concepção traz demandas para as famílias e para os/as profissionais que atuam diretamente com os bebês, pois se eles podem comunicar seus sentimentos e interesses, se têm direitos relativos à sua provisão, proteção e participação⁵⁶ reconhecidos, nos cabe questionar:

⁵⁶ Quanto à participação fica o indicativo que é prerrogativa da Convenção dos Direitos das Crianças que todas as crianças tenham assegurado o direito a dar a sua opinião em torno das coisas que lhe dizem respeito, no entanto, sabemos que em algumas instâncias e situações essa participação fica atrelada a ideia da

que papel tem assumido os adultos frente a toda essa mudança, que entendemos não se dá só no plano conceitual?

A educação dos bebês em creche é, sem dúvidas, uma conquista das famílias, sobretudo as trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, em que o encontro com os pares é uma prerrogativa constante. A creche é então entendida, antes de mais, como um espaço de educação em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar. Na esteira desse debate, Guimarães e Barbosa (2009) chamam a atenção para algumas questões a serem consideradas:

A creche é [...] espaço social onde as crianças passam a maior parte do seu dia, o que exige a reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos nesse contexto, especialmente tendo em vista que é na relação com o outro que constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si. Portanto, é fundamental o lugar que o adulto ocupa na creche como mediador e fomentador das descobertas das crianças. A mediação dos adultos amplia as suas possibilidades. Entre a invisibilidade e a visibilidade, a criança constitui a possibilidade de autonomia, autoestima e confiança de si. O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho. (p. 64)

Em nota referente a essa citação, as autoras chamam a atenção para os dados relativos ao número de crianças de 0 a 3 anos que frequentam creche no Brasil, que segundo dados da reunião técnica do MEC/SEF/Coedi/2008 até 2006, 15,5% das crianças brasileiras dessa faixa etária frequentavam a creche (Guimarães, Barbosa, 2009, p.

“competência” para participar da criança, geralmente relativizada a partir do critério idade.

64). Em Portugal, a oferta educativa para as crianças de 0 a 3 anos pode ocorrer em diferentes modalidades, formais e informais. Dentre as formais, a creche contemplava 11,1% das crianças de 0 a 3 anos, segundo dados apresentados por Vasconcelos em 2000, sendo que há ainda no âmbito das ofertas formais as amas licenciadas, as mini-creches e as creches familiares. As alternativas informais aproximam-se às encontradas no Brasil: vizinhos, familiares, empregadas, amas não licenciadas, sendo que é possível encontrar no Brasil uma profissional que ocupa-se das crianças no seu espaço doméstico e, portanto, com um papel similar ao das amas não licenciadas, mas não com essa denominação.

Corroboramos com as autoras que ainda que o índice de crianças que frequentam a creche seja baixo, o acompanhamento da crescente procura e ampliação do atendimento, já que em 2005 13% das crianças frequentavam creche no Brasil, indica a necessidade de um acompanhamento constante das experiências que ocorrem nestas instituições e a problematização da sua qualidade.

Experiências, como a desenvolvida em Lóczy, em Budapeste, em que os bebês são compreendidos como competentes, autônomos e a proposta educativa tem como princípios a ação pedagógica centrada na capacidade das crianças de agir autonomamente, de fazer escolhas e de se movimentar em liberdade, revelam que a creche pode ser um espaço que potencializa as experiências infantis, desde que as concepções e a estrutura converjam para tal. Nessa proposta, princípios como o de dar valor a atividade autônoma da criança são enfatizados, isso significa valorizar as iniciativas da própria criança, que surgem do seu próprio desejo, aquilo que lhe dá satisfação. Confiar na capacidade das crianças não significa abandoná-las, mas lhes dar o espaço e tempo necessários, tendo em vista que são competentes

desde que nascem, sendo o movimento uma das primeiras formas de expressão desta competência⁵⁷. Essa valorização da atividade autônoma não deve ser confundida com os ideários do liberalismo, ocasionando em uma não intencionalidade, mas situada em um processo constante de documentação pedagógica, a partir do qual aquilo que é entendido como pedagógico ganha marcas específicas na educação institucionalizada dos bebês.

Em termos estruturais chamamos a atenção para a formação das profissionais – inicial e continuada/em serviço (Kramer, 2005, p. 218), o quadro de profissionais que articulam o trabalho, a relação adultos-bebês na composição dos grupos e o espaço. Considerar essas dimensões como ponto de partida para a estruturação do cotidiano pedagógico da creche significa atribuir valor a esta que tem sido uma das etapas da educação menos priorizada em termos de critérios para seu funcionamento. Isso porque, por exemplo, em muitos contextos, como em Portugal, não é exigida a formação superior específica para a docência com os bebês. Outro aspecto fundamental, que é pouco considerado, é a relação adultos-bebês, que geralmente ultrapassa a relação compreendida como minimamente interessante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com o bem-estar das crianças, nesse âmbito nos deparamos com realidades bastante diferenciadas⁵⁸: desde contextos em que há quatro profissionais (sendo que uma é identificada como profissional volante, ou seja, aquela que tem que se deslocar para algum grupo na ausência de um outro profissional, mas que a maior parte do tempo fica na sala dos bebês menores) para 12 bebês, até um grupo com três profissionais para 25 bebês. Defendemos que cada grupo não tenha

⁵⁷ Anotações do curso "Educant per l'autonomia: les necessàries millores pedagògiques". Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2009.

⁵⁸ Essas informações são relativas aos contextos observados pela investigadora em observações desenvolvidas em Florença na Itália, em Barcelona e Lloret de Mar na Espanha e em Braga em Portugal.

um número elevado de bebês, ainda que haja um número suficiente de profissionais, porque em um ambiente em que há muitos intervenientes a proximidade nas relações, a escuta das manifestações dos bebês e a disposição ao outro tendem a ficar comprometidas.

Pensar em qualidade no contexto da creche, exige situar as demandas de modo contextualizado, mas assegurar um mínimo de critérios que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas respeitadas não só às crianças e às famílias, mas também às profissionais que atuam nesse lugar. Isso porque, como respeitar o princípio da atenção individual em um contexto em que duas profissionais dedicam-se a um número elevado de bebês? Como ter um olhar atento e uma escuta aguçada em contextos em que a demanda pela presença física das profissionais é constante? Sabemos que não são exclusivamente essas condições que assegurarão uma prática pedagógica que respeite e se centre nos direitos, interesses e necessidades das crianças, mas temos que avançar no debate sobre a educação pública e de qualidade para as crianças pequenas no sentido de que essas e outras condições sejam asseguradas.

A ideia do bebê enquanto ator também passa por esse debate, porque enquanto a investigadora esteve na creche em contato direto com os bebês e com as profissionais, observou que a postura dos adultos interferia diretamente na ação social dos bebês. O modo como concebiam a sua competência para estruturar situações, fazer escolhas, relacionar-se com o outro, dava condições – ou não – para a sua atuação, algo revelador da necessidade de pensarmos sobre o que demarca a especificidade deste/a profissional, o que significa ser professor/a de crianças pequenas?

6.2 REGULAÇÃO, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO NA CRECHE

Problematizar o papel do/a professor/a de crianças bem pequenas não significa buscar respostas para tal questão, mas sim, a partir do observado e considerando qual era o foco das observações, apontar alguns indicativos revelados pelas próprias crianças e profissionais.

Um questão latente em torno do papel do professor/a de criança pequena remete para a relativa dependência das crianças em relação aos adultos. Como já afirmamos ao longo da tese, o fato das crianças bem pequenas dependerem dos adultos para determinadas situações contribui com uma concepção de sujeito incompleto, incapaz e do adulto como o sujeito experiente da relação, que deve tomar decisões, regulando o espaço-tempo das ações.

No entanto, ao observar as crianças percebemos que a sua relativa dependência não é determinante de uma relação vertical, em que o adulto do alto da sua experiência determina as experiências das crianças, mas, que o adulto é um mediador que tem experiências diferenciadas das que possuem as crianças e que em uma relação de proximidade e partilha deve estruturar o espaço e o tempo no sentido de permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se efetivarem.

Esse lugar, que por vezes remete para um *não-lugar*, requer um reposicionamento do adulto em relação às crianças. Em artigo da década de 1980, que foi publicado no Brasil no final da década de 90, as italianas Susanna Mantovani e Rita Perani afirmam: “Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância”. Para as autoras era viva a preocupação em criar um espaço pedagógico para as crianças de até três anos, mas a delimitação do que seria esse espaço, assim como as competências e atitudes necessárias aos profissionais, não

estavam devidamente claras. Elas pontuam que o profissional que atua com crianças pequenas deve aprender a observá-las; deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico em creche; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança. Quanto à observação, Mantovani e Perani (1999) afirmam que:

Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (p. 83)

A observação como pressuposto da organização da prática pedagógica em creche e como elemento que permite o enriquecimento dos processos de formação dos adultos ganha espaço e se revela como fundamental nas indicações em torno da constituição da profissionalidade do/a professor/a de criança pequena. Em literaturas provenientes, principalmente, do norte do Itália (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Gandini, Goldhaber, 2002), a proposição de um processo de documentação pedagógica, em que a observação, o registro, a discussão coletiva, a reelaboração das perguntas que orientam as observações e a elaboração de sínteses, que podem incidir na reestruturação das propostas voltadas às crianças, formam um ciclo de investigação que deve ser desenvolvido ao longo de todo o percurso da experiência educativa das crianças nas instituições de educação infantil.

Defendemos que essa proposta pode nos ajudar a materializar as concepções que têm sido elaboradas a partir dos estudos sociais da infância e que têm sido apropriadas de modo bastante rápido pela pedagogia. Tomar a criança como ator social competente (James, 1998; Hutchby, Moran-Ellis, 1998), a infância como construção social (James, Prout, 1990; Pinto, Sarmiento, 1997) como sujeito de direitos, não só de provisão e proteção, mas também de participação (Fernandes, 2009), requer pensar em práticas pedagógicas condizentes com tais concepções, que exigem uma aproximação constante às crianças reais com as quais nos deparamos na creche.

No sentido de dar visibilidade a essas concepções nas situações em que se efetivam na relação com as crianças, propõe-se a observação das crianças, a garantia de espaços de estudo em serviço para os/as profissionais, assim como orientações pedagógicas que tenham como inspiração as crianças na sua integralidade e não modelos pedagógicos voltados para outras etapas da educação.

Em conversas constantes com a professora do grupo de bebês no segundo ano da observação, se revelavam alguns desafios da tradução das concepções na relação pedagógica com as crianças, principalmente a consideração da heterogeneidade das crianças. Um dos indicativos da professora era a percepção em torno dos diferentes interesses e jeitos de ser de cada criança, bastante enfatizada nas teorias pedagógicas contemporâneas, também visualizada mediante o desejo manifesto das crianças de envolvimento em diferentes situações. Esse desejo ia de encontro ao modo de estruturação das propostas: geralmente uma única possibilidade de escolha para todas as crianças.

A inserção do direito de escolha no cotidiano foi sendo acompanhado nesse grupo de modo entusiasmado, porque era possível perceber uma clara satisfação tanto por parte das crianças, quanto das profissionais, que embora ainda expressassem muitas

inquietações frente a um modo de estruturação das ações em que os diferentes interesses se manifestavam concomitantemente, também revelavam uma percepção de maior congruência entre as concepções e as práticas.

Dentre as concepções que convergiam com uma prática mais respeitosa das diferenças e da diversidade de ações, estava a do desenvolvimento de uma pedagogia da infância, que tem “como 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, 1999, p. 62).

Tendo clareza que esta é uma pedagogia em constituição, sabemos dos desafios que estão colocados para a sua implementação no campo das práticas pedagógicas na educação infantil, mas também visualizamos muitas possibilidades a partir do que já vem sendo proposto, muito do que observamos nas imagens captadas junto ao grupo de crianças que participa desta investigação e do que este estudo revelou.

Por fim, indicamos que a pequena contribuição deste estudo em torno das realidades sociais das crianças bem pequenas no contexto da creche, serve como mote para outras investigações, que dispostas a conhecer as crianças e reconhecer o seu estatuto de informante legítimo das suas experiências de vida, alargarão as fronteiras etárias tão presentes nos estudos focados nas crianças. A inclusão das crianças bem pequenas nas investigações também permite a inclusão de um ponto de vista que, geralmente, não se revela pela verbalidade, mas pela multiplicidade de formas comunicacionais que os humanos têm a sua disposição e ainda não foram silenciadas pela ação das diferentes estruturas sociais. Enfim, conhecer a ação social das crianças bem

pequenas, nos ajuda a reconhecer que é só na relação com o outro que a nossa humanidade se constitui.

REFERÊNCIAS

A

Almeida, Ana Nunes de. (2009). *Para um sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS.

Alves, Andréa Moraes. (2004). Algumas reflexões sobre sexo, idade e cor. In: Alda Britto da Motta. *Caderno CRH. Dossiê: gênero, idade, gerações*. v. 17, n. 42. Salvador: Centro de Recursos Humanos/UFBa, p. 357-364, set./dez. 2004.

Amâncio, Ligia. (1998). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. (2ª ed.). Porto: Afrontamento.

Anjos, Adriana Mara dos. (2006). *Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São paulo: Universidade de São Paulo.

Arendt, Hannah. (2005). *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

B

Bachelard, Gaston. (1994). *A dialética da duração*. Tradução de Marcelo Coelho. 2ª ed. São Paulo: Ática.

Bakhtin, Mikhail M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les éditions de minuit.

_____. (1997). *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. Tradução feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, Maria Carmem. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Barros, Silvia de Araújo de. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações*. Tese (Doutorado em

Psicologia). Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Becchi, Egle. (2003). Por uma pedagogia do bom gosto. In: Egle Becchi; Anna Bondioli, Anna (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 123-140.

Benjamin, Walter. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.

Santos, Boaventura de Souza. (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez.

Brasil. (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/ SEF/ Coedi.

Brougère, Gilles. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Tizuko Morchida Kishimoto (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, p. 19-32.

Burman, Erica. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

C

Camera, Hildair. (2006). *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Carvalho, Maria de Lurdes Dias de. (2005). Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança: Psicologia do Desenvolvimento e Educação.

Centro Social de São Lázaro. (2007). *Projecto Pedagógico da creche* (Documento interno). Braga, Portugal.

_____. (2009). *Projeto Educativo. Creche, Jardim de Infância e CATL* (Documento interno). Braga, Portugal.

Chamboredon, J.-C.; Prévot, J. (1986). O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

Chauí, Marilena. (1988). Janela da alma, espelho do mundo. In: Adauto Novaes. *O olhar*. São Paulo: Companhia das letras, p. 31-63.

Christensen, Pia. (2000). Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In: Alan Prout (ed.). *The body, childhood and Society*. New York: St. Martin's Press, p. 38-59.

Christensen, Pia & James, Allison. (2005). Introdução. Pesquisando as crianças e a infâncias: Culturas de comunicação. In: Pia Christensen & Allison James (org.). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, p. XII-XX.

Clifford, James. (1988). *The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.

_____. (2005). Sobre a Autoridade Etnográfica. In: Manuela Ribeiro Sanches. *Deslocalizar a "Europa", Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia, p. 101-142.

Cohen, Ira J. (1996). Teorias da acção e da praxis. In: Bryan S. Turner. *Teoria Social*. Tradução de Rodrigo Valador. Miraflores: Difel, p. 111-142.

Cohn, Clarice. (2000). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Pós-graduação do Departamento de Antropologia.

_____. (2005). *Antropologia da Criança*. Ciências Sociais Passo a passo, n. 57. Rio de Janeiro: Zahar editor.

Cohn, Gabriel. (1991). Alguns problemas conceituais e de tradução em Economia e Sociedade. In: Max Weber. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, p. XIII-XV.

Corsaro, William A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. USA: Ablex.

_____. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.

_____. (2002). *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças*. In: Educação, sociedade e culturas, n. 17, 2002. Porto: Afrontamento, p. 113-134.

_____. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Mulino.

Corsaro, William A. & Molinari, Luisa. (2005). Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância na Itália. In: Pia Christensen & Allison James (org.). *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, p. 191-213.

Coutinho, Ângela M. S. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina.

D

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan. (2003). Documentação pedagógica: uma prática para reflexão e para a democracia. In: Gunilla Dahlberg; Peter Moss & Alan Pence. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed, p. 189-208.

Delalande, Julie. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, França: Presses Universitaires de Rennes.

_____. (2003). *La récré expliquée aux parents*. Paris: Louis Audibert.

Denzin, Norman k. & Lincon, Yvonna S. (ed.). (2000). *Handbook of qualitative research*. (2º ed.). Califórnia: Sage.

E

Elias, N. (1990). *O Processo Civilizador. Volume 1: Uma História dos Costumes*. Tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1993). *O processo civilizador. Volume 2: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

F

Fernandes, Florestan. (1961/ 2004). *As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos*

Grupos Infantis. In: *Pro-Posições*. V. 15, n.1 (43), p. 229 - 250, jan./abr. 2004.

Fernandes, Natália. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferrater Mora, José. (1977). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ferreira, Manuela. (2004a). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (2004b). Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, p. 55-104.

Ferreira, Vítor Sérgio. (2004). Da reflexividade corporal entre os jovens portugueses: uma realidade socialmente fragmentada. In: *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Braga: APS, p. 55-61.

Fielding, Nigle. (1997). *Ethnography*. In: Nigel Gilbert. *Researching social life*. (6ª ed.). London: Sage.

Fontanel, Béatrice; d'Harcourt, Claire. (1996). *L'épopée des bébés. Une histoire des petits d'hommes*. Paris: Éditions de La Martinière.

Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. 13ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes.

G

Gaitán, Lourdes. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorail Síntesis.

Gandini, Lella & Goldhaber, Jeanne. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In: Lella Gandini & Carolyn Edwards. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, p. 150-169.

Geertz, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Ghiraldelli Jr., Paulo. (2005). *Foucault: corpo e modernidade*. Disponível em: www.ghiraldelli.pro.br Acesso em: 04/02/2010.

Giddens, Anthony. (1979). Agency, structure. In: Anthony Giddens. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkely; Los Angeles: University California Press, p. 49-95.

_____. (1989). *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1990). *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. 3ª. ed. Lisboa: Editorial Presença.

_____. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP.

_____. (2000). *Dualidade de estrutura*. Oeiras: Celta Editores.

_____. (2001). *Transformações da Intimidade*. Oeiras: Celta Editores.

_____. (2005). *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina Netz. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

Gil, José. (1997). *Metamorfoses do corpo*. 2ª ed. Lisboa: Relógio d'Água.

Goffman, Erving. (1982). *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

Gottlieb, Alma. (2000). "Where Have All the Babies Gone? Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)." *Anthropological Quarterly*, n. 73, vol. 3, p. 121-132.

Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.

Guattari, Felix. (1987). As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, p. 50-55.

Guimarães, Daniela & Barbosa, Silvia. (2009). "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: Sonia Kramer (org.). *Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, p. 50-64.

Gusmão, Neusa Mendes. (2008). Um breve balanço (Introdução). In: José Machado Pais, Clara Carvalho & Neusa Mendes Gusmão (orgs.). *O visual e o quotidiano*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, p. 24-29.

H

Halldén, Gunilla. (2005). *The metaphors of childhood in a preschool context*. Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf>
Acesso em: 14/04/2008.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Tradução de Mikel Aramburu Otazu. Barcelona: Paidós.

Hardman, Charlotte. (2001). Can there be an Anthropology of children? In: *Childhood*, v. 8 (4), p. 501-517.

Harris, Paul. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... In: *Enfance. Le monde fictif de l'enfant*. Vol. 54, n° 3/2002, p. 233 - 239.

Hutchby, Ian & Moran-ellis, Jo (org.). (1998). *Children and social competence*. London: Falmer Press.

J

James, Allison & Prout, Alan (eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Presse.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan. (1998). *Theorizing Childhood* Cambridge: Polity Press.

James, Allison & James, Adrian. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

Jobim e Souza, Solange. (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Sonia Kramer & Maria Isabel Leite (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papirus, p. 39-55.

K

Kramer, Sonia. (1994). Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília-DF.

_____. (2002). Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v.13, n.38, p. 65-82, maio/ago. 2002.

_____. (2005). A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: Sonia Kramer (org.). *Profissionais de Educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, p. 217-228.

L

Le Breton, David. (2004). *Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Tradução de Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis.

_____. (2009a). *A sociologia do corpo*. 3ª ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2009b). *As paixões ordinárias. Antropologia das emoções*. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lee, Nick. (1999) The Challenge of Childhood: the distribution of childhood's ambiguity in adult institutions. In: *Childhood*, 6(4), p. 455-74.

Lincon, Yvonna S. & Gubba, Egon G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: Norman k. Denzin & Yvonna S. Lincon. (ed.). *Handbook of qualitative research*. 2ª ed. Califórnia: Sage, p. 163-188.

Long, N. (1992). From paradigm lost to paradigm regained. The case for an actor oriented sociology of development. In: Norman Long e Ann Long. *Battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development*. Nueva York: Routledge, p.16-46.

Louro, Guacira. (1992). Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teorias e Educação*, Porto Alegre, n. 6, ago./dez. 1992. p. 53-67.

_____. (2001). Teoria queer. Uma política pós-identitária para a educação. In: *Estudos Feministas*. Ano 9, p. 541-553, 2/ 2001.

M

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

Martins, José de Souza. (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto.

Mauss, Marcel. (1974). Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: Marcel Mauss. *Sociologia e Antropologia*. (Vol. II). Traduzido por Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU: EDUSP, p. 37-184.

_____. (1974). As técnicas corporais. In: Marcel Mauss. *Sociologia e Antropologia*. (Vol. II). Traduzido por Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU: EDUSP, p. 209-234.

Mead, Margaret. (2000). *Sexo e temperamento*. 4ª ed. Tradução de Rosa Krausz. São Paulo: Editora Perspectiva.

Merleau-Ponty, Maurice. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: filosofia e linguagem*. Tradução de Contança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus.

_____. (2002). *O olho e o espírito*. Tradução de Luís Manuel Bernardo. 4ª ed. Odivelas: Vega.

Miranda, Patrícia. (2009). *Processos de construção social das identidades de gênero nas crianças: um estudo de caso com um grupo de pré-adolescentes em Viseu*. Tese (Doutoramento em Sociologia). Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.

Mollo-Bouvier, Suzanne. (1994). De l'écoles aux vacances: prolégomènes à une analyse sociologique des vacances desenfants. In: *Reveu Française de Pédagogie*. n. 106.

Mouritsen, Flemming. (1997). *Child culture - play culture*. Odense: Department of contemporary cultural studies, University of Southern Denmark.

Musatti, Tullia. (1987). Introdução. Gioco, comunicazione e rapporti affettivi: tra bambini in asilo nido. In: Tullia Musatti & Susanna Mantovani. *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*. Bergamo: Edizioni Scolastiche Walk Over.

N

Neyrand, Gérard. (2000). *L'enfant la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. 2ª ed. Paris, França: Presses Universitaires de France.

_____. (2005). Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIII siècle à nos jours. In: Marcela Palacios. *Enfants, sexe innocent? Soupçons et tabous*. Paris: Éditions Autrement, p. 8-20.

Nunes, Ângela. (1999). *A sociedade das crianças A'uwe-xavante: por uma antropologia da criança*. (Temas de investigação, 8). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

_____. (2003). *"Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira para a antropologia da infância*. Tese (Doutorado em Antropologia). Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia, ISCTE.

O

Ostrower, Fayga. (1977). *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

P

Pais, José Machado. (2006). *Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.

Pais, José Machado; Carvalho, Clara & Gusmão, Neusa Mendes (orgs.). (2008). *O visual e o quotidiano*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Piaget, Jean. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Pink, Sarah. (2007). *Doing visual ethnography*. (2ª ed.). London: Sage.

Pino, Angel. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.

Pinto, Ana Isabel. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interacções*. Tese (Doutorado em Psicologia). Porto:

Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pinto, Manuel; Sarmento, Manuel J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmento. *As crianças - contextos e identidades*. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p. 7-30.

Plaisance, Eric. (2004). Para uma Sociologia da pequena infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 86, p. 221-241.

Portugal, Gabriela. (1998). *Crianças, famílias e creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Prado, Patrícia Dias. (1998). *Educação e cultura na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/ SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Prout, Alan. (2000). Childhood Bodies: construction, agency and hybridity. In: Alan Prout (ed.). *The body, childhood and Society*. New York: St. Martin's Press, p. 1-18.

_____. (2004). *Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado).

_____. (2005). *The future of childhood. Towards the interdisciplinary Study of children*. London: RoutledgeFalmer.

_____. (2008). Culture-Nature and the construction of childhood. In: Kirsten Drotner & Sonia Livingstone (eds). *The international handbook of children, media and culture*. London: Sage Publications, p. 21-35.

Prout, Alan & James, Allison. (1990). "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems". Allison James and Alan Prout (eds). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: Falmer Press, p. 7-33.

R

Ritzer, George. (1993). *Teoria sociologica contemporanea*. México: McGraw-Hill.

Rocha, Eloisa Acires Candal. (1999). *A pesquisa em educação infantil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, CED, NUP.

S

Sabourin, Eric. (2008). Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 23, n. 66, p. 131-138, fev. 2008.

Sarmiento, Manuel Jacinto. (2000). *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

_____. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. In: *Cadernos de Educação* (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21, p. 51-69.

_____. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, p. 9 – 34.

Sarmiento, Manuel Jacinto & Marchi, Rita de C. (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. In: *Configurações, revista de sociologia. Género e gerações*. vol. 4. Braga: Universidade do Minho, p. 91-114.

Sayão, Déborah Thomé. (2003). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: *Pro-posições*, v. 14, n.3 (42), set./dez. 2003, Campinas: Unicamp, p. 67-87.

_____. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação.

Shilling, Chris. (1993). *Body and social theory*. (Theory, culture & society series). London: Sage.

Schmitt, Rosinete. (2008). *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche*. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: Centro de Educação, UFSC.

Silva, Aracy Macedo. (2002). Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: Aracy Macedo Silva e Ana Vera Lopes da Silva e Ângela Nunes. (orgs). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. p. 37-63.

Silva, Manuel Carlos. (2010). *Classes sociais: condição objectiva, identidade e acção coletiva*. Ribeirão: Editora Húmus.

Sirota, Régine. (2001). A emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto, evolução do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

_____. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. In: *Perspectiva*. V. 25, n.1, jan./jun., 2007. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, p. 41-56.

T

Tardos, Anna; Szanto, Agnes. O que é a autonomia na primeira infância? In: Judit Falk. (org.). *Educar os três primeiros anos: experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, p. 33-46.

Turner, Bryan S. (1996a). *The Body and Society. Explorations in social theory*. 2ª ed. Londres: Sage.

Turner, Bryan S. (1996b). Introdução. In: Bryan S. Turner. *Teoria Social*. Tradução de Inês Brasão. Miraflores: Difel, p. 1-22.

Tristão, Fernanda Carolina Dias. (2004). *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

V

Vasconcelos, Teresa. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de Pós-modernidade. In: *Revista Ibero Americana*, n. 22, janeiro-abril de 2000, p. 1-17.

Vigostii, L. S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico). 3ª ed. Madri: Anzos.

Vygotsky, Lev S. (1999). *A Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes.

W

Wajskop, Gisela. (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.

Weber, Max. (1921/ 1991). *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB.

_____. (1921/ 2005). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

Wiggers, Verena. (2007). *As orientações pedagógicas na educação infantil em municípios de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização de Uso de Imagem

Eu, abaixo assinado e identificado, responsável legal de _____ autorizo o uso da sua imagem, para desenvolver **a pesquisa de doutoramento** “*As relações socioeducativas dos bebés em creche: indicativos para a formação de educadoras*”, desenvolvida pela doutoranda em Sociologia da Infância da Universidade do Minho Ângela Maria Scalabrin Coutinho, no Centro Social de São Lázaro, com sede na rua Sá Miranda, São Lázaro – Braga.

O uso destas imagens será feito no âmbito da tese e/ou para formação de acervo dos grupos de pesquisa dos quais a pesquisadora faz parte: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil e Mundos Sociais da Infância/ Sociologia da Infância da Universidade do Minho - Portugal.

A presente autorização abrange os usos acima indicados e também a sua utilização em publicações de relatórios, tese, livros, revistas especializadas e ainda a sua utilização em cursos de formação de profissionais que trabalhem com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

Nome do responsável legal:
Morada:
Bilhete de Identidade:
Telefone para contacto:

ANEXO B – Inquérito para as famílias



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Braga, abril de 2009

No âmbito da investigação *As relações sócio-educativas com crianças de 0 a 3 anos em creche: indicações para a formação de professores/as de educação da infância* encaminha-se este inquérito às famílias das crianças que compõem o grupo investigado, com o objectivo de recolher dados que permitam contextualizar o grupo, bem como buscar indicativos do papel da creche para as famílias. No caso de dúvidas a investigadora pode ser contactada na própria instituição das 9h às 16h ou em outro horário mais conveniente para as famílias.

Sem mais para o momento, agradecemos a vossa disponibilidade e enviamos as nossas cordiais saudações.

Manuel Jacinto Sarmiento
*Professor Associado com
Agregação*

Ângela Maria Scalabrin
Coutinho
Doutoranda do Instituto de

1 – Indique como a família é constituída:

() Tem irmãos. Quantos: _____

() Tem irmãs. Quantas: _____

() Pai e mãe moram com a criança

() Só a mãe mora com a criança

() Só o pai mora com a criança

() Algum outro parente mora com a família. Qual:

2 – Irmãos/ãs que **frequentaram** a Creche e/ou o Jardim de Infância do Centro Social de São Lázaro:

() Sim. Quantos: _____

() Não

3 – Irmãos/ãs que **frequentam** a Creche e/ou o Jardim de Infância do Centro Social de São Lázaro

() Sim. Quantos: _____

() Não

4 - Irmãos/ãs que frequentaram ou frequentam outra creche ou jardim de infância:

() Sim. Quantos: _____

() Não

5 – Ocupação laboral (em horas) do pai:

() até 6 horas por dia

() até 8 horas por dia

() até 10 horas por dia

() 12 ou mais horas por dia

() Outra. Qual: _____

6 – Ocupação laboral (em horas) da mãe:

() até 6 horas por dia

() até 8 horas por dia

() até 10 horas por dia

() 12 ou mais horas por dia

() Outra. Qual: _____

7 – Programas de lazer da família (numerar aqueles que fazem parte da vida da família por ordem de preferência):

() Parques ao ar livre

() Museus

() Cinema

() Teatro

() Shopping

() Praia

() Biblioteca

() Visita a parentes e amigos

() Outros. Quais: _____

8 – Qual(is) motivo(s) levaram a escolha da creche do Centro Social de São Lázaro (numerar apenas os que julgar relevantes por ordem de preferência):

() Proximidade a moradia

() Proximidade ao local de trabalho

() Mesma instituição de irmão(s)/ã(s)

() Horário

() Proposta Pedagógica

() Sugestão de outrem

() Espaço Físico

() Custo

() Outros. Quais: _____

9 – A opção por colocar a criança na creche ainda bem pequena, decorre (numerar apenas os que julgar relevantes por ordem de preferência):

() Necessidade por conta das responsabilidades laborais

() Importante para o desenvolvimento da criança

() Experiência positiva com outro(s)/a(s) filho(s)/a(s)

() Segurança

() Contacto com demais crianças

() Outros. Quais: _____

10 – Quais aspectos você indica como positivos na educação e cuidado desenvolvidos no espaço da creche?

11 – Quais aspectos lhe preocupam na educação e cuidado desenvolvidos no espaço da creche?

ANEXO C – Síntese dos episódios EPISÓDIOS GRAVADOS NO PERÍODO DE MAIO A JULHO DE 2008

Ano: 2007/2008

Idade das crianças: Início: 5 meses a 1 ano e 6 meses

Fim: 8 meses a 1 ano e 9 meses

		Tema	Descrição	Ordem
Data	15/5/2008		Os bebés estão sentados em um colchão a beber água com o biberão. Joana molha a perna com a água. Anita aproxima-se da câmara. Matilde está sentada em uma cadeirinha presa pela cintura. Sofia aproxima-se da câmara. Só levantam quando terminam de beber água – adulto próximo. Gastão também aproxima-se da câmara, põe o dedo lente, diz olá. Sofia interage com a Matilde, aproxima-se bastante dela, afasta-se e fala com a menina que é a mais nova do grupo (5 meses), Matilde só a observa.	OC ↓
Tempo de Duração	2' 55"			
Momento da Rotina	"Chegada"			
Data	15/5/2008		Na companhia da educadora, Luísa e Anita vêem uma revista e retiram algumas páginas. Sofia, Gastão, Joana e Rita brincam pela sala. Joana observa e desloca-se pela sala. Gastão observa a acção até que aproxima-se e também participa junto à educadora, à Luísa e Anita. Gastão aproxima-se da câmara e põe o dedo na lente. Anita folheia a revista sozinha quando a educadora afasta-se. Luísa afasta-se e vai para perto da auxiliar que tem a Matilde no colo. A educadora lhes oferece papel picado e Luísa, Gastão, Anita e Joana levam para a Matilde. Rita brinca sozinha com o papel. Sofia, Anita e Gastão partilham um balde com papel. Afonso chega e fica sentado a brincar sozinho com o papel. Joana fica próxima a auxiliar. Fernando chega e fica a brincar de bola. Rita afasta-se das demais crianças e retira a bola do Fernando, que logo em seguida recupera a bola. Inês acorda. Sofia chora e Rita lhe bate, a educadora intervém. Luísa bate na cabeça de Afonso com uma folha da revista, ele a olha. Luísa também chora. Sofia caminha para a sala de trocas como forma de solicitar a chupeta.	OA ↓ OC ↓ OH ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓
Tempo de Duração	19' 52"			
Momento da Rotina	"Proposta Educadora"			

Data	15/5/2008		<p>Rita segura a Anita pela camisola, a educadora segura o seu braço e diz: “não”. Gastão interage com a lente da câmara. Gastão e Fernando disputam um camião. Gastão fica com ele, em seguida Anita tenta retirar-lo de Gastão, mas a educadora intervém. Inês e Afonso ainda estão a brincar com os papéis picados. Afonso tenta pegar o camião, Gastão grita. Afonso desiste. Anita brinca com Joana, coloca papel em sua cabeça, Joana balança a cabeça, a educadora diz para Anita não fazer. Anita beija a Joana na cabeça. Todos movimentam-se pela sala, apenas Inês e Afonso ficam sentados próximos, partilham olhares e papéis. A educadora começa a organizar a sala, ela põe os brinquedos em uma piscina com bolinhas e as crianças retiram. O aparelho de som sobre a mesa chama a atenção de Luísa que o explora apertando todos os seus botões e consegue ligar a música. Ela dança. Todas as crianças aproximam-se da mesa, a maioria apoia as mãos na base da mesa e balança o corpo.</p>	<p>OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓</p>
Tempo de Duração	21' 29"			
Momento da Rotina	“Proposta Educadora” Continuidade			
Data	15/5/2008		<p>A educadora põe uma música que as crianças parecem gostar e elas ficam a dançar em torno da mesa onde está o aparelho de som. Ela bate na mesa e vocaliza alguns sons, as crianças a observam. A música trata de uma brincadeira de esconder, ela diz: “cucú” e as crianças automaticamente fazem a brincadeira de se esconder abaixando e depois surgindo. Gastão aproxima-se da câmara, toca na lente e diz: “oh”. A educadora retira o Afonso que está em uma cadeira fixa na mesa e o coloca no chão, Gastão anda por toda a sala, aproxima-se do Afonso e senta ao seu lado. De modo geral a cena está bastante estruturada pelo adulto.</p>	<p>OA ↓ OC ↓</p>
Tempo de Duração	19' 52"			
Momento da Rotina	"Espera pelo almoço – Música em torno da mesa"			

Data	15/5/2008		<p>Continuam a dançar em torno da mesa. Anita afasta-se e comenta que está a chover, retorna a mesa, tenta beijar a Joana que chora e tenta afastar-se, a educadora diz: “é só um beijinho”. A educadora põe um chapéu do Noddy na Sofia por conta da música, o chapéu cai e Anita tenta pegá-lo, elas disputam o chapéu. A música deixa de ser o elemento mobilizador e passa a ser o chapéu. A educadora desliga a música, Fernando pega em um brinquedo e a educadora diz: “nem pensar” e o guarda novamente. Aproxima-se a hora do almoço, as cadeiras altas são postas no centro da sala que está limpa de brinquedos, todos foram guardados em uma piscina de bolas. Fernando é colocado em uma cadeira fixa na mesa e mexe no aparelho de som, liga e desliga. Sofia, Rita e Gastão observam a sua acção e dançam quando a música é ligada, Sofia ri muito. A medida que as crianças têm suas fraldas trocadas elas são sentadas nas cadeiras. Afonso no chão chora muito e a educadora diz: “está zangado Afonso? Assim não pode ser, tem que esperar um bocadinho”.</p>	<p>OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓</p>
Tempo de Duração	14' 02"			
Momento da Rotina	“Espera pelo almoço – Música em torno da mesa” (Continuação)			
Data	15/5/2008		<p>As crianças estão sentadas distribuídas entre cadeiras altas (4), fixas nas mesas (2), cadeirinha de balanço no chão (2) e apenas Afonso permanece sentado no chão. Gastão, sentado em uma cadeira alta bate os pés no apoio de plástico, Sofia e Sofia fazem o mesmo movimento, Anita em uma cadeira na mesa mexe-se muito.</p>	<p>OA ↓</p>
Tempo de Duração	1' 36"			
Momento da Rotina	"Almoço no espaço da sala"			
Data	15/5/2008		<p>Anita levanta as pernas, bate um pé contra o outro e diz: “pé, pé, pá, pá”. Abaixa-os e continua a dizer “pápa”, pelo barulho percebe-se que outras crianças estão a comer. Depois torna a segurar um pé, olha para a Matilde que está ao seu lado, bate na sua própria perna e diz: “o pé”. Em seguida ela diz algumas sílabas e faz um barulho com os lábios, faz isso seguidas vezes, sempre mexendo em uma das pernas e no pé. A educadora diz: “o que está aí a fazer a Anita, asneiras...” e Anita aponta para Matilde e diz: “o bebé” a educadora pergunta: “quem está aí sentado?” E em seguida responde: “é o bebé, é a Matilde”, Anita sorri.</p>	<p>OC ↓ OA ↓</p>
Tempo de Duração	1' 06"			
Momento da Rotina	"Almoço – Anita e Matilde nas cadeiras de balanço"			

Data	30/5/2008		<p>Anita brinca em frente ao espelho, ela coloca alguns brinquedos emborrachados com ventosas e os retira. Gastão aproxima-se da câmara. Anita brinca com um saco com brinquedos. Os bebés posicionam-se em torno da Inês que come um iogurte. Anita aproxima-se de mim. Luísa e Sofia vêem a Inês comer e sentam-se no colchão em que recebem o lanche. Anita leva o saco de brinquedos até a educadora e reclama, parece pedir para abri-lo. A educadora oferece bolacha e quase todos os bebés sentam-se automaticamente no colchão, apenas Joana não aproxima-se. Sofia pega o saco de brinquedos e diz: “Tá ati”. A educadora serve água para os bebés, a Anita diz: “quero água”, diz isso repetidas vezes, a educadora continua a servir, depois lhe diz: “queres água? Tem que estar sentada”. Sofia sai a caminhar, a educadora diz: “A Sofia tem que sentar, tem que estar sentada”, vai até ela, a pega pelos braços, a coloca sentada e diz: “não pode fazer o que quer”. Luísa anda com o copo e a educadora diz para sentar. Anita oferece seu biberão para a Joana, a educadora diz: “Não queres? Pronto, acabou” e lhe retira o biberão. A auxiliar chega. Anita beija a Inês e em seguida bate palmas. Ela leva o saco com os brinquedos até a auxiliar, que o abre para ela. Gastão e Anita disputam o saco, a educadora intervém.</p>	<p>OC</p> <p>↓</p> <p>OA</p> <p>↓</p> <p>OC</p> <p>↓</p>
Tempo de Duração	16' 49"			
Momento da Rotina	“Chegada momentos iniciais da rotina”			
Data	30/5/2008		<p>As crianças estão no canto da sala, próximas a porta de entrada a brincar: Sofia e Joana brincam com os balões. Anita, Luísa, Gastão, Inês e Afonso brincam com alguns brinquedos próximos do colchão. Rita chega e aponta para Matilde que está sozinha sentada em uma cadeirinha fixa na mesa. Sofia traz várias vezes o balão para eu ver. Rita também mostra-me e oferece-me um coelhinho de brinquedo que traz nas mãos. Há muitos brinquedos no espaço e as crianças dividem sua atenção entre eles. Anita também interessa-se pelos balões. Luísa tenta retirar o balão de Joana, mas não consegue. Anita solta os balões, Rita os pega. Luísa tenta retirar um balão de Rita, a educadora intervém e ela consegue. A auxiliar oferece um balão à Matilde (a menina mais jovem do grupo – 5 meses – que fica muito tempo sentada imóvel em cadeirinhas) e ela o segura e brinca sozinha.</p>	<p>OC</p> <p>↓</p> <p>OA</p> <p>↓</p>
Tempo de Duração	10' 42"			
Momento da Rotina	"Proposta da Educadora – Brincadeiras com balões"			

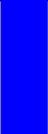
Data	30/5/2008		<p>Luísa, Anita, Fernando e Anita brincam no canto com os cavalinhos. Gastão aproxima-se. A educadora os chama para o escorrega. Luísa corre e sorri. O escorrega é colocado na piscina de bolas. Algumas crianças escorregam e outras colocam-se a frente, a educadora chama a atenção das crianças a todo o momento para que saiam da frente. As crianças disputam lugar no escorrega, elas sobem pela base para escorregar. Anita está na base do escorrega e Fernando coloca-se a sua frente, ela tenta mordê-lo, puxa-lhe pela roupa e por fim puxa-lhe os cabelos. Joana encosta em Inês que cai e chora. A educadora chama a atenção da Joana, Rita vê e bate na menina. A educadora põe a Rita no escorrega e ela chora. Sofia acha um balão no chão, pega-o e oferece para Matilde que aceita, ela está sentada sozinha em uma cadeirinha na mesa. Fernando e Sofia vão para os cavalinhos. Fernando os deita, levanta e faz um barulho com a boca semelhante ao galope do cavalo. Afonso brinca sozinho em frente ao espelho. Gastão aproxima-se de Matilde, que ainda brinca com o balão, sorri, encosta sua cabeça na dela e beija-lhe.</p>	<p>OC</p> <p>↓</p> <p>OA</p> <p>↓</p> <p>OC</p> <p>↓</p>
Tempo de Duração	15' 41"			
Momento da Rotina	"Proposta Educadora: escorrega na piscina"			
Data	30/5/2008		<p>A educadora e a auxiliar têm sacos grandes pretos com muitos balões dentro, elas fazem uma contagem e os jogam sobre as crianças, que esperam pela surpresa. A auxiliar mostra que em alguns balões há elementos dentro que fazem barulho, Sofia logo procura e acha um balão que faz barulho. A auxiliar leva um balão para Afonso que está afastado do grupo, sentado em frente ao espelho com um brinquedo na mão. Matilde fica sentada na cadeirinha fixa na mesa. A auxiliar oferece-lhe um balão, mas como este está muito cheio a menina não consegue segura-lo, então ela procura um menor. As crianças interagem muito com os objectos e pouco entre si. Inês engatinha pela sala mexendo nos brinquedos que encontra pelo chão, independente de serem balões ou não. Fernando e Gastão disputam um balão, Gastão grita, Fernando cede. Fernando retira o balão da Sofia, que corre atrás dele e chora. A educadora fala com a Sofia, ela pára e diz: "não", em seguida continua atrás do Fernando, que solta o balão, ela o pega e diz: "ah" como se estivesse satisfeita. Os adultos começam a trazer as cadeiras para o almoço e a dispô-las na sala, algumas crianças vão sendo escolhidas para sentar primeiro, Anita e Joana, que ainda brinca com um balão. Sofia é chamada para sentar e não se opõe, mas não solta o balão. A auxiliar chama o Gastão para sentar e ele corre para pegar outro balão, depois se desloca até a piscina de bolas. Sofia derruba o seu balão e diz: "o balão, o balão..." a educadora repete o que a menina diz, mas não lhe dá o balão. Afonso, que</p>	<p>OA</p> <p>↓</p> <p>OC</p> <p>↓</p> <p>OA</p> <p>↓</p>
Tempo de Duração	14' 04"			
Momento da Rotina	"Proposta Educadora: balões"			

			ainda não caminha continua a brincar no chão, assim como Fernando que anda por toda a sala a brincar com os balões e o Santiago que está dentro da piscina de bolas. Matilde na cadeirinha chora. Fernando é chamado para sentar .	
Data	5/6/2008		Gastão está sentado em um canto da sala com meu diário de campo e minha caneta, ele escreve no diário, pára e presta atenção no entorno, depois troca a página em que escreve e volta a escrever, mas coloca a caneta do lado contrário, então a vira e a segura na ponta. Ele torna a olhar o entorno, volta a escrever, me olha e sorri. Algum tempo depois ele levanta-se e traz o diário para eu ver.	OC ↓
Tempo de Duração	2' 11"			
Momento da Rotina	"Gastão e o diário de campo"			
Data	5/562008	   	Gastão e Santiago estão no centro da sala a brincar em torno da mesa, Santiago tenta equilibrar-se segurando em uma cadeira. Luísa, Rita, Joana e Sofia aproximam-se, Luísa empurra uma cadeira, a educadora chama a sua atenção. Em seguida é Rita quem empurra e a educadora lhe diz que acabou de chamar a atenção da Luísa por isso e que ela não deve fazê-lo. Gastão afasta-se da mesa, ele tem nas mãos meu diário de campo e minha caneta, ele vai até a Inês e acaricia-lhe a cabeça, depois desloca-se na minha direção. Inês aproxima-se da Matilde que está em uma cadeira de balanço presa pela cintura. A educadora mostra um cata-vento e pede para as crianças soprarem. Gastão aproxima-se da educadora e do grupo de crianças, Anita vem em sua direção e tenta retirar-lhe o diário, ele vira-se e caminha distanciando-se dela, ao mesmo tempo em que grita: "ah, ah, ah". Gastão aproxima-se de mim, Anita o segue. Joana chora muito a educadora diz que terá que senta-la para descansar um pouquinho, isso significa coloca-la em uma cadeira presa pela cintura, como está a Matilde (6 meses), o bebé mais jovem do grupo Anita tenta retirar novamente o bloco de Gastão, ele pega o bloco e grita, em seguida caminha em direção à porta. Anita caminha em sua direção, ele encosta o bloco no corpo e vira-se tentando protegê-lo. Em seguida Gastão senta no colchão, Anita também e tenta retirar-lhe a caneta, Gastão grita, fecha os olhos e segura o bloco e a caneta junto ao corpo. A educadora pede para que o Gastão não grite. Rita também aproxima-se e o menino fica entre as duas meninas,	OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA OC ↓
Tempo de Duração	11' 42"			
Momento da Rotina	"Gastão e o diário de campo" (continuação)			

			<p>ele levanta-se e caminha na direcção da piscina de bolas, fica a olhar para trás para ver se as meninas o seguem. Em seguida ouve a voz da educadora e aproxima-se novamente do local onde estava antes, pára e começa a escrever no bloco, depois vem para perto de mim sorri e vocaliza algumas sílabas. Quando percebem que a educadora está a dar água, Gastão e Santiago deslocam-se para perto dela. A ausência de apoio físico o caminho faz com que Santiago abaixe-se e continue o percurso engatinhando. A educadora limpa o nariz de Gastão, Anita aproxima-se e ela diz: “não te aproveites que eu estou agora aqui a limpar-lhe o nariz para lhe retirar isto”. Mesmo assim Anita tenta retirar-lhe a caneta e ele grita. Gastão senta-se no colchão e escreve, Luísa fica em pé em sua frente e o observa, ele grita e afasta o bloco para o lado. Luísa senta-se. Luísa tenta tocar no bloco, Gastão o afasta. Anita senta-se no outro lado do Gastão e toca na caneta, Gastão grita novamente. Inês pára a sua frente, ele tem a sua volta três meninas, ele levanta e sai do colchão e encosta-se a porta da sala de trocas. Anita aproxima-se e tenta novamente retirar-lhe a caneta, Gastão grita, Anita olha-me e em seguida afasta-se de Gastão. Alguns segundos depois Gastão senta-se novamente ao lado de Luísa, que permanece no colchão. Enquanto senta Gastão grita, pois vê que a Anita aproxima-se do colchão. Luísa o bate com um balão. Anita bate no balão de Luísa, ela sorri. Luísa levanta-se e brinca de bater com o balão na cabeça dos demais bebês. Rita brinca sozinha com um boneco e um camião. O camião está na mesa, ela tenta escrever com a caneta em uma embalagem plástica que encontrou no chão.</p>	<p>OA</p> <p>OC</p>
Data	5/6/2008		<p>Luísa aproxima-se de Joana que está sentada em uma cadeira de balanço presa a cintura, Luísa a toca na cabeça e em seguida começa a balançar-lhe, no entanto ela balança com força e o apoio da cadeira desencanaixa, fazendo com que Joana fique na posição horizontal, Joana chora muito e Luísa dá um passo atrás e a observa. A educadora aproxima-se e ajuda a Joana a retornar para a posição vertical e lhe diz: “calma, não aconteceu nada demais” e a menina continua a chorar.</p>	<p>OC</p> <p>OA</p>
Tempo de Duração	37"			
Momento da Rotina	“Luísa e Joana na cadeira de balanço”			
Data	5/6/2008		<p>As crianças junto à educadora e à auxiliar ficam próximas ao vidro que dá visibilidade à rua e observam as crianças mais velhas passarem, elas estão trajadas para participarem de uma feira que acontece na cidade. Algumas crianças desse grupo têm irmãos maiores na mesma instituição e os adultos ficam a</p>	<p>OA</p>

Tempo de Duração	4' 16"		nomeá-los e a chamar a atenção as crianças para eles. Os bebés acenam para as crianças que passam na rua e eles respondem com acenos também. Ao terem passado todas as crianças a Joana olha para a auxiliar e faz um gesto com a mão indicando que acabou e a auxiliar lhe diz: "é... acabou Joana".	
Momento da Rotina	"Observação das crianças maiores"			
Data	5/6/2008		A educadora está sentada ao chão com algumas imagens na mão, Luísa, Sofia, Fernando, Anita estão em torno observando a sua intervenção. Gastão, vem até próximo da educadora, pega em alguns brinquedos no chão e afasta-se. A educadora pede para que a Luísa sente, já que ela está em pé a observar as imagens que a educadora tem nas mãos. A imagem é de uma boca e um bebé e a Luísa diz "Matilde", referindo-se ao bebé mais nova da sala. Anita coloca o pé sobre a perna da educadora que lhe diz que ela a magoou, Sofia então diz: "mais", pedindo para ver mais imagens, já que a educadora parou para conversar com a Anita. Na sequência a educadora mostra uma imagem e uma orelha e pede para as crianças identificarem as suas orelhas, Sofia o faz na educadora e tenta fazer na Rita, que afasta-se. A imagem seguinte é um pé, a educadora também pede para ver o pé das crianças. Sofia bate o pé no chão pedindo para a educadora retirar o seu sapato, ela o faz. Em seguida Sofia diz: "Mais" e a educadora retira o outro sapato. Inês (que só engatinha e Santiago (que está aprendendo a andar) estão distantes do grupo e partilham um brinquedo. A educadora ainda mostra as imagens de um olho e da cara de um bebé. Fernando afasta-se do grupo e a educadora fica a chamá-lo, Sofia também o chama e Anita levanta-se e vai na sua direcção. Santiago aproxima-se e mexe nos sapatos dos bebés, a educadora diz para ele: "pára, pára com isso...". Ele levanta-se, dá alguns passos com dificuldades e chora, a educadora lhe diz: "não estou a perceber". Em seguida ela oferece as imagens para as crianças, ela diz: "quem quer a mão?" Santiago movimentava cabeça dizendo que não. A educadora segura Anita, que está em pé pelo braço e a senta, em seguida lhe dá uma imagem, ela tem a minha caneta em uma das mãos. Anita dobra a imagem que tem na mão, a educadora bate-lhe levemente na mão, retira-lhe a imagem e diz: "Ah, tu estás a estragar a fotografia" e enquanto a senta segurando-a pelo braço diz: "tu vais aprender que não podes estragar tudo o que te dão a mão, tem que começar a perceber. Não vou dar, olha o que tu fizeste...". Apenas Luísa, Anita e Gastão permanecem em torno da educadora. Matilde começa a chorar, ela encontra-se sentada em uma cadeira de balanço presa pela cintura. A educadora dá-se conta que a hora está adiantada e pede para que as crianças	OA
Tempo de Duração	8' 24"			
Momento da Rotina	"Proposta da Educadora"			

			a ajudem a arrumar a sala e coloquem tudo na piscina. Os bebés levantam-se e começam a pegar nos brinquedos, nem todos os colocam na piscina, alguns andam pela sala com os brinquedos nas mãos.	
Data	5/6/2008	[Barra Preta]	Santiago engatinha rapidamente e vai até a Inês, a educadora lhe chama para ajudar (em algumas situações aquilo que é tido como falta – como não saber andar com destreza e apenas engatinhar -, pode ser um atributo positivo, pois Santiago ao engatinhar tende a ser mais rápido que os demais bebés e nessa situação isso lhe era conveniente. Luísa, com meu diário de campo nas mãos, é chamada para ajudar, ela anda pela sala em um movimento parecido ao dos bebés que estão a ajudar, mas não o faz. A educadora então lhe diz: “Lu... não vais ajudar? Queres que eu segure nisso?” Luísa larga o diário no chão, a educadora o junta e diz: põe as bolinhas na piscina, põe as bolinhas...”. Luísa olha em torno, pega um balão que está no chão e vai até a piscina. Inês não desloca-se para ajudar a arrumar a sala, no entanto põe-se em pé ao lado da piscina e fica a observar os demais bebés a arrumarem. Rapidamente a sala fica vazia de brinquedos, todos são colados na piscina de bolas. Luísa em pé a beira da piscina joga uma bola para fora, a educadora lhe diz: “Oh Luísa, não tires Luísa”. Ela então pega o balão e a educadora insiste: “Oh Luísa... não atira, põe na piscina, deixa dentro da piscina”. Luísa encosta o balão no rosto e depois e põe na piscina. Após terem guardado os brinquedos as crianças começam a ser colocadas nas cadeiras para o almoço.	OA ↓
Tempo de Duração	4” 02”			
Momento da Rotina	“Arrumação da Sala”			
Data	13/6/2008	[Barra Roxa]	Gastão está ao meu lado a olhar para o ecrã do vídeo, ele movimentava a minha mão focando em algumas crianças que estão próximas a nós, pergunto a ele quem são e ele vai dizendo-me. Como ainda estava a organizar-me para começar a gravar imaginei que ainda não estivesse gravando, mas quando percebo Gastão já havia carregado no “start” e 25 segundos depois carrega no “stop”.	OC ↓
Tempo de Duração	25”			
Momento da Rotina	“Cena gravada pelo Gastão”			
Data	13/6/2008	[Barra Amarela]	No início do vídeo a educadora está a organizar os bebés para uma actividade e além da bata que normalmente usam ela os veste com uma bata plástica, ela tenta convencê-los de que devem vesti-la e diz à Rita: “Vamos vestir a bata Rita? É uma coisa	OC ↓

Tempo de Duração	11' 31"		<p>muito boa". Rita aponta e nomeia os bebés que já estão com a bata plástica e encontram-se sentados à frente do espelho a espera que os demais fiquem prontos. Afonso, um dos mais novos do grupo é afastado dos demais bebés e sentado em uma cadeira de balanço preso a cintura. Fernando chega e enquanto a educadora o recebe e conversa com o pai praticamente todos os bebés ficam sentados onde estão, apenas Sofia, Rita e Santiago movem-se pela sala, as duas primeiras a caminhar e o Santiago a caminhar e engatinhar. Os bebés só ficam em pé, os que o conseguem, quando a educadora pede. A proposta da educadora é mexer no chantilly que ela coloca no espelho. Afonso é retirado da cadeira, ganha uma bata plástica e é aproximado do espelho. Algumas crianças, como o Gastão logo tocam no chantilly. Inês chora e é retirada. Santiago prova com a boca, olha para os adultos, sorri e volta a provar. Afonso fica próximo ao espelho, mas não participa da actividade, apenas observa, quatro crianças ocupam toda a frente do espelho e ele, que engatinha, não tem espaço para aproximar-se mais.</p>	
Momento da Rotina	"Proposta da Educadora"			
Data	13/6/2008		Início: Joana e Fernando nas cadeiras altas e a educadora a pedir para a Anita não mexer no aparelho de som. A música começa a tocar (instrumental) e Joana dança na cadeira. Alguém chora e a educadora pára a música. Joana levanta o dedo e diz: "oh". Inicia outra música (Doidas andam as galinhas...) e a educadora pergunta para outra criança: "queres essa ou a música do bebé babá?" Luísa sorri, a música continua a tocar. Sofia balança a cabeça e diz que não, parece não querer a música que está a tocar. Fernando bate o pé no apoio da cadeira, Joana bate palmas e depois balança o corpo. A educadora pára a música quando ela está quase a acabar e diz: "qual é essa música, vamos ver? Não é o bebé babá é outra." Começa a tocar outra música (Eu perdi o dó da minha viola...), Inês sentada em uma cadeira de balanço e presa pela cintura mexe os pés e bate palmas, a educadora pergunta: "essa não? Sim?" e em seguida pára a música (instrumental) e inicia outra, Luísa sorri. A educadora pára a música e diz: "outra". Inicia outra música (Joana come a papá) e a educadora diz: "olha é da Joana a música". Luísa abaixa a cabeça, olha para a Joana e começa a dançar. Sofia, Joana e Fernando apenas observam. Depois de um tempo Joana move-se pulando na cadeira e sorri. Fernando move o corpo de um lado para o outro, sem muita expressão facial. Gastão, Santiago e Matilde próximos a mesa, não se movimentam.	OC
Tempo de Duração	3' 23"			↓
Momento da Rotina	"Almoço – espaço da sala"			

Data	19/6/2008		Parte do grupo – Luísa, Joana, Sofia vão ao refeitório desenvolver uma actividade junto aos grupos de crianças maiores – experimentar gelo com frutas em seu interior. Vão para uma mesa em que encontram-se crianças maiores (em torno de 5 anos), algumas são deslocadas para outras mesas e ficam apenas duas crianças, um menino e uma menina, que é irmã da Joana. Joana resiste a se aproximar da mesa e chora.	OA ↓
Tempo de Duração	1' 59"			
Momento da Rotina	"Proposta Colectiva"			
Data	19/6/2008		O menino também é deslocado para outra mesa e uma outra menina ocupa o seu lugar. Luísa toca em um gelo, Joana vira de costas para a mesa e olha a chorar para a educadora, que está abaixada a sua altura. As meninas maiores aproximam-se da Luísa e oferecem-lhe gelo, abaixam-se para perguntar se a Luísa quer. A educadora aponta para a irmã de Joana, mas ela não a olha. Sofia observa, Luísa toca nos gelos e Joana continua de costas para a mesa, vez ou outra vira-se e observa. Sofia aponta para outra mesa e diz: “aqui”. Joana chora, a educadora diz: “a Joana não quer mexer” e ela movimenta a cabeça dizendo que não. Luísa aproxima-se de outra mesa a educadora a acompanha e leva a Joana pela mão. Uma outra educadora aproxima-se de Sofia e empurra dois gelos para perto dela, ela diz que não e os empurra de volta, parece que essa acção acaba por interessá-la. Luísa, a educadora e a Joana voltam para a mesa, as meninas maiores já não estão. Luísa e Sofia brincam com os gelos, Joana aos poucos toca na mesa. Sofia e Joana brincam com os elos, Sofia os encosta a boca e sorri. Luísa afasta-se da mesa e fica a observar as demais crianças, a educadora a chama para a mesa e ela balança a cabeça dizendo que não. Quando a Joana percebe que a educadora afastou-se de si começa a chorar. Joana e Luísa já não mexem no gelo, Luísa fica a todo o momento tentando afastar-se da mesa. A educadora convida a Sofia para ir para a sala e ela diz que não. Então a educadora lhe diz que vai para a sala, pergunta se ela fica e ela responde que sim.	OA ↓
Tempo de Duração	18' 42"			
Momento da Rotina	"Proposta Colectiva" (continuação)			

Data	19/6/2008		Os bebés olham-se no ecrã do vídeo, Gastão conseguiu virar o ecrã e Luísa, Fernando e Rita ficam a olhar-se. Luísa olha-se no ecrã, retira e põe a chupeta e sorri. Fernando, Rita e Gastão ficam próximos, Rita e Fernando interagem com o ecrã e ficam a nomear as crianças que aparecem. Eles dividem a sua atenção com a fala da educadora, que está a chamar a atenção para algumas crianças. Rita toca em seu rosto e toca no ecrã da câmara. Sofia se vê no ecrã e diz: “a Kika”.	OC ↓
Tempo de Duração	3' 30"			
Momento da Rotina	“Momento que antecede o almoço”			
Data	19/6/2008		A educadora põe uma máscara em Sofia e diz: “Vai lá mostrar à Ângela, olha o rato, ela que gosta tanto de se transformar em rato” e a Sofia aproxima-se de mim para que a veja. O aparelho de som está sobre a mesa, Anita aperta um botão e a música pára de tocar, ela olha para a educadora e torna a mexer nos botões. A educadora com uma máscara de cão na mão pergunta: “quem quer pôr este cão: “Rita bate com a mão na sua própria cara e diz: “o cão, o cão”. Em seguida Luísa aproxima-se da educadora e levanta uma das mãos, então a educadora diz: “A Luísa, vamos pôr na Lu”. Enquanto põe a máscara em Luísa a educadora percebe que a Anita mexe no som e diz: “Oh a Anita está a fazer asneiras, vai levar uma sapatada”. Luísa não deixa pôr a máscara, a educadora insiste para que coloque e mostre, mas ela retira e aponta para a máscara de Sofia, então a educadora pede se ela pode emprestar para a Luísa, Sofia retira a máscara e a oferece à Luísa, que fica apenas alguns segundos com a máscara, a retira e oferece ao Fernando que está a sua frente. A educadora aproxima-se de Anita e diz que ela estragou o rádio, os bebés então aproximam-se da mesa. Gastão aponta para o rádio e estala a língua como se fizesse música. A educadora vai buscar um CD e Anita liga novamente a música. Quando a educadora retorna ela retira a Anita de perto do som e coloca uma cadeira presa a mesa para que as crianças não cheguem até ao aparelho.	OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓
Tempo de Duração	3' 27"			
Momento da Rotina	“Momento de antecede o almoço”			
Tempo de Duração	14' 02"			
Momento da Rotina	“Espera pelo almoço – Música em torno da mesa” (Continuação)			
Data	19/6/2008		A educadora põe uma música e fica com as crianças em torno da mesa a dançarem. Joana chora muito, a educadora pergunta se ela não quer ouvir a música e em seguida a leva pela mão até uma cadeira de balanço e a senta, prendendo-a pela cintura, enquanto é observada pelos demais bebés Luísa vai até as cadeiras de balanço e senta-se ao lado da Joana, a educadora a chama e a busca pela mão para que fique em torno da mesa com os demais bebés. Sofia pede para sentar na outra cadeira que está presa à mesa a	OA ↓
Tempo de Duração	4' 30"			
Momento da Rotina	“Momento que antecede o almoço”			

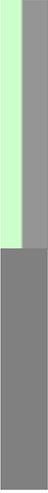
			para sentar na outra cadeira que está presa à mesa, a educadora a põe, Rita também pede, mas a educadora lhe diz que não há mais cadeiras. Luísa, Anita e Gastão dançam, Rita aproxima-se da educadora e Sofia na cadeira balança as pernas. Afonso (um dos mais novas da sala) desliga a música e Anita chora, a educadora diz: “Ah Afonso vais para o chão”.	
Data	19/6/2008		<p>Gastão e Fernando estão a brincar de desmontar um tapete emborrachado, Afonso está sentado próximo a eles. A educadora chega no centro da sala e diz: “saia já daí imediatamente!” Gastão olha para trás e levanta-se, então a educadora continua: “do buraco, imediatamente!” Fernando também levanta-se e vai observar o que se passa. Fernando põe seu corpo sobre a mesa e tenta alcançar o som, Anita o puxa e diz: “u ulhulo” e depois diz: “ai, ai, ai, ai”. Fernando afasta-se da mesa, Anita também. Luísa mexe em alguns brinquedos, Rita aproxima-se e retira um deles, Luísa afasta-se. (+- 37’10) Afonso olha na direcção da piscina de bolinhas e engatinha. Fernando brinca com uma grande bola e também vai nessa direcção, lá se encontra com a Sofia, que sente-se apertada contra a parede e o empurra, ele bate nela, que esquiva o corpo em um canto. Afonso tenta retirar a bola de Fernando, que bate na bola e a joga para longe de Afonso. Afonso grita e pega em outra bola que está no mesmo espaço. Fernando sai a chutar a bola, Afonso engatinha a empurrar a outra e Sofia joga-se na piscina de bolas. Afonso encontra alguns objectos pelo caminho e brinca de pôr a bola no seu interior (jogo heurístico).</p>	
Tempo de Duração	8’ 04”			
Momento da Rotina	“Momento que antecede o almoço”			
Data	11/7/2008		<p>Sofia e Santiago estão em um espaço muito pequeno em um canto da sala, trata-se de um recuo da parede onde mal cabem os dois. Eles têm a sua frente um brinquedo que partilham. Gastão aproxima-se e Santiago afasta-se, em seguida Gastão vem em minha direcção e Sofia fica sozinha a brincar no “canto”. Ela presta atenção em uma conversa do outro lado da sala, alguns segundos depois abandona o brinquedo e vai até o local onde a conversa acontece. Gastão mexe na câmara. A educadora chama os bebés para irem ao salão.</p>	
Tempo de Duração	4’ 03”			
Momento da Rotina	“Chegada”			

Data	11/7/2008		<p>Uma educadora de um grupo de crianças maiores oferece a sala para que os bebês brinquem e eles vão então para esse espaço. Gastão entra na sala e logo senta-se em uma grande almofada. A educadora explica-me que ele fica nesse espaço das 18h30min as 19h e todas as crianças têm que ficar sentadas nesta almofada nesse período. De modo geral os bebês ficam a olhar para o espaço, até que a educadora dispõe um brinquedo, que é uma pequena mesa com várias possibilidades de jogos, e eles posicionam-se em torno da mesma, mas apenas Gastão permanece a interagir com os jogos. Sofia vê uma banheira de brinquedo cheia de bebês e os pede, a educadora coloca no chão e Sofia, Joana e Gastão demonstram interesse pelas bonecas. Sofia e Joana trazem dois bebês para perto de mim. Quando Joana volta para buscar o terceiro vê que Gastão o tem, observa-o e busca a boneca que havia colocado próxima a mim. Gastão deixa a boneca, vai até a mesa de jogos e logo em seguida brinca com um tractor para sentar em cima e andar. Sofia se surpreende ao ver uma boneca que é maior que ela fica a observá-la e tocá-la. Joana e Santiago também se interessam pelos tractores. Rita chega e é trazida pela mãe, ela tem em uma das mãos uma bolacha, a educadora se oferece para segurar, mas ela não aceita. Joana e Luísa vão para os cavalinhos, Joana pede seguidas vezes para sair, ela choraminga e aponta para a educadora. Quando a educadora lhes diz “vamos para a nossa sala”, Gastão sai porta a fora para voltar e Sofia chora dizendo: “não”. Os bebês ajudam a educadora a arrumar a sala, Sofia e Anita são as que mais ajudam. Gastão pega um caminhão para guardar e fica a brincar e Santiago retira aquilo que foi guardado.</p>	OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓
Tempo de Duração	29' 58"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras na sala de outro grupo de crianças"			
Data	11/7/2008		<p>Matilde (6 meses) está sentada na cadeirinha de balanço presa pela cintura, Anita aproxima-se e coloca-lhe a chupeta na boca, ela aceita, mas em seguida devolve-a. Matilde bate as pernas com força e a cadeirinha balança, ela sorri. Do outro lado da sala alguns bebês estão deitados com parte do corpo em um colchão e parte no chão, Sofia chora muito e a educadora lhe diz que não dará colo porque tem que ir tomar o seu lanche. Matilde põe um cordão de um chocalho na boca e não gosta da sensação, então logo o retira e balança o brinquedo para fazer barulho.</p>	OC ↓ OA ↓ OC ↓
Tempo de Duração	2' 08"			
Momento da Rotina	"Espera pelo almoço"			

Data	21/7/2008			
Tempo de Duração	2' 19"			
Momento da Rotina	"Visionamento vídeo da investigação"		Os bebés estão sentados ao chão (Afonso, Santiago e Matilde estão em cadeirinhas) e sobre uma mesa está um computador com um dos vídeos que gravei deles, de um momento que ouviam música e dançavam. Luísa e Fernando apontam para a tela e para as demais crianças, parecem reconhecer quem lá aparece. Rita bate palmas ao ouvir a música. Afonso dança ao som da música e sorri. Rita repete os sons da música que toca no vídeo, Santiago aponta para o vídeo e sorri, movimentava o corpo, Anita também manifesta-se corporalmente. Fernando tenta levantar-se para se aproximar do vídeo, mas a educadora pede para que ele volte para o lugar. Rita aponta para o vídeo e para a Joana.	OA ↓
Data	21/7/2008			
Tempo de Duração	7' 54"			
Momento da Rotina	"Visionamento vídeo da investigação" (continuação)		Sofia diz: "outra" referindo-se a música das galinhas que começa a tocar, os bebés logo começam a dançar, inclusive a Matilde balança-se muito na cadeirinha. Sofia vê Gastão no vídeo e diz: "o Gatão tá ali, o Gatão". Inês engatinha e fica mais próxima do vídeo. Sofia diz: "A Kika ali, a Kika ali", referindo-se ao facto de ela aparecer no ecrã. A educadora diz: "olha a Joana a dançar ali" e a Joana mexe o seu corpo como no vídeo. Anita fica em pé em frente ao vídeo, aponta para a cena e diz: "o Noddy". Fernando levanta-se a educadora retira a Luísa do seu colo e coloca o Fernando, Luísa chora, então a educadora torna a pega-la. Anita e Rita ficam em frente ao vídeo a dançar, a educadora levanta-se para retirá-las da frente dos demais bebés. O vídeo termina e pergunto se querem ver outro, alguns bebés como Luísa sorri e movimentava o corpo, o que interpreto como sendo um sim.	OA ↓
Data	21/7/2008			
Tempo de Duração	6' 52"			
Momento da Rotina	"Visionamento vídeo da investigação" (continuação)		A educadora senta a Inês próxima a Matilde. Inês pega em uma almofada, Matilde a puxa, mas Inês a segura com mais força. Rita, que está ao lado das meninas e é maior e mais velha retira a almofada das mãos da Inês. Rita também tem nas mãos uma garrafa com a qual a Matilde brincava, a educadora aproxima-se de Rita, retira a garrafa da sua mão e a devolve à Matilde. Joana aponta para o vídeo e fala algumas palavras que não são possíveis de compreender, Luísa a olha e sorri. Depois vira-se para frente e toca na perna da Joana e da Anita, que a ladeiam e sorri. Fernando fica em pé em frente as crianças e a educadora o retira, em seguida é Gastão quem fica em pé. As crianças mexem bastante o corpo, parecem estar impacientes com a posição na qual têm que ficar para assistir ao	OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓

			vídeo. A educadora diz para o Gastão sentar e ele vai rapidamente para o mesmo lugar em que estava sentado. Luísa levanta-se, Santiago tenta retirar a sandália. Anita acena para o vídeo.	
Tempo de Duração	3' 41"			
Momento da Rotina	"Visionamento vídeo Noddy"			
Data	22/7/2008			
Tempo de Duração	5' 13"		A educadora organiza os bebés em fila para irem para outra sala, Inês que ainda não caminha é colocada no seu lugar na fila, porém sentada. Anita tenta retirar a fralda, mas a educadora lhe diz que é para ir para a piscina com fralda e ela diz: "não, não!". Quando chegam na outra sala já encontram os outros bebés em uma piscina e outra piscina com água para eles, Gastão logo entra na piscina com os demais bebés. Os bebés são colocados na piscina, que tem água quente. Sofia bate com as mãos na água, Rita chora. Outros bebés batem com as mãos na água, Rita continua a chorar.	OA ↓
Momento da Rotina	"Actividade com água com outro grupo da mesma idade"			
Data	21/7/2008		Rita está fora da piscina e observa os bebés que estão dentro. Fernando, Sofia e Anita batem a mão na água. Afonso coça os olhos e Gastão apoia o corpo na borda da piscina, que é insuflável e dobra e toca no chão. Sofia aponta para Matilde e diz: "a bebé, a bebé", parece impressionada com a sua presença em uma actividade junto ao grupo. Luísa pede para sair. A maioria dos bebés movimenta-se bastante, fazendo com que a água respingue para todos os lados, Inês fica incomodada e chora.	OA ↓
Tempo de Duração	4' 44"			
Momento da Rotina	"Actividade com água com outro grupo da mesma idade" (continuação)			
Data	22/7/2008		A educadora começa a retirar as fraldas aos bebés ainda dentro da piscina, já que estão molhadas e pesadas. O movimento no interior da piscina é tão intenso que a água molha os que estão fora, Inês, que já não está na piscina chora muito.	OA ↓
Tempo de Duração	1' 57"			
Momento da Rotina	"Actividade com água com outro grupo da			

	mesma idade" (continuação)				
Data	22/7/2008		<p>Luísa está fora da piscina a observar os bebés do outro grupo, que tem na sua água espuma. Sofia deita de barriga para baixo e bate as pernas, ela sorri muito. Anita sai da piscina e também vai observar os outros bebés, a educadora do outro grupo convida os bebés a partilharem da piscina com os bebés que observo, mas eles resistem, embora já haja uma menina do outro grupo nessa piscina. No entanto, Anita aceita entrar na piscina em que eles se encontram. Luís, um menino do outro grupo é colocado na piscina junto aos bebés que observo. Luísa retorna para a piscina, Anita também retorna com o seu grupo. A educadora pergunta quem quer ir para a sala, os bebés a escutam e em seguida a maioria põem-se a mexer, batem na água, deitam-se, dando a entender que não pretendem sair, apenas Luísa estica os braços. As crianças são levadas uma a uma para a sala a medida que manifestam vontade ou são convidadas a sair. Santiago e Fernando são os únicos que resistem a sair, mas mesmo assim são levados para a sala.</p>	OA ↓	
Tempo de Duração	23' 52"				
Momento da Rotina	"Actividade com água com outro grupo da mesma idade" (continuação)				
Data	28/7/2008		<p>Gastão sai da sala de trocas a engatinhar e gritar "ah, ah, ah", Joana e Anita o acompanham no movimento, sem gritar. Em seguida Rita também abaixa-se e engatinha na mesma direcção que Gastão. Ele dá a volta em toda a sala e depois vem em minha direcção e passa pelo meio das minhas pernas. Anita continua a engatinhar. Matilde chega e Anita diz: "A bebé". Joana e Luísa dão-se as mãos e andam pela sala, elas vão até o vidro com vista para a rua, Luísa pega em um brinquedo que está no chão e volta a dar a mão à Joana. Um tempo depois soltam as mãos, Luísa toca no rosto da Joana e ela retribui com a mesma acção. Luísa sai, em seguida Joana também e vão para o centro da sala. Joana brinca por alguns instantes com Rita em um brinquedo emborrachado, mas logo volta a fazer parceria com a Luísa e as duas vão mexer nos interruptores da luz. Anita diz: "a Nana, a Nana", referindo-se a Joana que está a acender e apagar as luzes. Joana sorri. Luísa mexe nos interruptores e em seguida vai para a copa e põe-se a rir. Joana vai até lá e encosta em um balcão ao seu lado. Em seguida Anita entra na copa e diz: "Nana", Gastão também vem e encosta no balcão ao lado de Joana, que o empurra. Gastão sai do lado do balcão e vai para a porta, onde está Anita. Ela tenta fechar a porta e não consegue, ele grita, Anita reclama, a educadora intervém.</p>	OC ↓ ↓ ↓ OA ↓	
Tempo de Duração	12' 33"				
Momento da Rotina	"Chagada"				

Data	28/7/2008		<p>Gastão, Matilde e Inês estão sentados no chão no centro da sala junto à auxiliar. Gastão tem nas mãos um livro, ele o folheia, a medida que passa as páginas, Matilde as toca, tentando pegar o livro. Joana que está ao meu lado vê a cena no ecrã e chama: “bebéeeeeee?” Inês logo olha e Matilde concentra-se em um brinquedo que apanhou no chão. Santiago pára em pé ao lado de Gastão e observa o livro. Em seguida ele larga o brinquedo que tem na mão e abaixa-se para olhar o livro mais de perto, depois levanta-se e continua a observar. Gastão caminha na minha direcção e mostra-me uma imagem do livro, Santiago o acompanha. Uma página do livro fica no chão, Matilde a apanha, a amassa e tenta pôr na boca, em seguida a solta e observa a educadora e a auxiliar passarem com uma grande tartaruga de plástico (como uma caixa plástica com tampa) e colocarem-na em um canto da sala.</p>	<p>OC</p> 
Tempo de Duração	5' 38"			
Momento da Rotina	"Entre a chegada e a proposta da educadora"			
Data	28/7/2008		<p>Em um outro canto da sala há outra grande tartaruga, as crianças sobem nela e batem em sua carapaça (tampa plástica). A educadora aproxima-se e diz que tem uma surpresa, entretanto identifica que uma criança tem cocó e propõe que esperem ela trocar-se para ver o que é. Inês, Santiago, Anita e Matilde estão envolvidos com outras situações, brincam cada qual com um brinquedo distribuídos pela sala. Gastão, Joana e Rita ficam próximos da tartaruga a espera. Anita também vai para a tartaruga. A educadora começa a cantar e os bebês que estão próximos a tartaruga batem com as mãos em sua carapaça, Inês e Santiago dançam. Luísa retorna da troca de fralda e eles cantam outra música, Matilde observa e Inês aproxima-se do grupo. A educadora os convida a retirar a tampa e dentro há papel picado, Rita logo entra, Gastão retira o papel e os demais tocam com a mão. A educadora diz a Gastão que é para brincar e não para tirar. Joana e Luísa também entram, mas Luísa parece não gostar da sensação do papel coloca ao copo e logo sai. Santiago passa pela Luísa e a toca, ela o segura pela camisola e o derruba no chão. Gastão, Anita e Joana colocam muito papel no chão. Fernando chega. Matilde permanece longe com um brinquedo, ela observa o movimento dos demais bebês. Inês que estava próxima se afasta e pega em um brinquedo. Afonso também chega. Fernando e Santiago jogam um sobre o outro o papel picado, Gastão faz o mesmo movimento em si próprio. Um</p>	<p>OC ↓ OA</p> 
Tempo de Duração	22' 13"			
Momento da Rotina	"Proposta da educadora"			

			bebé mexe na outra tartaruga, a educadora pede para não mexer, pois há lá outra surpresa, então pede a ajuda dos bebés para guardar o papel para que possam abrir a outra tartaruga. A educadora convida Luísa para sentar ao lado da Anita enquanto juntam o papel. Ao aproximar-se de Anita Luísa diz: “olá!”. Anita movimenta-se e fica de quatro, Luísa segue eu movimento e inicia uma brincadeira de engatinhar e gritar “ah, ah, ah”. Elas se deslocam para a copa e a auxiliar diz: “oh... para ai não, não, não, não”. Gastão, Fernando e Joana são retirados da tartaruga para que a sala seja arrumada. Gastão chora e a auxiliar diz: “contrariou-se o menino e ele já está a chorar”. Ele tenta aproximar-se novamente e lhe é dito: “não Gastão, não, agora não” ele então retorna para o seu lugar.	
Data	28/7/2008		A educadora os leva para a outra tartaruga, apenas Inês e Matilde estão distantes. Ela faz uma contagem para abrir a tampa, mas Fernando a abre mais rapidamente e mostra o que há dentro: balões. Gastão logo entra na tartaruga. Luísa e Rita também entram. A educadora começa a perguntar-lhes por balões específicos, por cores, mas os bebés não dão muita atenção aos pedidos, ela os mostra os balões nomeando as cores. (+- 1h21') Inês brinca com um balão, ela o empurra e engatinha atrás, Luís passa por ela e lhe toca a cabeça, lhe faz carinhos e depois caminha atrás de Inês. A educadora canta músicas e Luísa toca na cabeça de Inês no ritmo da música. Inês vai para um brinquedo e Luísa vai com ela. Inês desequilibra-se e segura com força na bochecha da Luísa, que só a olha e não reage. Depois Inês volta a subir no brinquedo, Luísa aproxima-se seu rosto de Inês e sorri, Inês toca-lhe o pescoço, Luísa também põe a sua mão, depois lhe olha e sorri. Inês põe sua mão no rosto de Luísa e a educadora diz: “Inês, miminhos...” Inês bate palmas e tenta pegar um balão que está com Santiago, ela consegue e um adulto entrega-lhe um outro balão. Quando o balão de Santiago cai ao chão, Luísa o pega e leva para Inês, que deixa o balão cair ao chão. Luísa tenta sentar-se ao lado de Inês no brinquedo, mas ela a empurra, ela cai e chora. A educadora pergunta o que foi, então Luísa levanta-se e sai caminhando e olhado para a Inês.	OA ↓ OC ↓
Tempo de Duração	10' 03"			
Momento da Rotina	“Proposta da educadora” (continuação)			

EPISÓDIOS GRAVADOS NO PERÍODO DE SETEMBRO DE 2008 A JUNHO DE 2009

Ano: 2008/2009

Idade das crianças: Início: 11 meses a 1 ano e 10 meses

Fim: 1 ano e 9 meses a 2 anos e 8 meses

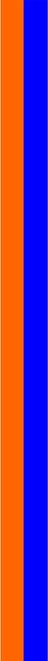
		Temas	Descrição	Ordem
Data	22/10/2008		<p>Início do vídeo foco na mesa de um grupo de bebés que comem a sopa, Luísa ao mesmo tempo que se alimenta faz algumas expressões faciais, aperta os olhos, a boca, olha para os demais bebés. Anita (uma das mais velhas do grupo) é alimentada pela auxiliar e termina primeiro que os demais bebés, ela então fica a observa-los a comer. (5'38"). Santiago segura a colher com um das mãos e com a outra toca na sopa, a auxiliar lhe chama a atenção, mas ele continua. Anita aponta para Santiago e olhando para a auxiliar diz: "olha, olha". A auxiliar não responde, então ela insiste. Catarina que está sentada a frente de Anita diz para a auxiliar: "olha a Anita" e a auxiliar lhe responde, "É, é a Anita, vou buscar o arroz, está bem?" e sai na direcção da mesa onde encontram-se os alimentos. Anita fala mais alto: "olha" apontando para o Santiago que continua a tocar na sopa. Ela então olha para mim e diz: "a popa, olha". A auxiliar retorna e fala com outro bebé e retorna para a mesa com os alimentos. Agora Joana, sentada ao lado de Santiago também coloca a mão no prato, Anita chama-lhe a atenção, falando com voz brava algo que não consigo compreender. Joana põe as duas mãos dentro do prato e depois as põe na boca. Quando a auxiliar retorna com os pratos com comida logo Anita aponta para Joana. A auxiliar chama a atenção de Luísa, que percebo também estar com a mão na sopa. Quando foco em Luísa percebo que ela observa a Joana e faz movimentos muito semelhantes aos seus. Joana bate palmas com as mãos molhadas de sopa e sorri, Luísa faz o mesmo. Quando a auxiliar retorna ela chama novamente a atenção de Luísa e pega a colher para alimentá-la (8'34"). Joana inicia uma brincadeira de bater na mesa e gritar (25'34").</p>	OA
Tempo de Duração	36' 06"			
Momento da Rotina	"Almoço na refeitório"			

Data	31/10/2008		<p>As crianças estão sentadas no chão no centro da sala, o espaço está circunscrito pela presença de uma grande almofada. No centro do espaço estão castanhas trazidas pela educadora para que as crianças brinquem. Elas têm alguns recipientes e colheres na mão. Catarina retira uma colher de Gastão, ele reclama e tenta pegá-la de volta, Inês, Maria, Rita e Luísa observam a situação, a educadora chama por Catarina, Gastão consegue recuperar a colher, mas em seguida Catarina lhe bate, Sofia aproxima-se e empurra Catarina, pega um objecto do chão e sai dizendo: “ai, ai, ai”. Catarina a acompanha olhando-a e girando o corpo. Gastão senta-se um pouco distante de Catarina e tenta equilibrar uma castanha em uma colher. Catarina aproxima-se dele e tenta novamente retirar-lhe a colher, ele grita, ela então o segura pelo pescoço. A educadora a chama. Catarina olha para a educadora e em seguida encosta seu rosto ao de Gastão, ele torna a gritar. Rita aproxima-se. Gastão afasta-se da Catarina e vai na direcção de Rita pegar um objecto, Rita disputa o objecto com Gastão e lhe bate, Gastão reclama. A educadora oferece-lhe outro objecto parecido, ele aceita. Catarina aproxima-se de Gastão e o puxa, Rita estica o braço e tenta bater-lhe com o objecto, ele está encurralado entre a parede e as duas meninas. A educadora chama a atenção dos três. Catarina levanta-se e sai, Rita fica um pouco afastada de Gastão. (+-) 4'25” Sofia e Afonso brincam sozinhos na mesa, os dois estão em pé apoiados na mesa, um em cada ponta. Sofia retira o recipiente com que Afonso brinca e ele reclama, ela então oferece a ele novamente, mas não devolve.</p>	OA ↓	
Tempo de Duração	18' 24"				
Momento da Rotina	"Proposta Educadora" – Brincadeiras com as castanhas				
Data	31/10/2008		<p>Grande parte do grupo de crianças brinca nos brinquedos emborrachados. Maria chora e a educadora lhe pergunta se precisa de ajuda para subir nos brinquedos. Sofia aproxima-se da câmara e nomeia as crianças que aparecem no ecrã. Catarina também aproxima-se e toca na lente da câmara, Sofia diz: “não, não, não, ai não” e com a mão empurra o braço da Catarina, em seguida bate-lhe e diz: “Não, é da Ângela”. Sofia afasta-se e então Joana aproxima-se e nomeia as crianças pelo ecrã da câmara. Sofia volta e há uma disputa entre ela e a Joana pelo visor da câmara. Ainda há castanhas espalhadas pela sala. A educadora pede ajuda para as crianças para arrumar as castanhas. (+- 5'30”) Luísa e Mariana brincam juntas de escorregar em uma pequena peça emborrachada que está ao lado do escorrega. Novamente a educadora convida às crianças para arrumar as castanhas. Fernando</p>	OC ↓ OA ↓ OH	
Tempo de Duração	21' 47"				
Momento da Rotina	"Proposta Educadora" – Brincadeiras com as castanhas (arrumação)				

			brinca no escorrega, ele o derruba e Luísa pára de escorregar no emborrachado. Sofia, Gastão e Catarina guardam as castanhas. Luísa tenta guardar as castanhas dentro de uma abertura de um livro (pop up), ela sorri muito (+- 11'30"). Fernando e Santiago viram o escorrega e brincam sobre ele. Fernando aproxima-se de Luísa e também tenta guardar castanhas no livro. Grande parte do grupo de crianças aproxima-se da educadora para ajudá-la a guardar as castanhas.	↓
Data	14/11/2008		Luísa, Santiago e Rita brincam de se esconder atrás dos berços, em um pequeno espaço. Eles correm, entram e esperam que o outro venha achá-los. A brincadeira revela uma relação próxima entre as crianças, que se tocam e sorriem.	OC ↓
Tempo de Duração	33"			
Momento da Rotina	"Brincadeira ao lado dos colchões"			
Data	14/11/2008		<p>As crianças estão sentadas no fundo do salão para assistir apresentações das crianças maiores. Maria vê seu irmão um pouco abaixo e escorrega no piso inclinado do salão aproximando-se do seu irmão, ele por sua vez é acompanhado pela educadora ao encontro de Maria, que estica os braços em sua direcção e eles dão um afectuoso abraço.</p> <p>Um dos grupos das crianças maiores conta a lenda de São Martinho. Alguns bebés ficam sentados a ouvir, outros, como Luísa escorregam no piso do salão. As crianças maiores que estão sentadas um pouco a frente viram-se para observar os bebés, eles tornam-se o centro das atenções para alguns. Após 13 minutos sentados a assistir a representação os bebés começam a mostrar-se impacientes, Gastão e Luísa dão-se as mãos e brincam, Fernando tenta sair do colo da auxiliar e escorregar.</p>	OA ↓
Tempo de Duração	16' 18"			
Momento da Rotina	"Actividade no salão com demais grupos"			

Data	14/11/2008		<p>Ao final das apresentações as crianças aproveitam para escorregar no piso do salão, esse é um espaço que elas frequentam pouco e o seu design convida a essa brincadeira. Os adultos tentam contê-las, mas é quase em vão, pois a medida que trazem uma criança de volta ao seu lugar outra já escorregou. As crianças maiores continuam interessadas em observar os bebês e mantém seus corpos virados para trás para observá-los e inclusive batem a mão no chão, no sentido de chamá-los. Gastão, Fernando e Sofia aproximam-se desses meninos, mas Gastão intercala seu olhar para frente na direcção dos meninos e para trás na direcção dos adultos, que não tardam a ir buscá-los.</p>	OC ↓ OA ↓
Tempo de Duração	16' 18"			
Momento da Rotina	“Actividade no salão com demais grupos” - Continuação			
Data	14/11/2008		<p>As crianças são acompanhadas pelas profissionais até o refeitório, vão a caminhar de mãos dadas e a cantar. No refeitório cada uma senta no seu lugar, algumas com o auxílio de um dos adultos. Fernando coloca seu boneco ao seu lado na mesa e come a papa a segurar-lhe no pé. A maioria das crianças alimenta-se com relativa autonomia, Maria alimenta-se com o auxílio da educadora e Santiago da auxiliar. Luísa e Anita logo terminam a papa, a auxiliar lhes retira os pratos. Luísa limpa a boca com o babete e o posiciona como se estivesse a espera de um outro prato. Rita está a comer sozinha e faz um sinal chamando-me para ajudá-la, aproximo-me com a câmara, ela sorri e depois pergunta-me quem aparece no ecrã.</p>	OC ↓
Tempo de Duração	16' 18"			
Momento da Rotina	“Refeitório – Lanche tarde”			
Data	14/11/2008		<p>Estou ao lado da Inês que come um pão, ela toca na câmara, a auxiliar se aproxima para retirar-lhe o babete, ela fecha os olhos e põe uma das mãos no rosto em sinal de reprovação, a auxiliar lhe diz: “só vou retirar o babete” e em seguida Inês retira a mão do rosto e volta a olhar para a câmara. Santiago levanta-se da mesa e acena para a auxiliar, ela o senta. Ele torna a levantar e acenar e ela torna a sentá-lo. Ele chama a educadora, mal a auxiliar o senta ele já levanta e brinca de tocar no rosto da Anita, que está sentada ao seu lado. Santiago se distancia da mesa e a auxiliar diz que vai se zangar com ele, ele olha para trás e</p>	OA ↓ OH ↓
Tempo de Duração	13' 12"			
Momento da Rotina	“Refeitório – Lanche tarde” - Continuação			

			<p>continua, Anita também levanta-se e caminha na sua direcção. A auxiliar os trás de volta para a mesa. Santiago vê a bandeja com os copos sobre a mesa e diz: “eh, olha...” apontando para a bandeja, ele tenta pegar no copo, mas não alcança. Santiago caminha até a escada que dá para o outro andar do refeitório, Fernando o vê e caminha na direcção da escada, sentando no primeiro degrau, Santiago faz o mesmo. Em seguida eles sobem os degraus de joelhos, Luísa corre até lá e s acompanha, fazem isso olhando para trás. A educadora vai até a escada e os retira. A educadora começa a distribuir água e são as crianças que dizem de quem é cada copo. Anita fala em alto tom de voz: “o ago, o ago” e a educadora fala: “Anita, diz” e ela repete “o ago”, fala com a voz aflita. E a educadora diz: “ela tem razão, ele está com o copo dela” referindo-se a Santiago que bebia a água no copo da Anita.</p>	
Data	14/11/2008		<p>Na chegada no salão a maioria dos bebés corre para descer o chão inclinado que encontram logo no início, Fernando chora, parece demonstrar receio em relação ao desafio de descer. Há no mesmo espaço outro grupo de crianças da mesma idade. Elas dividem-se entre várias brincadeiras: correm na parte inclinada do salão, brincam de rolar com uma das educadoras, correr pelo salão e Luísa inicia uma brincadeira de descer a parte inclinada escorregando sentada. Não percebo muita organização colectiva para brincar, o que observo é que há iniciativas individuais de exploração do espaço, dos movimentos que acabam por interessar a outras crianças que também as repetem ou que as fazem aproximando-se de quem as propôs.</p>	<p>OA</p> 
Tempo de Duração	7' 46"			
Momento da Rotina	“Salão – para brincar” – a tarde após o lanche			
Data	14/11/2008		<p>As crianças estão no centro do salão, Luísa aproxima-se de Inês e cai, mas logo olha para a educadora e ri. Rita aproxima-se e empurra Inês, que cai ao chão, a auxiliar olha para a Rita com expressão de reprovação e levanta a Inês do chão. Luísa afasta-se e torna a jogar-se ao chão, agora já repete a acção como uma brincadeira. Sofia aproxima-se de Matilde, um bebé do outro grupo e a toca fazendo uma expressão brava, percebo que se passa alguma coisa entre elas,</p>	<p>OC</p> 
Tempo de Duração	1' 52"			
Momento da Rotina	“Salão – para brincar” – a tarde após o lanche - Continuação			

			Sofia sai Matilde caminha na mesma direcção que ela, então Sofia pára e a toca novamente, parece que quer empurrá-la, mas o faz com uma intensidade que não chega a derrubá-la.	
Data	17/11/2008		Episódio transcrito na sua totalidade: brincadeiras envolvendo Joana e Luísa (bonecos, lenços) e excluindo Rita.	OC ↓
Tempo de Duração	23' 37"			
Momento da Rotina	"Um é pouco, dois é bom, três é demais"			
Data	17/11/2008		Episódio transcrito na sua totalidade: brincadeiras envolvendo Joana e Luísa (cavalinhos, cartazes) e conflitos com Rita.	OC ↓
Tempo de Duração	23' 37"			
Momento da Rotina	"Um é pouco, dois é bom, três é demais" – Continuação			
Data	05/12/2008		Inês está a ver um livro e Rita brinca na mesa. Rita sai da mesa, Mariana com um copo e uma colher na mão, Catarina com um urso e Anita com uma maleta que tem algumas aberturas para encaixar peças vão para este espaço. Catarina afasta-se e Fernando ocupa seu lugar na mesa. Inês caminha em torno da mesa com o livro na boca. Anita brinca, Fernando fica ao seu lado a observá-la, ele também tem na mão um copo e uma colher. Fernando retira a maleta de Anita, que não resiste, ela toca na maleta e sorri, ela a puxa na sua direcção. Anita olha para Inês e retira o seu livro, Inês estica o corpo sobre a mesa tentando tocar no livro, mas não consegue. Ela então caminha na direcção da Anita, que logo diz: "não". Mariana aproxima-se da mesa e coloca sobre a sua base bem próximo à Anita um prato e um copo com uma colher dentro. Mariana tenta colocar-se no lugar em que o Fernando está, mas ele fica imóvel, ela então põe-se ao seu lado. Inês sai da mesa, Anita acena dando adeus e também sai com o livro na mão. Inês pega um outro livro em outra mesa e senta-se em uma poltrona verde de plástico. Fernando e Anita aproximam-se da câmara.	OC ↓
Tempo de Duração	3' 30"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras na sala"			

Data	05/12/2008		<p>Afonso chega com a sua mãe, enquanto ela lhe veste a bata outros bebés o observam, Luísa e Catarina estão próximas a ele e Anita desloca-se em sua direcção e lhe dá um beijo. Ele sorri e ela retribui passando a mão em seu rosto. A mãe de Afonso conversa com a educadora enquanto tira-lhe a blusa, ele reclama porque é apertada e não passa em sua cabeça. A mãe lhe explica o porque e a educadora abaixa-se para ajudá-lo. Luísa permanece observando o Afonso, Catarina brinca nos emborrachados com a Mariana e Anita pega um lenço, Sofia também vai para os brinquedos com Mariana. Uma máscara e um chapéu de pato que a educadora tem em mãos viram o centro da atenção das crianças. Catarina e Sofia disputam a máscara e o chapéu. Rita e Mariana estão na mesa e a educadora está com as demais crianças perto do aparelho de som para colocar a música do pato, solicitação das próprias crianças. A educadora põe a música e no mesmo instante as crianças começam a dançar mexendo o “rabinho”. Em seguida a Sofia pede uma música e ao perceber que a educadora atenderá seu pedido ela dá muitos pulinhos e diz “he, he, he” demonstrando felicidade e põe-se a dançar quando a música inicia. A educadora lhes pergunta: “Querem dançar mais ou ver uma surpresa?” E Sofia logo responde: “Uma surpresa”.</p>	OH		
Tempo de Duração	14' 59"					
Momento da Rotina	“Chegada das crianças – Música e dança”					
Data	05/12/2008		<p>As crianças estão sentadas sobre uma grande almofada para o momento da roda na companhia da educadora. Mariana sai da roda e vai para os brinquedos emborrachados, a educadora apenas a observa. Ela as convida a cantar a música da surpresa, Sofia logo começa e quando olha para a câmara abaixa o tom de voz, parece constrangida. Afonso anda pela sala com uma chávena e duas colheres na mão. A educadora mostra-lhes um livro sobre o natal e relembra que já contou a história. Rita também vai para os emborrachados com Mariana, que tenta aproximar-se, mas é empurrada por Rita, que sorri, mas torna a empurrá-la em uma tentativa seguinte, Mariana então vai para um brinquedo que está em frente a Rita e as duas sorriem. A educadora conversa com as crianças sobre o meio de transporte do pai natal e Rita aproxima-se para dar a sua opinião. Mariana também aproxima-se. As crianças aos poucos afastam-se do lugar onde a educadora</p>	OH		
Tempo de Duração	25' 34"					
Momento da Rotina	“Roda e brincadeira com caixas – Início da manhã” (Até aqui CDs)					

			<p>conta a história (enquanto ela ainda conversa com elas) e iniciam brincadeiras. A educadora fala sobre algumas caixas e a auxiliar traz uma delas, de modo geral as crianças interessam-se pelas caixas, que são grandes e estão a disposição para brincarem. Sofia apoia-se na caixa, a empurra e diz: “uma corrida”, tem-se a impressão que a estratégia serve para afastar as demais crianças que estão em torno da caixa. Gastão aproxima-se da educadora e diz: “pé” e a educadora lhe pergunta se quer retirar os sapatos e ele diz: “é” (em outro dia em que brincaram com as caixas eles estavam sem sapatos). Inês - a criança mais jovem do grupo, olha para o movimento de Gastão e após a educadora retirar-lhe os sapatos, ela ergue a perna e assim fica até que a professora lhe pergunta se ela também quer retirar os sapatos e ela confirma com um movimento com a cabeça. Há muita disputa de espaço dentro das caixas, que agora são duas. Luísa e Gastão dentro de uma caixa e Joana e Inês fora, interagem, colocam os dedos por entre aberturas no papelão e sorriem muito.</p>	
Data	05/12/2008			
Tempo de Duração	11' 05"			
Momento da Rotina	“Brincadeiras com caixas – Continuação – Meio da manhã”		<p>Sofia e Afonso brincam nas caixas. Sofia mexe na caixa: abre as abas, as fecha e faz comentários. Ela aproxima-se do Afonso o abraça e ele grita, em seguida ela diz: “Oh, tirou o sapato”, referindo-se a sua sapatilha que caiu. Sofia senta muito perto do Afonso e ele começa a gritar, a auxiliar a leva para trocar a fralda. Mariana entra na brincadeira. Sofia volta e acha uma das abas da caixa no chão, que a educadora cortou porque estava incomodando o Fernando, ela então diz: “Oh o Gatito (Afonso) partiu...”. Fernando aproxima-se de Sofia bastante bravo e retira-lhe a aba da mão. Sofia segue-o e diz: “Estragou-se, estragou-se” e tenta recuperar a aba de papel, a educadora intervém. Em seguida eles disputam uma caixa e a educadora intervém novamente. Afonso e Mariana brincam na outra caixa, ele abre uma das abas e fala com ela, em seguida fecha. Sofia pega em um martelo e bate em um fogão de brinquedo que está sobre uma das caixas. Afonso aproxima-se e enquanto a Sofia martela o fogão, ela aperta a bochecha do Afonso e diz: “Gatito,</p>	<p>OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA</p>

			para a tua casa”, provavelmente referindo-se a outra caixa. A educadora diz que é necessário guardar as caixas, pois irão almoçar .	↓
Data	09/01/2008		No início do vídeo Gastão tem em uma das mãos uma garrafa com um líquido azul, ele aproxima-se de uma imagem na parede de ondas do mar que também é azul, aponta para ela, balança a garrafa e diz olhando para a Joana: “olha, olha”, faz isso no sentido de chamar a atenção da menina para a semelhança nas cores. Depois aponta para a linha azul do arco-íris e diz: “tá aqui”. Joana também começa a apontar para as imagens e emitir alguns sons, Gastão acompanha a menina e diz o nome de algumas frutas que aparecem nas imagens. Os dois aproximam-se da câmara, Gastão mexe a garrafa e diz: “Tem água” ele acompanha o movimento do líquido a medida que também movimentava a garrafa (até +- 1’35). Maria, Gastão e Mariana brincam no escorrega. Mariana encontra a garrafa com a qual o Gastão estava e brinca como se estivesse a beber encostando a boca na sua tampa.	OC ↓
Tempo de Duração	05’ 45”			
Momento da Rotina	“Garrafa Azul”			
Data	08/02/2009		Maria e Fernando brincam com um cesto com carros, a auxiliar ajuda o Fernando com o cesto, mas entrega-lhe apenas um carro e ele diz que quer mais. Fernando diz para mim: “Sai, bibi”, referindo-se as minhas pernas que estão a bloquear a passagem do seu carro.1’29”: Inês brinca sozinha no centro da sala com uma boneca, ela a coloca sentada em um brinquedo e observa os acontecimentos em sua volta. Depois pega o bebe ao colo e afasta-se. As crianças interferem bastante nesta gravação, mexendo na câmara e fazendo comentários.	OA ↓ OC ↓
Tempo de Duração	03’ 27”			
Momento da Rotina	“Brincadeiras livres – manhã”			

Data	08/02/2009		<p>Actividade desenvolvida no refeitório com um grupo de quatro crianças no início e depois cinco. Educadora retoma uma história e lhes propõe que experimentem (do modo que quiserem tocando, provando com a boca, cheirando...) gelatina. Luísa é a primeira a experimentar e os demais observam a sua reacção ao colocar a gelatina na boca com o dedo. As crianças podem participar escolhendo a cor que querem e o modo como vão explorar. Afonso chega e é incluído na actividade. Inês observa o movimento das demais crianças e essas tocam, provam. Luísa ocupa o espaço do Afonso e ele reclama gritando. Rita ensina ao Afonso como desenhar com o dedo. Afonso solicita “mais”. Rita puxa um recipiente com gelatina para a sua frente e coloca outro a frente da Inês, que não toca e algum tempo depois a educadora lhe pede emprestado para a Luísa e ela fica apenas a olhar. Fernando tenta colocar gelatina na boca de Inês e ela chora. Luísa desenha minuciosamente no papel com a gelatina.</p>	<p>OA</p> 
Tempo de Duração	28' 14"			
Momento da Rotina	“Actividade com gelatina – proposta da educadora”			
Data	08/02/2009		<p>A educadora propõe às crianças que façam um jogo, ela então retira todos os materiais e móveis que estão no centro da sala para iniciar a brincadeira. Enquanto organiza o espaço as crianças escolhem duplas, parece-me que já fizeram esse jogo em outro dia que o modo de organização foi este. A educadora lhes pergunta: “quem quer ser formiguinha?” Logo no início ela permite que as crianças escolham a bola que querem para jogar, dando a opção pelas cores, algumas crianças manifestam contentamento com a possibilidade de escolha, no entanto a última criança (Afonso) fica sem a possibilidade de escolha, já que há apenas uma bola, embora ele aceite sem problemas não teve a mesma oportunidade que os demais. A educadora anunciava as acções e as crianças as desenvolviam, acção Luísa faz o mesmo movimento e fala. de modo geral todas participaram. Luísa e Joana brincam com dois telemóveis de brinquedo. Elas os pousam ao chão e Catarina os pega, Joana retira um dos telemóveis da mão da Catarina e diz: “Não! É meu” na sequência da sua</p>	<p>OA</p> 
Tempo de Duração	18' 47"			
Momento da Rotina	“Actividade com bolas – proposta da educadora”			

Data	09/02/2009		<p>Maria mexe no quadro de presença e Fernando, sentado ao seu lado, brinca com carinhos. Maria toca em Fernando e ele reage empurrando-a mais de uma vez, a menina chora e a educadora intervém. Fernando afasta-se e em seguida a Maria cai sozinha e chora novamente. Maria levanta, pega em uma capa vermelha e anda pela sala, observa os cavalinhos e em seguida vai até a caixa de lenços. Ela tenta pegar em um lenço que está preso, ela puxa a caixa sozinha e retira o lenço. Maria cobre os cavalinhos com os lenços e brinca a maior parte do tempo sozinha, as vezes pára para ouvir ou observar a brincadeira da educadora com as outras crianças, mas prefere brincar sozinha. Rita coloca-se no campo de visão da Maria e acabo por focar em outra cena. A educadora chama a Rita, então observo Fernando que também brinca sozinho, mas de uma forma bem diferente da Maria, tendo em vista que a Maria concentra-se na brincadeira e o Fernando explora os objectos, de um modo pouco envolvido. Sofia e Luísa aproximam-se de mim com chávenas e colheres na mão. Sofia primeiro me dá de comer e depois diz que a colher é “uma pica”, assim passa a aplicar-me injeções e em seguida diz: “chora”.</p>	<p>OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓</p>
Tempo de Duração	11' 46"			
Momento da Rotina	“Brincadeiras na sala”			
Data	09/02/2009		<p>A auxiliar coloca lenços na cabeça das meninas a pedido delas, tendo em vista que a partir do pedido da Anita as demais se interessaram. Sofia também faz com a auxiliar a brincadeira das injeções. (+- 3'20”). Sofia e Luísa afastam-se da auxiliar e vão para o canto das paredes de vidro a cantar: “eu vou, eu vou para casa agora eu vou”, as duas têm lenços na cabeça e andam com as mãos para trás. Maria também vai, as duas aproximam-se novamente da auxiliar e continuam a cantar. Luísa retorna para o canto, Maria está lá. Em seguida é a Sofia quem retorna com uma seringa na boca, elas observam pelo vidro, parecem ver alguém fora. Sofia, seguida da Luísa e da Maria, sai do canto. Elas passam por baixo de um brinquedo emborrachado (que tem a forma de um arco), caminham até o canto e retornam ao brinquedo. Luísa retira o lenço, Sofia a observa e retira também. Cada uma delas têm na mão uma seringa, elas aproximam-se de mim e a Sofia diz: “uma pica” e eu pergunto: “Uma pica? Outra vez?”</p>	<p>OC ↓</p>
Tempo de Duração	6' 23"			
Momento da Rotina	“Brincadeiras na sala” – Continuação			

			Luísa diz: “Quer?” e eu respondo: “Quero. No braço Lu, no braço...” Sofia bate-me com a seringa e diz: “pá, pá” e eu lhe digo: “Dói” e ela continua. Então falo: “Mas dói de verdade...”, elas continuam a picar. A educadora me olha e lhe digo sorrindo que é uma surra de injeção, Sofia então me diz: “chora”.	
Data	09/02/2009		<p>Mariana, Gastão, Catarina e Inês brincam na mesa. Anita aproxima-se de mim e pede para contar-lhe uma história, o faço enquanto gravo. Catarina sai e Maria aproxima-se da mesa, onde cada um desenvolve uma brincadeira diferente. Catarina retorna. Maria e Catarina disputam um jogo, sem dizer uma só palavra as duas puxam com as mãos o jogo, Maria (menor e mais jovem) consegue ficar com a placa de madeira onde monta-se um puzzle. Maria aproxima-se da mesa para pegar as peças para montar o puzzle, ela bate em Catarina que acaba por lhe ceder as peças. Maria deixa as peças no chão, olha um livro e nomeia os bichos dizendo: “mé-mé, có-có”. Catarina aproxima-se de Inês e retirar uma chávena e uma colher com as quais a menina brincava, Inês a observa, manifesta reprovação pela sua expressão e continua a brincar com uma boneca. A educadora aproxima-se da mesa para ajudar a Mariana. Sofia Anita e Luísa vêem revistas em um canto da sala, Anita me chama para mostrar-me algumas personagens que aparecem nas páginas, mantemos um breve diálogo. Sofia corre com o dedo nas letras e narra uma breve história, como se a lesse. (7’38’’) Brincadeiras na mesa com Mariana, Maria, Inês e Santiago.</p>	<p>OC</p> 
Tempo de Duração	17’ 24”			
Momento da Rotina	“Brincadeiras na sala” - Continuação			

Data	20/02/2009			
Tempo de Duração	8' 18"			OA ↓
Momento da Rotina	"Brincadeiras no recreio - carnaval"			
Data	20/02/2009			
Tempo de Duração	25' 43"		As crianças comem autonomamente e apenas são ajudadas pela educadora ou auxiliar aquelas que demoram mais tempo para terminar. O que mais se sobressai nesse vídeo é o ruído do ambiente, que incomoda a todos. (+- 6'12"). A Luísa termina a sopa e inicia uma brincadeira de empilhar as canecas e gira-las. Joana e Inês brincam com as mãos, Inês expressa-se muito corporalmente. Luísa guarda as canecas, senta, arruma o babete e diz à auxiliar: "Já está", indicando que está pronta a espera do segundo prato. A auxiliar afasta-se e a Luísa torna a pegar as canecas, Inês também pega em uma. Luísa, Santiago e Inês ficam em pé ao lado da cadeira, Luísa acrescenta às suas canecas a caneca da Inês. Santiago inicia a mesma brincadeira que Luísa e disputa com Anita uma caneca, as demais crianças da mesa observam atentas o confronto. Santiago consegue retirar a força a caneca da mão da Anita, ela cai ao chão devido o esforço e ela fica a chorar com dor na mão. A educadora aproxima-se, coloca algumas canecas no centro da mesa e pede para a Luísa colocar as demais, o que a menina faz. Chega o segundo prato e todos concentram-se na comida.	OA ↓ OC ↓ OA ↓
Momento da Rotina	"Almoço no refeitório"			
Data	27/02/2009			
Tempo de Duração	40' 27"			OA ↓
Momento da Rotina	"Proposta educadora - refeitório"		Rita, Afonso, Sofia, Fernando, Gastão e Luísa estão em uma mesa com a educadora que lhes propõe uma actividade com formas e cores. Ela dispõe peças plásticas com formas e cores variadas e em seguida lhes dá desenhos de palhaços com formas, as crianças devem colocar as peças sobre os desenhos. Gastão rapidamente encaixa as peças e as demais crianças brincam com as peças sem ter a preocupação de ordená-las. A educadora ajuda cada criança a colocar as suas peças. (+- 7'49") Outras educadoras passam pelo espaço do refeitório, Sofia vira-se e diz:	

			<p>“estamos a trabalhar”. A Luísa põe uma peça sobre a imagem do Gastão e ele diz: “não!” e retira a peça. Luísa então lhe diz: “Serve, serve” e recoloca, mas o menino torna a retirar e dizer não, sendo que ele tinha razão, Luísa por fim puxa-lhe o cabelo. Fernando pega na tampa da caixa das peças e uma das peças e inicia um jogo, ela sorri enquanto joga. Na sequência a professora disponibiliza folhas, pincéis, cola e as formas cortadas em papel para que as crianças montassem os seus palhaços. Rita fica sem pincel, pois não há para todos ao mesmo tempo e ela fica bastante ansiosa a espera, bate os braços e diz: “a cola, a cola”. Afonso só passa a cola e não quer colar o papel, a sensação de passar o pincel com cola no papel parece agrada-lo. Luísa lambe a mão suja de cola e faz uma expressão de desagradado. A educadora afasta o pote de cola de Afonso e lhe dá papéis para que cole, ele atira os papéis longe e chora, contrariado com a ideia de ter que colar papéis quando o que ele quer é passar a cola. Afonso fica a chorar e apontar para a cola, a Rita coloca um papel sobre a sua folha e lhe diz: “Ó Afonso”, ele continua a chorar, levanta a folha, a aperta e ameaça jogá-la ao chão, a educadora então aproxima novamente o pote da cola do menino. Ele pára de chorar, coloca a folha sobre a mesa e torna a passar a cola (+- 23’30”). Fernando e Gastão saem da mesa. Depois que a folha está toda molhada de cola, Afonso começa a colocar os papéis. Quando Sofia, Afonso e Luísa terminam a educadora os convida para organizar a mesa, Luísa guarda alguns pedaços de papel e depois ela e a Sofia saem da mesa e sentam-se junto à parede de vidro que dá para o salão. Em seguida as duas levantam-se e correm para sentar na base dos cacifos, elas sorriem e ficam nessa brincadeira de ir de um lado para o outro. O Afonso junta-se a elas e eles correm e brincam de esconder por entre os cacifos no corredor.</p>	
Data	17/04/2009			
Tempo de Duração	1’ 45”			
Momento da Rotina	“Proposta educadora: exploração espelhos” (Abril – MOV004)		<p>A educadora dispõe vários pequenos espelhos com apoios no chão. Gastão, Catarina, Rita e Joana estão próximos aos espelhos e principalmente o Gastão e a Rita os exploram. Sofia chama a investigadora para ir “aos chineses”.</p>	<p>OA ↓</p>

Data	24/04/2009		Anita, Gastão e Luísa estão na mesa maior. Sobre a mesa há um lenço estendido, algumas louças e uma boneca. Luísa faz de conta que está a comer, Anita e Gastão mexem nas louças. Anita pega em uma chávena de Luísa, que logo grita. Anita diz: "Arruma a mesa, arruma a mesa", mas Luísa continua a gritar e a Anita tenta argumentar que é para arrumar a mesa, em seguida diz: "a mesa pequenina". Na mesa pequena Sofia diz para a investigadora que o jantar já está pronto, quando a investidora diz que não há pratos ele desloca-se e mostra onde eles estão. Ela traz dois pratos e pergunta: "quer papinha?" Sofia e Rita disputam os pratos. A auxiliar intervém. Luísa e Anita saem da mesa maior e vão para a mesa pequena com Sofia e Rita. Sofia envolve a investigadora na brincadeira dando-lhe um prato para comer, a câmara a partir desse momento fica fixa. Há sobre a mesa duas bonecas bebés e estão na mesa a brincar Luísa, Sofia e Inês. Luísa pega um bebé ao colo e Inês chama a investigadora, indicando que quer aquele bebé para brincar. Luísa diz que não. Sofia pega o outro bebé e sai da mesa. A investigadora oferece outra boneca à Inês que a pega mas a deixa cair ao chão. Luísa senta o bebé na mesa, mas o deixa virado para Inês, embora seja ela a alimentá-lo, parece que Inês se satisfaz com a saída dada pela Luísa à situação. Luísa conversa bastante com o bebé enquanto o alimenta. Inês também alimenta o bebé, mas parece ter a percepção de que a prioridade é da Luísa, pois espera os pequenos momentos entre uma acção e outra da Luísa. Um tempo depois Luísa afasta-se e Inês fica a alimentar o bebé sozinha. (+- 14')	OC ↓
Tempo de Duração	19' 24"		Anita, Gastão e Luísa estão na mesa maior. Sobre a mesa há um lenço estendido, algumas louças e uma boneca. Luísa faz de conta que está a comer, Anita e Gastão mexem nas louças. Anita pega em uma chávena de Luísa, que logo grita. Anita diz: "Arruma a mesa, arruma a mesa", mas Luísa continua a gritar e a Anita tenta argumentar que é para arrumar a mesa, em seguida diz: "a mesa pequenina". Na mesa pequena Sofia diz para a investigadora que o jantar já está pronto, quando a investidora diz que não há pratos ele desloca-se e mostra onde eles estão. Ela traz dois pratos e pergunta: "quer papinha?" Sofia e Rita disputam os pratos. A auxiliar intervém. Luísa e Anita saem da mesa maior e vão para a mesa pequena com Sofia e Rita. Sofia envolve a investigadora na brincadeira dando-lhe um prato para comer, a câmara a partir desse momento fica fixa. Há sobre a mesa duas bonecas bebés e estão na mesa a brincar Luísa, Sofia e Inês. Luísa pega um bebé ao colo e Inês chama a investigadora, indicando que quer aquele bebé para brincar. Luísa diz que não. Sofia pega o outro bebé e sai da mesa. A investigadora oferece outra boneca à Inês que a pega mas a deixa cair ao chão. Luísa senta o bebé na mesa, mas o deixa virado para Inês, embora seja ela a alimentá-lo, parece que Inês se satisfaz com a saída dada pela Luísa à situação. Luísa conversa bastante com o bebé enquanto o alimenta. Inês também alimenta o bebé, mas parece ter a percepção de que a prioridade é da Luísa, pois espera os pequenos momentos entre uma acção e outra da Luísa. Um tempo depois Luísa afasta-se e Inês fica a alimentar o bebé sozinha. (+- 14')	OA OC ↓
Momento da Rotina	"Brincadeiras com bebés e comidinhas" (Abril – MOV003)		Na mesa grande agora estão Sofia, Rita, Anita e Luísa com bebés enrolados em lenços. Rita pede silêncio. Sofia dá de comer à boneca. Luísa pega em sua panela e colher, Sofia vê o movimento de Luísa e diz: "a minha papa?" Luísa logo responde: "Tá aqui" e devolve à Sofia. Rita afasta-se e senta-se sozinha com a boneca em um canto e fica a dar-lhe de comer. Quando parece terminar, deixa lá o bebé e volta para a mesa. Sofia briga com a Anita por ter mexido "na papa da Luizinha". Sofia convida Luísa para tomar banho, em seguida diz à investigadora que vão tomar banho. As meninas seguem com as bonecas para o canto das paredes de vidro e depois para o espaço do escorrega. Sofia chama a investigadora para tomar banho e diz: "já está a água ligada".	↓

Data	24/04/2009			
Tempo de Duração	10' 17"			
Momento da Rotina	<p>"Brincadeiras com emborrachados"</p> <p>(Abril – MOV002)</p>		<p>O centro da sala está vazio tendo apenas os brinquedos emborrachados grandes, geralmente utilizados em actividades tidas como físicas. As crianças estão sem sapatos. Elas organizam-se autonomamente entre os brinquedos e correm pelo espaço da sala. A auxiliar senta-se e começa a cantar. As crianças aproximam-se. Sofia diz: "Vamos fazer uma viagem?" E a auxiliar diz: "onde vamos?" E Sofia responde: "Aqui", pondo-se em pé sobre o colchão. Fernando e Santiago brincam na mesa: o primeiro de enfileirar carrinho e o segundo montando um puzzle.</p>	<p>OA</p> 
Data	27/04/2009			
Tempo de Duração	11' 11"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras"	 	<p>Sofia está sentada na mesa pequena com o diário de campo e a esferográfica da investigadora, ela desenha e diz que fez uma relva. Ela desenha com o diário encostada a uma estante e depois vai para o espaço do escorrega. No espaço ao lado a educadora e algumas crianças montam estruturas com alguns objectos, como tocos de madeira, que nesse caso formaram uma casa para os animais em miniatura que há na sala, com várias bases de plástico que parecem um pequeno banquinho e com peças grandes de lego. Anita pede para fazer uma cadeira para o sapo. Luísa construiu uma grande estrutura com as bases de plástico e fica a cuidar para que não desmonte, já Anita constrói e reconstrói a casa dos animais seguidas vezes. Luísa junta-se a Anita na construção das casas dos animais. Anita chama-lhe a atenção porque ela não faz como ela quer: "Assim não Luísa! Porcaria! Má! Teimosa!" Anita fala isso e afasta-se, Luísa repete: "Teimosa!". Depois as duas vão para o canto das paredes de vidro, Joana as acompanha. Anita sai correndo do canto e diz: "Não me apanhas". Joana e Luísa vão atrás dela. Elas param quando aproximam-se da mesa onde está outro grupo a desenhar.</p>	<p>OC</p>  <p>OH</p> 

Data	27/04/2009		Luísa e Rita estão dentro de caixas plásticas grandes onde são guardados brinquedos. Anita dá de comer a Rita, mas elas desentendem-se por algum motivo e Anita fica brava batendo-lhe com uma colher. Luísa pede comida. Ao deslocar-se na direcção de Luísa Anita pisa na estrutura que a menina havia construído e cai. Luísa ri. Anita em dificuldade para se deslocar, ela e Luísa riem. Anita joga o prato e os talheres dentro da caixa na qual está Luísa. Anita também entra na caixa. Luísa faz de conta que come. Catarina tenta entrar na caixa com Rita, mas esta não permite. Catarina senta-se próxima a caixa e aperta a bochecha de Rita, que reclama. Rita fica em pé e Catarina também entra na caixa, as duas têm que ficar em pé dentro da caixa, porque a mesma não é muito grande. Rita sai da caixa e Catarina fica.	OC ↓
Tempo de Duração	3' 44"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras" – Continuação			
Data	27/04/2009		Luísa, Rita, Inês, Catarina e Joana estão em torno de uma pequena mesa a desenhar. Rita e Inês estão em pé e as demais meninas sentadas. Elas têm disponíveis folhas brancas A4 e marcadores, como a mesa é pequena as pontas das folhas ficam umas sobre as outras. Luísa pergunta: "Onde está a Sofia?" e vira-se para procurá-la, depois fica a fazer música com seu nome "a Sofia, a Sofia...". Luísa desenha e diz: "o cavalo", em seguida ergue a folha e mostra para a Rita dizendo: "olha o cavalo e a mamã, vês?" Rita observa e em seguida toca na folha tentando virá-la, tendo em vista que no outro lado também há desenhos, mas Luísa mantém o lado que ela mostrou indicando que aquele é que é o lado certo. Rita diz: "Tá aqui... não" diz isso apontando para o desenho, a Rita então vira a folha e aponta para outro desenho indicando que aquele é que é o cavalo. Luísa diz: "Não tá, tá aqui". Luísa e Rita conversam sobre qual marcador utilizar. Em outra mesa maior estão Anita, Maria, Mariana e Gastão. Os quatro estão sentados. A auxiliar pede para a Mariana deixar os marcadores no centro da mesa. Gastão lhe diz que desenhou uma cama, a auxiliar pergunta se é a cama do Gastão. Anita desenha com a caneta da investigadora, que de um lado é uma esferográfica normal e na outra ponta tem um marca textos. Com o lado da esferográfica ela escreve no canto do seu desenho e do da Mariana, parece que está a colocar os nomes. Em seguida escreve no do Gastão e a auxiliar pergunta o que ela fez e ela diz: "Anita Freitas". Anita pega em um marcador e faz círculos no centro da folha e quando escreve nas pontas faz movimentos de ziguezague que	OC ↓
Tempo de Duração	18'			
Momento da Rotina	"Proposta Educadora – desenho"			

			<p>lembram a escrita de letras. Depois de fazer alguns desenhos ela faz um zig-zague maior em quase toda folha e diz: “Olha” a auxiliar pergunta: “o que é Anita?” e ela responde: “um cavalo”. Gastão também diz: “olha” enquanto desenha. Gastão, Mariana e Maria utilizam quase toda a folha com seus desenhos. Anita sai da mesa. Maria percebe que tem a mão suja de tinta do marcador e desce da cadeira. Gastão vira a folha e inicia um desenho no verso. Foco no outro grupo, mas Gastão me chama. Ele bate com o marcador na folha, depois desenha e diz: “olha, olha (?)” e eu digo: “o que é?” e ele continua a desenhar e diz novamente: “olha”. Ele desenha e diz: “não cabe”, pergunto o que ele quer desenhar que não cabe e ele não responde. Depois desenha mais um pouco, aponta para folha e diz novamente que não cabe. Em seguida ele diz: “cabe” apontando para aquilo que já fez.</p>	↓
Data	27/04/2009		Início: brincadeira com as cadeiras, transcrita para análise.	OC ↓
Tempo de Duração	24' 32"		Na sequência Inês, que está sentada em um canto da sala sobre um tapete onde só se encontra também a investigadora, vê um catálogo de uma loja, olha para a investigadora, aponta para a página e diz: “o bebê”. Ela mostra todos os que aparecem e faz algumas expressões e sons quando as páginas não têm fotos de bebês. Ao final do visionamento deste catálogo ela vira a página na minha direção e diz: “o bebê”, o que repito. Em seguida ela pega em uma revista e começa a folheá-la, quando vira uma das páginas a folha rasga, ela rapidamente junta as duas pontas rasgadas, me olha, encolhe os ombros, aperta os olhos e sorri. Olha para a revista, depois para mim novamente e surpreende-se com algo que vê na rua através da parede de vidro. Ela rasga mais um pouquinho a revista e torna a olhar para mim, em seguida diz algo e levanta os olhos na direção da rua. Gastão aproxima-se e também vê uma revista. Gastão sai. Inês inicia brincadeira com uma boneca, um pratinho, um garfo e uma carteira. (+- 16'16”) Anita, Joana e Afonso estão na mesa pequena a ver livros, Anita fala algo sobre o Afonso, que sai para buscar um livro. Quando Afonso pousa o livro sobre a mesa ele diz que é uma história, Anita olha para a contra capa e diz que é um “cão” e quando vê outra imagem diz: “o que é isso que está na história?” A investigadora conversa com Afonso e Anita sobre a história e concluem que é o lobo mal. Luísa puxa um sofá e senta-se também na	
Momento da Rotina	“Brincadeiras – Incluir cena cadeira”			

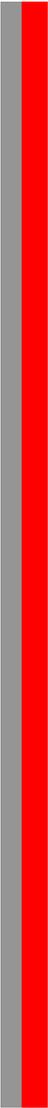
			<p>mesa. Joana nomeia os animais Anita canta músicas dos animais que aparecem no livro que elas vêem. A Luísa derruba o Afonso da cadeira e Anita lhe oferece a mão para levantar, enquanto Luísa o empurra para baixo. A investigadora explica para Luísa que o menino só quer levantar, ainda assim ela continua a puxar-lhe pela bata. Ao encontrar no livro o desenho de cabras Joana pergunta para Anita o que é e Anita diz que são: “a va... ovelhas, uma vaca”. Na sequência Joana aponta para os desenhos e Anita os nomeia, mostrando-se brava se diz o nome do animal e Joana continua com o dedo sobre a imagem.</p>	↓
Data	27/04/2009		<p>O grupo está sentado em uma roda e a educadora relembra com as crianças uma história. Maria tem em seu colo uma boneca e Fernando brinca no chão com um carrinho e uma zebra. Ao relembra a história a educadora faz alguns movimentos e as crianças a seguem. Fernando brinca, pára, observa e volta a brincar. Mariana não quer ficar sentada e a educadora pede-lhe seguidas vezes para sentar para que as demais crianças vejam. A educadora então a convida a sentar no seu colo e ela aceita. Anita está na sala de trocas com a auxiliar a trocar a fralda e chora bastante, as crianças ficam atentas e a educadora explica o que se passa. Gastão levanta-se e vai ver o que se passa. A educadora o chama. A educadora lhes diz que há uma surpresa no saco. Afonso tenta sair da roda várias vezes e a educadora o chama, ele choraminga até que sai e vai sentar-se no colo da investigadora que também está na roda a gravar. Como a investigadora está sentada próxima a sala de trocas o Afonso diz: “Cheira mal...” e a investigadora diz: “cheira mal?” e ele responde: “cheira a coco”. Gastão também senta-se no colo da investigadora, Afonso reclama. A educadora mostra-lhes a surpresa, tecidos com diferentes materiais e padrões que imitam pelos de animais. As crianças experimentam os tecidos e dizem com qual animal se parece.</p>	OA ↓
Tempo de Duração	17' 41"			
Momento da Rotina	“Roda que antecede o almoço”			

Data	18/05/2009		A educadora conta uma história e no centro da roda há um peixe, com a embalagem da comida do peixe Anita da o ritmo a uma canção que a educadora canta com as crianças.	OA ↓
Tempo de Duração	33"			
Momento da Rotina	"Roda Inicial"			
Data	19/05/2009		As crianças brincam nos brinquedos emborrachados. Sofia e Rita cantam e têm nas mãos fantoches de vara. Anita, Fernando e Gastão disputam o espaço em frente ao visor da câmara, sendo que o Fernando além do espaço central reivindica a posse da câmara.	OC ↓
Tempo de Duração	1' 57"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras nos emborrachados"			
Data	19/05/2009		Enquanto a auxiliar organiza a sala para o momento do sono, as crianças dividem-se entre os brinquedos emborrachados. Há bastante movimento, elas sobem, sentam, descem dos brinquedos (que são grandes) com muita habilidade. A câmara continua a ser foco de interesse e disputa entre o Gastão e o Fernando.	OA ↓
Tempo de Duração	3' 33"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras nos emborrachados" - continuação			
Data	19/05/2009		Cena de uma brincadeira minha e da Sofia com telemóveis descrita até 3'43". Na sequência Sofia folheia alguns livros, um grupo de crianças escuta uma história contada pela educadora e outro permanece na mesa. Sofia explora um livro que tem uma superfície diferenciada e ela fica em dúvida sobre a sensação que lhe causa, ela diz: "pica" depois fala: "gruda", então lhe pergunto: "pica ou gruda?" Então ela traz o livro para que eu sinta e lhe diga. Encosto o dedo na página do livro e lhe digo que gruda o dedo, pois a superfície é pegajosa e ela repete: "pegajosa". (+- 6'50") Inês brinca sozinha na mesa com uma boneca e loucinhas. Sofia aproxima-se da mesa, em seguida Catarina também. Joana, sozinha sentada em um colchão, brinca com uma boneca.	OH ↓ OC ↓
Tempo de Duração	9' 43"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras: casinhas, telemóveis e livros"			

Data	19/05/2009		Cena de brincadeiras envolvendo compras e lenço com a participação da auxiliar totalmente descrita.	OH ↓
Tempo de Duração	9' 43"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras: lenços e compras"			
Data	19/05/2009		Um grupo de crianças está com a educadora na mesa a criar com a plasticina. Luísa faz alguns elementos que lembram peixes, então ela canta uma música de peixe enquanto cria. Gastão aproxima-se da câmara e comenta quem aparece no ecrã.	OA ↓
Tempo de Duração	1' 56"			
Momento da Rotina	"Proposta educadora: plasticina"			
Data	19/05/2009		Luísa, Sofia, Catarina e Rita estão próximas à câmara. Luísa mexe no ecrã (que está virado para elas) e Catarina diz: "não mexe na Catarina". Gastão também manifesta-se. Eles têm nas mãos fantoches de vara e ficam a mostrá-los para a lente da câmara.	OC ↓
Tempo de Duração	1' 56"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras"			
Data	19/05/2009		Breve cena em uma das mesas no refeitório.	
Tempo de Duração	28"			
Momento da Rotina	"Almoço no refeitório"			
Data	19/05/2009		Cena em uma das mesas: as crianças a alimentam-se sozinhas - paro de filmar para ajudar.	
Tempo de Duração	2' 32"			
Momento da Rotina	"Almoço no refeitório" - continuação			

Data	19/05/2009		<p>Luísa e Catarina comem a sobremesa. Catarina pega os pedaços de gelatina com a mão, coloca sobre a colher e leva até a boca. Inês bebe a água, ela molha as mãos dentro da caneca, olha para a câmara, sorri e movimenta a cabeça. A auxiliar ajuda a Mariana a terminar a comida, ela lhe dá colheradas cheias de arroz. Catarina termina e diz: “mais”, Luísa faz o mesmo. Inês espreita o prato de Luísa. Anita empurra o prato com a sobremesa para frente e diz: “não quero”. Inês molha os dedos na água e os coloca na boca. A auxiliar aproxima-se e tenta dar à Inês a sobremesa, ela põe a mão na frente do rosto e afasta o corpo, a auxiliar insiste e diz: “só provar” e coloca uma colherada com gelatina na sua boca, a menina tem uma ânsia, devolve o que tem na boca e chora. A auxiliar passa a mão no seu cabelo, lhe dá um beijo e diz que não faz mais, era só para provar mesmo e pede desculpas. Luísa come a sobremesa muito rapidamente e pede mais. Luísa sai da cadeira, a Inês também. (+ 7’) Inês diz algo como: “tata, tata” e bate na mesa. Ela olha para Catarina e depois aproxima-se da Maria e aponta para ela falando as mesmas sílabas, parece estar incomodada com o barulho que as meninas fazem batendo a colher no prato. As meninas param de bater e ela sorri, em seguida pega uma fruta que a auxiliar lhe oferece. Viro o ecrã da câmara para a Anita e para a Luísa, elas sorriem e a Anita diz apontando para o ecrã: “A Anita sou eu”. Depois a Luísa diz: “Sou eu, sou eu Anita”.</p>	<p>OC ↓ OA ↓ OC ↓ OA ↓ OC ↓</p>
Tempo de Duração	10’ 55”			
Momento da Rotina	“Almoço no refeitório” - continuação			
Data	22/05/2009		<p>Câmara fixa em um móvel e o vídeo apresenta uma interação da investigadora com algumas crianças. Sofia conta uma história. A educadora conta para as crianças que tem uma surpresa para elas na sala de reuniões, um lugar geralmente só frequentado pelos adultos, o que chama a atenção das crianças, elas irão ver o filme do Nemo, a educadora salienta que nesse filme as personagens falam como a investigadora (português do Brasil). Inês aproxima-se da investigadora e mostra-lhe um livro. Em seguida as crianças organizam-se para ir assistir o filme.</p>	<p>OH ↓</p>
Tempo de Duração	5’ 26”			
Momento da Rotina	“Brincadeiras”			

Data	22/05/2009		As crianças vão para a sala de reuniões e escolhem onde querem sentar para ver o filme. Todas ficam muito atentas ao filme, Gastão faz comentários, ele diz: “a mamã”. As crianças manifestam-se fazendo pequenos comentários ou expressões, sobretudo, faciais, revelando a percepção do modo de acção esperado para esse tipo de situação. Afonso conta que Mariana retirou o sapato, a auxiliar recoloca. A educadora pára o vídeo para que continuem a ver em outro momento, pois o mesmo é longo, mas algumas crianças pedem: “mais.” A educadora então conversa um pouco e permite que as crianças assistam um pouco mais.	OA ↓
Tempo de Duração	24' 37"			
Momento da Rotina	“Visionamento filme”			
Data	22/05/2009 (é verdade do dia 24 está na pasta errada)		A educadora pede para que as crianças guardem os livros que têm nas mãos para que possam participar do que ela trouxe. Ela então retoma o visionamento do vídeo do Nemo e lhes apresenta um jogo com peixes. Afonso e Mariana empurram-se por discordância por algo e a educadora intervém. Num momento seguinte eles tornam a se empurrar, mas Mariana parece sorrir. Ela sai da roda pega em uma panelinha e uma colher, volta para a roda e tenta dar de comer ao Afonso, que diz não, a educadora novamente intervém. Gastão bate com a mão em Maria, que lhe retribui rapidamente, batendo-lhe mais de uma vez, a educadora intervém. Ele bate-lhe novamente e ela puxa-lhe o cabelo, a educadora intervém novamente. Anita morde a Luísa. Sofia chama-me para montar um puzzle com ela. (Parte deste vídeo foi gravado por outra câmara fixa).	OA ↓
Tempo de Duração	19' 09"			
Momento da Rotina	“Roda em seguida a chegada pela manhã”			
Data	22/05/2009 (dia 24)		A educadora coloca o filme do Nemo para que as crianças continuem a vê-lo no espaço da sala. As crianças manifestam bastante felicidade, elas falam, se mexem e fazem comentários sobre a história. O vídeo tem uma música num momento de festa e algumas crianças acompanham o som do vídeo, outras movem a boca como se estivessem a cantar e ainda dançam. No final há algumas situações de conflito. Inês reclama do barulho (apenas com gestos) e põe-se próxima ao aparelho de DVD.	OA ↓
Tempo de Duração	9' 06"			
Momento da Rotina	“Visionamento vídeo”			

Data	24/05/2009		Gravado em câmara fixa, no início tenho a outra câmara no colo e Gastão pede para ver, ligo à câmara e mostro para ele e para Sofia que também aproxima-se. A educadora está na roda com algumas crianças, outras brincam na mesa e algumas vêm ter comigo para ver o vídeo.	OH ↓
Tempo de Duração	7' 49"			
Momento da Rotina	"Roda início da manhã"			
Data	24/05/2009		Gravado em câmara fixa. Estou a gravar a roda sentada ao lado das crianças. Joana dá-me um livro, ela e Mariana aproxima-se da câmara. Inês traz-me um livro, interajo pouco. Joana depois traz-me o mesmo livro, interajo mais. Inês retira o livro e mostra-me. Cena toda descrita.	OC ↓
Tempo de Duração	12' 15"			
Momento da Rotina	"Roda início da manhã" - continuação			
Data	24/05/2009		Mariana e Inês estão na mesa a brincar com um jogo de encaixe de peças. Mariana tem o cubo onde as peças devem ser encaixadas em seu poder, ela encaixa as peças e em seguida começa a retirá-las do interior do cubo e a pousá-las na frente da Inês, que os organiza a sua frente. Gastão aproxima-se da mesa. Inês empurra as peças para sua frente, ele as empurra de volta, Inês então as puxa para próximo de si. Mariana toca em Gastão como que o empurrando, o menino sai da mesa e elas continuam a mexer nas peças. Quando Mariana termina de retirar as peças do interior do cubo, ela o empurra para a frente da Inês, que tenta encaixar uma peça, mas o faz no lado errado, Mariana então puxa o cubo e procura a entrada com o formato da peça que a Inês tem, mas ela própria pega a peça e a encaixa. Inês então passa a entregar as peças para a Mariana que as encaixa com agilidade. Ao final do encaixe das peças, Mariana senta-se na cadeira e inicia a retirada das peças do interior do cubo, Inês fica a observá-la e ela lhe dá as peças que retira. Mariana derruba uma peça ao chão e quando abaixa-se para busca-la observa outra situação, abandonando por alguns segundos o cubo sobre a mesa. Nesse meio tempo, Inês puxa o cubo para perto de si e encaixa duas peças, na terceira ela não consegue, então coloca várias peças sobre o cubo. Mariana retorna, retira as peças que estão sobre o cubo e põe a sua frente. Inês tenta encaixar outra peça, mas Mariana também retira da mão da Inês, que por leva as demais peças que estão a sua frente para a frente da Mariana. Inês retira as peças que havia	OC ↓
Tempo de Duração	8' 09"			
Momento da Rotina	"Brincadeira Inês Mariana"			

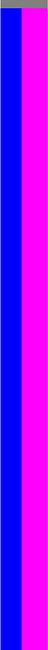
			encaixado do interior do cubo e as coloca na frente da Mariana e espreita pela abertura do cubo se ainda há algo no seu interior. Maria retira o cubo de Inês e desenvolve mesma acção que ela: observa pela abertura do cubo e em seguida encaixa no cubo as peças que tem a sua frente. Inês a observa e move o corpo como que querendo acompanhar a sua acção. Inês ainda observa por mais alguns segundos a acção de Mariana e depois sai da mesa. Mariana termina de encaixar as peças e também sai deixando o cubo sobre a mesa	
Data	25/05/2009		A educadora está na roda com as crianças a oferecer-lhes a fruta. Catarina comenta que foi ao Braga Parque, à FNAC. Fernando coloca-se no meu colo para ver o ecrã da câmara. As crianças levantam-se, algumas caminham e outras correm pela sala, a educadora permite que elas saiam da roda quando lhes apetece. Algumas crianças correm de um lado para o outro. Inês vem até a câmara. Mariana e Catarina estão na mesa, a primeira tem em sua posse um cubo com peças de encaixar. A educadora em seguida leva para a mesma mesa um puzzle de peixes e mais crianças aproximam-se da mesa, Luísa organiza a utilização do jogo. Luísa, Anita e Sofia têm em suas mãos peças de encaixe de madeira e utilizam-nas para fazer de conta que comem bolos. As crianças dividem-se entre o puzzle e demais brincadeiras, Joana Catarina e Gastão ficam no espaço do puzzle. Gastão e Joana organizam as peças de puzzle na caixa, Joana entrega ao Gastão, que as põe em ordem e guarda.	OA 
Tempo de Duração	22' 34"			
Momento da Rotina	"Roda inicial e brincadeiras"			
Data	25/05/2009		Um grupo de meninas está no canto com paredes de vidro e têm nas mãos bolsas. O canto representa um elevador e Sofia diz que vai comprar canelone. Elas chamam a auxiliar, que responde que acha que não caberá porque o elevador já está cheio, mesmo assim ela vai. Quando chegam no suposto andar Sofia diz: "Já chegamos" e todas saem a correr. Sofia logo retorna e diz: "vamos comprar bolachas". Várias meninas retornam ara o "elevador". Luísa volta a procura do sapato e tenta entrar no espaço ao mesmo tempo que Fernando, que acaba por magoá-la. Luísa chora, Mariana e Maria desentendem-se e Maria puxa os cabelos de Mariana. A auxiliar tem que intervir.	OC  OA 
Tempo de Duração	3' 50"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras"			

Data	25/05/2009			
Tempo de Duração	9' 14"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras"		Na sequência da cena do elevador, as meninas vão para o centro da sala, Mariana e Maria continuam a desentenderem-se, mas agora por causa de uma boneca. Anita e Joana, com mochilas nas mãos, vão para o canto de vidro. Anita toca na parede e faz um barulho: "tim" como se apertasse um botão. Afonso, que também tem uma mochila nos braços, junta-se às meninas. Afonso sorri, Anita diz: "Afonso" com tom de voz repreensor. Afonso sai do espaço. As meninas também saem, Afonso retorna, Anita também. Em seguida Anita sai e Afonso a segue pela sala, ela canta. Anita deixa a mochila, pega em uma carteira e volta para o canto de vidro. Anita vai para o escorrega e Joana a acompanha. A primeira a escorregar é a Anita e quando a Joana vai escorregar o Fernando a empurra. Santiago está no fim da base do escorrega e Anita fica entre o Fernando e o Santiago, ela empurra o Santiago e diz: "quero sair daqui". Anita volta para o canto de vidro e chama a Joana. Joana e Anita ficam em frente a lente da câmara, vir o ecrã para elas, em seguida elas põem-se a fazer caretas, bater palmas, mexer nos cabelos, cantar... Anita mexe na câmara e desfoca a lente. Anita afasta-se, Joana permanece em frente a câmara e a chama. Cena transcrita na totalidade.	OC ↓
Data	27/05/2009			
Tempo de Duração	17' 20"		Contação de história na roda com bastante participação das crianças. Em seguida a educadora disponibiliza algumas caixas com vários tipos de pedras e conchas, no entanto a educadora primeiro quer mostrar-lhes e depois permitir que toquem, mas todas as crianças tentam tocar nas pedras enquanto a educadora as mostra. A educadora em seguida permite que as crianças mexam e algumas levam as pedras à boca e as próprias crianças dizem para não fazer isso. Mariana alinha as pedras organizando-as numa sequência, Afonso as coloca na tampa de uma caixa escolhendo-as pela cor. A educadora coloca algumas pedras coloridas que lembram gelatina em uma tampa de caixa, Maria pula e dá gritinhos e Luísa pergunta à educadora: "Não tens mais?"	OA ↓
Momento da Rotina	"Roda inicial"			

Data	27/05/2009			
Tempo de Duração	8' 51"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras"		Registo com a câmara fixa de uma cena de brincadeira minha com algumas meninas, sento-me um tapete e elas pedem-se para lavar o meu cabelo, passar creme. Um tempo depois a Sofia sai desse espaço e do outro lado da estante: "Ângela... agora é a papa". Sofia me traz um prato e uma colher e me diz: "É ali, é ali" referindo-se ao fato de estar sentada ao chão e ter que ir para a mesa. Vamos para a mesa.	OH ↓
Data	27/05/2009			
Tempo de Duração	11' 52"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras na mesa"		Registo com a câmara fixa. Continuo a brincar com algumas meninas, mas agora na mesa. Luísa, Rita e Maria me acompanham na brincadeira de comidinhas. Gastão senta-se na mesa também, mas ele tem em suas mãos uma boneca e uma embalagem de creme, o qual ele passa na boneca. As crianças saem da mesa e aproximam-se da educadora que faz uma brincadeira com outras crianças. Inês senta-se na cadeira onde estava Luísa. Gastão e Luísa retornam para a mesa. Luísa senta-se na ponta da cadeira e empurra a Inês, oferece para ela outra cadeira, mas ela chora. Luísa levanta-se e diz a Inês que pode sentar-se, a menina aceita e pára de chorar. Anita traz um lenço para que eu faça o mesmo que a educadora. Brinco com as crianças com o lenço sobre a mão imitando animais. Gastão veste uma saia e alimenta uma boneca, Santiago ao seu lado brinca com as loucinhas. Sofia olha pelo vidro e vê que no recreio há uma casa de papelão e chama veementemente a Rita para ver. Pego a câmara para acompanhar o movimento. Conflito entre Fernando, Luísa e Maria pelas embalagens de sumo.	OC ↓
Data	29/05/2009			
Tempo de Duração	8' 54"			
Momento da Rotina	"Roda inicial" (Creche 25 a 29 de Maio – MOV00B)		A educadora dá água às crianças (as crianças identificam os copos umas das outras) e combina com elas como será a actividade no recreio (uso de chapéu etc.)	OA ↓

Data	29/05/2009		<p>As crianças estão no recreio a aproximarem-se da proposta da educadora que é a experimentação da água em diferentes estados e temperaturas: gelo, água fria e água quente. Luísa toca na água de uma das piscinas e diz: “tá fria” e balança a mão. Sofia e Anita caminham de uma piscina à outra sorrindo e comentado sobre a temperatura da água. Sofia ao deslocar-se diz: “agora nessa”. As crianças brincam com a água mediante utilização de alguns objectos que permitem que inclusive bebam a água. As crianças molham-se a si mesmas, umas as outras e brincam bastante com a água. Cena totalmente transcrita.</p>	
Tempo de Duração	18’ 42”			
Momento da Rotina	“Actividade com água no recreio”			
Data	27/05/2009		<p>Já com poucas roupas e com chapéus as crianças exploram o espaço, os elementos disponíveis e partilham umas com as outras algumas situações. Luísa e Sofia correm no espaço do recreio. Catarina e Santiago bebem a água da piscina em um copo para brincar. Anita e Sofia lavam os pés com a água da piscina e cantam. As profissionais começam a chamar as crianças para irem para a sala e Afonso diz: “Não queio ir embora”. As crianças de uma piscina a outra, carregam a água em potinhos furados. Maria molha os sapatos e chora. Joana retira água da piscina com o pote e joga no chão, sorri ao respingar no pé. Maria pega água da mesma piscina, com um pote semelhante e bebe. Anita, já vestida para ir para a sala, pega água em um pote e joga sobre a cabeça de Gastão, que faz o mesmo a ela, os dois riem-se muito, a educadora vê a cena e diz a Anita que agora já não pode ser.</p>	<p>OA</p> 
Tempo de Duração	9’ 25”			
Momento da Rotina	“Actividade com água no recreio” - continuação			
Data	03/06/2009		<p>Luísa, Anita, Inês e Isabel brincam na mesa com lenços e loucinhas. Anita e Luísa tentam pôr dois lenços sobre a mesa para serem a toalha e Isabel segura algumas loucinhas, que logo são retiradas por Anita que as dispõe sobre os lenços. Luísa sai do lado de uma cadeira disponível, vai para o lado de Inês e puxa-lhe a cadeira na qual está sentada, dando a entender que aquele é o seu lugar. Inês resiste, Luísa aperta-lhe o pescoço e a menina chora. A educadora intervém. Anita tenta dar sopa para a Isabel. Luísa retira o lenço da mesa, algumas loucinhas caem e Anita reclama. Luísa torna a por o lenço, Anita puxa os cabelos de Isabel, que fica imóvel ao seu lado. Luísa senta-se na cadeira disponível, mas aproxima-se bastante de Inês. A sequência Anita chama Isabel e diz: “olha para mim, olha”. Gastão e Sofia levam embalagens e mais loucinhas para a mesa. Anita</p>	<p>OC</p> 
Tempo de Duração	12’ 12”			
Momento da Rotina	“Brincadeiras na sala”			

			<p>interage com a Isabel, dispondo loucinhas a sua frente e sorrindo para ela. Sofia oferece para a investigadora um pimento e pergunta se quer com ketchup, já que ela tem uma embalagem vazia deste produto na mão. Anita pega uma embalagem de creme e a aparta na direção do rosto da Isabel, continua a dar-lhe loucinhas e depois dá um beijo em sua bochecha. Gastão e Fernando também aproximam-se da mesa e mexem nos brinquedos. Gastão dá à Isabel um embalagem de sumo com uma colher. Fernando mexe nos brinquedos com que a Anita está a brincar e ela diz: “não! Tá quieto Fernando.” Fernando sai, Anita vai atrás dele a chorar. Ela tenta recuperar o brinquedo, ele corre rapidamente para o escorrega, ela o segue. Santiago bate nas costas da Anita com um brinquedo, ela chora. A educadora intervém. Santiago fica a uma certa distância de Anita, mas permanece com o brinquedo erguido, como se fosse acertá-la e ela continua a chorar. Ela desce do escorrega, aproxima-se dele e faz: “hum” apertando os lábios com o dente, ele caminha e ela retrai-se afastando-se e indo ao encontro da educadora, ele sobe no escorrega.</p>	
Data	03/06/2009		<p>A educadora está na roda com a maioria das crianças, ela propõe que elas gritem o quanto quiserem e que depois falem baixinho. As crianças gritam e a educadora diz para elas guardarem o grito no bolso. A educadora relembra a história do dia anterior. Catarina e Mariana escutam sentadas no pote. A medida que conta a história apresenta os elementos reais correlacionados com o enredo. Há um grilo na sala e ele começa a cantar, então Sofia comenta: “o grilo deve estar muito contente”. Inês está fora da roda e brinca de enfileirar carrinhos, quando termina ela mostra à investigadora. Ela caminha pela sala e continua a brincar com os carrinhos, as demais crianças dividem-se entre a roda os potes, mesmo no último caso as crianças participam da proposta da educadora. Inês derruba os carros no chão e faz barulho. Ela olha para a câmara e sorri. Maria e Isabel disputam o colo da educadora. Inês senta-se na roda. Sofia aproxima-se da investigadora e diz: “desliga Ângela”. A investigadora pergunta: “desligar?” e em seguida encerra o registo em vídeo.</p>	<p>OA</p> 
Tempo de Duração	18' 24"			<p>OC</p> 
Momento da Rotina	“Roda que antecede o almoço”			

Data	08/06/2009			
Tempo de Duração	14' 09"			
Momento da Rotina	"Brincadeiras Inês e Isabel"	  	<p>Luísa e Anita estão na mesa maior e vêem um livro e uma revista respectivamente. Luísa mostra para a Anita o livro, enquanto esta folheia a sua revista. Ao lado de Luísa, está um lenço estendido e sobre ele estão um prato e uma colher. Luísa sai da mesa. A frente do lenço, sentada em uma cadeira há uma boneca. Inês aproxima-se da mesa, abaixa-se e olha para o rosto da boneca, em seguida começa a dar-lhe de comer. Outras crianças aproximam-se da mesa, Inês observa. Santiago empurra para o chão o lenço e o prato. Em seguida abaixa-se. Inês o olha e bate com a colher na mesa, sendo que a última batida é bastante forte e acompanhada de um olhar reprovador de Inês. Santiago levanta-se e bate com a mão na mesa. A auxiliar intervém para calçar a sapatilha de Inês. Santiago vai para perto de Anita, depois aproxima-se da auxiliar e da Inês indo para o escorrega com uma mota na mão. Ele olha para Inês e faz alguns sons tentando chamar a sua atenção. Inês desloca-se novamente para a mesa, olha para o rosto da boneca e vai até a estante buscar algumas embalagens. Inês encosta uma embalagem de sumo na boca da boneca. Santiago emite alguns sons na direcção de Inês, que o olha e diz "nä", mas ele continua a comunicar-se com ela. Rita aproxima-se da mesa com um martelo Inês conversa com a boneca. Isabel aproxima-se da mesa, ela também tem uma colher na mão e pega a embalagem de sumo e depois a de Ketchup para brincar, Inês a observa. Inês entrega a boneca para a investigadora e traz um prato com um hambúrguer de brinquedo e também entrega à investigadora. Em seguida os leva para a mesa e coloca-os no lado oposto ao que está Isabel. Enquanto Isabel está na mesa Inês segura na boneca, ainda a tenha colocado na cadeira e só a solta quando Isabel afasta-se. Inês senta em uma cadeira ao lado da boneca e começa a folhear um livro. Isabel torna a aproximar-se e pega na embalagem de ketchup, Inês logo levanta e põe-se atrás da boneca, segurando-a. Inês arruma a boneca na cadeira. Isabel afasta-se. Inês mostra para a boneca uma girafa de madeira que está sobre a mesa, ela fala algumas palavras como se conversasse com a boneca. Em seguida pega em outro brinquedo, mas desequilibra-se e cai. Inês troca de lugar com a boneca. Isabel volta para a mesa e senta-se. Inês põe-se me pé ao lado da boneca. Isabel distancia-se, em seguida volta, aproxima-se de Inês e lhe oferece um livro, Inês não o pega e o livro cai ao chão. Isabel afasta-se. Isabel põe sobre a mesa algumas peças de</p>	<p>OC</p> <p>↓</p> <p>OA</p> <p>↓</p> <p>OC</p> <p>↓</p>

			madeira, Inês as aproxima de si. Isabel mexe nas peças empilhando-as, mas as retira da frente da Inês que apenas a observa. Isabel pega em duas peças e afasta-se batendo uma na outra, Inês, sentada na cadeira, faz o mesmo. Isabel volta e aos poucos leva todas as peças, Inês observa e por fim também sai da mesa.	
--	--	--	--	--