Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Ana Luiza Prata

HOJE TEM CRECHE? TEM SIM SENHOR HOJE TEM BAGUNÇA? TEM SIM SENHOR: Estudo sobre a educação e diversão das crianças pequenas em um CEMEI multietário

Campinas

2014

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Ana Luiza Prata

HOJE TEM CRECHE? TEM SIM SENHOR
HOJE TEM BAGUNÇA? TEM SIM SENHOR:
Estudo sobre a educação e diversão das crianças pequenas em um CEMEI multietário

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

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P887h

Prata, Ana Luiza, 1991-
Hoje tem creche? Tem sim senhor hoje tem bagunça? Tem sim senhor: estudo sobre a educação e diversão das crianças pequenas em um CEMEI multietário / Ana Luiza Prata. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Agrupamentos multietários. 4. Bagunça. 5. Cultura infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-035-BFE

Campinas, julho de 2014.

_____
Profª. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

ORIENTADORA

_____
Profª. Dra. Joseane Maria Parice Bufalo

SEGUNDA LEITORA

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da UNICAMP, por todos(as) profissionais que me proporcionaram reflexões e discussões que contribuíram de maneira imensurável à minha formação.

À minha professora e orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria, por todo incentivo, apoio e entusiasmo. E também ao grupo GEPEDISC – Culturas Infantis, pela acolhida, colaboração e inspiração.

Agradeço à minha colega leitora Sandra Bonotto, por todas contribuições, pela paciência e disposição em me ajudar. E à minha segunda leitora Joseane Bufalo, por sua atenção e prontidão em colaborar com esta pesquisa.

Agradeço ao CAIC e em especial às crianças das turmas de AG1 e AG3 observadas, por terem me acolhido com tanta boa vontade. Foi um prazer acompanhá-las.

Agradeço às professoras da Creche Área da Saúde (CAS) UNICAMP, por todo carinho, cuidado, contribuição profissional, por serem fundamentais à minha formação e principalmente por terem me proporcionado o prazer e a vontade de trabalhar com as crianças pequenas.

Agradeço às pessoas “pra lá” de especiais que me acompanharam nessa jornada, Lucimara Moriconi, Natali Faria, Mayra Oliveira, Jaqueline Lattaro e Madalena Mendes, obrigada por cada trabalho, risada, encontro e comilança.

Agradeço à Marli Miranda e Paloma Fortunato por terem suas casas sempre abertas a quem precisasse. E às minhas companheiras de casa: Patrícia Chaves, Natali Faria, Natália Salvatierra e Beatriz Barbosa, que se tornaram uma segunda família para mim.

Às famílias Prata, Oliveira e Nordi por contribuírem de maneira fundamental para minha permanência em Campinas, tornando esse sonho possível.

Ao meu companheiro Daniel, por estar sempre ao meu lado, por todo apoio, força e alegria que me proporcionou durante esta trajetória.

Aos meus pais por sempre me incentivarem e contribuírem para que eu chegasse até aqui.

Em especial, agradeço ao meu irmão, por sua inteligência e sensibilidade que sempre me inspiraram, e a minha mãe por entender que por mais difícil que fosse a distância ela era necessária.

RESUMO

Este TCC adentra no universo das relações multietárias entre as crianças pequenas, analisando suas interações e brincadeiras, de maneira a contextualizar o termo bagunça dentro da realidade da Educação Infantil, buscando assim, enfatizar a necessidade da ampliação do conceito de bagunça, e realizando uma análise sobre a sua presença nas turmas de agrupamento multietários do município de Campinas. Os procedimentos metodológicos utilizados para tanto, partiram de uma abordagem qualitativa sendo realizadas observações em duas turmas de agrupamento em uma CEMEI de Campinas, que visou analisar como se relacionam as crianças de diferentes idades dentro de uma mesma turma. Também foram utilizadas entrevistas com três professoras de agrupamentos multietários. A pesquisa se baseou nos estudos sobre a temática da infância e da educação infantil, e mais especificamente sobre a mistura de idades nas turmas, e as produções e transgressões infantis. Através dessa pesquisa pode-se levantar a hipótese de que a convivência não é prejudicial, muito pelo contrário, a mistura de idades traz a possibilidade da criança viver mais plenamente sua infância, criando novas relações e novas maneiras de experimentar o mundo e o que tem nele, o que acaba muitas vezes sendo visto negativamente como bagunça devido à concepção adultocêntrica que não enxerga a criança como produtora das culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; creche; agrupamentos multietários; bagunça; culturas infantis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

1. A PESQUISA 9

1.1 - Justificativa e escolha do tema 9

1.2 – Procedimentos metodológicos 11

1.3 – O local de pesquisa 13

2. A ORGANIZAÇÃO E A BAGUNÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 15

2.1 – A desordem 15

2.2 – O barulho 20

2.3 – A bagunça 23

3. A MISTURA DE IDADES 28

3.1 – A organização por idades 28

3.2 – As escolas multisseriadas 31

3.3 – Os agrupamentos multietários do município de Campinas e algumas percepções sobre a mistura de idades 35

4. OS AGRUPAMENTOS, AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS: relatos, entrevistas e observações. 40

4.1 – A implementação dos agrupamentos multietários 40

4.2 – A bagunça 44

4.3 – A mistura 50

CONSIDERAÇÕES FINAIS 55

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 59

ANEXOS 63

INTRODUÇÃO

Desde 2003 que o município de Campinas convive com a realidade dos agrupamentos multietários na Educação Infantil, contudo, desde a sua implementação essa proposta tem gerado bastante discussão entre as profissionais da área. Em estágio realizado na Creche Área da Saúde (CAS-UNICAMP), no ano de 2013 durante o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pude observar que muitas críticas à esse modelo se davam com o argumento de que colocar crianças de diferentes idades em uma mesma turma gera muita bagunça. Partindo desta realidade observada, este trabalho de conclusão de curso analisou a convivência entre crianças de diferentes idades e a bagunça presente nos contextos da Educação Infantil da rede municipal de Campinas depois de 10 anos da implementação dos agrupamentos.

Para tanto foram realizadas observações em duas turmas de agrupamento: agrupamento I e agrupamento III[1]. Também foram realizadas entrevistas com professoras da rede municipal de Campinas, incluindo as responsáveis pelas turmas observadas.

A temática dos agrupamentos multietários já tinha sido abordada anteriormente com o trabalho de Cardoso (2004) no grupo GEPEDISC[2] – Culturas Infantis, "A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas", que contribuiu como suporte e base para essa pesquisa, procurando melhor compreender a implementação da proposta e seus principais problemas apresentados. Assim como a tese de Prado, "Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil analise em um CEMEI", que também serviu de suporte para este trabalho, contribuindo com a análise e o olhar para as situações de troca entre as crianças de diferentes idades.

[1] De acordo com o art. 4º do decreto nº 18.035 de 11 de julho de 2013: o agrupamento I destina-se ao atendimento das crianças de 03 (três) meses a 01 (um) ano e 05 (cinco) meses de idade; o agrupamento II: crianças de 01 (um) ano e 06 (seis) meses a 02 (dois) anos e 11 (onze) meses de idade; e o agrupamento III: crianças de 03 (três) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade.

[2] Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural.

No primeiro capítulo, intitulado “A Pesquisa”, contextualizo a temática explicando o motivo e os caminhos percorridos para sua escolha, bem como apresento os procedimentos metodológicos utilizados para realizá-la, introduzo a unidade escolar onde foram realizadas as observações e justifico a escolha por ela.

No segundo capítulo “A organização e a bagunça na Educação Infantil”, termos como desordem, barulho e bagunça são ressignificados e trazidos para o contexto da creche, procurando retirar o negativismo presente em algumas interpretações, demonstrando que esses termos estão relacionados com os momentos de criação e de experimentação infantil.

Na capítulo III “A Mistura de Idades”, busco desconstruir a ideia de organização escolar a partir das idades, apresentando dados históricos e sociais relacionados a questão da idade associada à capacidade. Também são retratados alguns contextos de escolas multietárias e a mistura de idades na educação infantil.

O quarto capítulo “Os agrupamentos, as professoras e as crianças: relatos, entrevistas e observações” apresenta os dados colhidos através das observações e entrevistas de algumas das professoras de creches do município de Campinas, com intuito de demonstrar as opiniões e experiências daquelas que estão diariamente convivendo com os agrupamentos.

Nas considerações finais são apresentadas as principais reflexões trazidas através dessa pesquisa, bem como é apontada de que maneira este trabalho poderá contribuir para demais investigações nos campos da educação infantil e da afirmação da diferença.

1. A PESQUISA

1.1 - Justificativa e escolha do tema

O interesse em pesquisar a bagunça nos agrupamentos multietários, nasceu através do estágio realizado em uma turma com crianças de idades entre 06 a 18 meses no ano de 2013.

Tratava-se de um estágio extracurricular[3] que foi realizado na creche da Unicamp, e tratou-se de minha primeira experiência com Educação Infantil, um momento em que surgem diversas inquietações por se tratar de um espaço educativo em que a escolarização não se faz presente: Qual o papel da professora da primeira infância? O que é ser uma professora de bebês? No que se baseia a educação em creches?

Uma série de perguntas se lançava a cada novo dia naquele espaço, o que fez com que as questões relacionadas à educação infantil e a maneira como ela se dá, se tornassem latentes.

> (...) a creche encontrou, ao seu ingresso na realidade legislativa nacional, todos um pouco despreparados. Porém, isto fez com que uma ação desejada em nível político tenha aberto novos espaços de reflexão e de pesquisa. As novas condições de vida e de desenvolvimento que se criam com a creche abrem novas perspectivas para a pesquisa pedagógica, psicológica, pediátrica. (MANTOVANI & PERANI, 1999, p. 76)

A creche, como *novo espaço de reflexão e pesquisa*, conforme nos apresenta Mantovani e Perani, suscitou a mim novas possibilidades de pesquisas pedagógicas.

De acordo com o plano de atividades presente no contrato de estágio, a primeira função do estagiário apresentada é: “auxiliar as professoras nas atividades diárias com a criança nos aspectos da alimentação, cuidados higiênicos e atividades pedagógicas”. Ao assumir a função de estagiária do módulo do berçário, devia realizar essas e outras atividades nas quatro turmas

[3] No curso de graduação em Pedagogia da Unicamp, os alunos devem cumprir alguns estágios que são tidos como obrigatórios para a obtenção do diploma. Contudo, o estágio apresentado, se trata de um estágio extracurricular, realizado com a intenção de além de vivenciar mais experiências na prática pedagógica, contribuir com a renda mensal, por se tratar de um estágio remunerado.

presentes no módulo, ou seja, conforme era solicitada ia atendendo as demandas de cada turma/professora.

No período da manhã a creche era dividida em três módulos: berçário, com três turmas das 07h às 13h e uma turma das 07h às 16h; maternal I, com quatro turmas das 07h às 16h; e maternal II, com quatro turmas das 07h às 13h. No maternal I e II compreendiam turmas em que as crianças têm entre 2 a 4 anos, e o berçário, crianças de 0 a 2. As turmas, assim como os módulos, também eram divididas por aproximação de idades, contudo no berçário, por haver apenas uma turma das 07h às 16h que atendesse a faixa etária entre 0 a 2 anos, ficavam crianças de idades misturadas convivendo juntas.

Conforme as primeiras crianças dessa turma iam crescendo, começando a andar e a lançar suas primeiras palavras, iam entrando outras de seis meses, o que foi causando em uma das professoras[4] da turma certo desconforto. Com isso, minha função foi passar mais tempo com as professoras e com as crianças de várias idades, o que fazia com que mais e mais dúvidas fossem surgindo, pois notava-se nesta turma: 1 - bebês que ficavam somente deitados em carrinhos ou no chão brincando com móbiles e objetos situados ao seu redor, que choravam bastante, sentiam mais sono e levavam mais tempo para comer do que seus colegas da mesma turma; 2 - crianças que já engatinhavam por toda a parte, por muitas vezes em cima dos colegas menores; 3 - crianças que andavam, que batiam e mordiam (embora somente entre seus colegas de mesmo tamanho); e 4 - professoras que não sabiam como organizar a rotina dessa turma, tendo em vista as diferentes necessidades e um certo desconforto com o barulho de choros, gritos, brinquedos e conflitos, que na maioria das vezes era trilha sonora das manhãs.

Desta forma, curiosa com as reclamações que ouvia das professoras e com as relações que observava entre as crianças, passei a questionar e refletir sobre como seria o trabalho com a mistura de idades. E assim, através da presença no grupo GEPEDISC - Culturas Infantis, no qual eu estava iniciando contato, conheci a pesquisa de Cardoso (2004) sobre a construção dos agrupamentos multietários no município de Campinas.

[4] Nesta creche as professoras trabalham em duplas para cada turma de 10 crianças.

Através do trabalho de Cardoso, pode-se observar que algumas das reclamações das professoras entrevistadas por ela eram semelhantes das professoras com as quais realizava meu estágio. A proposta de trabalho com agrupamentos multietários se apresentava para elas trazendo consigo a dúvida de como isso iria acontecer e qual seria a organização necessária para que este trabalho se realizasse. Observou-se que o desconforto com as situações de bagunça e de risco de uma criança machucar a outra estavam presentes na pesquisa de Cardoso, assim como no meu dia-a-dia no estágio, ou seja, a proposta de mistura estava muito relacionada com a ideia de bagunça, de algo que não dá certo. Mas por que não dá certo? Qual o real problema da bagunça? Ela seria realmente algo negativo? E nas turmas em que não há mistura de idades, não há bagunça? Por que a bagunça se torna tão evidente quando se junta crianças de idades variadas?

Desta forma, percebi que havia uma necessidade de investigar do que se tratava essa bagunça e qual a sua relação com as turmas de mistura de idades, bem como buscar conhecer as interações vivenciadas entre as crianças de diferentes idades nestes momentos em que a bagunça é algo tão latente.

1.2 – Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui abordagem qualitativa, que também se utiliza da etnografia, buscando assim, contribuir para os estudos das culturas infantis, pois de acordo com Lüdke e André, “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”.” (1995, p. 27, grifo no original).

Para isso, estar inserido no ambiente e nas formas de vida dos sujeitos estudados é fundamental. Assim, foi realizada pesquisa de campo em uma creche da rede municipal de Campinas em duas turmas de agrupamento multietários, em que se buscou adentrar o universo dos grupos com mistura de idades.

A observação de campo foi realizada com a prévia elaboração de um roteiro que sistematizou meu olhar para situações que estabelecessem mais relações com a temática abordada.

> É nesse ímpeto de conhecer que o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas precondições desse último, na medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no *corpus* teórico de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado. (OLIVEIRA, 2000, p. 21/22)

De maneira a registrar esses olhares e ouvires foi utilizado durante essa etapa da pesquisa um diário de campo com o objetivo de anotar as situações e experiências que serviram como objetos de reflexão e como dados para pesquisa. Auxiliando como uma memória que pode ser revisitada, possibilitando, portanto que se extraia mais sentidos, reflexões e interpretações daquela experiência vivida.

Com o intuito de aprofundar as reflexões, conhecendo as concepções e olhares dos membros da comunidade pesquisada, foram também realizadas entrevistas, pois como coloca Oliveira:

> "[...] a obtenção de explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada permitiria obter aquilo que os antropólogos chamam de "modelo nativo", matéria prima para o entendimento antropológico. Tais explicações nativas só poderiam ser obtidas por meio da entrevista, de um ouvir todo especial." (2000, p. 22)

As entrevistas foram realizadas com professoras que vivenciam e/ou vivenciaram a docência em agrupamentos multietários, bem como com professoras que entraram em contato com a temática, seja através de pesquisa, seja através de demais experiências profissionais.

Buscando preservar a identidade das entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios e/ou apelidos escolhidos pelas próprias professoras. Nas situações extraídas do caderno de campo, também foram utilizados nomes fictícios para as crianças.

De maneira a fundamentar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das pedagogias da infância, utilizando como aporte teórico autores estudiosos da Sociologia da Infância.

Por se tratar de uma pesquisa realizada em uma CEMEI[5], onde a maioria das pessoas que lá atuam são mulheres, bem como em toda à área da educação infantil, será utilizado durante todo o texto deste TCC, o gênero feminino para se referir a essas profissionais.

1.3 – O local de pesquisa

Embora a ideia dessa pesquisa tenha surgido em uma creche universitária, optei por realizar as observações de campo em uma creche pública do município de Campinas, tendo em vista que apesar desta creche estar situada em uma universidade pública, isso não dá a ela o caráter de pública, uma vez que é restrita aos funcionários da universidade e tem como princípio organizativo as necessidades de sua comunidade.

Através de relatos de professoras da rede pública municipal de Campinas, pesquisadoras do grupo de estudos GEPEDISC – Culturas Infantis pude observar que em algumas creches municipais não estava ocorrendo mistura de idades, pois se montavam os agrupamentos e dividiam as crianças por idades, não tendo portanto o caráter multietário retratado nessa pesquisa. Dessa forma, além de buscar uma creche municipal havia mais uma especificidade para o local de pesquisa, procurou-se uma creche municipal em que de fato houvessem turmas de agrupamentos multietários, já que a maioria das creches ao montar seus agrupamentos o faz através da aproximação de idades, não ocorrendo assim, a mistura.

Por fim, procurou-se turmas em que houvesse disposição da professora para me receber, bem como que tivesse(m) professora(s) comprometida(s) com a Pedagogia da Infância, buscando através dos dados colhidos, por entrevista ou por observação, enriquecer a pesquisa demonstrando o trabalho e as contribuições dessa(s) docente(s). Dessa forma, através de contato e de indicação de um membro do grupo GEPEDISC – Culturas Infantis encontrei um CAIC[6].

Os CAIC's surgiram em 1991, com o nome de Projeto Minha Gente, buscando "desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e

[5] Centro Municipal de Educação Infantil
[6] Centro de Atenção Integral da Criança

promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente." (Sobrinho e Parente, 1995 *apud* Bonotto, 2012, p. 16). Contudo, em 1992 é criado o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que dá continuidade à esse projeto.

No entanto, a estrutura inicial do CAIC estudado não existe mais, além disso, ele abriga não só uma CEMEI, mas também uma EMEF[7], (com gestores e programas distintos). Diferentemente das demais CEMEI's, que atendem e convivem crianças de 0 a 5 anos, o CAIC estudado gera um convívio discreto entre as duas primeiras etapas da educação básica.

As observações de campo ocorreram no período de abril à junho de 2014. A princípio seria realizada a pesquisa apenas em uma turma de AGIII, que possui crianças com idades entre 03 a 05 anos, contudo, de maneira a enriquecer a pesquisa que teve sua inspiração na educação infantil de 0 a 3, também houveram observações realizadas em uma turma de AGI, que possui crianças entre 0 e 2 anos.

[7] Escola Municipal de Ensino Fundamental

2. A ORGANIZAÇÃO E A BAGUNÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> *"Pôr em ordem" significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores, totêmicas e moedas de cobre, os escudos.*
> (Walter Benjamim)[8]

Alguns dos principais problemas de mistura de idades apresentados são a bagunça, o barulho, a desordem. Mas do que se trata essa bagunça? E o que seria um trabalho organizado se tratando de uma creche? Não se pode esquecer que conceitos como estes não são universais e estáticos, desta forma, busca-se neste capítulo contextualizar o termo bagunça dentro da realidade da creche.

2.1 – A desordem

Ao tratar da construção dos agrupamentos multietários, Cardoso (2004) realizou entrevistas com alguns membros das creches pesquisadas dialogando sobre diversos assuntos pertinentes ao seu trabalho de investigação. Um desses assuntos tratava-se da integração entre as crianças de diferentes idades. Ao conversar sobre isso com uma das monitoras entrevistadas Cardoso teve como relato que na concepção daquela educadora não seria necessário que as crianças ficassem o tempo todo com crianças de faixas etárias diferentes. Contudo, essa situação é apresentada, com a intenção de dar destaque no que diz respeito ao depoimento de Cardoso que complementa este relato da monitora.

> Ao terminar a entrevista, saímos de dentro da sala do agrupamento III, a qual fica de frente para o parque de areia onde várias crianças de turmas diferentes brincavam; a monitora apontou e falou: "está vendo, aí tem mais interação e mais idades diferentes do que em qualquer sala do agrupamento" [...].
> Realmente ali, naquele espaço **nada organizado** em que uma das professoras afirma dificultar ou impossibilitar o trabalho com idades variadas por não ser adequado, **havia muita integração, as crianças produziam muitos conhecimentos e culturas, construíam suas identidades, fantasiavam em jogos e brincadeiras simbólicas, enfim, afirmavam que, "ao contrário, as cem existem"**. (CARDOSO, 2004, p. 53. Grifos meus)

[8] 1984 apud Santos, 2010.

Nesse recorte percebe-se que a concepção de organização pode ser um tanto controversa, pois nota-se o uso do termo "*nada organizado*", buscando evidenciar a dificuldade que uma das professoras sente em trabalhar ali, como é explicitado em seguida pela autora. Porém para as crianças, aquele espaço estava possibilitando a construção de novos conhecimentos e cultura, demonstrando, portanto, que se trata de um espaço organizado sim, contudo, em uma ordem diferente da concebida pela professora.

Em 2009, Prado ao tratar das brincadeiras na educação infantil também destaca a versatilidade do conceito de ordem*:* "As crianças, [...] inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça." (p.125)*.* A ideia de organização e bagunça que é colocada nesses contextos advém de uma visão adultocêntrica (Rosemberg, 1976), deixando de lado as diversas linguagens presentes na criança, em que essa *desordem, barulho, bagunça*, como coloca Prado, faz parte de um mundo de (re)criações, onde o funcionamento da ordem é outro.

O espaço físico das creches deveria, portanto ser flexibilizado de maneira que proponha à criança novas experiências e não que as anulem através de controles e organizações que visam apenas a cultura do adulto. Faria, em "O espaço físico nas instituições de Educação Infantil" (2003), ao apresentar *as questões a respeito do espaço físico que podem favorecer a formulação dos critérios de credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, já de início destaca esse aspecto de vivências diversas, bem como dá ênfase à importância da emersão da dimensão humana, segundo a autora:

> Os espaços devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, com e sem adulto(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de toda natureza, para a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância. (FARIA, 2003, p. 100)

Portanto, um espaço que contemple as especificidades da educação infantil, deve ser organizado de maneira que permita e garanta o direito da criança de viver plenamente a sua infância.

Da mesma forma Ruela em 2011, com seu trabalho sobre a arte das crianças pequenininhas, também evidencia a questão dos espaços serem organizados com a intenção de que as crianças vivam plenamente sua infância dizendo que: “A criança pequenininha como produtora de cultura e com o direito de viver sua infância, necessita de um ambiente que instigue a curiosidade, as descobertas, à criatividade e ao movimento.” (p. 40).

O direito da infância é, portanto, algo apontado pelas duas autoras, ao se tratar de um espaço que respeite a criança, bem como que propicie as suas descobertas. Dessa forma, faz-se importante contextualizar o termo infância.

Malta (2012), que realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o não-respeito às especificidades das crianças no trabalho pedagógico do ensino fundamental, dedica um capítulo inteiro de sua pesquisa à tentativa de compreender quais as concepções de infâncias presentes em nossa sociedade atual, utilizando-se para isso de diversos autores(as) estudiosos da infância, uma dessas autoras, Abramowicz (2006), traz a seguinte concepção:

> A infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância em suas experimentações tem a ver com criação, trabalha com o tempo de outra maneira, com um tempo mais estendido, generoso, um tempo do acontecer e da criação; (ABRAMOWICZ, 2006 *apud* MALTA, 2012, p.19)

Dentro desta compreensão de infância trazida por Abramowicz, as experimentações e multiplicidade de possibilidades tornam-se fundamentais, pois proporcionam a imaginação e a criação, fornecendo assim elementos que permitam contato com novas construções de mundo.

Através do art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994), a Educação Infantil é reconhecida como um nível de ensino, contudo, adequá-la às normatizações próprias da instituição escolar, atrelando-se à visão presente na escolarização de que a educação se dá através do disciplinamento e da ordem do adulto é não respeitar as especificidades dessa

etapa da educação. Afinal, a concepção apresentada acima, trata-se de uma visão socialmente construída da educação e da infância.

Ainda em seu estudo sobre as concepções de infâncias presentes na sociedade atual, Malta, busca compreender historicamente o conceito de infância. Nesse estudo é apresentado que é a partir do século XVII que se começa a pensar na infância com interesse psicológico e preocupação moral, sendo importante destacar que essa concepção inspirou a educação do século XX. Segundo Malta:

> O enfoque deste novo olhar para a infância passa a ser a disciplina e a educação moral das crianças, já que "não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância." (Ariès, 1981, p. 163) A preocupação agora era adequar às crianças ao modo de vida do adulto, fazendo com que se tornassem homens racionais e cristãos. (MALTA, 2012, p. 15)

De acordo com a autora, o caráter disciplinador também ganha bastante enfoque na educação quando esta, com a expansão do sistema capitalista, passa a ver a questão da pobreza como um elemento considerável:

> A partir de então, a preocupação com a criança, em especial com a criança pobre, torna-se a chave da questão educacional principalmente no Brasil. Vários setores da sociedade como a saúde, o setor jurídico e a assistência social passam a elaborar estratégias educacionais e disciplinadoras visando a "contenção" de alguns comportamentos vistos como ameaçadores a sociedade, ainda preocupados com a formação do homem moral e cristão. (MALTA, 2012, p.17)

A disciplina é um termo recorrente quando se trata de "colocar ordem", de tornar uniformes as ações das crianças. Para Foucault, o poder disciplinar tem como função maior "adestrar", "fabricar corpos dóceis", ou seja, corpos que podem ser submetidos, aperfeiçoados. A disciplina na tentativa de acabar com a "desordem", traz consigo essa necessidade de fazer com que as crianças adquiram posturas e atitudes desejadas pelo adulto, não dando possibilidades de criação às crianças, bem como não permitindo que elas se expressem nas suas mais diversas linguagens, enfim, sem enxergá-las como produtoras de culturas:

> Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte

> por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1997, p. 127)

Nesse sentido, em busca da ordem e da disciplina, o que acaba acontecendo é a tentativa de tirar o que há de manifestações espontâneas das crianças, em busca de *olhares calculados*, atitudes calculadas, ou seja, a disciplina implica em uma normalização, que segundo Foucault: “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui.” (p.163). Sem deixar espaços para os imprevistos e “transformando, assim o espaço da aprendizagem e da descoberta em um lugar de dominação e reprodução” (Santos, 2010, p. 49)

Dentro dessa lógica de disciplina, o que podemos entender então por indisciplina? Seria realmente algo negativo, ou trata-se das transgressões das crianças a essa tal ordem e normalização?

Prado (2006), em sua pesquisa sobre as relações etárias entre as crianças na Educação Infantil, aponta que a palavra disciplina e o seu papel na educação possuem uma função de regulação social, logo, a indisciplina, é algo que vai à contramão dessa regulação, e que por isso causa incômodo ao adulto. Segundo a autora:

> (...) a transgressão, a desordem e a rebeldia questionam a própria cultura – no caso específico desta discussão, a cultura adultocêntrica, numa tentativa de modificá-la, rompendo com hábitos, conceitos e pré- conceitos cotidianos, estranhando o familiar, propondo uma nova forma de organização dos espaços e dos contextos educativos, revelando novos conceitos de infância e de sua educação. (PRADO, 2006, p. 62)

Em 2010, Santos em seu trabalho de conclusão de curso, realiza uma pesquisa que busca refletir sobre os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil, questionando se trata-se de indisciplina ou de transgressão. Neste trabalho, a autora traz a noção da creche como também espaço disciplinador, apresentando a relação de poder presente nesse ambiente, em que o adulto busca uniformizar o comportamento da criança. Assim, ao fazer a exposição sobre a questão da indisciplina, Santos traz, através de Alves, a proposta de indisciplina dentro da perspectiva de um movimento organizado:

> (...) a indisciplina passa a tornar-se um movimento organizado, e o barulho, a agitação e a movimentação, que antes "vilões", por impedirem que a aprendizagem acontecesse de maneira satisfatória para o professor, agora passam a ser catalisadores do ato de conhecer. (ALVES, 2006, *apud* SANTOS, 2010, p. 50).

Ou seja, a ideia de indisciplina como algo desorganizado e negativo passa a ser desconstruída por Alves, que propõe pensar no potencial do barulho, da bagunça, do movimento como meios de se alcançar os conhecimentos.

Portanto, refletir sobre termos e conceitos como: bagunça, ordem, indisciplina, etc., é fundamental para se propor uma educação em que não há imposição de culturas e de conhecimento, e sim um reconhecimento das diversas culturas existentes e mais especificamente um espaço que respeite e seja palco das produções e das culturas infantis.

2.2 – O barulho

Embora seja mais uma linguagem e mais uma maneira de conhecer o mundo, o barulho, assim como a desordem, também acaba se tornando alvo de repressão.

A hora do almoço na creche é em geral um momento em que o barulho e a agitação ganham grandes proporções. Em 2006, Pires realizou no seu mestrado uma investigação sobre o som como linguagem e manifestação na pequena infância em um CEI[9]. Nessa pesquisa, a autora observou que nos momentos de refeição as professoras ficam bastante atarefadas e preocupadas em atender a todas as crianças em um restrito período de tempo, não percebendo as relações que estão sendo estabelecidas entre essas crianças.

Trata-se de uma atividade em que os adultos, ao comandarem, falam todos ao mesmo tempo, e as crianças de diversas turmas diferentes se encontram e interagem através de conversas, brincadeiras, barulhos de objetos batendo, choros e espera pela alimentação, sem que o refeitório tenha a acústica necessária para tudo isso. Porém, é dentro deste contexto de bagunça que as crianças encontram liberdade para produzir e brincar, seja através dos sons provocados pelas diferentes texturas dos materiais disponíveis no

[9] Centro de Educação Infantil.

momento (canecas, colheres, cadeiras, etc.), ou colocando-os na boca e vendo que sons podem retirar daquilo. Contudo, este contexto acaba infelizmente não sendo reconhecido como um momento de produção infantil por algumas professoras, que através da busca pela homogeneização nos cuidados com as crianças acabam perdendo esta comunicação e troca entre elas.

Outra situação retratada por Pires em sua pesquisa trata-se do movimento que algumas crianças faziam com a cadeira, que se tratava de friccioná-la contra o chão arrastando-a pelo ambiente, atitude essa que segundo a autora muito incomodava as professoras, mas que de acordo com estudiosos sobre educação musical, como Brito, Wisnik, Koellreutter, entre outros:

> [...] a música é expressão humana, e que numa brincadeira como esta, a criança está fazendo uso de uma entre muitas linguagens de expressão, e que assim passam a conhecer mais o universo onde vivem e se identificam nesse mundo. (PIRES, 2006, p.89)

Ou seja, o ouvir e o fazer barulho, assim como as diversas outras linguagens das crianças tratam-se, portanto, de uma tentativa de conhecer e de explorar o mundo, o "ouvido tinha um modo de tocar o mundo que, longe de ser um ato passivo de incorporação da paisagem sonora, implicava a habilidade de interpretar informações sobre suas interações nessa paisagem." (Lino, 2008, p. 102).

Portanto, o barulho como mais um instrumento de conhecimento de si próprio e do mundo utilizado pela criança, pode também ser pensado como mais uma alternativa do adulto para conhecer e compreender a criança, afinal, refletir sobre suas manifestações sonoras é também uma maneira de interpretá-las.

Contudo, faz-se relevante destacar a importância de tratar sobre as condições de trabalho das professoras e agentes de educação infantil presentes na creche, considerando as especificidades de suas atribuições, de maneiras que essas educadoras consigam atuar no espaço da creche proporcionando e permitindo às crianças de vivenciarem suas infâncias, bem como que conseguindo realizar a descoberta dos modos de atuar e de conhecer da criança, pois:

> "[...] se as crianças de fato estiverem expressando-se através de suas *cem linguagens*, criando espaços fictícios, "inventando moda" (Nogueira, 1997) e o imprevisto acontecendo, além dos espaços planejados para que tudo isso aconteça, os adultos precisarão de intervalos e descanso, com locais apropriados tanto quanto para suas outras atividades. A variedade e intensidade de sons produzidos pelas crianças exigem estas pausas, para que a qualidade das trocas e do convívio/confronto não seja comprometido por impaciência freqüente, gritos, silêncios indevidos, e/ou obrigatoriedade de longas horas de sono para as crianças..." (FARIA, 1998, p.78)

Lino (2008), em sua pesquisa de doutorado realizada em uma turma de educação infantil na cidade de Porto Alegre, observa a necessidade das crianças em *barulhar*, conceito esse elaborado e apresentado pela autora como o ato de fazer barulho, sem que haja uma determinação sistemática, segundo ela, "as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível." (p. 130).

> Sendo uma atividade do corpo, ao barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro, a convivência e a liberdade parecem ser as molas de ação poética da infância. O que emerge é a memória de um corpo passado, presente e um devir do qual nem mesmo se tem consciência naquele momento, carregado da necessidade humana de sentir antes de dar sentido. (LINO, 2008, p. 135)

Através deste trecho, pode-se observar que a música, sendo parte da arte, emerge a dimensão humana. Dessa forma, para barulhar não se faz necessário que crianças tenham instrumentos musicais, pois segundo Lino, elas "têm no corpo e no mundo o território do tempo de barulhar, onde testemunham as limitações outorgadas na fisicidade desse corpo, dos objetos e das paisagens sonoras que escolhem manipular ou dispõem." (p. 141)

Ao observar a necessidade das crianças em brincar com os sons, e tendo como pressuposto que a música opera não somente com o som, mas também com a escuta, Lino (2008), realiza uma explanação sobre a paisagem sonora da creche, que:

> [...] como um espaço real, envolve, relaciona e cria uma série de sensações, idéias e sentimentos que estão contínua e dinamicamente presentes na cultura de pares das crianças. [...] Assim, toda relação com uma paisagem sonora é, portanto, uma tentativa de audição e captura dos possíveis sentidos de um lugar. (LINO, 2008, p. 101)

Dessa forma, os choros e os gritos tão presentes no dia-a-dia da creche são também, elementos pertencentes da paisagem sonora deste ambiente, e assim fazem parte das culturas da creche. Contudo, capturar esses sentidos e ouvi-los envolve a reflexão e a observação acerca dessas manifestações, de maneira a interpretá-las, não apenas como birras, mas como resistência das crianças frente às imposições colocadas à elas.

Ao realizar uma investigação sobre a hierarquização e a racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, Santiago (2014), também discorre sobre as manifestações sonoras das crianças, frente aos enquadramentos impostos. Segundo o autor, as crianças pequenininhas, da creche na qual realizou sua pesquisa, não faziam todo aquele barulho (gritos e choros), apenas como reação a quedas e empurrões, elas tinham um objetivo, mesmo que este não estivesse sendo interpretado como tal.

Santiago demonstrou em sua pesquisa, a maneira como as meninas e meninos negros manifestavam suas insatisfações frente às adequações raciais a que eram impostos:

> Alguns dos movimentos contra essa forma de castração da vida são as mordidas, os gritos contínuos, os choros desenfreados que as crianças pequenininhas negras utilizam como linguagens para gritarem “basta” frente aos enquadramentos racistas que as tocam. As crianças pequenininhas negras se utilizam de inúmeras linguagens para protestarem e procurarem meios de resistir contra o racismo que as sufocam e limitam a sua condição humana. (SANTIAGO, 2014, p.88)

Portanto, o barulho, para além de uma atividade em que a criança conhece e interage com aquilo que a cerca, é uma necessidade humana e um meio de expressão e de resistência das crianças, tornando-se assim um elemento fundamental ao ambiente da creche, pois possibilita a criança a se constituir no mundo, não tendo assim motivo para ser censurado.

2.3 – A bagunça

Já em 1976, Rosemberg faz uma crítica quanto à criança como um vir a ser, pois na sociedade centrada no adulto, a criança passa a ser uma *potencialidade e promessa.* Seja na concepção da educação como

humanização, formação do homem, ou mesmo como uma projeção da infância como possibilidades de ela alcançar aquilo que o adulto não realizou.

Dessa forma, o que se pode ver é a tentativa de que a criança passe cada vez mais cedo a estar inserida no universo adulto, e privando-a de viver as mais variadas relações com tudo que a cerca, não tornando possível que a criança descubra e reinvente o mundo à sua maneira, através das suas linguagens, a bagunça pode ser apenas uma delas.

Rego, como trabalho de conclusão do curso “Pedagogia da Imagem”, no MIS (Museu da Imagem e do Som) em Campinas, produziu o filme “Brincadeira divertida: brincadeira proibida”, realizado em uma EMEI e em que entrevista diferentes professoras e agentes de educação infantil, dialogando com as brincadeiras das crianças. Buscando assim, apresentar o desejo e a importância das crianças em estar com outras crianças e assim escolherem e/ou criarem suas brincadeiras, e produzirem suas culturas, sem o controle do adulto.

De acordo com as professoras entrevistadas, não há a necessidade de impor uma brincadeira às crianças nos momentos de parque, pois elas vão saber aproveitar esse tempo da maneira que for conveniente, elas vão inventar e *romper com uma maneira pronta do brincar*. Na concepção dessas professoras, o adulto não deve interromper esse processo de criação que é da criança, e alertam ainda sobre a tentativa de *escolarizar* a brincadeira, ou seja, de torná-la um caminho para se chegar a determinadas aprendizagens, considerando a criança como um vir-a-ser, que necessita de controle constante, sobre o que se está aprendendo, ou de que maneira está fazendo.

O controle das atividades das crianças ou do que ela está fazendo, costuma ser visto como algo positivo, e caso ele não exista da maneira esperada, o trabalho da educadora, acaba muitas vezes sendo criticado e enxergado como bagunça. No documentário de Rego, o diretor de educação infantil relata em sua entrevista como normalmente é visto a realidade de se ter crianças circulando livremente pelo espaço da escola sem que haja controle sobre isso.

> As pessoas estão acostumadas com uma ideia de escola, e quando enxergam uma escola em que as crianças ficam circulando em todos os espaços, em que as professoras extrapolam o espaço da sala para

> fazer arte com as crianças, em que extrapolam outros espaços... Acham bagunça.

O controle, da maneira como normalmente é apresentado, impede que processos como descobertas, exploração, criação e liberdade ocorram, além de não permitir que a criança viva sua infância. Nesse sentido, Faria (2003), faz uma proposta de como poderia ser encarado o controle e atenção nas instituições de educação infantil:

> Estas instituições, assim como toda instituição educacional, convivem com o binômio "atenção/controle": ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a "atenção", e o "controle" deverá estar voltado não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade. A "dupla alienação" da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho, deve ser combatida fazendo da creche um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças (FARIA, 2003, p. 71/72)

Ao explorar e conhecer o mundo através das mais variadas relações e linguagens, as crianças passam fazer parte de um processo criativo, em que imaginam e inventam novas relações com o que e com quem as cercam. Ruela (2011) em sua pesquisa sobre a arte das crianças pequenininhas afirma que as crianças ao conhecerem o mundo realizam diversas investigações e invenções, não separando o pensar do fazer, assim, elas carregam dimensões como o criar e o imaginar, que as professoras não deveriam permitir que se perdessem, através de controles e de falta de liberdade para as criações. E assim, traz uma explanação sobre a linguagem artística e o processo criativo.

Segundo Ruela, as crianças em suas explorações, não estão preocupadas com um produto final, ao contrário de muitos adultos. O que elas querem é explorar o que existe nelas e ao seu redor, para isso é necessário incentivar e permitir que suas experiências sejam sensoriais:

> Dessa forma montam e desmontam uma escultura, pintam até o papel desmanchar, até o tecido ficar todo lambuzado de tinta, até se cansarem e perderem o interesse naquele processo, ou então até

> descobrir uma nova possibilidade de criação, como passando do papel para a mesa, do tecido para o corpo, da música para a dança, da poesia para a dramatização: “possibilitando o equilíbrio entre o caos e a ordem”, como afirma Ana Mae Barbosa. (RUELA, 2011, p. 89)

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, afinal:

> [...] a criança gosta mesmo é de fazer arte: bagunça, lambança e barulho aos olhos dos adultos, pois para as crianças pequenininhas elas estão criando, explorando e imaginando, elaborando seu pensamento e inventando jeitos deliciosos de fazer arte. (RUELA, 2011, p.89)

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.

Prado (2006) faz uma observação e um relato atribuindo a bagunça à um processo contínuo, em que mesmo estando sempre presente, era provisória:

> Talvez a professora buscasse, num primeiro momento, justificar para mim, a diversidade e liberdade que propunha para as crianças na sala, e por isso, atribuiu às bagunças um caráter transitório e passageiro. Através da observação cotidiana, constatei que as bagunças eram sempre arrumadas e organizadas, mas para dar espaço a outras brincadeiras que surgiam. De bagunça em bagunça, o que se estabelecia como provisório e passageiro, não era a bagunça em si e uma conseqüente necessidade de exterminá-la, mas sim, as diversas possibilidades de experimentação das crianças, de suas curiosidades e invenções. (PRADO, 2006, p. 73)

As experiências retratadas neste capítulo demonstram que a bagunça é, portanto, para além de um momento desconfortável para o adulto, que está sempre em busca do controle e da homogeneização, um momento de criação e de expressão das diversas linguagens presentes na criança. Desta forma,

torna-se extremamente necessário às pessoas que trabalham com criança e infância que aprendam a olhá-las, bem como que estejam dispostas e abertas a desconstruírem suas certezas e inverterem as suas *ordens*, em busca de propiciar e participar de *bagunças*, que favoreçam o conhecimento, a criação e a expressão através das múltiplas linguagens.

3. A MISTURA DE IDADES

3.1 – A organização por idades

Ao realizar um breve estudo sobre a história da educação, pode-se facilmente perceber que a organização das instituições escolares nasce através de pensamentos, necessidades e interesses de cada sociedade e época. No capítulo III – "Tempo e Espaços Escolares: o (des)confinamento da infância" do livro: "Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola", Pinto (2007) discorre sobre o fato de a atual organização escolar ter como função a capacitação técnica e comportamental do homem para sua inserção no mundo do trabalho, acrescentando que: "Dessa forma, estaria deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente." (p. 93). Demonstrando assim que a escola sempre tem sua função de acordo com o projeto de sociedade no qual estamos inseridos.

> [...] nem sempre as escolas em nossa sociedade foram organizadas como são hoje. Fruto de uma construção histórica e social, a escola moderna foi pensada para atender a formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média. Para tanto, sua estrutura interna precisou também ser revista de modo a se adequar aos objetivos impostos por aquele período. Sua racionalização se deu através da constituição de classes escolares por "classes de idade", através do ensino mediante a disciplina e a prática de exames. (CAMBI, 1999 *apud* PINTO, 2007, p. 107)

Desta forma, a noção de classes ou turmas por idades, se trata de uma necessidade também pensada de acordo com a sociedade, portanto, a concepção de divisão etária como único meio de organizar o trabalho pedagógico com as crianças, pode através de estudos e de observação ser desconstruída.

Prado (2006), ao realizar sua tese de doutorado em que investiga e busca compreender a condição infantil através das relações etárias e da produção das culturas infantis entre as crianças pequenas dentro do contexto educativo dedica parte de sua pesquisa a abordar a questão da ordem, da herança e da geração. Ao discorrer sobre esta temática, Prado expõe que:

> Uma ordem social como a nossa instaura o desejo da sucessão, da herança, do mais velho ao mais novo, do adulto para a criança, do mais experiente para o menos experiente, do maior para o menor, sempre em termos da idade. Tão bem sinalizada está esta ordem de sucessão, proposta para a sociedade como um todo, que canaliza, reforça ou contraria as múltiplas formas de estabelecimento de relações sociais, presentes nos espaços educativos. (PRADO, 2006, p. 131)

Através dos relatos das crianças que acompanhou durante sua pesquisa, Prado demonstra que elas próprias conseguem notar a inconsistência dessa percepção do mais velho como transmissor de saberes aos mais novos, uma vez que evidenciavam que tanto as crianças maiores como as menores, vivenciavam momentos parecidos e diferentes dentro e fora do espaço educativo, aprendendo umas com as outras e independentemente de suas idades, comprovando que "As habilidades e capacidades intercruzam-se, complementam-se, componhem-se, contrariam-se na mistura. Ela, a mistura, recupera em seu conceito, o espaço e o tempo da troca." (Idem, p. 134)

Nesse sentido, é importante destacar que o adulto pode fazer parte dessa mistura, de maneira a desconstruir a relação de superioridade em relação às crianças, e levando-as em consideração no que diz respeito a suas ideias e saberes, como acontece em algumas sociedades indígenas, por exemplo, em que se revelam "uma concepção de infância na qual as crianças são tão capazes quanto os adultos, e não inferiores a eles" (Prado, 2006, p. 135). Demonstrando mais uma vez que:

> Não é inato, portanto, na sociedade, o entendimento da trajetória do curso da vida, sua periodização, assim como o estabelecimento de relações entre crianças e adultos num cenário escarpado e obscuro, "onde sopram ventos e tensões, um nó complicado e crucial de toda a nossa cultura". (PRADO, 2006, p.136)

Assim como também não é inato esse entendimento de periodização ao estabelecimento de relação entre crianças de diferentes idades.

Embora estejamos tratando da questão dos agrupamentos multietários na Educação Infantil, não podemos deixar de considerar a influência que esta sofre dos modelos escolarizantes presentes nas demais etapas da educação básica. Mesmo reconhecendo que a educação infantil surge com preocupações

de ordens distintas à da escola, é importante destacar que se constatam no final do século XIX dois tipos de instituição destinadas ao atendimento da criança pequena:

> [...] a creche, ou instituição assistencialista destinada ao cuidado e educação das crianças pobres e desvalidas; e o jardim de infância ou pré-escola, destinada às crianças ricas. Vale ressaltar que, bem como se diferenciavam os destinatários ou usuários dessas instituições, os objetivos, a especificidade e a prática também eram diferentes: à primeira cabia guardar e cuidar das crianças; enquanto que a segunda, apresentava preocupação e intenção de caráter pedagógico. (CARDOSO, 2004, p. 08)

Esse "caráter pedagógico" irá se expressar através de uma proposta de educação escolarizante, muitas vezes pautada apenas na psicologia, a qual ainda hoje encontramos nas instituições de educação infantil, inspiradas na escola e não considerando as especificidades da criança. Desta forma, faz-se necessário analisar as confluências da escola e das instituições de educação infantil, para trazer a reflexão quanto à organização destas.

Craidy e Barbosa (2012), ao criticar a entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, discorrem sobre a relação entre faixa etária e proposta educativa. Segundo as autoras, a decisão pela idade de sete anos como referência para o ingresso no ensino fundamental vem de um longo processo histórico na cultura ocidental, afirmando que: "em muitos grupos humanos a passagem dos 6 para os 7 anos aparece como um momento diferenciado no desenvolvimento." (p. 27). Segundo Craidy e Barbosa:

> A organização social dos seres humanos por grupos de idade é uma constante nas sociedades humanas, pois sempre significou um tipo de divisão de papéis relativos a hierarquia e ao trabalho. Porém a separação em faixas etárias precisas é uma questão bastante recente. Foi com a emergência da sociedade industrial que esse processo de segmentação tornou-se comum. Com que idade pode um jovem começar a trabalhar em uma fábrica? Com que idade alguém pode ir para a guerra? Qual idade para o ingresso na escola? (BARBOSA & CRAIDY. 2012, p. 28)

E assim, através dessa segmentação, as idades vão ganhando um caráter progressivo e linear perante a sociedade, em que "ser mais velho torna-se sinônimo de ser mais capaz" (p. 28). Contudo, essa divisão etária na escola

foi também muito reafirmada pela psicologia evolutiva, segundo Craidy e Barbosa:

> A homogeneidade do grupo etário está profundamente vinculada aos estudos e pesquisas da psicologia evolutiva realizados com base em testes classificatórios. Valoriza-se com grande ênfase a idade biológica e não as experiências e processos anteriormente vividos pela criança. A idade cronológica passou, nos últimos séculos, a servir de parâmetro para muitas decisões, porém este não pode ser o único e decisivo fator para a tomada de decisões – trata-se apenas de uma escolha. (BARBOSA & CRAIDY. 2012, p. 28/29)

Portanto, para conseguir enxergar de melhor forma as diferentes propostas de organização educativa, como a mistura de idades, seja na escola, seja na creche, é necessário levar em consideração que nenhuma proposta é inata. Quanto mais normal ela parecer, mais se deve refletir e analisar, de forma a não se tornar refém de modos de trabalho que podem simplesmente condizer com os interesses de uma época e de uma sociedade, mas não precisamente condizer com as necessidades e aspirações não só das crianças, mas também humanas.

3.2 – As escolas multisseriadas

É na escola do campo que o termo “multisseriado” ganha seu espaço, seu conceito se baseia com as antigas “séries” do ensino fundamental, sendo a mistura de idades apenas uma consequência dos diferentes níveis de escolarização, este sim é fator determinante para a utilização do termo. Tratam-se portanto, de escolas organizadas com apenas uma sala e um professor, em que se reúnem alunos das antigas quatro séries do ensino fundamental. Sendo assim, um conceito que não pode ser aplicado à educação infantil.

Ao apresentarem a definição de “escolas multisseriadas” Cardozo e Jacomeli (2010), em um artigo que busca trazer algumas considerações sobre essa organização de escola, acrescentam que:

> [...] as classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam

> aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. (MENEZES & SANTOS, 2002 *apud* CARDOZO & JACOMELI, 2010, p. 268)

As escolas do meio rural caracterizaram-se como lugar privilegiados dessa prática, devido à "adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais." (Souza, 2012, p. 71).

Portanto, as dificuldades encontradas nas escolas multisseriadas, por estarem em sua grande maioria situadas no campo, irão se apresentar das mais diversas maneiras, seja na falta de infra-estrutura, de materiais didáticos, dificuldade do professor em explicar o conteúdo para diferentes séries ao mesmo tempo, à até mesmo a falta de compreensão da Secretaria de Educação em propor e organizar projetos educacionais com especificidades para o campo.

Todos esses elementos complicadores do trabalho realizado nas turmas multisseriadas se apresentaram em diversas pesquisas sobre o tema (Ferri, 1994; Rossetto, 2007; Souza, 2012), demonstrando que o grande problema da proposta das classes multisseriadas está relacionado principalmente com o descaso do governo para a educação no campo, o que se reflete através das precárias condições físicas, à falta de formação dos profissionais em lidarem com essa proposta.

Ao relatar sua experiência como professora de turma multietária em um assentamento na Bahia, Rossetto (2007), comenta sobre como lidou com as dificuldades em se trabalhar dentro dessa organização escolar, dizendo que a participação da comunidade se fez importante para desenvolver seu trabalho com a turma, já que a princípio não sabia como se daria essa proposta educativa.

A autora ainda relata que sempre se mostrou atenta e aberta às necessidades e interesses de seus estudantes, segundo Rossetto: "os critérios para a elaboração do Planejamento deveriam basear-se nos recursos que tínhamos e a necessidade dos assentados em discutirem determinado tema." (p. 12). Através desses temas de interesses, a turma tinha sempre uma questão (leitura, pontuação, escrita, raciocínio lógico, etc.) a ser avaliada.

Contudo, em momento algum no texto de Rossetto demonstrou-se dificuldade em se lidar com a mistura de idades em si, muito pelo contrário,

esta questão se apresentou neste artigo como uma possibilidade de romper com a fixidez da sala de aula:

> Outra possibilidade é a mistura das idades, sei que é muito difícil para quem está desenvolvendo esta prática, porém surgem elementos muito importantes nesta convivência das idades. Vale ressaltar que a vivência dos valores é muito mais forte nas relações entre as crianças. Segundo Makarenko: "*quando os diferentes tipos de crianças, com diferentes idades, sexo, cultura, se misturam para discutir, propor, decidir e agir na vida da escola é uma de suas maiores riquezas educacional. A escola perde a sala de aula como centro e ganha a coletividade, criando uma unidade de objetivos e ações, garantia de que as crianças possam, de fato, viver conquistas e realizações pessoais e coletivas"*. (ROSSETTO, 2007, p. 20)

Em se tratando da questão da mistura de idades dentro do contexto de multisseriação, partimos para uma realidade bastante diversa da apresentada até o momento. Através do documentário "Ser e ter"[10], de Philibert, é apresentada uma escola francesa que pode ser considerada multisseriada por possuir somente uma turma. Contudo essa tem uma especificidade distinta das turmas multisseriadas apresentadas anteriormente, ela possui 12 crianças entre 04 e 10 anos, o que no Brasil corresponderia a não só crianças de ensino fundamental, como também uma parcela das crianças da educação infantil.

O documentário busca retratar o cotidiano dessa turma durante todo o ano letivo, o que permite visualizar que embora a escola do filme esteja presente em uma realidade em diversos aspectos diferentes às das escolas brasileiras do campo, vale enfatizar que o professor George Lopez também não pode contar com mais ninguém na escola além de seus próprios alunos. É, portanto, com a ajuda das crianças que cuida do ambiente, das plantas, da alimentação e ainda organiza seu trabalho pedagógico.

Através do trabalho de Lopez retratado no filme, o que se percebe é que as crianças, principalmente as maiores, demonstram-se extremamente autônomas e empenhadas em seu trabalho que acontece simultaneamente com o trabalho dos menores e dos intermediários, de forma que essas meninas e meninos não atrapalhem os afazeres uns dos outros, mas sim tenham naturalidade com os diferentes trabalhos realizados no mesmo ambiente, de

[10] Título original: "Être et avoir".

maneira que Lopez consiga dar atenção individualizada à algumas crianças quando necessário.

Nota-se também que embora as crianças mais novas por vezes se distraiam das atividades propostas isso era visto com paciência pelo professor, que apesar de ser duro em alguns momentos, também se mostrava extremamente sensível às necessidades e aos desejos das crianças, realizando assim um trabalho que embora se mostrasse um tanto impositivo em alguns momentos, era em tantos outros dialogado e revisto. Vale ressaltar ainda que mesmo sendo presente essas distrações das crianças menores, não foi registrado no filme nenhum incomodo por parte delas ao trabalho dos mais velhos, pois tratavam-se de abstrações individuais nas quais as crianças paravam de fazer o que estavam fazendo para pensar em outras coisas.

Em todos os momentos do filme a turma permanece junta e mesmo que em grande parte das atividades as crianças fossem distribuídas entre maiores, intermediários e menores, as relações entre as crianças de diferentes idades tornavam-se presentes em diversas cenas.

As propostas de atividades que eram aparentemente mais voltadas para uma faixa etária do que para outra(s) eram vivenciadas por todas as crianças, tendo significados diferentes para cada uma delas. Como por exemplo, quando o filme retrata a visita dos mais velhos à sua nova escola. Eles vão de mãos dadas com os menores, de maneira com que estes não se percam neste novo ambiente, e talvez até mesmo recebendo um apoio de seus colegas pequenos em um momento de tanta expectativa. Nesse mesmo dia, enquanto os maiores conversavam com seus prováveis novos professores, os menores brincavam e exploravam o ambiente de outras maneiras, viam os livros das estantes, cantavam e brincavam com seu professor, que deixava os mais velhos livres para conhecerem e explorarem sua futura escola.

Através das interações registradas no filme é possível notar o quanto é positivo para as crianças a convivência com além dos seus pares de mesma idade e do adulto o contato com outras crianças de idades distintas. Há uma ruptura com a relação de ensino somente pela relação “adulto-criança”. O que dá a impressão de que as interações deste ambiente multietário trazem mais desafios e experiências para quem as vivencia do que as interações no

ambiente sem a mistura de idades, além é claro, de serem interações mais semelhantes as que possuem fora do ambiente escolar.

Analisando essas duas realidades de sala multisseriadas, o que se pode perceber é que:

> [...] as crianças, fora do espaço de educação coletiva, convivem, interagem e se relacionam com outras crianças de várias idades, questionando por isso, os pilares que sustentam a segregação por idade na creche e na pré-escola. O mesmo questionamento pode ser aprofundado se levarmos em consideração que, nossos espaços de educação infantil são, também, muitas vezes, os únicos que ainda restam às crianças para brincar e para viver a infância. (PRADO, 2006, p. 77)

3.3 – Os agrupamentos multietários do município de Campinas e algumas percepções sobre a mistura de idades

A partir da Resolução SME nº 23/2002, que "dispõe sobre a política, diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no município de Campinas para o ano de 2013" (Diário Oficial de 13/11/2002 *apud* Cardoso, 2004, p. 24), com seu artigo 2º dispondo a reorganização dos agrupamentos e das turmas por faixa etária mais próximas: "03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 anos a 03 anos; 04 a 06 anos;", e posteriormente com a Resolução nº 09/2004, que determina o aumento do número de crianças matriculadas por turma, possibilitando assim, a ampliação das vagas, os agrupamentos multietários passam a se tornar presentes no município de Campinas.

Contudo, investigações recentes permitem afirmar que muitas discordâncias são apresentadas em relação à essa mistura. Tanto Cardoso (2004) como Prado (2006) constataram em suas pesquisas que as professoras queixam-se desta proposta, principalmente quanto a ausência de formação profissional específica para atuar com os agrupamentos, bem como evidenciavam que as condições físicas e materiais para tal também dificultavam seu trabalho, afirmando ainda que a proposta veio apenas com a intenção de solucionar o problema de vagas para a educação infantil pública.

De maneira a elucidar o aspecto positivo da implementação da proposta dos agrupamentos multietários, Prado, em seu trabalho sobre as relações

etárias entre as crianças pequenas na Educação Infantil, traz a seguinte consideração:

> Da mesma forma que a proposta dos ciclos e da progressão continuada traz uma perspectiva de ruptura do modelo escolar, na educação das crianças grandes na escola, propondo a superação da segmentação imposta pela seriação e rompendo com a manutenção de uma lógica disciplinar, na qual o ano de nascimento é o limite absoluto do período letivo (Freitas 2003), os agrupamentos multietários na educação infantil, buscando um alargamento das idades das crianças nas turmas (agrupamentos) poderiam ser vistos como um primeiro passo para contrariar a lógica escolar perversa, segregadora e excludente, subvertendo a ordem escolar etária e suas bases que são reproduzidas no contexto da educação infantil. (PRADO, 2006, p. 110)

Mas de que maneira esses agrupamentos podem ser vistos como ponto de partida para subverter a lógica escolar *segregadora e excludente*? O que as pesquisas trazem como contribuição para se pensar a mistura de idades?

Mesmo sendo considerado difícil e complexo, é através do trabalho com a mistura de idades que se pode conhecer mais sobre a sociedade e as suas maneiras de se viver, segundo Prado (2006):

> Conhecer quem são as crianças, especialmente, como se manifestam, quando estão se relacionando entre diferentes idades, torna-se fundamental para compreender as oposições entre seus jeitos de ser e viver, o nosso e o da sociedade como um todo, rompendo com conceitos sobre o que vem a ser a troca de experiências, seus sentidos e significados para as crianças, assim como para entender os laços diversos de amizade que constroem no coletivo, suas satisfações, exibições, audácias e diferenciações. (PRADO, 2006, p. 105)

Através do contato com algumas pesquisas realizadas observando as crianças entre seus pares, pode-se destacar que a inserção da criança na creche já é objeto de reflexão quanto à interação desta com este novo ambiente muito diferente do familiar em que destaca-se a presença de tantas crianças pequenas, fato esse que normalmente não ocorre no seu contexto familiar, em que, na maioria dos casos, há mais adultos do que crianças. Este fato já torna-se suficiente para influenciar o processo de socialização da criança uma vez que esta conviverá e conhecerá culturas e formas distintas de viver.

Quanto a esse novo contato social que ocorre com a inserção da criança na creche, Musatti (1998), em seu artigo intitulado “Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche” apresenta que:

> As crianças que freqüentam uma creche durante uma parte de seu dia fazem ao mesmo tempo experiências de formas de sociabilidade na família e na creche. Isso possui uma dupla conseqüência: por um lado, não é possível realmente isolar a contribuição da experiência na creche do desenvolvimento da criança nos seus diversos componentes; por outro a freqüência na creche modifica direta e indiretamente a natureza da experiência em família. (MUSATTI, 1998, p. 190)

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, ainda segundo Musatti (1998):

> As observações do comportamento das crianças novas, inseridas nos primeiros dois dias de ingresso na creche, e depois de quinze dias, permitiram evidenciar que é obviamente verificável um certo desconforto e mal-estar por parte das crianças, devido à separação dos familiares e à introdução em um ambiente desconhecido, assim como se expressa por solicitações de conforto e contato com os adultos, ou pelo estado de isolamento (bastante raro) da criança observada. 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)

De acordo com o trecho de Musatti, o que se pode perceber é que somente a presença do adulto, embora traga segurança à criança não traz a ela uma identificação e interesse tal qual a presença de outra criança. Dessa forma, a relação de paridade é um importante objeto de estudos para se pensar

as experimentações e realizações das crianças, pois é através dessa identificação que ela passa a se interessar e a construir suas culturas.

Desse ponto de vista torna-se também fundamental valorizar e reconhecer as crianças enquanto categoria, que se constitui principalmente através de suas relações, possuindo capacidades de instigarem-se de tal maneira que o adulto não só não seria capaz, como também não consegue dimensionar.

Verba e Isambert (1998), em estudo sobre o papel dos mais velhos no interior do grupo, também apresentam as trocas entre pares e a maneira como ela faz expandir as experiências das crianças:

> [...] sabe-se que as interações com os adultos não constituem para as crianças as únicas possibilidades para ampliar seu campo de ação. As pesquisas realizadas nos últimos anos, relativas às trocas entre crianças na creche, mostram que as interações entre "pares" traduzem informações diversas e constituem experiências novas por causa da simetria de competências e de possibilidades de identificação com o parceiro (VERBA & ISAMBERT, 1998, p. 246)

Tratando-se mais especificamente da mistura de idades, através de algumas pesquisas (Prado, 2006; Verba & Isambert, 1998), o que se pode constatar no que diz respeito às crianças mais novas em relação às mais velhas é que a imitação se faz presente, não como pura cópia, mas como uma atividade em que surgem reflexões sobre diferentes ações e processos. Em sua pesquisa, Prado diz que as próprias professoras das turmas que acompanhou notaram o fato de as crianças menores conseguirem pensar em novas formas de brincar quando juntas das mais velhas, sem que houvesse a relação de dependência que ocorria quando estavam juntas das adultas(os).

Na interação com o adulto, a criança não cria o sentimento de pertencimento, a relação é outra, a criança sabe que aquele(a) não faz parte do mesmo universo que ela. Já na interação com outra criança esse sentimento acontece, independentemente da idade de cada uma. Musatti, apresenta a questão da comunhão entre as crianças dizendo que:

> Observa-se em geral que qualquer pessoa, ao defrontar-se com um grupo de crianças pequenas, percebe entre elas um sentimento de comunhão (Montessori, 1952). Este provavelmente não corresponde somente àquele sentimento de camaradagem que se cria entre indivíduos que compartilham da mesma situação, sobretudo uma

> situação institucional, mas está ligado mais profundamente à percepção, por parte das crianças, de seu estado de igualdade cognitiva e afetiva além da social. (MUSATTI, 1998, p. 199)

Dessa forma, o contato com a outra criança menor ou maior se faz desejado e traz contribuições. Prado, através de uma observação bastante sensível demonstra a maneira como o vínculo entre crianças de diferentes idades pode ser forte, assim como o desejo em estarem uns com os outros. No relato a seguir, a autora retrata o momento em que Helena, criança pertencente à turma do pré, estava brincando na sala do maternal. Ao justificar para a pesquisadora porque gostava de estar lá, Helena responde que gosta de brincar com Luiza e Carolina e que também gosta dos cantinhos que tem naquela sala, já que na dela não tem. Contudo, a justificativa mais espontânea veio através de um olhar:

> No silêncio que se seguiu à conversa, Luiza e Helena olharam-se por alguns instantes, olho no olho, como cúmplices naquelas idéias e nos sentidos que as faziam gostar de brincar juntas e de estarem juntas. Além das novidades de brinquedos, de organização e disposição dos materiais na sala, as crianças maiores, assim como Helena e Kátia, geralmente referiam-se inicialmente à presença e à participação de outros e outras colegas menores para me justificarem seu gosto por brincar ali. Os diferentes vínculos afetivos estabelecidos pelas crianças de diferentes idades revelavam outras e ainda desconhecidas formas de se viver a infância, de produção de culturas infantis e da própria condição infantil. (PRADO, 2006, p. 75)

Assim como Helena sentia prazer em estar com o maternal, Prado registrou em diversos momentos a satisfação dos menores em estar na sala do pré, onde *participavam intensamente das atividades propostas* (p. 83), demonstrando que a convivência é não somente possível, como é também desejada e prazerosa.

Portanto, de acordo com as pesquisas apresentadas, a mistura de idades demonstrou proporcionar mais trocas e experiências, não só colaborando para que os menores expandam seus conhecimentos através da convivência com os menores, mas para que juntos ampliem suas relações e vivências.

4. OS AGRUPAMENTOS, AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS: relatos, entrevistas e observações.

Este capítulo irá apresentar algumas personagens presentes na creche, através das entrevistas e observações da minha coleta de dados, será demonstrado como o trabalho com a mistura de idades está sendo realizado e encarado por professoras, monitoras e agentes de educação infantil, bem como será apresentado algumas relações e interações entre as crianças divertindo-se e produzindo as culturas infantis dentro deste mesmo contexto.

Assim, foram entrevistadas três professoras: Antônia e Rô, que atuam na rede municipal de Campinas há mais de 20 anos; e Sarah que durante a implementação da proposta dos agrupamentos multietários atuava como representante de NAED[11], e que há 10 anos é professora de creche pública do município de Campinas.

4.1 – A implementação dos agrupamentos multietários

> Ao chegar no Bosque dos Jequitibás, mães, professora e monitoras, se dividiam em desdobrar os carrinhos de bebês que estavam no ônibus que as levaram para lá, carregavam sacolas com lanche e suco, além das bolsas com as coisas das crianças, e seguiam guiadas pela professora. Cada um a seu modo, os bebês entraram no bosque, os que já conseguiam, andavam ou até corriam, outros iam no carrinho, e haviam até aqueles que liberavam seu "meio de transporte" para as sacolas e iam no colo. (Caderno de Campo AG1, 22/05/2014)

Através desse trecho extraído do caderno de campo, fica evidente que cada criança está em um momento diferente, se por um lado há aquelas que querem correr, por outro, há quem quer o conforto do colo de suas mães. Embora esta se trate de uma situação em que há diversos adultos para atender às necessidades dessas crianças, vale ressaltar que neste contexto também se apresenta no dia-a-dia das turmas de agrupamento, só podendo contar com as

[11] A Secretaria Municipal de Educação de Campinas atua através de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), que são divididos através das regiões: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os Naeds tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

agentes de educação infantil e professora. Eis a especificidade do agrupamento, e eis também uma das grandes críticas apresentadas por algumas educadoras quanto à sua implementação.

Contudo, ao entrevistar algumas professoras de educação infantil sobre a implementação dos agrupamentos multietários, embora tenham aparecido algumas críticas, principalmente relacionadas a maneira como essa proposta foi colocada, os agrupamentos não foram criticados por nenhuma delas no que diz respeito à mistura de idades, muito pelo contrário, esse aspecto foi destacado como algo bastante positivo.

Segundo Antônia (professora de AG1), os principais problemas da implementação estavam relacionados à forma como foi ela feita, para a professora o fato de tratar-se de uma proposta imposta, fez gerar rejeição por parte das profissionais.

> *"Foi uma medida, uma diretriz da Secretaria que foi imposta, então ela chegou de uma hora pra outra dizendo: "Olha, a partir do ano que vem as turmas serão organizadas dessa forma, numa forma chamada agrupamento onde haverá mistura de idades." Então, pra quem vinha há tempos sempre trabalhando com turmas que eram divididas por idade, bem divididas inclusive, bem marcadas, isso foi um choque muito grande. E aí, a Secretaria por outro lado, não dava um retorno imediato: "Como é que vai ser isso? Os espaços físicos serão da mesma forma?" Então tudo continuou como antes, a não ser que cada escola, cada direção, cada profissional tenha ido buscar formas de intervenção junto às crianças, junto à sua gestão. E aí houve uma busca também por formação por parte das profissionais, então através de leituras, bibliografias, conversando com outras profissionais... Então isso foi uma coisa bastante difícil (...)."* (Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

O que Antônia apresenta através desse relato, é que a maneira como a proposta dos agrupamentos foi implementada e desenvolvida dificultou à sua aceitação, pois tratou-se de uma mudança bastante significativa, mas que não forneceu subsídios para que acontecesse de uma maneira em que houvesse menos resistência.

A professora que acompanhei durante minhas observações no AG3, também considera que a implementação dos agrupamentos foi feita de maneira

repentina, dando um susto nas profissionais, "*principalmente naquelas mais resistentes*".

> *"O modo como o agrupamento caiu na rede, não foi o modo como eu acho que tinha que ser feito, não teve um trabalho de desconstruir toda aquela história de educação infantil como cópia do fundamental, não teve nada disso, então deu um susto mesmo nos profissionais."* (Rô, professora de agrupamento 3, em entrevista realizada em 10/06/2014)

Ou seja, assim como foi apresentado no capítulo III, em que tanto a pesquisa de Cardoso (2004), como a de Prado (2006), o que se constatou também aqui é que um dos principais motivos de crítica das professoras com proposta dos agrupamentos trata-se da ausência de formação profissional específica para atuar nessa organização e das condições físicas e materiais para tal. Contudo, nos dois relatos acima, o que se pôde observar é que essa proposta trouxe a necessidade das professoras, da gestão, das agentes de educação infantil de buscarem novos conhecimentos e repensarem a educação infantil.

Já a professora Sarah, que atuava como representante de NAED na época e que, portanto, participou dos debates e discussões sobre a implementação dos agrupamentos, afirma que houve formação, contudo a resistência se deu pelo fato das professoras não quererem sair da situação de se ter uma turma homogênea no diz respeito a idade.

> *"Na época a Ruth Joffily, que conhecia um pouco desse trabalho com diferentes faixas etárias num mesmo espaço, foi convidada, e a Ruth Joffily fez uma formação, ajudou na implementação na base, com as professoras, com as orientadoras pedagógicas e houve resistência. Por que? Porque tem uma cultura na rede municipal, que é muito forte de alfabetizar, de ensinar. Ou seja, quem tava com o infantil com crianças de 5 anos de idade... todo mundo sentava nas cadeirinhas, pegava os caderninhos e dava-se lição, era muito fácil controlar as crianças, quem tava no B1 "aqui é tudo cocô, fralda e chupeta" (...) era tudo muito "igual".(...)"* (Sarah, professora de agrupamento 3, em entrevista realizada em 20/05/2014)

Através desse relato de Sarah, nota-se que na sua percepção o agrupamento multietário surge como uma proposta que quebra a ideia de educação infantil escolarizante e seriada.

Contudo as três professoras entrevistadas concordam que apesar da implementação dos agrupamentos, as instituições de educação infantil criaram organizações que apenas tinham o nome de agrupamento, mas que continuavam a ter uma divisão etária bem marcada. Seja pela busca pela homogeneização, seja pela rejeição à proposta como apresenta Antônia, ou até mesmo por ambas:

> "*foi uma coisa bastante difícil, porque quando vem uma medida, uma diretriz em que ela é rejeitada, o que eu observei é que grande parte das escolas, elas tentavam se organizar de uma forma que se chamava agrupamento, mas que na verdade não era agrupamento, era uma organização por aproximação de idades. Então tem que ter lá o AG2 que é pra crianças de 3 a 5 anos, então fazia assim, punha uma turminha lá de 4 e meio a 5, outra turma de 3 a 4. Então na verdade muitos lugares continuaram da mesma forma, só onde não tinha mesmo saída para isso, então tinham escolas que só tinham uma turma de AG1, então não tinha jeito, se o agrupamento 1 tinha que contemplar de 0 a 24 meses ou 0 a 18 meses era lá que tinha que ir quando chegava."* (Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

Essa organização por aproximação de idades acaba, segundo todas as professoras entrevistadas, dificultando o trabalho do professor, pois no decorrer do ano, por necessidade de vagas, acabam tendo algumas crianças de idades díspares do restante da turma, que acabam sendo prejudicadas por se tratar de uma minoria dentro de um ambiente em que é pensado visando contemplar apenas aquilo que é considerado padrão para a maioria.

Também foi unânime entre as professoras entrevistadas que a implementação dos agrupamentos multietários contribuiu não só para o trabalho delas, como também, para "tirar as amarras" das profissionais mais resistentes.

> *"Quando eu trabalhava com a turma que não era mistura de idade, a proposta também era mais ou menos a mesma, não era assim: "Agora todas*

> *as crianças vão fazer isso ou aquilo". Então isso favoreceu muito também pra ter um entendimento de que o agrupamento é ótimo, e como eu defendo que as coisas não sejam seriadas na educação infantil, porque não é série, né? Porque eu tenho um entendimento de que deve ser de outra forma, então... Mas assim, nesse sentido não mudou muito não do jeito de eu pensar e de eu conduzir as coisas. Então sempre tinha diversas coisas, diversas atividades acontecendo ao mesmo tempo, independente se as crianças tinham a mesma idade ou não."* (Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

> *" favoreceu muito na desconstrução de um modelo que estava colocado na sociedade de educação infantil e traz uma outra possibilidade de você fazer outras coisas com as crianças, desafia o professor, desafia as crianças, constrói uma troca riquíssima."* (Rô, professora do AG 3, em entrevista realizada em 10/06/2014)

> *"O agrupamento pra mim, hoje eu defenderia, nem por causa de resolver a demanda, mas como uma possibilidade real de qualificar a educação infantil. (...) Eu adoro agrupamento, eu defendo, porque eu tenho a maior tristeza de ver como que eles massacram as crianças com aquele papel mimeografado, com aqueles cadernos. Eu peguei caderno no meu armário de uma pessoa que foi embora, com coisa colada, letra... Até hoje, século XXI se faz isso com as crianças, eu fico... é difícil."* (Sarah, professora de AG3, em entrevista realizada em 20/05/2014)

Portanto, o que se constata através desses relatos e da vivência com os agrupamentos multietários, é que ele desafia às professoras e agentes de educação infantil a pensarem e buscarem uma educação infantil sem ter como base o ensino fundamental. Dentro dessa perspectiva, essa proposta foi uma grande conquista, pois surgiu, como foi apresentado por Prado, como um instrumento para *subverter a ordem escolar* que influencia o contexto da educação infantil.

4.2 – A bagunça

> A turma, que estava trabalhando com a proposta de fundo do mar por terem demonstrado bastante interesse nesse assunto, pintavam seus peixes feitos de papelão, muitas crianças inclusive, enquanto faziam isso já iam anunciando o nome da espécie de seu peixe, e assim os

> cortavam em diversos formatos, mudavam o tipo de boca e de rabo, buscando encaixá-los dentro do perfil de sua espécie.
> A mesa que continha os artefatos para fazer o peixe, hora enchia, hora esvaziava. Sem que a professora tivesse que ficar mandando, todos acabaram em algum momento indo fazer um ou mais peixes. Alguns ficavam lá por bastante tempo, outros nem tanto, muitos optaram por ficarem brincando com a massinha, outros preferiram a casa de bonecas, ou as ferramentas, ou o quintal e até mesmo andar de motoca no pátio. As crianças entravam e saiam, iam e voltavam, pegavam e guardavam, brincavam conforme sentiam vontade. (Caderno de Campo AG3, 23/04/2014)

Brincando "*conforme sentiam vontade*", vendo de dentro era essa a sensação, mas de fora pode parecer uma grande bagunça, afinal, como foi apresentado no capítulo II, a bagunça está fortemente relacionada com a inexistência de ações uniformes, enxergando isso de uma maneira ruim. A turma de AG3 observada não permitiu que eu visse apenas as diferentes idades, mas também, as diferentes vontades, as diferentes produções, as diferentes formas de ver e se comunicar com o mundo, tudo isso através de bagunças que eram construídas e desconstruídas, ou como diz Prado (2006, p.73), tinham um *caráter transitório e passageiro*.

> Todos brincavam com o que queriam, a única restrição da professora tratava-se da motoca e da peteca que deveriam ser utilizadas no quintal ou no pátio; e do quebra-cabeça e jogo da memória que deveria ser usado na mesa, para que as peças não se perdessem. Algumas crianças menores que passavam pela sala paravam para olhar o que acontecia lá dentro. Próximo a hora de saída, a professora solicitou que todos arrumassem a sala e também que se arrumassem. Muitos ajudaram, muitos não, mas de qualquer maneira a sala ficou arrumada. (Caderno de Campo, AG3, 16/04/2014)

De fato, as únicas restrições que observei a professora fazer durante todo o período em que realizei minha pesquisa, além dessas já apresentadas neste trecho do meu caderno de campo era para que depois de brincarem, guardarem, não somente para manter uma determinada organização, mas de maneira a abrir espaço para uma nova brincadeira com outros materiais, fazendo assim, da bagunça um processo, conforme já foi apresentado no

capítulo II através da pesquisa de Prado, em que esse movimento contínuo de mudança de material apresente mais possibilidades de invenções e experimentações infantis.

Portanto, as diversas brincadeiras e formas das crianças se relacionarem com o mundo e com o que as cercam, é visto muitas vezes como bagunça, o que muda é a interpretação que se faz destes contextos. Afinal o motivo da professora desta turma não ficar incomodada com essa movimentação de entrar e sair, abrir e fechar, espalhar e juntar, misturar e separar, é a compreensão que ela tem desses momentos, que fica nítida na entrevista, em que ao relatar sobre a presença da bagunça nos agrupamentos, Rô afirma que não vê na sua turma de mistura de idades mais bagunça do que quando ela trabalhava com turmas seriadas, a dificuldade está, de acordo com esta professora, para aquelas(es) que querem ter as crianças sob controle:

> *"Eu acho que a tal da bagunça, bem entre aspas, é a criança se manifestando, então... Quem cerceia, cerceia, com agrupamento e sem agrupamento. Só vai ter mais trabalho pra cercear quando é agrupamento, porque, por exemplo tem criança que tem 5, 5 e meio, 6 e uma de 3 é outro tipo de relação e de visão que elas tem de turma mesmo. Elas próprias já são transgressoras, né? Os maiores infelizmente eles já estão entrando naquele esquema de cada um no seu quadrado, então esses meio que desestruturam. Então a bagunça, ela na verdade é uma brincadeira."* (Rô, professora do AG 3, em entrevista realizada em 10/06/2014)

Através desta reflexão da professora Rô, também fica evidente a concepção de que as transgressões também são muitas vezes vistas como bagunça, não sendo consideradas, portanto como forma de expressão. Nesse sentido, já foi destacado durante o segundo capítulo, através de autores como: Prado (2006), Santiago (2014) e Santos (2010), a necessidade de enxergar essas manifestações infantis, também como resistência frente a imposições e como questionamento à cultura adultocêntrica, buscando modificá-la e revelar novas possibilidades de infância e de educação.

De maneira a melhor ilustrar um momento que pode ser interpretado como um momento de transgressão, apresento o seguinte episódio retirado do caderno de campo:

> Luísa chora sem parar no berço, até que uma das agentes a pega no colo na tentativa de acalmá-la. Tendo que ir trocar uma outra criança, não tem mais como segurar Luísa e então a coloca no colo de uma outra agente que estava sentada. Estando no colo dessa agente, Luísa faz impulso diversas vezes para ir para o chão. A educadora então a coloca no chão. Luísa engatinha até um carrinho de brinquedo e fica brincando. (Caderno de Campo, AG1, 23/05/2014)

O incômodo que o choro causa, embora seja visto como um componente para favorecer a bagunça, como foi retratado no capítulo II, é principalmente uma das linguagens do bebê e da criança, que nesse caso, expressou que Luísa não estava satisfeita em estar "presa" no berço, e embora o colo tenha feito com que o choro cessasse, a insatisfação da menina continuava, mas dessa vez se expressou na sua maneira de mover o corpo, indicando que queria descer e ficar livre para explorar aquele ambiente.

A professora Antônia também traz em seu relato a necessidade de se pensar nessas "bagunças" como manifestações infantis:

> *"A criança às vezes faz uma bagunça ali e você fala: "Mas por que? Coloquei tudo tão legal, pra ela brincar e ela foi lá e fez a maior bagunça." A gente fala isso mesmo, então o que é essa bagunça, né? Então ela está te mostrando que do jeito que estava não era o jeito que ela queria, não havia interesse, queria de outro jeito. Ou então, porque aquilo já tá tão desinteressante também que precisa fazer de outro jeito. Enfim, tem que ter aí as leituras necessárias." (*Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

Durante minha coleta de dados na turma de AG1, houve uma situação em que se pôde observar essa questão levantada por Antônia em que a criança demonstra que o que havia disponível, não estava interessante para ela naquele momento, ou simplesmente traz à tona um episódio em que uma criança cria a sua maneira de organizar as coisas ou de fazer descobertas e em que todos os objetos que foram colocados intencionalmente para ela brincar, pareceram desinteressantes.

> A sala do AG1 estava com as portas do quintal abertas dando possibilidade de as crianças brincarem com motocas, cavalos de balançar e bolinhas, mas para quem quisesse algo diferente ainda havia dentro da sala, diversos outros brinquedos espalhados no chão e um pequeno escorregador. Mas diante de todos esses brinquedos, João vai até o carrinho em que está Vitor, e começa a brincar com o porta-mamadeira que tem no carrinho, colocando e tirando sua própria chupeta de lá. Vitor, que até então estava olhando para o céu, passa a prestar atenção na ação de João. Os dois fazem isso por um bom tempo, até que João nota que Vitor também tem uma chupeta. O garoto então retira-a da boca do bebê e a coloca no porta-mamadeira, mas Vitor chora, então João rapidamente lhe devolve a chupeta e volta a colocar somente a sua própria dentro do porta-mamadeira. (Caderno de Campo, AG1, 28/05/2014)

Através desse episódio retirado do caderno de campo, fica evidente que a criança cria suas brincadeiras e seus brinquedos, independente das intenções dos adultos. Esse trecho demonstra que aquilo que muitas vezes vemos e pensamos como material para brincar com as crianças, nem sempre pode despertar o interesse dela. Portanto cabe ao adulto propor, como foi o caso nessa situação retratada, mas a maneira como a criança irá lidar, realizar, e dar sentido a essa proposta é de pura criação delas, cabendo ao adulto apenas buscar interpretar essas ações.

Em 1997, Bufalo, em sua dissertação de mestrado, dedica um capítulo inteiro para tratar sobre a presença do imprevisto no planejamento, e destaca a importância de buscar interpretar e estar atento à esses momentos do inesperado:

> (...) a partir da iniciativa da criança, como ressalta Catarsi, que introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem no entanto, esquecer dos objetivos propostos.
> Nesse sentido, o adulto pode ser considerado também um aprendiz, na medida em que ao *observar* conhece a criança e responde (ou ao menos tenta responder), às necessidades e ao inesperado.
> Então, se verifica a relação pedagógica de “mão dupla”, em que aquela que tem o papel de ensinar, acaba também por aprender. (BUFALO, 1997, p. 85/86)

Palmen, em 2011, também aborda a temática do planejamento na educação infantil, realizando uma pesquisa sobre o lugar do imprevisto na educação infantil. E destaca que os momentos de troca entre as crianças

proporcionam não só o imprevisto, como também oportunidade do adulto de *conhecer melhor as especificidades infantis*:

> Possibilitar momentos de trocas entre as crianças de diferentes idades de diferentes grupos, em momentos diversos no decorrer do cotidiano, em espaços tantos internos quanto externos da creche, propicia que esses aprendizados aconteçam, além de tornar possível o surgimento do imprevisto, podendo o adulto utilizar-se dessas situações para conhecer melhor as especificidades infantis. (PALMEN, 2011, p. 36)

Ao conversar com as professoras entrevistadas sobre o que é bagunça, o que se pôde notar através de seus mais variados relatos e interpretações como foi apresentado neste capítulo até o momento, é que todas elas entendem que uma das compreensões que se tem de bagunça, está relacionada com uma incessante busca pelo controle das crianças.

> *"Eu acho que essa coisa do controle que pode ser entendido muito como bagunça, "se eu não tenho total controle", né? Das coisas que se propõe, que o adulto propõe lá, uma atividade... Então ele pensa no tempo dele que aquilo tem que ter um começo, meio e fim, e pra criança não é assim, pra criança pode ser de outra forma, pode até nem ter um começo, porque ela não quer fazer, ela pensou de outro jeito." (*Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

Ambas as professoras realizam diversas reflexões sobre o que seria dentro do contexto da educação infantil a bagunça, reconhecendo que pode ter tanto uma conotação negativa como positiva. A professora Antônia, quando realiza uma interpretação negativa do termo, coloca a bagunça associada ao trabalho realizado sem se ter um propósito, embora reconheça que para criança isso possa ser uma grande brincadeira.

A professora Rô por sua vez, desdobra o termo bagunça em dois outros conceitos: o "tumulto" e a "folia".

> *"Eu às vezes acho que fica tumultuado aqui pra mim, mas é o lance da quantidade mesmo, que também não tem regra, porque tem dia que está cheia a sala, está com todo mundo aí e está tranqüilo, é... você oferecer vários materiais e eles poderem escolherem e estarem fazendo, é um negócio que parece tumulto também. Aos olhos de quem está de fora, tudo*

> *isso que a gente tava fazendo aqui hoje é tumulto, é bagunça, você não controla a turma. (...) Mas eu não chamaria de bagunça, eu chamaria de folia que é mais gostoso. (...) Folia é essa gostosura, essa brincadeira...”*
> (Rô, professora do AG3 em entrevista realizada em 10/06/2014)

Ou seja, para essa professora, a bagunça quando interpretada de uma maneira negativa, pode ser também considerada como tumulto. Já ao interpretá-la de maneira positiva, Rô opta pelo termo folia, por acreditar que este termo já deixa explícito o prazer da brincadeira e das experimentações infantis.

4.3 – A mistura

> Renata (AG3) junto de suas amigas corre ao encontro de sua irmã Luana (AG1). As meninas mais velhas então começam a passar a mão no rosto e cabelo de Luana, até que a mãe de Sofia (AG3) a chama e diz para que ela “deixe o nenê”. Sofia sai reclamando que queria continuar a brincar com Luana. As meninas que permanecem com a colega mais nova, sentam a seu redor e então cantam parabéns para vê-la bater palma. Luana sorri. (Caderno de Campo AG1, 22/05/2014)

A situação registrada acima mostra apenas um dos muitos momentos em que as crianças mais velhas demonstram grande prazer em estarem com os mais novos. As observações realizadas tanto nas turmas de agrupamento I como na de agrupamento III, deixava sempre explícito o desejo das crianças de estarem umas com as outras sendo essas mais velhas ou mais novas.

Mas também fica evidente neste trecho que o prazer é recíproco, Luana ao se ver envolta de colegas que estão cantando e se comunicando com ela, fica feliz, o que a faz esboçar o sorriso, como é apresentado. Portanto, o interesse das pequenas pelas maiores também se faz presente assim como se apresentou através das diversas observações que realizavam a qualquer ação dos colegas mais velhos.

> Aguardando o momento em que terá sua fralda trocada, Vanessa vai engatinhando até Arthur, que já anda. Arthur que está se olhando no espelho, perde o interesse naquilo que estava fazendo e vai até o escorregador, Vanessa corre e vai atrás dele, até que ele se cansa novamente e vai para outro canto da sala brincar com

> alguns brinquedos que ali estavam. Vanessa o acompanha novamente e fica olhando o menino brincar, assim como querendo brincar com tudo aquilo que ele brinca, Arthur parece não se importar que sua colega pegue os brinquedos de sua mão, simplesmente pega de volta ou vai atrás de outro. Até que Arthur caminha até o portão da sala e uma das agentes pega ele e o leva para o refeitório, Vanessa então chora. (Caderno de Campo AG1, 09/05/2014)

Nessa situação fica evidente o prazer de estar entre seus pares, conforme foi apresentado no capítulo III, tanto Musatti, quanto Verba & Isembert (ambas em 1998), trazem a importância dessa relação de paridade como maneira de identificação e de expansão das experiências das crianças. Verba & Isembert, trazem, inclusive a concepção da imitação não como cópia, mas como atividade que proporciona novas reflexões, talvez isso explica as ações de Vanessa em relação a Arthur, assim como sua chateação com a partida do colega mais velho que estava proporcionando à ela novas vivências, novas formas de brincar e novas experimentações.

Nas situações em que as interações entre crianças maiores e menores eram baseadas nos conflitos o que chamou atenção foi que as pequenas se manifestavam expressando sua insatisfação com o momento, a própria Luana, retratada acima, soube se defender:

> No parque, algumas meninas do AG2 começaram a acariciar Luana (AG1), puxaram-na pela mão até um tanquinho, e ficaram falando algumas coisas que não consegui ouvir e forçando a cabeça da colega menor para dentro do tanque. Luana então franziu a sobrancelha, demonstrando não gostar daquilo, empurrou a menina que a incomodava e rapidamente foi brincar próxima da agente de educação infantil. (Caderno de Campo AG1, 16/05/2014)

Portanto, a ideia de que a criança pequena sempre será prejudicada pela mais velha que irá machucá-la, parece subestimar a capacidade dela de criar suas maneiras de lidar com as situações. Em outra ocasião no parque, um dos pequenos do AG1 conseguiu sem chamar atenção das professoras e das agentes de educação infantil expulsar algumas meninas do ensino fundamental que o incomodava:

> As grades do parque separavam a creche da EMEF. Algumas das meninas do ensino fundamental que estavam no momento de intervalo, foram então rapidamente para perto do parque em que estavam presentes AG1 e AG2 e passaram a fazer comentários sobre as crianças da creche, até o momento em que vêem dois meninos brincando com a areia bem próximos a grade. Elas então vão até eles e uma diz para outra: "Olha que bonitinho!". Os meninos olham para as duas, um deles pega a pá cheia de areia e joga nelas. As adolescentes espantadas se afastam um pouco e riem. Então o menino novamente enche a pá e torna a atirar areia nelas, o que faz com que as meninas se afastem ainda mais. O menino repete essa atitude algumas vezes, mas de maneira mais calma, embora o semblante continue fechado, até que as duas vão embora. (Caderno de Campo AG1, 09/05/2014)

Dessa forma, o que se pôde observar é que embora os pequenos tenham uma eficiente linguagem de defesa que é o choro, ele não é a única. Através das vivências com os mais velhos, o que se tornou evidente é que os menores desenvolvem diversos meios de demonstrarem sua insatisfação aos colegas maiores sem ser necessário recorrerem ao choro e ao adulto.

As experiências retratadas pelas professoras durante as entrevistas, também demonstraram que a convivência não é um problema, muito pelo contrário:

> *"É um desafio todo ano porque as misturas são diferentes, as crianças também, mas assim... é riquíssimo. (...) Então assim, você perde aquela coisa numérica né, de idade... É tão estranho: "tem tanto, tem tanto", eles são crianças, viram crianças ali, querem brincar juntas. Então o gostoso é isso. Dá certo, esse tipo de trabalho dá certo."* (Rô, professora do AG3 em entrevista realizada em 10/06/2014)

Quanto ao *perder aquela coisa numérica*, houve um trecho do caderno de campo em que fica evidente que a mistura de idades, principalmente no AG3, é algo tão bem trabalhado que você não sente o agrupamento multietário, mas sim, um grupo de crianças que estão convivendo e brincando juntas, sem que seja possível dividi-las por idades e por competências. Este trecho que será apresentado trata-se da minha primeira visita de campo, em que estou conhecendo a turma:

> Trata-se de um AG3, que segundo a professora é composto por crianças de 03 à 05 anos e meio. Eu perguntei pra ela as idades, pois não conseguia ver diferença etária entre as crianças. (Caderno de Campo AG3, 15/04/2014)

Para Antônia, a convivência também foi vista de maneira positiva:

> *"Eu gostei muito de trabalhar com mistura de idades, especialmente no berçário. Porque você trabalha com bebês... na época eu trabalhava com bebês de zero à um ano e meio. Aí, então o que acontece? Tem um bebê de 5 meses e um de 10, e um de 12 e um de um ano e meio, por exemplo. Então esse de 5 meses ele ainda não anda, ainda não fala, então precisa muito mais de um colo, né? E na hora da alimentação, é possível que todos estejam juntos e esse que já come um pouco sozinho, come sozinho, você incentiva, ajudando um pouco e o outro que depende, né... praticamente inteiramente do adulto para se alimentar, você consegue também dar uma atenção grande. Se eu tenho uma turma de 24 crianças, por exemplo, todas de 5, de 7, de 8, todas dependem do adulto nesse aspecto e ao mesmo tempo, né? Porque, uma outra questão, os horários, as rotinas de refeição, de banho são quase todas ao mesmo tempo, então sobrecarrega o adulto e a criança também fica nessa coisa de ficar esperando o adulto, e enfim de não ter mesmo as relações de outras idades o que favorece muito mais brincadeira, o maior parece que tem essa coisa do cuidado, parece que é intrínseca a pessoa assim..."* (Antônia, professora de agrupamento 1, em entrevista realizada em 06/05/2014)

É importante atentar para o fato de que através desse relato, o que fica evidente é que as rotinas mais fechadas das creches, como é o caso dos horários de banho, comida e sono, acabam por muitas vezes engessando o trabalho das professoras e agentes de educação infantil durante esses momentos. Por se tratar de um restrito período de tempo, essas profissionais acabam ficando demasiadamente preocupadas em cumprirem essa função, e por vezes se esquecem que a espera para comer ou para tomar banho, para as crianças pode não ser um momento de espera, e sim mais um momento de brincadeira, exploração e de se estabelecer relações.

Antônia, embora demonstre ser uma professora que reconheça a importância da convivência entre diferentes idades, acaba neste trecho por justificar como positivo o agrupamento multietário, pelo fato dele colaborar com

ela e com as agentes para que esses momentos ocorram de maneira a permitir que o adulto não seja o centro nesse processo.

No trecho a seguir Sarah relata o quanto a mistura de idades é favorável, dando o exemplo da sua turma:

> *"Os meus de dois anos e seis meses que chegaram, em um mês eles deram uma guinada, eles deram um salto, porque... Eu não faço nada! Os outros... A comunicação entre eles é de uma riqueza, é de uma... De uma coisa assim de... um sonho, como eles se falam, como eles se educam, como eles se explicam, como eles se corrigem, como eles se... Ao mesmo tempo que agride eles se amam, eles se resolvem. Então o outro cresce, o outro cresce."* (Sarah, professora de AG3, em entrevista realizada em 20/05/2014)

Dessa forma, o que se pôde perceber, é que para essas professoras a mistura de idades proporcionou uma educação infantil que de fato permitissem às crianças de serem crianças, de viverem plenamente suas infâncias, de participarem de inúmeras formas de relação.

As crianças por sua vez demonstraram que a convivência com diferentes idades é algo desejado por elas, pois proporciona mais possibilidades de criação das culturas infantis, onde as trocas, saberes e sentimentos se multiplicam. O que se pode destacar das observações através de todos esses episódios é o protagonismo infantil, através dos trechos extraídos do caderno de campo, pôde-se reconhecer as crianças como pessoas de critério, capacidades e participantes de sua própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa o que se buscou foi analisar as interações e brincadeiras entre as crianças dos agrupamentos multietários de uma creche do município de Campinas, de maneira a contextualizar o termo bagunça dentro da realidade da educação infantil. Através dessa análise, pode-se demonstrar que a mistura de idades pode ser um elemento que potencializa a bagunça, contudo essa bagunça não deve ser encarada como a grande vilã do trabalho na educação infantil, muito pelo contrário ela amplifica as possibilidades e maneiras das crianças lidarem com o mundo e com aquilo que as cercam.

Embora a implementação dos agrupamentos possa ter apresentado algumas falhas, visualizá-la como uma oportunidade de repensar a educação infantil é inevitável, uma vez que essa dificuldade em se lidar com a mistura de idades evidenciou trabalhos não condizentes com esta etapa de educação. Professoras que já trabalhavam dentro de uma perspectiva que respeitava as diferenças entre as crianças demonstraram que não só não tiveram dificuldade com a implementação, como também viram que ela favoreceu o trabalho com as crianças.

A *bagunça* presente nos agrupamentos foi através das entrevistas, estudos e observações interpretada de maneira plural e favorável para a criança. Segundo esta pesquisa, o que se pôde constatar foi que o conceito de bagunça dentro da realidade da educação infantil é múltiplo, nela estão presentes as transgressões, produções e brincadeiras das crianças, o que a legitima, portanto, como mais uma linguagem infantil, expressando os sentimentos e (in)satisfações das crianças.

A convivência entre as crianças de diferentes idades também mostrou-se positiva, contribuindo para mostrar que as crianças sentem prazer em estarem umas com as outras, mas contribuiu também e talvez principalmente para desconstruir a visão de criança pequena como aquela incapaz de se defender sem ter que recorrer ao adulto, assim como constatou-se que as crianças maiores não só não são prejudicadas pelas mais novas, como também se preocupam e desejam estar com elas.

Através dos comentários feitos nas entrevistas, a mistura de idades demonstrou-se positiva não só para as crianças, mas também ao adulto, que com crianças em diferentes momentos tem a oportunidade de realizar seu trabalho de maneira mais tranquila, podendo dedicar-se mais às observações, já que não é mais preciso que dedique seu tempo quase que inteiramente em tentar atender as necessidades mais específicas de uma determinada idade, principalmente nos momentos de alimentação.

As observações e entrevistas realizadas contribuíram também no sentido de enxergar a criança não mais com a visão de um adulto em desenvolvimento, mas como protagonista no seu processo de construção, e contrariando assim a estrutura vertical em que muitas vezes se baseia o trabalho com as crianças.

Em 2007, a francesa Sirota, escreveu um artigo intitulado: “A indeterminação das fronteiras da idade”, em que aponta a tendência dos atuais estudos sobre a infância. Neste estudo, Sirota apresenta diversas concepções históricas e sociológicas a respeito da fronteira de idades.

Já de início, a autora expõe que dentro de uma visão funcional-estruturalista, essa fronteira se dá através das gerações, em que a família e a escola eram responsáveis por produzir a geração seguinte. Em seguida, introduz os estudos da Sociologia da Infância, em que a criança passa a ser vista como ator no seu processo de socialização, havendo, portanto a troca entre gerações, “as crianças são atores sociais que participam das trocas, das interações com os processos de ajustamentos constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade”. (p. 43)

Partindo desse princípio, em que a socialização se dá através de um processo horizontal e não mais vertical, as relações entre pares passa a ser valorizada, buscando assim compreender de que maneira se constroem as culturas infantis, como elas se partilham e se difundem. Segundo Sirota, essas culturas da infância se constituem como componente estrutural de toda sociedade, assumindo “formas sociais que mudam conforme as épocas e os lugares, mas sempre constituem uma parte das formas culturais de toda sociedade” (p. 45). Dessa forma, ao se submeter à *conformação social específica da modernidade*, a autora expõe que a criança passa por um processo de desinstitucionalização, deixando de estar inserida apenas na

escola e na família, mas também na sociedade de consumo, através da mídia, essa configuração social da infância Sirota apresenta que:

> Assim, a criança não é mais unicamente um "*go-between*", presa a uma contenda entre instituições educacionais, tal como a família ou a escola, nas quais se transmitiriam normas e valores, mas está inserida numa sociedade de consumo, onde se multiplicam os modos e as fontes de transmissão de valores e de normas, seja pela mídia, seja pela publicidade. Multiplicação das tensões e das contradições caracterizam essa socialização, que acompanha uma desinstitucionalização. É importante lembrar que não estamos mais num esquema vertical ou horizontal, mas num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência social da criança. (SIROTA, 2007, p. 46)

A infância moderna é, segundo Sirota, também espelhada nos discursos acadêmicos e científicos (História, Psicologia, Sociologia), em que as categorias de percursos da infância ganham força. Segundo a autora, é através dessas diversas categorizações que serão difundidas pela mídia, que a primeira infância passa a ser alvo de olhares e preocupações. Se o movimento científico por sua vez buscará medir o desenvolvimento das performances das crianças através das normas comportamentais dos estudos da Psicologia, o movimento social, segundo Sirota, irá disseminar essas normas científicas de maneira a garantir a mobilidade social.

Contudo, a autora também destaca a fragilidade das categorias sociais, que segundo ela, é resultado de uma fabricação social que varia de acordo com a época e lugar, e que portanto, as fronteiras de idade também irão variar de acordo com o espaço social em que está inserida.

Por fim, Sirota propõe um deslocamento dessa fronteira, tendo em vista que os rituais de passagem e o recorte marcado das diferentes instituições (igreja, escola, família) que cerceiam a criança passam a se confrontarem, a autora dá como exemplo os rituais católicos de passagem como batismo, primeira comunhão, etc, para rituais escolares de passagem, como entrada na escola, na universidade, etc. E alerta para os calendários dos grupos de pares em que as sociabilidades infantis "entram cada vez mais cedo em concorrência com as prescrições familiares ou institucionais, e a criança se assenhora cada vez mais precocemente de sua rede social, passando ao largo da autonomia de uma dependência a outra." (p. 50)

> Paralelamente a esse calendário das idades institucionalmente normatizado, seria importante considerar os calendários dos grupos de pares que pontuam a construção das experiências amistosas ou amorosas, geralmente dissimuladas ao olhar do adulto. Ora, os pesquisadores só muito recentemente prestaram atenção a essas práticas culturais, interessando-se, por exemplo, pelo uso dos brinquedos, das brincadeiras durante a recreação, ou pelo uso da internet como fontes para a apreensão da construção das competências sociais infantis. (SIROTA, 2007, p. 50)

Assim como o artigo de Sirota, que evidenciou os diferentes olhares para a criança e para as relações geracionais, o que se pôde constatar neste trabalho de conclusão de curso é que, a criança é um ser social dotado de saberes e produtor de culturas independente da sua idade, rompendo portanto, com a visão de os mais novos simplesmente como recebedores daquilo que a geração anterior tem a transmitir. Mas também e principalmente o que se pôde destacar como fundamental foi a importância de se buscar olhar para as interações entre as crianças e entre elas e o seu entorno, reconhecendo desta forma, o protagonismo infantil, e podendo encarar uma determinação de fronteira de idade através das relações da criança, e não dos pressupostos adultocêntricos.

Por fim, este trabalho se fez relevante por tratar de uma pesquisa que afirma a diferença, pois embora aqui se enfatizem as relações entre diferentes idades, é importante atentar para o fato de que há diversas diferenças dentro dos contextos educativos que também segregam e excluem e por isso também devem ser consideradas e defendidas. Nesse sentido, esta pesquisa não só se baseou como também abriu campo para demais investigações que visem pensar em propostas educativas que contemplem que as crianças estabeleçam relações nas diferenças, sejam elas quais forem: de etnia, gênero, classe social e etárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e DELGADO, Ana Cristina Coll. (orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p.19-36.

BONOTTO, Sandra. **É pré, mas não é pré:** a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP, 1997. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

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

CARDOZO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: o estado da arte. **Educere et Educare**. Cascavél, vol. 5, nº 9, p. 267-290, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina. (org.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Dissertação (Mestrado). Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 15ª ed.,1997.

LINO, Dulcemarta Lemos. **Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas da infancia. Tese (doutorado).Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA, Rafaela Queller. **Por que a criança não pode ser criança nos anos iniciais?** As contribuições da educação infantil na formação da professoras de ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, n. 28, 1999. p.75-98.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.189-201.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, SP: UNESP, 2ª ed., 2000.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PHILIBERT. Nicolas. **SER e ter.** Produção de Gilles Sandoz; Paris: MaïaFilms, p2002. 1 DVD (104 min.),son., color.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.91-115.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infancia:** Música? Percussão? Barulho? Ruído?.Dissertação (Mestrado). Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

PRADO, Patricia Dias. **Contrariando a idade:** condição infantil e relações etarias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese (doutorado). Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

PRADO, Patrícia D.. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs). (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 3ª ed., 2009, p. 93-111.

REGO, Nádia Massagardi. **BRINCADEIRA divertida, brincadeira proibida.** Produção de Nádia Massagardi do Rego; Campinas. DVD (15 min.), som, cor.

ROSEMBERG, F. **Educação para quem?** Ciência & Cultura, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **Uma escola, uma experiência, construindo saberes**. São Paulo, SP. 2007.

RUELA, Beatriz Tomaz. **Lambança? Sujeira? Bagunça:** a "arte" das crianças pequenininhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado":** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (mestrado). Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

SANTOS, Michele Aparecida dos. **Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil: transgressão ou indisciplina.**Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SIROTA, Régine. Indeterminação das fronteiras de idade. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 25 n.1 p.41-56, 2007.

SOUZA, José Edimar de. Memórias de práticas de classe multisseriadas: a professora Gersy – Novo Hamburgo/RS (1940-1969). **Poíesis Pedagógica**. Goiania, vol. 10, nº 1, 2012, p. 64-80.

VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 245-258.

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA COMPLETA

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e DELGADO, Ana Cristina Coll. (orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p.19-36.

BONOTTO, Sandra. **É pré, mas não é pré:** a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP, 1997. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CARDOSO, Suzemara. **Construção de agrupamento multietarios na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas:** analise em um CEMEI. Campinas, [SP: [s.n.], 2004.

CARDOZO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: o estado da arte. **Educere et Educare**. Cascavél. Vol. 5, nº 9, p. 267-290, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O Espaço Físico nas Instituições de Educação infantil.** In: MEC. (Org.). Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil. Brasília - DF: MEC, 1998, v., p. 85-98.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina. (org.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FERREIRA, Débora Evelin. **Chovem duas chuvas - professoras e monitoras:** ao mesmo tempo iguais e diferentes. Campinas, SP: [s.n.], 2010. 76 f.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse?. 1994.166p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Terceira parte.

GUEDES, Damaris da Cruz. **Cada um no seu quadrado?:** a distribuição do tempo, o número de crianças, as salas e a natureza do projeto pedagógico desenvolvido em um CEMEI de Campinas (SP). Campinas, (SP): [s.n.], 2010.

LINO, Dulcemarta Lemos. **Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas da infancia. 2008. 395p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.

LUDKE, Menga e ANDRE, Mali E.D.D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. S.P.: EPU, 1986.

MALTA, Rafaela Queller. **Por que a criança não pode ser criança nos anos iniciais?** As contribuições da educação infantil na formação da professoras de ensino fundamental. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, n. 28, 1999. p.75-98.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.189-201.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pre-escolas:** falares e saberes. São Paulo, SP: Cortez, 2007, p.19-28.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo, SP: UNESP, 2000. Capítulo 1.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Campinas, SP: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PHILIBERT, Nicolas. **SER e ter.** Produção de Gilles Sandoz; Paris: Maïa Films, p2002. 1 DVD (104 min.), son., color.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.91-115.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infancia:** Musica? Percussão? Barulho? Ruido?. 2006. 107p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PRADO, Patricia Dias. **Contrariando a idade:** condição infantil e relações etarias entre crianças pequenas da educação infantil. 2006. 285p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PRADO, Patrícia D. . Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs). (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3ed.Campinas: Autores Associados, 2009, v. , p. 93-111.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a tecnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1991.

QUENTAL, Adriely Ferreira. **Os bebês entre eles em um CEMEI de Campinas/SP.** Campinas, SP: [s.n.], 2011.

REGO, Nádia Massagardi. **BRINCADEIRA divertida, brincadeira proibida.** Produção de Nádia Massagardi do Rego; Campinas. DVD (15 min.), som, cor.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem?**Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSSETO. Edna Rodrigues Araújo. **Uma escola, uma experiência, construindo saberes**. (Mimeo), 2007.

RUELA, Beatriz Tomaz. **Lambança? Sujeira? Bagunça:** a "arte" das crianças pequenininhas. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

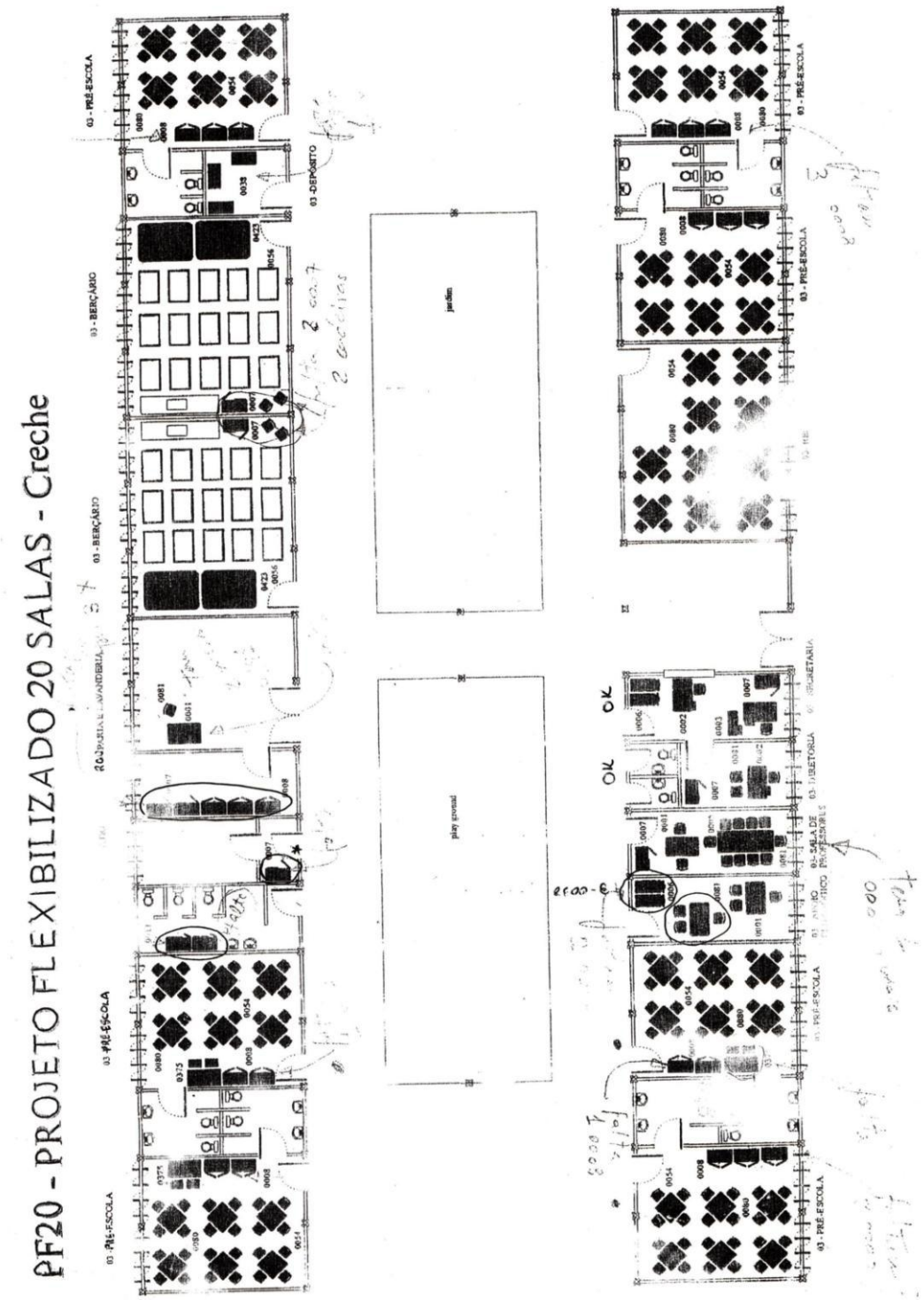
RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado":** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SANTOS, Michele Aparecida dos. **Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil: transgressão ou indisciplina.** Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SIROTA, Régine. Indeterminação das fronteiras de idade. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 25 n.1 p.41-56, 2007.

SOUZA. José Edimar de. Memórias de práticas de classe multisseriadas: a professora Gersy – Novo Hamburgo/RS (1940-1969). **Poíesis Pedagógica**. Goiania, vol. 10, nº 1, p. 64-80, 2012.

VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p.245-258.

PLANTA DO CEMEI