

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Tatiana Renzo Fonseca

**Mistura de idades e culturas infantis na
Educação Infantil: ultrapassam os “muros”
que dividem, separam e segregam.**

Campinas

2016

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Tatiana Renzo Fonseca

**Mistura de idades e culturas infantis na
Educação Infantil: ultrapassam os “muros”
que dividem, separam e segregam.**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia, sob
orientação da Professora Doutora Ana
Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F733m Fonseca, Tatiana Renzo, 1987-
Mistura de idades e culturas infantis na Educação Infantil : ultrapassam os "muros" que dividem, separam e segregam / Tatiana Renzo Fonseca. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.

Coorientadora: Elina Elias de Macedo.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações de idade. 2. Pré-escola. 3. Culturas infantis. 4. Educação Infantil. 5. Criança pequena. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Macedo, Elina Elias de, 1965-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Licenciada

Data de entrega do trabalho definitivo: 15-12-2016

Campinas, dezembro de 2016.

Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
ORIENTADORA

Prof^a. Dra. Elina Elias de Macedo
SEGUNDA LEITORA
COORIENTADORA

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da UNICAMP que traz dentro do seu quadro de profissionais pessoas que contribuíram para uma formação em pedagogia crítica, questionadora e repleta de discussões enriquecedoras.

Ao PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unicamp) pelo financiamento de 24 meses de bolsa de Iniciação Científica, possibilitando um maior aprofundamento na pesquisa que deu origem a este trabalho.

Agradeço à minha orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria pela orientação cuidadosa e dedicada. Pesquisadora idealista e que inspira pela paixão ao que faz e pela luta que trava em prol do direito das crianças de viverem suas infâncias.

Ao grupo GEPEDISC linha Culturas Infantis pelo apoio. Em especial ao Flávio pelas inúmeras contribuições e ao Peterson pela leitura atenta e cuidadosa.

À minha segunda leitora Elina Elias de Macedo pelos preciosos “pitacos”, pela gentileza, prontidão e torcida.

À minha colega leitora Sandra Bonotto pela leitura atenta, pelos elogios e pelo incentivo.

Agradeço à Maria José Ávila cujo profissionalismo permitiu a entrada em uma instituição de Educação Infantil para que a pesquisa fosse realizada. Sempre solícita, aberta e disposta, se colocando a ajudar e contribuir no que fosse preciso. Agradeço também às professoras e às crianças da instituição.

Agradeço às minhas parceiras nessa jornada da graduação: Rafaela, Ágatha e Eduarda. Pelo companheirismo, parceria, pelas risadas, pelo entusiasmo e pela vivacidade que me deu força nos momentos de desânimo.

Agradeço à minha irmã Daniela por torcer por mim, se orgulhar sempre de sua irmã mais nova e estar ao meu lado com suas palavras de entusiasmo e força.

À minha mãe amada Rita por tanto apoio nessa jornada que chega a ser impossível colocar em palavras. Pelo apoio à minha decisão de deixar tudo para trás para me tornar professora. Pelas manhãs, tardes e noites de cuidado, prontidão e amor incondicional por mim e pelo seu neto, meu filho João.

Agradeço ao meu menino João pela doçura, pelo amor que despertou em mim. Por me inspirar e ensinar todos os dias com sua alegria de viver, com sua bondade, com suas brincadeiras, sonhos e fantasias de criança.

Ao meu parceiro da vida, meu marido Rodrigo, por esse amor que constrói, que vibra, que edifica, que liberta. Pelo exemplo de pessoa que luta, que sonha, que não se acomoda. Pelas conversas sobre a vida e sobre educação, pelas leituras tão dedicadas e cuidadosas. Por me amar genuinamente.

Dedico este trabalho às minhas “crianças-
inspiração”: João e Leonardo. Eternamente
crianças no meu coração.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta a análise da convivência entre crianças de mesma idade e idades diferentes de um CEMEI, instituição pública de Educação Infantil da cidade de Campinas/SP. Foi feito um estudo etnográfico no qual o cotidiano das crianças em situações de brincadeiras nos parques e de alimentação foi acompanhado, observado e registrado. Os dados foram analisados com o referencial teórico das pesquisas da Educação Infantil italiana traduzidas em português e da pedagogia da infância no campo das Ciências Sociais visando reconhecer traços identitários do coletivo infantil. Buscou-se também conhecer de que maneira a instituição organizava as turmas no que diz respeito à questão etária, quais eram as razões e motivações da mesma, assim como quais os interesses das crianças. Constatou-se que as crianças manifestam suas vontades de estarem com outras de idades diferentes, o que era permitido apenas em alguns momentos devido a uma organização social adultocêntrica vigente em nossa sociedade. Buscou-se, assim, ampliar os conhecimentos científicos sobre a convivência de crianças de idades diferentes na pré-escola, partindo do pressuposto que essa convivência compõe um dos elementos-chave na construção das culturas infantis e expansão dos seus universos de criação e participação.

Palavras-chave: relações de idade; pré-escola; culturas infantis; Educação Infantil; criança pequena.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1. A PESQUISA.....	12
1.1 O tema: motivações, aspirações e inspirações.....	12
1.2 Metodologia de pesquisa com crianças e os procedimentos metodológicos adotados.....	14
1.3 Instituição e contexto da investigação.....	16
2. O PROCESSO DE DIVISÃO ETÁRIA.....	19
2.1 O poder e a valorização da idade cronológica na sociedade	19
2.2 A organização etária na Educação Infantil	22
3. AS RELAÇÕES DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.1 As brincadeiras nos parques e as refeições	30
3.2 Encontros e desencontros entre as crianças de diferentes idades no CEMEI: ações, reações, manifestos e vontades	35
3.3 Culturas Infantis.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos.....	55
Roteiro de Observação seguido durante a coleta de dados na CEMEI Maria Antonina Mendonça de Barros – Campinas	55
Roteiro de entrevistas	58
Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos	60
Pôster de Apresentação deste Trabalho de Conclusão de Curso	61

INTRODUÇÃO

O adulto com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais, dando a elas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto com uma escandalosa corporeidade, com necessidades de corpo inteiro. E são as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola: elas encontram, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Durante a jornada na pré-escola, é importante a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, a fim de possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para a criança atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas. (Finco, 2007, p. 97)

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas aborda o tema das relações entre crianças pequenas de diferentes idades no meio educacional da esfera pública.

Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa etnográfica com registro em caderno de campo e contato direto com a realidade e o dia a dia das crianças de um CEMEI¹, creche e pré-escola pública da cidade de Campinas/SP. Foram realizadas entrevistas com as docentes e com a orientadora da CEMEI, a fim de aprofundar as informações a respeito do cotidiano das crianças e de suas relações; além de uma análise documental e bibliográfica, complementando e problematizando os dados coletados.

Amparada pelo conceito de cultura infantil do sociólogo Florestan Fernandes (1979), caracterizado pelo fato das crianças produzirem a cultura infantil, tive a criança como foco desta pesquisa, atentando para suas manifestações, vontades, desejos, criações, expressões, imprevistos e despropósitos. Por meio da cultura infantil as crianças transformam a realidade ao seu redor – conforme afirma William Corsaro (2002) – não apenas absorvendo e apreendendo elementos da cultura “dos adultos” que as cercam, mas se apropriando, reelaborando e reinterpretando a cultura adulta.

A pesquisa de Prado (2006), na qual investigou a condição infantil por meio das relações de idade entre crianças pequenas em contexto educacional, serviu de base e suporte para este estudo, uma vez que busquei, assim como a pesquisadora:

compreender a infância para além de um recorte etário em espaços privilegiados de relações diversas (de idade, de classe, de etnia, de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes e suas implicações para

¹ Centro Municipal de Educação Infantil.

a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo rompendo com as determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas. (PRADO, 2006, p. 2)

A pesquisa de campo realizada neste trabalho, assim como os demais estudos que serviram de base para elaboração do mesmo, mostra como o tempo e o espaço das creches e pré-escolas são organizados priorizando as ideias e vontades dos adultos. Essa forma de organização revela a sociedade adultocêntrica em que vivemos. Apesar disso, as crianças mostram resistência à essas determinações e encontram maneiras de brincar, se divertir, se comunicar e se relacionar, transgredindo a ordem imposta pelos adultos (FINCO, 2007, p. 97).

O livro “Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos”², de 2011, que trata do estudo da relação entre crianças de 12 a 24 meses na creche, foi pioneiro na pesquisa com bebês, mostrando que desde muito pequenas as crianças se comunicam inclusive de forma prolongada e demonstram desejo de interagirem e estarem umas com as outras. Desconstruindo, portanto, a ideia de que não há comunicação e relação entre elas nessa idade e problematizando a psicologia cognitivista do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, percebemos que as crianças constroem seus sistemas de relações peculiares da infância desde muito novas e que cabe a nós, adultos e adultas, estarmos atentos (as) às suas manifestações a fim de dar espaço e respeitá-las, livrando-as das amarras do mundo adulto a que são submetidas nos mais diversos aspectos, como: o controle de seus corpos, a maneira como o espaço físico é organizado, a forma como planejamos suas atividades, como dividimos suas turmas e como transmitimos a elas os valores e conceitos da sociedade.

No primeiro capítulo “A Pesquisa” apresento o tema investigado, as motivações para a escolha do mesmo, os procedimentos metodológicos utilizados, além de apresentar a instituição onde foi realizada a coleta de dados.

O segundo capítulo “O processo de divisão etária” trata da valorização que a idade cronológica tem na sociedade e como a mesma é utilizada para segmentar e classificar as

² Escrito em 1983 por pesquisadoras francesas do Centro de Pesquisa em Educação Especializada e Adaptação Escolar (CRESAS) e italianas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR), referente à pesquisa realizada em 1970 e traduzido para o português em 2011, publicado pela editora Autores Associados.

peessoas. Trata, ainda, da forma pela qual essa divisão etária ocorre no contexto educacional da primeira etapa da educação básica.

No terceiro capítulo “As Relações de Idade na Educação Infantil” abordo o que foi observado em campo, com enfoque nos momentos de brincadeiras das crianças nos parques e nas situações de alimentação no refeitório do CEMEI, ressaltando a riqueza das interações realizadas entre as crianças nesses momentos. Trago relatos das reações e manifestações das crianças perante a divisão das turmas e seus encontros e desencontros, ressaltando o conceito da cultura infantil e da importância do reconhecimento da mesma no contexto educacional.

Nas Considerações Finais são ressaltados os principais pontos da pesquisa e apresentadas reflexões referentes à necessidade de rompermos barreiras não só etárias, mas de gênero, de classe social e étnico-raciais presentes na Educação Infantil em busca de uma educação emancipatória, que não segrega e nem internaliza práticas discriminatórias.

Ao final do trabalho, no tópico Anexos, são encontrados os roteiros de observação no CEMEI, de entrevistas realizadas em campo, a autorização entregue às famílias das crianças do CEMEI referente ao uso da imagem das mesmas e, ainda, pôster entregue e exposto na Faculdade de Educação da Unicamp, como uma das exigências para obtenção do título de licenciatura em pedagogia.

1. A PESQUISA

Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. (BASTIDE, 2004, p. 229)

1.1 O tema: motivações, aspirações e inspirações

O interesse pelo estudo da mistura de idades entre crianças teve como questão motivadora uma experiência pessoal de contato diário com duas crianças, meu filho e o filho do meu companheiro, com uma diferença significativa de idades (7 anos) e a riqueza observada do ponto de vista relacional nas trocas geradas.

Atenta a essa experiência e refletindo sobre ela, ainda, enquanto cursava o segundo ano de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, em 2014, uma professora de crianças pequenas de uma pré-escola particular de Campinas me explicava como se dariam as comemorações do Dia das Crianças naquela escola. Foi dito que as crianças brincariam com brinquedos infláveis alugados em horários bem definidos, separadas por turmas. Quando questionei a separação das turmas (turmas identificadas pela proximidade das idades das crianças), ela respondeu que isso ocorreria porque “as crianças não gostam de se misturar com crianças de outras idades”.

A afirmação feita pela professora suscitou muitos questionamentos como: teria sido dito, realmente, pelas crianças ou sinalizado de alguma forma que não gostavam “de se misturar” com crianças de outras idades? É comum esses encontros ocorrerem nas creches e pré-escolas? Com qual frequência? De onde veio e por qual motivo essa separação existe? Será que as professoras³ das instituições educacionais estão ouvindo o que as crianças têm a dizer? Quando ouvem, respeitam suas vontades, criações, relações, construções?

³ Será utilizado o feminino neste Trabalho de Conclusão de Curso ao fazer referência às docentes da Educação Infantil, uma vez que as mulheres compõem a maioria nessa etapa da Educação Básica.

Motivada pela possibilidade de discutir a organização dos meninos e meninas por suas faixas etárias, me deparei com a abertura de uma porta até então desconhecida, já que essa discussão significaria questionar uma representação social já tão arraigada no sistema educacional brasileiro. A partir daí, efetivou-se o desejo de estudar as relações entre as crianças pequenas com enfoque na mistura de idades e, assim, foi estabelecido contato com o GEPEDISC⁴ linha Culturas Infantis. O grupo trabalha na interseção das Ciências Sociais e Educação Infantil, desenvolvendo pesquisas ligadas às diferenças socioculturais (principalmente as de idade, de gênero, de classe e étnico-raciais), seu reflexo nos processos educacionais e trabalhando para a fundamentação e construção de novos paradigmas educacionais para uma Pedagogia da Infância.

Com o apoio do grupo de pesquisa, foi desenvolvido um projeto que passou a ter financiamento do PIBIC/CNPq⁵ em 2014 e prosseguiu com mais um ano de financiamento em 2015, finalizando com o aprofundamento neste Trabalho de Conclusão de Curso. A bolsa de pesquisa ao longo destes dois anos permitiu que eu pudesse me debruçar sobre os estudos com atenção e dedicação durante o processo de desenvolvimento da mesma, contribuindo para o aprofundamento do tema e uma maior solidez do trabalho.

Dentre a bibliografia que abrange essa temática, foi indicada pelos integrantes do grupo a tese de doutoramento de Patrícia Dias Prado, intitulada “Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil”, de 2006. A autora investigou as relações entre crianças pequenas de diferentes idades e gerações, e dessas com as professoras, no contexto educacional da rede pública, além da produção das culturas infantis entre as crianças pequenas. A pesquisadora aponta como objeto de preocupação de seu trabalho a construção de uma Pedagogia da Infância que valorize as crianças e suas produções, independente das imposições cronológicas e etárias a que as mesmas estão submetidas.

Para que pudesse adentrar no universo da Sociologia da Infância, também serviu como apoio os trabalhos de Florestan Fernandes (1979) e William Corsaro (2002), renomados pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo do coletivo infantil, tratando da existência da capacidade das crianças de produzir cultura e, assim, modificar a realidade

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unicamp.

ao seu redor. Tais estudos nos convidam a refletir e questionar o sistema educacional em creches, pré-escolas e escolas, na maioria das vezes pautado em práticas adultocêntricas, que não consideram as ideias e opiniões das crianças como centro do processo educativo.

A bibliografia, portanto, serviu como base para a pesquisa uma vez que forneceu elementos para entender as relações de idade da Educação Infantil sob uma perspectiva sociológica e, ainda, refletindo sobre a importância de uma educação emancipadora e libertadora para esse coletivo que ainda tem muitos direitos a serem conquistados. A criança, como esse sujeito de direitos, precisa que nós, adultos, voltemos nossas atenções a elas e às suas necessidades e desejos, assim como às manifestações que as mesmas, embora tão pequenas, revelam a respeito da vida em sociedade que as apresentamos.

As crianças estão desamparadas tendo que decidir sozinhas suas certezas, suas possibilidades e fazem isso pelo inverso, pois sabem, desde muito cedo, não poderem, não conseguirem, não serem capazes, não entenderem. Isso seria imaturidade advinda da pouca idade? Elas conhecem, pela comparação entre aquilo que lhes é dito e aquilo que observam (e a partir do que concluem), as contradições dos adultos e da sociedade. (PRADO, 2013, p. 143).

1.2 Metodologia de pesquisa com crianças e os procedimentos metodológicos adotados

À medida que percebemos a criança como sujeito de direitos que deve ter sua infância respeitada e assegurada surge a necessidade de repensar as práticas de pesquisa com crianças, visando garantir seus interesses e promover os movimentos sociais de lutas por seus direitos.

Muitos estudiosos e estudiosas têm buscado meios para pesquisar a infância de uma forma que as crianças sejam realmente ouvidas. Constituindo-se como participantes da pesquisa e deixando-se, então, de valorizar apenas o plano teórico-metodológico.

O livro “Das pesquisas com crianças à complexidade da infância” organizado por Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado em 2011, traz uma coletânea de estudos que “adentram nos territórios da infância, nos quais adultos se impressionam e se colocam em uma posição de horizontalidade nas relações com as crianças” (p. 2), possibilitando, assim, que a complexidade desse universo infantil seja desvendada e os saberes das crianças reconhecidos e valorizados. Para isso, busca-se também investigar as relações

entre as crianças e as atuações das mesmas enquanto grupo, a fim de perceber o que elas estão produzindo no que diz respeito às culturas infantis. Tais pesquisas, portanto, atentam-se de maneira sensível à essas produções infantis, buscando entender suas atuações e expressões no mundo.

Em consonância com essas ideias, em um outro livro esse intitulado “Infância e suas linguagens”, organizado por Marcia Gobbi e Mônica Pinazza anuncia “a presença constante da criança nas abordagens dos pesquisadores” (2014, p. 16) que, preocupados com a interlocução entre arte, infância e linguagens infantis, trazem discussões importantes que nos fazem refletir sobre como os meninos e meninas manifestam-se e dialogam por meio desses diferentes campos, tais como literatura, artes plásticas, dança, desenho, escultura, música, etc. Os trabalhos desses (as) pesquisadores e pesquisadoras permitem conhecer e entrar em contato com algumas das múltiplas linguagens infantis e de que maneira podemos entendê-las e reconhecer seus espaços.

Corsaro (2009), em suas pesquisas, tornou-se referência nas pesquisas sociológicas sobre a infância e, apesar de ser pouco estudado nos cursos de graduação em Pedagogia pelas universidades, terá destaque neste TCC pela importância de suas ideias. Ele atentou para o jogo de papéis representados pelas crianças, descobrindo que as brincadeiras e representações infantis vão além da simples imitação dos adultos. Mais do que isso, consistem em elaboração e enriquecimento dos modelos adultos.

Em sua pesquisa o autor frequentou uma pré-escola em Bolonha, na Itália e se adentrou no dia a dia das crianças observando suas interações e brincadeiras, ressaltando a importância da observação e da análise para o sucesso da pesquisa. Para ele, o (a) pesquisador (a) deve imergir nas formas de vida do grupo, fazendo uso de algumas estratégias da etnografia como: adentrar no campo de pesquisa e ser aceito pelo grupo, coletar dados e fazer registros em diários de campo, realizar entrevistas formais e informais, realizar gravações audiovisuais, construir uma descrição do grupo estudado com detalhes e, por fim, interpretar a descrição construindo uma teoria baseada nos dados coletados e não em hipóteses fornecidas a priori.

Ao estudar o coletivo infantil, o sociólogo direcionou seus olhares à interação de pares e estudou seus processos coletivos.

Aos poucos comecei a ver que não estava simplesmente estudando os efeitos positivos da interação de pares, mas estava também documentando a produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares. Logo de início me convenci de que as crianças pré-escolares tinham suas próprias culturas de pares quando observei suas estratégias para escapar das regras dos adultos que elas entendiam como arbitrárias. (CORSARO, 2009, p. 86)

Seguindo esse procedimento metodológico, em que a criança é tida como protagonista, foi realizado um estudo qualitativo do tipo etnográfico em um CEMEI da cidade de Campinas – SP, visando a construção de uma pesquisa não pautada na quantificação dos elementos presentes nas relações entre os sujeitos dentro do campo de investigação, mas, sim, na compreensão dos movimentos que criam esses elementos e os sujeitos em si (SILVA & MILETO, 1995).

Consistiu, portanto, em observação e registro em caderno de campo, além de entrevistas realizadas com professoras e orientadora pedagógica da CEMEI. Para complementar e problematizar os dados coletados foram analisados documentos e bibliografia a respeito do tema.

1.3 Instituição e contexto da investigação

Foi escolhido como foco de estudo uma creche e pré-escola pública da cidade de Campinas – SP em um bairro periférico da cidade. A instituição foi indicada pelo grupo GEPEDISC linha Culturas Infantis como um local favorável à coleta de dados para a pesquisa voltada à Educação Infantil e pela abertura e receptividade da orientadora pedagógica da instituição, Maria José Figueiredo Ávila.

Contei com o apoio da mesma que também realizou um estudo qualitativo etnográfico em sua dissertação de mestrado, entendendo a riqueza e importância deste método na pesquisa direcionada à Educação Infantil e contribuindo para minha pesquisa. Em sua dissertação ela investigou as práticas educativas das professoras e suas relações com as monitoras e as crianças, destacando que a compreensão “da realidade singular, inserida numa realidade mais geral, acontece através do “estranhamento” e tem por objetivo descobrir a lógica daquele universo cultural a partir de seus sistemas simbólicos, que regulam as relações entre as pessoas (ÁVILA, 2002, p.39).

São matriculados no CEMEI crianças de 0 a 6 anos de idade, divididos em turmas chamadas de agrupamentos. O agrupamento I é formado por bebês de 0 a 1 ano e 6 meses;

o agrupamento II é formado por crianças de 1 ano e 6 meses até crianças de 4 anos e 1 mês e o agrupamento III é formado por crianças de 4 anos e 1 mês até crianças de 5 anos e 8 meses.

Inicialmente, a preocupação estava em entender de que forma as turmas eram divididas e, então, direcionei-me para o interior de uma turma de AGIII. Notei que apesar do AGIII abranger crianças de 4 a 6 anos, o que realmente acontecia é que em uma das turmas de AGIII ficavam as crianças mais novas e em outra turma de AGIII ficavam as crianças mais velhas. Ou seja, as idades entre as crianças de cada turma continuavam aproximadas e isto limitava meu objeto de pesquisa, uma vez que o intuito era observar as interações não só de crianças de mesmas idades, mas também de idades diferentes.

Além disso, notei que no interior das salas as brincadeiras e as relações ficavam restritas às atividades direcionadas pelas professoras, às suas orientações e intervenções. Dessa forma, busquei os locais em que as crianças brincassem mais livremente, tanto no que diz respeito ao espaço físico e sua circulação pelo mesmo, quanto no que se refere às escolhas das brincadeiras e formas de se relacionar com seus pares e com as adultas presentes.

Foram observados, portanto, os momentos de brincadeira das turmas de agrupamento II e agrupamento III nos parques da instituição. Também foram observados alguns momentos de alimentação das crianças no refeitório e a maneira como suas relações se davam nesse local.

Ercília Angeli Teixeira de Paula (1994), em sua dissertação de mestrado, pesquisou e analisou as interações criança-criança e adulto-criança em situação de alimentação em creche, buscando compreender o processo de construção das relações sociais neste contexto. Procurou conhecer de que maneira as educadoras orientavam as crianças durante o almoço na creche e como as mesmas se apropriavam dessas instruções e construía conhecimentos e significados a partir dessas relações. Para isso utilizou a técnica de filmagem como ferramenta para sua pesquisa, sendo uma das primeiras pesquisadoras da Educação Infantil a registrar os momentos por meio de vídeos.

Segundo a autora:

Tomar uma prática social cotidiana e investigar as relações sociais nela apreendidas, assim como as exigências feitas ao comportamento da criança, nos possibilita discutir os processos educativos de modo ampliado. Tal discussão contribui nas decisões acerca de um currículo de atividades voltadas também para a esfera do conhecimento, partindo-se das situações do cotidiano (PAULA, 1994, p. 18).

O trabalho da pesquisadora será retomado mais tarde, uma vez que também consistiu em referência importante para este Trabalho de Conclusão de Curso.

Com isso, reforça-se que as situações de alimentação na creche e pré-escola, assim como os momentos de brincadeiras fora da sala, constituem-se em momentos nos quais as trocas e as interações entre as crianças e entre crianças e adultos são bastante ricas e apresentam contribuições significativas nas pesquisas que objetivam estudar as diversas relações sociais presentes na instituição. Nesses momentos as crianças compartilham experiências, sentimentos e emoções, construindo suas próprias maneiras de ver o mundo e suas respostas diante dele.

2. O PROCESSO DE DIVISÃO ETÁRIA

Antigamente quando eu me excedia
Ou fazia alguma coisa errada
Naturalmente minha mãe dizia:
"Ele é uma criança, não entende nada" ...
Por dentro eu ria satisfeito e mudo
Eu era um homem e entendia tudo...
Hoje só com meus problemas
Rezo muito, mas eu não me iludo
Sempre me dizem quando fico sério:
"Ele é um homem e entende tudo" ...
Por dentro com a alma atarantada
Sou uma criança não entendo nada...

(Erasmus Carlos)⁶

2.1 O poder e a valorização da idade cronológica na sociedade

A música de humor espirituoso do cantor e compositor brasileiro Erasmo Carlos aborda uma característica bastante comum em nossa sociedade no que diz respeito ao tratamento, educação e cuidado para com as nossas crianças. Acreditamos que suas atitudes e colocações não devam ser seriamente consideradas por não representarem visões de mundo que, nós adultos, consideramos como maduras e coerentes para serem transmitidas a outrem. Dessa forma, a criança é tida como alguém que “não entende nada”, enquanto o adulto seria aquele que “entende tudo”. Deste fato algumas questões podem ser levantadas, tais como: o que determina essa postura? Por que o fator etário é tão valorizado em nossas vidas e organizações sociais? Quais as consequências dessa valorização?

Prado (2006) relata que, ao longo de sua trajetória como pesquisadora e estudiosa da infância com foco nas relações etárias entre criança-criança e adulto(a)-criança, deparou-se com inúmeras situações de misturas de idades entre as crianças nas quais profissionais docentes e não docentes buscavam redobrar o controle sobre as crianças. Assim, controlavam os tempos, espaços, parceiros (as) de brincadeiras, as brincadeiras propriamente ditas e brinquedos das crianças nas creches e pré-escolas, mesmo nos

⁶ Música de Erasmo Carlos “Sou uma Criança, Não Entendo Nada” do álbum “Sou Uma Criança”, 1989.

momentos caracterizados como de livre escolha para as crianças optarem pela forma que gostariam de desfrutar daqueles períodos.

As crianças apresentavam dificuldade em se fazerem ouvir pelas adultas nesses momentos, o que aumentava a dificuldade das primeiras em superarem a segregação etária imposta pelas profissionais. Segundo a autora:

Na contemporaneidade, as idades estão nitidamente demarcadas e participam da dinâmica social como elementos fundamentais na sua organização e também na cultura de forma naturalizada. O significado das diversas idades, no entanto, constrói-se e reconstrói-se de modo permanente no interior de uma mesma sociedade. [...] No caso da sociedade brasileira trata-se de uma sociedade hierarquizada e hierarquizadora das relações sociais, dividida em classes de forma desigual, de modo a classificar os atores sociais, adultos e crianças, bem como, as relações entre eles. (PRADO, 2006, p. 11)

Torna-se difícil para nós, portanto, pensarmos que independente de nossa idade cronológica temos desejos, vontades e ideias que merecem ser respeitadas, ouvidas, consideradas e debatidas e, ainda, que o mesmo é válido para as crianças. Isso ocorre pois, conforme a própria música de Erasmo Carlos sugere, desde crianças nos ensinam que só teremos elementos válidos a acrescentar para outras pessoas e para a sociedade conforme formos ficando mais velhos (as). E assim, muitas vezes, tais valores são reproduzidos sem que haja questionamentos e reflexões a respeito.

Para Debert (1999) as idades existem para classificar e separar os seres humanos, e a maneira pela qual as etapas da vida são periodizadas, dizem respeito às formas de produção e reprodução da vida social. As pesquisas antropológicas referentes às classificações etárias preocupam-se com o estudo dos “tipos de organização social, das formas de controle de recursos políticos e das representações sociais” (Debert, 1999, p. 72), sendo que essas classificações se tornam importantes na sociedade uma vez que sugerem a possibilidade de criação de atores políticos e de definição de mercados de consumo.

A cronologização das etapas da vida com delimitação etária, assim como a definição de características comuns e expectativas sociais atribuídas a cada uma dessas fases – infância, adolescência, idade adulta e velhice – é consequência das mudanças econômicas ocorridas nos tempos modernos com uma economia que passou a se centrar no mercado de trabalho. Também podemos destacar a atuação do Estado moderno como uma instituição que regulamenta as etapas da vida desde o nascimento, perpassando pela escolarização, pelo mercado de trabalho e aposentadoria.

Apesar de estarmos acompanhando, na sociedade pós-fordista, uma diminuição das fronteiras que separam estas etapas e a tendência à homogeneização das idades, com uma maior flexibilização do que se esperar de cada faixa etária, ainda assim, não podemos considerar que a idade deixou de ser um aspecto primordial na caracterização do *status* dos indivíduos.

Com essa homogeneização das idades torna-se necessário se atentar à necessidade de reconhecermos o direito das crianças de viverem suas próprias infâncias, brincando, explorando e experimentando sem que nós, adultos (as) as apressemos. Cabe, portanto, à Educação Infantil proporcionar vivências e espaços propícios para que essas experiências não se limitem apenas àquelas que os (as) adultos (as) consideram importantes e consigam controlar. Mas que haja a possibilidade de novidades e de um aguçamento dos olhares das educadoras para aquilo que as crianças estão querendo dizer e mostrar.

Cabe às educadoras planejar e direcionar o processo educativo das crianças nas creches e pré-escolas. Porém não significa que as crianças, não podem acrescentar ideias e elementos válidos às suas próprias formações e que os mesmos não possam ser acatados pelas docentes sem representar um fracasso perante aquilo que havia sido planejado inicialmente.

Joseane Bufalo em artigo denominado “O imprevisto previsto” de 1999 referente à pesquisa de mestrado, na qual investigou práticas educativas de uma creche da cidade de Campinas/SP partindo da ideia de que tais práticas envolvem o educar e cuidar das crianças, relata a preocupação excessiva das profissionais docentes com o planejamento pedagógico e com uma prática educativa previamente organizada e sistematizada.

Ressalta ser imprescindível a existência do planejamento para que não haja o imprevisto na educação das crianças, mas que esse planejamento deve permitir o imprevisto para que as mesmas vivam suas infâncias e para que participem e contribuam com a construção do currículo. Ou seja, o tempo e o espaço devem ser organizados, contudo é importante que haja diálogo entre educadoras e as crianças para que o trabalho pedagógico seja pensado não somente para elas, mas também com elas.

A pesquisadora ressalta a importância do papel do adulto na creche a partir da iniciativa da criança, que introduz o inesperado e o não planejado. Para Bufalo (1999, p. 121):

(...) é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, o adulto pode ser considerado também um aprendiz na

medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado. Verifica-se então a relação pedagógica de mão dupla em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender.

Ao compreender que, conforme indicado pelo trecho acima, o adulto (a) - representado (a) pelas professoras - também se torna um (a) aprendiz, respondendo pedagogicamente ao inesperado, podemos dizer que o fator cronológico existirá naquele contexto de maneira benéfica a todos (as) os (as) pessoas envolvidas no processo. E não como um mecanismo de poder do mais velho (a) sobre o mais novo (a), que marca uma sociedade repleta de preconceitos e discriminações.

Alda Britto da Motta (2010) ressalta que a estrutura social é construída, de maneira contraditória, pela afetividade e pelas relações de idade e de poder, além de outros sistemas de relações permeados pelo gênero e pela classe social. Dessa forma, a partir dessas formas de organizações sociais a sociedade foi se baseando em preconceitos e discriminações, como o etarismo e o sexismo.

Portanto, a hierarquia por categorias etárias também representa em nossa sociedade um mecanismo de poder e dominação, assim como trata Rosemberg (2012):

Assim, entendo a delimitação das etapas da vida também como construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice dessa hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. (ROSEMBERG, 2012, p. 26)

2.2 A organização etária na Educação Infantil

A mistura de idades na Educação Infantil poderia significar o início de um rompimento das divisões sociais etárias que dominam, segregam, estereotipam e classificam. E acima de tudo, possibilitaria também um espaço de convivência de maior diversidade entre as crianças que romperia outras barreiras marcantes em nosso país, como as de gênero, de classe social e étnico-raciais.

A divisão etária nessa primeira etapa da Educação Básica tem como influência a divisão por idades no Ensino Fundamental, cujo intuito é organizar o trabalho pedagógico

de forma a atender as demandas do mercado de trabalho e do sistema econômico no qual estamos inseridos. De acordo com Cardoso (2004) que realizou um estudo sobre a construção dos agrupamentos multietários em Campinas/SP, a Educação Infantil no Brasil, no seu processo histórico de formação, apresenta uma relação com o sistema escolar das demais etapas da educação, além de se restringir apenas à uma parcela menos favorecida do ponto de vista socioeconômico da população e tendo uma herança do caráter de assistência social dado às creches no final do século XIX.

Luiz Carlos de Freitas (2010) trata da “forma escola”, termo pelo qual se vale para designar a atual organização escolar, geradora de subordinação por estar voltada a atender determinadas funções sociais da sociedade, contribuindo para a manutenção da exclusão social. Essa organização escolar aliena os sujeitos havendo um isolamento da vida e das contradições sociais nela existentes. Segundo o autor, a educação tem se restringido à “aprendizagem do subordinar-se a alguém, à conformação de um papel a-histórico. Não são vistos como “sujeitos” de seu desenvolvimento, de sua história e de sua vida escolar. E assim devem ser na vida real também “não-sujeitos” (FREITAS, 2010, p. 94).

Segundo o autor, ainda, comemoramos nos últimos anos uma inclusão das pessoas no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas de baixa renda. Entretanto, a “exclusão” está diretamente ligada à “subordinação”, sendo a última uma das funções sociais da qual a escola se vale para adequar as crianças e adolescentes ao poder escolar. Freitas (2010, p. 91) ressalta que:

Inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas.

A Educação Infantil conquistou um espaço significativo em termos de direitos à educação de qualidade para as crianças pequenas e que respeitem suas infâncias e essa etapa da vida sem que estejam subordinadas à uma outra etapa do sistema educacional. Apesar disso, diante desse sistema caracterizado pela “forma escola” nota-se um período

de retrocesso nessa primeira etapa da educação básica, cuja importância não tem sido reconhecida na manutenção de direitos já adquiridos e elaboração de novos direitos. A Educação Infantil possui suas especificidades e singularidades na construção do pensamento das crianças de uma forma condizente com a infância e respeitando a condição da criança pequena, sendo imprescindível o respeito às leis já conquistadas e que se lute contra os retrocessos na educação.

Esta etapa da educação básica apresenta um conteúdo próprio e peculiar nos seus diversos aspectos, tais quais espaços, tempos, organização das turmas e práticas culturais. Apesar de preceder o ensino fundamental e suas atividades de escolarização, não deve ser reduzida a uma etapa preparatória em relação ao ensino fundamental, ignorando os elementos que singularizam a Educação Infantil (FREITAS, 2007).

A luta pelo direito das crianças à educação e cuidado nas instituições de Educação Infantil, que vai além de serem locais de assistência às famílias como alternativa para deixarem seus filhos (as), tem adquirido força e espaço de discussão, gerando mudanças significativas e positivas no que diz respeito à educação de crianças pequenas.

Faria (2005) no artigo “Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica” refaz as trajetórias da creche e pré-escola até se tornarem instituições de Educação Infantil responsáveis pela primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tratando da importância de uma política nacional direcionada à infância. Segundo a pesquisadora, em se tratando dos direitos das crianças e da postura dos adultos que escutaram seus apelos:

Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos (FARIA, 2005, p. 1015).

Com a LDB/1996 é que a Educação Infantil passou a ser assim chamada para fazer referência às instituições de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos, garantindo assim que elas se apropriem dos seus direitos nesses espaços. Segundo a LDB, seção II – Da Educação Infantil:

- Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

- Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

- Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Dessa forma, os direitos das crianças pequenas se tornam efetivos e, conforme destaca Faria (2005):

(...) o direito de todas as crianças pequenas, não só das pobres, de serem educadas em instituições coletivas na esfera municipal da área educacional, não significa obrigatoriamente que elas vão ser apenas ensinadas e preparadas para a primeira série, para não se acostumarem a ficar à toa, como dizia Comenius, antecipando a escola obrigatória. Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. (p. 1021)

Ávila (2002), em sua dissertação de mestrado, realiza um estudo de caso sobre as práticas educativas das professoras juntamente às crianças pequenas de um CEMEI da cidade de Campinas/SP e ressalta a importância do convívio coletivo na creche com o estabelecimento de relações educativas enriquecedoras, além de um discurso pedagógico que conheça e dê atenção à criança. Segundo a pesquisadora,

Esses são aspectos muito importantes na construção de um projeto pedagógico que não quer dar margem à filantropia, ao caráter preparatório para o ensino fundamental, ou a um atendimento de caráter compensatório. (ÁVILA, 2002, p. 33)

Para um modelo educacional que possibilite às crianças um convívio marcado por interações sociais ricas e diversas e que não tenha como foco e preocupação educar para preparar para uma próxima etapa do sistema educacional ou simplesmente fornecer assistência às famílias torna-se necessário romper paradigmas e barreiras, a começar pelas paredes das salas das creches e pré-escolas. O surgimento dos agrupamentos multietários nas instituições de Educação Infantil da cidade de Campinas/SP foi um início convidativo

para que as crianças pudessem conviver, se misturar, explorar diversos espaços e diferentes relações e, assim, possibilitar a formação de uma geração não só menos intolerante às diferenças, como simpatizante a elas.

O município fez a implementação, em 2004, dos agrupamentos multietários nas instituições de Educação Infantil. No ano de 2014, o CEMEI onde foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, trabalhou com os agrupamentos de forma que as turmas abrangiam crianças de diferentes idades. Já no ano de 2015, devido a uma avaliação negativa da experiência efetuada pelas profissionais da creche e pré-escola (relatada em entrevista pela diretora da instituição), optou-se por uma nova organização com a aproximação de idades das crianças nas turmas. As mesmas eram divididas pelos Agrupamentos I, II e III, sendo o Agrupamento I formado por bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, o Agrupamento II por crianças de 1 ano e 6 meses até crianças de 4 anos e 1 mês e o Agrupamento III formado por crianças de 4 anos e 1 mês até crianças de 5 anos e 8 meses.

Em entrevista, a orientadora pedagógica do CEMEI afirmou que a implementação dos agrupamentos multietários se deu para atender a demanda das crianças que precisavam ser matriculadas nas creches e pré-escolas e, muitas vezes, não havia vagas nas turmas para as crianças com determinadas idades. Com o agrupamento, as crianças não precisariam ficar tanto tempo na lista de espera, pois teriam a opção de serem matriculadas em diversas turmas e não só naquela referente à sua idade. Segundo a orientadora a organização das turmas por idades limitava a entrada das crianças nas creches e pré-escolas:

- Então esse tipo de organização acabava dificultando a entrada das crianças. Porque se a criança não tivesse aquela idade, ela não poderia ser matriculada. Ela tinha que esperar abrir a vaga naquela turma de idade restrita. Isso gerou uma lista de espera muito grande na Educação Infantil. As instâncias da sociedade estavam pressionando por vaga, pela condição da criança na escola. E a prefeitura de Campinas tomou a iniciativa de criar intervalos mais elásticos, maiores, para poder acomodar essa demanda que estava reprimida.

Segundo o trabalho de Rondan (2007) sobre os agrupamentos multietários do município de Campinas, com a implementação dos mesmos “há uma resposta positiva à necessidade social do município que precisa diariamente de novas vagas, ampliando-se o atendimento à demanda o que possibilitará um movimento contínuo de entrada de

crianças em turmas do mesmo agrupamento” (RONDAN, 2007, p.21). Não seria justamente pelo fato dessa medida ter sido tomada sem a participação das profissionais que lidam com essa decisão diariamente nas creches e pré-escolas que o agrupamento multietário encontra a resistência relatada?

A orientadora considera que esta foi uma “solução pedagógica para um problema político”, uma vez que mesmo sem ter como prioridade o ganho que as crianças teriam com a mistura de idades e a importância da convivência entre os diferentes pares, a Secretaria Municipal de Educação (SME) alterou o modo de organização das creches e pré-escolas, influenciando na estrutura pedagógica e nos objetivos educacionais das instituições. Em entrevista, ela conta sobre a experiência do ano anterior, no qual as turmas eram formadas por crianças com diversas idades, concluindo que tanto as profissionais, quanto o espaço físico e a equipe gestora do CEMEI não estavam preparadas para trabalhar com intervalos de idade tão diferentes em uma mesma sala.

As professoras tinham dificuldade em planejar uma jornada que envolvesse crianças de idades tão diferentes e os espaços do CEMEI, tais como os parques, que são tidos como específicos para uma determinada faixa etária, sendo que alguns dos espaços eram considerados adequados apenas às crianças mais velhas e outros seriam destinados apenas às crianças mais novas.

Com isso, no ano seguinte, pelo fato da instituição ter várias turmas de cada agrupamento, a solução que encontraram foi deixar todas as crianças que tivessem idades mais próximas em uma das turmas do agrupamento, por exemplo, as mais novas do Agrupamento II ficariam em uma turma de AG II, enquanto as mais velhas ficariam em outra turma de AG II. Dessa forma, estariam respeitando a obrigatoriedade dos agrupamentos, porém aproximando o máximo possível as idades das crianças.

Uma das professoras do Agrupamento III, que trabalha no CEMEI há 23 anos, também trata da questão dos agrupamentos como uma questão política e considera uma imposição da Secretaria de Educação. Ela diz, ainda, que o assunto sequer foi abordado com as profissionais, não havendo nenhuma preparação, o que as deixou sem saber como agir e trabalhar com a mistura. Relata ter buscado, por conta própria, pesquisas acadêmicas sobre o assunto, porém encontrou pouco material que auxiliasse na prática docente.

A solução que encontrou foi formar pequenos grupos dentro da sala aproximando suas idades, realizando atividades diferentes com cada grupo de acordo com a faixa etária. Ou seja, o princípio de divisão etária das crianças foi mantido, propondo uma

configuração em que crianças de mesmas idades (ou idades próximas) formassem subgrupos de um agrupamento multietário. Da mesma forma, as professoras entrevistadas por Prado (2006) em sua pesquisa, apesar de não negarem a importância das crianças conviverem com outras de idades diferentes, alegam haver uma falta de planejamento do trabalho com os agrupamentos e um descaso da Secretaria Municipal de Campinas com a situação.

O município, de acordo com Cardoso (2004), possui uma grande demanda de crianças para matrícula nas instituições de Educação Infantil que não conseguiram vagas nas mesmas. E para atenuar essa situação são criados critérios de seleção para classificar os perfis das crianças e das famílias priorizando aquelas que mais precisam de uma vaga nas creches e pré-escolas. Isso faz com que o aspecto de assistência social ainda observado fique ainda mais evidente nessa etapa da educação. A SME alega utilizar critérios socioeconômicos para cadastrar as famílias priorizando, assim, situações econômicas e sociais de maior vulnerabilidade.

Em busca da melhoria da situação a fim de garantir maior acesso das crianças à creche e pré-escola algumas resoluções são criadas, com destaque para a Resolução SME nº 23/2002, referente às políticas e normas para realizar matrículas nas instituições de Educação Infantil do município de Campinas. Essa resolução visa disponibilizar um maior número de vagas através de medidas como: otimizar os espaços físicos das Unidades Educacionais, rever suas capacidades físicas e reorganizar os agrupamentos e turmas por faixa etária mais próxima (3 meses a 1 ano e 11 meses; 2 anos a 2 anos; 4 a 6 anos).

Após isso, outras resoluções foram publicadas com o mesmo intuito de aumentar a cobertura da demanda por vagas, como a Resolução SME nº 09/2004, na qual a SME “baseando-se em estatísticas de frequência das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, dentre outros dispositivos, determina a ampliação da cobertura possibilitada pelo aumento no número de crianças matriculadas por turma ou agrupamento” (Cardoso, 2004, p. 26). Ou seja, sem que houvesse investimento na contratação de profissionais ou melhoria nas estruturas físicas, assim como a construção de novas unidades educacionais, realizou-se o aumento do número de matriculados por turma. Sendo, portanto, ainda, estabelecida a mistura de idades dentro das turmas, sem que houvesse um preparo e formação das profissionais que, há anos, estão acostumadas a trabalhar com a divisão etária.

Dito isso, conseguimos entender a postura das profissionais, não só do CEMEI onde foi realizada minha pesquisa, como das diversas outras pesquisas que tratam do tema, quando se posicionam favoravelmente à mistura de idades, reconhecendo os ganhos que ela poderia trazer, porém não se sentem capazes de realizar um trabalho de qualidade, alegando estarem despreparadas. Além disso, o fato de não terem participado da decisão pela incorporação dos agrupamentos multietários não permitiu que as mesmas se apropriassem desta decisão e se envolvessem de uma forma que realizassem um planejamento pedagógico bem estruturado e direcionado à mistura de idades.

3. AS RELAÇÕES DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os grandes

E falam de negócio.
De escrituras demandas hipotecas
de apólices federais
de vacas paridas
de éguas barganhadas
de café tipo 4 e tipo 7.

Incessantemente falam de negócio.
Contos contos contos de réis saem das bocas
circulam pela sala em revoada,
forram as paredes, turvam o céu claro,
perturbando meu brinquedo de pedrinhas
que vale muito mais.

(ANDRADE, 2016)⁷

3.1 As brincadeiras nos parques e as refeições

Ao iniciar as observações no CEMEI, após ter participado da primeira reunião das professoras no início do ano de 2015 e explicado no que consistia minha pesquisa, busquei conhecer e entender como a creche e pré-escola se organizava: quais os critérios e como eram as divisões das turmas, como era a rotina das crianças, quais eram os valores adotados pela instituição, além de conhecer seu espaço físico e de que forma o mesmo era utilizado. A importância do conhecimento dessas informações seria a fundamentação para observação das crianças e suas interações, percebendo o contexto no qual estavam inseridas.

A coordenadora pedagógica da instituição, a qual me recebeu de maneira bastante acolhedora, deixou-me livre para que explorasse os espaços e buscasse os locais e momentos que gostaria de observar. Conforme relatado no capítulo um deste trabalho, inicialmente direcionei-me a uma das salas cuja professora havia se disponibilizado a ajudar na pesquisa. Refleti, mais tarde, sobre esse meu direcionamento tão assertivo

⁷ Poema de Carlos Drummond de Andrade do livro *Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância*, que reúne seus poemas escritos de 1902 a 1987.

naquele momento. O ato de se dirigir automaticamente para uma sala e não para um ambiente externo direcionado às brincadeiras, por exemplo, foi reflexo de anos vividos como estudante, desde a creche até a Universidade, nos quais a maior parte do tempo permaneci dentro de salas, gerando a sensação de que são nesses espaços que devemos estar quando entramos nas instituições pré-escolares e escolares.

Retornando a uma instituição pré-escolar, porém desta vez como pesquisadora, foi preciso ampliar meus olhares estendendo-os para além das salas e direcionando minhas atenções para outros aspectos que, quando estudante, passavam despercebidos. Assim, amparada pelo preceito antropológico de Geertz (1989) de estranhamento com o familiar e familiarização com o estranho foi preciso direcionar a pesquisa etnográfica a fim de ouvir e observar, para em um segundo momento escrever e registrar o que foi observado no diário de campo.

Dessa forma, já no segundo dia de observação, com o intuito de buscar momentos nos quais as crianças e até mesmo as adultas estivessem livres das paredes e limitações das salas, direcionei-me a um dos locais abertos que as crianças brincam com brinquedos e entre elas, um dos parques do CEMEI. O trecho abaixo retirado das anotações do caderno de campo mostra o quanto as crianças de uma turma de Agrupamento II interagem entre elas e com o meio quando estavam em momento de brincadeira em um dos parques da instituição. Nesses momentos, as professoras as deixavam brincar livremente, apenas realizando intervenções quando consideravam que as crianças poderiam se machucar ou machucar os/as colegas.

As crianças de AGII passam um bom tempo no parque e exploram bastante tudo ao seu redor: depois de brincarem bastante na areia, se revezam nas balanças, gangorra, escorregador, brincam com o cachorro da casa vizinha ao CEMEI pela grade; inventam brincadeiras, brincam misturados meninos e meninas, ficam muito tempo brincando em cima da casinha de madeira (Caderno de Campo, 12/02/2015).

Em contrapartida, pôde-se perceber no interior das salas a exigência das professoras pelo estabelecimento da ordem, do silêncio, do controle dos corpos, assim como uma aversão à denominada “bagunça” pelas professoras.

Prata (2014) realizou um estudo sobre as relações multietárias entre crianças pequenas, analisando suas interações e brincadeiras e contextualizando o termo bagunça

na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, é exercido um controle sobre as crianças que as impede de descobrir, explorar, criar e viver suas infâncias.

Ou seja, impedir que toda essa bagunça ocorra é impedir a criança de ser criança, pois é na bagunça que estão os processos inventivos fundamentais para que as crianças criem e elaborem seus pensamentos, é através da bagunça que se expressam as diversas linguagens infantis (...) Enfim, o que a bagunça, conforme foi apresentada até o momento, nos indica é que ela faz parte de um processo de criação, que um pintor não consegue criar belas obras sem derramar um pouco de tinta, assim como um pizzaiolo não consegue elaborar uma deliciosa pizza sem deixar farinha por todo lado, e um mecânico nada conserta se tiver medo de se sujar. A bagunça é um processo que envolve e permite o extrapolar, como uma maneira de desconstruir para construir. (PRATA, 2014, p. 26)

Ao nos atentarmos para exploração do espaço, interações entre as crianças, brincadeiras e a bagunça, torna-se importante a análise do espaço físico da instituição, da maneira como o mesmo é organizado e utilizado e se sua organização considera a diversidade cultural e os interesses da sociedade, das famílias e das crianças, permitindo que suas identidades culturais sejam respeitadas e que possibilitem sentidos de pertencimento por parte dos envolvidos.

O espaço deve “ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos (...)” (FARIA, 1999, p. 70), de forma que possibilite a convivência entre crianças de várias idades e de vários tipos de adultos e que seja um espaço que respeite e incentive essa capacidade da criança de estabelecer múltiplas relações e que possibilite escolhas e tomadas de decisão. Com isso, percebemos a importância da organização de um espaço que favoreça as diferenças e as relações.

O trecho abaixo retirado do caderno de campo se refere a um dos espaços de brincadeiras do CEMEI, o chamado “galpão”, no qual as crianças se divertem, criam e inventam brincadeiras novas entre elas e entre elas e os (as) adultos (as). Este espaço proporciona inúmeras possibilidades de criação e socialização.

Outro espaço que as crianças brincam é o “galpão”. O galpão é um espaço amplo com cama elástica, piscina de bolinhas, tapetes para se esparramarem e brincarem e um espaço grande para correrem. A turma que está brincando é um AGII. Elas pulam na cama elástica, correm, brincam com pinos de boliche nas mãos que pegam em uma caixa de brinquedos. Fazem música e batuque com os pinos sentados em um banco comprido e virados, dois a dois, um de frente para o outro. Um monitor de outra turma que está passando por lá brinca com as crianças com uma bola grandona, a joga para o alto e as crianças vibram. Depois disputam a bola e a professora ensina a jogar uma para a outra. (Caderno de Campo, 09/02/2015)

Souza (2002) em sua pesquisa na qual analisa a importância da organização do espaço físico para a realização de uma pedagogia centrada na criança, intervém e reorganiza o espaço físico de uma sala de educação infantil de crianças de 4 anos de idade. Busca, dessa forma, promover um espaço de estabelecimento de várias relações, afirmando que “respeitar a criança, também, é proporcionar-lhe um espaço bem organizado onde possa vivenciar suas experiências, movimentar-se, expressar-se e produzir cultura infantil” (SOUZA, 2002, p. 64).

O CEMEI, em que foi feita minha pesquisa, adota uma proposta pedagógica organizada nas chamadas salas-ambiente⁸, nas quais as turmas não passavam mais do que um determinado tempo em uma mesma sala. Ou seja, deslocavam-se da biblioteca para as salas de fantasias, de música, de artes. Além disso, a instituição conta com três parques de área externa e dois de área interna; o galpão e outro chamado de *baby park*, onde os bebês brincavam. Este parque fica em uma pequena sala fechada e possui brinquedos baixos e coloridos com tapetes que permitem que os bebês fiquem no chão e não se machuquem com facilidade. Aparentemente esse espaço existe para garantir que os bebês se entretendam com brinquedos destinados à sua faixa etária e para que possam brincar em segurança. Porém, essa preocupação acaba privando os bebês de estarem ao ar livre e encontrarem com as crianças, uma vez que esse parque é destinado apenas a eles, além de ser um espaço limitado a poucos bebês, não permitindo o encontro com outro AGI.

Além das brincadeiras nos parques foram observados e acompanhados os momentos de alimentação das crianças na creche: uma prática cotidiana que muito tem a contribuir no quesito relacional e das trocas criança-criança e criança-adultos/as.

⁸ Apesar de transitarem por diferentes salas ao longo do período para realizarem as atividades programadas, cada turma possui uma sala-referência, a qual se direcionam quando chegam, interagem e conversam sobre como será o dia e onde ficam para esperar o momento de ir embora.

Segundo Paula (1994), cuja pesquisa intitulada “Comida, Diversão e Arte?: O coletivo infantil em situação de alimentação na creche”, trata das diversas interações estabelecidas nas situações de alimentação na creche. A pesquisadora destaca que são nesses momentos de interações com seus pares que as crianças constroem e compartilham conhecimentos, criam suas próprias linguagens, realizam trocas afetivas por meio das emoções e interagem por meio de conflitos, apaziguamentos e resistências.

Ressalta, ainda, que nos momentos de alimentação as crianças estabelecem múltiplas interações, imitando os/as adultos/as e umas às outras, fazendo sinais, inventando instrumentos, fazendo barulho, rindo, chorando, se olhando. Trata-se, portanto, de uma atividade rica do ponto de vista interacional e que não tem sido explorada o suficiente como uma atividade passível de ação pedagógica. Nestes momentos as crianças imitam adultos/as e outras crianças ao seu redor apropriando-se de signos e criando outros a partir do que observam e, assim construindo suas identidades a partir do coletivo e do meio.

Apenas com um novo olhar às atividades infantis como fonte de significados extremamente importantes é que se poderá compreender que o trinômio “comida, diversão e arte”, tal como proposto na conhecida música popular, constitui uma base fundamental para se pensar a educação em creches (PAULA e OLIVEIRA, 2000, p. 103).

Observei e registrei como era a dinâmica do café da manhã e do almoço das crianças: os horários nos quais comiam, o que comiam, a estrutura física do refeitório, as diversas interações que ocorriam nestes momentos, podendo comprovar a potência dessas relações para as crianças. O trecho abaixo retirado do caderno de campo relata um dos almoços dos bebês de um Agrupamento I. O relato trata de um momento no qual notamos a existência de interações e criações diante de uma situação cotidiana de alimentação.

Estes, agora distraídos com a comida se concentram em seus pratos, batendo as colheres nos pratos. Os bebês mais novos recebem ajuda das monitoras e também pegam um pouco nas colheres e se aventuram com a comida. Aqueles um pouco mais velhos, que já sentam na mesa, comem com um pouco mais de autonomia, apesar de também receberem ajuda. Alguns se aventuram com as mãos, pegando do prato com as mãos ou mesmo da colher com as mãos. Ainda assim, a “ditadura do talher” ainda predomina, ou seja, as crianças são reprimidas quando usam as mãos e orientadas a usarem os talheres. As professoras e monitoras explicam o que tem no prato delas, o que estão comendo e incentivam com frases, como “comer para

ficar forte” ou “olha que delícia essa comida”. Após a comida, são dadas maçãs em pedaços nas mãos das crianças ou são colocadas em cima da mesa na frente delas. Algumas comem e outras só brincam com as maçãs: de raspar na mesa, de ficar me mostrando o que é, de colecionar com a maçã do amigo. (Caderno de Campo, 13/03/2015)

A forma como as crianças interagem entre elas, com quais colegas interagem, o fato de os bebês mais novos só conseguirem interagir com aqueles também mais novos, por se sentarem perto nas cadeiras especiais para alimentação de bebês – os “cadeirões”. Enquanto os bebês mais velhos já sentam nas mesas e interagem com aqueles que também já se sentam nas mesas. A brincadeira com a comida, a visão das professoras e monitoras diante da necessidade de comer aquela comida, a imitação, a criação de novos jeitos de comer. Todas essas consistem em vivências enriquecedoras e que merecem a atenção de educadoras e educadores de crianças pequenas.

3.2 Encontros e desencontros entre as crianças de diferentes idades no CEMEI: ações, reações, manifestos e vontades

Em campo observei também os momentos em que as turmas de AG II e AG III do período da manhã brincavam nos parques do CEMEI e os momentos de alimentação das crianças durante dois meses de uma a duas vezes por semana. Atentei para a maneira que interagiam com seus pares, como brincavam, do que brincavam, como eram os encontros com os meninos e meninas de outras turmas, se ocorriam, com que frequência tais encontros aconteciam e quais eram as suas reações.

Os encontros entre as crianças de turmas diferentes eram mais frequentes entre as duas turmas de AG III. Em alguns momentos do dia as crianças desse agrupamento se encontravam nos parques, pois as professoras combinavam de ir juntas e também costumavam almoçar juntas no refeitório. Uma delas me disse que fazia isso porque “as crianças sentiam falta dos amigos e amigas que eram da mesma turma que elas no ano passado e porque gostavam de brincar com crianças diferentes”. Além do relato da professora, também notei que as turmas sentiam prazer em se encontrar:

Os dois AG III brincam livremente pelo parque, tanto na parte de cima, quanto na parte de baixo do parque. Brincam uns com os outros, em turmas misturadas, sem muitas limitações (pelos adultos) de espaço e do tipo de brincadeira. Percebo que elas gostam muito de se misturar e de brincar com a outra turma. Sobem todas no gira-gira, que fica bem cheio e amontoadado. Também sobem várias naqueles balanços de dois lugares e balançam em pé. [...] A turma de AG III da professora Maria é um pouco mais velha do que o AG III da Joana. Ainda assim, as crianças brincam muito bem umas com as outras e de forma bastante integrada (Caderno de campo, 23/02/2015).

As professoras dos Agrupamentos III também planejam juntas algumas atividades e realizam-nas com as turmas misturadas. Em uma das minhas idas ao CEMEI presenciei um momento em que as crianças foram ao refeitório conhecer e conversar com as funcionárias que trabalham na cozinha. As professoras prepararam, juntamente e previamente com as crianças, perguntas que as crianças gostariam de fazer às funcionárias para que as conhecessem melhor. Após isso, as crianças entraram em pequenos grupos na cozinha para conhecer o espaço.

Tais atitudes, que foram tomadas pelas próprias professoras, mostram a consciência acerca da necessidade das crianças se relacionarem com crianças de outras turmas e com outras pessoas que compõem a dinâmica social da comunidade escolar.

Prado (2013) relata que:

(...) monitoras e professoras confirmaram que propor a mistura etária entre as crianças era propor, primeiramente, a mistura de seus próprios pontos de vista, seus conhecimentos, experiências, atitudes e saberes em relação à infância e sua educação (p. 108).

Ou seja, as professoras podiam evidenciar as múltiplas formas de relações entre as crianças e as inúmeras possibilidades de trocas que essa mistura era capaz de proporcionar. Contudo, Prado (2013) ressalta que as professoras alegavam conhecer pouco sobre o tema e se queixavam da falta de planejamento coletivo na implantação da proposta.

Da mesma forma, as professoras entrevistadas nesta pesquisa relataram as mesmas dificuldades: uma delas alegou que quando a proposta foi implementada ela pesquisou materiais para estudar e se aprofundar, buscando uma maneira de trabalhar com qualidade

com a mistura de idades e encontrou pouco material sobre o tema que a pudesse auxiliar no trabalho.

Após as professoras da instituição realizarem a junção das turmas de AG III na visita e conversa com as funcionárias do refeitório, inicia-se o horário de almoço dos bebês que começam a chegar nos carrinhos com as professoras e monitoras. E então, as professoras dos maiores começam a apressar a visita à cozinha com crianças.

[...] as professoras e funcionárias de AGI chegam com os carrinhos de bebê e com três bebês em cada um. E vão colocando-os sentados nas cadeiras de bebê. Outros chegam de mãos dadas e sentam nas mesinhas e cadeiras de criança. Os bebês olham fixamente para as crianças no refeitório que ficam bastante distraídas com a presença deles, como se estivessem os assistindo. Pequenos grupos de AG III (de 5 em 5 crianças) entram na cozinha. Tudo bem rápido, pois os bebês já estão prontos para o almoço (Caderno de Campo, 13/03/2015).



Acervo pessoal. 13/03/2015.

Essa pressa para que as crianças voltem logo para sala e não invadam o horário da outra turma ocorre em respeito a uma tabela de horários da instituição. Nessa tabela, há

uma divisão das atividades de cada turma e seus horários, além dos momentos em que cada turma estará utilizando um espaço físico. Apesar desse cuidado, as turmas se cruzam, se encontram e manifestam seu desejo de estarem juntas, suas curiosidades e suas vontades de se comunicar.

Nos momentos de alimentação no café da manhã e almoço das crianças tomava-se bastante cuidado para que as turmas não se encontrassem e, para isso, as professoras respeitavam os horários determinados para cada turma se dirigir ao refeitório. Em alguns momentos as turmas se encontravam, porém de maneira ocasional e não planejada. E, quase sempre, nesses momentos as profissionais ficavam tensas e discutiam qual havia sido o erro no cumprimento da tabela de horário para que esse equívoco tivesse acontecido.

Os horários de almoço de cada turma são bem divididos. O refeitório também poderia ser um local de interação entre as crianças, onde todas comeriam juntas, aprenderiam umas com as outras e estabeleceriam trocas. Há mesas e espaços suficientes para que mais de uma turma almoce junto, porém isso não acontece. (Caderno de Campo, 09/02/2015)

As crianças do AG III no momento de alimentação, buscavam na cozinha o prato de vidro e seguiam para as mesas. Alimentavam-se sozinhas utilizando uma colher, jogando fora o que sobrou no prato com a ajuda das professoras e devolvendo o prato na cozinha. Elas reproduziam muito bem aquilo que lhes foi ensinado e pouco interagiam entre elas durante as refeições. Nos momentos em que conversavam, brincavam ou ameaçavam entrar em conflito, mexendo no prato ou na cadeira do colega, as professoras logo as repreendiam e as crianças obedeciam. As professoras apenas interagiam conforme necessário, mas na maior parte do tempo ficavam sentadas esperando as crianças acabarem.

A partir da observação dos momentos de alimentação das crianças nota-se que as mesmas são disciplinadas a ficarem quietas, conterem suas vontades de realizar trocas com seus pares, de levantar das cadeiras, bagunçar, interagir com crianças e adultos ao seu redor. Ao acompanhar a refeição dos bebês noto o esforço que as educadoras fazem para instaurar essa disciplina e, mais tarde, obter resultados como os observados por mim

nas turmas de AG III. Ou seja, crianças quietas e reproduzindo exatamente aquilo que os adultos disseram, ou melhor, impuseram a elas.

Em relação às turmas de agrupamentos diferentes, esse contato era ainda mais difícil. Os encontros entre turmas distintas eram vistos como preocupantes pelos adultos e motivo para se apressarem para que as crianças se separassem. Em um dos momentos, duas turmas de Agrupamento II se encontraram em um dos parques e começaram a brincar. As crianças reagiam com entusiasmo quando encontravam colegas de outras turmas. Então, logo os adultos cuidavam de organizar a “bagunça”, separando as crianças e levando cada turma para sua sala.

Apesar de possuir uma estrutura física bem ampla e ser bastante espaçosa, contando com muita área externa, o CEMEI utiliza esses espaços para segmentar as turmas, definindo espaços específicos que podem ser utilizados por idades específicas. Dessa forma, a maneira como o espaço é utilizado não permite que as crianças estabeleçam relações com várias idades, não favorecendo o convívio com as diferenças e o estabelecimento de múltiplas relações.

Entretanto, também pude presenciar momentos em que as crianças manifestavam suas vontades de estarem com as outras e interagem com crianças de outras turmas e eram respeitadas e inclusive incentivadas. As professoras e funcionárias tanto sabiam dessa vontade das crianças de estarem juntas, que chegavam a utilizar esses encontros – de forma rápida e não planejada – para distrair e acalmar os bebês e as crianças. No início do processo de adaptação dos bebês e das crianças na creche e pré-escola presenciei um momento em que as monitoras do berçário levaram três bebês para um dos parques frequentados pelas crianças mais velhas. Tanto os bebês, quanto as crianças apreciaram o encontro e realizaram trocas de palavras e sons, sorrisos e afetos.

Duas professoras de berçário trouxeram dois bebês, que já andavam, mas estavam começando hoje na creche. Um dos bebês, um menino, estava chorando bastante e se acalmou depois da professora falar para ele olhar as outras crianças brincando. Ele olhou ao redor e foi logo parando de chorar. As professoras começaram a cantar, fazer cantiga de roda e todas as crianças começavam a bater palma e cantar. Uma das meninas ficou rodeando o bebê, chegando bem pertinho com o rosto e sorrindo para ele, como se estivesse dizendo “bem-vindo”. O outro bebê também logo se misturou com a turma de AG II. Todos sentaram pertinho uns dos outros para beber água e ele se misturou e sentou no meio deles, feliz da vida [...]. (Caderno de Campo, 09/02/2015).

Enzo Catarsi (2013), saudoso, importante professor e pesquisador italiano que trouxe grandes contribuições principalmente na área da educação de crianças de 0 a 3 anos, trata das competências relacionais que a docente deve ter para ambientar e acolher as crianças pequenas na creche e, assim, possibilitar que as mesmas se relacionem bem com seus colegas, suas colegas e com os/as adultos/as. Algo que nos parece tão óbvio quando lemos ou ouvimos, mas quando entramos nas creches e pré-escolas não é com esse “óbvio” que nos deparamos. Vemos nossas crianças serem reprimidas e caladas e o pesquisador ressalta justamente a necessidade das docentes instaurarem relações positivas tanto com as crianças, quanto com as famílias. Trata de atitudes práticas que devem ser assumidas pelas docentes, tais como estabelecer relações que encorajem as crianças, compreender a realidade de cada uma e incentivar o estabelecimento de boas relações entre o grupo.

Laura Cipollone (2003) em artigo intitulado “Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância” aborda o tema da pedagogia da diferença. Mostra resultados de pesquisas feitas em creches e pré-escolas italianas sobre relações de gênero e formação das identidades de gênero, e de como estas interagem com as hierarquias de valores elaboradas pela sociedade.

A pesquisadora italiana ressalta o fato de haver pouca atenção voltada para a afetividade, para as questões emocionais das crianças, assim como para os laços afetivos. Tais questões, que possuem extrema importância especialmente na vida da criança pequena, são ignoradas pela pedagogia. E ganham atenção apenas quando pesquisas mostram que as relações de afetividade e sociabilidade estão diretamente ligadas à inteligência e ao desenvolvimento dos processos cognitivos. Ou seja, a emoção por si só não mereceria tanta importância, a não ser que estivesse associada a um interesse educacional de aprendizagem.

Se somos capazes de reconhecer que os sentimentos existem e agem no trabalho educativo, que são partes do "*curriculum* formador", parte importante e arriscada, visto que muito frequentemente é implícita e, portanto, indizível e não elaborável, sabemos, também, que faz parte da profissão do professor ter consciência deles, saber reconhecê-los e dirigi-los. No relacionamento com as crianças menores, em especial, a afetividade tem um lugar importante e creio, portanto, que seja necessário sondar os significados e valores do amor das crianças. (CIPOLLONI, 2003, p. 36)

Notamos, portanto, que o menosprezo dos sentimentos faz parte de uma cultura que diminui as emoções, enquanto engrandece valores racionais, consumistas e

agressivos. Ao priorizarmos tais aspectos da vida em sociedade contribuimos para a reafirmação de valores que não priorizam as pessoas e seus sentimentos. Além disso, a preocupação deve ser com a educação integral das crianças, incluindo seus sentimentos e a importância dos mesmos para a vida em sociedade e na relação com as outras pessoas.

Segundo Prata (2014), o período de adaptação das crianças na creche pode vir acompanhado de estranhamento, e a relação com as demais poderá auxiliar na superação desse mal-estar. Sendo, portanto, importante que as professoras proporcionem esses encontros.

Contudo, embora a experiência da creche propicie à criança uma nova forma de sociabilidade, é importante ressaltar que nem por isso é uma situação fácil, pois trata-se de seus primeiros momentos neste novo ambiente, sendo assim, um momento de estranhamento e mal-estar, não só pela separação da família, mas também pelo fato de estar em um lugar desconhecido com pessoas diferentes. Esse desconforto por parte das crianças será aos poucos superado, principalmente através do interesse pelas atividades das demais crianças ali presentes (PRATA, 2014, p. 37).

Às vezes coincidia de as crianças mais velhas estarem brincando em um dos parques enquanto os bebês estavam no solário⁹ cercados pelo muro que divide o solário da parte externa de onde fica o parque. As crianças quase sempre eram repreendidas quando se penduravam no muro, tentando ver os bebês, tentando tocá-los e querendo brincar com os seus brinquedos e tentando conversar com as outras professoras e cantar junto com elas as músicas que estavam cantando para os bebês. Porém, algumas professoras permitiam o contato e deixavam as crianças ficarem lá, fazendo trocas com os bebês e se contentando com a pouca liberdade que lhes foi dada, mesmo que houvesse uma parede entre elas.

Em um desses momentos, as crianças do AG III, aproveitando a permissão dada, passaram quase todo o tempo em que poderiam estar brincando no parque conversando, cantando, trocando brinquedos e fazendo carinho nos bebês. Mostrando, mais uma vez, a vontade de estarem perto, trocarem e criarem com seus diferentes pares.

⁹ O solário consiste em uma parte externa da sala onde ficam as turmas de Agrupamento I, dos bebês. Seria o local em que os bebês estariam “ao ar livre”, porém com um muro delimitando esse espaço da parte externa da sala.



Acervo pessoal. 30/03/2015.

No artigo “A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil” de Viviane Souza e Marcos Neira são analisadas duas situações rotineiras na Educação Infantil – festa de aniversário e momento de descanso – e discutidos os mecanismos utilizados para educação dos corpos das crianças na creche, cujo debate é justamente a domesticação e docilização dos corpos em submissão à ordem social dominante. Segundo Souza e Neira (2014, p.10) percebemos a maneira como a disciplina é utilizada como forma de controle das crianças pelos adultos, que limitam seus espaços, tempos e movimentos.

(...) o uso constante da disciplina para adequar e moldar o comportamento das crianças levando-as à docilidade; além da concepção de infância baseada em uma visão adultocêntrica de controle para adequação das crianças às normas socialmente impostas (p. 10).

Da mesma forma, identifiquei tais procedimentos de controle e contenção representados nos momentos em que as crianças eram repreendidas ao tentarem se comunicar com outras e expandir os espaços delimitados pelas adultas, assim como nos

momentos em que as crianças têm seus corpos domesticados e submetidos aos comandos de uma sociedade adultocêntrica. Um exemplo está na situação como a relatada abaixo, durante minha pesquisa:

O fundo de uma das salas de AGI, dos bebês, fica de frente para o parque externo onde brincam as crianças do AGII. Alguns bebês choram bastante dentro da sala e a professora abre a grade que divide a parte de dentro da sala do solário para eles “saírem” um pouco para o fundo da sala. A monitora e a professora dão bexigas para os bebês. Uma das bexigas voa para o parque e uma menina pega e vem chegando perto e bem devagar dos bebês com a bexiga na mão e cara de assustada. A monitora pede para ela devolver porque o brinquedo dela agora era balde e pá, e se ela pegasse a bexiga, todos iriam querer. Ela entregou correndo a bexiga e voltou para o escorregador para brincar com as outras meninas. (Caderno de Campo, 12/02/2015)

3.3 Culturas Infantis

A partir da pesquisa pioneira do sociólogo Florestan Fernandes (1979) “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis” sobre o folclore paulistano, na qual foram observadas as relações entre as crianças brincando na rua, atentando para o coletivo infantil, como formam seus grupos, suas brincadeiras e conflitos, enfim as relações entre as crianças, pôde-se compreender que elas constroem a cultura infantil. A pesquisa realizada no bairro do Bom Retiro, centro de São Paulo, no ano de 1946, mostra que as crianças não apenas aprendem ou absorvem elementos da cultura dos adultos que as rodeiam, mas constroem seus saberes por meio das vivências entre elas, não permanecendo limitadas aos elementos dessa cultura adulta.

Sabe-se, portanto, conforme afirma Corsaro (2002), que as crianças pequenas experimentam e dão significado à realidade por meio de símbolos e signos próprios, mesmo quando estes são inspirados em elementos de uma cultura adulta, resignificando esta realidade a partir de suas percepções, pensamentos, imaginação e produzindo, assim, a cultura infantil. Apesar disso, raramente as crianças são ouvidas e respeitadas, resultado

de uma organização social adultocêntrica. Segundo o pesquisador, “a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento” (CORSARO, 2002, p. 114).

O sistema educacional em creches, pré-escolas e escolas, na maioria das vezes pautado em práticas adultocêntricas, não priorizam suas ideias, seus questionamentos, suas vontades, invenções e criações. Ao contrário, buscam homogeneizar as crianças para que se comportem de uma maneira preestabelecida. Dessa forma, notamos que:

(...) as meninas e meninos são “usualmente” divididas e divididos em turmas por idades – séries – , seguindo uma rotinização de ações dirigidas pelas docentes de forma homogênea, sem considerar interesses e desejos das crianças e a formação de sua autonomia; todas fazem tudo no mesmo horário e da mesma forma: horário de entrada e saída, da alimentação, de uso do banheiro, do descanso e a mesma atividade para todas, no mesmo horário e no mesmo espaço (CANAVIEIRA e CALDEIRON, 2011, p.154).

Prado (2013) em artigo intitulado “Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande” destaca que não são dados espaço e abertura para as manifestações das crianças na sociedade capitalista dominante. A pesquisadora relaciona as culturas infantis com a sociedade em que vivemos, conforme explicitado pelo trecho abaixo:

[...] confrontando os saberes das crianças, suas culturas infantis inscritas na troca, na negociação e no compartilhar e fazer as coisas juntas, com a lógica de uma sociedade dominante, sem negociações, que afirma que elas não podem, não conseguem e não entendem. Ou seja, dois pontos balizam essa busca: a herança social, sua natureza e garantia de reprodução do mundo da ordem, numa sociedade excludente como a nossa; e a transgressão, a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem, por meio da cultura e das relações com a sociedade apreendida por suas contradições e vazios, que permitem o novo, o inusitado, a descoberta. (PRADO, 2013, p. 142).

Ou seja, as crianças estão submetidas a uma ordem prévia que lhes é imposta desde muito pequenas, porém, as mesmas não aceitam caladas tais imposições, mas também questionam e são capazes de instaurar uma nova ordem a partir das vivências e das relações com o outro. Daí a importância de pesquisas que voltem os olhares para as

crianças como principais sujeitos, ou seja, enxerguem as falas, pedidos, expressões, anseios, reflexões e questionamentos das crianças em relação àquilo que as cerca.

Demartini (2011) destaca a importância de as crianças participarem do processo de pesquisa como sujeitos ativos, abrindo espaço para a valorização e problematização das vivências infantis. A pesquisadora reconhece a dificuldade em pesquisar a infância e as diferentes crianças, dada a complexidade de observar as vivências infantis sem captar “as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o “olhar” das próprias crianças” (DEMARTINI, 2011, p. 11).

Ter a criança sujeito na minha pesquisa foi um exercício árduo, que exigiu uma reeducação do meu olhar, pois entender as suas linguagens exige conhecimento, sensibilidade, atenção, paciência e tempo. A maneira como se relacionam e se comunicam é peculiar da infância e nos fazem sentir estrangeiros diante delas, por isso a necessidade de dar espaço às suas ações e reações e observá-las atentamente e cuidadosamente.

Olhando atentamente a fim de compreender as formas de expressão das crianças, as mesmas manifestam o desejo por estarem com seus diferentes pares, sejam eles mais novos, mais velhos, de mesma idade, porém de turmas diferentes e de realizarem trocas e conviverem explorando outros espaços, outros brinquedos ou mesmo convivendo com outros adultos que não aqueles com os quais convivem diariamente.

A bibliografia italiana traduzida em português também teve grande contribuição para a pesquisa. Estudos e pesquisas italianas têm servido de referência mundial no que diz respeito à educação de crianças pequenas e pequenininhas, tendo a criança como centro do processo educativo, respeitando as “vozes” da infância, as diferentes formas das crianças se expressarem e se relacionarem e a produção das culturas infantis.

A pesquisadora italiana Tullia Musatti estuda os processos de socialização das crianças nas instituições educativas, defendendo que as crianças devem ser vistas em sua completude, as culturas infantis devem ser respeitadas e incentivadas e que as trocas entre famílias, docentes e crianças representam ganhos significativos na educação das crianças pequenas.

Em artigo denominado “Programas educacionais para a pequena infância na Itália”¹⁰, escrito por Musatti e publicado na revista da ANPED em 2003, a autora retrata uma situação no seu país na qual há um aumento da necessidade de apoio pelas famílias no cuidado com as crianças e também a criação de uma outra consciência em relação ao cuidado e educação das mesmas. Consciência essa que se traduz em novas necessidades no que se refere à educação das crianças, como por exemplo, experimentar relações e vivências com outras crianças.

Musatti (2003) caracteriza as creches e pré-escolas italianas, destacando que houve experiências de elevada qualidade, como nas cidades de Pistóia e Reggio Emilia. Novas pesquisas, principalmente voltadas para as creches, destacaram a importância e os benefícios da socialização das crianças em um ambiente destinado à educação das crianças e que esteja aquém do âmbito familiar, criando a possibilidade de múltiplos vínculos. Além da importância das interações entre as crianças e participação de pais e mães na vida da creche.

Em outro trabalho da pesquisadora italiana, no qual trata das relações entre crianças pequenas na creche, ela destaca o fato das interações entre as crianças existirem desde muito cedo em suas vidas, inclusive já entre os bebês. E que essas trocas fazem parte da formação da identidade e afetividade das crianças. Segundo Musatti (1998), ao tratar do momento em que as crianças passam a frequentar a creche e talvez experimentem um certo desconforto por não estarem habituadas ao espaço e às pessoas:

Esses aspectos tendem pouco a pouco a ser substituídos por um comportamento mais ativo, também individual, e pelo progressivo referir-se ao adulto mais como mediador de conhecimento sobre a vida da creche do que como aquele que consola. Esses comportamentos jamais predominam, pelo contrário, são amplamente minoritários já desde os primeiros momentos, em relação a um forte interesse pela presença e atividade das outras crianças, e em relação à vontade e capacidade de interagir com estas. Essa expressão de sociabilidade direcionada às crianças cresce com o tempo e se desenvolve lentamente em direção a uma maior participação na atividade e nas brincadeiras, tanto das crianças sozinhas quanto de todo o grupo. (MUSATTI, 1998, p. 192)

Bondioli e Mantovani (1998) também são professoras e pesquisadoras italianas que contribuíram para o enriquecimento do trabalho com bebês e crianças pequenas. O

¹⁰ Este artigo é referente ao minicurso oferecido por Musatti no GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 – anos, organizado por elas convida a refletir sobre o papel das docentes na relação da criança com o mundo. Esse papel está vinculado à qualidade da interação que as crianças terão com as outras crianças, com os/as adultos/as e aquilo que as cercam. As docentes teriam, portanto, o papel de influenciar para que as crianças tenham interações sociais benéficas, pacíficas e enriquecedoras.

A bibliografia italiana traduzida em português, portanto, serviu como base para a pesquisa uma vez que forneceu elementos para entender as relações de idade da Educação Infantil sob uma perspectiva sociológica e, ainda, refletindo sobre a importância de uma educação emancipadora para esse coletivo que ainda tem muitos direitos a serem conquistados. A criança, como esse sujeito de direitos, precisa que nós, adultos/as, voltemos nossas atenções a elas e às suas necessidades e desejos, assim como às manifestações que as mesmas revelam a respeito da vida em sociedade que as apresentamos.

As crianças estão desamparadas tendo que decidir sozinhas suas certezas, suas possibilidades e fazem isso pelo inverso, pois sabem, desde muito cedo, não poderem, não conseguirem, não serem capazes, não entenderem. Isso seria imaturidade advinda da pouca idade? Elas conhecem, pela comparação entre aquilo que lhes é dito e aquilo que observam (e a partir do que concluem), as contradições dos adultos e da sociedade. (PRADO, 2013, p. 143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(MANOEL DE BARROS)

Ao estudar e pesquisar o tema das relações entre crianças pequenas de diferentes idades, adentrando no cotidiano de crianças de uma creche e pré-escola pública e acompanhando suas práticas sociais, vivências e relações notei o quanto as meninas e meninos buscam subverter a ordem a que são submetidas pelos adultos e adultas.

Durante o período de observação da pesquisa as crianças demonstraram seus desejos e interesse em se relacionar com outros grupos de crianças que não aquele com o qual passavam a maior parte do tempo, além da vontade de explorar e adentrar em espaços destinados apenas a grupos de outras faixas etárias. Tais desejos puderam ser vistos nos poucos momentos em que se encontravam e optavam por brincar, se relacionar e trocar com as outras crianças, expressando entusiasmo com os encontros e demonstrando prazer ao estarem umas com as outras.

As crianças querem estar perto, se aproximar, se envolver, trocar. Sentem curiosidade, desejo de estarem com as outras crianças e de estarem em outros espaços. Elas querem estar com os bebês, ouvir e cantar as músicas que os bebês cantam. Brincar com os brinquedos deles e mostrar os seus. Aprender as brincadeiras deles, ensinar as suas e criarem novas juntos. Elas querem estar com as crianças de mesma idade também das outras turmas. Querem estar com as crianças mais velhas. Querem cuidar e serem cuidadas, querem ensinar e querem aprender, querem explorar outros espaços.

As professoras entrevistadas, apesar de reconhecerem a importância da convivência entre as crianças de idades diferentes e os ganhos que essas relações geram em termos de diversidade, relataram suas dificuldades em trabalhar com a mistura.

Segundo as profissionais docentes, não se sentem preparadas para educar e cuidar de crianças de idades distintas em uma mesma turma e criticam a Secretaria Municipal de Educação ao decretar a lei dos agrupamentos multietários no município de Campinas. Relataram que as profissionais da Educação Infantil não participaram da decisão, a qual não foi colocada em pauta para discussão para a sociedade e, ainda, que não houve preocupação alguma com a preparação e formação das professoras para atuar com os agrupamentos na prática.

A pesquisa destacou a necessidade de rompermos as barreiras etárias na primeira etapa da educação básica não só como uma forma de proporcionar a vivência entre diferentes, mas também respeitando as vozes das crianças, uma vez que foi visto que as mesmas manifestam suas vontades em estarem umas com as outras, independente da faixa etária. As crianças expressam suas necessidades e vontades de criar novas brincadeiras,

construir regras, explorar outros espaços, bagunçar e se expressar corporalmente e artisticamente.

A divisão etária na Educação Infantil fundamenta-se em teorias desenvolvimentistas de educação que priorizam a escolarização das crianças, relevando a riqueza das interações sociais e das vivências na infância. Da mesma forma, professoras e professores são formadas (os) para escolarizar as crianças, não dando a devida importância à criação dos processos coletivos na educação.

A formação de profissionais docentes é caracterizada por se direcionar ao formato escolar, quando deveria ser uma formação que enfatizasse a reflexão da prática. Uma formação que transmite um saber pronto e que não deve ser questionado, não possibilita mudanças e melhorias na educação das crianças. A questão da formação de professoras e professores possui grande importância no tema abordado neste trabalho e no que diz respeito ao posicionamento de profissionais docentes perante as relações entre diferentes. Porém, não houve espaço para o aprofundamento do tema, havendo a possibilidade do mesmo ser desenvolvido em posteriores pesquisas.

Ao permitirmos que meninas e meninos entrem em contato com as diferenças, não apenas etárias, mas também as diferenças de gênero, de classe social e étnico-raciais nos posicionamos de forma contrária a um modelo de educação que segrega e tem o adulto como detentor do conhecimento e das verdades as quais as crianças devem se submeter.

É importante que sejam dadas oportunidades às invenções, transgressões, ao inusitado e ao imprevisível em um espaço em que tanto crianças quanto professoras possam expor seus sentimentos, vontades e linguagens em uma educação que emancipe, liberte e dê espaço para as crianças viverem suas infâncias. Infâncias que devem ser vividas e existir por elas mesmas e não para algum propósito definido pelo universo adulto.

Assim como trata poeticamente Manoel de Barros, os despropósitos das crianças tidas por nós como “cismadas” e “esquisitas” nem sempre são compreendidos aos nossos olhares de adultos e adultas que se esqueceram que “os vazios são maiores e até infinitos”.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância*, 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *Pro-posições*, vol. 15, n.1 (43), p. 229-231, jan./abr. 2004.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 189-201.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. *Pro-posições* - vol. 10 N° 1 (28), p. 119-131, março de 1999.

CANAVIEIRA, Fabiana O. e CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: GEPEDISC CULTURAS INFANTIS, *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.153-170.

CARDOSO, Suzemara. *A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise de um CEMEI*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2004.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 7-12.

- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. *Pro-posições*, n.42, p.25-39, 2003.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17. Porto: Afrontamento, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, SP. Cortez, 2009, p. 83-103.
- DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso da vida pós moderno. *REVISTA USP*, São Paulo, n.42, p. 70-83, junho/agosto 1999.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11-25.
- FARIA, Ana Lúcia G de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 67-97.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, v. 26, p. 1013-1038, 2005.
- FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Apresentação. In: *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP. Autores Associados, 2011, p. 1-10.
- FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.
- FLORESTAN, Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 153-258.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.07-13.

FREITAS, Luis Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, v. 20, n.35, p. 89-99, jul/dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, Editora Guanabara Koogan, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). Linguagem infantil: convite à leitura. In: *Infância e suas linguagens*. São Paulo, SP. Cortez, 2014, p. 11-18.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Soc. Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, 2010 .

MUSATTI, Tullia. Os programas educacionais para a pequena infância na Itália. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, n.24, p.66-77, 2003.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 189 – 201.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. *Comida, Diversão e Arte?: O coletivo infantil em situação de alimentação na creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE – USP, São Paulo, 1994.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. “Comida, diversão e arte”: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo/SP, Editora Cortez, 2000, p. 85-104.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2006.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. *Pro-posições*, Campinas/SP, v. 24, n. 1 (43), p. 139-157, 2013.

PRATA, Ana Luiza. *Agrupamentos e a mistura de idade na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2014.

RONDAN, Taís C. Q. *Os agrupamentos multietários no município de Campinas: benefícios e controvérsias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Campinas, SP: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p.11-46, 2012,

SILVA, Hélio R. S. e MILETO, Claudia. *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

SOUZA, Ione Pereira de. *A Organização do Espaço Físico e a Pedagogia da Educação Infantil em Salas de Pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 2002.

SOUZA, Viviane Sobh; NEIRA, Marcos Garcia. A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil. *Conexões*, Campinas/SP, v. 12, n. 1, p. 107-125, 2014.

STAMBAK, Mira [et al.]. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Anexos

Roteiro de Observação seguido durante a coleta de dados na CEMEI Maria Antonina Mendonça de Barros – Campinas

- Verificar se nos documentos de planejamento da instituição há alguma indicação de incentivo ou cerceamento da relação entre grupos de idades variadas;
- Localizar se há momentos planejados de interação;
- Observar se há atividades de livre escolha, como oficinas ou ateliês, nas quais as crianças escolhem o que fazer independente da faixa etária;
- Observar como as reuniões de pais e as festas são organizadas. Se são organizadas de acordo com o grupo etário ou não;
- Observar como é feita a divisão das salas (verificar se há indicações dos porquês da divisão etária e de que maneira ela é organizada);
- Verificar quais as idades das crianças e se possuem idades próximas ou diferentes;
- Observar e registrar a maneira como se relacionam, as razões dos conflitos e de que forma são solucionados;
- Observar quais são as atividades que realizam em sala e como as crianças se comportam e se relacionam durante as atividades;
- No caso de crianças com idades próximas, observar essa relação a fim de comparar com as relações entre crianças de diferentes idades
- Pesquisar como são nomeados os grupos (se seguem documentos municipais ou se indicam a divisão etária);
- A partir da planta da instituição buscar locais em que a relação entre idades acontece ou poderia acontecer;
- Observar o mobiliário e todos os aspectos do ambiente físico e as possibilidades de interação entre as diferentes idades;
- Verificar como são utilizados esses espaços. Pensando nisso, observar se as crianças maiores têm acesso aos ambientes como solário (inclusive questionar se apenas nesses ambientes e momentos específicos as crianças poderiam estar ao ar livre, expostas ao sol);

- Em relação às crianças maiores, observar se as mesmas podem brincar com os brinquedos das crianças menores e vice-versa.
- Em relação ao parque, fazer uma descrição:
 - * verificar quantos parques são,
 - *se tem areia e se podem brincar nela,
 - *se tem brinquedos,
 - *se as crianças tiram os sapatos nesse momento,
 - * se podem escolher tirar os sapatos ou não,
 - * se podem escolher objetos para brincar no local,
 - * do que brincam no parque,
 - * se sobem em árvores ou exploram esse momento se valendo de outros instrumentos.
- Observar se há outros espaços, como hortas, biblioteca, jardim;
- Verificar de que forma é organizado o revezamento dos espaços comuns: se ocorre através de uma tabela, se através da divisão por turmas, se por meio de encontros entre os grupos, etc.
- Em relação aos brinquedos, observar como são divididos e organizados e se as crianças podem escolher os brinquedos ou se são organizados por divisão etária;
- Observar se as crianças tomam banho no período, se tomam banhos de diversão, se são utilizadas mangueiras e bexigas;
- Em relação aos horários de entrada e saída das crianças, observar os locais de espera para o início das atividades e os locais de espera pela chegada dos responsáveis. Verificar se as crianças de diferentes idades ficam juntas ou não. Atentar para a forma como se relacionam as crianças entre elas e as crianças e as professoras;
- Em relação às professoras, observar de que forma elas se envolvem nas atividades propostas às crianças. Se participam, brincam, etc. E como são as relações entre crianças e professoras.

- Observar as possibilidades de brincadeiras e a interação das crianças. Atentar se meninos e meninas brincam com todos os brinquedos da sala e fora dela igualmente. E atentar se a professora trata meninos e meninas de forma diferente. Se meninos e meninas se tratam de maneira diferenciada entre eles, de acordo com o sexo.
- Observar as meninas e meninos brincando no parque: se as meninas também correm, sobem nos brinquedos, se arriscam, jogam bola; se os meninos brincam de fazer “comidinha” com areia, por exemplo.

Roteiro de entrevistas

Entrevista com a diretora Maria José Figueiredo Ávila

- 1) Por que houve a decisão pela mistura de idades na CEMEI? A partir de quando ela foi implementada e quando acabou? Quem participou da decisão?
- 2) Como funcionava, ou seja, como era feita a divisão das turmas?
- 3) Por que foi decidido pelo fim dos agrupamentos? Quem participou dessa decisão?
- 4) Conte um pouco sobre a experiência com os agrupamentos.
- 5) Há algum momento planejado para as crianças de diferentes idades se encontrarem? Momentos de brincadeira no parque, alguma atividade, festas de aniversário, festas da CEMEI, refeições, etc. Há algum momento em que turmas diferentes se encontram?
- 6) De que forma é organizado o revezamento dos espaços comuns? Tabela de horários, divisão por turmas, etc.

Entrevista com as professoras

- 1) Você já trabalhava aqui quando foram implementados os agrupamentos multietários? Conte um pouco sobre o período e a vivência.
- 2) Quais eram as idades das crianças da sua turma?
- 3) Quais as desvantagens e vantagens do agrupamento multietário? E quais as desvantagens e vantagens de turmas divididas por idade?
- 4) O que você achava das turmas com crianças de diferentes idades? Gostava? Teve dificuldades?
- 5) Como foram esses processos de implementação dos agrupamentos e de ruptura?
- 6) Quais as idades das crianças da sua turma?
- 7) Há algum momento em que as crianças se encontram com crianças de diferentes idades? Ou que se encontram com crianças de outras turmas? Isso ocorre de maneira acidental ou de maneira proposital?

- 8) As crianças pedem para brincar com outras de idades diferentes quando se cruzam pela CEMEI? Pedem para brincar com brinquedos ou frequentar os espaços de crianças de outras idades?
- 9) Meninos e meninas se relacionam bem? Os meninos e as meninas brincam de maneira diferenciada entre eles, de acordo com o sexo? Brincam com os mesmos brinquedos e das mesmas brincadeiras ou selecionam de acordo com o sexo?

Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Menor de Idade

_____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Tatiana Renzo Fonseca, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria do projeto de pesquisa PIBIC/CNPq e TCC da Pedagogia da Unicamp, a realizar as fotos e vídeos de meu/minha filho(a) que se façam necessárias e/ou a colher seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Campinas, ____ de _____ de 2015.

Pesquisadora responsável pelo projeto

Responsável Legal



RELAÇÕES DE IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Tatiana Renzo Fonseca (tati_grigo@hotmail.com)
Orientadora: Profª Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (cripeq@unicamp.br)
Agência Financiadora: PIBIC/CNPq
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural
GEPEDISC – linha Culturas Infantis.



Palavras-chave: criança pequena - culturas infantis - relações de idade.

As práticas adotadas pela Educação Infantil, na maioria dos casos, mostram conceitos da sociedade adultocêntrica em que vivemos. As docentes enfrentam desafios em atuar nessa etapa da educação básica e colocar em prática o educar e cuidar de crianças pequenas de forma que haja experimentações, brincadeiras, espaço para criar, inventar e se movimentar e, além disso, de forma que seja criado um meio no qual as crianças possam conviver com seus pares, aprendendo com as diferenças entre elas e tendo prazer com isso. A pesquisa dá continuidade à investigação de cunho etnográfico iniciada em 2014, aprofundando e ampliando os conhecimentos teóricos sobre as relações de idade na pré-escola, considerando que essa convivência entre diferentes compõe um dos elementos-chave na construção das culturas infantis.



Tonucci (1997)

Acervo pessoal. 30/03/2015.

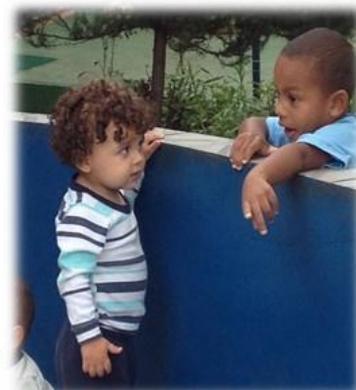


Inicialmente foi feita a análise da importância da convivência entre crianças pequenas de diferentes idades da pré-escola em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Campinas/SP, por meio da etnografia. Realizou-se, em uma segunda etapa, o aprofundamento teórico para adensar a análise dos dados coletados, tendo como base a bibliografia brasileira e italiana traduzida em português, que trata da possibilidade das crianças de ir além da reprodução do padrão social, realizando uma reprodução interpretativa, como diz Corsaro (2002), e criando novas realidades, produzindo as culturas infantis e construindo conhecimentos entre elas mesmas e entre elas e as/os adultas/os. A pesquisa buscou se apoiar em uma "Pedagogia da Infância que leve em conta a capacidade de as crianças estabelecerem relações na diversidade de gênero, de classe social, de idade, de tamanho, assim como de produzirem saberes, construindo culturas próprias dos grupos infantis no convívio coletivo" (Prado, 2016, p.328)

A importância das crianças frequentarem diferentes grupos de pertencimento está na construção de identidades como "campos do social em que sujeitos se revelam, se movem, confrontam igualdades e diferenças em relação aos modos de ser, de pensar, de agir" (Ávila, 2002, p. 57), formando cidadãos que não só sabem conviver com suas diferenças, como também se beneficiam delas.

Notou-se que as crianças buscavam os encontros com os de diferentes idades e nesses momentos pareciam funcionar como "uma forma de resistência infantil ao contexto. Uma espécie de transgressão à regras" (Paula, 1994, p.85). O referencial teórico adotado e estudado reforça a necessidade de atentar para os direitos das crianças por espaços onde possam explorar a dimensão onírica, alimentando seus imaginários por meio de práticas e experiências autenticamente infantis em oposição à absorção ou imitação de elementos prontos e impostos por uma cultura exógena e dominante.

Agradeço ao grupo GEPEDISC – linha Culturas Infantis pelo apoio. À prof.ª Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, orientadora da pesquisa, e às leitoras Dra. Elina Macedo e Sandra Bonotto. Agradeço também à coordenadora do CEMEI, Me. Maria José Ávila, assim como às educadoras e às crianças da instituição.



Acervo pessoal. 30/03/2015.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE – UNICAMP, Campinas/SP, 2002.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. In: *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17, p. 113-134. Porto: Afrontamento, 2002.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Comida, Diversão e Arte?: O coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação (Mestrado em Educação) FE – USP, São Paulo, 1994.
- PRADO, Patrícia Dias. Relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. In: Candian, Viviane A.; Gallina, Simone; Weschenfelder, Noeli (orgs.). Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Ed. Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.
- TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 48.