

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA RENZO FONSECA

“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”: relações de idade
entre meninas e meninos da Educação Infantil

SÃO PAULO

2021

TATIANA RENZO FONSECA

“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”: relações de idade
entre meninas e meninos da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais - Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F? Fonseca , Tatiana Renzo
"Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!": - relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil / Tatiana Renzo Fonseca ; orientadora Patrícia Dias Prado . -- São Paulo, 2021.
195 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola . 3. Agrupamentos Multietários . 4. Idade e gênero na infância . 5. Amizade . I. Dias Prado , Patrícia , orient. II. Título.

FONSECA, Tatiana R. *“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”*: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em: _____

Banca
Examinadora

Profª Drª Andrea Braga Moruzzi

Instituição: UFSCar

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Márcia Buss-Simão

Instituição: UFSC

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Patrícia Dias Prado

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós. O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca. A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia. Às vezes aparecia na beira do mato com a sua língua fininha um lagarto. E ali ficava nos cubando. Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, folhava. A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida. Nesse tempo a gente era quando crianças. Quem é quando criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda pra trás. Ele só andasse pra trás botando a palavra quando de suporte (**Tempo**, Manoel de Barros, 2006).

*Aos meus meninos com suas diferentes
idades e jeitos de ser e amar e viver:
João, Rodrigo e Leonardo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP), pela orientação cuidadosa, respeitosa, pelo encorajamento, acolhimento, apoio e parceria. Por ajudar a renovar a crença em mim mesma nos diversos momentos em que desanimei. Pela Educadora inspiradora que foi ao longo de toda a trajetória da pesquisa, expresso minha enorme gratidão.

Às/aos colegas do Grupo de Estudos Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis (FEUSP): Angélica, Roberta, Bianca, Isabela, Andréa, Fernanda, Michelle, Cibele, Milene, Adrielle, Laís, Giulia, Alexandre, Talita, Elena, Luiza, Angelita, Kelynn, Laura, Laís, Lorena, pelos encontros, trocas, torcida e contribuições. À Simone pelo acolhimento, generosidade e parceria, sem os quais não teria sido possível pesquisar em um campo tão receptivo e admirável. À Viviane, por ser minha primeira leitora, atenta e cuidadosa.

A todas/os que fazem ou fizeram parte do Centro de Educação Infantil (CEI) pesquisado: meninas e meninos e suas famílias, professoras, professor e equipe gestora, por tão gentilmente me receberem, permitindo que a pesquisa de campo ocorresse. Em especial, à professora da turma acompanhada pela gentileza e prontidão em me aceitar e compartilhar sua jornada comigo.

Às Profas. Dras. Andrea Braga Moruzzi e Márcia Buss-Simão, por aceitarem fazer parte do meu Exame de Qualificação e da Banca de Exame de minha Defesa de Mestrado e pelas contribuições valiosíssimas, que me indicaram caminhos e me abriram possibilidades.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela oportunidade que me foi dada e ao Programa de Pós-Graduação, docentes, funcionários/as e colegas de disciplinas, pelo profissionalismo e parceria.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria e às/aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – linha culturas infantis, FE-UNICAMP, pelo acolhimento e pelos ensinamentos, que me deram base e fomentaram meu desejo de continuar estudando e realizar o mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, por permitir a realização da pesquisa.

Ao meu parceiro Rodrigo, que esteve ao meu lado – como sempre – apoiando, ouvindo, ajudando com ideias e discussões, vibrando com as conquistas e alegrias do processo e enfrentando comigo os desafios, me lembrando todos os dias que “o que ela (a vida!) quer da gente é coragem.”

Ao meu filho João, por ser para mim inspiração, motivo, esperança. Por me fazer querer lutar por uma infância digna e feliz para as nossas crianças. Por me abastecer de amor, todos os dias.

Ao meu enteado Leonardo, pela doçura, carisma, bom humor, amor, que ajudaram a tornar mais leves os momentos desafiadores, principalmente durante as angústias trazidas pelo contexto de pandemia.

À minha mãe Rita, pela doação incondicional, pela intensidade do seu amor, por todos os aprendizados. E à minha irmã Daniela pelo apoio, cumplicidade e companheirismo de sempre, que me deram forças nessa jornada.

Aos meus familiares: Odair (Dinha), Maria Alice (vovó Mara), Brasília (vovô Cuca), Lígia, tia Márcia, Alexandre (tio Zebu) e Armando pelo carinho e torcida. Às minhas sobrinhas amadas e ao meu sobrinho amado: Luara, Luiza, Maria e Tomás.

Às minhas queridas amigas: Renata, Natália, Rafaela, Camilla, pelo incentivo, apoio e preocupação. Pela amizade verdadeira, que cuida, acolhe, abriga, partilha. Por estarem sempre presentes, mesmo quando a distância física fez-se necessária.

Às nossas cachorrinhas, Eva e Milka, que são parte da nossa família, parceiras dos momentos de estudos e responsáveis por doses extras de carinho quando necessário.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado buscou investigar as relações sociais entre meninas e meninos pequenas/os de diferentes idades na Educação Infantil, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multietária, partindo do princípio de que a infância ultrapassa a linearidade temporal, a rigidez etapista atrelada à idade e os modelos sociais sexistas impostos ao gênero. Para tal, foi realizado um estudo de caso, de caráter qualitativo, em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Campinas/SP, na qual as turmas são organizadas em Agrupamentos Multietários, com observação participante da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos de 3 a 6 anos e sua professora, além de encontros com crianças de outros grupos e suas professoras e o único professor da instituição. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram em conversas informais com as crianças e as/os adultas/os, entrevistas semiestruturadas com gestoras, professoras, professor e famílias, anotações em caderno de campo, registros fotográficos e gravações de vídeos. Os materiais produzidos foram analisados em diálogo com os Estudos Sociais da Infância, como a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Educação Infantil, a Antropologia da Criança e a História da Infância. Os materiais gerados indicaram que as diferenças de idade entre as crianças diversificam suas relações e brincadeiras, e que a experiência multietária se caracteriza como prazerosa e propositiva na dinamização das suas produções culturais. Indicaram, ainda, um entrelaçamento da idade com outra categoria identitária, o gênero, apontando que crianças mais novas e crianças mais velhas, meninas e meninos, em seus grupos multietários, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de maneiras distintas de acordo com o gênero. Além disso, as análises finais revelam que idade e gênero podem ser categorias determinantes (e construídas) no estabelecimento das relações de amizade entre as crianças permitindo, inclusive, arranjos diferenciados ao formarem seus grupos de amizade, na consolidação de uma Educação Infantil não etapista e não sexista, que rompa com a classificação, normatização e colonização de crianças e adultas/os.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pré-escola; Agrupamentos Multietários; Idade e gênero na infância; Amizade.

ABSTRACT

This master's research aimed to investigate social relations between young girls and boys of different ages in Early Childhood Education, considering the productions of their infant cultures in the midst of multi-age experience, assuming that childhood goes beyond temporal linearity, age-related stage strictness and gender-imposed sexist social models. To this end, a qualitative case study was carried out in a public Early Childhood Education institution in the city of Campinas/SP, in which classes are organized in Multi-age Groups, with participant observation of the educational journey of a group of girls and boys from 3 to 6 years old and their teacher, as well as meetings with children from other groups and their teachers and the only male teacher at the institution. The methodological procedures used consisted of informal conversations with children and adults, semi-structured interviews with educational heads, teachers, male teacher and families, notes in a field notebook, photographic records and video recordings. The materials produced were analyzed in dialogue with the Social Studies of Childhood, such as the Sociology of Childhood, the Pedagogy of Early Childhood Education, the Anthropology of the Child and the History of Childhood. The resulting materials indicated that age differences between the children diversify their relationships and games, and that multi-age experience is characterized as pleasurable and purposeful in the dynamization of their cultural productions. They also indicated an intertwining of age with another identity category, gender, pointing out that younger children and older children, girls and boys, in their multi-age groups, experience their life trajectories in Early Childhood Education institutions in different ways according to gender. In addition, final analyzes reveal that age and gender can be determining (and constructed) categories in the establishment of friendship relationships between children, even allowing for differentiated arrangements when forming their friendship groups, in the consolidation of a non-stage and non-sexist Early Childhood Education, which breaks away from classification, normalization and colonization of children and adults.

Keywords: Early Childhood Education; Preschool; Multi-age Groups; Age and gender in childhood; Friendship.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** - Rodrigo e Joana de mãos dadas com o livro “do dinossauro”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....155
- Imagem 2** - Rodrigo e Joana brincando na área externa. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....155
- Imagem 3** - As conversas nos balanços do parque. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora155
- Imagem 4** - Grupo de meninos com as “motocas”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....155
- Imagem 5** - A plateia e o show de circo. Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....156
- Imagem 6** - “*Amigas para sempree!*” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....156
- Imagem 7** - “*Sua mão cabe aqui?*” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....156
- Imagem 8** - Marcela e Joana e o “remedinho” milagroso. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....157
- Imagem 9** - Um dia “comum” na pré-escola. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....157
- Imagem 10** - Futebol de lama das meninas! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....158
- Imagem 11** - Futebol de lama das meninas! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....158
- Imagem 12** - Futebol de lama dos meninos! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....159
- Imagem 13** - De trezinho pela sala! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....159
- Imagem 14** - Inventando com as cadeiras. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....159
- Imagem 15** - “*Tira foto, tia! A gente está na África!*” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....160
- Imagem 16** - “*Tira foto, tia! A gente está na África!*” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....160
- Imagem 17** - “*Olha, tia! A gente está voando!*” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....160

Imagem 18 - “ <i>Deixa que eu balanço!</i> ” 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	160
Imagem 19 - Meninos entre diferentes idades. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	161
Imagem 20 - Meninos entre diferentes idades. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	161
Imagem 21 - Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	161
Imagem 22 - Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	161
Imagem 23 - Sereias no fundo do mar. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	162
Imagem 24 - Invasão no recanto das sereias. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	162
Imagem 25 - Invasão no recanto das sereias. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	162
Imagem 26 - De sereias a meninas com superpoderes. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	162
Imagem 27 - “ <i>A gente está cuidando da nossa casa!</i> ” A casa dos meninos. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	163
Imagem 28 - Acompanhando o curso do rio. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	163
Imagem 29 - Brincadeira com as “motocas”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	163
Imagem 30 - Pintura no amigo. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	163
Imagem 31 - Construindo com blocos. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	164
Imagem 32 - Dentro da caixa! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	164
Imagem 33 - Pintando folhas. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	164
Imagem 34 - Máscaras de caixas. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.....	164

AS FOTOGRAFIAS APRESENTADAS NESTA DISSERTAÇÃO, DE MINHA AUTORIA E DE AUTORIA DAS CRIANÇAS, NÃO ESTÃO AUTORIZADAS A SEREM REPRODUZIDAS, TOTAL OU PARCIALMENTE, COM OUTROS FINS, QUE NÃO OS DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PRESENTE PESQUISA.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1. AS IDADES NA INFÂNCIA DE MENINAS E MENINOS	23
1.1 “ <i>Já sei! Você veio aqui estudar, né?</i> ”: caracterizando e contextualizando o campo.....	25
1.2 “ <i>Minha mãe disse que as pequenas não aprenderam ainda!</i> ”: Sociologia da Infância e os conceitos-chave da pesquisa.....	40
1.3 “ <i>Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!</i> ”: as culturas infantis e a idade.....	62
1.4 “ <i>Eu acho que os meninos todos deviam ficar de castigo!</i> ”: quando a idade encontra o gênero.....	70
CAPÍTULO 2. CONSTRUINDO METODOLOGIAS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS	78
2.1 “ <i>Ela é grande e aqui só pode entrar criança!</i> ”: procedimentos metodológicos.....	86
2.2 “ <i>Mas ela pode entrar! Ela está na nossa sala!</i> ”: o lugar da pesquisadora em campo entre desafios, conquistas, trocas e aprendizados.....	97
CAPÍTULO 3. IDADE E GÊNERO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E ADULTAS/OS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
3.1 “ <i>Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!</i> ”: relações de idade entre meninas e meninos.....	105
3.2 “ <i>Agora eu sou a mãe e você é o filho!</i> ”: interseccionando idade e gênero.....	117
3.3 “ <i>Amigas para sempree!</i> ”: relações de amizade entre idades e gêneros.....	129
3.4 “ <i>Temos que construir juntos!</i> ”: perspectivas de professoras, professor, gestoras e famílias sobre a idade de meninas e meninos.....	138
CAPÍTULO 4. “PORQUE AMIGOS AJUDAM O OUTRO AMIGO!”: IDADE, GÊNERO E AMIZADES EM IMAGENS	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	
APÊNDICE 1: Roteiro de observação da pesquisa de campo.....	184
APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras do CEI.....	185
APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista (remota) semiestruturada com o professor do CEI.....	186
APÊNDICE 4: Roteiro de entrevista semiestruturada com a equipe gestora do CEI.....	187
APÊNDICE 5: Roteiro de entrevista semiestruturada com as famílias do CEI.....	188
APÊNDICE 6: Modelo de autorização para realização da pesquisa de campo.....	189

APÊNDICE 7: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa.....	190
APÊNDICE 8: Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem e voz.....	192
APÊNDICE 9: Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de idade participantes da pesquisa.....	193

APRESENTAÇÃO

Fase dourada em que a gente pode criar e recriar a vida
 à nossa própria imagem e semelhança
 e sorrir e cantar e brincar e dançar
 e vestir-se com todas as cores
 e entregar-se a todos os amores
 experimentando a vida em todos os seus sabores
 sem preconceito ou pudor.
 Essa idade, tão fugaz na vida da gente,
 chama-se presente,
 e tem apenas a duração do instante que passa ...
 ... doce pássaro do aqui e agora
 que quando se dá por ele já partiu para nunca mais!¹

Esta pesquisa de mestrado tem como temática as relações entre as crianças de diferentes idades no contexto da Educação Infantil. A pesquisa procurou analisar as idades e as temporalidades infantis, em um ambiente que favoreça e propicie as relações entre crianças de idades iguais e diferentes, partindo da hipótese inicial de que essas relações podem proporcionar uma diversidade de encontros na diferença (não somente de idade, mas também de gênero, raça, etnia, etc.), na construção das culturas infantis e para o rompimento de um sistema educativo que classifica as crianças e segmenta suas vivências através de recortes etários.

A motivação para estudar tal temática surgiu a partir de uma trajetória de inserção na educação, tanto através da maternidade, quanto do meio acadêmico. Enquanto cursava a graduação em Economia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), inicialmente motivada pelas discussões na área de Humanidades disponíveis no curso, não havia grande envolvimento de minha parte mesmo após seis semestres de aulas. Durante este período tornei-me mãe, retornando à instituição educativa, não mais como aluna. Vivenciando a maternidade que, desde o início, me levou a repensar conceitos, modos de vida e ações, buscando refletir e transcender como pessoa e educadora, ao matricular meu filho em uma instituição de Educação Infantil, passei a me envolver com o meio educacional e analisar suas características, ideologias, metodologias e espaços.

No interior da instituição, muitas salas, corredores, crianças divididas em turmas definidas de acordo com a proximidade das idades. Muitas divisões, orientações, restrições. Seria essa a creche e a pré-escola que queria para o meu filho? Estariam as crianças felizes nesses momentos? As trocas, experimentações, criações, invenções estariam sendo permitidas

¹ Trecho do poema “A Idade de Ser Feliz” de Leticia Lanz (Geraldo Eustáquio de Souza). Disponível em <https://www.coferly.com.br/a-idade-de-ser-feliz/>. Acesso em 10/07/2019.

e incentivadas nesses espaços? O que diriam as crianças sobre suas vivências? Em casa, a convivência de meu filho com o irmão, meu enteado, sete anos mais velho, proporcionava momentos prazerosos e enriquecedores para ambos; assim como para nós adultas/os, mães, pais e/ou responsáveis por elas. Por que, então, na creche, na pré-escola e na escola as crianças precisavam ser separadas em salas por idade e seus horários programados para que sequer se cruzassem?

Motivada pelos questionamentos, curiosidades e possibilidades da Educação, realizei a inscrição no vestibular para Pedagogia da FE-UNICAMP e, logo que a aprovação foi anunciada, não tive dúvidas a respeito de iniciar outro curso. Estava determinada e envolvida a estudar, discutir, pensar e repensar o meio educacional.

Durante a graduação em Pedagogia, ainda adentrando no universo da Educação e buscando me descobrir como educadora, deparei com a possibilidade – a partir de professoras/es e disciplinas – de refletir e questionar elementos do sistema formal de ensino que até então não eram, por mim, passíveis de serem questionados. Dentre eles, a separação de crianças pequenas em turmas organizadas de acordo com suas idades.

Os textos e discussões que abordavam as relações entre as crianças e as culturas infantis, da Sociologia da Infância – como em Fernandes (1979) e Corsaro (2002) – despertavam meu interesse em aprofundar os estudos nessa linha teórica, buscando um grupo de pesquisa que fosse condizente com ela. Assim, passei a participar das reuniões e conhecer os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – linha culturas infantis². O grupo, que trabalha na intersecção das Ciências Sociais e a Educação Infantil, desenvolve pesquisas ligadas às diferenças socioculturais (principalmente, as de gênero, étnico-raciais, de classe e de idade), e suas relações nos processos educativos, visando a construção de novos paradigmas para uma Pedagogia da Infância.

Com o apoio do referido grupo, e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a coordenadora do mesmo, desenvolvi um projeto de pesquisa que passou a ter financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UNICAMP (PIBIC/CNPq), em 2014 e prosseguiu com mais um ano de financiamento, em 2015³. Em seguida, culminou no Trabalho de Conclusão de Curso, TCC (FONSECA, 2016), exigido para obtenção do título de

² O grupo é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria, FE-UNICAMP.

³ Minha pesquisa de Iniciação Científica foi exposta no Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP nos anos de 2014 e 2015 (edições XXII e XXIII) e, ainda, no VII Congresso Paulista de Educação Infantil: Educação Infantil e Resistência, os lugares das infâncias na Educação e nas lutas políticas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2015.

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

O TCC mencionado teve como temática as relações de idade na Educação Infantil, já buscando compreender, refletir e analisar os encontros e desencontros entre as crianças de idades diferentes e de mesmas idades, na creche e na pré-escola. Para tal, acompanhei os momentos de interações e brincadeiras nos parques e os momentos de refeições de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), em Campinas/SP, observando, fazendo registros em caderno de campo e entrevistas com professoras e a orientadora pedagógica da instituição.

Como embasamento teórico para o TCC apoiei-me na pesquisa de doutorado da Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado (2006), referência na temática das relações de idade na Educação Infantil e minha orientadora nesta pesquisa de mestrado. Prado (2006) investigou o início da implantação dos Agrupamentos Multietários no mesmo município, analisando o cotidiano de crianças pequenas de uma creche e pré-escola, e buscando compreender a condição infantil, as relações de idade e geração, e as culturas infantis produzidas pelas crianças mais novas e mais velhas em idade, na ampliação do conceito de infância. Seu estudo servirá ainda de base para este trabalho, o qual será discutido adiante.

Os estudos de Paula (1994) também apoiaram minha primeira pesquisa, uma vez que foram observadas as interações criança-criança e adulta/o-criança em situação de alimentação em creche, visando compreender o processo de construção das relações sociais neste contexto. O trabalho procurou conhecer de que maneira as professoras⁴ orientavam as crianças durante as refeições na creche e pré-escola e como as mesmas apropriavam-se dessas instruções e construía conhecimentos e significados a partir dessas relações.

Em Campinas/SP, por meio da Resolução SME nº 23/2002⁵, foi instituída uma política de expansão do atendimento à demanda de Educação Infantil, em que foram implementados os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil. A partir da Resolução, as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idades aproximadas, em intervalos maiores que os usualmente e anteriormente utilizados, não mais apenas em idades iguais, mas compondo turmas com crianças de diferentes idades. Dessa forma, o Agrupamento I é formado por crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses; o Agrupamento II por crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses e o Agrupamento III por crianças de 4 a 6 anos (CAMPINAS, 2013).

⁴ Será utilizado o feminino neste trabalho ao fazer referência às professoras da Educação Infantil, uma vez que as mulheres compõem a maioria nessa etapa da Educação Básica.

⁵ A Resolução SME nº 23/2002 foi publicada em Diário Oficial do dia 13/11/2002, dispondo sobre diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas instituições de Educação Infantil em Campinas/SP para o ano de 2003.

Justificando, portanto, uma maior necessidade de pesquisar as relações de idade na Educação Infantil, uma vez que o tema se apresenta ainda escasso nas pesquisas acadêmicas, tem-se a pesquisa de doutorado de Prado (2006) que inicia essa discussão de forma mais substancial e aprofundada, nesse mesmo município. Após isso, foram realizadas pesquisas de mestrado sobre o tema, que também serviram de referência para este trabalho, tais como: Fernandes (2008), Mata (2011), Castelli (2015), João (2018). Tais estudos, assim como esta pesquisa, contudo, apresentam-se localizados e centralizados em universidades do Sul e Sudeste⁶, regiões onde são encontradas experiências multietárias em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Havendo, portanto, a necessidade de uma continuidade e aprofundamento desses estudos para que tais experiências sejam exaltadas, expandidas e promovidas em outras instituições e localidades.

Faz-se necessário, deste modo, que a temática continue sendo aprofundada considerando quase vinte anos da implementação da proposta dos Agrupamentos Multietários na Educação Infantil de Campinas/SP e quinze anos da pesquisa de Prado (2006).

Com o intuito de dar continuidade aos estudos da temática, neste contexto, participei do processo seletivo da Pós-Graduação da FEUSP, iniciando o mestrado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado e a participação no Grupo de Estudos (CNPq) Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis, por ela coordenado⁷.

Enquanto participava do processo seletivo mencionado, cursei a disciplina “Direito à Educação e à Infância no Brasil” na pós-graduação da FE-UNICAMP, como aluna ouvinte, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Luciane Muniz Barbosa, com o intuito de refletir sobre o direito à infância no Brasil e problematizar a compreensão do direito à educação como equivalência de direito à escolarização, analisando as instituições educativas como responsáveis por promoverem a educação para diferentes infâncias. Assim como pensar as condições possíveis para que esse direito realmente se efetive, os fins e objetivos que dão sentido à educação e um projeto educativo que comprometa todas/os as/os agentes sociais que interferem sobre os sujeitos (SACRISTÁN, 2001).

⁶ Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e na Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁷ Desde 2009, o referido Grupo é formado por pesquisadoras/es em nível de graduação e pós-graduação em Educação, professoras/es, gestoras/es e artistas da educação formal e não formal, com investigações no campo dos estudos sociais da infância, na interface com as artes, visando conhecer quem são as crianças, suas linguagens e culturas, além das implicações destes conhecimentos para a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite o direito de crianças e adultos/os ao convívio com as diferenças, à formação, às múltiplas expressões e dimensões humanas, ao movimento, à brincadeira, à invenção e à ousadia. Disponível em: <https://pesquisaepimeirainfanciainguagemeculturasinfantis.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 05/10/2019.

Durante a disciplina, foram discutidos os principais avanços e retrocessos – como os abordados em Arelaro (2017) – em termos das políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, e o que tais políticas trazem em relação à conceituação e concepção de infância. A autora avalia questões como: a democratização do acesso à educação, a qualidade do atendimento e da gestão. Tais reflexões, atreladas a um contexto político de riscos e perdas de direitos⁸ – não só educacionais, mas sociais como um todo – alertam para a emergente necessidade de pesquisas que entendam as crianças como centro do processo educativo, priorizando uma educação que lute por seus direitos de brincar, inventar, criar, se manifestar, se relacionar com seus diferentes pares e convivendo com as diferenças; sejam elas de idade, gênero, etnia, classe social, dentre outras.

Paralelamente aos estudos e à pesquisa de campo, atuei como professora de Ensino Fundamental na rede pública municipal de Itatiba/SP. Após o término da pesquisa de campo, enquanto escrevia esta dissertação fui admitida em concurso público para professora de Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP. Foi preciso, deste modo, que me adaptasse ao trabalho neste outro segmento, impondo a mim mesma o desafio de colocar em prática os conceitos e concepções construídas neste processo de pesquisa.

As experiências supracitadas contribuíram para a minha formação como professora e pesquisadora, uma vez que ressaltaram a importância de pesquisas que reforcem os direitos das crianças e que faça com que suas vozes sejam ouvidas como protagonistas. Especialmente, em um momento social e político crítico, no qual as minorias não só deixam de ser pensadas, como passam a ser atacadas em suas diversidades e diferenças.

A presente pesquisa, portanto, surgiu destes e outros encontros, questionamentos e reflexões, buscando contribuir para uma Pedagogia que dê visibilidade às experiências das crianças pequenas e que as liberte das interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância e contribua para a “construção de pedagogias descolonizadoras que invertam a relação de poder entre tempo e humanidade que experienciamos na atualidade” e que nos classifica como “atrasados”, adiantando a criança para ser “um adulto produtivo controlado pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p.88).

⁸ A disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2018, em um contexto de crise política no Brasil, no qual o governo golpista de Michel Temer se encontrava no poder, após a destituição por meio de impeachment da presidenta reeleita Dilma Rousseff. O governo representou o início de uma série de retrocessos na Educação, colocando em risco o direito a uma educação de qualidade, pública, gratuita e acessível a toda a população, prevista em Constituição Federal de 1988 (SAVIANI, 2018).

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações sociais entre meninas e meninos pequenas/os de diferentes idades (de 3 a 6 anos) na Educação Infantil, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multietária, partindo do princípio de que a infância ultrapassa a linearidade temporal e a rigurosidade etapista atrelada à idade, assinalando-se, portanto, como uma *desidade* (NOAL, 2006; ABRAMOWICZ, 2011).

As *desidades* ultrapassam, também, modelos sociais sexistas vigentes, ainda que as crianças diversas vezes reproduzam modelos adultocêntricos já existentes, em outros momentos, questionam, refutam e se rebelam contra eles, apresentando novas formas de ser e se relacionar no mundo. Para ressaltar e priorizar as perspectivas infantis sobre as suas relações com seus pares de diferentes idades e seus encontros com gênero, trago nesta dissertação as vozes e ações das crianças por meio de episódios representativos.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, buscou-se compreender de que maneira as crianças formavam seus grupos, quais eram suas preferências, de quais formas as relações de idades e multietárias aconteciam; investigar e conhecer como crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil, de acordo com o gênero; e elucidar como as diferentes idades entre as crianças constituem o estabelecimento das suas relações de amizade.

Além disso, não obstante o principal interesse de análise esteja vinculado à escuta das crianças no que diz respeito à essa experiência, com o intuito de abranger as visões dos demais grupos envolvidos, buscou-se conhecer as opiniões e posturas das gestoras, professoras e de um professor, sobre as concepções e formas que constituem a Proposta Pedagógica da instituição no que se refere à organização do trabalho com meninas e meninos de diferentes idades. Por fim, procurou-se ouvir o que pensam as famílias das crianças que frequentam a instituição. Trazer as entrevistas com as/os adultas/os foi considerado importante para que se reservasse espaço para essas vozes em meio à essa experiência, uma vez que também a vivenciam, impactam e são impactadas/os por ela.

Para tal, foi realizada pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001, LÜDKE; ANDRÉ, 1986, SARMENTO, 2011), em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Campinas, interior de São Paulo, na qual as turmas são organizadas em Agrupamentos Multietários. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram na observação participante, conversas informais com as crianças e adultas/os, entrevistas semiestruturadas com gestoras, professoras, um professor e famílias, registros em caderno de campo, fotografias e filmagens em vídeo. Os materiais

produzidos foram analisados com base nos aportes teóricos dos Estudos Sociais da Infância, com enfoque na Sociologia da Infância, na Pedagogia da Educação Infantil, na Antropologia da Criança e na História da Infância.

Apesar da idade ter sido, inicialmente, o principal foco de análise da pesquisa, ao longo do período de observação em campo outras categorias analíticas sobressaíram-se no diálogo direto com a idade, surgindo a necessidade de também serem analisadas e discutidas, uma vez que permeavam consideravelmente as relações entre as crianças e entre crianças e adultas/os. Dentre elas, destaco o gênero enquanto categoria a ser também analisada na pesquisa.

O próprio título da dissertação, no qual trago a fala de uma das meninas, alerta ao fato de que esta outra categoria identitária – o gênero – esteve presente, sendo imprescindível a sua discussão, ainda que não com a mesma centralidade. Com isso, a partir dos episódios vistos e vivenciados em campo, realizo uma análise interseccional entre idade e gênero, buscando compreender de que maneira as crianças, em suas diferentes idades, relacionam-se na pré-escola de acordo com o gênero. Debate esse, ainda incipiente na Pedagogia da Educação Infantil, que foi abordado nesta dissertação, tornando-se passível de ser aprofundado em trabalhos futuros.

Deste encontro, quase solitário teoricamente, entre idade e gênero na educação da infância, outra categoria analítica – a amizade – evidenciou-se a partir das relações entre as crianças nos episódios vivenciados e observados em campo, de suas falas e conversas com a pesquisadora e entre elas, tencionando ainda mais a interligação entre idade e gênero como determinantes dos modos como as relações de amizade eram estabelecidas (ou não).

O título, detalhadamente explicado no Capítulo 3, refere-se a um momento que vivenciei com as crianças, em meio a um grupo de dois meninos, Pedro⁹ de 3 anos e Antônio de 5 anos, e uma menina, Isabela, de 3 anos, em que conversamos sobre suas idades. Antônio, o menino mais velho, diz que é o “*mais maior*” daquele grupo. Quando pergunto o que pensa sobre isso, ele diz que gosta de ser grande. Quando faço a mesma pergunta para Isabela, sobre o que ela prefere ser e o que pensa sobre a idade que tem, ela diz: “*Eu prefiro ser pequena!*”. Quando pergunto o porquê, ela diz: “*Porque eu sou pequena!*”.

Neste episódio representativo, juntamente com outros que compuseram o período de observação participante, compreendi que as crianças desejavam desfrutar das suas infâncias na Educação Infantil, explorando, vivenciando, criando, convivendo com seus diferentes pares, sendo o que são e o que desejam ser, *mais maior* ou *pequena* – provocando em mim o desafio

⁹ Foram utilizados nomes fictícios para as crianças e adultas/os com o intuito de preservar suas identidades. Tal questão será mais profundamente discutida no Capítulo 2, ao tratar dos procedimentos e recursos metodológicos.

de aprofundar os estudos sobre as relações de idade entre meninas e meninos pequenas/os, também sob a perspectiva das relações de gênero e de amizade. Dito isso, explico abaixo a forma como a dissertação está organizada apontando o que será abordado em cada Capítulo.

No **CAPÍTULO 1: “As idades na infância de meninas e meninos”**, são abordados os Agrupamentos Multietários no município, além da caracterização do campo pesquisado: o Centro de Educação Infantil (CEI) e a turma acompanhada durante o período de observação participante. Também são apresentados os aportes teóricos que embasam a pesquisa, dentro dos Estudos Sociais da Infância, como a Pedagogia da Educação Infantil, a Sociologia da Infância e suas principais vertentes, delimitando conceitos centrais como infância e crianças, relações de idade, gênero e culturas infantis na Educação da infância.

O **CAPÍTULO 2: “Construindo metodologias da pesquisa com as crianças”** trata dos procedimentos metodológicos construídos ao longo da pesquisa, nos quais buscou-se evidenciar o protagonismo das crianças, direcionando os olhares para suas linguagens, expressões, brincadeiras, uma vez que fazem uma reprodução interpretativa da cultura das/dos adultas/os, criando e inovando a partir dos elementos e relações sociais (CORSARO, 2002). Ressalto a importância de escolhas metodológicas em pesquisas com crianças que descentalizem nossos olhares adultocêntricos (DELGADO; MÜLLER, 2005), abordando a infância por meio de uma horizontalidade nas relações com as crianças (MARTINS FILHO; PRADO, 2011), decolonizando não só as relações, mas as pesquisas com elas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014).

Reflico ainda, sobre o meu papel de pesquisadora, desde a entrada em campo como observadora participante, o percurso e o aceite das crianças de minha presença neste contexto educativo (acostumado a receber estagiárias/os, pesquisadoras/es e visitantes). Os recursos e procedimentos utilizados são apresentados e discutidos a partir das formas como auxiliaram o desenrolar da pesquisa e dialogaram com os Estudos Sociais da Infância.

O **CAPÍTULO 3: “Idade e Gênero na perspectiva das crianças e adultas/os da Educação Infantil”** parte de um dos episódios de campo e busca mostrar, acima de tudo, as meninas e os meninos em suas relações com seus pares de idade e gênero diversificados, analisando-as com base nos fundamentos teóricos trazidos ao longo do texto. São trazidos, ainda, momentos em campo nos quais as relações de amizade entre meninas e meninos, em suas diferentes idades, e entre as crianças e a pesquisadora ganhavam centralidade, juntamente com seus entendimentos do que significam essas relações. São ressaltadas, além disso, as opiniões

das professoras, professor, gestoras e famílias, especialmente sobre as relações etárias entre as crianças, mas também sobre as relações de gênero.

O **CAPÍTULO 4** intitulado “*Porque amigos ajudam o outro amigo!*”: idade, gênero e amizades em imagens”, consiste em um capítulo imagético com fotografias tiradas ao longo da pesquisa de campo no CEI, tidas como representações importantes e instrumentos informantes da história e cultura de uma sociedade (KOSSOY, 2001), que se bastam, trazem elementos que dificilmente podem (ou devem) ser traduzidos em palavras (GOBBI, 2011a) e, portanto, permitem que sejam feitas distintas leituras das imagens pelas/os leitoras/es.

Por fim, são apresentadas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** desta dissertação, retomando as intencionalidades carregadas pela pesquisa, desafios e conquistas encontrados, assim como questionamentos decorrentes do estudo, ainda abertos e que carecem de aprofundamento em pesquisas futuras.

Todavia, torna-se imprescindível expor que, no decorrer desta pesquisa, ao final de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de um vírus até então desconhecido, denominado SARS-CoV-2, o novo coronavírus, causador da COVID-19, uma infecção respiratória aguda. Em março de 2020, a OMS decretou que se tratava de uma pandemia, caracterizada pela disseminação mundial da doença.

Até que as vacinas fossem descobertas e a população começasse a ser imunizada (em dezembro de 2020), as únicas medidas preventivas para ajudar a conter o vírus eram o distanciamento social, o uso de máscaras e medidas de higiene, o que levou ao fechamento de grande parte das instituições educativas em diversos países, incluindo o Brasil (BRASIL, 2021). As instituições de Educação Básica buscaram manter o contato, as propostas educativas (e as aulas, no caso do Ensino Fundamental e Médio) com crianças e suas famílias de maneira remota, através de plataformas e aplicativos virtuais e até mesmo por meio de canais de televisão e rádio.

A fase inicial desta pesquisa, correspondente à produção de materiais da pesquisa de campo, ocorreu ao longo do ano de 2019. Apenas uma das entrevistas semiestruturadas foi realizada após o início da pandemia, remotamente, inclusive englobando questões referentes ao trabalho docente na pré-escola neste momento peculiar. A etapa final de escrita da pesquisa, contudo, ocorreu após o início da pandemia. Deste modo, tanto o exame de qualificação do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, quanto a defesa desta dissertação precisaram acontecer através de plataformas virtuais, conforme orientado pela USP.

Ademais, faz-se impossível não abordar, com tamanha tristeza e pesar, o agravamento da situação pandêmica em nosso país, que acarretou inúmeras mortes de brasileiras e brasileiros que poderiam ter sido evitadas, não fosse o governo que nos (des)conduz durante essa crise, adotando posturas negligentes e negacionistas em relação à gravidade da situação. Governo esse que se vale de uma necropolítica, subjugando a vida ao poder da morte (MBEMBE, 2018), que desumaniza e objetifica os corpos, escancarando as consequências de uma sociedade preconceituosa e desigual, uma vez que pessoas em vulnerabilidade social e pertencentes a grupos minoritários consistem naquelas mais suscetíveis aos efeitos da conjuntura, devido à mínima ou inexistente proteção social que forneça as condições para que sigam as medidas de distanciamento recomendadas (TEIXEIRA; FRANÇA JR., 2020).

Apesar desta dissertação não se tratar do contexto educativo em tempos de pandemia, reforça-se a sua importância neste delicado e preocupante momento, em defesa de uma Educação Infantil que reforce, propicie e promova a diferença desde os bebês em prol de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO 1. AS IDADES NA INFÂNCIA DE MENINAS E MENINOS

Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer (ANDRADE, 2016, p. 24)¹⁰.

Quando iniciei, ainda na graduação durante a pesquisa de Iniciação Científica que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso, o estudo sobre as relações de idade na infância em uma instituição pública de Educação Infantil ative-me às criações das meninas e meninos, à intensidade e vivacidade das suas brincadeiras, à alegria das crianças quando estavam com seus pares de idades diferentes e de turmas diferentes e à curiosidade e vontade em relação a estes diferentes pares, aumentando minhas indagações a respeito do tema e de que forma as relações entre as crianças de diferentes idades poderiam acontecer na Educação Infantil.

Os desafios observados para a implementação de experiências multietárias, contudo, consistiam desde à dificuldade de organização dos espaços e dos tempos educativos, aliada à escassez de modelos e pesquisas, cursos e formações voltados à gestoras/es e professoras/es—que pudessem servir de base e inspiração, até a persistência à manutenção de uma estrutura organizacional que há tempos classifica crianças e jovens, tendo o fator idade como principal critério.

A organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil deve ser resultado de uma leitura que fazemos das crianças, de suas necessidades e preferências. As crianças devem ser observadas: suas brincadeiras, vontades, espaços que querem e gostam de explorar. Assim, suas experiências serão dotadas de significado, e a proposta pedagógica da instituição servirá de suporte para que isso ocorra (BARBOSA; HORN, 2001). As instituições de Educação Infantil deverão contemplar espaços que garantam o imprevisto e permitam o convívio das mais variadas diferenças (FARIA, 1999), sendo um espaço que permita a produção cultural e organizado com a participação das crianças e não como mais uma forma de instrumentalização de poder por parte das/os adultas/os (LIMA, 1989).

¹⁰ Poema “Verbo ser” de Carlos Drummond de Andrade retirado do livro “Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância”, publicado em 2016 pela editora Companhia das Letrinhas, que reúne os poemas do autor escritos entre 1902 e 1987.

Refletir sobre a categoria idade e sobre o desafio de organizar propostas pedagógicas, espaços, tempos e vivências que considerem a relação entre crianças de diferentes idades, rompendo com as classificações etárias, nos conduz a pensar em uma Educação Infantil que liberte as crianças (e profissionais) das relações de dominação e das condições impostas. Afinal, as crianças chegam ao mundo em uma infância já existente e com suas impressões a respeito de gênero, classe social, idade, etnia. Contudo, não ficam restritas a essas marcas e impressões, recriando, criando, contrapondo, em um processo de autoria social (ABRAMOWICZ, 2011).

Apenas tardiamente passamos a pensar as crianças como seres políticos, sendo que nós adultas/os as posicionamos de acordo com o sistema dominante e à margem dos direitos políticos conquistados, como um grupo estigmatizado, sem direitos políticos, por ser dependente das/os adultas/os (PERROTTI, 1990). Durante longo período foi considerada a ideia de “caracterização evolucionista” da criança, definida no singular como um ser incompleto em relação às/aos adultas/os, consideradas/os evoluídas/os e completas/os.

Esta visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um “vir-a-ser”, um futuro adulto. Este, por sua vez, não é jamais alguém em transformação constante. Tudo se passa como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização. Ora, tal visão deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo (PERROTTI, 1990, p. 12).

As crianças, portanto, já são. Elas estão contextualizadas em um tempo e um espaço, interagindo com os outros grupos etários e influenciando e sendo influenciadas pelo meio em que vivem. Situar a criança em uma posição na qual ela só “será”, quando crescer – assim como diz o poema de Carlos Drummond de Andrade (2016), na epígrafe deste Capítulo, não foi algo que ocorreu naturalmente, mas sim, de um fato próprio da nossa sociedade, servindo a um propósito da mesma: o sistema capitalista. Como consequência desse “lugar” onde as crianças foram colocadas, destacam-se as reflexões equivocadas sobre elas, assim como as dificuldades teóricas geradas (PERROTTI, 1990).

Antes de dar continuidade à discussão sobre as idades na Educação Infantil, faz-se necessário situar a/o leitora/leitor no contexto em que a pesquisa de campo ocorreu, uma vez que ao longo do texto alguns episódios presenciados em campo orientam as análises, inclusive com falas das crianças nomeando capítulos e subcapítulos (além do próprio título da

dissertação), em uma busca em posicioná-las no centro da pesquisa, partindo de suas vozes, ideias, impressões, hipóteses, questionamentos e saberes.

1.1 “*Já sei! Você veio aqui estudar, né?*”: caracterizando e contextualizando o campo

Os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil foram implementados em Campinas, interior de São Paulo, por meio da Resolução SME nº 23/2002 (CAMPINAS, 2002), que dispõe sobre a política de diretrizes e normas para a realização das matrículas na Educação Infantil, para o ano de 2003, visando tornar pública a Política de Expansão do Atendimento à Demanda de Educação Infantil do município.

No Capítulo I da referida Resolução (CAMPINAS, 2002): “Das Diretrizes de Atendimento à Demanda”, os artigos do documento são voltados para uma otimização dos espaços existentes nas Unidades Educacionais (UEs) visando a disponibilização de um maior número de vagas. Já no tópico III do Artigo 2 é exigida uma reorganização das turmas:

CAPÍTULO I - DAS DIRETRIZES DE ATENDIMENTO À DEMANDA

Art. 1º - A direção das UEs deverão elaborar um planejamento para otimizar os espaços existentes nas Unidades educacionais, visando disponibilizar maior número de vagas;

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Educação e as direções das Unidades Educacionais deverão elaborar estudos conjuntos com o objetivo de:

I - Otimizar os espaços existentes nas Unidades Escolares, visando disponibilizar maior número de vagas;

II - Rever a capacidade das Unidades Educacionais;

III - Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 anos a 03 anos; 04 a 06 anos.

Art. 3º - Para a faixa etária de 03 meses a 03 anos e 11 meses, o atendimento se dará prioritariamente em período integral, podendo ser em período parcial, excepcionalmente, conforme a necessidade da mãe e da criança;

Art. 4º - Manter e/ou ampliar as vagas já existentes em período integral, para a faixa etária de 04 a 06 anos, respeitando a especificidade de cada Unidade Educacional em relação a sua capacidade, número de matriculados e cadastro; em acordo com a comunidade escolar (CAMPINAS, 2002, n/p).

Com isso, percebemos que a Resolução não apresenta um caráter pedagógico, ou seja, a opção por reorganizar os agrupamentos por faixas etárias mais próximas – e não a divisão convencional por idades iguais, como costumamos observar – teve como prioridade o aumento da oferta de vagas, uma vez que a demanda por atendimento e matrícula poderia ser atendida mais facilmente com o intervalo de idades mais abrangente por turmas, no caso dos agrupamentos.

No ano seguinte, em 2003, foi produzido pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do município o texto: “Os Agrupamentos Multi Etários na Educação Infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano”, com o intuito de levantar uma discussão inicial sobre o tema, refletindo sobre as possibilidades de organização de tempos e espaços educativos com as crianças de diferentes idades e abordando propostas de formação sobre a temática. No documento é explicitado que não há o intuito de orientação para uma única prática e que as unidades educacionais devem traçar seus próprios caminhos com criatividade e empenho.

O texto representa uma iniciativa considerável, destacando ideias e citações de diversas/os autoras/es, como Verba e Isambert (1998), Kramer (1998), Vygotsky (1984), Gandini e Edwards (2002), dentre outras/os, que poderiam justificar e embasar os aspectos positivos das relações entre crianças de diferentes idades e inspirar gestoras/es e professoras/es. Mostra-se, contudo, confuso trazendo um excesso de citações literais do trabalho das italianas Verba e Isambert (1998), incluindo erros nas citações e a omissão de gráficos e tabelas do trabalho inicial que podem comprometer a leitura. Além disso, apoia-se em contextos sociais e educativos italianos, não condizentes com o de implementação dos Agrupamentos Multietários aqui discutido, não estabelecendo “(...) um diálogo problematizador com a realidade campineira, excluindo outros olhares como os das crianças e de suas professoras e monitoras” (PRADO, 2006, p. 116).

O documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação”, da Secretaria Municipal de Educação do município, de 2013, que orienta os processos pedagógicos, discute o cotidiano e suas especificidades, numa constante avaliação e redefinição de percursos (CAMPINAS, 2013, p. 3), aborda breve e sucintamente os Agrupamentos Multietários e a Resolução supracitada. Somente é ressaltado o fato de que, após quatro anos da implementação dos Agrupamentos, houve um acréscimo de aproximadamente 35% na oferta de vagas. No que se refere às propostas pedagógicas, porém, o documento despende não mais do que um parágrafo:

A partir da implementação dos Agrupamentos multietários, os educadores precisaram repensar suas práticas. Sobre a temática da organização multietária faz-se necessário coletivizar pesquisas e estudos que possibilitem pensamentos e proposições (CAMPINAS, 2013, p. 11).

Diante disso, podemos perceber que uma proposta que impacta diretamente o cotidiano de profissionais da Educação Infantil e das crianças, envolvendo a convivência entre crianças de diferentes idades, as quebras de paradigmas etários, as transformações na organização dos tempos e espaços educativos, a construção de novos conceitos e práticas pedagógicas na formação docente, etc., não foi ressaltada nos documentos.

A partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas/SP (CAMPINAS, 2013), houve a demanda por discussões de temáticas que pudessem contribuir com a organização dos currículos da Rede Municipal, sendo produzido, em 2014, o documento intitulado: “Caderno Curricular Temático. Educação Básica: ações educacionais em movimento”, sendo o primeiro volume denominado “Espaços e Tempos na Educação das Crianças” (CAMPINAS, 2014)¹¹.

O documento, elaborado por diversas/os e distintas/os profissionais da Educação Infantil e seus segmentos, baseado em compartilhamento de vivências realizadas pelas/pelos profissionais (como monitoras/es, auxiliares, professoras/es e gestoras/es) em suas unidades educacionais, em uma ação formativa, representa um avanço na discussão sobre os tempos e espaços educativos, considerando as produções não só das/os professoras/es da Rede Municipal, mas também das crianças pequenas¹². Destaca a importância da coletivização de vivências pelas/os profissionais da Educação Infantil como forma de apontar caminhos pedagógicos considerando as crianças como produtoras de culturas.

As discussões abarcadas no documento, representam possibilidades de (re)pensar os tempos e espaços das creches e pré-escolas, podendo auxiliar na elaboração de propostas como as relações entre as crianças de diferentes idades. O Caderno destaca a seguinte ideia:

A potência transgressora e transformadora atribuída a esses tempos e espaços educativos justifica-se por suas sempre possíveis reorganizações poderem promover novos relacionamentos, pensamentos e elaborações objectuais criativas no cotidiano em que a

¹¹ O Caderno Curricular Temático inaugura o primeiro volume da coleção “Educação Básica: Ação Educacional em Movimento”, composta de Cadernos Temáticos para Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o intuito de articular e possibilitar diálogos entre os diferentes segmentos da Educação Básica Municipal.

¹² Ação formativa realizada por minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado, no segundo semestre de 2013.

vida coletiva se estrutura, na unidade educacional. Pode-se dizer, ainda, que são nesses espaços e tempos que ocorre o encontro dos sujeitos, com histórias e experiências provindas de culturas distintas. Eis o espaço do encontro, em um tempo de estar sensível ao outro (estar à disposição do outro para a escuta/ o acolhimento/ a troca) e as suas produções criativas (CAMPINAS, 2014, p. 28).

Do ponto de vista mais amplo, nos documentos nacionais é possível encontrar menções e destaques sobre a importância da convivência entre as crianças de diferentes idades. A pesquisadora Samara Maria João (2018), em pesquisa de mestrado na qual investigou a produção científica e os documentos nacionais que tratam dos agrupamentos multietários, das relações entre as crianças de diferentes idades e demais questões que envolvem o trabalho docente nesses contextos (entre 2006 e 2016), baseou-se na análise de três documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 e 2013), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995 e 2009b).

Segundo a autora, esses são documentos que orientam, fundamentam e refletem sobre as relações estabelecidas nas instituições de Educação Infantil brasileiras, “(...) para a construção de um projeto educativo próprio para a educação infantil e que, em suas formulações e escrita, contaram com a contribuição da área” (JOÃO, 2018, p. 92).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 e 2013), inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), estabelecem diretrizes e princípios para organizar, articular, desenvolver e avaliar propostas pedagógicas na Educação Infantil, além de orientar a formulação de políticas. Tratam da importância da articulação das experiências e saberes das crianças com os mais diversos conhecimentos e com práticas que se efetivam nas relações sociais que as crianças estabelecem com adultos/os e com outras crianças. Contribuindo para um questionamento da lógica de separação das crianças por idade como forma de enriquecer e diversificar as trocas entre as crianças.

João (2018) ressalta que este documento também realça a importância do convívio em meio às diferenças e de relações educativas baseadas em atitudes solidárias e de combate aos preconceitos existentes. Concluindo, assim, que as relações entre crianças de diferentes idades consistem em oportunidades que condizem com tais princípios. As diretrizes tratam, além disso, da importância de serem proporcionadas e permitidas às crianças diferentes formas de interação

em espaços e tempos organizados para a expressão de suas múltiplas linguagens, inclusive, reconhecendo que deve ser possibilitada às crianças a formação de grupos diversos:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. **De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos** (BRASIL, 2013, p. 93, grifos meus).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) estabelece padrões de referência que devem orientar a organização e o funcionamento das creches e pré-escolas, com o intuito de monitorar a qualidade da Educação Infantil. Define, portanto, os “(...) requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 9).

Nele também é abordada a necessidade de as crianças interagirem com seus diferentes pares e o quanto essas trocas são importantes, devendo vivenciar uma diversificação de experiências, de escolhas e de companheiros de interação em creches e pré-escolas. Apesar de não serem especificadas no documento as interações entre diferentes idades, podemos entender a partir dele que essas também seriam interações enriquecedoras:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua

origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 15).

A partir dos Parâmetros (BRASIL, 2006) foi elaborado os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), com o intuito de criar indicadores possíveis de serem quantificados e servirem de instrumento para medir a aplicabilidade dos Parâmetros, entendidos como mais amplos. Seu objetivo consiste em auxiliar profissionais, famílias e comunidade nos processos de autoavaliação da qualidade das creches e pré-escolas, fornecendo elementos para que as instituições encontrem “(...) seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009a, p. 14).

Para tal, consideram-se aspectos como os direitos humanos fundamentais; o reconhecimento e a valorização das diferenças (de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e de pessoas com deficiência); aspectos da educação que considerem valores sociais mais amplos (como cuidados com o meio ambiente, desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas solidárias); a legislação brasileira em relação às finalidades da educação e sua forma de organizar o sistema educacional nos diferentes âmbitos municipal, estadual e federal; e por fim, os conhecimentos científicos construídos sobre as culturas da infância, o desenvolvimento infantil e o cuidar e educar.

João (2018) compreende que os Indicadores (BRASIL, 2009a) através de seus itens e subitens condutores da autoavaliação institucional, demonstra a importância das brincadeiras e da valorização das culturas infantis nas propostas educativas das instituições. Além disso, trata das relações entre crianças de mesma faixa etária, de diferentes faixas etárias, crianças com deficiência, como:

INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças

3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?

3.5.2. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (BRASIL, 2009a, p. 47)

Antes disso, outro documento que representou um avanço para os direitos das crianças na Educação Infantil, os Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995 e 2009b), ressalta que seu objetivo é garantir um patamar mínimo de qualidade, respeitando os direitos básicos das crianças nas creches, critérios que também podem ser aplicados na pré-escola. Podendo servir de roteiro a ser utilizado nas instituições e com uma linguagem direta, clara e objetiva, o documento é organizado em tópicos referentes à organização e funcionamento das creches, principalmente, no que se refere às práticas adotadas nas jornadas educativa com os bebês e crianças.

Através do documento (BRASIL, 1995 e 2009b), é possível concluir a relevância dada às brincadeiras, ao acolhimento, à preparação e valorização dos espaços e tempos e sua consonância com os tempos dos bebês e crianças, à construção do respeito nas relações, ao cuidado com seus corpos, e à valorização das relações diversas entre as crianças. Dentre elas, as relações entre crianças de diferentes idades. Dentre os tópicos do documento que ressaltam a valorização das relações interetárias tem-se:

- Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências
- Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas (...)
- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história (BRASIL, 1995 e 2009b, p. 22 e 27).

A partir dos documentos nacionais citados, pode-se perceber a importância dada à diversidade das relações nas instituições de Educação Infantil, incluindo as diferenças de idades, mesmo que não apareçam de forma explícita nos documentos.

Cabe reafirmar que os documentos aqui trazidos oferecem base para pensarmos os agrupamentos multietários e as relações entre as crianças de diferentes idades nesses espaços. Torna-se relevante ressaltar, contudo, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, documento normativo responsável por definir um conjunto de aprendizagens essenciais que as crianças e jovens devem desenvolver ao longo da Educação Básica, não foi aqui considerado como um documento que prioriza, valoriza e incentiva essas relações. O documento serve de referência obrigatória para a elaboração dos currículos das instituições de ensino do país, assim como das propostas pedagógicas, dos materiais didáticos e das formações de professoras/es.

Tratando-se da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que, por meio das experiências (sem as devidas conceituações e definições sobre esse conceito), as crianças devem construir e se apropriar dos conhecimentos através das interações para atingir metas e objetivos, tidos como “aprendizagens essenciais” de acordo com determinado patamar previamente estabelecido. Segundo Pereira (2020):

Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos de aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos. Afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças (PEREIRA, 2020, p. 83).

Com isso, percebemos que o documento prioriza a aquisição de saberes em detrimento de uma educação pautada nas relações sociais entre as crianças, conforme defendido nesta pesquisa, determinando, além disso, objetivos de aprendizagem que devem ser adquiridos em grupos de idade fixos e definidos. Levando-nos a entender, portanto, que a idade consiste em ferramenta para classificar, definindo as expectativas de aprendizagens de acordo com faixas etárias específicas em uma perspectiva preparatória das crianças.

O documento busca promover a equidade e qualidade da educação através da obtenção de competências e habilidades, inseridas em direitos de aprendizagens de uma forma tecnicista e linear em que a criança deve saber e saber aplicar, de forma resiliente, em sua vida cotidiana e que deve ser trabalhado em cada grupo de idade na educação infantil (JOÃO, 2018, p. 32).

Nota-se que os objetivos definidos pela BNCC (BRASIL, 2017) apoiam-se nas divisões etárias entre as crianças, guiando-se por critérios classificatórios, contrários ao que os demais documentos, aqui abordados trazem, no que se refere à importância das relações entre as crianças de diferentes idades na Educação Infantil. A partir disso, questiona-se: de que forma elaborar propostas pedagógicas condizentes com os Agrupamentos Multietários em meio à tal incoerência e com um documento que prioriza e incentiva a segmentação e a divisão das crianças?

Retomando a breve trajetória relativa aos Agrupamentos Multietários no município de Campinas/SP traçada acima, percebemos que, inicialmente, a implementação da proposta não demonstrou intenção e preocupação pedagógica em ressaltar a importância e as possibilidades

das trocas e vivências entre as crianças e entre as/os adultas/os e crianças; uma vez que a preocupação primordial do município, com essa medida, foi a de ampliar a oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil, atendendo a demanda existente.

Torna-se importante ressaltar, a partir disso, que os documentos nacionais outrora citados destacam a potencialidade das relações entre crianças de diferentes idades, no contexto da Educação Infantil, mas enfatizam que essa organização deve ser feita com base em “critérios estritamente pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 93), ou seja, deve haver uma intencionalidade pedagógica, no sentido de priorizar um atendimento de qualidade para as crianças nas creches e pré-escolas que propicie tais relações.

Assim, apesar do município em questão ter propiciado a organização multietária nas instituições de Educação Infantil, possibilitando a elaboração de propostas que valorizam as relações etárias na educação das crianças, como as da pré-escola pesquisada, a Resolução responsável por instituir os Agrupamentos Multietários não os implementou baseando-se em critérios pedagógicos. O intuito era minimizar o problema de falta de vagas disponíveis nas instituições.

Posteriormente, observaram-se discussões e formações sobre as espacialidades e temporalidades das crianças nos contextos educativos que podem servir de embasamento para os estudos sobre as relações entre as crianças de diferentes idades, assim como os documentos nacionais abordados acima. Nesses estudos podemos encontrar aspectos positivos nas propostas e relações multietárias nas creches e pré-escolas campineiras, incluindo as observadas por Prado (2006), nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Rondan (2007), Prata (2014) e Fonseca (2016) e nesta pesquisa.

Todavia, as problematizações sobre o tema nos documentos ainda se encontram escassas e incipientes, levando-nos a inevitáveis reflexões, como: de que forma as relações entre as crianças de diferentes idades estariam ocorrendo nas instituições? O que pensam as/os profissionais que atuam diretamente com essa medida nas creches e pré-escolas? Quais as concepções, formações e conhecimentos têm sido construídos sobre essa temática ao longo dos anos?

Nesse contexto dos Agrupamentos Multietários, conforme dito anteriormente, foi realizado um estudo de caso etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, SARMENTO 2011), acompanhando o cotidiano de uma turma de meninas e meninos de 3 a 6 anos, e sua professora, em um CEI (Centro de Educação Infantil) de Campinas/SP, com observação participante, conversas informais com as crianças e profissionais, com registro em caderno de campo, através

de fotografias e filmagens em vídeo, além de entrevistas semiestruturadas com a professora, e um professor, gestoras e famílias, com roteiros prévios (APÊNDICES 2, 3, 4 e 5) e mediante autorizações (APÊNDICES 6, 7, 8 e 9). Os procedimentos metodológicos serão mais bem detalhados no Capítulo 2 adiante.

O critério de escolha por este campo de pesquisa pautou-se na busca por uma instituição em que a mistura de idades entre as crianças efetivamente ocorresse, para que eu pudesse investigar as relações entre as crianças de diferentes idades, além das visões das gestoras e professoras/es sobre a experiência multietária, que embasam as concepções pedagógicas da instituição¹³. Além de se destacar dentre inúmeras pré-escolas do município, pelo trabalho inovador realizado com as crianças e pelo percurso formativo, realizado com as/os profissionais, minha relação com este CEI iniciou-se já em meus estágios em Educação Infantil, ainda quando eu cursava Pedagogia (FE-UNICAMP) e se renovou agora, compartilhando da participação, no Grupo de Pesquisa (FEUSP) coordenado por minha orientadora, com uma de suas gestoras e também pesquisadora.

A instituição está localizada em um Distrito do município, que possui 64 bairros e cerca de 55 mil habitantes, com uma população flutuante atraída pelas Universidades e complexos hospitalares próximos, amplo comércio em sua parte central, além dos bairros residenciais, com praças, parques e regiões de matas preservadas. O Distrito apresenta peculiaridades culturais, tais como festas, eventos e feiras.

O CEI localiza-se em uma região central do mesmo, sendo que em torno da instituição podemos encontrar uma praça bastante utilizada pela comunidade, lojas, bares, restaurantes e mercados. A instituição, em sua estrutura física, possui uma grande área que ocupa todo um quarteirão, sendo boa parte de área verde, com árvores, gramado, brinquedos, piscina, horta, teatro de arena. A área externa conta com três grandes parques com brinquedos diferenciados, campo de futebol, “casinhas” de madeira, dentre outros.

As áreas internas contam com um salão multiuso, no qual podemos encontrar Datashow, televisão, aparelho multimídia, fantasias, fantoches e suporte para contação de histórias. Há salas de referência das turmas que são também utilizadas para o Projeto Ateliês, com temas como: artes, fantasias e “faz-de-conta”, escrita, ciências e jogos. A instituição também conta com uma sala de Recursos Multifuncionais e Biblioteca. Observo que estes espaços físicos

¹³ Pois, apesar dos Agrupamentos Multietários no município serem provenientes da Resolução SME nº 23/2002 sendo, portanto, uma norma jurídica, algumas instituições optam por organizar as crianças de idades iguais em uma mesma turma no interior de determinado Agrupamento, conforme observado em meu TCC (FONSECA, 2016).

do CEI são organizados de forma a garantir a exploração dos espaços, os imprevistos, as invenções e criações e o convívio entre as mais variadas diferenças, permitindo o encontro entre as crianças, da mesma turma e de turmas diferentes, ampliando as possibilidades de descobertas.

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 1999, p. 70).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CAMPINAS, 2019), o CEI recebe, aproximadamente, 360 crianças, distribuídas em 12 turmas de Agrupamento III (AG III), em dois períodos distintos, manhã e tarde. Dentre as crianças matriculadas, 100 nasceram em 2013 e fariam 6 anos até dezembro de 2019; 123 crianças nasceram em 2014 e fariam 5 anos ao longo do ano e 125 crianças nasceram em 2015 e fariam 4 anos ao longo do ano.

A maior parte das famílias é campineira, mas também há famílias oriundas de estados de diferentes regiões do Brasil, como Nordeste (Paraíba, Rio Grande do Norte e Bahia), Norte (Pará, Rondônia e Roraima), Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). E, ainda, oriundas de países latino-americanos, como Peru e Venezuela, caribenhos, como o Haiti e africanos, como a Nigéria, propiciando uma riqueza em termos de diversidade cultural na pré-escola.

A instituição averiguou, por meio de questionário enviado às famílias, para levantar dados sobre a comunidade, que há muitas crianças cujas famílias trabalham em uma das Universidades próximas à instituição, como pesquisadoras/es, estudantes e funcionárias/os. O restante das famílias possui uma diversidade de ocupações, como: professoras/es, comerciantes, prestadoras/es de serviços, técnicos, dentre outros. Há também familiares desempregadas/os.

Apesar de não ter me restringido a acompanhar apenas uma turma, pois as turmas tendiam a se encontrar nos momentos de brincadeiras nos parques, alimentação e durante os projetos da instituição, tive como referência uma delas: a turma do Girassol Cor de Rosa. A turma era composta por 30 crianças e pela professora Ana, sendo 9 meninas e 21 meninos, de 3 a 6 anos de idade. Considerando este fato, torna-se pertinente destacar a inadequação na razão

adulta-criança da instituição ao considerarmos os documentos nacionais norteadores da Educação Infantil, tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) já abordados, em que temos a seguinte orientação em relação à razão entre adultas/os e crianças:

Por exemplo, na relação adulto-criança, indica a seguinte proporção:

- 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos;
- 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 2006, p. 34).

No Capítulo 3 desta dissertação, ao tratar das entrevistas com as professoras, com o professor e com as gestoras, em suas concepções e experiências vivenciadas com os Agrupamentos Multietários, a questão da relação adultas/os crianças é retomada em todas, com críticas sobre o excesso de crianças por adulta/o e do conseqüente comprometimento da qualidade do trabalho educativo desenvolvido.

As idas ao campo deram-se, inicialmente, uma vez por semana e, posteriormente, estenderam-se para duas ou três vezes por semana, de acordo com os eventos festivos e programações da instituição e/ou da turma pesquisada, assim como o aumento da necessidade de acompanhar e participar das atividades cotidianas do grupo. Este período de produção de materiais em campo ocorreu por nove meses durante o ano de 2019.

A jornada educativa da turma de crianças colaboradoras da pesquisa consistia em organizações diferentes para cada dia da semana. Por isso, busquei acompanhar não apenas dias fixos na semana, mas alternar os dias sempre que possível para compreender o dia a dia das crianças. Às segundas e quartas, as crianças realizavam projetos e brincadeiras juntamente com a professora da turma. Os momentos de brincadeiras nos parques e os momentos de alimentação eram sempre com a turma do Dinossauro, da sala ao lado.

Nas terças e quintas, as crianças participavam do projeto denominado Ateliês, depois disso, novamente se uniam à turma do Dinossauro para brincarem nos parques e fazerem a refeição. Em relação à elaboração e criação do projeto Ateliês, segundo o PPP da instituição (CAMPINAS, 2019), em 2014, as professoras iniciaram uma discussão, a partir da leitura e estudo do Caderno Curricular Temático, citado anteriormente, intitulado “Espaços e Tempos na Educação das Crianças” (CAMPINAS, 2014), sobre o desejo de construção, organização e planejamento de propostas diferenciadas com as crianças. A implantação do projeto se deu no ano seguinte com discussões, estudos e participação das professoras/es e equipe gestora.

Nos Ateliês, as salas das/os professoras/es que aderiram ao projeto caracterizam-se em espaços nos quais as crianças vivenciavam experiências de acordo com a proposta de cada ateliê. Nos dias determinados para os ateliês, cada criança escolhia, no início do período e juntamente com sua professora, qual deles gostaria de participar. As crianças direcionavam-se às salas escolhidas e as professoras organizavam-se, a partir de um quadro de dias e horários, pela responsabilidade de determinado ateliê em cada dia, revezando-se para que todas atuassem em todos os ateliês. Havia, porém, flexibilidade em casos de propostas que necessitassem de continuidade e uma mesma professora poderia prosseguir nela até seu encerramento.

Para montar os ateliês, partimos das nossas observações das crianças, dos espaços que elas ocupavam nas brincadeiras, que brinquedos e materiais utilizavam e onde: espaços amplos, restritos e até mesmo isoladas. Agrupamos os materiais e brinquedos partindo dessas observações e pensando na metragem disponível em cada espaço e nas movimentações das crianças, sendo as salas azul e amarela próprias para muita movimentação e, as salas verde e lilás, para pouca. Após um ano da proposta inicial, reformulamos novamente e, periodicamente fazemos essa revisão de acordo com o que percebemos de apropriação das crianças dos espaços e materiais (CAMPINAS, 2019).

As salas destinadas aos ateliês (que são ora salas referência, ora ateliês), organizam-se da seguinte forma:

- Sala Amarela: com brinquedos e materiais que remetem à brincadeiras simbólicas, tais quais mobiliário de casinha em madeira, bonecas, carrinhos de bebê, ferramentas; brinquedos de encaixe, fantasias, jogos lúdicos e jogos de mesa;
- Sala Verde: com materiais diversos para as crianças criarem projetos artísticos, como sucatas, sementes, tintas, miçangas, teares, dentre outros;
- Sala Rosa: equipada com computadores e impressora para realizarem registros escritos, produzindo histórias e o jornal da pré-escola, e um espaço de “ciências”, com globo terrestre, insetário, lupas, esqueletos, dentre outros;
- Sala Azul: equipada com tecidos, fitas, fantasias, espelho, instrumentos musicais, fantoches, tapete de EVA, almofadas para permitir a movimentação e a expressão corporal e musical;

- Sala Lilás: com materiais que permitem a exploração das percepções sensoriais, como um painel sensorial confeccionado pelas professoras e gestoras, bonecos de pano representando as diversidades e diferenças (deficiências, diferentes tons de pele e cabelo, etc), vendas, placas sensoriais, pequenos potes com cheiros variados;
- Sala Laranja: equipada com caixas contendo livros, vestuários, bonecas/os, instrumentos e outros objetos com temática relacionada à diversidade étnica e cultural.

O objetivo do projeto com os ateliês é “(...) promover o protagonismo das crianças, considerando seu caráter criador, inventor e transgressor”, visando assim, “(...) quebrar o isolamento, constituindo um grupo cooperativo, sendo todos responsáveis pelas crianças” (CAMPINAS, 2019) e possibilitando uma construção conjunta, entre professoras/es e crianças, da estrutura organizacional do CEI. No documento também há destaque para o fato do projeto promover interações entre crianças de mesma idade e idades diferentes, além do contato das crianças com crianças de outras turmas.

O trabalho também visa reconhecer as especificidades etárias, as singularidades individuais e coletivas das crianças e, ao mesmo tempo, promover interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Além do trabalho ateliês, outras atividades acontecem paralelamente, tais como: biblioteca, piscina, passeios culturais, festa dos aniversariantes, parque, tempo para o trabalho específico da sua turma. Nossa prática pedagógica tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras, visando a constituição do humano, sendo assim, organizamos salas com estruturas específicas para: atender às crianças em sua diversidade; promover o conhecimento de si e do outro; favorecer a imersão da criança nas diferentes linguagens e culturas e potencializar o trabalho com nosso eixo temático que é: “Brincar, cuidar da natureza e compartilhar as nossas experiências e culturas” (CAMPINAS, 2019).

Nos dias de campo em que ocorriam os Ateliês, acompanhava a professora Ana e suas propostas variadas com as crianças. Nesses dias, presenciava as crianças escolhendo as salas e ateliês, as professoras que gostariam de acompanhar e os encontros com meninas e meninos das outras turmas da pré-escola. Presenciei a autonomia das crianças que circulavam pelos espaços,

encontrando seu ateliê preferido e depois retornavam para suas salas de referência, compartilhando com as/os colegas o que haviam vivenciado e construído.

Notei como as crianças valorizavam estar com as outras de turmas diferentes, demonstrando alegria ao reencontrarem uma/um amiga/o que não encontram cotidianamente, além de fazerem novas amizades. O projeto revelava uma preocupação para que suas vontades fossem atendidas, sem uma jornada educativa imposta, mas partilhada, de protagonismo de professoras/es e crianças.

Já nas sextas-feiras, havia o projeto denominado Integração, no qual a professora da turma pesquisada e o professor da turma do Dinossauro planejavam momentos para as duas turmas socializarem-se, compostos por brincadeiras e jogos, construção de brinquedos, objetos e fantasias, pinturas, elaboração de exposições para os dias de festa, etc. Nesses momentos, percebia a centralidade nas crianças tanto na atividade proposta, quanto na presença do imprevisto e da possibilidade de criação e invenção de brincadeiras em espaço não planejado pelas/os adultas/os, e em relações diversas entre mais novas/os e mais velhas/os, meninas e meninos e pares de turmas diferentes.

O CEI, felizmente, é formado por equipe gestora, docentes, funcionárias/os e crianças habituadas e receptivas à presença de estagiárias/os e pesquisadoras/os em seu ambiente, o que facilitou a minha entrada em campo, diante de tantos desafios que estavam por vir. Dentre eles, o de encontrar meu lugar naquele espaço como pesquisadora da infância. Para isso, contei com pessoas interessadas e dispostas a me ajudar, compartilhando informações sobre a instituição, seus espaços e dinâmicas; assim como seus pontos de vista e projetos pedagógicos.

No caderno de campo foram feitos diversos registros nos quais retrato e reflito sobre a abertura da instituição aos estágios e pesquisas e os pontos positivos de tal postura. Sendo esta abertura permitida, o CEI conta com o auxílio das/dos estagiárias/os de Pedagogia ao longo de todo o ano, contribuindo assim para suas formações e se beneficiando de suas presenças no dia a dia com as crianças. Ao mesmo tempo, recebendo as/os pesquisadoras/es o CEI contribui para melhorias na qualidade da Educação, advindas das pesquisas, das quais se beneficiarão futuramente.

As crianças, neste contexto, já estão acostumadas com a presença das/dos estagiárias/os e pesquisadoras/es e as/os acolhem com bastante entusiasmo. Quando iniciei minha pesquisa de campo, as crianças não só da turma que estava acompanhando, mas também das outras turmas, vinham conversar comigo, me abraçar e me contar coisas sobre elas, recebendo-me com

receptividade em seus espaços. Em um desses momentos, uma criança de outra turma me viu passando e falou:

- *Oi, tia! Quem é você?*

Respondi que meu nome era Tatiana e, antes de continuar, ela disse:

- *Já sei! Você veio aqui estudar, né? De qual turma você é?*

(Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Este momento evidenciou a familiarização das crianças com a presença dessas pessoas que para elas, apesar de irem e virem e não permanecerem ao longo do ano ou todos os dias como suas/seus professoras/es, são adultas/os com as/os quais elas também se relacionam, vivenciam e compartilham momentos e contam com seus cuidados.

1.2 “*Minha mãe disse que as pequenas não aprenderam ainda!*”: Sociologia da Infância e os conceitos-chave da pesquisa

Em campo, presenciei diversos momentos nos quais relacionavam-se meninas e meninos de mesma idade, idades diferentes, mesma turma e turmas diferentes, e amparada pelas bibliografias dos Estudos Sociais da Infância, ative-me às trocas entre os diferentes pares, buscando observá-los atentamente, percebê-los, ouvi-los. As diferenças etárias, inclusive, se mostravam propositivas nos momentos de conflitos que, em sua maioria, eram solucionados pelas próprias crianças.

Notei, contudo, momentos em que elas traziam falas e explicações que nós, adultas/os oferecemos a elas ao justificarmos o que significam essas diferenças de idade. Justificativas essas que são não só perpetuadas, mas ressignificadas pelas crianças. O trecho abaixo, retirado do caderno de campo, em que as acompanho em um momento de brincadeira no parque, traz um exemplo dessa percepção.

Teresa (de 3 anos) e Amanda (de 5 anos) me chamam para ir empurrá-las nos balanços. Dou impulso em Amanda e pergunto se já sabe continuar sozinha, fazendo “perna pra frente e perna pra trás”. Enquanto isso, Teresa fica me chamando para eu a balançar. Peço para Amanda esperar um pouco e ela diz:

“*É porque ela é pequenininha, né tia? Ela não sabe balançar sozinha!*”

Pergunto para Amanda o que ela quer dizer com “ser pequenininha”. E ela diz:

“*Ela é pequena! Minha mãe disse que as pequenas acabaram de nascer e não aprenderam ainda!*” (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Amanda fez uma comparação entre os momentos de nascimento das duas para justificar a diferença de idade, que estava vinculada à incapacidade de Teresa balançar-se sozinha. Esse episódio exemplifica como tendemos a perceber o avanço da idade como um aumento da capacidade, enquanto competência, aptidão para realizar algo. Quando, na realidade, o que pude observar em campo foram distintas capacidades de inventar e reinventar, criar e recriar das crianças pequenas, quaisquer que fossem suas idades.

Segundo Veiga Neto (2000a), a idade tida como tempo vivido, é caracterizada por um fator de pertencimento e está interligada com outras categorias identitárias, como de gênero, etnia e classe social, inclusive representada pelas marcas físicas, além de modos de se vestir, de falar, de se portar. Para o estudioso, as idades vão além da dimensão biológica de classificação das etapas de acordo com características físicas, químicas, psicológicas; existindo as dimensões de natureza simbólica e representacionais, nas quais são atribuídos sentidos e significados às diferentes idades.

Ao longo da vida espera-se que as pessoas assumam diferentes identidades etárias relacionadas com seus grupos. Estes, por sua vez, têm como critério de formação e ordenamento, o tempo vivido e, assim, são atribuídos juízos de valor aos diferentes grupos.

No caso específico da idade, então, não basta simplesmente declararmos que somos todos diferentes, que cada um tem a sua identidade etária e que, portanto, cada um procure o seu respectivo grupo – dos adolescentes, dos jovens, dos velhos, etc. Não basta dizermos que entendemos e aceitamos os outros grupos etários, nos seus direitos, nas suas maneiras de ser e de se relacionar conosco. É nas situações práticas que tudo isso se complica. Assim, por exemplo, frente a qualquer conflito de interesses, logo cada um invoca seu status etário para fazer valer suas prerrogativas, seja ocupando o papel de "mais experiente" (leia-se "mais velho"...), seja ocupando o papel de "desprotegido". Além disso, é bastante difícil imaginar que se possa conviver com diferentes grupos etários sem atribuir-lhes diferentes juízos de valor (VEIGA NETO, 2000b, s/p).

O autor acima citado ressalta o fato do corpo adulto e sua representação enquanto etapa cronológica serem considerados como referência de uma situação plena, na qual se está completo – diferentemente da infância, e na qual nada ainda se perdeu – em contraposição à velhice.

Na sociedade adultocêntrica em que vivemos, a infância é ainda considerada como etapa marcada pela incapacidade, pela inexperiência e pela falta de conhecimento, caracterizada

pela pouca idade e por vivências escassas. Quanto mais novas são as crianças, assim como elucidado no episódio retratado, maior o julgamento de que pouco ou quase nada sabem, tendo sempre como parâmetro aquilo que validamos e damos importância enquanto adultas/os.

Tendemos a subestimar as experiências das crianças, enquanto passíveis de formação e transformação, ao “nos tocar” e “nos passar” de forma particular, subjetiva, relativa e pessoal, experiências essas às quais não podem ser atribuídas a verdades absolutas, mas sim relacionadas a um sentido ligado à existência do indivíduo (LARROSA, 2011).

O período da infância tem em nossa sociedade a idade como um de seus principais demarcadores, dentre outros aspectos que podem variar em diferentes contextos, delimitando seu término e o início de uma nova fase. Com isso, as vidas das crianças, esses membros da categoria geracional infância, são guiadas e determinadas constantemente pelos fatores etários.

Tratando-se em termos legais no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990), que dispõe sobre os seus direitos fundamentais, considera como criança aquela que possui até doze anos de idade incompletos, e como adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade.

Sarmento e Pinto (1997) problematizam os limites etários da infância, havendo controvérsias de qual seria o seu início e término. De acordo com os autores, a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, estabelece 18 anos como limite para o final da infância, momento em que o indivíduo adquire seus direitos cívicos. Em se tratando da perspectiva econômica, contudo, a entrada no mercado de trabalho indica um marco, já que a legislação trabalhista não mais se refere à condição infantil. No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 admite o trabalho a partir dos 16 anos, e na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

Nas instituições educativas (sendo a Educação Infantil prioridade neste trabalho, porém não limitando tais análises a ela, uma vez que os critérios etários se estendem por toda a Educação Básica, seguindo propósitos similares) esses fatores etários encontram maior legitimidade, já que se definem etapas pautadas nas idades, de forma a homogeneizar as crianças e suas experiências, conforme destaca Fernandes (2008) em pesquisa na qual investigou os significados que crianças de 5 a 9 anos produzem acerca de seus pertencimentos a determinados grupos etários e na relação com outros grupos de idade, além das relações com seus pares em uma instituição educativa que se vale da idade como critério organizacional. Sendo imprescindível, deste modo, atentarmos à necessidade de:

[...] reconhecer o direito das crianças à própria infância, colocando à educação infantil o desafio de constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade (PRADO, 2006, p. 12).

Coutinho (2010), ao realizar um estudo etnográfico tendo como foco as ações sociais dos bebês em uma creche em Portugal, também destaca a idade cronológica como marcador social e carregada de valores culturais que definem e determinam a vivência de ritos, tendendo a unificar as trajetórias individuais das crianças, com base em características vinculadas à idade. Apesar de não apresentar como objetivo central as relações entre bebês e crianças mais velhas, a pesquisadora relata alguns episódios de encontros entre pares de diferentes idades destacando, porém, a baixa frequência com que eles ocorrem e criticando a possibilidade limitada da experiência de alteridade com crianças de diferentes idades.

A clássica divisão dos grupos de crianças nas instituições de educação por idade tem a sua gênese na ideia do estabelecimento de parâmetros comuns de desenvolvimento, ter crianças da mesma idade em um grupo facilitaria o desenvolvimento de propostas pedagógicas a medida que, supostamente, encontram-se em estágios de desenvolvimento similares (COUTINHO, 2010, p. 87).

Apesar disso, a pesquisadora destaca, fundamentando-se em Alves (2004), que a passagem do tempo vai além de marcadores cronológicos, sendo atravessada por experiências, eventos, rituais e relações. E que mesmo modelos como esse, tidos como “ideais” por um longo período, apresentam limitações que podem e devem ser questionadas, afinal:

[...] tomar as experiências da vivência da infância na sua singularidade e em sua multiplicidade de possibilidades interativas permitiria ampliar a constituição de itinerários de infâncias, tornando-os muito mais ricos e diversificados (COUTINHO, 2010, p. 90).

A categorização etária tende a limitar as relações sociais entre as crianças, interferindo em suas práticas sociais com base em um critério que visa a transmissão de conteúdos e a manutenção de uma verticalidade das relações no interior das instituições educativas. Além disso, com base nessa divisão presume-se que as crianças, ao ficarem mais velhas, irão passar de uma etapa inferior para outra superior.

Com a mudança de idade, ou seja, de um ano para o outro, ocorrem mudanças na forma como as crianças são e estão na escola, recebendo estatutos diferenciados. A idade, portanto, é um estatuto social que configura a maneira como a criança se relaciona socialmente com as outras crianças e com os adultos, como também é fator relevante para a construção de propostas curriculares, de concepções pedagógicas, além de influenciar as políticas públicas para a educação (FERNANDES, 2008, p. 12).

Ao percorrerem esse trajeto, como uma escada na qual eleva-se o nível a cada degrau, considera-se como objetivo final o acúmulo de conhecimento e experiências que atendam as condições necessárias para lidarem com a vida adulta, fazendo da infância refém da linearidade do tempo cronológico (PRADO, 1998), que tem na idade seu aval para submeter as crianças aos propósitos da sociedade adultocêntrica.

Mata (2011) buscou compreender o papel, o protagonismo e a autoria das professoras em um contexto pré-escolar organizado em agrupamentos multietários (com crianças de 3 a 5 anos), investigando as possibilidades de organização e planejamento diante da proposta baseada nas multi-idades, apoiando-se nas falas das professoras. A pesquisadora ressalta que as instituições pré-escolares e escolares brasileiras utilizam o critério etário na organização das turmas, visando padronizar, normalizar, homogeneizar e definir conteúdos e currículos com base nas idades, avaliando seus resultados em função de critérios pré-definidos.

Mata (2011) destaca que a proposta multietária acompanhada em sua pesquisa provocou as professoras em seus fazeres pedagógicos, tendo ocorrido também uma mudança em suas concepções de criança e infância, desprendendo-se dos parâmetros e expectativas etárias depositadas sobre as crianças.

Noal (2006) buscou conhecer as crianças Guarani/Kaiowá e suas especificidades étnicas, suas infâncias, relações e culturas na aldeia, de que forma vão se constituindo como Guarani/Kaiowá às suas maneiras, no contexto da aldeia, da floresta, contribuindo para uma pedagogia que considere a diversidade cultural das infâncias brasileiras. Problematisa o tempo cronológico, a idade, as demarcações, ressaltando que não havia contagem do tempo a não ser por intermédio do sol, apresentando um tempo flexível, apesar da população não viver alienada à existência desses instrumentos e seus significados. As aulas, os momentos de refeição, as festas, tinham início e duração conforme ditavam as vontades e necessidades de seus corpos, além de não comemorarem aniversários e nem considerarem significativo saber as idades exatas das crianças.

[...] o tempo é relativo para a vida que transcorre na aldeia como um rio que está sempre em movimento, mas que não tem uma única velocidade, imposta a priori. Pode haver algumas precipitações, pode haver redemoinhos, pode haver algumas paradeiras, mas a vida está fluindo sempre, mesmo quando parece que o sossego é demasiado. A dinâmica da aldeia também não apresenta espaços fechados e proibidos. Há mais permissões do que restrições para o agir das pessoas – de qualquer idade, de qualquer gênero. As regras de convivência são determinadas pelos aspectos da cultura que enfatizam a liberdade dos bebês e das crianças menores para estar com o grupo e explorar os espaços da aldeia, bem como o respeito aos conhecimentos dos mais velhos. Como não há a imposição do tempo cronometrado do relógio, o ritmo dos pequenos e dos mais velhos – às vezes mais lento – não atrapalha (NOAL, 2006, p. 192-193).

Dessa forma, Noal (2006) traz o conceito de *desidades*, inspirando-se nos neologismos criados pelo poeta Manoel de Barros, apoiando-se na observação de que as crianças da aldeia pesquisada não eram controladas pelos espaços e tempos, e que as idades não eram essenciais, mas “(...) a capacidade de cada uma viver o coletivo, participando e vivendo as trocas com as outras pessoas e com a natureza” (NOAL, 2006, p. 194). Destaca, ainda, a convivência entre pessoas de diferentes idades e gêneros e as diferentes maneiras das crianças brincarem suas infâncias em meio a essas diferenças.

O conceito das *desidades* abordado faz jus à necessidade de flexibilização dos conceitos de idades na infância, sendo preciso desconstruir a racionalidade linear orientada por um dado etário que classifica, separa em grupos e, principalmente, define o que é adequado ou inadequado a cada idade, aprisionando, limitando, excluindo aquelas/es que não se enquadram na idade apropriada e valorizada, como no caso da desvalorização e depreciação da infância e da velhice em nossa sociedade.

A concepção de infância, pautada em classificações etárias, que relaciona as crianças à incapacidade, advinda da pouca idade, e determina as relações sociais na infância, ainda perdura conforme vemos na própria estrutura das instituições educativas, apesar de intensa luta (com significativos progressos) nas áreas dos Estudos Sociais da Infância, especialmente na Sociologia da Infância, para que tal concepção seja superada. Já sendo possível depararmos com formas outras de organização das crianças na Educação Infantil, a exemplo da pré-escola pesquisada nesta dissertação, além das outras instituições do município que se organizam por meio dos Agrupamentos Multietários.

Moruzzi e Tebet (2010) destacam que as instituições de Educação Infantil atuam no sentido de uma construção de infância que caminha de acordo com a concepção da mesma em

um determinado contexto temporal e espacial das sociedades. Colaborando, assim, para difundir seus entendimentos sobre a infância e as crianças. De acordo com as autoras, “(...) as escolas de educação infantil “institucionalizam” a criança na direção da infância orientando toda uma sociedade sob a concepção adotada” (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 22) e, assim, os corpos das crianças e suas culturas infantis (que serão discutidas adiante no texto) sofrem a influência dessas concepções, sendo preciso situá-las e compreendê-las.

Historicamente sabemos que a infância e as crianças tiveram diferentes graus de visibilidade de acordo com o contexto histórico e os diferentes modos de produção e relações sociais. Na sociedade medieval e início da pós-medieval, do ponto de vista do historiador Ariès (1973), as crianças estavam presentes, porém, não tinham infância e não constituíam uma categoria conceitual. Possuíam deveres como as/aos adultas/os, sem a consciência por partes delas/es de que as crianças possuíam necessidades específicas e sem a clareza da ideia de segregação etária e geracional. As crianças eram visíveis, mas a infância não (QVORTRUP, 2014).

Registros da Idade Média, segundo Ariès (1973), mostram a ideia que se tinha em relação às idades e às fases da vida, que eram divididas em sete etapas: até os sete anos a criança era chamada de *enfant*, que significava “não falante”, por não conseguir formar palavras e frases perfeitamente; depois viria a segunda idade, a *pueritia*, que durava até os 14 anos. A próxima fase, a adolescência, de acordo com alguns materiais durava até os 28 anos, mas segundo outros estudos poderia durar até os 35 anos de idade. Nessa fase, considerava-se que a pessoa já tinha idade suficiente para ter filhas/os.

A juventude, duraria até os 45 ou 50 anos, tida pela força do indivíduo para ajudar a si mesmo e aos outros. Na etapa chamada *senectude* a pessoa estaria entre a juventude e a velhice, e na velhice, que dura até os 70 anos, ou de acordo com outros registros, até a morte, as pessoas não teriam os sentidos tão bons. Por fim, a última parte da velhice chamada *senies* em latim, seria uma etapa de debilidade física até a chegada da morte.

Nas duas primeiras etapas as pessoas eram vistas, segundo os registros da época, como desleais, perversas, desobedientes; uma vez que não realizavam as atividades e obrigações a que eram sujeitas, ou por rebeldia, ou por falta de destreza, segundo julgamento das/dos adultas/os. Nos séculos XV e XVI, já era possível ver as crianças retratadas como frágeis, desprotegidas, puras, angelicais e até mesmo “engraçadinhas”, caracterizando o surgimento de um “sentimento de infância” e a saída das crianças do anonimato que se encontravam, uma vez

que a mortalidade infantil possuía um índice elevado e as crianças faleciam antes de atingirem a idade madura (ARIÈS, 1973)¹⁴.

Esse novo sentido dado à infância fez com que as crianças passassem a ser vistas como aquelas que precisavam ser preservadas, protegidas e conservadas. Nas sociedades modernas, que para as/os adultas/os significou uma maior conquista de direitos democráticos, maior liberdade e participação na sociedade, em relação às crianças, paradoxalmente, significou uma mudança ao serem retiradas do espaço público e serem confinadas na esfera privada, tendo suas infâncias institucionalizadas em espaços específicos, como no escolar, no familiar e nas instituições sociais, como reformatórios, asilos de menores, orfanatos, dentre outros (SARMENTO, 2008). Sua participação, porém, ficava restrita a esses ambientes, não podendo participar efetivamente da vida em sociedade.

Portanto, ao longo da história, as crianças nunca tiveram visibilidade efetiva nos espaços públicos, já que sua categoria sequer existia no período medieval, não havendo assim, como tratar de sua relação com a idade adulta; e na modernidade, as crianças também não eram visíveis na vida pública, permanecendo excluídas do discurso social (QVORTRUP, 2014).

Essa criança – no singular – esteve conosco ao longo do século XX. Desde então, no entanto, a criança individual vem, afinal, sendo vista como tendo liberdade de dizer o que pensa, de ter fala própria, de ser parceira de negociação, etc. – em outras palavras, ela aparentemente tornou-se mais visível. Mas essas liberdades e visibilidades são mantidas no interior de espaços particulares da infância; seu exercício não é permitido no espaço público, que parece pertencer aos adultos (QVORTRUP, 2014, p. 29).

Ocupando essencialmente espaços nas esferas privadas e sendo “protegidas” pelas/os adultas/os, as crianças deveriam, então, se submeter às regras que nós adultas/os consideramos apropriadas a elas. Apenas na vida adulta poderiam ter seus desejos, vontades e opiniões realmente considerados. Assim, para a sociedade, quanto mais novas as crianças, mais distantes da completude elas estão. Dessa forma, precisam assumir seus novos papéis nas instituições educativas, como alunas/os e se prepararem para a idade adulta, tendo suas competências e capacidades silenciadas (QVORTRUP, 2014).

Cabe aqui destacar, contudo, a partir de Moruzzi e Tebet (2010), que o estudioso da infância brasileiro Moysés Kuhlmann Jr. (1998) critica o apoio exclusivo nas análises de Ariès

¹⁴ Este quadro passava a mudar conforme a concepção de infância que se formava, com maiores cuidados em relação à saúde das crianças (ARIÈS, 1973).

(1973) como referência para se pensar o Brasil, ressaltando que o período destacado pelo historiador com uma ausência do sentimento de infância, não caberia no caso do nosso país. O sentimento de infância, diferentemente de outros países, já estaria presente em nossa sociedade através do projeto educacional colonizador e evangelizador dos jesuítas (e até antes disso) realizado com as crianças no interior das comunidades indígenas, mas consistia em uma ideia de infância distinta daquela que emergiu na Europa.

Segundo a historiadora brasileira Mary Del Priore (2010), os estudos feitos por Ariès (1973) instigam-nos a buscar as respostas para o contexto do Brasil, país pobre e inicialmente apoiado no antigo sistema colonial. Para a historiadora, as escolas jesuítas eram poucas, destinadas a uma minoria e a instalação e difusão do ensino público ocorreu tardia e precariamente no século XVIII. No século XIX a preocupação era que as crianças de famílias pobres fossem preparadas para trabalhar, iniciando em um ofício desde pequenas, enquanto as crianças de famílias abastadas eram ensinadas por professoras/es particulares. Dessa forma, considerando a história brasileira, marcada por anos de escravidão, pobreza, baixa escolarização, violência e exploração do trabalho das crianças, destaca-se que os estudos de historiadoras/es internacionais podem servir de inspiração e não como verdades absolutas para o nosso contexto (DEL PRIORE, 2010).

Com isso, vale destacar que, apesar de Ariès (1973) basear-se em elementos da elite nobre e abastada europeia para construir suas análises, seus estudos apresentam grande relevância para o entendimento dos sentimentos e ideias de infância que forneceram base para a construção dos estudos sobre a infância, assim como as modificações das impressões construídas sobre a infância e as crianças ao longo da história.

Charlot (1976), ao relacionar a construção da ideia de infância com as noções pedagógicas de base, trata da significação historicamente dada à infância em termos de natureza e cultura destacando o sentido temporal de tais conceitos. O estudioso ressalta que o tempo é dimensão específica da infância, na medida em que a infância precede a idade adulta e esta consiste em uma de suas definições. Além disso, o conceito de tempo une-se com o de natureza em uma perspectiva ambígua da mesma, destacando que:

[...] a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana.

Por sua integração numa pedagogia individual, a ideia de infância apresenta, ela mesma, significações ideológicas. Acrescenta-lhes significações ideológicas mais específicas, ligadas às ideias de tempo e

de origem e à ambiguidade da ideia de natureza (CHARLOT, 1976, p. 101).

Para analisar essas significações ideológicas da infância, Charlot (1976) parte de algumas imagens da criança que foram construídas nos sistemas filosóficos e pedagógicos, como a imagem da natureza contraditória da criança, que pode ser inocente e má, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora, sendo a natureza infantil da criança caracterizada por uma dualidade. Cabendo, portanto, à/ao adulta/o e à ação pedagógica intervir e exercer uma autoridade constante sobre a criança, que se deve submeter pelo fato de a/o adulta/o ser considerada/o naturalmente superior.

Neste ponto, considera-se necessário abordar, ainda que brevemente, alguns conceitos e vertentes da Sociologia da Infância, para que entendamos as diferentes formas através das quais a infância tem sido compreendida e estudada, assim como refletir sobre o papel das idades na infância, caminhando com as análises da pesquisa.

Tebet (2013), em sua tese de doutoramento, ao problematizar o uso de conceitos e metodologias para o estudo dos bebês, buscando constituir teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, baseia-se nos fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa (considerando que esses estudos fundamentaram os demais, incluindo estudos sociológicos brasileiros sobre a infância), discutindo suas principais abordagens, que serão resumidamente abordadas aqui.

O trabalho de Sarmiento (2008), que analisa as correntes e confluências da Sociologia da Infância, suas principais ideias, autoras/es e perspectivas teóricas, também fornecerá elementos para tratarmos dos conceitos e vertentes. Estes estudos, assim como os demais trabalhos trazidos nesta seção, contribuem para esta dissertação, na medida em que traçam um panorama e mapeamento das principais ideias da Sociologia da Infância.

O termo Sociologia da Infância, diferencia-se de Estudos Sociais da Infância, também utilizado neste estudo, por se tratar de uma linha de estudos no interior dos Estudos Sociais da Infância, assim como a Pedagogia da Infância, a Antropologia da Criança, a Filosofia da Infância, dentre outras. Ressalta-se, porém, que esses estudos são tidos como uma área de estudos interdisciplinar, sendo que as construções realizadas no interior da Sociologia da Infância se dão em parceria com as outras linhas e disciplinas dos Estudos Sociais da Infância.

A Sociologia da Infância, portanto, responsável por compreender a sociedade tendo a infância como elemento central, tem encontrado seu espaço em meio a este efeito de

invisibilização das crianças enquanto atores sociais, sendo a infância considerada mais incisivamente como categoria social apenas a partir da década de 1990 (SARMENTO, 2008). Segundo o estudioso, a Sociologia da Infância ao ganhar seu próprio espaço, dissociando-se de variantes, como a Sociologia da Família e a Sociologia da Educação, mesmo ainda que em diálogo com elas, tem criado a partir das últimas décadas seus próprios conceitos, teorias e abordagens.

Até o início da década de 1980, período em que não eram considerados os impactos sociais sobre a criança, James, Jenks e Prout (1998 *apud* TEBET 2013) destacam que as perspectivas eram pautadas em imagens pré sociológicas da criança. A “criança”, no singular, era vista e estudada enquanto um padrão e uma representação de todas as crianças. A partir disso e em movimento contrário foram surgindo estudos que tivessem não mais a criança, mas a infância como objeto de análise partindo, assim, de um ponto de vista sociológico, ainda que com diferentes vieses:

[...] seja com base em um viés estrutural (QVORTRUP, 1993), relacional (ALANEN, 2001, 2009a; MAYALL, 2002), um viés discursivo e desconstrutivista de conceitos consolidados (JENKS, 2002; JAMES; PROUT, 1997), ou mais interessado no estudo das crianças e suas culturas (CORSARO, 1977, 1979, 1985), dentre outros (TEBET, 2013, p. 14).

Nas abordagens pré-sociológicas da criança são destacadas características da criança que sustentam suas ideias. Algumas delas também ressaltadas por Ariès (1973) conforme discutido acima. Dentre elas, a da criança má na qual deveria ser punida e disciplinada, além de educada e controlada, tendo a/o adulta/o como referencial. A da criança inocente, na qual ela não teria moralidade e a ação da criança dependeria da forma como a/o adulta/o a trataria. Outra característica é a da criança imanente, na qual a criança seria como uma tábula rasa, um vir a ser, tornando-se aquilo que a sociedade e suas instituições fizessem dela. A da criança inconsciente, sendo estudada como um futuro adulto, uma vez que suas experiências enquanto criança seriam determinantes nas suas ações enquanto adulta/o.

A característica da criança naturalmente desenvolvida foi defendida por Jean Piaget (2002), na qual a criança, biologicamente incompleta, passaria por estágios pré-definidos de desenvolvimento ao longo da infância. Nesta, podemos notar a importância da questão etária na definição dessas etapas de desenvolvimento, como se trocando de idade a criança alterasse seus processos cognitivos.

Abramowicz e Oliveira (2010) retomam o período em que o campo da Psicologia encarregou-se de medir a inteligência e a capacidade mental, prescrevendo o desenvolvimento, normatizando e normalizando as crianças, preceituando a infância. Nesse contexto, a idade (assim como o gênero, a raça, a classe social) representava o papel de marcador, de uma categoria prática, precisa e fixa responsável por apontar os “desvios” e classificar as crianças “imaturas” ao não corresponderem às:

[...] as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle. As estatísticas complexifica-se-ão e haverá divisões por gênero, saber-se-á que disciplina é aquela que mais aprende as meninas e os meninos, por raça e etnia (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

A teoria da criança socialmente desenvolvida, pautada na teoria sócio interacionista de Vygotsky (2007), considerada como uma teoria transitória, em que apesar de ainda considerar o desenvolvimento individual da criança, embasado pela Psicologia desenvolvimentista, ressalta a importância das interações sociais e da cultura neste processo. Transitória, deste modo, já que “(...) considera que o indivíduo é moldado pela sociedade por meio de processos de inculcação de normas sociais denominados “socialização” (TEBET, 2013, p. 27).

Porém, esse processo de socialização diz respeito àquilo que a sociedade espera das crianças, não considerando um papel ativo delas em meio a esse processo, permitindo incluir também a teoria de Durkheim, na qual “(...) o indivíduo é considerado apenas um produto das estruturas sociais, um resultado dos processos de socialização aos quais foi submetido” (TEBET, 2013, p. 29).

Conforme a infância foi sendo concebida como uma construção social e as crianças como agentes dessa estrutura, os esforços da Sociologia da Infância, esse novo campo que emergia, caminharam no sentido de romper com as características e imagens da criança que foram perpetuadas até então. Buscando reconhecer a ação social das crianças e destacando a etnografia, herança da Antropologia, como um dos métodos para que as ‘vozes’ das crianças, desde bebês, passassem a ser ouvidas (PRADO, 1998).

Os/as sociólogos/as da infância compartilham de alguns pontos principais em suas teorias e análises. Dentre eles, no que diz respeito à conceituação de infância enquanto uma categoria de análise social além de uma construção social, histórica e cultural. Outro ponto de concordância, refere-se à conceituação de crianças como seres ativos, que interferem e

influenciam sua própria categoria, a infância, assim como a sociedade e que também são influenciadas pelas instituições e macroestruturas da mesma. Tais ideias visam, assim, romper com as teorias socializadoras das crianças enquanto passíveis das ações das/os adultas/os (MONTANDON, 2001).

Apesar dos consensos conceituais supracitados, existem diferentes abordagens no interior da Sociologia da Infância no que diz respeito ao significado da infância enquanto uma construção social, assim como as prioridades e as perspectivas de cada uma delas, não se assinalando necessariamente como contrárias, apenas defendendo seus próprios interesses de pesquisas e concepções. Essas abordagens, inclusive, nos trazem distintas formas de analisar o significado das idades na infância.

Compreendem, assim, a infância como “um discurso social e historicamente situado, variável e relativo, sendo possível identificarmos em diferentes contextos sociais e históricos, distintos discursos e compreensões da infância” (TEBET, 2013, p. 47). Para James e Prout (1997 *apud* TEBET 2013) não apenas os elementos discursivos das/dos adultas/os constroem socialmente aquele discurso, mas também as ações das crianças, por meio de suas brincadeiras e os diferentes papéis que nelas representam.

Em uma perspectiva foucaultiana, nesta abordagem destacam-se os espaços e as instituições como controladores e possibilitadores da construção da infância, havendo a necessidade de serem problematizados, pois constituem-se como delimitadores das práticas sociais e culturais das crianças.

James e Prout (1997) consideram as transições no interior do sistema escolar como importantes no entendimento das crianças no que se refere às suas identidades geracionais, ressaltando quais significados a trajetória escolar têm para as crianças. É essa trajetória que define, por exemplo, o momento em que os bebês, ao não mais serem referenciados dessa forma por terem mudado de etapa, passam a ser crianças “pequenas”, ou quando essas crianças “pequenas” tornam-se crianças “grandes” e assim por diante.

Em se tratando das relações entre crianças de diferentes idades, Prout (2010) destaca o quanto as instituições educativas podem tanto incentivar e viabilizar essas relações, quanto limitá-las ao, por exemplo, favorecerem as relações entre crianças de mesma idade unindo-as em uma mesma turma ou grupo e inviabilizar a amizade entre crianças com idades diferentes, quando são separadas por estarem em etapas pré-escolares ou escolares distintas.

Podemos compreender e reafirmar, a partir dos aspectos trazidos nessa abordagem, que o fator etário ao influenciar as práticas sociais e culturais infantis nas instituições educativas

determinam também a forma como adultos/os e crianças elaboram e compreendem a infância. James e Prout (1997) ressaltam a importância da categoria idade passar a ser utilizada como uma categoria analítica, como ocorre em relação à classe social, por exemplo. Não obstante, as idades das crianças têm sido cruciais para definir suas participações nas pesquisas, sendo que as/os pesquisadoras/es priorizam as crianças mais velhas em idade como se houvesse uma idade adequada para tal, gerando uma exclusão dos bebês e das crianças pequenas na construção da concepção de infância, não só na área da Sociologia da Infância, mas também nas áreas da Antropologia e da Psicologia – assim como denunciado e criticado por Anjos (2006), Schmitt (2008), Gottlieb (2009), Coutinho (2010), Tebet (2013).

Ao considerarmos a idade, no entanto, enquanto categoria de análise nas pesquisas com crianças, faz-se necessário desprender os juízos de valor social e culturalmente construídos em relação aos significados das idades e ao que se deve esperar de cada idade. Destaca-se, ainda, a necessidade de pesquisadoras/es da infância aguçarem seus olhares e percepções para as outras linguagens das crianças, utilizadas pelas/os bebês e pelas crianças pequenas, para que não afixemos uma determinada idade nas pesquisas, priorizando as crianças mais velhas em idade que já utilizam a linguagem verbal.

Outra abordagem de pesquisa no interior da Sociologia da Infância é a Sociologia da Infância Estrutural, na qual as crianças são compreendidas como parte de uma estrutura social do tipo geracional, apresentando duas vertentes:

[...] uma é a abordagem estrutural-categorial – defendida sobretudo por Qvortrup -, que tem como foco os aspectos macroestruturais e a ação desses elementos na definição da infância (estudada a partir dos elementos comuns a todas as crianças), e a outra é a abordagem estrutural-relacional – defendida por Alanen e Mayall – que tem como foco as relações intergeracionais a partir das quais diversas infâncias são construídas cotidianamente (TEBET, 2013, p. 67).

Na Sociologia da Infância Estrutural-categorial a infância faz parte da estrutura de uma sociedade. Baseada, principalmente, nas ideias do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010), essa corrente defende que devam ser estudadas as características comuns a todas as crianças que compõem a categoria da infância. Ele destaca a infância enquanto categoria estrutural que, assim como as outras categorias existentes, passa por transformações constantes, ao mesmo tempo em que tem um caráter de permanência na sociedade:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Para o estudioso citado, estudar categorias como classe social, gênero, etnia (e aqui, acrescento a idade) possui sua importância, porém, não contribui para o estudo da infância enquanto categoria estrutural do tipo geracional e para a relação estabelecida entre ela e as outras categorias geracionais. Conforme destaca Sarmiento (2008):

Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais (SARMENTO, 2008, p. 8).

Qvortrup (2010) defende a postura macroestrutural no estudo da infância justamente por acreditar que a invisibilidade das crianças ocorre por não serem estudadas enquanto um grupo com suas especificidades próprias, e sim, fazerem parte de um grupo subordinado ao das/os adultas/os, tendo até então aparecido nas pesquisas apenas enquanto membros da família. Enfatizando a dimensão estrutural da infância, nesta abordagem há a preocupação em situar a categoria infância nas estruturas econômicas e sociais, e na organização política e institucional da sociedade.

Segundo Sarmiento (2008), a infância enquanto categoria social do tipo geracional independe das pessoas que a integram, já que ocupa uma posição estrutural, relacionando-se com outras categorias geracionais. A categoria infância constitui-se como dependente da categoria geracional composta pelas/os adultas/os, já que a segunda é provedora da primeira, caracterizando-se como uma relação de poder entre elas que subalterniza a infância diante da geração adulta. Disto, o autor conclui algo importante, também às análises propostas nesta dissertação: de que a condição etária constitui um fator gerador de desigualdade.

A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que, historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. O reconhecimento do estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como um fruto da modernidade (...) (SARMENTO, 2008, p. 7-8).

Destarte, esta concepção, é imprescindível para trazer visibilidade às crianças enquanto grupo com características peculiares que é impactado social, cultural e economicamente, assim como a geração adulta e subordinado a ela em uma relação assimétrica pautada em fatores etários. Porém, não há nesta abordagem o interesse em estudar as relações entre as crianças e a heterogeneidade existente no interior da infância, como o que é proposto nesta pesquisa de mestrado.

A abordagem denominada Sociologia da Infância Estrutural-relacional, sustentada, principalmente, pelas ideias das sociólogas Leena Alanen (2001) e Berry Mayall (2002), que também trazem para o debate as ideias de geração de Karl Mannheim (1982), estuda as crianças enquanto parte de grupos minoritários, assim como as mulheres, dialogando com os Estudos Feministas. Do mesmo modo que, na abordagem estrutural-categorial é feita a crítica em relação à invisibilização das crianças ao serem estudadas no interior da família, em outras instituições e áreas de estudo, com uma “pseudo-inclusão” (ALANEN, 2001) e vistas como passivas no processo de socialização. Alguns conceitos como os de classe e geração ganham ênfase nessa perspectiva ao se referirem à infância.

A partir da desconstrução do conceito de criança no interior da tríade socialização/família/infância, Alanen argumenta em defesa da compreensão das crianças como atores sociais em seu próprio direito (ALANEN, 1988, p.60 – tradução livre) e como uma classe estrutural em relação a outras classes, “capazes de ação coletiva” e ainda capazes de “se engajar em lutas sociais” (ALANEN, 1988, p.65 – tradução livre) (TEBET, 2013, p.88).

Em relação ao uso do conceito de geração, nesta última perspectiva defende-se o estudo das crianças enquanto grupos geracionais, assim como o grupo das/os adultas/os e idosas/os, compreendendo um grupo geracional não apenas pré-definido pelo fator biológico idade, mas formado por pessoas que, ao pertencerem a um mesmo contexto histórico, compartilham

comportamentos, experiências e sentimentos, vivenciando determinados acontecimentos que originam uma consciência comum (MANNHEIM, 1982).

Para Alanen (2001), a partir da produção teórica dos estudos feministas, assim como o gênero, entende-se a infância enquanto fenômeno social, podendo ser compreendida a partir de um ordenamento das gerações na vida social, estudado através das estruturas de gerações compostas pela infância, e pela vida adulta em uma relação de interdependência e poder entre as categorias. De acordo com a socióloga, ocorre a (re)estruturação das gerações e de seus símbolos, significações e de suas semânticas a partir de processos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais crianças e adultas/os, individualmente e coletivamente, estão envolvidas/os.

Diante da noção de estrutura de gerações, Alanen (2001) destaca que as crianças ocupam posições sociais, contribuindo ativamente para a formação da estrutura a que pertencem, sendo que suas liberdades e limitações devem ser problematizadas, considerando as visões das próprias crianças e não simplesmente presumidas. Utilizando o “ponto de vista” como método, o papel da Sociologia deve ser o de compreender aquelas/es que estão no interior da estrutura e não o de responder às perguntas da estrutura dominante e perpetuar a dominação.

A noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são “sabedoras”, isto é, elas ganham saber prático daquilo que é ser “criança” no tipo de sociedade em que estão posicionadas como “crianças”. Em outras palavras, elas têm uma *compreensão* – delas próprias, baseada em sua localização social – exatamente do mesmo mundo que os sociólogos até aqui descreveram e explicaram a partir de seus pontos de vista convencionais de adultos, e que as feministas explicaram de seus pontos de vista de mulheres adultas. Isso dá indícios da possibilidade de “abrir” o mundo social a partir de uma posição das crianças, e de começar a teorizar o social a partir de um ponto de vista das crianças (ALANEN, 2001, p.84).

Nesta abordagem defende-se que a categoria estrutural não é estática, sofrendo modificações externas que alteram sua constituição e modificações que se dão internamente pelas ações de suas/seus membros e pelas relações entre elas/es, sendo este o principal diferencial da vertente estrutural-categorial, pois suas análises ocorrem a partir das relações intergeracionais e intrageracionais entre as próprias crianças.

Dado que nessa perspectiva as gerações não são definidas apenas em termos de idades, mas sim, em termos das relações sociais, e que as crianças são vistas como parte de um grupo minoritário comparativamente ao grupo das/os adultas/os, pensar e estudar as relações entre

crianças de diferentes idades, na medida em que potencializam as relações marcadas pela diversidade, agregando suas diferentes ideias, pontos de vista, interesses, invenções, poderia indicar um maior incentivo à agência das crianças. A agência, segundo Mayall (2002), vai além do uso do termo “ator social”, já que se refere à capacidade de transformação e reprodução social das crianças, mais do que suas participações na vida social.

Por fim, outra abordagem existente nos estudos da Sociologia da Infância é a denominada Sociologia das Crianças, caracterizada por buscar compreender as perspectivas das crianças, os significados que atribuem às suas brincadeiras e de que forma constroem e transformam individualmente e coletivamente o mundo ao seu redor (ALONSO, 2021). Para tal, as crianças são compreendidas como agentes sociais que participam ativamente do mundo social e da construção de suas próprias infâncias. Neste caso, os estudos são direcionados aos elementos de heterogeneidade que cruzam a infância, considerando que as crianças são distribuídas de forma desigual pelas diferentes categorias sociais, como gênero, classe social, etnia e subgrupos etários (SARMENTO, 2008). Também chamados de Estudos Interpretativos, defendem que as crianças fazem parte da categoria social infância, porém:

[...] constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interacções que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interacções de pares (SARMENTO, 2008, p.18).

O conceito de reprodução interpretativa do sociólogo William Corsaro (2002) apresenta destaque nesta abordagem, na qual ocorre a produção criativa e inovadora por parte das crianças, a partir de elementos da sociedade e das relações entre seus pares, interpretando e transformando a partir da cultura das/os adultas/os. O termo refere-se ao fato das crianças não se limitarem a incorporar os elementos da cultura adulta, mas atuarem ativamente, produzindo, inovando e modificando os elementos culturais, ao mesmo tempo em que são afetadas pela estrutura social e cultural na qual estão inseridas (CORSARO, 2011).

Suas pesquisas sobre as interações entre as crianças, culturas de pares, relações de amizade, brincadeiras, dentre outras, são referência nesta vertente. A metodologia de pesquisa dos Estudos Interpretativos baseia-se em estudos qualitativos, tais como pesquisas etnográficas e estudos de caso, diferenciando-se das outras perspectivas por adentrarem em um “mundo das crianças” (TEBET, 2013).

Segundo Corsaro (1997), através das relações de pares – aqui entendida como abrangendo as relações entre crianças de idades iguais e diferentes, e atentando-se para a

imprecisão do termo “relações de pares” que poderia indicar apenas relações entre crianças de mesma idade, conforme destaca Prout (2010) – são construídos seus pontos de vista enquanto grupo e suas (re)interpretações diante da cultura que lhes é apresentada cotidianamente. Corsaro (2009) defende que a produção da cultura de pares pelas crianças não se trata de uma mera imitação:

As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p.31-32).

Para além das perspectivas da Sociologia da Infância de língua inglesa, temos também consolidadas, as Sociologias da Infância francesa, portuguesa e brasileira que serão abordadas, ainda que brevemente.

Os estudos da pesquisadora Régine Sirota (2001) consistem em referência na consolidação do campo da Sociologia da Infância francesa, baseando-se nas proposições de Mauss (1937), ao considerar a infância como um meio social para as crianças. Assim como na Sociologia da Infância de língua inglesa, as/os sociólogas/os francesas/es, inicialmente compreendiam a infância enquanto objeto social a ser apreendido institucionalmente em um processo de apagamento e marginalização da infância. A partir de uma releitura do conceito de socialização, as crianças passam a ser vistas como ativas nos processos sociais, com novos estudos a partir da década de 1990, tomando por base as pesquisas do campo de língua inglesa, já mais consolidado naquele momento.

Sirota (2001) destaca que o surgimento de certos conceitos nas produções francesas auxiliou na constituição do campo, a exemplo do conceito de “ofício de aluno”. No desenrolar dos estudos, esse “ofício” que parecia estar relacionado a um papel determinado a ser desempenhado enquanto papel de aluna/o, passa a dar lugar ao conceito de experiência. Surgindo, assim, a necessidade de se compreender o “ofício de criança”, não mais considerada como maleável e moldável, sendo preciso compreender seus processos de socialização e considerar as crianças como foco de um objeto sociológico por si mesmas, desvinculando-as dos seus papéis no interior das instituições, como a escola e a família.

A estudiosa ressalta quatro principais temas destacados pela Sociologia da Infância francesa, sendo eles: “(...) as relações entre gerações; as crianças e os dispositivos institucionais

criados para elas; o mundo da infância – interações e cultura das crianças – e as crianças como grupo social” (SIROTA, 2001, p. 14).

As ideias de Mauss (2010 *apud* ALONSO, 2021), oferecem importantes elementos para a caracterização e desenvolvimento do campo – especialmente, no que se refere ao estudo das crianças como grupo social – evidenciando a necessidade de estudar as crianças em seus grupos, nas suas brincadeiras, compreender suas regras e as relações implícitas nelas, suas linguagens e formas de comunicação variadas. Sobre o estudioso, Alonso (2021) destaca que:

O autor aponta sua própria experiência de criança para indicar o modo como os grupos infantis possuem linguagens e formas de comunicação específicas, que tornam a propriedade do entendimento e da comunicação fatores de interação e relação entre crianças de diferentes idades, assim como entre crianças e adultos. (...) Marcel Mauss parece tirar a criança do patamar de objeto no qual havia sido colocada pela Psicologia e pela Educação. A sociologia e especificamente a sociologia da infância anunciada por Mauss lhe dá novo status, nova visibilidade (ALONSO, 2021, p. 65).

A Sociologia da Infância portuguesa tem em Manuel Sarmiento (2005, 2008) um dos seus principais nomes e referências, inclusive para as/os pesquisadoras/es brasileiras/os. O autor defende que a infância deve ser estudada como um objeto sociológico e as crianças compreendidas em seus contextos sociais e históricos, a partir das imagens e representações dos mesmos. Como já mencionado, a infância é considerada por ele como uma categoria social do tipo geracional e prioriza em suas análises os conceitos de geração e alteridade, considerando a geração com base em estudiosas/os de língua inglesa já abordados, como Qvortrup (2000), Alanen (2001) e Mayall (2002):

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim, o autor citado aponta para a importância de atentarmos, considerarmos e problematizarmos as demais variantes no interior das gerações, partindo de Alanen (2001) para defender o estudo da geração enquanto uma variável dependente, isto é, “(...) como grupo de idade construído pelos respectivos actores, no quadro das respectivas interações e dos

processos de construção simbólica dos seus referenciais de existência” (SARMENTO, 2005, p. 365).

Dessa forma, sem desconsiderar as dimensões estruturais, deve-se cruzá-las com as relações internas à geração e com os processos de simbolização do real para interpretar as ações sociais das crianças. Considerando, assim, os elementos sincrônicos e diacrônicos que permeiam o conceito de geração e analisando tanto suas dimensões estruturais, quanto as dimensões interacionais:

Por outras palavras, a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 366-7).

O pesquisador conclui, portanto, que a Sociologia da Infância fica mutuamente incumbida de compreender as implicações da infância como grupo de idade nas infâncias construídas historicamente e suas relações com as/os adultas/os, também suscetíveis às transformações históricas em suas condições de adultez.

Com base nisso, faz-se preponderante ressaltar que nesta dissertação optou-se por não aprofundar as temáticas que envolvem as relações intergeracionais e, portanto, não adentrar ao conceito de geração, para focar o estudo nas observações, reflexões e análises das relações sociais entre meninas e meninos que, mesmo estando entre diferentes idades, não se constituíam em diferentes gerações¹⁵.

Sarmento (2005) também trata do tema da diversidade entre as crianças no interior do grupo geracional, destacando inclusive o fato das crianças percorrerem diferentes subgrupos etários ao longo de suas infâncias, além de fazerem parte de diferentes classes sociais, etnias, gênero, etc. As diferentes estruturas que as rodeiam, geram profundas diferenciações entre elas, repercutindo nas experiências vivenciadas e nas oportunidades a que têm acesso. Assim, o

¹⁵ Castelli (2015), em estudo das relações entre bebês e crianças mais velhas em idade, optou por adotar o termo “relações intersubgeracionais” em sua pesquisa, definindo-o como as relações entre diferentes grupos etários que compõem a infância. No caso, o grupo dos bebês e o grupo das crianças mais velhas. A autora justifica sua escolha pautada em dois motivos: na tentativa de retirar o foco do critério etário e porque ao utilizar o termo “multietários” a/o leitora/r poderia entender que se tratava de turmas compostas por crianças de diferentes idades, o que não era o caso.

estudioso destaca que a Sociologia da Infância tem se preocupado em demarcar a presença dessas variações intrageracionais, recusando-se a uma concepção uniformizadora e padronizadora da infância. Sem desconsiderar, contudo, as circunstâncias que atingem e impactam todas as crianças, ou seja, a estrutura infância da qual fazem parte.

Em relação ao conceito de alteridade, Sarmiento (2005) defende consistir em outro importante objeto de estudo do campo da Sociologia da Infância portuguesa, pois trata-se das “(...) condições e características que fazem a diferença do grupo geracional infância” (SARMENTO, 2005, p. 371), em sua especificidade. Neste ponto, entram algumas questões importantes, como os motivos da legitimação do controle da vida das crianças pelas/os adultas/os, assim como da assimetria de poder intergeracional existente, que ainda baseiam-se em ideários de incompletude e incompetência das crianças. É imprescindível, portanto, a expansão desses estudos a fim de que a alteridade da infância seja criticamente reconhecida, ao mesmo tempo em que repudia conceitos adultocêntricos ainda predominantes. Estudar a alteridade da infância exige que direcionemos os olhares para a ação das crianças e para as culturas da infância (SARMENTO, 2005).

Diante do que foi abordado neste tópico, em que foram discutidos os principais aspectos e vertentes da Sociologia da Infância dos referidos países a título de maior fundamentação para as apreciações feitas adiante, ressalto que se procurou basear as análises desta dissertação em uma Sociologia das Crianças que priorize as relações intrageracionais das crianças no interior da estrutura infância, da qual fazem parte. Entretanto, não deixando de contar com as contribuições das diversas abordagens trazidas, assim como das outras disciplinas no interior dos Estudos Sociais da Infância.

A opção por priorizar essa abordagem, justifica-se com base no objetivo primordial da pesquisa: de investigar as relações entre meninas e meninos de diferentes idades na Educação Infantil buscando, por meio do estudo de caso etnográfico, adentrar neste “mundo das crianças”, compreendendo de que forma estabelecem suas relações e entendimentos diante das categorias de idade e gênero, a partir do que nos mostram, e refletindo sobre de que forma essas relações contribuem para a construção das suas culturas, assim como seus impactos no estabelecimento das suas relações de amizades.

Apesar disso, ressalta-se ser imprescindível o ponto de vista macroestrutural nos estudos da infância, para que a categoria seja devidamente posicionada, considerada e valorizada por ela mesma, nas suas relações com as outras categorias e diante dos fenômenos e estruturas da sociedade. Não mais podemos negar os impactos que as dimensões sociais, econômicas,

políticas e históricas desencadeiam na categoria infância e, conseqüentemente, nas crianças que dela fazem parte. Da mesma forma que não podemos negar o papel transformador da infância na sociedade. Justamente por isso, torna-se igualmente indispensável que busquemos no interior da infância, a partir das crianças (e juntamente com elas), conhecê-las, compreendê-las e ouvi-las para que seus interesses sejam defendidos e para que possam vivenciar plenamente suas infâncias.

Na Sociologia das Crianças, em que o foco está na heterogeneidade que caracteriza os membros da infância e nas diferentes categorias sociais que a atravessam, temos a idade como um elemento que pode contribuir para que as relações entre as crianças intensifiquem-se em meio às diferenças, colaborando para que se rompa com estereótipos e com as expectativas criadas pelas/os adulta/os no que se refere à cada idade, interferindo na forma como vivenciam suas infâncias sem que as próprias crianças sejam ouvidas.

No tópico a seguir será discutido outro conceito chave para a pesquisa: o das culturas infantis, abordando brevemente sua gênese no Brasil como base e fundamentação para ressaltar as potencialidades das relações entre meninas e meninos de diferentes idades. São abordados, ainda, alguns aspectos do campo da Sociologia da Infância no Brasil.

1.3 “Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”: as culturas infantis e a idade

A partir da ampliação do campo da Sociologia da Infância, conforme vimos, a infância cada vez mais passa a ser vista como uma categoria a ser compreendida e estudada, e que “(...) inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LARROSA, 2003, p. 184). Entende-se, então, que sempre haverá muito para se conhecer e entender sobre as crianças. Devemos, para isso, buscar ampliar nosso conhecimento sobre elas ouvindo-as, e desprendendo-nos de conceitos e teorias já formadas, abrindo-nos também, sempre ao “novo” trazido por elas (LARROSA, 2003).

As contribuições do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004) foram extremamente significativas para o início da consolidação de uma Sociologia da Infância no Brasil, que procurasse conhecer as crianças a partir delas mesmas, adentrando no universo infantil e não mais as concebendo passivamente, mas tidas como constitutivas e constituintes da cultura e da sociedade (PRADO; VOLTARELLI, 2018). Embora no período em que suas pesquisas foram realizadas a discussão sobre a infância ainda se baseasse nas concepções de

criança passiva e inferiorizada, que apenas tardiamente começaram a sofrer mudanças, é importante ressaltar o pesquisador como o primeiro cientista social interessado em observar as interações entre as crianças, partindo delas mesmas para fundamentar seus estudos (ARENHART, 2010). As teorias e ideias do sociólogo foram posteriormente analisadas e ampliadas gerando novas contribuições para a compreensão das crianças.

Fernandes (2004) estudou os grupos infantis conhecidos por “trocinhas” no bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo, na década de 1940, utilizando como estratégia metodológica a observação direta. Seu estudo apresentou tanto uma abordagem folclórica, contribuindo para a análise dos elementos do folclore infantil, quanto uma abordagem sociológica, tendo alargado o entendimento quanto ao modo de se fazer pesquisa com crianças e às suas formas de se apropriarem dos elementos da sociedade, produzindo culturas. Suas obras continuam sendo referências à pesquisadoras e aos pesquisadores décadas após sua realização, devido ao caráter pioneiro de sua temática e metodologia ¹⁶.

As “trocinhas” são caracterizadas, de acordo com o sociólogo, pelos grupos de crianças formados nas ruas, com o comum interesse de se divertirem por meio da brincadeira, que possuíam na proximidade espacial – a vizinhança – condição primordial para que fossem formadas. Assim, apesar das “trocinhas” serem compostas exclusivamente por crianças, sua estrutura dependia das/os adultas/os, já que uma mudança de endereço da família, por exemplo, poderia influenciar na existência de determinado grupo.

Segundo Fernandes (2004), o motivo inicial para que as crianças reunissem-se era a brincadeira, porém, após um período criavam relações baseadas na compreensão e em laços de amizade, formando uma consciência enquanto grupo e demonstrando certa intolerância às crianças que não faziam parte dele. Foram analisadas as brincadeiras e os elementos do folclore infantil que faziam parte dos grupos, tais como as rodas e os jogos. Além disso, atentou-se à forma como os grupos eram organizados, suas relações, regras, lideranças, idades das crianças, se grupos mistos, só de meninas ou só de meninos, suas nacionalidades, classes sociais e etnias.

A partir disso, o pesquisador ressaltou a existência de uma cultura infantil, proveniente em grande parte da cultura adulta, cujos elementos da última são incorporados pela primeira por um processo de aceitação dos grupos infantis, sendo preservados e modificados pelas crianças. A cultura infantil, contudo, não se restringe aos elementos oriundos da cultura adulta

¹⁶ O texto intitulado “Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis” foi escrito originalmente em 1944 para um concurso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, tendo conquistado o primeiro lugar; sendo posteriormente publicado pela Revista do Arquivo Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo em 1947. Foi publicado, mais tarde, no livro “Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo”, nos anos de 1961 (1ª ed.), 1979 (2ª ed.) e 2004 (3ª ed.).

e muito menos consiste em uma imitação das/os adultas/os pelas crianças, mas sim, em um processo de socialização entre as próprias crianças, no qual são criados elementos que possuem significados próprios e fazem parte do “patrimônio cultural do grupo”.

Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. Tornaram-se, por sua vez, traços folclóricos, coisa cristalizada e tradicional (FERNANDES, 2004, p. 216).¹⁷

O estudioso fez uso do termo cultura infantil, no singular, a partir do contexto sociocultural no qual se encontrava, representando uma escolha teórica que universaliza, tornando genérica a ideia de infância (SANTIAGO; FARIA, 2021), tratando da possibilidade de construção de cultura pelas crianças e referindo-se, portanto, a uma cultura própria das mesmas, tendo-as assim como integrantes da sociedade e participantes da construção de suas manifestações e tradições.

O uso e a ampliação deste conceito no âmbito da Sociologia da Infância levaram à novas reflexões sobre esse sistema cultural próprio de simbolização do mundo, chamado de culturas infantis (ARENHART, 2010), atualmente no plural, visando “(...) demarcar a existência de diferentes infâncias e a pluralidade de experiências no fazer das crianças quando estão juntas” (SANTIAGO; FARIA, 2021, p. 6) e a dinamicidade das culturas, caracterizadas por constantes movimentos e transformações (BARBOSA, 2007), devendo o termo “cultura” ser cunhado no plural pelo caráter flexível e maleável que carrega sua definição (ALONSO, 2021). Essa definição de culturas infantis, de tal modo, vai ao encontro da conceituação de culturas de pares do sociólogo William Corsaro abordada anteriormente.

Apesar do período de aproximadamente cinco décadas após a pesquisa de Florestan Fernandes para que estudos sobre as crianças e com as crianças adquirissem força, no que se refere à agência das mesmas, destacaram-se diversas pesquisas que considerassem as culturas

¹⁷ É imprescindível que se considere o contexto histórico em que seu estudo foi realizado para que não tendamos ao equívoco de análises anacrônicas, compreendendo por exemplo o uso do termo “imaturos” por Fernandes (2004) para se referir às crianças. Termo este que seria atualmente condenado pelos sociólogos da infância, tais como outros carregados de negatividade (marcados por seus prefixos) em relação às crianças e comumente utilizados em outros períodos, como imoral, irracional, incompleto e até mesmo infante, do latim “aquele que não fala” do qual se originou a palavra infância (ARENHART, 2010).

infantis enquanto foco, tais como: Perrotti (1990); Prado (1998); Faria (1999); Iturra (2002); Corsaro (2002); Delalande (2006); Ferreira (2004); Sarmiento (2004), dentre outras.

Em relação ao desenvolvimento da Sociologia da Infância no Brasil, Abramowicz e Oliveira (2010) ressaltam a impossibilidade de pensar a Sociologia da Infância da mesma forma, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos em sociedades distintas umas das outras. As peculiaridades do contexto brasileiro orientaram-nos para outros caminhos, visando abarcar nossas particularidades no estudo da infância. Dessa forma, algumas temáticas que surgiram a partir de 1970 no Brasil consistiam em:

[...] desigualdade social e marginalidade cultural; gênero, indicadores de desempenho escolar e de desigualdade social; concepção de criança e infância; educação infantil; concepção curricular, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico-raciais (ABRAMOWICZ, 2015, p. 161).

Surgem, além disso, pesquisas que buscavam compreender as crianças e suas manifestações, linguagens, produções culturais por meio de pesquisas etnográficas e com aportes antropológicos (ABRAMOWICZ, 2018). Oliveira (2018) destaca que, ao longo dos anos, as pesquisas *com* crianças no Brasil têm ganhado maior espaço, em comparação às pesquisas *sobre* crianças mais comuns em momentos anteriores, indicando um entendimento das crianças enquanto sujeitos (no sentido de centralidade) e não mais como objetos e uma preocupação em ouvi-las e observá-las.

Como precursora, além da obra de Florestan Fernandes, tivemos o estudo da socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo, na década de 1950, apesar de não ter se destacado com a mesma veemência. Santos (2018) analisa o texto de Bicudo (1955) denominado “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”, em que se atentou para as categorias de gênero, raça e nacionalidade ao analisar o cotidiano escolar e familiar das/os alunas/os. Santos (2018) compreende a autora como pioneira ao retratar as atitudes raciais infantis, trazendo uma escuta das crianças por meio de entrevistas, além de sua contribuição para uma análise transdisciplinar da infância. Destaca assim, que:

Nossa hipótese é de que essa pesquisa, ao problematizar a condição das crianças – meninas, meninos, brancas, negras, imigrantes – que dividiam o espaço escolar, apontou que estereótipos, preconceitos, discriminação e desigualdades eram premissas que também faziam parte do universo infantil e, por isso, sua perspectiva nos fornece instrumentos analíticos capazes de interconectar a sociologia, a

psicologia infantil e a educação. O objetivo de Bicudo foi compreender como a escola segmenta seus espaços por meio das atitudes de seus agentes (SANTOS, 2018, p. 1196).

Dessa forma, ao adentrar em um cotidiano escolar, Bicudo (1955) ressalta as experiências infantis, tendo em vista suas origens sociais, étnicas, familiares e de gênero, em um momento em que as perspectivas biologizantes e classificadoras eram centrais. Inova ao trazer as impressões das crianças sobre as relações raciais na sociedade, denunciando o racismo e o preconceito vivenciados pelas crianças negras e mascarados atrás de supostas relações harmoniosas convenientemente forjadas naquele contexto da sociedade brasileira (SANTOS, 2018). Pontua-se, portanto, que seus estudos tiveram grande contribuição para a construção de uma Sociologia da Infância no Brasil.

Os estudos de Fúlvia Rosemberg (1976), a partir da década de 1970, também contribuíram significativamente para a consolidação e divulgação do campo no país, ao construir um olhar sociológico para a criança e a infância, conforme destacam Moruzzi e Tebet (2017). Rosemberg (1976) introduz o termo e o diálogo sobre o adultocentrismo no Brasil, evidenciando a relação desigual entre adultos/os e crianças, e a forma como a sociedade, centralizada nas/os adultos/os, exige adequação e adaptação das crianças por meio da educação, cristalizando o poder adulto. A pesquisadora apresenta, ainda, temáticas centrais como os estudos sobre as minorias, especialmente mulheres e crianças, e propõe:

[...] um novo campo de debate sobre as crianças, como referenciais sociológicos, a interseccionalidade entre infância, gênero e raça e, por fim, o debate mais envolto aos temas relativos à educação infantil e sua emergência como parte das políticas públicas brasileiras (ALONSO, 2021, p. 93).

Destacam-se, ainda, os estudos de Maria Malta Campos (1992), Ethel Kominsky (1992), Sônia Kramer (1999), dentre outros relevantes para a ampliação da Sociologia da Infância brasileira. Nas pesquisas supracitadas, podemos perceber a importância que passou a ser dada às diferentes categorias identitárias que atravessam a infância, tais como gênero, classe social, etnia, raça, idade. Os estudos voltados às relações entre as crianças, indicavam a construção dessas categorias em suas relações, conseqüentemente, na produção das culturas infantis.

Fernandes (2004), em se tratando da idade, inclusive, destaca alguns comportamentos das “trocinhas”, como o fato de serem formadas, em sua maioria, por crianças da mesma idade, ou dificilmente os meninos mais velhos aceitarem os mais novos – geralmente mais aceitos nos

grupos das meninas – e, quando aceitos ou tolerados submeterem os “pichotes” (aqueles, segundo o sociólogo, considerados de pouca idade, 6 ou 7 anos, ou mais novos) às “judiações” dos mais velhos, ou sob a condição de “não darem trabalho” e fazerem alguns trabalhos braçais (como carregar os equipamentos em dia de jogos) rejeitados pelo grupo.

Compreende-se, assim, as crianças enquanto construtoras das culturas infantis, e procura-se defender aqui que estudar as relações entre as crianças de diferentes idades na creche e pré-escola (assim como as relações de gênero, etnia e classe social) – espaços institucionalizados correspondentes à primeira etapa da Educação Básica, abrangendo crianças de 0 a 6 anos – corresponde à necessidade de respeitar as suas infâncias, possibilitando a construção das culturas infantis nesses espaços. Não apenas permitindo, mas também incentivando as relações entre seus diferentes pares, possibilitando, intencionalmente, o convívio com a diversidade desde a mais tenra idade, como elemento fundamental e estruturante de uma educação que respeita a condição infantil.

Na medida em que dividimos as crianças por idade e limitamos suas relações, estamos limitando também suas brincadeiras, escolhas, compartilhamentos de ideias e invenções, o enriquecimento das trocas, vivências e criações e, conseqüentemente, a potencialidade da diferença em meio às culturas de pares.

Quando, de maneira adultocentrada, dividimos as crianças na Educação Infantil dizendo a elas que enquanto pequenininhas¹⁸ só podem, ou só conseguem determinadas coisas, que precisarão crescer para realizar outras, e que enquanto crianças mais velhas não podem ou não devem mais realizar algo, ou brincar de certa forma, porque agora já são grandes, estamos enfatizando os preconceitos relacionados à idade e reafirmando o aspecto negativo das diferenças que tanto marca a nossa sociedade.

De forma semelhante, quando dizemos a elas que meninas devem se comportar de uma forma e meninos de outra, estamos realçando as barreiras entre as meninas e meninos, incentivando a separação entre as crianças, estereotipando-as e impedindo que criem, inventem, brinquem e se relacionem entre diferentes, vivenciando as diferenças como positivas. Poderíamos acrescentar, também, as relações entre crianças de diferentes classes sociais, raças e etnias.

¹⁸ As crianças pequenininhas são aquelas de faixa etária entre 0 a 3 anos, sendo importante ressaltar, segundo Prado (1998), que apesar da escolha pelo uso da palavra no diminutivo como a própria autora utiliza em sua pesquisa, não há a pretensão de inferiorizar as crianças dessa idade, mas justamente situá-las em uma posição que demarque suas existências e reafirme suas importâncias.

Nas tentativas impositoras observamos que as crianças não aceitam caladas aquilo que, sabiamente, parece-lhes tão sem sentido. Algo que Prado (2006) – que aprofundou os estudos nessa temática, fundamentando também a presente pesquisa – ao acompanhar o cotidiano de um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil (CIMEI), também no município de Campinas/SP e analisar a condição infantil por meio das relações de idade, observou em diversos momentos em que as transgressões por parte das crianças aconteciam, dado que no período da pesquisa as crianças ainda eram divididas em turmas de acordo com as faixas etárias.

Prado (2006) observou que nesses momentos transgressores, quando permitidos, novas relações sociais eram construídas, com brincadeiras e experiências diferentes e formas de se viver a infância consolidadas em espaços e tempos construídos pelas crianças. Tais momentos eram vistos, por exemplo, nos eventos festivos da instituição, em que a mesma era reorganizada, as salas se tornavam oficinas e as crianças podiam escolher em quais atividades participar ou simplesmente circular pelas oficinas.

Nos espaços educativos ainda marcados por práticas adultocêntricas e preparatórias para a vida adulta, nos deparamos com o desafio de retirar as crianças da subalternidade em que se encontram, lutando contra uma educação controladora e colonizadora a favor da emancipação da infância (SANTOS; FARIA, 2015). Essa condição de subalternidade, de acordo com Spivak (2010), caracteriza-se por um silenciamento dos grupos oprimidos, como as crianças, os pobres, os negros, as mulheres, cujas histórias foram apagadas de forma repressora pelos discursos dominantes de um sujeito ideal, homem, branco, europeu, adulto, casado e cristão. Há, portanto, quem fale pelas/os subalternas/os, quem as/os represente, quem faça escolhas por elas/es, mantendo-as/os na obscuridade de um ideário colonizador que inferioriza e oprime, visando perpetuar a consciência subalterna.

Aquino (2015) reforça que o sistema educativo busca formar um ideal hegemônico de sujeito, negando as identidades das crianças e posicionando-as em condição de subalternidade. Estas, contudo, não se calam e tendem a resistir a esses processos dominadores.

Entretanto, tal processo, embora dominante, também é marcado por resistência e as crianças têm um papel central na sua condição de potência e criação, bem como na sua condição de “Hemisfério Sul”, território colonizado. Nesta condição, podemos buscar a perspectiva das crianças para reinventar a emancipação social dos grupos colonizados, como classes e grupos identitários subalternizados (AQUINO, 2015, p. 101).

Compreende-se a Educação Infantil, portanto, como grande responsável por garantir a emancipação da infância, havendo a urgente necessidade de nós, adultos/os, colocarmos-nos em prol de uma relação horizontalizada com as crianças. Para tal, as creches e pré-escolas devem se constituir em espaços de socialização, educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade e, fundamentalmente, em espaços de sociabilidades.

Consistindo a socialização como a efetiva vivência das crianças com seus pares e a construção do contexto cultural e social em que vivem (DASSOLER; CALIMAN, 2017), tem-se que as sociabilidades vão além da adequação das crianças às normas e regras da vida social, no sentido da construção de identidades próprias e coletivas, de novas maneiras de ser e viver no mundo por meio do compartilhamento de experiências diversas (PRADO, 2006). Segundo a autora, portanto, trata-se da valorização das experiências distintas, referentes à idade, gênero, classe social, etnia, nas relações que as crianças estabelecem na diversidade, vivenciando e construindo o mundo às suas maneiras.

Cabe à Educação Infantil, deste modo, incentivar as múltiplas relações entre as crianças, levando em consideração suas capacidades de sociabilidades transformadoras da realidade em que vivem. Assim: “A sociabilidade não é dada pela natureza, ela é um produto da cultura, uma elaboração individual e coletiva dos comportamentos e atitudes, uma mediação entre a expressão e o pertencimento” (PRADO, 2006, p. 42), diferindo-se, portanto, da socialização, na qual as relações ocorrem no sentido de um modelo social já determinado. Essa perspectiva, aproxima-se da conceituação de socialização enquanto um processo reprodutivo, defendida por Corsaro (2002), que consiste em uma não-linearidade, no qual as crianças entre elas contribuem para a reprodução da cultura, a partir da produção criativa em meio à cultura de pares.

Assim, as relações multietárias defendidas nesta pesquisa têm como um dos objetivos a busca por uma Educação Infantil que seja espaço de reconhecimento do outro, superação de desigualdades e contradições sociais, decolonização da infância e construção das culturas infantis.

Na pesquisa de campo presenciou-se situações nas quais as diferenças de idade consistiram em oportunidades para que as crianças compartilhassem suas experiências de vida, sem juízos de valor quanto aos significados das idades, agregando novos elementos às brincadeiras que, repletas de criatividade, intensificavam as produções culturais do grupo. Em uma dessas situações, a qual nomeia este subcapítulo, meninas e meninos estavam juntas/os no parque e iniciaram uma brincadeira de apresentação de danças, músicas e afins para uma

“plateia” composta pela professora, pesquisadora e outras crianças, como registrado posteriormente em caderno de campo:

Duas meninas mais velhas dançavam e cantavam a música do desenho “Frozen”. Outras meninas começaram a se apresentar de bailarinas. Os meninos vieram e quiseram juntos fazer um show de rock, como se estivessem tocando suas guitarras. Dançavam e cantavam todos juntos fazendo as apresentações. A professora pediu para Ana Maria, de 3 anos, fazer o show de capoeira dela e ela disse que faria. A professora então sugeriu que as crianças se sentassem para assistirem ao show de Ana Maria que, orgulhosa, esperou as/os amigas/os se sentarem na mureta para iniciar a apresentação. Ana Maria começou então a bater palmas e a cantar, com a ajuda da professora, a música

- *“Paranauê, paranauê, Paraná...”*. Mas logo ela parou, e começou a chamar as/os amigas/os:

- *“Venham, venham! Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”*

Seu repertório, sua experiência de vida, já indicava conhecimentos sobre a capoeira, e que ela não “se apresenta” ou se joga sozinha/o. As crianças que estavam sentadas voltaram ao “palco” e foram “fazer a capoeira” juntas, continuaram as danças, cantorias, palmas e apresentações (Caderno de Campo, 1º sem. de 2019).

Ana Maria, uma menina mais nova, partindo de suas vivências e saberes sobre a capoeira, compartilhou com as demais crianças e adultas daquilo que envolve nossa cultura ancestral, os cantos e batuques, as músicas e marcações, as gestualidades e movimentos, num jogo que envolveu todas/os, graças à abertura para escuta das crianças por parte da professora. Como protagonistas que entram em cena, ensinando as/os adultas/os sobre elas e sobre sua educação (BENJAMIN, 2002), cada vez mais crianças foram aproximando-se da roda, meninas, meninos, mais novas/os, mais velhas/os, e a brincadeira foi ganhando novos contornos e elementos com as danças, cantorias, como num “show”, um espetáculo de infância, no qual todas/os partilhavam e contribuíaam juntas/os.

1.4 “Eu acho que os meninos todos deviam ficar de castigo!”: quando a idade encontra o gênero

Ao iniciar as visitas de campo na instituição, meu propósito era observar as relações entre as crianças de diferentes idades nos Agrupamentos Multietários e de que forma ocorriam as trocas entre elas, quais eram suas brincadeiras, relações e criações. Apesar disso, uma vez em campo imersa no universo infantil, outros elementos destacaram-se aos meus olhares, no

que se refere às formas como as crianças se relacionam e aos seus entendimentos e (re)construções dos mais diversos aspectos da vida em sociedade.

Dentre esses elementos, o gênero se sobressaiu e ganhou espaço neste trabalho, ainda que não com a mesma centralidade aplicada à análise da categoria idade. Em diversos momentos presenciei situações em que as crianças ora reproduziam, ora transgrediam e se rebelavam com as regras e expectativas existentes entre adultas/os e entre as próprias crianças, no que se refere à idealização das suas feminilidades e masculinidades (PRADO, ANSELMO, 2019).

Discutirei esta categoria sucintamente neste tópico, visando fundamentar os episódios e análises do Capítulo 3 da pesquisa, em que idade e gênero são correlacionados.

Uma das formas de diversão entre as crianças era o uso das “motocas”, assim chamadas por elas e pelas/os professoras/es para se referirem aos triciclos que havia em um dos parques. As crianças formavam grupos e criavam brincadeiras envolvendo o uso das “motocas”, pedalando por todo o parque e realizando algumas “paradas” que faziam parte das brincadeiras, porém sempre tomando muito cuidado para que não as perdessem para as/os outras/os colegas, em um momento de descuido. Inúmeras vezes pediam-me para cuidar dos seus triciclos quando precisavam beber água ou ir ao banheiro, sendo esta uma tarefa que deveria ser desempenhada de forma bastante cuidadosa e rigorosa, já que era sujeita a repreensões caso não a cumprisse a contento.

Os triciclos rendiam brincadeiras diversas, complexas e dinâmicas, como de super-heróis voadores, lava-rápido, polícia e ladrão, pega-pega e brincadeiras de perseguição e aventuras nas descidas íngremes do parque, agregando crianças de outras turmas em alguns momentos.

Apesar da unanimidade quanto à diversão proporcionada pelo brinquedo e pelas brincadeiras advindas dele, as “motocas” eram como uma espécie de item restrito aos meninos, com entendimento dessa restrição pelas próprias crianças, sendo que os meninos, ao chegarem no parque, corriam para pegá-las, disputando entre eles, já que raramente víamos as meninas nessa disputa - como se já tivessem aceitado que não poderiam reivindicá-las. Disso, poderíamos refletir: será então que as meninas não estavam interessadas em brincar com os triciclos? Talvez fosse o caso, salvo o fato de que, apesar das raras vezes em que participavam das disputas e logo desistiam, como se já tivessem sido vencidas, as meninas verbalizavam e me pediam ajuda para poderem brincar com as “motocas”. Em conversa informal com a professora, ela contou que juntamente com outras professoras e professor, chegaram a separar

alguns dias nos quais combinavam com as crianças que os triciclos seriam destinados apenas às meninas, mas relatou que tal estratégia havia funcionado por curto período.

Em um dos momentos em campo, em que estava com duas meninas: Manoela e Sabrina, as duas com 5 anos, vimos um grupo de meninos passarem pedalando velozes em nossa frente e Manoela, trocando rapidamente o assunto da conversa, exclamou em tom rígido:

- *“Eu acho que os meninos todos deviam ficar de castigo! Menos o Gu, porque ele empresta”.*

Questionei o motivo e ela prosseguiu:

- *“Pra eles pararem de usar todo dia as motocicletas! Não é porque tem pouca menina que os meninos têm que pegar todas as motocicletas!”*
(Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Episódios como esse, nos quais as relações de gênero sobressaíam-se entre as crianças, com impressões do mundo adulto, unidas com suas próprias impressões, geralmente questionadoras quanto às regras sociais que consideram infundadas e injustas, mostravam-se presentes indicando a necessidade da temática ser discutida neste trabalho, por meio dos episódios observados e vivenciados entre e com as crianças.

Em disciplina cursada por mim no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Vianna, intitulada “Identidade Coletiva, Gênero e Educação”¹⁹, foram realizados estudos, leituras e debates baseados em autoras/es como Melucci (2004), Martucelli (2002), Scott (1995), Butler (1999), dentre outros estudos sociológicos sobre identidade coletiva e identidades de gênero em contextos educativos. Também foram discutidas as aproximações destas temáticas às questões de classe social, etnia e idade, contribuindo para reflexões acerca do meu objeto de pesquisa.

A historiadora estadunidense Joan Wallach Scott (1995), destaca o termo gênero como inicialmente utilizado entre as pesquisadoras feministas americanas, que buscavam enfatizar o aspecto social das distinções abalizadas no sexo, defendendo que as mulheres não mais fossem estudadas separadamente, mas através de um viés relacional, visando estudar os papéis e simbolismos, ao longo da história, para que a ordem social fosse revista. O intuito das pesquisadoras feministas era uma transformação dos paradigmas e não só o surgimento de novos temas, mas uma revisão crítica das pesquisas e estudos já existentes.

As historiadoras feministas, segundo Scott (1995) preocupavam-se com a construção de uma perspectiva que fosse além da descrição, do simples reconhecimento de uma história das

¹⁹ No segundo semestre de 2018.

mulheres e das suas participações na história, mas que pudesse abarcar os motivos da existência e da perpetuação das desigualdades, contribuindo para a transformação e quebra dos paradigmas que sustentam as relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Surgiria, então, o gênero enquanto categoria de análise, visando não só incluir a experiência das mulheres, mas analisar de que forma a categoria atravessa as relações humanas e como ela dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico. Gênero abrange todo um sistema de relações que poderia incluir o sexo, porém não determinado por ele e nem determinante da sexualidade.

Scott (1995) traça um panorama das diferentes perspectivas das/os pesquisadoras/es no estudo do gênero, assim como as modificações desses estudos ao longo do tempo e defende que os estudos que tendem a fixar uma oposição binária entre feminino e masculino levam a reducionismos analíticos e prejudicam desconstruções necessárias, como a naturalização das relações hierárquicas existentes. Sua definição de gênero fundamenta-se na conexão entre duas principais conjecturas:

- (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Em relação à primeira delas, a estudiosa acima ressalta que o gênero implica em quatro elementos que se relacionam entre si: os símbolos presentes na cultura e suas representações; os conceitos normativos expressos nas doutrinas institucionais (religiosas, educativas, políticas, científicas e jurídicas) que interpretam os significados desses símbolos; a concepção de política, das instituições e da organização social presentes nas relações de gênero, sendo necessária uma visão mais ampla que vá além da análise de gênero restrita ao parentesco e às relações familiares e; por fim, a identidade subjetiva presente no gênero havendo a necessidade de “(...) examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Sobre a segunda proposição referente ao gênero como forma de articulação de poder, Scott (1995) destaca o conceito como parte estruturante da organização da desigualdade e da igualdade, ressaltando a dependência das estruturas hierárquicas de um discurso generalizado sobre as “relações naturais” entre homem e mulher, que colocaria em risco sistemas inteiros

(como o político, por exemplo) que se pautam nessa oposição binária que caracteriza as relações de gênero.

Diante disso, percebemos o quanto o gênero guia e determina relações e instituições implicando fortemente nas práticas culturais de uma sociedade. Assim, como não poderia ser diferente, percebemos a presença destas implicações nas instituições educativas e nas relações entre as crianças, entre elas e as/os adultas/os, como visto no episódio de campo retratado acima.

Pensando na organização das creches e pré-escolas e nas relações entre as crianças no que se refere ao gênero – e no próprio episódio retratado neste tópico – trago algumas reflexões, sem a pretensão de respondê-las neste trabalho: de que forma as instituições educativas incorporam o gênero em suas diretrizes e organizações? Como se dão as relações entre as crianças nesses meios, suas produções, (re)produções e (re)significações tendo em vista as relações de gênero? No caso do episódio das “motocas”, por exemplo, seria a intervenção adulta em propor dias destinados ao uso do brinquedo apenas pelas meninas, uma alternativa viável? Ou estaríamos reforçando ainda mais as rivalidades e dualismos entre os gêneros? Então, de que forma proceder?

Estudos que abordam o gênero na Educação Infantil têm contribuído para que entendamos como essa categoria rege as relações e as práticas nas creches e pré-escolas, apesar das/os estudiosas/os e educadoras/es serem constantemente alvo de críticas, julgamentos e exposições pejorativas de suas imagens por tratarem da temática em um contexto social e político conservador de ascensão de preconceitos e discursos reacionários e heteronormativos. A importância desses estudos está justamente na urgência da transformação de paradigmas hierárquicos pautados nas diferenças de gênero. Os grupos defensores desses ideais retrógrados, contudo, não veem sentido nessa mudança.

Finco (2007), em trabalho intitulado “A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil”, trata da educação e disciplinarização dos corpos na infância como forma de separar as mentes dos corpos, vigiando-os, controlando-os, modelando-os e corrigindo-os. A autora destaca que através das diferenças percebidas entre os sexos são estabelecidas relações sociais pautadas em tais diferenças.

Por meio de uma educação dos corpos, controlam-se gestos, posturas e atitudes, internalizando comportamentos e definindo o que significa ser menina ou menino em nossa sociedade. A partir disso, são geradas determinadas expectativas para cada grupo, são fixados brincadeiras e brinquedos específicos, além de características atribuídas apenas às meninas e apenas aos meninos (FINCO, 2007).

Vianna e Finco (2009), ao tratarem das relações de gênero e poder em meio ao processo de socialização das crianças, analisando estratégias normalizadoras e de controle dos corpos de meninas e meninos, verificaram a naturalização referente à feminilidade e à masculinidade que deixa marcas em seus corpos, muitas vezes, sob justificativas pautadas em diferenças biológicas que ainda perduram.

Refletindo sobre o corpo como lugar de inscrição da cultura, ainda marcada pela fixidez e binarismo das categorias feminina e masculina, as autoras ressaltam:

A perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Com isso, notamos o caráter social da desigualdade de gênero que necessita ser problematizado e analisado na Educação Infantil, visando desconstruir conceitos pautados nas diferenças entre os sexos. Nesses espaços as crianças irão conviver com seus pares e com as/os adultas/os e seus corpos serão cuidados e educados, sendo imprescindível que se reflita sobre as “(...) práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Tendemos a demarcar fronteiras entre o feminino e o masculino, a reforçar características físicas e comportamentos esperados para cada sexo com gestos, falas e práticas aparentemente invisíveis e inofensivas, conforme trazido por Vianna e Finco (2009), ao testemunharem as relações de poder e tentativas de controle em uma pré-escola por parte das educadoras, que se surpreendiam quando as crianças transgrediam as fronteiras de gênero e passavam a ser acompanhadas e investigadas.

Gobbi (2015) também destaca a importância de uma Educação Infantil que desconstrua estereótipos de gênero, promovendo uma educação inclusiva e não sexista, reconhecendo-se novos valores relacionados à masculinidade e à feminilidade, uma vez que os mesmos são ensinados e impostos fazendo-se passar por naturais, inibindo as diferenças e incentivando preconceitos.

Afirma-se que a feminilidade e a masculinidade, portanto, resultam de longo e vagaroso processo de aprendizagem, por vezes cruel, e são exercidas cotidianamente e de modos distintos. Em função do sexo impõe-se o gênero e os comportamentos que advêm daí, sendo vistos quase que como relação direta: homem-masculino e mulher-feminino. Decorre disso a compreensão de certos comportamentos, códigos, valores, gestos, modos de ver e constituir a si e ao outro nas relações estabelecidas. Sabe-se, contudo, que a masculinidade e a feminilidade não são naturais no indivíduo. Ocorre que naturalizamos isso e, deste modo, partimos à busca de certas características e aí daqueles que não corresponderem às expectativas! (GOBBI, 2015, p. 138).

Anselmo (2018), em sua pesquisa sobre relações de gênero, dimensão brincalhona e profissão docente, ressalta a presença de masculinidades e feminilidades diversas entre as crianças, destacando o fato de nos surpreendermos quando assistimos os padrões sendo rompidos. A autora destaca a importância da análise de gênero e infância como forma de refletir sobre “(...) as possibilidades de resistência às formas de hierarquia, dominação e poder de nossa sociedade” (ANSELMO, 2018, p. 95).

Nessa sociedade, e as crianças não estão imunes, coexistem forças e elementos destinados a produzir determinados tipos de indivíduos e, a partir disso:

[...] existe uma produção do sujeito menina, do sujeito menino, do sujeito menino negro, do sujeito homossexual, isto é, que se divide os sujeitos em tantas categorias que são identitárias e que formulam percepções de um “eu” e de um “outro” a partir de uma categorização de seu corpo (MORUZZI, 2019, p. 448).

De acordo com Moruzzi (2019), o que está em jogo nessas produções de sujeitos e modos de ser menina e ser menino, são as relações de poder presentes nestas relações entre estes indivíduos, que se inter-relacionam com outras categorias como as raciais, que se modificam em cada contexto e cultura. Nesta pesquisa, trato também da categoria idade como transpassando e influenciando os modos de ser meninas mais novas e mais velhas e meninos mais novos e mais velhos.

Ao estudar as questões de gênero na área rural, a partir de relatos das mulheres e da observação das crianças do campo, atentando-se às relações sociais na perspectiva das meninas e suas brincadeiras, Leite (2002) ressalta que nessas relações são estruturadas as condições de ser mulher em uma sociedade pensada por e para homens. Ao observar as crianças brincando,

a autora busca compreender os entendimentos das crianças a respeito da categoria gênero, sendo que as brincadeiras proporcionam uma:

[...] possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível, viver o inimaginável – enfim, na interação com o outro, a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças. Na qualidade de sujeito social, brincando, a criança não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais (LEITE, 2002, p. 67).

Com isso, destaca-se a importância de incentivarmos as crianças a brincarem livremente, representarem papéis, de atentarmos-nos, sem atitudes punitivas e discriminatórias, quando elas indicam-nos certas contradições que tendemos a perpetuar, a darmos atenção à estranheza que determinadas situações causam-nos nos momentos de transgressões das meninas e meninos, buscando entender o porquê de tal sentimento, geralmente infundado e carregado de preconceitos. Atentando-nos ao brincar das crianças é que melhor as compreendemos e aos sentidos que atribuem àquilo que as cercam em um processo de produção cultural (KISHIMOTO, 2011).

A necessidade de repensar nossas práticas enquanto educadoras/es reside no forte impacto que tais práticas têm quando, por exemplo, reforçamos que os meninos naturalmente gostam mais de correr, pular e se manifestarem corporalmente de forma mais expressiva e expansiva, enquanto contemos os corpos das meninas, reforçando que sejam meigas, delicadas, não gritem e não corram. Ou que os meninos tenham mais desejo e direito a pedalarem velozmente, descerem as ladeiras do parque com os triciclos do que as meninas, mesmo quando tentamos proporcionar momentos em que elas brinquem também e estranhemos quando elas, ainda assim, acabam cedendo-os aos meninos novamente.

Tendemos a tratar meninas e meninos de forma diferenciada, criando expectativas quanto aos seus comportamentos e expressões, de acordo com o que socialmente consideramos natural para cada grupo, o que precisa ser constantemente problematizado. Não mais devemos ignorar o que as meninas e meninos estão indicando-nos sobre as relações desiguais em relação ao gênero, assim como em relação à idade.

CAPÍTULO 2. CONSTRUINDO METODOLOGIAS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Eram criaturas
 De um planeta imaginário.
 Herméticos neste mundo
 Todos se chamavam Speed Racer,
 E falavam uma língua estranha
 Que os adultos não entendiam.
 Vorazes,
 Alimentavam-se de sonhos,
 Liberdade, vento,
 De K-suco e pão com mortadela.
 Esses monstrinhos
 Queriam dominar a terra.
 Chegavam aos montes
 Descendo ladeiras,
 Pilotando naves exóticas
 Feitas de tábua de compensado
 E rodinhas de rolimã.
 Não fosse o tempo
 Teriam dominado o universo²⁰.

Assumindo a posição política de olhar para essa minoria sociológica, as crianças, grupo até recentemente pouco considerado nas pesquisas como protagonistas – já que para pesquisar as crianças, eram ouvidas as famílias, professoras/es, ou seja, aquelas/es que falavam sobre e por elas – buscou-se priorizar a participação das crianças nesta pesquisa, ouvindo-as nas suas mais diversas vozes, linguagens e expressões.

Reforça-se que as crianças são produtoras de culturas, não se limitando às culturas das/os adultas/os, mas constituindo suas representações e crenças em sistemas organizados (DELGADO; MÜLLER, 2005), por meio de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). Surge, portanto, a necessidade de adentrar nesse universo infantil sendo que, para isso, é necessário fazer escolhas metodológicas que descentalizem nossos olhares adultocêntricos e etnocêntricos que costumavam estar presentes nas pesquisas com crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005).

O livro “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças”, organizado por Faria; Demartini e Prado (2002) busca coletivizar estudos e pesquisas que abarcam os desafios de metodologias, ainda recentes, que consideram as produções das culturas infantis em suas relações com seus pares, e entre crianças e adultas/os, atentando-se a questões

²⁰ Poema “Brasinhas do espaço” de Sérgio Vaz (s/d). Disponível em: <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>. Acesso em 06/10/2019.

como, quais as produções das crianças de diferentes idades em diferentes espaços da esfera pública, quais são seus saberes, emoções, transgressões; como se dão as relações de poder no interior de seus grupos. Baseando-se nessas pesquisas, buscou-se conceber a pré-escola como espaço de culturas e de Educação Infantil, de múltiplas relações, expressões e manifestações culturais das crianças na diversidade (PRADO, 2002).

Em Martins Filho e Prado (2011) também são levantadas questões sobre os desafios de privilegiar as crianças e seus olhares, sentimentos, emoções e saberes, posicionando-as no centro das pesquisas e construindo metodologias juntamente com elas. Diante disso, nesta obra são organizadas coletâneas que demonstram os esforços de pesquisadoras e pesquisadores em:

(...) falar das infâncias conversando diretamente com as crianças, o que respalda todo um diferencial para conhecermos os variados jeitos de ser e os estilos de vida das crianças. Os estudos aqui apresentados adentram nos territórios da infância, nos quais adultos se impressionam e se colocam em uma posição de horizontalidade nas relações com as crianças (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 2).

Na mesma obra acima citada, Martins Filho (2011) destaca o aumento do interesse em se desenvolver pesquisas com crianças nas últimas décadas, realizando um balanço do percurso dos estudos sobre a infância e as produções culturais das crianças no contexto educativo. Segundo o autor, os trabalhos apresentam em comum o fato de considerarem que as crianças são capazes de dar informações e opiniões sobre seus contextos educativos, sociais e culturais, o que levam as/os pesquisadoras/es a “(...) perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos de as crianças viverem a infância” (MARTINS FILHO, 2011, p. 93).

Baseando-se nesta perspectiva, de que as crianças são capazes, produtoras, inventivas, criativas e possuidoras de opiniões e críticas sobre a realidade que as cercam, buscou-se construir uma metodologia de pesquisa com o intuito de compreendê-las em suas diversas linguagens e expressões.

Em uma sociedade que valoriza a escrita, uma oralidade e gramaticalidade específicas dominadas pelas/os adultas/os, considerar elementos subjetivos que nos levariam a adentrar no universo infantil, tais como os gestos, as expressões, o tom da voz (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014), as representações assumidas nas brincadeiras, os confrontos, as escolhas de pares, de brinquedos, as transgressões e as múltiplas linguagens das crianças, significa romper obstáculos.

Buscando decifrar essa “língua estranha” que as/os adultas/os não entendem, conforme trata o poema de Sergio Vaz (s/d), na epígrafe deste Capítulo, assim como Larrosa (2003), que destaca a importância de darmos margem à inquietação gerada em nós, adultas/os, quando nos deparamos com a “presença enigmática” da infância, foi preciso problematizar os entendimentos da cultura adulta para aprender com as crianças e compreender os significados das suas interações sociais em seus universos específicos (FERREIRA, 2010).

Os estudos pós-colonialistas, que visam romper com a epistemologia das ciências modernas, levando em consideração as perspectivas dos grupos subalternos e excluídos, muito têm a contribuir para os estudos e a compreensão da infância e das crianças. A teoria pós-colonial defende que não houve o fim da colonização após a desocupação dos territórios colonizados pelos países dominantes, tendo ainda permanecido marcas na organização da sociedade e no imaginário social de suas/seus habitantes.

A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização, o processo descolonizar é muito mais subjetivo. [...] há configurações latentes que foram herdadas do processo de colonização, como, por exemplo, o racismo estrutural e institucional, a opressão patriarcal, o silenciamento das crianças, a exclusão dos povos indígenas. É nesse contexto contemporâneo que a teoria pós-colonial analisa a herança do processo colonizador (COELHO, 2017, p. 21).

Dessa forma, através dos estudos pós-coloniais, em se tratando de exaltar as crianças enquanto seres de direitos, ressalta-se que:

[...] é preciso abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para infância a perspectiva emancipatória (FARIA; BARREIRO; MACEDO; SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 13).

Segundo Abramowicz e Rodrigues (2014), para decolonizar as pesquisas com crianças é preciso singularizar experiências sociais e individuais, descentralizando-as e negando modelos hegemônicos e dominantes já instaurados. O desafio consiste em encontrar caminhos metodológicos que nos aproximem das crianças, compreendendo-as e interpretando suas linguagens, uma vez que, até recentemente, nossas pesquisas e procedimentos metodológicos

também se pautavam em práticas colonizadoras, científicas e centralizadoras, considerando o que as/os adultas/os tinham a dizer sobre elas e não o que as meninas e meninos tinham a dizer.

O pensamento decolonial que ganhou destaque a partir de um programa de investigação da modernidade/colonialidade (ESCOBAR, 2003) composto por intelectuais latino-americanas/os, no final da década de 1990, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, dentre outras/os, fundamenta suas análises com base nas críticas a uma visão eurocentrada da modernidade (MOTA NETO, 2015; 2018)²¹.

Apesar da heterogeneidade e das divergências no interior dos seus estudos, o programa conflui na ideia de que a modernidade “(...) não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos ‘originários’ da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo” (MOTA NETO, 2015, p. 64). A partir de categorias de análise, no interior da temática envolvendo a modernidade/colonialidade, foi sendo construída uma nova perspectiva epistemológica, um “paradigma Outro”, segundo o autor, que propõe uma outra forma de pensar, questionando o fato dos conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos terem sido subalternizados e reprimidos, assim como suas histórias silenciadas.

O termo colonialidade, segundo Restrepo e Rojas (2010), refere-se aos processos de dominação e às estruturas de poder herdadas, perpetuadas e disseminadas a partir da colonização dos povos latino-americanos, embasando um complexo fenômeno histórico de naturalização de hierarquias. Tais hierarquias são responsáveis por sustentar um padrão de poder que reproduz relações de dominação, pautadas em aspectos territoriais, culturais, epistêmicos e raciais. Sob este padrão de poder estabelecido foram geradas formas de opressão cujas feições ganham contorno no sexismo, no racismo e demais aspectos nos quais expectativas ideais de sujeito (que se assemelham a do colonizador europeu) não são supridas, desumanizando e sujeitificando as pessoas (LUGONES, 2014, MALDONADO-TORRES, 2007).

²¹ Os conceitos de descolonização e decolonialidade diferenciam-se de forma que o primeiro refere-se à superação do colonialismo e da situação de dominação entre colonizadores e colonizados, enquanto o segundo trata de uma transcendência histórica da colonialidade, como um padrão de poder hierárquico que permaneceu mesmo após a descolonização (RESTREPO; ROJAS, 2010). Busco, portanto, utilizar o termo decolonialidade neste trabalho, assim como Walsh (2013), que optou por suprimir o “s” da palavra, pretendendo marcar uma distinção entre os termos e deixar claro que não se trata de reverter o colonial, mas de um caminho de luta contínuo marcado por resistências e construções alternativas. Há, porém, autoras/es, como na literatura sobre colonialidade de poder, que utilizam as duas formas.

Assim, o conceito de decolonialidade baseia-se na ideia de que o fim do colonialismo não representou o rompimento dessas relações desiguais, que apenas foram ressignificadas no contexto capitalista, sendo necessária uma segunda descolonização que:

[...] estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade (MOTA NETO, 2018, p. 3).

Em se tratando da educação, podemos ressaltar as ideias da pesquisadora norte-americana naturalizada no Equador, Catherine Walsh (2013), cujos estudos sobre a pedagogia decolonial destacam caminhos que possibilitem e permitam formas distintas de estar, ser, escutar, sentir, viver por meio de projetos decoloniais. A autora critica a racionalidade fundamentada em binarismos dicotômicos, separando homem e natureza, corpo e mente, civilizados e bárbaros, assim como as ideias de raça e gênero utilizadas para classificar e manter hierarquias de poder, que há mais de 500 anos ainda perpetuam.

A pedagogia decolonial caracteriza-se por questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial que ainda se faz presente (WALSH, 2013), visando:

[...] capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2018, p. 8).

Considerando as crianças como parte de um grupo minoritário, historicamente marginalizado e subalternizado, destaca-se a importância de metodologias de pesquisa outras que as posicionem no centro das investigações. Dessa forma, buscar priorizar o protagonismo e a participação das crianças na pesquisa, em suas diversas vozes, silêncios, linguagens e expressões, é o grande desafio decolonial que se apresenta, também às/aos pesquisadoras/es.

Atentando-se a isso, a observação participante constituiu-se como técnica primordial no meu fazer etnográfico, buscando descrever minhas observações e situá-las nos contextos amplificados, interpretando e analisando as experiências vivenciadas (CLIFFORD; GONÇALVES, 1998). Para que os fenômenos “(...) imponderáveis da vida real” pudessem ser

observados em sua realidade, também me esforcei para compreendê-los para o grupo pesquisado (MALINOWSKI, 1978, p. 29)²².

De fato, um dos maiores desafios desta pesquisa foi captar, entender e ser sensível aos “olhares”, às “vozes”, linguagens, impressões e manifestações das crianças, desprendendo-me das representações que nós adultos/os temos e fazemos delas – uma dificuldade que reside na alteridade da infância em relação ao mundo adulto:

[...] insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam (SARMENTO, 2011, p. 28).

Foram elas, as crianças, que me convidaram e me apontaram o caminho – por meio de seus abraços e saudações de boas-vindas, convites para brincar e explorar seus espaços e brincadeiras, acompanhá-las nas mais variadas atividades, no compartilhar de ideias, invenções, indignações, nos convites para entrar em seus castelos, túneis, cavernas, oceanos, esconderijos, casas, acampamentos – para que adentrasse em seus universos e procurasse ouvir o que elas tinham a dizer. Buscando assim, um fazer metodológico com as crianças, afinal:

Os olhos com que veem esse mundo têm a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares; é por eles que descobrem objetos, nexos e sentidos que não é legítimo de modo nenhum menosprezar. (...) Reter esse olhar, ouvir essa voz, contém a surpresa de (nos) descobrirmos (n)a infinita continuidade da renovação da vida (...) (SARMENTO, 2011, p. 55-56).

Ressalta-se, ainda, que foi obtida a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²³, por meio da Plataforma Brasil, que acompanha e registra pesquisas envolvendo seres humanos, com exigências dos Termos de Consentimento, Termos de Uso de Imagem e Voz, e os Termos de Assentimento (para menores de 18 anos) às famílias (APÊNDICES 6, 7, 8 e 9) para que a pesquisa com crianças e adultos/os pudesse ocorrer.

Além disso, foram utilizados como base para que a investigação seguisse princípios éticos condizentes com a concepção de infância aqui defendida, dois documentos que orientam tais princípios na pesquisa com crianças: o Compêndio ERIC (Ethical Research Involving

²² Malinowski (1978, p. 29) nomeia de “os imponderáveis da vida real” os fenômenos que não podem apenas ser registrados com o auxílio de questionários, entrevistas ou documentos, mas que devem ser observados em sua plena realidade.

²³ CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética), nº 22196819.8.0000.5390.

Children)²⁴ e o documento denominado EECERA (Ethical Code for Early Childhood Researchers)²⁵.

O documento ERIC carrega o intuito de estimular um maior diálogo em relação aos direitos das crianças, contribuindo para uma investigação ética e respeitosa em diferentes contextos sociais e culturais. Foi elaborado em 2013 pelo Centro de Investigações da UNICEF, juntamente com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e pesquisadoras/es internacionais com o interesse comum, em âmbito internacional, de respeitar a dignidade humana das crianças, seus direitos e bem-estar em todas as pesquisas, independente da conjuntura. Mais do que um documento informativo, o objetivo foi criar um debate reflexivo e crítico, sem a pretensão de oferecer soluções prontas e definidas, no sentido de contribuir para a prática de pesquisa com crianças.

Segundo Cancian, Barbosa e Fernandes (2020), o Compêndio representa uma ferramenta fundamental para auxiliar pesquisadoras/es brasileiras/os da infância a refletirem sobre questões e inquietações frequentemente encontradas, como de que forma planejar, realizar e divulgar suas pesquisas. As autoras, inclusive, criticam o fato de os procedimentos de aprovação dos Comitês de Ética brasileiros não serem suficientes para abarcar todas as perspectivas metodológicas e epistemológicas que envolvem as pesquisas com bebês, crianças e jovens, sendo necessária a ampliação do debate em âmbito nacional. Também ressaltam que recorrer a documentos internacionais como esse não quer dizer que estamos negligenciando nossos ideais decolonizadores, já que:

Como bem lembra Boaventura de Souza Santos (2019, p.11) “Apesar de recorrerem à dicotomia norte-sul, as epistemologias do Sul não são simetricamente opostas às epistemologias do Norte”. O diálogo entre distintas epistemologias pode possibilitar aos pesquisadores brasileiros pelo menos duas ações éticas: a primeira, tencionar a reflexão sobre a postura ética *pessoal*, muitas vezes naturalizada, ao possibilitar argumentos que dialoguem com outros posicionamentos — ampliando pontos de vista e reafirmando ou modificando posturas. A segunda, não menos importante, refere-se ao ponto de vista *político*, isto é, a necessidade de superar a hegemonia de um código de ética estabelecido por um único campo científico sobre os demais, disputando assim as especificidades das ciências humanas e sociais no que se refere à questão da ética na pesquisa com crianças (CANCIAN; BARBOSA; FERNANDES, 2020, p. 190).

²⁴ O Compêndio ERIC pode ser encontrado em seis línguas, porém, a tradução do documento para o português ainda não foi realizada.

²⁵ O documento EECERA está escrito em língua inglesa, não possuindo tradução para o português.

O Compêndio ERIC é estruturalmente dividido em nove partes, sendo essas: Contexto, Filosofia, Carta Ética, Guia de Orientação ERIC, Apoio ao Investigador, Fase Preparatória, Estudos de Caso, Conclusão, Recursos.

A Carta Ética é composta de sete compromissos fundamentais, priorizados nesta pesquisa, que objetivam valorizar a condição, os direitos e o bem-estar de todas as crianças participantes de uma pesquisa. Os compromissos ressaltam que: a pesquisa com crianças é responsabilidade de todas/os as/os envolvidas/os; o respeito à dignidade das crianças é fundamental, valorizando suas culturas, contribuições, visões; a pesquisa com crianças deve ser justa e beneficiar as crianças, não deve causar danos a elas; devem ser obtidos os consentimentos esclarecidos das crianças e suas famílias e, por fim, que a pesquisa ética requer reflexão contínua das/os pesquisadoras/es sobre suas práticas.

O documento Ethical Code for Early Childhood Researchers foi elaborado em 2015 pela associação EECERA internacional, independente, autônoma e sem fins lucrativos, que promove e divulga pesquisas sobre a primeira infância, possuindo representantes de países de todo o mundo, incluindo o Brasil. Este código de ética tem como intuito orientar todas/os as/os envolvidos com a pesquisa na primeira infância, assim como sua publicação e divulgação de seus resultados. Define, assim, expectativas de condutas éticas esperadas das/os pesquisadoras/es, auxiliando nas decisões ao longo da pesquisa.

O mesmo documento destaca os princípios que devem ser seguidos na pesquisa, como o respeito às/aos envolvidas/os na pesquisa, com valores democráticos de modo que sejam tratadas/os de maneira justa, com dignidade e com respeito às suas diversidades, opiniões e atitudes diferentes das/os pesquisadoras/es. Deve-se manter a integridade, a transparência e interações respeitadas no local de pesquisa, garantir uma contribuição social relevante para a comunidade e sociedade, além da ampliação do conhecimento no campo teórico estudado.

O Código ainda resalta as responsabilidades das/os pesquisadoras/es acerca das/os participantes, dentre elas a garantia de que a participação é voluntária e devidamente informada. No caso das crianças, devem ser informadas de maneira que faça sentido a elas e de forma respeitosa, havendo seu consentimento. Os princípios de anonimidade e confidencialidade devem ser seguidos, a não ser que elas autorizem a publicização dos materiais. A pesquisa não deve trazer consequências prejudiciais às/aos participantes e devem ser informadas/os a respeito dos seus processos e resultados.

2.1 “Ela é grande e aqui só pode entrar criança!”: procedimentos metodológicos

Objetivando considerar tais perspectivas metodológicas, foi realizada pesquisa qualitativa, um estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SARMENTO, 2011), com o intuito de “compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p. 730). Mais do que observar, descrever, registrar suas ações, houve a preocupação em entender suas (re)produções, (re)interpretações e (re)construções, tanto em suas próprias culturas, quanto na cultura das/os adultas/os em que estão inseridas.

Dentre as características do estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), destaca-se a busca constante pela descoberta e o pressuposto de que o conhecimento está sendo construído por meio de elementos que emergem durante a pesquisa, mesmo que se baseie inicialmente em ideais teóricos determinados. Além disso, no estudo de caso etnográfico deve haver uma preocupação com a interpretação e o entendimento do contexto, retratando-se fielmente a realidade observada e baseando-se em fontes variadas de informações. Tal método se diferencia pela unicidade e singularidade do objeto estudado, conforme elucidado no trecho abaixo:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Para Sarmiento (2011), o estudo de caso etnográfico em contextos educativos perspectiva suas unidades organizacionais acrescentando “(...) ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (SARMENTO, 2011, p. 3), justificando sua utilização em investigações sobre as dimensões humanas no interior dessas estruturas e seus aspectos relacionais. De base qualitativa, além de ser caracterizado pela descrição e análise intensivas de uma realidade singular, é ainda caracterizado pela dimensão sociocultural da investigação.

Assim, procurei construir uma perspectiva interpretativa e crítica, centrando-me em fenômenos simbólicos e culturais, como num desenho investigativo com procedimentos que possam compreender e problematizar as relações multietárias entre meninas e meninos no contexto da pré-escola, a partir da concepção de que: “(...) a etnografia visa apreender a vida,

tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção” (SARMENTO, 2011, p. 17).

Partindo do entendimento de infância como uma categoria sócio-histórica geracional, na qual seus atores individuais e coletivos agem em seus meios constituindo-se como crianças, busquei descrever, interpretar e analisar os questionamentos que as crianças elaboram em relação às suas vidas, suas infâncias e ao mundo social (FERREIRA, 2010). Para isso, por meio da observação participante foram privilegiadas as interações sociais entre as crianças, em defesa do:

[...] (re)conhecimento da infância, com base na sua alteridade face aos adultos, de modo a interpelar as concepções que a vêem apenas como um facto natural e biológico, tanto mais insignificante cultural e socialmente porque reportado a seres “menores”, as crianças. Deste ângulo, as relações inter e intrageracionais tornam-se o objecto de estudo de eleição, perspectivando a partir das suas diferenças e interdependências sociais para aí se descobrirem os conteúdos, e os fluxos e circulação de sentidos d’isso de ser e de se tornar criança nos *que, como, quando, onde e com quem* elas pensam, fazem e sentem com outras crianças e os adultos (FERREIRA, 2010, p. 156).

Ainda que a pesquisa não tenha como um de seus objetivos analisar as relações intergeracionais entre crianças e adultas/os, a minha presença em campo mostrava-se clara pelas próprias meninas e meninos, especialmente, no início, uma relação de alteridade com a adulta pesquisadora que se esforçava para estar com elas/es em momentos de brincadeiras dos quais apenas crianças faziam parte. A escolha do título deste subitem 2.1 faz referência a um dos momentos em campo em que eu estava no parque observando e interagindo com as crianças.

Teresa me convida para ir a um brinquedo do parque em que as crianças se penduram nas barras passando as mãos de uma barra a outra. Várias turmas estão brincando juntas no parque nesse momento. Arthur está embaixo do brinquedo, ele é de outra turma. Ao nos aproximarmos do brinquedo, Arthur se volta para Teresa, referindo-se a mim, e diz: *“Ela é grande e aqui só pode entrar criança!”* (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Arthur direciona-se à Teresa para verbalizar sua opinião a respeito de minha presença ali, em um espaço que, como ele mesmo demonstrou, está destinado ao usufruto das crianças e não ao meu, aquela pessoa “grande” e diferente delas/es. Trago a continuidade do episódio no

subitem 2.2 adiante, no qual discuto minha inserção em campo, assim como os desafios, dificuldades, conquistas e elementos da relação estabelecida com as crianças.

Ressalto ao trazer esse momento e a manifestação de Artur, a importância de legitimar as formas de se relacionar e se comunicar das crianças, “treinando” os sentidos para entendê-las, já que se expressam diferentemente das/os adultas/os. Meu olhar como pesquisadora, portanto, buscou ser atencioso, cuidadoso e minucioso, preocupando-me não apenas em examinar as ações microscopicamente, mas também contextualizá-las num conjunto mais amplo, tendo realizado a pesquisa de campo e a análise dos materiais de maneira flexível e autocorretiva (CORSARO, 2009).

Segundo Corsaro (2009), a pesquisa de base etnográfica não deve deixar de apresentar e se basear em um esquema ou arcabouço analítico inicial, entretanto, a teoria deve ser gerada pelo processo de análise interpretativa. O autor exemplifica seu ponto de vista por meio de uma de suas experiências de pesquisa em pré-escolas, na qual acreditava estar estudando as interações de pares e seus efeitos positivos no desenvolvimento social das crianças, em uma perspectiva vigotskiana e piagetiana²⁶. Contudo, descobriu-se estudando processos coletivos e culturais, demonstrando por meio de sua própria experiência de pesquisador, a natureza flexível e autocorretiva de uma pesquisa de cunho etnográfico.

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

Constituído por três momentos, segundo Martucci (2001), o estudo de caso ocorreu com uma etapa inicial, com planejamento da pesquisa, uma etapa intermediária, por meio do trabalho de campo e da geração de materiais, e uma etapa de finalização, com a sistematização e elaboração do relatório da pesquisa. Após a delimitação do objeto a ser estudado, elaboração do projeto de pesquisa e discussões com minha prof.^a orientadora foi elaborado o Roteiro de Observação (APÊNDICE 1) para que se iniciasse a pesquisa de campo.

²⁶ Para Corsaro (2009, p. 86), o construtivismo apresentado pelo trabalho de Piaget forneceu, inicialmente, base teórica para sua pesquisa, apoiando-se na “(...) teoria da acomodação individual da criança a um mundo autônomo”. Já em Vygotski, apoia-se em sua teoria socioconstrutivista, na qual as pessoas constituem-se nas relações com o meio.

O Roteiro de Observação foi concebido como guia para nortear as observações enquanto ocorriam as idas ao campo e incluem tópicos como: conhecer os critérios para a formação das turmas na pré-escola e de que forma são nomeadas, conhecer e investigar como se dão os Agrupamentos Multietários na instituição, quais suas propostas pedagógicas e projetos (se envolvem e consideram as relações entre as crianças de diferentes), quais as brincadeiras entre as meninas e meninos de mesmas idades e idades diferentes, investigar se as diferentes temporalidades das crianças são consideradas, possibilitando vivências não segmentadas.

Os recursos utilizados para a geração de materiais consistiram em:

- observação participante, na qual foi observada uma variada gama de eventos e situações, havendo também a participação da pesquisadora, com notas redigidas em caderno de campo, parte descritiva, com descrição das situações observadas e vivenciadas, assim como do espaço físico, das crianças e adultos/os, dos diálogos e ações; e em uma parte reflexiva, com comentários que registram as primeiras interpretações sobre o que foi visto e vivenciado e que será discutido por meio de embasamento teórico (MARTUCCI, 2001). Buscou-se acompanhar as jornadas educativas das crianças em suas variadas situações cotidianas, além de eventos esporádicos, como os festivos que ocorreram entre crianças, professoras e professor e outros com a participação das famílias e da comunidade. Com enfoque, assim, na forma como ocorriam as relações sociais entre as meninas e meninos de diferentes idades naquele contexto;
- entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES 2, 3, 4 e 5) realizadas com as professoras, com o único professor, a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição e famílias das crianças que frequentam a pré-escola. As entrevistas foram gravadas por meio de áudio. Dentre as questões que orientaram as entrevistas com as professoras e gestoras, foi perguntado sobre os critérios utilizados para a divisão das turmas, as opiniões a respeito dos Agrupamentos Multietários, as impressões das famílias e das crianças, sobre a proposta dos Ateliês e de que forma ocorre o planejamento pedagógico considerando as turmas com crianças de 3 a 6 anos. Em entrevista com as famílias, foi perguntado sobre as opiniões em relação às turmas com crianças de diferentes idades, aos projetos da instituição (como os Ateliês e a integração entre turmas diferentes em dias determinados), deixando as famílias à vontade para que pudessem expor seus pontos de vista e contar sobre as experiências de suas/seus filhas/os na pré-

escola. Além disso, as conversas informais também fizeram parte da coleta de materiais e registradas em caderno de campo;

- registros fotográficos e filmagens das crianças e da professora da turma, além dos espaços do CEI e criações das crianças, como desenhos, brinquedos e pinturas.

Uma das entrevistas, realizada com o professor da pré-escola, apenas ocorreu no ano seguinte à observação em campo (devido a desencontros entre nossos horários), de forma remota dada a pandemia e após meu Exame de Qualificação, o que acabou tornando-se positivo no sentido de emergir a possibilidade de abordar questões no roteiro de entrevista (APÊNDICE 3) que trouxessem os novos elementos incorporados com o desenrolar do trabalho.

Com isso, além das questões envolvendo as relações entre crianças de diferentes idades, suas impressões e práticas pedagógicas em meio aos agrupamentos multietários, foram incluídas no roteiro duas questões referentes ao gênero. Uma delas sobre as relações de gênero entre as crianças e outra sobre a forma como ele concebe essas relações entre as crianças, com as/os demais profissionais e com as famílias em sua prática, inclusive, pensando nas implicações das relações de gênero, a partir do fato de ser apenas um professor homem, minoria no segmento e o único na instituição.

Foi incluída, ainda neste roteiro, uma pergunta referente ao momento de pandemia, buscando compreender como estavam ocorrendo as interações e propostas com as famílias e crianças, de que forma as diferentes idades e gêneros eram abarcadas nessas propostas e quais as principais dificuldades encontradas nessa comunicação à distância, em um contexto tão complexo, no qual as escolas encontravam-se fechadas aos encontros presenciais.

As fotografias e filmagens em vídeo assumiram importante papel na pesquisa, consistindo em eficazes instrumentos para informar e contar algo mais sobre as relações entre as crianças, assim como entre as crianças e as/os adultas/os. De acordo com Kossoy (2001), a fotografia possui uma função social importante por ser um instrumento capaz de disseminar elementos históricos e culturais de uma sociedade, mostrando não apenas o que está exposto na imagem, mas informando sobre o tema escolhido para ser registrado, sobre a/o fotógrafa/o como personagem do processo, a tecnologia empregada, etc. Muito pode ser dito, portanto, sobre aquele “preciso fragmento de espaço/tempo retratado” (KOSSOY, 2001, p. 47).

De acordo com Lopes (1996 *apud* KRAMER, 2002), a fotografia apresenta o passado que já não é mais o mesmo, lido a partir dos olhos do presente e consiste, assim, em uma leitura ressignificada. Dessa forma:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMER, 2002, p. 52).

As imagens apresentadas na pesquisa, não apenas consistem em fontes ilustrativas, mas estão articuladas ao texto escrito. Em pesquisas com crianças, as fotografias podem auxiliar como apoio para aquilo que as/os pesquisadoras/es não conseguiram registrar nos momentos de observação, mas também podem consistir nos próprios objetos a serem investigados (GOBBI, 2011b).

Entretanto, as fotografias e filmagens também trazem elementos que “falam” por si e que dificilmente poderiam (e deveriam) ser traduzidos em palavras (GOBBI, 2011a). Desta forma, ousamos apresentar, no Capítulo 4, um capítulo imagético que permite somente a leitura das imagens, através de fotografias selecionadas e geradas na pesquisa de campo.

Segundo Gobbi (2011a), as imagens nas pesquisas com crianças devem ser colocadas em pauta, refletindo-se e destacando-se as culturas infantis e as culturas docentes que emergem, assim como as práticas sociais educativas que podem ser vistas por meio delas. Deve-se considerar o caráter polissêmico das fotografias e filmagens, o que pode ser valorizado quando não nos limitamos a descrevê-las e analisá-las, permitindo as possíveis e diversas interpretações que podem ser feitas das mesmas.

Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que, à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares, passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente. Elas são sujeito e objeto ao mesmo tempo (GOBBI, 2011a, p. 1220).

Em Sayão (2005), também são destacados os diferentes usos da fotografia e da filmagem na pesquisa etnográfica com crianças, como auxílio para futuras anotações, observações e análises, mas também, como forma de explicitar elementos que escapam à observação.

As filmagens, assim como em Prado (1998), consistiram em um outro recurso que se diluía entre as observações e os registros em caderno de campo, aliando a escrita – forma de

comunicação adulta – a “(...) um modo infantil que não se lê, pois não se escreve – se vê” (PRADO, 1998, p. 32), incidindo em mais uma ferramenta para auxiliar a análise e leitura das diversas linguagens e relações de crianças e adultas/os presenciadas em campo. Ao lançar mão das filmagens, foi possível revisitar alguns momentos do campo importantes para as análises, oferecendo maior suporte para tais e oportunizando captar elementos verbais e não verbais aos quais não me detive diante da multiplicidade de atuações e acontecimentos no momentos das gravações²⁷.

Busquei fotografar, filmar e analisar as imagens que registravam momentos de convívio de grupos diversos: de crianças de mesma idade, de idades diferentes, grupos só de meninas e só de meninos e de meninas e meninos, com variadas combinações de idade no interior desses grupos.

Registrei, ainda, os momentos em que percebia as criações, as invenções, as transgressões, as “bagunças”, os momentos em que as crianças transformavam a atividade inicialmente proposta pelas professoras em algo criado por elas, como os banhos de chuveiro e de lama. Notei, ao rever meus registros, que os momentos de maior euforia das crianças eram os meus favoritos para serem registrados, uma vez que percebia a alegria das mesmas naquelas vivências e o quanto suas vontades e desejos eram respeitados nestes momentos. Por isso, considerei que as imagens fotografadas e filmadas mereciam ganhar visibilidade neste trabalho justamente pela riqueza e potência desta linguagem.

Tais imagens que retratam as crianças que brincam, inventam, se sujam, dançam e experimentam dizem respeito à uma concepção de infância que respeita e centraliza as meninas e os meninos que dela fazem parte, trazendo em pauta a discussão sobre qualidade da educação destinada à primeira infância, assim como a luta pelos direitos das crianças (GOBBI, 2011b).

Assim como foi visto em Prado (2006), as imagens mostravam que as meninas e meninos de diferentes idades estavam juntas/os e felizes, que os momentos prazerosos eram maiores que os de disputas ou choro e que eram “(...) capazes de compor brincadeiras originais e inovadoras complementando pontos de vistas semelhantes ou diversos” (PRADO, 2006, p. 30).

As imagens revelam, assim como na pesquisa acima citada, que não é possível perceber seguramente as diferenças de idade entre as crianças – não havendo clareza sobre quais têm 3, 4, 5 ou 6 anos – o que se torna mais evidente presencialmente em campo e por meio de

²⁷ Para realização e utilização das filmagens na pesquisa com crianças também recorri aos estudos de Oliveira (1989); Paula (1994); Rocha (1994); Bufalo (1997); Ávila (2002); Junqueira (2006), Goettems (2019), dentre outras.

manifestações diversas, como expressões, gestos, falas (e modos de falar), diálogos e nas relações entre elas.

Além do Capítulo imagético, em que busco não só fazer uso das imagens fotográficas como suporte às observações em campo, mas dar centralidade às fotografias por elas mesmas, procurou-se uma forma de fazer o mesmo no que refere às filmagens realizadas ao longo da pesquisa, pretendendo trazer os movimentos, gestualidades, brincadeiras, “dizeres” e falas das crianças em suas próprias vozes e corpos, os sons da pré-escola, dentre outros elementos possíveis nessa pujante e envolvente linguagem.

Para tal, foi criado um pequeno vídeo, a partir da seleção cuidadosa de momentos filmados tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças – assim como as fotografias tiradas por elas, que ajudaram a compor o capítulo imagético – e representativos de alguns dos episódios descritos e analisados, em conjunto com os registros no diário de campo e das fotografias²⁸.

A ideia inicial para a elaboração de um vídeo para ser apresentado durante a defesa da dissertação e compor o texto da pesquisa, lançou mão das ferramentas virtuais que cada vez mais passam a fazer parte das nossas vidas, podendo contribuir para as pesquisas acadêmicas de forma a oportunizar às/aos demais pesquisadoras/es e leitoras/es o acesso aos outros recursos metodológicos e analíticos utilizados, que não apenas vinculados à escrita, disponibilizado em uma plataforma de compartilhamento de vídeos e podendo ser acessado pelo *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=qKGeninEZlo>.

A intenção, como ora dito, não consiste em detalhar o vídeo, relatar as filmagens contidas nele e/ou explicá-lo, mas sim, permitir a fruição e a interpretação daquelas/es que o assistem, dando centralidade às meninas e meninos, e suas vivências nesse contexto entre seus pares de diferentes idades, através deste recurso.

Enquanto as fotografava e as filmava, diversas vezes as crianças me pediam para fotografar e filmar brincadeiras, movimentos e manobras corporais que haviam acabado de inventar ou realizar, apresentações, brinquedos e pinturas feitas por elas e, até mesmo, uma pose que gostariam de deixar registrado, compartilhando comigo suas vivências e experiências. Depois, pediam para que eu as mostrasse o registro, geralmente, atraindo outras crianças também para olharem, o que as deixava felizes e orgulhosas por compartilharem com outras crianças, recebendo a atenção dada naquele momento. Nestes episódios, percebia a presença

²⁸ Em algumas das filmagens, as crianças da turma investigada encontravam-se com crianças de outras turmas. Devido ao fato de não ter autorizações de uso de imagem destas outras crianças, foi utilizado um recurso de ligeiro desfoque nas imagens do vídeo para não permitir sua identificação sem que fossem perdidas as expressividades das cenas.

ativa das crianças naquilo que estávamos registrando e produzindo, uma vez que consistiam em desejos delas deixarem registrados determinados feitos, além de desejarem compartilhá-los comigo.

Em alguns momentos, as crianças me pediram o aparelho para fotografar e filmar elementos que gostariam de registrar, consistindo em ocasiões lúdicas de trocas e partilhas. Mais do que isso, tais registros podem “(...) auxiliar no refinamento do nosso olhar adulto para as particularidades das crianças no contexto da infância e na forma como elas se identificam e interpretam suas relações” (GOBBI; FINCO, 2011, p. 51).

Apesar de não ter sido incorporado consistentemente como instrumento metodológico nesta pesquisa, já que as situações ocorreram poucas vezes, as pesquisas em que as fotografias feitas por crianças são utilizadas como procedimentos metodológicos (PRADO, 2006; MÜLLER, 2007; GOBBI; FINCO, 2011) têm se destacado como formas das/dos adultas/os compreenderem o ponto de vista das crianças sobre a realidade que as cercam, consistindo em alternativa interessante de “ouvi-las” e dar espaço para se expressarem e se manifestarem.

Em outros momentos, a professora Ana, da turma acompanhada, pedia para que eu fotografasse as crianças em suas propostas de brincadeiras, construção de brinquedos, etc., para que ela compartilhasse com a equipe e, principalmente, com as famílias - o que eu realizava com prazer, enviando-a posteriormente.

Em relação aos nomes das crianças, professoras, professor, gestoras e famílias, utilizados neste trabalho, resalto a escolha metodológica aproveitando para problematizá-la, uma vez que não corresponde a uma decisão trivial, simples e única a ser tomada em pesquisas etnográficas envolvendo crianças e jovens. A opção por utilizar nomes fictícios (escolhidos pela pesquisadora) para as/os participantes da pesquisa, como em Santiago (2019), Pereira (2020), Castelli (2015), Campos (2013), dentre outras/os, deu-se, principalmente, pela preocupação em preservar suas identidades e não as/os submeter a qualquer tipo de exposição.

Pereira (2020) destaca, além disso, a necessidade desse cuidado tendo em vista o momento político atual, com a ascensão de grupos ultraconservadores e perseguições relacionadas às discussões das questões étnico-raciais e de gênero, como aqui também me proponho a fazer, especialmente, quando estas se dão no contexto da Educação Infantil.

Outro ponto considerado é que ao criar um capítulo imagético para o trabalho, os nomes das crianças ao longo do texto poderiam ser relacionados com suas imagens, expondo-as de forma desnecessária. Ao mesmo tempo, considerando que foram obtidas as autorizações para o uso das imagens e devido à potencialidade das mesmas ressaltada acima, a opção foi em mantê-

las em sua forma original e sem alterações. Escolhendo, também, não divulgar o nome da instituição pesquisada, assim como sua localização.

Uma alternativa, oferecida pelas professoras durante a banca do Exame de Qualificação, para considerar a autoria e participação das meninas e meninos na pesquisa foi permitir que elas/es mesmas/os escolhessem os nomes que seriam utilizados no trabalho, como em Vasconcelos (2017) e Fernandes (2008). Contudo, a pesquisa de campo já tinha sido finalizada e essa opção não mais se mostrava possível.

Kramer (2002) aborda essa questão da autoria ou anonimato dos nomes das crianças nas pesquisas etnográficas, ressaltando o quanto isso havia se tornado uma dificuldade. As pesquisas acompanhadas pela autora que optaram por não revelar as identidades das crianças utilizando seus nomes verdadeiros, justificavam-se ou por trazerem críticas incisivas às instituições e/ou às professoras, ou por denunciarem problemas graves vividos pelas crianças e famílias, colocando-as em risco.

A opção por pedir para as crianças escolherem seus nomes é problematizada por Kramer (2002) trazendo exemplos das pesquisadoras Algebaile (1995), Leite (1995), Earp (1996) e Ferreira (1998), de escolha de nomes de pessoas famosas, personagens e jogadores de futebol pelas crianças, que precisaram, posteriormente, serem apagados para que a pesquisa pudesse circular academicamente, além de dispersar, mudar o foco da leitura e deslocar os sentidos do texto.

Coloca-se, então, a importante reflexão: de que forma garantir que as crianças estejam efetivamente presentes nas pesquisas – não mais como passivas com seus nomes suprimidos dos textos – e podendo inclusive reconhecerem-se nos trabalhos, ainda que futuramente, porém, atentando-nos para que estejam protegidas, não sejam expostas e nem colocadas em situações de risco? Dado que esta não é uma questão trivial, deve ser analisada e pensada para cada caso, considerando as variantes de cada pesquisa e, principalmente, priorizando ao mesmo tempo a agência e a proteção das crianças.

Por fim, buscando analisar e problematizar os materiais gerados e produzidos em campo, apoiei-me na produção do campo dos Estudos Sociais da Infância, com destaque para a Sociologia da Infância, a História da Infância, a Antropologia da Criança e a Pedagogia da Educação Infantil, buscando referências não só sobre a temática das relações entre meninas e meninas de diferentes idades na Educação Infantil, mas os elementos e reflexões sobre a condição infantil e a produção das culturas infantis. Também foram analisados documentos municipais e nacionais, assim como o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

Além disso, o debate que busco travar entre idade e gênero apoia-se em uma análise interseccional inicialmente utilizada pelas pesquisadoras feministas, interligando as categorias de gênero, raça e classe social. Recurso esse que será retomado novamente adiante apoiando as análises do Capítulo 3.

Crenshaw (1989) responsável por cunhar o termo interseccionalidade, defende a perspectiva como uma forma de vincular as realidades à justiça social, o que poderia ser estendida para além das análises feministas, constituindo-se como uma prática de pesquisa. Davis (2008) trata a interseccionalidade como uma investigação, atentando-se para as complicações e contradições da sociedade, defendendo que os estudos feministas não poderiam ser fixos e estáveis, convidando a uma nova forma de pensar os sistemas complexos envolvendo as categorias.

Collins (2017) ressalta a interseccionalidade como uma ferramenta teórica e metodológica capaz de compreender a multiplicidade de opressões, não estabelecendo uma hierarquia entre as diferentes formas de opressão. Além disso, defende que o lugar de fala é determinado a partir de múltiplas referências e consideram as experiências.

A interseccionalidade, portanto, envolve uma gama variada de identidades e desigualdades sociais com um enfoque integrado, reconhecendo que as categorias dos principais eixos de diferenciação social estão interligadas. A importância desse diálogo se dá devido a necessidade de pensarmos juntamente com outras categorias ao analisarmos as condições de desigualdade e subalternidade das crianças no contexto educativo, já que:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70 *apud* HIRATA, 2014, p. 62).

Lugones (2008), estudiosa da colonialidade de gênero, destaca a importância da interseccionalidade nos estudos decoloniais, ressaltando que ao separarmos as categorias existentes corremos o risco de gerar um “vazio” nas análises, considerando apenas o grupo

dominante no interior de determinada categoria – como no estudo da mulher que poderia priorizar a mulher branca burguesa heterossexual.

Nessa perspectiva, a intersecção entre idade e gênero visa abarcar as experiências das crianças diante das classificações etárias e generificadas, uma vez que no cruzamento de tais categorias podemos perceber de que forma essas duas categorias identitárias marcam as vidas e as relações das crianças na pré-escola.

2.2 “Mas ela pode! Ela está na nossa sala!”: o lugar da pesquisadora em campo entre desafios, conquistas, trocas e aprendizados

Ao iniciar minhas idas ao campo e me apresentar às crianças por meio de uma conversa coletiva, na qual contei que estava ali para fazer uma pesquisa sobre elas e que desejava conhecê-las, acompanhar suas brincadeiras e seus momentos na pré-escola, busquei observá-las e me aproximar gradualmente, visando obter suas permissões de maneira compreensiva e contextualizada (FERREIRA, 2010). Afinal, após obter as autorizações das/dos adultas/os envolvidas/os na pesquisa: a diretora da instituição, as/os responsáveis pelas crianças, a professora responsável pela turma acompanhada; assim como a obtenção da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), era preciso que o meu espaço como pesquisadora fosse conquistado em meio às crianças.

Um dos principais desafios nesse processo estava justamente em saber de que forma exerceria este papel que não era de professora da turma, nem de estagiária, ou auxiliar e, ao mesmo tempo, não estava ali apenas para interagir e brincar com as crianças. Meu ímpeto inicial era de observar suas atitudes e brincadeiras, porém não conseguia deixar de auxiliar a professora e as crianças sempre que percebia que poderia ajudar.

Além disso, em minha rotina profissional, no período que não estava no CEI como pesquisadora, era professora em outra instituição, o que por vezes se confundia com o papel diferenciado que deveria incorporar no CEI. Em contrapartida, não podia me envolver demasiadamente nesta tarefa, esquecendo de acompanhar as crianças, observá-las, atentar aos seus diálogos, aos seus confrontos, criações e relações, registrando por meio de fotos, vídeos e anotações em caderno de campo.

Inicialmente, ative-me às observações e registros instantâneos no caderno de campo. Notei, entretanto, que tal atitude me mantinha distante, dificultando a observação participante e as interações entre pesquisadora e grupo pesquisado. Assim, as anotações passaram a ser feitas após a ida ao campo, com o auxílio das fotos e vídeos e anotações rápidas (em tópicos) que

fazia no caderno de campo para que não esquecesse dos detalhes e momentos importantes. Essa nova postura permitiu maior envolvimento com as crianças, “progredindo da qualidade de observadora à de observadora participante e à de participante observadora” (FERREIRA, 2010, p. 169).

Assim como relata Corsaro (2005), em pesquisa sobre cultura de pares e as interações entre crianças em uma instituição de Educação Infantil da Califórnia, nas primeiras semanas de observação fiquei perplexa com a quantidade, as possibilidades e as complexidades de acontecimentos que ocorriam ao longo do período observado. Não havia clareza sobre o que escrever no caderno de campo e, portanto, foi preciso despender tempo para dar sentido àqueles espaços, acontecimentos e relações e, mais tarde, focalizar o olhar atentando-me às sutilezas dos momentos, das brincadeiras e interações.

Após a mudança de estratégia em campo, as crianças começaram a se aproximar, me convidando para suas brincadeiras, compartilhando histórias e vivências. Aos poucos, foram percebendo que eu não estava ali exercendo o mesmo papel de uma professora, mas de uma adulta atípica (CORSARO, 2005), que circulava por espaços nos quais ocorriam suas brincadeiras e que se interessava por entender e participar das suas invenções. As situações descritas a seguir mostram momentos em que as crianças me convidam para brincar e desejam me ver nos brinquedos do parque, percebendo as limitações do meu corpo adulto em relação aos brinquedos e revelando algumas impressões que faziam de mim, assim como a aceitação da minha presença em seus espaços e tempos educativos.

No episódio relatado no início do subcapítulo 2.1, no qual Arthur questiona minha presença em um dos brinquedos do parque, quando acompanho Teresa, pelo fato de eu ser “grande” e não poder estar ali, Teresa não tenta enfrentar o questionamento de Arthur, como se houvesse regras tácitas e/ou talvez uma relação de respeito estabelecida entre os dois:

Teresa olha para mim preocupada, buscando seriamente resolver o problema, enquanto espero, observo e tento ser complacente com a seriedade na qual ela encara o problema. Então ela se volta para Arthur e diz:

“Mas ela pode! Ela está na nossa sala!”. E, assim, minha entrada é permitida (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Ao nos permitirmos – eu, como adulta e pesquisadora da infância, Teresa e Arthur, como crianças em um momento de brincadeira no parque da pré-escola que frequentam – nos relacionar, fazendo trocas e vivenciando experiências, em meio a diferentes idades, novas

possibilidades são permitidas, tanto na relação adulta/o e crianças, quanto na relação entre as próprias crianças.

Em outro episódio, em que estou com as crianças em um momento de brincadeira no parque, as crianças revelam algumas impressões a respeito das minhas limitações:

No parque, Teresa e Marcela, as duas de 3 anos e as mais novas da turma, me rodeavam pedindo para brincar comigo e para pendurá-las nas argolas da “casinha”, pois elas não alcançavam. Amanda, de 5 anos, me observava levantando as meninas, e passou a levá-las também, imitando o meu comportamento. Ela disse que já conseguia fazer isso sozinha porque era grande e sua amiga não era. Teresa sobe em uma “casinha” de madeira e então me pede:

- *Tia, sobe aqui comigo!*

Respondi que não conseguia, pois a “casinha” era muito pequena para mim. Teresa desceu, me puxou pelo braço, e me pôs sentada em um dos balanços. Sentei e ela me balançou. Rodrigo, também um dos mais novos, falou:

- *Você não pode ir aí!* Perguntei:

- *Mas por que não?* E ele disse:

- *Porque você é adulta e você é muito grande!*

Continuei balançando e Rodrigo observando, enquanto eu balançava toda espremida no balanço. Apesar disso, fiquei lá por um tempo e aproveitei para observar sua reação. Rodrigo me chamou para brincar com ele na caixa de areia. Talvez tivesse percebido que eu era uma “adulta grande”, mas que também brinca? (Caderno de Campo, 2º sem. de 2019).

Em outro momento, estava com as crianças no “Parque da Biblioteca” e Milla, menina de 5 anos, fez uma observação surpreendente sobre nós adultas/os:

Milla pendurava-se em um brinquedo, subindo pela escada e chegando na barra em cima dele. Depois descia um pouco para pular. Marcela quis imitá-la, porém, sem tanto sucesso. Milla, gostando da minha presença e atenção com suas “macaquices”, falou para eu brincar também e balançar no brinquedo ao lado. Perguntei:

- *Mas eu posso mesmo balançar?* E ela falou:

- *Pode, adulto também pode!* Olhei ao redor e falei:

- *Mas eu não estou vendo nenhum adulto brincar...*

E Milla, cheia de segurança, respondeu:

- *É que eles não se acostumaram ainda!* Gargalhei e respondi:

- *Ah, tá!* E me pus a balançar sentindo o vento no rosto. Pude notar as carinhas de satisfação tanto de Milla, quanto das crianças ao redor ao me verem brincar com tanto entusiasmo. Os olhinhos brilharam e as boquinhas sorriram. Por que as/os adultas/os não se “acostumaram ainda” a brincar com ou como as crianças? O “ainda” nessa frase poderia ser pensado como uma troca que Milla tenha feito, querendo

dizer que “não estão mais acostumados”? Mas prefiro pensar que o “ainda”, nesse caso, foi utilizado por ela como uma demonstração de esperança, já que não estariam acostumados, mas que isso ainda poderia vir a acontecer (Caderno de Campo, 2º sem. de 2019).

Após esse momento, continuamos interagindo e notei o prazer das crianças com a minha presença, o que foi recíproco em relação ao meu prazer em estar com elas. Registrei uma reflexão sobre as relações de idades e gerações ali presente, e as trocas geradas a partir delas.

Sentei-me na grama para observá-las brincar de subir nos brinquedos. Rodrigo sentou-se ao meu lado e falou:

- *Olha, esse é o cinema!*

Enquanto eu fotografava, João pediu para tirar foto. Milla quis fazer um vídeo. Ali ficamos em um momento em que crianças de 3, 4 e 5 anos, juntamente com uma adulta, conversavam, brincavam, compartilhavam ideias, interagiam, davam risadas. Um momento prazeroso a todas/os e livre de julgamentos sobre quem seria mais capaz de fazer o quê (Caderno de Campo, 2º sem. de 2019).

No início da pesquisa, com uma entrada sutil e gradativa em campo, observava as crianças e anotava em meu caderno de campo. Embora houvesse interação, as crianças não me procuravam com tanta frequência e minhas observações não eram tão aprofundadas. Quando passei a me ater mais intensamente à observação participante e às trocas, envolvendo-me com as crianças, conquistando-as e sendo conquistada por elas, com o passar do tempo pude enxergar além daquilo que estava sob meus olhos.

O universo delas se abria para mim. Parecia que não estava mais apenas participando como espectadora, mas como a adulta que está no meio delas, vivenciando, experimentando, influenciando e sendo influenciada. Transformando e sendo transformada (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

CAPÍTULO 3. IDADE E GÊNERO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E ADULTAS/OS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, porque razão o deixaram beber dessa água? (COUTO, 2009, p.112).

Na constante e intensa luta por uma Educação Infantil que emancipa, decoloniza e promove o convívio com as diferenças entre as crianças, sabemos da importância de dar visibilidade a elas, pois estão submetidas às relações hierárquicas impostas pelas/os adultas/os. Nessas relações desiguais de poder são obrigadas a lidar com imposições que visam um modelo ideal de pessoa e de sociedade.

Então, estão à mercê dos adultos e das forças que querem alfabetizá-las rapidamente, das forças que querem iniciá-las precocemente à lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, da heteronormatividade, e tudo isso em nome do “comum” e do universal. Aquilo que escapar ao comum é diversidade e será tolerado, termo em voga em tempos neoliberais. Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 198).

Segundo Guattari (1987), tendemos a iniciar as crianças nos valores de uma sociedade heteronormativa e nos comportamentos dominantes de forma cada vez mais precoce. Assim, maior tem sido a intensidade e duração do “imprinting” do controle social. Sua crítica baseia-se em uma educação que cristaliza a criança “(...) muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (GUATTARI, 1987, p. 54), enquanto deveríamos estar criando condições para que adquirissem meios de expressão autônomos e não tivessem “coladas à pele” uma roupa apresentada pelo sistema, da qual jamais tivessem possibilidade de se livrar.

Diante disso, por meio de uma Educação Infantil que considere a importância das relações de idade, de gênero, de classe social, étnico-raciais, proporcionamos a convivência entre diferentes, construindo outras formas de ser e estar no mundo que não aquelas pré-determinadas.

Quando consideramos as divisões das crianças, tanto na pré-escola quanto na escola, de acordo com suas idades, estamos tratando de uma forma de organização que favorece a transmissão e a acumulação de conhecimento (ARROYO, 2004), contribuindo para a formação de seres humanos aptos para atender as necessidades da lógica capitalista, já que esta se edifica sobre princípios de qualidade total, caracterizados pela técnica e pelo controle, determinando o que, quando e como professoras/es, crianças e jovens devem fazer. Ou seja, são tempos escolares predefinidos para que um conhecimento igualmente predeterminado seja transmitido.

Arroyo (2004) também trata das dificuldades e conflitos para administrar a lógica temporal escolar, justamente por já estar cristalizada em fragmentações instituídas há séculos, necessitando urgentemente ser rompida e repensada. De acordo com o autor, quando separamos crianças e jovens de acordo com suas idades, pensamos estratégias educativas fixas e rígidas para cada uma dessas idades.

Como ficam, então, os tempos de vida de nossas crianças que já tão novas devem ajustar-se a esses tempos escolares que classificam e segregam? De que forma podemos permitir que as crianças possuam os seus tempos e não o contrário? Afinal, ao nos pautarmos no tempo de forma cronológica, como medida para dividirmos crianças, jovens, adultas/os e idosas/os, estamos ignorando um conjunto amplo de variáveis, como os interesses, as vontades, as vivências e experiências (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008).

Parente (2010), ao tratar dos tempos educativos, considerando sua construção sócio-histórica e cultural, sugere que haja um olhar sobre a infância para determinar a organização educativa, compreendendo que não devemos nos prender a concepções ultrapassadas de infância e, conseqüentemente, de organização das escolas para as crianças. A autora destaca que compreender que existem diferentes infâncias e necessidades histórico-sociais das mesmas deve ser fator preponderante no planejamento dos tempos educativos. Trata, ainda, dos objetivos de um modelo escolar seriado de organização, sistematizado a partir da Idade Moderna:

A divisão da escolarização em séries sustenta um modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficientes de seu aproveitamento. (...) Traz, portanto, uma característica seletiva e excludente que não considera a progressividade dos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa. Essa organização do tempo de escolarização materializou significativos processos e práticas na instituição escolar, extremamente difíceis de substituir ou eliminar (PARENTE, 2010, p. 148).

Refletindo sobre a lógica de divisão das crianças pela faixa etária, que parte do princípio de que são homogêneas e devem adquirir conceitos e conhecimentos ao longo de um ano para passarem ao próximo ano, percebemos como essa fragmentação desrespeita as temporalidades e individualidades das crianças, e suas vontades de se relacionarem com seus diferentes pares.

Louro (1997) indica ser necessário questionar aquilo que é dado como norma, sendo preciso examinar, problematizar, pois a diferença tem sido construída a partir dessas naturalizações. A instituição educativa também foi responsável por criar e perpetuar as diferenças, encarregando-se de separar, classificar e hierarquizar através de diversas formas e estratégias.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Partindo desse debate, Moruzzi (2010) nos leva a refletir sobre a necessidade do campo da educação discutir essas questões, pois apesar das instituições educativas serem uma das responsáveis por difundirem tais práticas que tendem a estereotipar crianças e jovens com base em critérios sexuais, etários, racistas, de classes sociais, culturais, dentre outros, é, paradoxalmente, a partir da educação, no bojo das contradições da atual forma escolar, que podem e devem emergir essas mudanças. A sociologia da infância, suas concepções que abarcam as culturas e o protagonismo infantil, assim como as pesquisas que priorizam as vozes das crianças, consistem em promissores caminhos para tal.

Ao longo desta pesquisa, pude presenciar vivências, situações, propostas e projetos na pré-escola observada que mostraram possibilidades pedagógicas em um convívio etário diversificado, que facilitavam, incentivavam e propiciavam as relações das crianças em meio às diferenças. Os projetos citados anteriormente, como a Integração, os Ateliês, os eventos festivos, dentre outros, permitiam e impulsionavam a dinamicidade dessas relações. O amplo espaço físico da instituição, rico em elementos da natureza, também consistia em um grande facilitador.

Dito isso, foram observadas práticas pedagógicas que exercitavam a autonomia e liberdade das crianças, além de considerarem a importância do “imprevisto previsto” (BUFALO, 1999) na educação das crianças, no qual tempos, espaços e práticas educativas são organizados e planejados (e não improvisados), possibilitando o surgimento de novos elementos introduzidos pelas crianças e sua participação na elaboração dos planejamentos, além de experiências não planejadas.

Uma educação que respeite a condição infantil e considere que as crianças são capazes de construir conhecimentos e participar ativamente do processo educativo deve propiciar o protagonismo infantil, permitindo que inventem, criem e explorem em um ambiente de autonomia e independência (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019). Segundo as autoras, um dos principais aspectos do protagonismo infantil²⁹ está na relação de confiança estabelecida entre crianças e adultos/os, prezando-se por respeito, cuidado e incentivo, expressando-se em um desejo de que:

[...] crianças e professoras construam uma relação que vise ao estímulo diário, ao sucesso infantil diante da realização de pequenas tarefas realizadas. Nessa direção, é importante tomar o espaço não somente como uma estrutura física, mas como uma gama de relações, sentimentos e emoções em que podem ser produzidos e oportunizados (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019, p. 281).

Por meio das entrevistas (APÊNDICES 2, 3, 4 e 5), foi possível compreender as concepções da equipe gestora e das professoras, que acarretavam as práticas observadas, opiniões e posturas das famílias. Tudo isso para destacar a importância do papel das/os adultas/os na organização das propostas, dos espaços e tempos em prol do enriquecimento das relações entre todas/os.

²⁹ Guizzo; Balduzzi e Lazzari (2019) compreendem o protagonismo infantil a partir dos conceitos de Pedagogia da Infância e de Pedagogia do Cotidiano. O primeiro está relacionado à uma práxis de participação infantil em defesa da criação de espaços que considerem as escutas, observações e negociações das crianças para que sejam priorizadas nos projetos educacionais, sendo que estes devem prezar por ideais democráticos, de participação social, de diversidade e com base nas relações sociais entre crianças e adultas/os envolvidas/os. A Pedagogia do Cotidiano dialoga com o primeiro conceito, defendendo que é a partir das situações e vivências cotidianas que o protagonismo infantil torna-se possível, ou seja, a partir das suas indagações, investigações, relações, descobertas e mediações.

3.1 “*Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!*”: relações de idade nos Agrupamentos Multietários

Quando iniciei minha pesquisa e as idas a campo, baseei-me na hipótese de que as crianças desejavam crescer, tornarem-se “maiores”, por considerarem que as crianças mais velhas sabiam mais, conforme costumam ditar as relações na sociedade. Presumi que as crianças manifestariam suas vontades em ficarem mais velhas, amparando-se nas supostas possibilidades de liberdade e autonomia que o correr das idades promete.

Tal hipótese encontrava apoio, principalmente, em minha pesquisa de TCC (FONSECA, 2016) quando iniciei os estudos sobre relações etárias, assim como na pesquisa de Prado (2006). Nesta última, são descritos e analisados diversos episódios em que as crianças têm como projeto tornarem-se adultas, mais velhas em idade, demonstrando uma urgência em crescer, conforme comprova o diálogo abaixo relatado pela pesquisadora:

- *Eu queria ser grande.* Me disse, certa vez, uma menina do pré.
- *Porquê?* Eu perguntei.
- *Porque sim.* Me respondeu.
- *Porque é beeeem mais melhor a gente ser grande.* Completou.
- *Para que?* Perguntei novamente.
- *Pra dirigir, pra sair assim...*
- *Pra mandar em todas as crianças!* Disse outra menina maior, que acompanhava a conversa.
- *Pra fazer as crianças fazer tudo que eu quiser.* Completou outro colega.
- *E para que mais?* Perguntei interessada, ao grupo de crianças que comigo conversava.
- *Pra ter filhos, cuidar deles...*
- *Pra ter dinheiro, pra comprar brinquedo, roupa...* Disseram as crianças (PRADO, 2006, p. 131).

Conforme observava e interagia com as crianças em campo, porém, fui percebendo que minha hipótese inicial não se confirmava. Notei não apenas pelas suas falas, mas me atentando às suas diversas formas de expressão, que as crianças não estavam com pressa em crescer, não desejavam urgentemente tornarem-se mais velhas em idade, irem para o Ensino Fundamental ou tornarem-se adultas. Elas desejavam ser crianças. Desejavam desfrutar das suas infâncias, naquele contexto, na Educação Infantil, com seus diferentes pares, explorando os diversos espaços e vivenciando múltiplas experiências.

Um desses momentos, em que as crianças expressaram verbalmente suas satisfações em terem exatamente a idade que tinham, deu origem ao título desta pesquisa. Em uma de minhas

idas ao campo, Rodrigo (menino de 3 anos) pediu-me para ir beber água junto com ele. No caminho, encontramos uma das meninas de outra turma, Isabela (também de 3 anos), de cabelos bem cacheados. Ela segurou minha mão e perguntou se eu queria ir tomar lanche com ela e ficamos ali no caminho conversando.

Dois meninos, Pedro e Antônio, param do nosso lado e começam a brincar com os cachinhos de Isabela, puxando-os cuidadosamente para esticarem e depois voltarem a se enrolar. Então, eles falam:

-Cabelo enrolado é legal! Porque dá pra brincar!

Isabela ficou olhando com uma cara de desconfiada, mas não impediu os meninos de brincarem com seus cachinhos. Brinquei também e concordei com os meninos, esperando para ver sua reação. Ela sorri. Notando a diferença de idade entre os três, pergunto suas idades. Isabela responde 2 anos, mas mostra 3 dedinhos. Pedro responde que tem 3, mas diz que logo ia “...fazer assim, ó”, mostrando 4 dedos. Já Antônio, responde que tem 5 e conclui que é o “- ...mais maior”. Então, pergunto:

- O que você acha melhor? E ele diz:

- É melhor ser grande! Eu gosto de ser grande! Pergunto a mesma coisa para Isabela e ela responde:

- Eu prefiro ser pequena! Quando pergunto o porquê, ela diz:

- Porque eu sou pequena! (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Refletindo sobre o nosso diálogo, percebo que ao perguntar para as crianças o que elas preferiam, esperava que suas respostas fossem: “*Eu sou grande!*”, ou “*É melhor ser grande!*”, ou ainda, “*Eu vou crescer e ficar maior!*”, que houvesse uma demonstração de superioridade de Antônio por ser mais velho e uma ansiedade de Isabela em crescer. Ou seja, esperava presenciar um diálogo semelhante ao da pesquisa de Prado (2006) mostrado acima. Entretanto, presenciei respostas otimistas, com demonstrações de contentamento em relação às suas idades. Isabela teve a clareza de que era mais nova que seu colega e, portanto, “pequena” em comparação a ele; e deixou evidente que gostaria de ter exatamente a idade que tinha. Ela sentia-se bem com sua idade, com suas vivências, afirmando que ser do seu jeito, a deixava feliz.

Em contrapartida, em outro momento, pude perceber inclusive a ansiedade e a preocupação de uma das crianças diante da mudança ocasionada pela transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-nos a refletir sobre a forma como essa transição tem sido realizada e se estamos ouvindo e considerando as inquietações das meninas e meninos diante dela.

Acompanhei as crianças em uma brincadeira no parque da instituição, nos balanços, a pedido delas. Enquanto brincavam, eu balançava as crianças que me pediam ajuda e conversava

com elas. Então, presenciei Sabrina e Manoela, as duas meninas de 5 anos, conversando sobre o fato de irem para o 1º ano do Ensino Fundamental no ano seguinte.³⁰

Perguntei se gostavam da ideia e Sabrina disse que sim, pois aprenderia matemática e inglês – o que mais queria era aprender inglês. Já Manoela falou que sua irmã não gostou do primeiro dia dela no 1º ano e até chorou. Então, Manoela disse: “- *Aqui tem uma piscina grande! E se a escola que eu for não tiver piscina? E se as minhas amigas forem para outra escola? Porque é sorteio, e aí elas podem ir para outra escola*” (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Manoela expressou seus receios em ter que renunciar a espaços, momentos e parcerias da Educação Infantil, dos quais desconfia que não poderá desfrutar quando for para o 1º ano do Ensino Fundamental. Até mesmo, por ter sua irmã mais velha como referência nessa transição. Revelando, também, a necessidade de diálogos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas políticas e propostas educativas, assim como revelado por Merli (2021) em sua tese, na qual aborda a transição entre os dois segmentos a partir de encontros formativos entre professoras/es e gestoras/es.

A nova percepção, no que diz respeito às crianças desejarem estar na Educação Infantil e viverem suas infâncias, sendo ouvidas e respeitadas, deu outro direcionamento para a minha pesquisa, com o levantamento de outras reflexões, que guiaram o período de observação participante, sem a pretensão de respondê-las neste trabalho: teriam os cerceamentos dos desejos, vontades e interesses das crianças, as classificações etárias e as determinações sido amenizados ao longo destes anos na Educação Infantil desde a implementação dos Agrupamentos Multietários? Será que suas infâncias estariam sendo mais respeitadas e permitidas nesses contextos, abrindo caminho para que a produção das culturas infantis fosse incentivada e, ainda, incitada em um ambiente de convívio com as diferenças etárias?

Outros episódios observados e vivenciados juntamente com as crianças, evidenciavam as (re)construções, (re)elaborações, (re)criações e transformações tanto a partir das propostas sugeridas pelas/os adultas/os, quanto nos momentos de brincadeiras livres iniciadas por elas mesmas e reelaboradas no coletivo infantil. Levando-me a testemunhar os elementos das culturas infantis permeando suas brincadeiras e relações. Na maior parte dos momentos, as

³⁰ Como as turmas são formadas por crianças de 3 a 6 anos, aquelas que já possuem 6 anos completos, ou que irão completar 6 anos até o dia 31 de março, deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental, segundo a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, que “Define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade”.

crianças eram respeitadas em suas vontades e descobertas pelas professoras. Como nos episódios relatados abaixo.

Em um deles, a professora e o professor das turmas que realizavam juntas o projeto de integração das crianças em um dia da semana, disponibilizaram pedaços de papelão e tubos de tintas de várias cores às crianças. A proposta consistia em utilizar os tubos de tinta nos papelões e depois irem movendo-os, deixando as tintas escorrerem e se misturarem, sem usarem os dedos para misturar as tintas. Foram feitas inúmeras descobertas e criações pelas crianças, que ajudavam umas às outras a realizarem as pinturas. Algumas crianças misturavam com as mãos, desenhando com os dedos, o que apesar de ser retomado pelas/os adultas/os, pois a proposta era outra, as respeitaram e permitiram outra forma de experiência por parte das crianças.

As crianças mostravam e contavam para suas/seus amigas/os e para mim as suas criações: “o Sr. Cabeça de Batata”, “o arco-íris”, “uma abóbora gigante” e outras. Observando as crianças compartilhando suas descobertas, suas obras, seus sentidos e significados, ouvi Luís dizer para seu amigo Nicolas: “*Olha o que acontece com o roxo quando mistura com as cores!*”, momento em que percebi o maravilhamento das crianças com as descobertas e produções feitas por elas.

O que mais chamou a minha atenção nesta tarde, no entanto, foi o que as crianças criavam juntas/os à medida que finalizavam as pinturas. Alguns dos meninos mais novos (de 3 e 4 anos) criaram uma brincadeira inusitada, que rapidamente contagiou e atraiu outros meninos e meninas de diferentes idades: equilibravam-se sobre uma vala que havia no chão, colocando uma perna de cada lado e caminhando sobre ela. O mesmo espaço desbravado potencializou brincadeiras e relações, já que outras crianças engatinhavam por dentro da vala, enquanto as/os amigas/os passavam por cima dela. Outras, ainda, pulavam de um lado para o outro e cada vez mais crianças se juntavam às brincadeiras. Cada uma delas, à sua maneira, agregando novas ideias e novos elementos e transformando aquele espaço inerte em um ambiente vivo, palco real de um imaginário real que acolhia, sem preconceitos, diferentes representações.

Pergunto para um dos meninos da turma do Dinossauro:

- *O que vocês estão fazendo ali?* E ele diz:

- *Essa é a ponte! E embaixo está o jacaré!* E as crianças passam fazendo sons de bichos.

Outro menino, ouvindo nossa conversa, diz:

- *Não é jacaré! É carro e caminhão que está passando no túnel!* E corre passando pelo seu túnel, fazendo barulho de automóvel e comprovando sua teoria. Conforme outras crianças começam a participar da brincadeira, novos elementos são incorporados: novos sons, disputas

entre jacarés, jacarés na contramão, o uso de pás para abrir caminho dentre as folhas da vala (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Algumas das crianças passaram quase todo o tempo disponível brincando com as pinturas, outras as fizeram, mas logo foram brincar com outras brincadeiras por elas criadas, como esta do túnel com o jacaré e da ponte com os carros e caminhões. A professora e o professor das turmas cuidavam para que se atentassem às quedas, aos bichos no meio das folhas, mas aquela brincadeira que não fazia parte do planejamento inicial passou a ser parte daquele momento de forma compreensiva e respeitosa.

As duas turmas, além de estarem integradas, eram turmas de Agrupamentos Multietários com crianças de 3 a 6 anos, brincando juntas de uma brincadeira que se iniciou por meninos mais novos. Posteriormente, os meninos mais velhos e as meninas de idades variadas também foram atraídos/as para a brincadeira.

Em uma sociedade em que as/os mais novas/os são consideradas/os as/os aprendizes, desprovidas/os de saberes passíveis de serem transmitidos e ensinados, ao vermos as crianças mais novas criando brincadeiras e possibilitando relações como essas, percebemos o quanto aquilo que o sistema educativo valoriza não condiz, na maior parte do tempo, com aquilo que as crianças querem, gostam e sabem fazer. Conforme explicita Malaguzzi (1992, apud FARIA, 2007), em relação ao espaço que nós adultas/os oferecemos às crianças para se posicionarem e se expressarem:

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (MALAGUZZI, 1992, p. 19 apud FARIA, 2007, p. 278).

Buss-Simão (2014), em estudo das relações sociais na Educação Infantil, ressalta a importância de não haver sobreposição de valores no que concerne às experiências e ao cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica. Tende-se a incentivar atividades e vivências consideradas pedagogicamente valorizadas pela sociedade, relacionadas aos desenhos, escritas e falas, enquanto experiências sensoriais, afetivas, relacionais e corporais são subestimadas. Conforme a autora destaca, nas relações sociais estabelecidas entre si e com as/os adultas/os,

as crianças demonstram uma centralidade da dimensão corporal, categoria na qual o biológico é marcado por aspectos da cultura, compreendendo o corpo como meio de ação social.

Nos episódios relatados acima, podemos perceber que a dimensão corporal das crianças e suas emoções constituem instrumentos de socialização e sociabilidade que, ao serem permitidos e incentivados, resultam em relações sociais amplas, aprofundadas e diversificadas. Nessas ações pedagógicas, em que são consideradas as perspectivas das crianças, são recuperados:

[...] valores e conhecimentos que incluem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, as emoções, a ludicidade, o encantamento e o maravilhamento e, sobretudo, valores e conhecimentos capazes de lidar com as polissemias e com as complementaridades, inclusive a complementaridade proporcionada pela contribuição única que as crianças podem dar, a partir da sua condição geracional, diferente daquela advinda do mundo social de pertença dos adultos (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 108).

Deve-se estar atenta/o, então, à discussão da dimensão corporal nas identidades, nos relacionamentos e nas relações das crianças. Para tal, conforme destacam Buss-Simão e Rocha (2007), é imprescindível que estejamos sensíveis às:

[...] questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração, pois consciente ou inconscientemente, ao se relacionar com as crianças, se estará “intervindo” na constituição das suas identidades, interações, relacionamentos (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007, p. 200).

Buscando compreender, ainda, de que maneira formavam seus grupos, quais eram suas preferências e de que forma as relações multietárias ocorriam intencionalmente, como uma escolha das próprias crianças, observei nos momentos de brincadeiras nos parques da instituição – locais onde as brincadeiras livres, sem interferências das/os adultas/os, ocorriam com maior constância – com quem brincavam, com qual frequência brincavam com as mesmas crianças e do que brincavam.

Um grupo de três meninos e uma menina brincava com os pneus do parque. Teresa, de 3 anos; Pedro e Lucas, de 4 anos e Antônio, de 5 anos, subiam em um talude (de grama) do parque com o pneu, virando-o de lado e soltando-o para vê-lo rolar e bater na cerca que divide a pré-escola da rua. Enquanto isso, as crianças corriam atrás do pneu ou deitavam-se no chão e

rolavam imitando o seu movimento. Depois repetiam a brincadeira. O momento chamou minha atenção devido à diversidade de idade e gênero e foi registrado em vídeo (a pedido das crianças)³¹ e em caderno de campo:

As crianças de três idades diferentes brincavam democraticamente, resolvendo seus conflitos conforme seus próprios julgamentos. A cada repetição da brincadeira uma criança diferente soltava o pneu e, apesar de estarem disponíveis vários outros pneus pelo parque, optaram por usar o mesmo e experimentar juntos (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Notei, ainda, que as crianças gostavam de brincar nos espaços do parque em que havia areia e brinquedos de plástico, como casinhas, baldes e pás. Nesses espaços, brincavam de “casinha”, em que havia a mãe, a filha e o pai, porém, diversas vezes outras/os personagens eram incorporadas/os, como um cachorrinho (representado por outra criança), uma tartaruga de brinquedo que deviam cuidar e, até mesmo, um dinossauro de brinquedo que era o animal de estimação da família. No episódio abaixo, relato a brincadeira de Marcela, Joana, Rodrigo e Ana Maria:

Marcela e Joana brincam de “mamãe e filhinha”. Marcela tem 3 anos e Joana tem 5 anos. Apesar disso, era Marcela quem representava o papel de mãe. Joana fingia que se machucava e ia “chorando” para sua mãe. A mãe colocava areia no machucado, fingindo que era o remédio e cuidava da filha. Rodrigo, de 3 anos, observando a brincadeira, fingia que seu dinossauro estava chorando machucado. E Marcela corria para colocar remédio na boca dele e curar mais um ferido. No mesmo cenário, chegava Ana Maria, de 3 anos, e passava a integrar a brincadeira. Ana Maria era o cachorrinho da casa que andava com quatro patas, latia e abanava o rabinho. Ia para a casinha comer a comidinha de areia e voltava. Um pneu que estava ali era a caixa de areia onde o cachorro fazia cocô. O cocô eram os brinquedos do parque e as crianças todas morriam de rir com a brincadeira! (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Diante das criações com diferentes materiais e diferentes pares, reflito em caderno de campo, naquele momento, sobre a riqueza das relações entre as crianças de diferentes idades:

³¹ Mesmo após obter o assentimento das crianças e o consentimento das/dos responsáveis no início da pesquisa para os registros por meio de fotos e vídeos, assim como destacado no capítulo metodológico, vale lembrar que me atentei se as crianças gostariam de ser fotografadas e filmadas nos determinados momentos, sempre perguntando se eu poderia. Com o passar do tempo, fui percebendo e respeitando aquelas que gostavam de ser fotografadas e filmadas e as que não se sentiam tão à vontade.

As brincadeiras com os pares, de diferentes idades, me parecem mais criativas, inventivas, cheias de novas ideias e elementos. As crianças de 3 anos, como a Ana Maria, que adoro observar pela complexidade das suas criações, parecem trazer elementos mais inusitados às brincadeiras, tanto representados pelos materiais, quanto pelas ideias. Já as crianças mais velhas em idade, parecem reinterpretar com mais frequência as cenas dos seus cotidianos e as dos adultos, como brincar de consertar casas, brincar de representar papéis familiares, de “escolinha”, dentre outras. Quando juntas, entretanto, isso tudo se mistura e a casa da família já ganha um cachorrinho, que faz coisas engraçadas, transformando pneu em caixa de areia e em banheira, ganha um dinossauro de estimação que se machuca e outras diversas invenções inusitadas e surpreendentes (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Girardello (2011) trata da importância da experiência imaginativa para as crianças no conhecimento estético e científico do mundo. Através da imaginação, é possível que as crianças conjecturem novidades e futuros possíveis, vivenciando suas emoções imaginativas através “(...) da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita” (GIRARDELLO, 2011, p. 76). A importância de uma educação que propicie e incentive a imaginação consiste ainda, segundo a autora, na eliminação da dualidade entre razão e emoção, sensibilidade e intelecto, gerando interrogações e alternativas.

Ao criarmos condições, como as dos episódios acima relatados, com tempos e lugares para que possam imaginar, permitimos que as crianças construam possibilidades sobre elas mesmas e sobre o mundo, além de construírem vínculos e relações intensas com seus pares e as/os adultas/os que as cercam, exercitando também suas escolhas.

Mata (2011) apesar de não centralizar seu estudo nas perspectivas das crianças, mas sim, das suas professoras vivenciando a experiência multietária, retrata que um dos motivos para que a equipe iniciasse a proposta, além do desejo de construir outras possibilidades pedagógicas, foi a escuta de uma das crianças de 3 anos que, ao passar a frequentar a pré-escola, não se adaptou a nenhum dos grupos de crianças de mesma idade, mas demonstrava alegria, interagindo e participando em um grupo de crianças de 5 e 6 anos. Este exemplo conduz à reflexão: estamos ouvindo o que as crianças têm a nos dizer sobre essas escolhas e construindo com elas novas formas de ser e estar na Educação Infantil?

Busquei também acompanhar os dias nos quais as crianças participavam do projeto Ateliês, considerando que além das diferentes idades, as meninas e meninos estariam também

se relacionando com as crianças de outras turmas. Acompanhei em uma tarde o ateliê em que realizavam propostas relacionadas às diversidades étnico-raciais. Sentei-me no chão com as crianças para fazermos um chocalho usando cápsulas de café, sementes de girassol e fitas adesivas coloridas. Enquanto eu e a professora auxiliávamos na construção dos chocalhos com algumas crianças, outras brincavam com os brinquedos da sala, no chão e nas mesinhas.

Antes de acompanhar um dia de ateliê, imaginei que aquelas tardes pudessem ser conturbadas, que as crianças se mostrassem inseguras por não estarem nas suas salas de referência, porém me surpreendi com a alegria e interesse delas estando em outra sala e com outras crianças com as quais não se relacionam diariamente. Conforme registrei no diário de campo:

O tempo em que ficamos na sala não presenciei conflitos, brigas, desentendimentos. As crianças brincaram e interagiram felizes, criando brincadeiras, inventando, construindo juntas. Enquanto arrumávamos a sala para retornar às salas de referência, observei Júlia e Diana interagindo. Cada uma de uma turma diferente e de mesma idade. No canto da sala há uma régua de medida de altura pregada na parede. Júlia media Diana e esta media Júlia. As duas davam risadas com a brincadeira de medição. Quando a professora chamou as crianças para irem embora e voltarem para suas respectivas salas, Júlia e Diana se abraçaram, fechando os olhinhos por um instante e sorriram. Elas não disseram nada, mas esse momento para mim foi como se dissessem o quão valioso havia sido aquele tempo de diversão que compartilharam juntas ali, na pré-escola (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Na organização dos Ateliês, observei que as meninas e os meninos, mais novas/os e mais velhas/os em idade tinham suas escolhas incentivadas e respeitadas, assim como uma maior liberdade de seus corpos ao circularem pelos espaços da pré-escola nas diferentes salas de ateliês, optando por propostas e ambientes condizentes com suas vontades. Notei o prazer que tinham em fazerem suas escolhas e se direcionarem aos ateliês escolhidos, em encontrarem crianças diferentes das que estavam habituadas, assim como, com professoras de outras turmas. Isso tudo, juntamente com a possibilidade de criarem, construírem, inventarem e explorarem, revelavam momentos de felicidade, risadas, gritos, concentração, de engajamento e euforia por parte das crianças.

Em entrevista com a diretora do CEI, na qual ela relatou de que forma iniciaram as discussões para a montagem do projeto e como o mesmo foi se concretizando, ela faz uma observação a respeito do que percebeu em relação à apropriação da dinâmica dos Ateliês pelas

crianças. Destaca como os nossos olhares adultos assumem, por vezes, que as crianças não conseguirão realizar algo e nos surpreendemos:

Quando começou o projeto com os Ateliês, a gente viu quanto que as crianças eram capazes, mais do que ainda a gente achava que elas seriam. Do que elas são. E o que a experiência mostrou: que quando damos oportunidade para as crianças terem autonomia de decidir, de fazer as coisas, de pensar, de criar, dar ideias, elas são muito capazes. Sai muita coisa interessante. Vemos que o modelo quando é centralizado no adulto, ele inibe esse potencial que as crianças têm. Então, a partir disso, a gente pensou assim “as crianças não vão saber sair da sala, ir pro ateliê e voltar”. A gente achava que as crianças não iam conseguir, que ia ficar criança perdida. Não deu uma semana. E eu falo que é uma cena que me emociona: ver as crianças a hora que saem para os ateliês, aí junta aquele formigueiro nesse pátio e daqui a pouco some. Enche e esvazia. E assim, claro que fica criança perdida, mas não porque ela ficou perdida, mas porque ela quis passear. Não é porque ela não sabe pra onde ela vai. E quando voltava para a sala, a mesma coisa. Quer dizer essa centralidade do adulto é desnecessária. Muitas vezes, a gente se desgasta na relação com as crianças querendo conduzir tudo, querendo direcionar tudo ou achando que as crianças não são capazes e elas são muito capazes (Entrevista com a diretora do CEI. 2º sem. 2019).

Nesse projeto, assim como é explicitado no Caderno Curricular Temático relativo aos tempos e espaços (CAMPINAS, 2014), que guiou as discussões que serviram de base para a criação do mesmo, nota-se o destaque dado às crianças em uma “educação que contemple a formação da criança e sua autonomia para viver (n)o mundo, sem deixar de considerar a especificidade da ação pedagógica, com seus movimentos de planejamento, avaliação e replanejamento” (CAMPINAS, 2014, p. 99).

O documento destaca, ainda, a importância de uma organização pedagógica que permita o aparecimento de novos tempos e espaços, possibilitando relações diversificadas e a intensidade de experiências vivenciadas.

A novidade deste Caderno é, assim, o destaque aos novos tempos e espaços que emergem do movimento de criação e recriação, promovido na experiência sempre singular dos sujeitos envolvidos nas interações vivenciadas. A consideração desses novos espaços e tempos em nossos planejamentos das ações educacionais possibilita ir além das barreiras apresentadas pelos espaços físicos e tempos marcados pelo relógio, impostas pela necessária organização da jornada dos sujeitos na escola (CAMPINAS, 2014, p. 100).

O que significa, ao mesmo tempo, deixar-se guiar pelo experimentar, envolvendo-se genuinamente com as propostas a partir das brincadeiras e desprendendo-se dos rituais escolarizantes com os quais erroneamente e cegamente nos habituamos.

Faria e Richter (2009) criticam essa pedagogia escolarizante, centrada na transmissão de conhecimentos, buscando elementos como a arte, por exemplo, como um dos fundamentos da Educação Infantil, pois pode permitir que crianças e adultos/os atuem no mundo com seus corpos e mentes, sem separar pensamento e ação, experiência e saber³². As autoras defendem, portanto, o direito à uma educação para as crianças pequenas que propicie e provoque corpos em movimento, transfiguradores, que possam se deparar com experiências que gerem espanto, admiração, frenesi, e que não estejam fadados (os corpos) a uma forma pronta e predefinida.

Segundo Moruzzi (2019), um dos principais desafios desta primeira etapa da Educação Básica está em ultrapassar esta lógica disciplinar, fragmentada, pautada em práticas de controle dos corpos, herança de uma instituição escolar historicamente disciplinadora:

São muitas forças internas e externas que se agregam ao espaço quando este se torna escolar – composições de rotinas rígidas, de currículos pré-estabelecidos sem aberturas para interações com as crianças, de horários fixos sem respeito ao ritmo das crianças, de produções de ocorrências e cadernetas de anotações que pouco ou nada retratam do trabalho realizado com as crianças ou de suas produções; etc.; há pouco da criança nesta escola e há muito de uma infância normalizada, pasteurizada, hegemônica. Há uma intensa pedagogização nas escolas de educação infantil, isto é, as práticas que se instauram nessa educação infantil escolar visam canalizar, adaptar e corrigir a partir de inúmeros dispositivos disciplinares que enrijecem as linhas de força que fazem das crianças sujeitos infantis (MORUZZI, 2019, p. 447).

Daí a reflexão sobre a separação e o agrupamento das crianças em turmas de idades iguais e o propósito que se deseja atingir com tal feito: o de delimitarmos brincadeiras e brinquedos específicos para cada idade, criando expectativas em relação aos comportamentos das crianças em cada idade, fixando tempos definidos para que elas falem, andem, corram, leiam, escrevam, desconsiderando a intensidade de suas ideias e manifestações.

Enquanto tomamos como base essas concepções que visam ao controle e à produção, desconsideramos o fato de que a categoria infância justamente se produz a partir de um conjunto

³² Ressalto a importância do diálogo entre a Educação Infantil e a Arte e das pesquisas que evidenciem essa necessidade, como visto em Souza (2016), Silva (2017), Anselmo (2018) e Goettens (2019), pesquisadoras e colegas do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis (FEUSP).

de relações. Prout (2010), ao tomar como base o conceito relacional de trajetória de vida, destaca que esse tema envolve o tempo histórico, o tempo individual e o tempo institucional, fazendo a ressalva de que a trajetória de vida não deve ser vista como uma fase única e estática, mas sim como um conjunto de fases socialmente construídas e decorrentes das experiências.

Com isso, Prout (2010) cita ideias de outras/os pesquisadoras/es, como Barrie Thorne, William Corsaro, Judith Rich Harris e Ivar Frønes, que defendem que o “crescer” não se realiza individualmente, mas coletivamente – ou seja, no contexto de relações de grupo” (PROUT, 2010, p. 748). Como Corsaro (1997), ao mostrar que as crianças descobrem juntas de que forma realizar as transições institucionais que são decisivas para suas vidas, como a transição da etapa pré-escolar para a etapa escolar.

Assim, percebemos como as concepções escolarizantes que guiam as instituições educativas e a rigidez, separação, classificação que as compõem, precisam urgentemente ser vistas e revistas, uma vez que “as estruturas institucionais podem tanto construir como inviabilizar relações entre crianças” (PROUT, 2010, p. 748). Podendo, por exemplo, viabilizar relações entre crianças de idades iguais, ao permitir que estejam no mesmo grupo e, em contrapartida, tornar inviável a relação entre uma criança mais velha e uma criança mais nova em idade, quando a primeira passa para um outro segmento, mudando de espaço físico ou simplesmente mudando seus horários de intervalos, refeições, brincadeiras nos espaços externos. Receio, inclusive, demonstrado pelas próprias crianças, assim como no episódio ora retratado, em que Manoela expressa suas ansiedades e medos em relação à essas mudanças.

Vale ressaltar, além disso, que ainda que as turmas fossem formadas por crianças de 3 a 6 anos e, portanto, estivessem não só entre pares de mesmas idades, mas de idades variadas; nos momentos de brincadeiras nos parques da instituição ou quando iniciavam alguma brincadeira entre elas, na maioria das vezes, os grupos formados pelas próprias crianças compunham crianças de idades variadas. Comprovando, assim, que as meninas e meninos gostavam e sentiam prazer em estar com seus pares de idades diferentes, fazendo essa escolha em suas jornadas na pré-escola.

Havia sim momentos em que se formavam grupos só de crianças de mesma idade ou só de meninas ou meninos, contudo, não permaneciam longos períodos dessa forma, logo mesclando-se a outros grupos e/ou reformulando-os.

Além disso, as brincadeiras entre crianças de diferentes idades indicavam uma dinamização das construções de suas culturas infantis, misturando-se elementos concretos com imaginários, cedendo lugar às invenções, criações, construções variadas, deixando claras as

incorporações complexas, criativas e enérgicas às culturas adultas as quais se deparavam. Inclusive, apresentando reelaborações criativas dos espaços físicos da instituição, espaços esses criados pelas/os adultas/os, mas que ganhavam novos formatos com diferentes significados, conforme as ações das crianças sobre eles.

Castelli (2015), observando as relações entre bebês e crianças mais velhas no contexto da Educação Infantil, compreendeu a horizontalidade que caracteriza essa socialização, destacando que não só os bebês aprendiam com as crianças mais velhas, como costumamos defender em nossa sociedade, mas as crianças mais velhas também aprendiam com os bebês, compreendendo e conhecendo de quais cuidados carecem, sobre suas diferentes linguagens, gostos e preferências. Segundo a pesquisadora, sobre o enriquecimento de suas relações em meio às diferenças:

E tanto bebês quanto crianças mais velhas aprendem a interagir com esse outro que não é igual a eles: são outros corpos, outras linguagens e outras brincadeiras que entram em cena (CASTELLI, 2015, p. 194).

Além do mais, segundo a autora, bebês e crianças de diferentes idades, juntas/os, aprendiam a regular suas relações e ainda aproveitavam para testar os códigos sociais das/os adultas/os que lhes eram apresentados.

Concluindo-se, dessa forma, que as nossas interferências adultocêntricas nas divisões entre as crianças por faixas etárias tendem a subestimar e a limitar as crianças e a potencialidade que suas relações possuem, especialmente no que se refere à construção e (re)elaboração das suas culturas infantis.

3.2 “Agora eu sou a mãe e você é o filho!”: interseccionando idade e gênero

O gênero também incidiu em uma importante categoria constitutiva das relações sociais entre as crianças ao longo da pesquisa de campo, assim como entre crianças e adultas/os, sendo responsável por ações sociais no contexto estudado. Buss-Simão (2013), ao tratar das pesquisas de Cahill (1986, apud BUSS-SIMÃO, 2013, p.180), a respeito da identidade de gênero em crianças pequenas, destaca uma considerável afirmação do pesquisador sobre a influência das categorias de idade e gênero na infância: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”.

Quando pensamos na estrutura organizacional escolar, enquanto instituição normalizadora, que utiliza estratégias de “(...) individualização, distribuição, comparação, correção e normalização para regular os sujeitos” (DORNELLES; DAL’IGNA, 2015, p. 1588), percebemos que a utilização de critérios etários e de gênero, podendo incluir ainda os critérios raciais, visam atingir esses ideais.

Nestes espaços institucionalizados, criados para receber as crianças, por meio dos quais elas têm os primeiros contatos com a sociedade fora da família, são criadas e vivenciadas novas relações entre seus pares, e entre elas e as/os adultas/os, que se intensificam pela diversidade entre as pessoas e pelos distintos papéis que desempenham. Segundo Faria (2006), nas instituições de Educação Infantil, assim como na sociedade, são vivenciadas relações distintas de poder, sendo elas pautadas no gênero, na classe, na idade e etnias. A autora destaca que:

Ainda estão para serem melhor e mais estudadas e investigadas as relações no contexto da creche onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. –; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina... (FARIA, 2006, p. 285).

Quando observamos as crianças em suas relações e nas brincadeiras, notamos que elas ora resistem e desafiam os estereótipos impostos, ora os (re)produzem e os acentuam, sendo que as posturas adotadas por elas “(...) são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças ocupam nas relações sociais entre pares, nas quais se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, entre outras” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 181). Assim, percebemos que não é possível isolar determinada categoria relacional hierárquica, já que elas estão constantemente interligadas.

Rosa (2018), em estudo teórico sobre o encarceramento de mulheres negras, vale-se da interseccionalidade e suas contribuições para compreender a situação por ela estudada e, para tal, analisa o conceito da interseccionalidade. Assim como início no capítulo metodológico deste texto, a pesquisadora nos relembra que a partir do movimento feminista surge a crítica de que os manifestos eram oriundos das mulheres brancas, heterossexuais, de classe média e do ocidente, não havendo espaço para o feminismo negro, homossexual e provenientes de países

pobres. Essas tensões foram abrindo espaço para as discussões envolvendo esses outros grupos de mulheres e, de acordo com a autora:

Tais ações promoveram alargamento no campo teórico e político do pensamento e ativismo feminista, que se dedicou cada vez mais a outros marcadores de desigualdade e opressão, sendo capaz de estratégias para analisar a relação entre diferentes categorias sociais e suas intersecções. No caso do feminismo negro, as categorias centrais eram gênero e raça (ROSA, 2018, p. 46).

A feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw, na década de 1980, iniciou a discussão sobre a interseccionalidade dedicando-se à compreensão das formas de hierarquização entre gênero e raça e de que maneira, ao atuarem juntos, comprometem as vidas das cidadãs, situando-as em posições de exclusão e marginalização. Segundo a teórica, as categorias devem ser analisadas em primeiro plano, por fazerem parte da estrutura social e constituem-se como “(...) fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 176). A partir de sua própria experiência, a autora mostrou que as mulheres negras não eram representadas em suas condições nem pelo movimento feminista (composto, em sua maioria, por mulheres brancas) e nem pelo movimento antirracista (formado, em sua maioria, por homens negros).

No entanto, Brah (2006 *apud* ROSA, 2018) alerta sobre a dificuldade da construção de uma rede de relações solidárias a partir do movimento das mulheres, que passaram a se identificar enquanto grupo correspondente às suas opressões particulares e suas conexões com outras formas de opressões. As análises da autora diferenciam-se das de Crenshaw (1989), na medida em que o enfoque da primeira está em compreender a diferença, relacionando-a com outras formas de opressão. Já Crenshaw (1989), aloca sua atenção ao racismo, ao patriarcalismo e à outras formas de opressão (ROSA, 2018).

Desse modo, a interseccionalidade vai se consolidando enquanto ferramenta teórica e metodológica (COLLINS, 2017), atentando às sobreposições e cruzamentos dos diferentes eixos de poder. Crenshaw (2002, p. 177), defende que hoje em dia já é “(...) amplamente aceito que as mulheres nem sempre vivenciam o sexismo da mesma forma, e que homens e mulheres também não vivenciam o racismo de forma idêntica”, mas que a convergência entre sexismo e racismo ainda deveria ser aprofundada, o que tem se intensificado desde meados da década de 1980.

Em relação a essa ferramenta enquanto procedimento metodológico, Crenshaw (2002) oferece o caminho para que seja adotada uma política de – segundo ela e com apoio na teórica feminista Mari Matsuda – “fazer outras perguntas”. Assim sendo, me propus a realizar essas tais “outras perguntas” ao vivenciar e observar as crianças em minha pesquisa de campo e perceber uma correlação entre as categorias de gênero e idade – ambas categorias identitárias que sujeitam, classificam, hierarquizam, estereotipam e subordinam crianças e adultas/os de acordo com critérios biológicos e socialmente construídos – influenciando suas próprias relações sociais, entre elas e as/os adultas/os.

Consistindo o entrelaçamento da idade e do gênero em um debate ainda inicial, escasso e incipiente no campo da Pedagogia da Educação Infantil, apoiei-me nas pesquisas da socióloga Alda Britto da Motta (1999; 2004; 2010) nas quais analisa e correlaciona as categorias de gênero, idade, geração e classe social. Apesar da pesquisadora não tratar de crianças em seus estudos, mas sim de idosas/os, suas análises apresentaram-se de grande valia, devido a um importante ponto de vista defendido por ela, do qual me aproprio nesta pesquisa: de que as pessoas vivenciam, de maneira diferenciada, suas experiências de vida no interior dos seus grupos de idade, a depender de seus gêneros e suas respectivas representações e exigências sociais.

Dito isso, Motta (1999, p. 191), ao estudar o envelhecimento entrelaçando as categorias de gênero, geração e classe social, destaca que ser idosa/o ou jovem consiste em uma “(...) condição vivida em parte homoganeamente e em parte diferencialmente, de acordo com o gênero e a classe social” em cada grupo de idade. Ressalta que as perspectivas de gênero e classe são fundamentais na explicação das diferentes trajetórias de vida percorridas por homens e mulheres, ilustrando como esses sujeitos generificados, em suas respectivas classes, experienciam o processo de envelhecimento.

Defende, dessa forma, que a vida social é estruturada em conjuntos de relações que se articulam, sendo os sistemas mais determinantes aqueles pautados nas classes sociais, nos gêneros, nas idades/gerações e nas raças/etnias, considerando que, para abarcar a complexidade da vida social, devem ser analisados correlacionadamente.

O elemento fundador de ordem biológica é, com freqüência, destacado para justificar, ideologicamente, o poder e a dominação – o sexo “frágil” e “burro”, a raça “preguiçosa” e “feia”, a idade imatura ou da “esclerose” –, não fosse a essência da ideologia a naturalização do social (MOTTA, 1999, p.194).

Cada uma dessas categorias, portanto, remete a uma análise de relações de poder. Concluindo-se, então, que há uma “(...) diversidade de experiências de gênero e esta depende da valorização social de cada um desses aspectos e/ou da vivência que se tem deles. Há, então, hierarquias internas a cada dimensão” (MOTTA, 1999, p.197). A idade e o sexo/gênero, portanto, têm se desenvolvido historicamente como critérios de organização e integração social, especialmente quando nos referimos aos aspectos econômicos e à organização da divisão do trabalho. Enquanto isso, foram sendo construídas:

[...] formas organizativas outras que redundaram em discriminação, marginalização ou exclusão igualmente baseadas na idade – assim como em critérios relativos ao gênero. E de tal forma que, na modernidade, a vida social apresenta-se impregnada de etarismo (ageism). Tanto quanto de sexismo. Apenas o preconceito/discriminação contra a idade se apresenta de forma menos perceptível, mais sutil que o sexismo, porque mais naturalizado pela evidência dos registros da passagem do tempo nos corpos. E os corpos são de várias idades, em suas diferentes transformações e possibilidades, individuais e sociais (MOTTA, 2010, p. 226).

Com isso, a estudiosa acima alerta ao fato de que a condição etária ou geracional é quase sempre omitida nas discussões voltadas às relações de gênero, incluindo os estudos feministas, ficando mais evidentes quando interligadas com raça e classe social.

Os estudos recentes de Santiago (2020) e Santiago e Faria (2021) também contribuem para minhas análises, à medida que abordam o pensamento interseccional entre o processo de racialização e as categorias de gênero, classe social e idade entre as crianças na Educação Infantil. Santiago (2020, p. 3) considera “(...) as crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade”. Justificando que a raça/etnia, a classe social e o gênero interseccionam-se com a categoria idade que:

[...] expressa aqui a importância de pensar a infância no âmbito das intersecções, gerando conflitos advindos do sistema patriarcal, racista, adultocêntrico, e produzindo múltiplas desigualdades e hierarquizações (SANTIAGO, 2020, p. 3).

Sobre as análises interseccionais, destaca-se segundo Rosenberg (1996), em “Educação Infantil, classe, raça e gênero”³³ que, muitas vezes, espera-se um julgamento linear e cumulativo a respeito das categorias, com expressões como “a tripla discriminação da mulher negra”. Conforme destaca a estudiosa, porém, esse tipo de associação não contempla a complexidade e as diversas contradições presentes nas instituições educativas, sendo impossível reduzi-las umas às outras em um movimento sincrônico, considerando a dinamicidade dessas categorias.

Ou seja, Hicks (1981 apud ROSEMBERG, 1996) introduz o conceito de não-sincronia, em que as hierarquias de gênero, raça e idade não coincidem e não atingem os indivíduos ou grupos da mesma forma e em um mesmo momento. Assim:

Isso significa que a intersecção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe ou gênero em dado contexto social ou institucional. Nem as pessoas individualmente, nem os movimentos sociais desenvolvem em perfeita sincronia a consciência de classe, gênero e raça. Por exemplo, a busca de superação de subordinações de classe pode ignorar ou mesmo apoiar-se em subordinações de gênero ou raça (ROSEMBERG, 1996, p. 59).

A importância desse diálogo, assim sendo, ocorre devido à necessidade de pensarmos juntamente com outras categorias ao analisarmos as condições de desigualdade e subalternidade das crianças nos contextos educativos. Porém, sem a ambição de encontrar uma linearidade nos julgamentos, mas sim considerando a inconstância da não-sincronia a qual estamos fadadas/os quando nos atrevemos a interseccionar as categorias sociais.

No entanto, o objetivo consiste não simplesmente em trazer a idade apenas considerando a condição de subordinação infantil a qual as crianças estão posicionadas em relação à geração adulta, mas em esmiuçar, no interior da infância, as diferenças de idade e o que elas significam para as vivências e relações das meninas e meninos. Assim como, questionar de que forma constroem e reconstroem, significam e ressignificam o “possuir” determinada idade, ou seja, ter 3, 4, 5 ou 6 anos de idade no interior da pré-escola.

³³ Neste estudo, Rosenberg (1996, p. 64) critica a desqualificação da Educação Infantil no Brasil e as desigualdades sociais, trazendo evidências de que “(...) quanto mais pobre, mais cedo, mais tempo a criança frequenta equipamentos de educação infantil e que são justamente os de pior qualidade”. O serviço desqualificado oferecido para crianças e também as condições deploráveis de trabalho para as/os funcionárias/os das instituições recaem sobre as crianças pobres e negras (maioria matriculada nas creches e pré-escolas públicas), culminando na denominada “morte educacional anunciada”.

Dessa forma, as contribuições citadas apresentam relevância nesta pesquisa para elucidar de que forma crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de maneiras distintas de acordo com o gênero.

Com base nas explicações feitas anteriormente, por conseguinte, são levantados questionamentos a partir daquilo que crianças e adultos/os mostraram em campo, tais quais: será que meninas mais velhas e meninos mais velhos (de 5 e 6 anos) experienciam da mesma forma suas vivências e relações na Educação Infantil? E ao compararmos as experiências de meninos mais velhos e meninos mais novos (de 3 e 4 anos), ou de meninas mais novas e meninas mais velhas? De que forma se dão essas relações entre as crianças e entre elas e as/os professoras/es?

Para iniciar ilustrando as reflexões apresentadas, trago episódios referentes à relação entre duas crianças: Marcelo, de 6 anos e Teresa, de 3 anos. Conforme registro em caderno de campo:

Teresa havia se aproximado mais dos meninos no final do ano, especialmente de Marcelo, menino mais velho de 6 anos, e descobriu um prazer enorme em partilhar de brincadeiras e momentos com ele, que era considerado mais transgressor, levando frequentes broncas da professora. Ele fazia muitas invenções, corria de um lado para o outro pelo CEI, e estava cada hora em um “país”. Ela, menina e uma das mais novas, se entregou às brincadeiras, consideradas mais agitadas, e ria, se divertia e se envolvia, criando e inventando junto. (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

A nova parceria entre Teresa e Marcelo havia, inclusive, chamado minha atenção, pela relação que criaram, que se diferenciava das relações que ambos tinham com seus outros pares, despertando certa preocupação e desconfiança da professora sobre os comportamentos de Marcelo nessa nova amizade.

Marcelo era um dos meninos mais velhos, em idade, do CEI. Ele frequentemente subvertia o que era acordado com a professora e com as/os colegas da turma, que verbalizavam o fato dele estar incomodando ou atrapalhando as brincadeiras. Falava palavrões, reproduzia comportamentos e discursos adultos preconceituosos. Segundo a professora, o pai de Marcelo depositava grandes expectativas para que ele fosse um ‘pequeno homem’, como revela Sayão (2003), reforçando as relações de poder arbitrárias impostas em sua educação, como mostra o episódio abaixo em que o menino está brincando na área externa com outros meninos:

No parque, alguns dos meninos mais velhos, de 5 e 6 anos (Marcelo, José e Bento) brincavam atrás de uma árvore grande, pegando galhos e tijolos. Me chamaram para ir ver, perguntei o que estavam fazendo e eles responderam:

- *A gente está fazendo uma fogueira pra beber!*

Perguntei curiosa: - *Como assim, beber?* E eles disseram:

- *Beber pinga, cerveja...*

Percebo que eles quando estão juntos testam os limites e normas impostas pelas/os adultas/os, reproduzindo e brincando com elementos do universo adulto, mostrando uns para os outros quem sabe mais agir como os adultos (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Já Teresa costumava brincar tanto com outras meninas, quanto com outros meninos, geralmente de mesma idade, e brincava de forma bastante solidária, inventiva, criando personagens, inventando cenários. Quando Marcelo se uniu à Teresa, passou a brincar de maneira mais afetiva, tranquila e amorosa. Juntos, brincavam de “casinha”, de “cachorrinho”, com brinquedos na areia e com brincadeiras que envolviam aspectos imaginários e inventivos, como retratado abaixo:

Marcelo e Teresa brincavam juntos, Marcelo era o pai e Teresa era a filha. Então, buscando inverter os papéis, ela falou:

- *Agora eu sou a mãe e você é o filho!*

Sendo agora mãe e filho, imaginavam que estavam viajando e arrastavam dois bichinhos de pelúcia pela sala em uma cestinha, divertindo-se com a brincadeira. A professora, então, perguntou:

- *E o que a mãe e o filho fazem?* E Marcelo respondeu com reforço de Teresa:

- *Brincam!* (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Na relação com Teresa, Marcelo sentia-se livre para ser o que quisesse, criando, inventando, explorando, sem se preocupar em suprir as expectativas que eram impostas a ele. Teresa, do mesmo modo, sentia-se à vontade para experimentar outras brincadeiras com os meninos de idades variadas, especialmente, com Marcelo, expandindo sua imaginação, extrapolando tempos e espaços. Ela experimentava outra forma de ser menina na Educação Infantil, já que suas relações não ficavam restritas apenas às meninas de mesma idade e elementos diversos eram incorporados nas brincadeiras na relação com os pares de gênero e idade diferentes.

Foram observadas, com esse e outros momentos na pré-escola pesquisada, expectativas maiores e incisivas depositadas nas meninas e meninos mais velhos em idade. Havia a cobrança

para que correspondessem às expectativas do que significa ser mulher ou homem em nossa sociedade, inclusive, com intenção de acelerar, adiantar e apressar suas infâncias. As crianças também reproduziam, cobrando delas mesmas e de seus pares, que correspondessem a esses ideais de feminilidades e masculinidades do mundo adulto. Entretanto, as diferenças de idade e gênero possibilitavam a transgressão e inovação desses elementos por parte das crianças, que encontravam formas diversas de livrarem-se dessas limitações.

Ao romperem com as expectativas de gênero e de idade, em seus estereótipos culturais, Marcelo e Teresa trazem novas possibilidades, mostrando uma “(...) fluidez de trânsito nos mundos *genderizados*, não mais separados e não mais do ‘ou isto ou aquilo’, mas sim um mundo em que coexistem o isto e o aquilo” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 188).

Já entre as meninas e meninos mais novas/os em idade havia maior permissividade, como uma compreensão de que poderiam brincar mais livremente com seus pares mais novos, mais velhos ou de mesma idade, enquanto pudessem “aprender” a se portar como o esperado, como visto com as brincadeiras de Teresa. Até mesmo por parte das crianças, percebia que as brincadeiras apresentavam menores indícios de elementos voltados a corresponder ideais sociais adultocêntricos entre meninas e meninos mais novos, do que entre meninas e meninos mais velhos.

Não obstante, mesmo entre as crianças mais novas, notava-se que as meninas sofriam maiores limitações (ainda que por parte das próprias meninas e também dos meninos), o que se explicitava em situações que envolviam determinados brinquedos ou brincadeiras. O uso dos triciclos do parque era um exemplo disso, pois apenas os meninos brincavam, apesar do interesse demonstrado pelas meninas que, nos poucos momentos em que buscavam reivindicar seu uso “perdiam” a disputa.

Santiago (2020, p. 8) destaca, em sua pesquisa, que os corpos e comportamentos das meninas negras tendiam a serem mais subordinados, justificando que “(...) a própria construção do gênero feminino é estabelecida com base na passividade que se modula ao contexto patriarcal vigente”, recorrendo a Belotti (1987) para ressaltar que na construção social do que significa ser uma menina, há a exigência do controle de sua agressividade, cobrança de posturas dóceis, tranquilas e reprimindo a curiosidade, vitalidade e mobilidade em excessos. Dessa forma: “O processo de construção social e cultural da feminilidade em muitos momentos impõe a passividade e emoldura normas sociais com maior rigor para as mulheres e meninas” (SANTIAGO, 2020, p. 8-9).

Mesmo em um espaço de Educação Infantil, como o investigado e com professoras, professor e gestoras que se propõem a pensar outras formas de ser e estar no mundo, que não aquelas marcadas por ideais etários e heteronormativos, testemunham-se desafios no sentido de superar barreiras como algumas aqui abordadas. Existem ideais já tão impregnados em nós que, muitas vezes, quando buscamos tomar medidas refletindo sobre a importância da diversidade, da luta contra preconceitos e contra estereótipos, acabamos valendo-nos de outras estratégias segregadoras. Segundo Gunnarsson (1994 *apud* FARIA, 2014), as crianças aprendem mesmo quando as/os adultas/os não têm a intenção de ensinar e essas estratégias em diversos momentos são incorporadas também pelas meninas e meninos.

Outro episódio que demonstrou as limitações acometidas às meninas, tanto mais novas quanto mais velhas, deu-se através de restrições e classificações em relação ao jogo de futebol. Em um dia de observação de campo no CEI, acompanhei um jogo de futebol diferente entre as crianças: a professora Ana e o professor Renato aproveitaram que as brincadeiras nos chuveiros dos dias anteriores deixaram o campo de areia cheio de lama e propuseram um jogo de futebol na lama.

As duas turmas estavam integradas neste dia, com crianças de 3 a 6 anos de idade, porém, na organização dos times, jogariam apenas meninas contra meninas e meninos contra meninos. Enquanto o jogo das meninas acontecia, os meninos assistiam e torciam, depois trocavam os papéis. As crianças adoraram a proposta e aproveitaram para se sujar dos pés à cabeça, pular nas poças, se jogar e chutar a lama.

No jogo das meninas, todas iniciaram participando, enquanto a professora ia narrando e auxiliando-as em relação às regras do jogo. Depois, parte delas, as meninas mais velhas de 5 e 6 anos, seguiram a proposta do jogo correndo atrás da bola e buscando chutar para o gol. Outras, em sua maior parte, meninas mais novas de 3 e 4 anos, após um tempo, formaram grupos no chão para brincar com a lama.

No jogo dos meninos, em contrapartida, tanto os meninos mais velhos quanto os mais novos participaram desde o começo da brincadeira, mostrando maior entendimento das regras e jogando com envolvimento e familiaridade com o jogo, sem a necessidade da professora e do professor intervirem. Em um dos registros por meio de vídeo, observei apenas dois dos meninos mais novos em pé brincando com a lama.

O campo estava todo enlameado com os banhos de chuveiro e mangueira, então, foi proposto um futebol de lama e as crianças estavam muito felizes e animadas. Primeiro, foram feitos dois times só

com as meninas e o jogo entre elas. Depois, foi a vez dos meninos. Refleti sobre o motivo dos times não serem mistos. Acompanhando e registrando os jogos, pude perceber um maior envolvimento dos meninos, uma vez que poucas meninas realmente brincavam de futebol, se atentando mais em brincar com a lama, mergulhar a cabeça, se cobrir de lama e cobrir a colega, fazendo experimentações das mais variadas (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

A quantidade de crianças nesta atividade consistia em torno de trinta, então, era necessário que as crianças fossem divididas em dois grupos, resultando em quatro times. O critério de divisão utilizado foi o de gênero e notei que este seguia a mesma lógica em relação ao uso das “motocas”, em que alguns dias eram destinados para o uso das “motocas”, exclusivamente pelas meninas. A professora relatou que esses dias serviam para, gradativamente, meninas e meninos compreenderem que o uso das “motocas” não era exclusivo dos meninos e irem se acostumando com a ideia de que aquele brinquedo podia ser utilizado por todas/os.

Compreendi que o mesmo ocorria no caso do futebol: pelo fato de o futebol ser um esporte e um jogo socialmente acordado como masculino e que, portanto, tem uma maior familiaridade, destreza e interesse dos meninos (que, desde pequenos já são presenteados com bola e brincam de chutar logo que começam a andar), a preocupação seria, ao propor as misturas de times, que as meninas não tivessem o espaço e a oportunidade para jogarem, uma vez que os meninos passariam a comandar o jogo.

Seria essa a alternativa, porém, para propiciarmos um ambiente mais igualitário entre meninas e meninos, socializando as brincadeiras e rompendo com o estigma “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina” e aproveitando para mostrar às crianças que existe sim a possibilidade de formarmos times mistos? De que forma, então, as crianças poderiam ter sido organizadas, possibilitando entrosamento entre meninas e meninos, e espaços para ambos jogarem e brincarem?

Sabemos que os meninos já crescem sendo incentivados a chutarem bolas e a jogarem futebol em nosso país conhecido mundialmente como “O país do futebol”, enquanto a maioria das meninas, não. Será que estamos atentas/os se as meninas também gostariam de ter mais espaço e oportunidades para jogar futebol?

As meninas mais velhas do CEI demonstraram alegria, euforia e entusiasmo com o jogo. As mais novas, talvez até por não terem tido tanta vivência com uma bola de futebol e as regras deste jogo, não demonstraram tanto entendimento e interesse pela proposta. Todavia, estamos

ouvindo se em algum momento essas meninas mais novas gostariam de ter brincado com uma bola, mas não tiveram o mesmo acesso ao brinquedo, logo não tiveram o incentivo para desfrutar de um momento como esse com seus pares?

No episódio do futebol de lama pude observar a facilidade e a destreza com que os meninos chutavam e tocavam a bola para seus colegas, corriam com a bola nos pés, compreendiam para qual lado deveriam chutar a bola, elementos que não foram observados no jogo entre as meninas.

Nessa situação, assim como destacam Gobbi (2015) e Finco (2010), notamos o resultado de um tratamento socialmente diferenciado dado a meninas e meninos, que deixam marcas em seus corpos, em seus comportamentos e também em suas brincadeiras.

Assim, os corpos de meninas e meninos tornam-se uma síntese da cultura, porque expressam elementos específicos da sociedade da qual fazem parte. Aprendem, reproduzem e, às vezes, tentam resistir aos valores, às normas e aos costumes sociais num processo de “in-corporação” (FINCO, 2010, p. 118).

Mais do que simplesmente um jogo de futebol de meninas e de meninos, as brincadeiras observadas no CEI representam as formas como entendemos os corpos femininos e masculinos, e o que esperamos de meninas e meninos. Apesar disso, as crianças não estão totalmente submetidas a estas formas, sendo que as propostas de futebol de lama representam tentativas importantes de romper estes paradigmas não só entre as crianças, mas principalmente, entre as/os adultas/os.

Em sua pesquisa de doutorado sobre as relações de gênero entre as crianças na Educação Infantil e a formação docente, Finco (2010) faz uma crítica ao fato da quadra ser destinada exclusivamente para o uso do futebol dos meninos, o que era verbalizado pelas professoras da instituição, que tinham como natural o fato dos meninos saberem jogar, conhecerem as regras, organizarem seus times. Em sua pesquisa, as professoras incentivavam apenas os meninos e justificavam que as meninas não tinham interesse, não conheciam as regras, não eram habilidosas o suficiente para jogar e acabavam gerando conflitos entre meninas e meninos. A pesquisadora, então, questiona o fato das adultas não se preocuparem em incentivar, possibilitar e ensinar as meninas.

Diferentemente do que foi visto pela pesquisadora acima, presenciei a preocupação do CEI, professoras, professor e gestoras, em apresentar às crianças o futebol possível para ambos os sexos, assim como o uso das “motocas” do parque.

Os próximos passos, para nós adultas/os ajudarmos a romper com tais estigmas, poderiam ser apresentar o jogo também às meninas desde cedo, assim como fazemos com os meninos desde novinhos, verificando se elas despertam o interesse para essa brincadeira tão popular em nossa sociedade. Outra possibilidade seria o incentivo à formação de times mistos de meninas e meninos no jogo de futebol de lama e em outras brincadeiras e vivências, evidenciando não apenas que todas/os são igualmente capazes, mas que podem aproveitar e brincar juntas/os!

A partir do que foi visto em campo, podemos dizer que meninas e meninos de diferentes idades nos mostram que não desejam ser cerceadas/os, tolhidas/os, controladas/os; desejando mesmo poderem relacionar-se com diferentes pares, indicando que isso as/os deixa felizes e que as/os incentiva a serem pessoas respeitadas, criativas, generosas, que desde cedo não só convivem, como gostam das diferenças entre elas.

3.3 “*Amigas para sempree!*”: relações de amizade entre idades e gêneros

Em relação à amizade, frequentemente testemunhava práticas, códigos, regras que guiavam a maneira como formavam seus grupos e se relacionavam entre si e com as/os adultas/os, gerando reflexões e indagações de minha parte. Enquanto realizava a pesquisa de campo, buscando concentrar meus olhares nas relações de idade e tendo em vista além dos outros aspectos que envolvem essas relações, também os grupos formados pelas próprias crianças que fossem de idades mistas e de mesmas idades, destacou-se aos meus olhares – a partir daquilo que as crianças mostravam – as maneiras pelas quais formavam esses grupos nos momentos de brincadeiras: as afinidades, cooperatividades e os confrontos e desentendimentos entre elas.

Em alguns momentos as crianças através de atitudes e falas ressaltavam indicadores do que entendiam por amizade, o que despertava ainda mais meu interesse pela temática. Para tratar da amizade, utilizo como ponto de partida o episódio abaixo vivenciado em campo juntamente com duas crianças, Enrique e Joana, em um momento em que estavam brincando na sala com blocos de montar:

Enrique estava muito feliz com a minha presença, pedia para eu tirar fotos das montagens que ele fazia usando os blocos e brincar com ele. Ele dizia:
- *Olha amiga, o que eu montei!*

Joana, ao lado dele, então falou:

- *Por que você chama ela de amiga? Ela não é amiga! Ela é a tia!* E ele responde:

- *Ela é minha amiga sim!*

Buscando investigar o que Enrique entendia por “amiga” e qual papel eu desempenhava para ele naquele espaço e naquele momento pergunto o que ele quis dizer, o porquê dele me chamar de amiga e ele diz:

- *Porque amigos ajudam o outro amigo!*

Pergunto a mesma coisa para Joana, sobre ela me chamar de “tia” e ela diz:

- *Você é tia, porque minha mãe falou que as outras pessoas adultas são tia!* (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Primeiramente, deste episódio torna-se relevante problematizar o fato de as crianças dirigirem-se à professora por meio do uso de *tia*, o que se estendia a mim na maior parte dos momentos. Apesar de não ser a professora delas, chamavam-me de *tia*, *tia Tati* e, no caso de Enrique, de *amiga*. Em conversa informal com a professora, perguntei o motivo de assim a chamarem (e às outras professoras e professor do CEI), e ela relatou como um costume da instituição que as crianças frequentavam antes de irem para a pré-escola, na creche, onde ao seu ver o aspecto do cuidado das/os adultas/os em relação às crianças se sobressaía e que chegavam à pré-escola já com esse hábito. No caso de Joana, segundo ela mesma, sua mãe dizia que as professoras eram as *tias*.

Compreendo que a professora ser chamada de *tia* pelas crianças e até mesmo pelas famílias, o que não se constitui como prática recente e nem pontual destas instituições citadas, consiste na herança de uma Educação Infantil tida como local estrito de cuidado das crianças, quando se considerava que não precisavam ser educadas, mas sim cuidadas e preparadas para a vida adulta, aproximando e comparando as profissionais docentes (em sua maioria, mulheres) a alguém da família da criança responsável pelos seus cuidados.

O célebre educador brasileiro Paulo Freire (1997), em sua publicação “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, ressalta a importância de militantemente enfatizarmos que ser professora implica que se tenha uma profissão, diferentemente de ser tia, na qual há uma relação de parentesco. Ser professora, para Freire (1997), indica uma responsabilidade profissional, exigindo-se além da formação, uma constante postura política da classe, o que nada teria a ver com o papel de “boas *tias*”, que “(...) não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 1997, p. 9).

Do meu ponto de vista, as crianças carregavam um aspecto de carinho e afetividade ao chamarem-nos (a mim e às professoras) de *tia*, não compreendendo como algo negativo, porém,

consiste em uma prática que ainda merece ser levantada e questionada. Dito isso, voltemos ao evento com o conceito de “amigo” de Enrique, como sendo aquela/e que cuida da/do outra/o amiga/o. Para ele, a relação está imbricada no afeto, na empatia, na ajuda mútua.

Professoras/es e pesquisadoras/es da infância têm buscado investigar a noção de amizade no meio educacional e de que forma ela se manifesta entre as crianças, desafiadas/os pelo caráter filosófico e subjetivo que o conceito apresenta, havendo a necessidade de considerar o entendimento das crianças quanto ao conceito de amizade. Destaco abaixo algumas dessas investigações e suas concepções acerca do conceito e das relações de amizade.

Nascimento (2019), que relaciona a concepção de amizade com a educação no pensamento de Hannah Arendt e às histórias sobre o sertão de João Guimarães Rosa, destaca, a partir da perspectiva de Guimarães Rosa, que a amizade está correlacionada à capacidade humana de escolher e: “Essa escolha significa dizer ao mundo com quem se deseja passar o desafio das horas; aqueles com quem se quer conviver, dialogar, agir e, juntos, construir uma história comum” (NASCIMENTO, 2019, p.10). Segundo o autor, nessa perspectiva, a amizade baseia-se no compartilhamento de experiências, no querer estar próximo em um mundo comum construído a partir de palavras e ações.

Campos e Ramos (2019) estudaram a participação social de crianças na Educação Infantil, buscando compreender de que maneira as crianças ingressavam e permaneciam em uma brincadeira coletiva, que pares de mesma idade (3 anos) organizavam. Segundo as autoras, os grupos formados eram determinados por estratégias que evocavam a amizade como forma de acesso e permanência das crianças nas brincadeiras.

As relações de amizade, portanto, eram preponderantes na formação dos grupos nos momentos em que brincavam. Campos e Ramos (2019) pautaram-se nos estudos de Corsaro (2003; 2011) para ressaltar que as crianças dedicam-se a construir amizades desde cedo e que, para elas, isso significa compartilhar algo conjuntamente e resguardarem-se para que a atividade se mantenha apenas entre elas e não seja ameaçada.

Além disso, valem-se da amizade para conseguirem algo e construírem solidariedade e confiança entre elas (CORSARO, 2011 *apud* CAMPOS; RAMOS, 2019). As autoras relatam episódios nos quais as crianças buscam entrar nos grupos de pares por meio do compartilhamento e/ou da troca dos brinquedos e objetos, e do compartilhamento das atividades, sendo que suas noções de amizade estão interligadas a essas partilhas:

[...] as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das

crianças em seus mundos e nas culturas de pares. Sendo assim, a concepção de amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades partilhadas com o parceiro social disponível.

Nos espaços de brincadeira, as referências verbais à amizade sinalizam a concepção de amizade atrelada à realização de ações e ao brincar conjunto e o quanto as crianças expressam a preocupação em ser e ter amigos (CAMPOS; RAMOS, 2019, p. 64-65).

Müller (2008) realizou uma pesquisa etnográfica, buscando entender os processos de socialização escolar através dos depoimentos de oito crianças, de 6 a 12 anos, contando com fotografias tiradas pelas próprias crianças como um dos procedimentos metodológicos. Um dos temas explorados na pesquisa foi a complexidade das relações de amizade entre pares. Para a pesquisadora, a noção de amizade surge atrelada ao compartilhamento de atividades nos espaços e tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio.

A pesquisa acima detectou que os depoimentos das crianças e as fotografias tiradas por elas evidenciavam a importância da presença das/os amigas/os. Nos depoimentos as crianças revelavam diferentes concepções daquilo que entendiam por amiga/o, dependendo de suas experiências, como aquela/e para o qual é possível compartilhar confissões, segredos e confiar, ou buscando diferenciar amiga/o de colega, sendo este/a última/o alguém com a/o qual relaciona-se com maior proximidade.

As crianças investigadas por Müller (2008), em suas declarações, tratavam dos seus grupos de amizade, confrontos e relações com seus pares, indicando seus parâmetros de formação e sustentação das relações de amizade e criticando as limitações impostas pelas instituições em relação aos tempos e espaços destinados para estarem umas com as outras. Enalteciam os momentos em que estavam mais “livres” para encontrar e se relacionar com as/os amigas/os, como o recreio, condenando os momentos de sala de aula nos quais seus relacionamentos ficavam restritos.

Para Müller (2008, p. 139), “(...) as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço-lugar planejado para elas pelos adultos”. O fator etário também se fazia presente nas (im)possibilidades das crianças relacionarem-se com suas/seus amigas/os ou de expandirem suas relações de amizade, diferenciando o conceito de amizade das/os adultas/os, em que há associação entre amizade e partilha, para conceber os confrontos como parte da amizade e inevitavelmente presentes em suas relações, conforme as próprias crianças relataram e indicaram através de seus comportamentos (como um dos meninos que

costumava romper com seus amigos por conflitos diversos, mas em algum tempo retomava a amizade).

Vanda Freire (2009) analisou as relações de amizade na Educação Infantil, por meio de um estudo de caso, compreendendo tais relações como compostas por concepções e práticas que foram sendo modificadas de acordo com o tempo, com o espaço e com os valores em determinado período e em determinada cultura. Destaca, contudo, a importância da construção do conceito de amizade ser realizado a partir dos pontos de vista daquelas/es que participam da relação, a fim de contemplar seu componente subjetivo e afetivo:

É certo que as relações de amizade têm em seu cunho a manifestação da afetividade, e que as emoções experimentadas e (re)significadas pelos sujeitos da relação necessitam ser consideradas (FREIRE, 2009, p.81).

Para a autora acima, essas práticas sociais que estão inseridas em um contexto histórico, cultural e político influenciam nos vínculos de amizade formados entre as crianças, sendo preciso analisá-los no interior das redes sociais existentes e que tomam formas particulares e novos contornos com as subjetividades. Destaca a Educação Infantil enquanto espaço de produção e transmissão de conhecimento, no qual ocorre o compartilhamento e (des)construções de valores, hábitos, crenças e formas de se relacionar e de se sentir com as/os outras/os e consigo mesma/o, o que ocorre através das experiências. Nessas relações, as crianças vão delineando os vínculos afetivos e as relações de amizade, constituindo diferentes maneiras de ser.

Freire (2009) também ressalta e analisa alguns aspectos que parecem ser preponderantes nas relações de amizade entre as crianças, como o gênero, as idades, as preferências e interesses, as formas de organização das crianças na instituição (proximidade entre as crianças), destacando o papel das brincadeiras no compartilhamento de ideias, regras, sentimentos e no estabelecimento das suas relações de amizade.

Através de pesquisa etnográfica, Pereira (2020) buscou compreender as práticas de amizade das crianças pequenas no contexto da Educação Infantil, em uma perspectiva interseccional com raça, gênero, classe e idade. O autor denomina de práticas de amizade: “(...) as ações que as crianças fazem para manter diversos contatos entre elas, tendo em vista as situações cotidianas que vivenciam no espaço educativo” (PEREIRA, 2020, p.24), compreendendo o conceito de amizade como caracterizado pelas ações das crianças de

brincarem juntas. Ao brincarem, meninas e meninos compartilham momentos, constroem relações e delineiam suas formas de ser e estar no mundo, impulsionando as práticas de amizade em meio às culturas infantis.

Para Pereira (2020), os processos de construção das amizades ocorrem de maneiras diferenciadas, sendo imprescindível a análise interseccional com as demais categorias selecionadas. Em campo, o pesquisador notou que se faziam presentes na construção das amizades aspectos como a preocupação e o cuidado umas com as outras e entre elas e as/os adultas/os, sentimentos de afetividade que se manifestavam quando seus pares choravam ou se machucavam, sentimentos de pertencimento em relação ao grupo, de proteção em relação aos seus pares, interesses comuns por brincadeiras e assuntos específicos de seus universos, dentre outros. Os espaços físicos da instituição também eram determinantes na intensidade das práticas de amizade entre as crianças, ora favorecendo tais práticas, ora nem tanto.

Diante disso, percebemos que as relações de amizade entre as crianças nas pesquisas citadas constituem-se no compartilhamento de experiências entre as crianças, em seus momentos de brincadeiras e construção de suas culturas infantis, nas afetividades, afinidades e interesses comuns, nas possibilidades relacionadas à organização do espaço físico da instituição e nos confrontos.

Enrique, no episódio retratado anteriormente, recorria ao uso de “amiga” para conversar comigo como uma forma de estreitar nosso vínculo e me convidar para fazer parte da brincadeira. Percebia, ainda, o meu cuidado com aquele momento que compartilhávamos e em relação a ele, atentando-me às suas construções, brincando de construir com ele utilizando os blocos, dialogando e, assim, felicitava-se com a minha presença na brincadeira, buscando explicar para Joana o porquê de me enxergar como sua amiga.

A idade, conforme vimos, faz-se consideravelmente presente nas análises das pesquisas sobre amizade, assim como o gênero e outras categorias, contribuindo e encorajando minhas próprias análises, de acordo com o que também pude concluir durante a minha pesquisa de campo: que as diferentes idades entre as crianças enriquecem suas relações de amizade e que elas desejam estar com seus diferentes pares na construção dessas relações.

Em diversos momentos, enquanto realizava minha pesquisa de campo, presenciei situações de trocas, cuidados, cooperação entre as crianças que, em meio às suas diferentes idades e gêneros, demonstravam grande sensibilidade aos sentimentos, necessidades e desejos de seus pares. Uma dessas situações foi observada e registrada em caderno de campo, na qual uma das crianças, um menino de 3 anos, em processo de inserção na pré-escola, encontrou

conforto em suas amigas, mudando significativamente a forma como vivenciava as experiências na pré-escola a partir disso.

Rodrigo, um dos mais novos da turma (3 anos), se mostrava bastante inseguro quando iniciei a pesquisa. Sempre que eu chegava, ele pedia: *“Quero que um adulto me cuide”* ou *“Quero que um adulto me leve para beber água”*. As crianças, na pré-escola, possuem bastante autonomia para circular, o que é incentivado pelas professoras. Rodrigo, porém, demorou um pouco mais para se acostumar com essa dinâmica e eu percebia que o espaço para ele ainda não lhe era familiar e ele não se sentia tão confortável. Passado um tempo, notei que, nos dias em que eu estava na pré-escola, Rodrigo não me pedia mais ajuda e nem demonstrava a insegurança de antes. Ele havia encontrado conforto, segurança e prazer em estar com duas colegas: Marcela, de mesma idade que ele, e Joana de 5 anos. Joana dá a mão para ele para irem buscar o livro do dinossauro que ele gosta e lerem juntos em um cantinho no chão. Ela, conhecendo os sentimentos do amigo, adota uma postura de cuidado e mostra prazer em fazer isso. Quando vão brincar fora da sala, os três se sentam juntos para brincar com os brinquedos de casinhas, móveis e pôneis. Marcela, que também é uma das mais novas, demonstra maior autonomia e facilidade em se relacionar. Ela brinca com Rodrigo e Joana, montando a “casinha”; e ele se mostra mais feliz e seguro do que antes (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Na situação relatada, pode-se perceber que Rodrigo sentia a necessidade constante da presença de uma/um adulta/o, não se sentindo confortável no espaço da pré-escola quando estava sozinho, ou com outras crianças; o que se notava não só pelos seus gestos, olhares e atitudes, mas também por meio dos seus pedidos para que uma/um adulta/o cuidasse dele e o acompanhasse nos diversos espaços. A ajuda e a postura da professora foram fundamentais, auxiliando Rodrigo a adquirir confiança no estabelecimento de relações de apoio, de segurança e de amizade com seus pares de mesma idade e de idades diferentes, meninas e meninos. Joana (de 5 anos), por já frequentar a instituição há mais tempo, o ajudou a se familiarizar com o espaço e Marcela (3 anos), com sua facilidade de se comunicar e se enturmar com as/os colegas, o incentivou a criar vínculos com outras crianças.

As relações de amizade entre as crianças, assim como essa retratada acima, mostram-se como fatores importantes para elas nas suas vivências na Educação Infantil. As instituições de Educação Básica, em sua maioria, tendem a se organizar segundo uma “forma escolar” que tem como objetivo educar e preparar para atender a determinadas funções da sociedade (FREITAS, 2010). A separação das crianças por turmas de acordo com suas idades consiste em um aspecto dessa organização escolar e, com isso, raramente é permitido e possibilitado que as relações de

amizade extrapolem as idades e que as crianças convivam com essas diferenças etárias. Segundo Müller (2008, p. 39):

Ainda que a escola ainda trabalhe com uma ideia vertical de socialização, as crianças mostram que esse processo é muito mais complexo. Mais do que o entendimento da sua condição social de aluno na escola, as crianças buscam diferentes caminhos para interagir com pares e transformar esse espaço-lugar planejado para elas pelos adultos (MÜLLER, 2008, p. 139).

Castelli (2015) também mostra em sua pesquisa, através de episódios observados em campo, que bebês e crianças mais velhas criam laços de amizade e que isso é sim possível, caso sejam permitidas/os. Ou seja, se mais do que se encontrarem rapidamente e ocasionalmente nos espaços das creches e pré-escolas, dispuserem de tempo para se conhecerem a ponto de criarem uma relação de proximidade e intimidade que o “ser amiga/o” exige. A autora aborda, ainda, uma importante questão: a de que as crianças cada vez passam mais tempo nas instituições educativas e esses consistem nos poucos lugares em que poderiam ter amizade com crianças de outras idades.

Foi observado durante a pesquisa de campo, além disso, que a criação de diferentes possibilidades de relações, juntamente com a (re)organização de tempos, espaços e materiais favoreciam o estabelecimento e a intensificação dos laços de amizade, constituindo-se como formas de respeitar as crianças em suas vontades em vivenciar essas relações.

Acompanhei um grupo de quatro amigos meninos que brincavam juntos nos parques do CEI. Aos poucos, notei que a frequência com que estavam juntos era grande e que a familiaridade entre eles durante esses momentos chamava atenção, pelo entrosamento com que brincavam, pela forma como solucionavam os conflitos. Ao buscar investigar essa relação de amizade entre os meninos, por meio de conversas informais e entrevistas realizadas com a professora da turma e equipe gestora, descobri que os meninos haviam frequentado a creche juntos e já traziam os laços de amizade da instituição anterior.

A professora relatou que os meninos realmente demonstravam prazer em estarem juntos e que acreditava que essa proximidade se dava por já se conhecerem e serem amigos há mais tempo. Em entrevista com a coordenadora pedagógica do CEI, com roteiro prévio (APÊNDICE 4), foi compartilhado que existe uma preocupação da equipe sobre saberem quem são essas crianças que estão saindo da creche da região e chegando ao CEI. Ou seja, essa preocupação e diálogo com a creche permite que as crianças sejam atendidas em suas vontades e possam

manter seus laços de amizade, havendo uma continuidade entre o período vivenciado por elas na creche e o início da pré-escola que passarão a frequentar.

Tal medida consiste em mais uma possibilidade de permitir que as crianças estejam com seus pares de preferência contribuindo, assim, para uma experiência prazerosa na Educação Infantil, considerando que as amizades construídas coletivamente por meio da participação ativa das crianças versavam em um processo cultural, refletindo os valores e as práticas sociais do grupo em meio às reproduções interpretativas de suas culturas infantis (CORSARO, 2011).

Assim como no episódio de Enrique e Joana, em que ele me considerou como sua amiga a partir das suas próprias impressões do que considera amizade, em outro momento – bastante representativo no que se refere à aceitação da minha presença e à construção de uma relação afetiva entre nós – revelou-se algo que não esperava, a partir das minhas trocas enquanto pesquisadora com as crianças em campo, retratado a seguir em um momento que as acompanhei em situação de alimentação no refeitório:

Enquanto ando entre as mesinhas do refeitório e as observo sentadas comendo e interagindo, as crianças (3 meninas e 1 menino) de uma das mesinhas me chamam:

- *Corre tia, rápido, rápido!*

Vou até elas e as crianças empilham as mãos uma em cima da outra e colocam o “montinho de mãos” em cima da mesa, pedindo para eu colocar as minhas. Coloco, então, as minhas mãos. Elas gritam todas ao mesmo tempo, enquanto balançam para cima e para baixo o “montinho de mãos”:

- *Amigas para sempree!* E jogam todas as mãos para cima. No parque, repetimos a brincadeira e utilizando só umas das mãos, pedi permissão para as crianças e fotografei e filmei o momento (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Nesse episódio, fui convidada como uma das “amigas” para participar de uma brincadeira feita entre e pelas crianças refletindo, mais uma vez, sobre a facilidade das crianças de nos surpreenderem, nos provocarem e nos mostrarem diferentes possibilidades de relações que nós, adultas/os, em nossas limitações, dificilmente conseguimos fazer. No caso, a possibilidade de uma relação de amizade entre pesquisadora adulta com meninas e meninos de diferentes idades no contexto da pré-escola.

3.4 “*Temos que construir juntos!*”: perspectivas de professoras, professor, gestoras e famílias sobre a idade de meninas e meninos

Por meio das entrevistas semiestruturadas, orientadas por questões previamente selecionadas nos roteiros de entrevistas (APÊNDICES 2, 3, 4 e 5), foi possível ouvir atentamente professoras e professor, algumas famílias das crianças e equipe gestora do CEI. Considerei como fonte de informação e geração de materiais, ainda, as conversas informais com as mesmas, as quais registrava em caderno de campo. Apesar de ter utilizado os roteiros como guias, não me detive a eles, permitindo que as pessoas entrevistadas discorressem sobre o tema de maneira aberta, sem impor uma ordem rígida de questões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas permitiram o auxílio à constituição da problemática de investigação, complementando elementos que não foram contemplados na observação e outros procedimentos metodológicos (VIEIRA; VIEIRA, 2018) e permitindo às pessoas entrevistadas darem sentido àquilo que não havia sido dito, explicitado, pensado (WOODS, 1990; 1999 *apud* VIEIRA; VIEIRA, 2018).

Em entrevista com a professora Ana, responsável pela turma que acompanhei na pesquisa de campo, foi possível compreender melhor seus pontos de vista, apesar de ter acompanhado sua jornada educativa e presenciado ações oriundas das suas concepções pedagógicas. A professora tem formação em magistério e psicologia, e trabalha há doze anos na Rede Municipal de Campinas/SP. Ela estava prestes a se aposentar no final de ano de 2019 e essa seria sua última turma. Notava que suas concepções de educação eram bastante voltadas à uma infância que experimenta, que constrói, que se relaciona, se suja, explora, bagunça. Também observava o cuidado que tinha em mostrar, de diversas formas, a importância das diferenças entre as crianças e a importância de as respeitarem, incluindo as diferenças de idade e de gênero.

A professora ressaltou que, ao organizarem as turmas, no início do ano no CEI, buscam manter as amizades, não separando as crianças que se gostam, atentando-se às parcerias e relações estabelecidas no ano anterior. Em relação às crianças que chegam da creche, buscam equilibrar a quantidade de crianças mais novas com a quantidade de crianças mais velhas em idade, para que as turmas fiquem misturadas e não só com crianças de mesmas idades. Porém, neste ano, havia sido matriculadas várias crianças mais novas e a turma ficou composta por 22 crianças de 3 e 4 anos e 8 crianças de 5 e 6 anos. A professora relatou suas dificuldades, uma vez que não estava habituada a trabalhar com crianças mais novas e precisou rever e transformar suas propostas educativas.

Ao ser questionada sobre sua opinião em relação aos Agrupamentos Multietários, a professora disse que não concorda que os mesmos ocorram nas condições como as instituições são organizadas, uma vez que não há auxílio adequado em termos de professoras/es, auxiliares, estagiários/os, para a demanda que se coloca com turmas de 30 crianças.

Eu acho que o Agrupamento seria muito bom e concordo com todo o processo teórico que envolve a integração. Acho que é importante. Porém, nós não temos infraestrutura pra manter isto em salas de 30 alunos, né? Pra mim, a questão não é especificamente as idades diferentes, pra mim é a questão da ausência quase total (e isso pode enfatizar) de infraestrutura, de estagiários, auxiliares. Porque as demandas são diferentes. Como que você em sala de aula com 30 alunos, no começo do ano foi um horror, a minha sala tinha 31 alunos. Como é que você faz uma programação com eles de acompanhar no banheiro, auxiliar nas atividades de vida diária dos menores, tendo uma “outra turma”, e você tem que deixar a sala pra atender. Então, essa ausência da infraestrutura é que prejudica mesmo a questão dos Agrupamentos. Aqui nós não temos problema de material, não temos problema com a autonomia pra realizar diversos projetos. Mas sem um apoio humano a gente não consegue. Imagina como são as outras pré-escolas por aí. (Entrevista prof.^a Ana. 2º sem. 2019).

Como pontos positivos para os Agrupamentos, a professora destaca a integração e interação entre as crianças, o despertar de um cuidado e afeto com seus pares, especialmente, das crianças mais velhas em relação às mais novas em idade. Destaca que as crianças auxiliam umas às outras nos jogos, brincadeiras, ensinam umas às outras e são mais solidárias em meio às diferentes idades.

Pude notar os esforços da professora para que as crianças de diferentes idades aprendessem umas com as outras e tivessem prazer no interior dessas relações, e presenciei o sucesso em seus esforços por meio de jornadas que proporcionavam descobertas, invenções, imprevistos e o protagonismo infantil. A cada tarde que passava com a turma, presenciava uma atividade diversificada, nova para as crianças e notava o maravilhamento delas em experimentá-la cada uma ao seu modo.

Em entrevista com a professora Luciana, de outra turma, ela relatou que antes de estar na rede de Campinas, trabalhava em uma escola de Educação Infantil particular que também formava grupos de crianças de idades diferentes e que, assim, fazia alguns anos que trabalhava com turmas formadas por crianças de diferentes de idades. No ano da pesquisa, sua turma possuía maior número de crianças mais velhas e ela chama atenção para o fato de ter 23 meninos

e apenas 7 meninas. Disse que acabou sendo uma coincidência, pois na organização dessa turma, mantiveram-se as mesmas crianças do ano anterior, juntamente com as crianças que estavam chegando da creche. Como tinham mais meninas que foram para o primeiro ano, ela acabou ficando com mais meninos. Quando perguntei o que achava disto, ela disse que considerou mais difícil uma turma com tantos meninos, pois acabaram ficando meninos muito agitados juntos e que, com mais meninas, talvez a turma ficasse mais equilibrada, do ponto de vista deste agito.

A professora demonstra basear tal hipótese em sua experiência enquanto professora de meninas e meninos na Educação Infantil. Sua fala remete às impressões que construímos, carregamos e perpetuamos em relação às expectativas depositadas nos comportamentos das crianças de acordo com o gênero. Sentenciar que a turma seria mais agitada por ser composta em sua maioria por meninos e que as meninas poderiam “equilibrar” esse suposto agito, indica as posturas estereotipadas que carregamos no que se refere a ser menino e ser menina na infância.

Ela considera positiva a existência dos Agrupamentos Multietários, relatando que as crianças aprendem muito umas com as outras. Porém, assim como a professora Ana, compreende que o grande desafio está em educar e cuidar de uma turma tão grande sob a responsabilidade de apenas uma professora. Sobre os Agrupamentos, conforme trecho abaixo retirado da entrevista, ela relata:

Não acho ruim, acho que os dois grupos se beneficiam. Os pequenos aprendem muito com os grandes; os grandes aprendem a cuidar, ensinar os pequenos. Acho que é mais difícil. Porque você tem que estar atento para esses vários níveis de desenvolvimento dentro de uma turma. Mas, eu sempre parti do princípio que as crianças aprendem em níveis diferentes mesmo se tivessem em mesmas idades. Numa sala com crianças só de 5 anos, ainda assim vai ter, por exemplo, no desenho: aquele que está ainda ali na garatuja, que ainda está começando a aprender, e tem aquele que desenha super bem e aí nessa interação eles aprendem muito um com o outro. Eu vejo isso de forma gritante, como os pequenos se desenvolvem no desenho junto com os grandes. Então eu penso assim, se em idades iguais já há essas diferenças, em idades diferentes vai ter ainda mais, mas eu acho que dá. Não acho ruim. O que eu acho pior e o que prejudica o nosso trabalho não é o agrupamento, mas a quantidade de criança por sala. Se tivesse uma sala com crianças de 3 a 6 anos, mas fossem 20 crianças, o trabalho seria outro. Salas com 30 crianças e crianças tão pequenas, tem que estar muito atento. (...) Pra mim o desafio é esse dentro do Agrupamento. (Entrevista prof.^a Luciana. 2º sem. 2019).

A professora conta que percebe que as crianças gostam de estar entre pares de diferentes idades, mas considera haver conflitos e dificuldades por essa divergência. Diz que as crianças pequeninhas muitas vezes não querem emprestar e dividir os brinquedos, por exemplo, mas concebe, até mesmo esses conflitos, como importantes. Relata também que, apesar de um trabalho difícil, as crianças aprendem e se beneficiam muito, justamente em meio a esses conflitos e nas interações.

Em um dia de evento festivo em que as crianças passaram maior parte do tempo brincando nos parques, um grupo de crianças das turmas do professor Renato e da professora Bruna (de uma outra turma) pediu para desenhar em mesinhas que ficavam do lado de fora de uma das salas. Em conversa informal com a professora Bruna, ela disse que o fato das crianças muitas vezes não desejarem fazer determinada atividade em determinado momento é um dos motivos de apoio ao projeto Ateliês, por exemplo. Ela, inclusive, optou por trabalhar nesta escola por saber que a instituição adotava o projeto. Relatou que, quando as propostas educativas eram determinadas, sentia-se desrespeitando e impondo algo às crianças e, com isso, nem aquelas que estavam com vontade de realizar certa proposta conseguiam aproveitar e aquelas que não estavam com vontade, não tinham um aproveitamento e envolvimento com a mesma.

Em relação aos Agrupamentos Multietários, a professora Bruna ressaltou que gosta e trabalha bem com a proposta e que acredita que, através deles, as/os professoras/es já partem do preceito de que as crianças são diversas e isso proporciona propostas educativas que consideram ainda mais as diversidades entre as crianças. Ela destacou que em idades iguais tendemos a esperar que elas façam as mesmas coisas, que tenham as mesmas habilidades e que, quando estão em idades diferentes, temos mais facilidade em aceitar e partir da ideia de que cada criança é uma e que tendemos a ganhar com essas diferenças.

Em relação ao Projeto Ateliês, tanto a professora Ana, quanto a professora Luciana disseram que têm simpatia e gostam do projeto, porém, que as crianças mais novas de 3 anos, que acabaram de entrar no CEI, ficam mais ansiosas em relação a se separarem das/os professoras/es e/ou saírem de suas salas. A professora Ana, inclusive, acredita que se os Ateliês tivessem maior tempo de duração e que um mesmo projeto durasse, por exemplo, uma semana com as mesmas crianças participando todos os dias, diminuiria a ansiedade das crianças e as propostas ficariam mais sólidas e completas. A professora Luciana contou que, em 2018, sua turma era composta por muitas crianças mais novas que levaram um tempo para se adaptarem aos Ateliês, mas que ela procurava respeitar suas vontades em continuarem com sua professora,

ou de continuarem em suas salas de referência, até que compreendessem melhor a dinâmica do projeto e pudessem ir construindo suas autonomias.

Nas falas das professoras percebemos a concordância e o reconhecimento de aspectos positivos relacionados à proposta dos agrupamentos multietários, como o incentivo às relações das crianças em meio às diferenças, possibilidades de variabilidade das propostas pedagógicas com estímulo da participação e protagonismo das meninas e meninos, existência de novos elementos que permitem que as crianças mais novas aprendam, criem, inventem com seus pares mais velhos em idade e vice-versa.

Percebemos, entretanto, que a proposta também traz dificuldades na visão das professoras, como no início do ano letivo, no período de acolhimento, em que as crianças mais novas, de 3 anos, necessitam de uma maior atenção, inclusive no que se refere aos cuidados com os seus corpos. Essa e outras questões agravam-se devido à grande quantidade de crianças para uma/um única/o adulta/o, o que foi enfatizado por todas elas.

Além disso, algumas das resistências relatadas podem estar condicionadas a um aspecto já abordado no início da pesquisa: o fato dos agrupamentos multietários no município terem sido implementados sem a participação de professoras/es, gestoras/es, famílias, comunidade e caracterizarem-se pela insuficiência de formações, discussões e elaborações coletivas voltadas à proposta.

A pesquisa de Mata (2011), já abordada anteriormente, sobre o papel das professoras como protagonistas e autoras na construção de uma proposta multietária na Educação Infantil, traça o caminho de implementação da proposta, indicando que a ideia partiu da própria equipe e que as professoras tiveram liberdade para aderir ou não ao projeto piloto. Após isso, organizaram formações e grupos de estudo e planejamento, que acabaram levando à aderência das professoras que, inicialmente, não demonstraram interesse. Além disso, realizaram reuniões com familiares das crianças, compartilhando a proposta e colocando a equipe à disposição para esclarecimentos, sugestões, opiniões, etc.

A equipe acompanhada na pesquisa de Mata (2011), ao perceber a necessidade de maior aprofundamento e embasamento teórico, criou outros momentos para que isso pudesse ocorrer, como períodos para estudos em pequenos grupos e períodos para estudos individuais, convidando demais funcionárias/os da instituição (auxiliares de serviços gerais, merendeiras e funcionárias/os do segmento administrativo) e reconhecendo que todas/os constituíam-se como agentes importantes para contribuir. Outro ponto considerado pela equipe, foi a necessidade de

constante avaliação das impressões das crianças a respeito da nova organização, observando e atentando para suas respostas às mudanças.

Com essa experiência, percebemos que muito poderia e deveria ter sido feito para que a proposta dos Agrupamentos Multietários na Educação Infantil em Campinas/SP fosse reconhecida, apropriada e construída pelas/os professoras/es e demais envolvidas/os, no reconhecimento partilhado dos limites, dificuldades e avanços encontrados pelas professoras entrevistadas.

No ano seguinte à pesquisa de campo, foi possível realizar entrevista com o professor Renato, que ocorreu remotamente por meio de plataforma virtual que permite a realização de videochamadas, já que vivenciávamos um momento em que crianças e profissionais das instituições de Educação Infantil não podiam frequentar as creches e pré-escolas presencialmente. Conforme já explicitado, a realização da entrevista em um outro momento, permitiu uma readequação do roteiro de entrevista (APÊNDICE 3) de acordo com os novos rumos tomados pela pesquisa, como a incorporação da análise envolvendo a categoria de gênero.

O professor relatou atuar como professor na Rede Municipal de Ensino de Campinas há pouco mais de dez anos e que, inicialmente, durante a sua formação, não tinha como objetivo atuar com o segmento da Educação Infantil. Porém, após algumas experiências encantou-se com as inúmeras possibilidades pedagógicas com as crianças pequenas. Trabalhou, desde então, com agrupamentos multietários formados por crianças de 3 a 6 anos.

Renato contou que chegou a sofrer preconceitos em uma das pré-escolas em que trabalhou, relacionados ao fato de ser um professor homem na Educação Infantil. Uma de suas colegas fez denúncias formais acusando-o de posturas inadequadas em relação às crianças, o que claramente ligava-se à uma posição retrógrada e preconceituosa no que se refere à presença de professores homens de crianças pequenas. No ano seguinte, assumiu o cargo provisório de vice-diretor de uma instituição de Ensino Fundamental e, depois, retornou à outra instituição de Educação Infantil. Paralelamente, realizou cursos e formações, buscando aprimorar-se profissionalmente, iniciando atuação como formador de professoras/es e realizando estudos voltados para a área de gestão. Principiou, então, na pré-escola em que esta pesquisa ocorreu.

Sobre as diferentes idades das crianças no interior das turmas da pré-escola, Renato ressaltou que a instituição, assim como outras que recebem um número grande de crianças, conseguiria organizar as turmas de forma que as crianças tivessem idades mais aproximadas. Como, por exemplo, unindo as crianças de 3 e 4 anos nas mesmas turmas e as crianças de 5 e 6

anos em outras, como ocorre em outras instituições que conhece. Porém, a escolha da maior parte do grupo – gestoras, professoras e professor – era a de que crianças de diferentes idades compusessem as turmas.

Apesar de se colocar como um defensor dos Agrupamentos Multietários, contou que nem sempre lidou bem com a proposta. Com o passar dos anos, foi percebendo que as relações entre as crianças de diferentes idades contribuíam para que elas (e ele) vivenciassem projetos e propostas de forma positiva, constituindo em um “*potencializador das interações*” e havendo “*maiores possibilidades*”. Disse acreditar que as crianças entre diferentes idades aprendem com suas diferenças e constroem juntas o respeito pela diversidade. Além disso, ressaltou que na sociedade convivem pessoas de diferentes idades, defendendo que, na escola, essa divisão por idades segue um propósito ultrapassado. Segundo ele:

Eu vejo que fica algo bem mais próximo da sociedade, porque ninguém se relaciona em um espaço que tenha uma idade só. Como eu vejo em algumas formações em que a formadora vai nos mostrando a constituição da escola como é hoje, a questão de uma idade só vem de um sistema industrial, fabril, de um sistema prussiano, de exército, que é assim, tem uma idade só. Só na escola vemos isso. (...) E com essa diferença de idades, acaba havendo uma diferença de interesses que possibilitam trabalhos mais participativos, que tenham como foco os interesses das crianças, você vai vendo mais interesses surgindo deles, por ter essa diversidade de idades. (Entrevista prof. Renato. 2º sem. 2019).

O professor destacou, assim como as demais professoras entrevistadas, que há dificuldades especialmente no início do ano letivo, ao receberem as crianças mais novas da creche. Mas que, assim como suas colegas, acredita que o principal problema esteja na quantidade excessiva de crianças nas turmas, considerando a quantidade de adultas/os. Segundo ele, apenas uma/um adulta/o em uma sala com 30 crianças torna-se inviável, independente das suas idades.

Sobre os encontros entre diferentes turmas, o professor enfatizou que um aspecto que favorece esses encontros consiste no tamanho do espaço físico da pré-escola, tanto dentro das salas, quanto fora. Destacou, além disso, que quando esses encontros são mais frequentes, percebe que as crianças aproveitam mais entre elas por estarem mais familiarizadas umas com as outras. Quando esses momentos tornam-se mais raros, percebe que passam a ter mais conflitos. Ele relatou que, ao final dos anos letivos, quando os encontros eram mais frequentes, devido às comemorações e finalizações de projetos coletivos, as crianças “*construíam nas*

relações com as outras turmas”. O que se intensificava quando se tratava de sua turma com a turma da professora Ana, em que os encontros eram semanais, devido ao projeto Integração.

Sobre as relações de gênero, ao perguntar de que forma o professor concebia essas relações entre meninas e meninos na pré-escola, sua resposta teve início já considerando (e antecipando as próximas questões da entrevista) o fato de ser um professor homem, consistindo em minoria na Educação Infantil, ressaltando que há um diferencial nessas relações: *“A própria constituição das relações de gênero entre elas (as crianças) é diferente justamente por eu ser um professor homem.”*

Renato contou que as famílias da instituição mostram-se bastante compreensivas quanto às concepções e relações de gênero, raramente presenciando posturas estereotipadas, preconceituosas e sexistas, em comparação com outras instituições que já trabalhou. O professor atrela este fato a alguns fatores, como a pré-escola estar localizada em uma região enriquecida em termos culturais e ter escolas e universidades, culminando em um maior entendimento da importância de serem combatidos os ideais de gênero predominantes em nossa sociedade, e nas relações entre crianças e delas com as/os adultas/os no interior da pré-escola.

Embora existam estes aspectos favoráveis, Renato contou perceber alguns estereótipos de gênero que marcam as relações entre as crianças e suas brincadeiras como, por exemplo, as brincadeiras corporais e simbólicas “de luta”, entre os meninos, sendo incentivadas e mais aceitas pelas próprias crianças e pelas/os adultas/os (famílias e professoras/es). Também percebe que algumas crianças, em suas brincadeiras, criam restrições entre elas no que refere às brincadeiras de “casinha” ou preferências de cores, classificando-as como “de menina” ou “de menino”. Porém, considera como sendo situações que não ocorrem frequentemente, atribuindo a sua presença e a sua própria postura de não classificar as brincadeiras e não criar estereótipos e expectativas, maneiras de incentivar uma maior liberdade para que meninas e meninos brinquem como quiserem e constituam relações amplas entre elas.

Renato contou que, no início de cada ano, há um certo estranhamento das famílias novas quando tomam conhecimento de que suas crianças serão acompanhadas por um professor homem, uma vez que essa consiste em uma função tradicionalmente feminina. As famílias, muitas vezes, perguntam se é permitido haver professor homem na Educação Infantil, ou colocam observações indicando que esta não seria uma função masculina. Uma delas, de acordo com Renato, chegou a questionar com a gestão o fato dele estar com uma criança no colo, o que felizmente foi problematizado juntamente com as famílias. Contou, porém, que já chegou a receber orientações de outras instituições para não pegar as crianças no colo e deixar para que

suas colegas mulheres limpassem e trocassem as roupas das crianças – marcas que ainda deixam-no receoso em suas práticas pedagógicas e nas relações com as crianças e famílias.

Outro aspecto que o professor considera haver um tratamento e entendimento diferentes das famílias em relação às professoras e ao professor está nos momentos em que ele precisa chamar a atenção das crianças ou alertá-las sobre algo. Ressaltou que quando as professoras o fazem, as famílias consideram como correto e até mesmo incentivam que as crianças sejam corrigidas. Quando ele o faz, algumas famílias desconfiam, trazem questionamentos relacionando sua repreensão a uma postura violenta - o que provavelmente estaria relacionado às concepções de corporalidades femininas e masculinas que a sociedade carrega, entendendo o corpo masculino como aquele marcado por certa brutalidade, a voz como sempre mais forte, grossa e em tom elevado o que, nas visões das famílias, poderia assustar as crianças.

Na sua relação com as crianças, Renato disse que elas demonstram gostar do fato de terem um professor homem e que ficam animadas e eufóricas por ser algo diferente para elas. Ele contou que até mesmo as crianças de outras turmas geralmente o abordam, convidam-no para brincar, conversar, sendo algo que chama atenção de todas/os.

Mesmo não sendo a centralidade das análises desta pesquisa, vale ressaltar a recente e emergente produção de pesquisas sobre professores homens na Educação Infantil, como o dossiê com o mesmo nome, pela Revista Zero-a-Seis (UFSC), em 2020. Dentre as pesquisas apresentadas, Prado, Anselmo e Fernandes (2020) abordam as narrativas de professores homens da Educação Infantil, revelando de que forma o sexismo e as discriminações de gênero estão presentes nessas narrativas, impactando em suas atuações como professores e indicando suas necessidades em legitimar de forma contínua suas capacidades profissionais e manter a “vigilância e/ou negação da dimensão do cuidado”. Tendo essa profissão se constituído como uma ocupação considerada socialmente feminina (VIANNA, 2013), com base em expectativas de feminilidades relacionadas à maternagem, ao cuidado, ao afeto, encontramos posturas como essas, relatadas pelo professor, de estranhamentos e preconceitos das pessoas ao depararem-se com homens exercendo essa profissão.

O homem, quando exerce uma profissão feminina, está em um ambiente estranho, “fora de seu lugar” e deve lidar com o preconceito, a discriminação e a desconfiança sofridas no interior das escolas, por suas próprias colegas de trabalho e, principalmente, pelas famílias das crianças, devido à dificuldade de desvincular a masculinidade ao perverso, ativo e sexuado. (...) Contudo, apesar dos homens já terem começado a ocupar maior espaço na esfera privada, no cuidado da casa e dos/as filhos/as, a ideia de tê-los como professores de crianças

pequenas ainda é marcada por estranhamentos e interdições (PRADO; ANSELMO; FERNANDES, 2020, p. 613).

Percebemos, a partir disso, tais elementos cerceadores, inibidores e limitadores da experiência profissional do professor Renato permeando toda a entrevista, interferindo em suas relações com crianças, familiares, colegas de profissão, sendo preciso “comprovar” a todo instante ser apto e competente para exercer a profissão, algo que não ocorre com as professoras mulheres de crianças pequenas. O campo da Pedagogia da Educação Infantil deve continuar se debruçando sobre essa alarmante situação para que esses paradigmas sejam rompidos, eliminando opressões e possibilitando relações educativas variadas de professores e professoras com as meninas e meninos, em suas diferentes idades e gêneros, assim como com as/os outras/os profissionais, famílias e comunidade.

Para finalizar, uma das questões da entrevista com o professor Renato foi referente ao momento de pandemia em que as interações com famílias e crianças estavam ocorrendo de forma remota. Segundo ele, a comunicação estava sendo feita através de um aplicativo de mensagens instantâneas, mensagens de voz, e ligações de voz e vídeo. Contou que ele e suas colegas precisaram estudar, pesquisar, dialogar para descobrirem de que forma ocorreriam essas comunicações, de que forma atenderiam famílias e crianças em uma situação como essa, de que maneira contribuiriam pedagogicamente em um momento que as crianças estavam sob os cuidados inteiramente de suas famílias e que a comunicação, diante desse contexto, ocorreria diretamente com famílias e não com as crianças, como ocorre em condições normais.

O professor relatou que, felizmente, a Secretaria Municipal de Educação do município orientou que o segmento da Educação Infantil deveria, mesmo à distância, continuar seguindo seus princípios e diretrizes sendo, portanto, incompatível com aulas online, conteúdos voltados à alfabetização das crianças, dentre outros, da forma como estava ocorrendo no Ensino Fundamental. Assim, as propostas não deveriam incentivar que as crianças passassem tempo demasiado em frente às telas (televisão, celulares, etc.), mas sim incentivando e propondo brincadeiras, propostas que envolvessem criatividade e inventividade e destinadas às meninas e meninos de todas as idades.

A equipe, portanto, fez uso de materiais diversos reunidos em *kits* que as famílias retiravam na pré-escola, para construírem em casa com as crianças, conforme orientações das professoras e do professor. Além disso, sugeriu propostas que ajudassem a reforçar os laços entre as/os familiares e retomassem momentos que as crianças haviam vivenciado no início do

ano letivo com seus pares, professoras e professor. Apesar disso, o professor relatou que poucas famílias retornavam, participavam e/ou socializavam o que estavam realizando em casa.

Essa baixa adesão das famílias às propostas apresentadas e sugeridas pela pré-escola pode ser associada às diversas consequências advindas da pandemia, que alteraram significativamente suas vidas nos mais variados aspectos, desde às necessidades básicas à de reorganização dos seus cotidianos para que pudessem conciliar o trabalho com os cuidados com as crianças, alto índice de desemprego, queda das rendas familiares e da qualidade de vida. Disso, podemos perceber o quanto os espaços da Educação Infantil são essenciais e fundamentais na garantia do direito das crianças de viverem suas infâncias, nestes contextos de socialização, sociabilidades, educação e cuidado, correspondendo também a um direito das famílias de contarem com o apoio das creches e pré-escolas na educação de suas crianças.

Já em entrevista com Laís, a orientadora pedagógica do CEI, ela relatou que o CEI apoia e busca efetivar as relações entre diferentes idades, organizando as turmas de forma que, em cada uma delas, tenha crianças de todas as idades em quantidades aproximadas. Outros critérios utilizados para organizar as turmas, segundo ela, são: buscar manter alguns grupos de crianças que já estavam juntas na creche, juntos em uma mesma turma; ouvir as vontades das professoras do CEI em relação a continuar ou não com crianças de suas turmas anteriores; equilibrar as quantidades de meninos e meninas, apesar do recente número maior de meninos matriculados e ouvir as famílias e suas vontades em diversos aspectos como a união ou separação de irmãs e irmãos, dentre outros.

Laís concorda com o que foi dito pelas professoras do CEI em relação à mistura de idades: diz que essa mistura, ao invés de dificultar, pode inclusive facilitar alguns processos com as crianças, mas o que torna o trabalho realmente difícil, ao seu ver, é o excesso de crianças por turma. Ela trouxe, além disso, outra ideia em relação às idades das crianças, dizendo que, ao observá-las, percebe que aquilo que esperamos das crianças mais novas nem sempre é o que ocorre, e o mesmo em relação às crianças mais velhas. No trecho da entrevista abaixo, Laís explicitou seu pensamento:

Eu acho que o que dificulta o trabalho não é a mistura de idade, mas o número de crianças por turma. A mistura de idades em si pode inclusive facilitar alguns processos. Os mais novos podem aprender com os mais velhos, embora isso não seja regra também. Porque se você olhar, a gente encontrou com a Teresa ali, ela é uma das mais novas da turma, fez 4 anos agora e é uma das mais novas da turma da professora Ana, mas se você olhar pra ela e para o José, que a gente também encontrou ali, por exemplo, que em termos de idade e tamanho fica: Teresa,

pequeninha e José, maior em idade, de tamanho. A gente percebe que ela é super independente, bem resolvida, agrega as pessoas em volta dela, consegue combinar uma brincadeira, enquanto o José tem mais dificuldade de fazer isso. Então, é muito relativa essa questão da idade. Se você falar assim: os mais velhos ajudam os mais novos, às vezes isso acontece, mas isso não é uma regra rígida não. Têm crianças mais novas que conseguem ter mais autonomia para circular pela escola, resolver problemas, organizar as brincadeiras. Eu acho que têm ganhos sim com a mistura de idade, o problema na rede é que as turmas são muito grandes (Entrevista Laís, orientadora pedagógica do CEI. 2º sem. 2019).

Realizei, ainda, entrevista com Sofia, a diretora do CEI. Ela que possui uma formação em magistério e Pedagogia, estava realizando o mestrado, dando continuidade aos estudos relacionados com sua vivência como diretora, ingressou na rede municipal de Campinas/SP como professora há 28 anos. Durante esse tempo, assumiu cargos políticos voltados às políticas públicas e, posteriormente, como diretora, trabalhou com a implementação de projetos intersetoriais, juntamente com outra instituição de Educação Infantil, em que era diretora na época. Os projetos intersetoriais consistem em esforços de integração de políticas públicas, visando assistir à população em diversos aspectos, como sociais, econômicos e culturais, melhorando sua qualidade de vida e fornecendo alternativas para suprir as necessidades da mesma (GOÉS; MACHADO, 2013).

Sofia considerou que essas experiências vivenciadas por ela contribuíram em sua formação como gestora, o que considera um diferencial, pois lhe permite ter apoio em outros pontos de vista, para se pensar a educação e a pré-escola. Sua trajetória nos permite compreender a maneira como ocorre a gestão no CEI, de forma democrática, permitindo e possibilitando a construção de projetos pela própria equipe e respeitando as vontades e ideias das/os professoras/es em diversos aspectos.

Sofia ressaltou a importância das pessoas sentirem-se engajadas ao realizarem algo em seus trabalhos com as crianças e que imposições por parte da gestão nunca representaram para ela alternativa para experiências positivas: *“O meu ideal de gestão é esse: de que temos que construir juntos, tem que fazer sentido. Tem que fazer sentido para o grupo.”* Pensando nisso, foi possível acompanhar uma pré-escola que prioriza não só o protagonismo das crianças, como também das professoras e do professor, resultando em projetos e propostas educativas que não estão centralizadas nas adultas/os, concebendo as crianças como inteiras, capazes e potentes também na sua educação e na formação docente.

A partir disso, destaco os estudos de Silva (2020) que relacionou o processo de construção do Projeto Político Pedagógico na pré-escola com as formações continuadas, as produções de autoria docentes e infantis, e as políticas educacionais, em diálogo com imagens de filmes produzidos por crianças e professoras da instituição. Destaca a importância de criação de políticas públicas alinhadas com os interesses de equipes docentes e gestoras, contando com sua participação na elaboração das mesmas, com discussões sobre aquilo que impactará diretamente suas atuações, de forma democrática e dialógica.

No processo de elaboração conjunta do PPP, com (re)interpretação das políticas educacionais por parte das profissionais, cabe à gestão propiciar essa construção e as participações autorais, priorizando uma escuta atenta às crianças, sistematizada através da adoção de reuniões e assembleias com as crianças, que expunham seus pontos de vista, ideias, apontamentos sobre a organização da pré-escola e, a partir disso, professoras/es e gestoras buscavam meios de implementá-los no PPP. Assim, destaca que:

A concepção de autorias do PPP é, portanto, contrária à uma sobreposição individual, ou à somatória de diversas autorias. São autorias que agregam as diferentes contribuições (das docentes e crianças), as quais, nas discussões e negociações coletivas, transformam-se em uma outra coisa, diferente das parcelas individuais. As autorias se produzem no coletivo, com ideias vindas da equipe e das crianças e que são transformadas em um comum, em autorias coletivas, por isso está imbricada com as produções e criações das crianças e da equipe. Elas se formam com os dissensos que cada um traz, tornando-a um comum, e passam a ser constantemente atualizadas pelas professoras e, posteriormente, pelas crianças (SILVA, 2020, p. 122).

Na entrevista com a diretora do CEI, tratando-se das relações não só de crianças de idades diferentes, mas de suas turmas, como ocorria principalmente nos Ateliês, assim como a orientadora, ela ressaltou pontos positivos e apoia essa diversidade, destacando os benefícios para as relações entre as próprias crianças e entre crianças e professoras/es.

Eu só vi ganhos na mistura de turmas e nas misturas de idades, já há muito tempo tenho visto só ganhos. A gente que é professora, percebe com essa coisa de você ter todas as crianças da mesma idade, todas estão mais ou menos no mesmo conjunto de coisas que fazem, as brincadeiras (...). Então, você fica com uma turma que é mais concentrada com algumas características e quando você mistura as idades, mistura tudo e as crianças vivenciam outros universos também. (...) Quando você tem tudo da mesma idade, fica muito próximo. Então,

sempre achei muito positiva a mistura. Quando eu comecei a ver as possibilidades da mistura, eu comecei a ver como amplia as experiências das crianças. E com essa experiência do CEI, de misturar as turmas além de misturar as idades, eu vi muito mais positividade, até na questão do professor, não é só na relação com as crianças, mas até com os professores. As crianças têm algumas vontades, como: “Ah tem coisa que eu gosto de fazer com a professora Ana, tem coisa que eu gosto de fazer com o Renato, tem coisa que eu gosto de fazer com a Lu, e tem coisa que gosto de fazer naquela sala, naquele ateliê, tem coisa que eu gosto de fazer com aquela criança que está lá. Então, você amplia também o universo de experiências (Entrevista com a diretora do CEI. 2º sem. 2019).

A diretora relatou que observa que as relações entre crianças de diferentes idades auxiliam as/os professoras/es na questão das turmas compostas por tantas crianças. Destaca que as crianças mais experientes, que já estão na pré-escola há mais tempo, auxiliam as crianças mais novas que saem da creche e vão para a pré-escola com as questões de cuidados diários, cuidados com o corpo e a situarem-se nos espaços do CEI. Enfatizando o Projeto Ateliês, ela diz que todas as crianças aprendem umas com às outras, independente das idades cumprindo, dessa forma, seu objetivo. Os Ateliês permitem que as crianças façam as atividades do jeito delas, que não há certo ou errado e nem melhor, ou pior. Assim, ela observa ganhos nos encontros entre diferentes idades e diferentes turmas quando ocorrem os Ateliês, ressaltando a riqueza das experiências e das trocas vivenciadas nesses momentos:

Não é a ideia ser algo complexo no ateliê. Você tem um trabalho que as crianças vão realizar do jeito delas. O ateliê é para ser aberto ao que as crianças querem. Dançar, cantar, brincar com o corpo, pintar, desenhar, isso é para todas as crianças. E com os ateliês, todas as crianças aprendem umas com as outras. Então, você tem crianças pequenininhas, por exemplo, temos uma criança da turma da tarde que o pai trabalha com Ciências. Ela é pequena, mas é obvio que ela entende muito mais desse universo do que as outras. E ela tem uma vivência com isso que transmite para as outras. Então, a mistura ajuda nisso (Entrevista com a diretora do CEI. 2º sem. 2019).

Apesar do desejo de realizar entrevistas também com as famílias, busquei inicialmente dar maior atenção à observação participante e atentar para a familiarização de todas/os as/os envolvidas/os em campo com a minha presença, inclusive a minha adaptação enquanto pesquisadora. Além disso, a perspectiva das crianças e o que elas traziam e mostravam a respeito de suas experiências entre diferentes idades eram prioridades. Portanto, as entrevistas

com as famílias deram-se com aquelas que se disponibilizaram para tal quando conversamos em reunião, apresentando-me e informando sobre a pesquisa. Outras, apesar de não termos feito a entrevista, ressaltaram seus pontos de vista em conversas informais, os quais foram anotados em caderno de campo.

Nas entrevistas com as professoras e a equipe gestora busquei, ainda, questionar se as famílias abordavam o assunto e de quais formas. As professoras e a equipe gestora relataram que algumas famílias, geralmente, no início e no final do ano, preocupam-se com as crianças mais novas, se terão cuidados e atenção apropriada estando em meio às crianças mais velhas. Já as famílias de crianças mais velhas em idade, demonstram se preocupar com um possível “atraso” das crianças que não passarão para uma “próxima etapa”, mas seguirão na pré-escola com crianças de 3 e 4 anos. Algumas famílias, segundo a professora Luciana, demonstram preocupação com a alfabetização e se as crianças estarão despreparadas para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em conversa informal, em dia de reunião com uma mãe do CEI também percebi sua angústia em relação a sua filha estar com crianças de diferentes idades. A menina era mais velha, tinha 5 anos, e a preocupação da mãe baseava-se no fato de achar que a filha, em alguns momentos, se sentia desestimulada em meio às crianças mais novas e havia o receio, segundo ela, de que a filha não aprendesse e não se desenvolvesse. Nesse caso, a menina ficaria mais um ano no CEI, enquanto muitas de suas amigas preferidas iriam para o Ensino Fundamental. A angústia da mãe, então, estava em considerar que a filha não aprenderia coisas novas e não teria motivação para aprender e crescer, junto com crianças de 3 e 4 anos.

Com isso, notamos que havia entre as famílias a ideia de Educação Infantil, mais especificamente, da pré-escola, como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pautada em práticas pedagógicas centradas na figura da professora e com exposição dos conteúdos (CORREA, 2011).

Em uma das reuniões realizadas com as famílias das crianças no CEI, na qual me apresentei e falei sobre a pesquisa e seus procedimentos, notei interesse pela discussão e abertura das mães e dos pais sobre a temática. Quiseram saber mais sobre o assunto e uma das mães, Rebeca, que entrevistei mais tarde, questionou a falta de cuidado da rede municipal ao transmitir a informação sobre os Agrupamentos. Relatou que, ao matricular seu filho no ano de 2019, no CEI, após ter saído da creche, ela não tinha nenhum conhecimento sobre a proposta.

Seu filho era um dos mais novos da turma acompanhada, com 3 anos de idade e, em entrevista, Rebeca demonstrou sua preocupação em relação ao menino estar com crianças mais

velhas. Ela considera que especialmente os meninos mais velhos, influenciam seu filho negativamente, com mudanças precoces para ele em relação aos seus interesses e comportamentos.

O meu filho começou a falar coisas que a gente não fala em casa. Começou a falar gírias que eu não uso. Eu comecei a me policiar em casa, minha mãe. Só que aqui tem muitas crianças mais velhas, que jogam jogos que eu não deixo o meu filho jogar. Mas é normal, como em qualquer escola. Por exemplo, eu quando estava no primeiro ano ouvia coisas do pessoal da quinta série. (...) O meu filho, tudo bem, até gosto que ele fique com o pessoal mais velho que ele se desenvolve mais, mas fico pensando se ele não está perdendo alguma coisa. (...) Até gosto da mistura de idades, mas acho que ele ficaria melhor com crianças só da idade dele. Porque assim não atropela. (Entrevista Rebeca, mãe de aluno do CEI. 2º sem. 2019).

Já Mariana, mãe da Ana Maria, que iniciou o ano com 3 anos e concluiu com 4 anos, traz outra visão das relações entre as crianças de diferentes idades. Ela acredita que o encontro de sua filha com crianças mais velhas pode trazer conflitos, diante das percepções que uma criança mais velha já tem e que uma mais nova ainda não, envolvendo sentimentos, habilidades, formas de se relacionar; mas que esses conflitos são importantes e representam oportunidades para as crianças entenderem que há diferenças entre as pessoas e aprenderem a lidar com isso.

É interessante olhar para a criança com 2 filtros: um a longo prazo e outro a curto prazo. Pra criança, o que é um problema hoje, é uma oportunidade de crescimento para mais tarde. Se ela chora hoje porque quebrou um brinquedo, a gente pode conversar, entender o que é o choro, o que é a tristeza, pra daqui a longo prazo ser uma oportunidade. (...) A criança mais velha traz informações que talvez a criança mais nova ainda não teria. Mas a longo prazo é bom, porque é importante ela saber se relacionar com crianças mais velhas, com pessoas mais maldosas, com pessoas mais novas, mais inocentes, né? (...) Então, eu acho que essas relações, essas hierarquias, essas coisas, é muito importante ir trabalhando nessa primeira infância. Muito enriquecedor. (Entrevista Mariana, mãe de aluna do CEI. 2º sem. 2019).

Torna-se importante ressaltar, a partir disso, que há diferentes reflexões e opiniões entre as famílias que as expuseram, não sendo possível fazer uma generalização em relação a estas visões, até mesmo pela quantidade reduzida de famílias entrevistadas. Além disso, pude notar que essas famílias não conheciam precisamente a proposta envolvendo os Agrupamentos

Multietários no município, assim como de que forma a instituição se organizava considerando a existência das diferentes idades das crianças em seu interior. O que nos leva a problematizar de que forma, em quais momentos e com que frequência nós professoras/es e gestoras/es, dialogamos com as famílias, compartilhando as propostas e leis do município referentes à Educação Infantil e as convidamos para participar da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

CAPÍTULO 4. “PORQUE AMIGOS AJUDAM O OUTRO AMIGO!”: IDADE, GÊNERO E AMIZADES EM IMAGENS

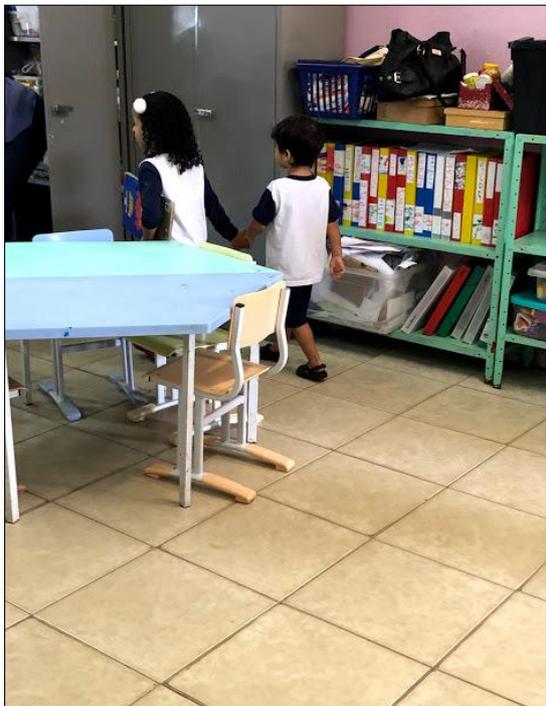


Imagem 1: Rodrigo e Joana de mãos dadas com o livro “do dinossauro”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 2: Rodrigo e Joana brincando na área externa. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 3: As conversas nos balanços do parque. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 4: Grupo de meninos com as “motocas”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 5: A plateia e o show de circo. Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 6: “Amigas para sempree!”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.

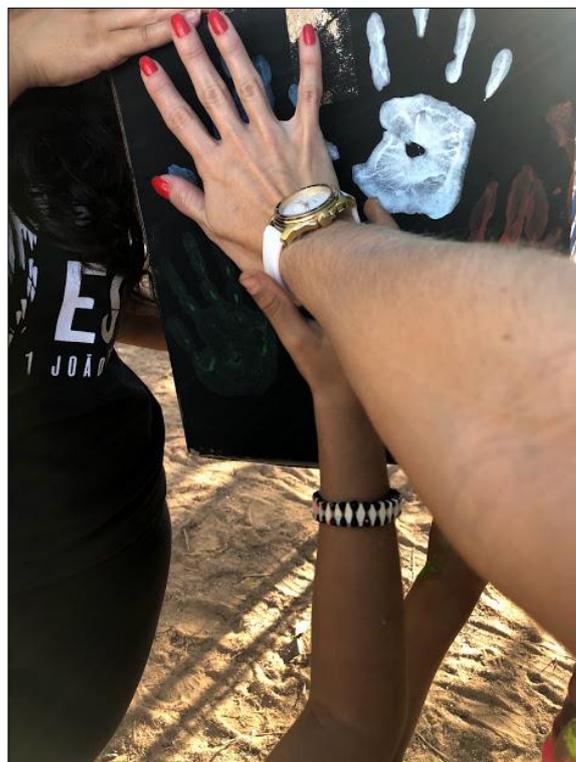


Imagem 7: “Sua mão cabe aqui?”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 8: Marcela e Joana e o “remedinho” milagroso. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 9: Um dia “comum” na pré-escola. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 10: Futebol de lama das meninas! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 11: Futebol de lama das meninas! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 12: Futebol de lama dos meninos! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 13: De trezinho pela sala! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora



Imagem 14: Inventando com as cadeiras. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 15: *“Tira foto, tia! A gente está na África!”* 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 16: *“Tira foto, tia! A gente está na África!”* 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 17: *“Olha, tia! A gente está voando!”* 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 18: *“Deixa que eu balanço!”* 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 19: Meninos entre diferentes idades. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 20: Meninos entre diferentes idades. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 21: Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 22: Fotografia tirada por João (5 anos). 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 23: Sereias no fundo do mar. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 24: Invasão no recanto das sereias. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 25: Invasão no recanto das sereias. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 26: De sereias a meninas com superpoderes. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 27: “A gente está cuidando da nossa casa!” A casa dos meninos. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 28: Acompanhando o curso do rio. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 29: Brincadeira com as “motocas”. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 30: Pintura no amigo. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 31: Construindo com blocos. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 32: Dentro da caixa! 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 33: Pintando folhas. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.



Imagem 34: Máscaras de caixas. 2º sem. 2019. Acervo da pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios atravessados ao longo dessa pesquisa, carregados de aprendizados e lições valiosas de superação para minha vida pessoal e enquanto pesquisadora e professora, busquei quando necessário e quando o caminho não se mostrava tão evidente, parar, refletir. E retomar quais as contribuições que gostaria de fazer não só para a área da educação, mas principalmente, para as nossas meninas e meninos, que possuem o direito a uma infância na Educação Infantil que considere suas descobertas, participações, protagonismos, resistências e as construções das suas culturas infantis em meio às diferenças, sem preconceitos etários, de gênero, classe social e raça/etnia. Desejo esse que carregava desde a graduação, antes de ser aceita no processo seletivo para realizar esta pesquisa de mestrado.

Dentre os desafios, adentrar e estar em campo com as crianças e profissionais do CEI, ao longo de nove meses, observando e participando, porém, sem interferir demasiadamente em suas vidas e práticas diárias, envolvendo-me de forma prazerosa com todas/os, sem me desvencilhar do meu papel de pesquisadora e do meu compromisso de produzir os materiais em campo, fui atentando-me às questões éticas e aos cuidados exigidos pelas pesquisas que envolvem outras pessoas, em especial, as crianças.

Além disso, a busca por atender as contribuições estimadas da banca que compôs o Exame de Qualificação – juntamente com o apoio da minha professora orientadora, colegas do grupo de pesquisa, a partir de novas leituras e revisitando materiais de campo já existentes e uma nova entrevista, trouxe elementos que enriqueceram a pesquisa e essa dissertação. Dentre eles, aprofundar em novos estudos, especialmente àqueles referentes às teorias da Sociologia da Infância e referentes à intersecção entre idade e gênero, que recebeu maior atenção a partir da metade da pesquisa. Isso para que a mesma tivesse o devido aporte teórico.

Ao longo da pesquisa, guiada pelas vivências, observações e experiências em campo, foram desconstruídas hipóteses iniciais, a partir das quais baseei-me no início da mesma, tais como o fato de que as crianças manifestariam suas vontades em crescer, afirmando serem maiores e mais velhas em idade que suas/seus colegas. Esperava-se encontrar os preconceitos etários existentes em nossa sociedade sendo (re)produzidos por elas através de relações de poder justificadas por uma maior idade, nas quais elas evidenciariam querer “ser mais maior” (como em PRADO, 2006) como significado de ser, saber e poder mais.

Contudo, por meio de observação e escuta atentas às crianças percebeu-se que elas desejavam estar com seus pares de diferentes idades, o que ficava evidente em suas escolhas

em formarem grupos compostos por meninas e meninos com idades distintas nos momentos de brincadeiras, com composições dinâmicas, complexas e colaborativas, agregando elementos oriundos de suas experiências de vida, às quais não eram atribuídos juízos de valor quanto às suas idades, ao contrário, exaltavam o prazer e a alegria de estarem juntas, construindo e criando coletivamente em meio à diversidade.

Concluindo-se, dessa forma, algo cujo título da dissertação teve o intuito de representar: que as crianças não desejavam crescer acima de tudo, mas sim, desfrutar das suas infâncias naquele contexto da Educação Infantil que respeitava, valorizava, permitia e incentivava suas diferenças. Foi percebido, além disso, que as diferenças de idade dinamizavam e potencializavam a criação das suas culturas infantis.

Na pré-escola investigada permitia-se que as crianças vivenciassem essa experiência multietária com base em projetos que consideravam as diferenças de idade entre elas de maneira propositiva. As professoras, professor e a equipe gestora uniram-se na elaboração dessas propostas fundamentadas em ideais emancipatórios de educação que apostavam no protagonismo infantil. A permissão de minha entrada neste campo para que a pesquisa ocorresse e para que tais propostas fossem compartilhadas com outras/os professoras/es, gestoras/es, pesquisadoras/es e com as comunidades caracterizava os valorosos ideais carregados por esta equipe potente de profissionais.

Torna-se imprescindível, contudo, que seja reforçada a crítica sobre a implementação dos Agrupamentos Multietários no município estudado, que teve como objetivo aumentar a oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil, atendendo a uma demanda existente. Embora os documentos nacionais referenciados nesta pesquisa destaquem que tais propostas necessitam basearem-se em critérios estritamente pedagógicos e que valorizem as relações entre crianças de diferentes idades, o intuito da implementação dos Agrupamentos Multietários não se pautou em tais critérios. A partir disso, destaca-se a escassez de ações formativas e de documentos que auxiliassem as/os profissionais neste processo.

Outro aspecto importante também ressaltado nas entrevistas realizadas com professoras, professor e gestoras é a quantidade excessiva de 30 crianças por adulta/o nas turmas de Agrupamento III da pré-escola. Apesar dos Agrupamentos Multietários possibilitarem a elaboração de propostas como as observadas na instituição, que viabilizam as relações entre crianças de diferentes idades e suas potencialidades, não podemos perder de vista a qualidade no atendimento das crianças na Educação Infantil, dando margem para uma precarização deste segmento.

Além da idade, o gênero também ganhou destaque na pesquisa, a partir das observações em campo, levando a uma análise interseccional ainda incipiente entre idade e gênero no campo dos Estudos Sociais da Infância. Foram analisados episódios de campo em diálogo com os estudos sobre interseccionalidade, considerando idade e gênero enquanto categorias utilizadas para classificar, normatizar e segregar as crianças na Educação Infantil. Atentou-se, nestas análises, para que não fossem somatizadas as diferentes formas de opressão geradas por essas categorias, mas sim, analisadas as sobreposições e cruzamentos dos diferentes eixos de poder, visando compreender de que maneira meninas e meninos, mais novas/os e mais velhas/os em idade vivenciam suas relações naquele contexto.

Desta análise, foram observadas expectativas maiores nas meninas e meninos mais velhas/os em idade, com a cobrança para que correspondessem às expectativas do que significa ser mulher ou homem em nossa sociedade. As crianças também reproduziam, cobrando delas mesmas e de seus pares, que correspondessem a esses ideais de feminilidade e masculinidade do mundo adulto. Já entre as meninas e meninos mais novas/os em idade havia maior permissividade, como uma compreensão de que poderiam brincar mais livremente com seus pares mais novos, mais velhos ou de mesma idade, enquanto pudessem “aprender” a se portar como o esperado. Não obstante, mesmo entre as crianças mais novas, notava-se que as meninas sofriam maiores limitações (ainda que por parte das próprias meninas e também dos meninos), o que se explicitava em situações que envolviam determinados brinquedos ou brincadeiras.

Todavia, as relações marcadas pelas diferenças de idade e gênero possibilitavam a transgressão e inovação das restrições e expectativas por parte das crianças, que encontravam formas diversas de livrarem-se dessas limitações ao se relacionarem, percebendo distintas maneiras de se expressarem e brincarem que não aquelas pré-determinadas pela sociedade.

Deste diálogo, a categoria amizade também foi evidente e investigada, sendo possível perceber que as diferentes idades e gêneros entre as crianças enriqueciam suas relações de amizade e que elas desejavam estar com seus diferentes pares na construção dessas relações, demonstrando grande sensibilidade aos sentimentos, necessidades e desejos de seus pares em meio às diferenças, construindo relações solidárias e cooperativas.

Com isso, investigar as relações entre meninas e meninos de diferentes idades na pré-escola, buscando problematizar as relações de idade e gênero sob uma perspectiva interseccional, reforça a importância da multiplicidade e heterogeneidade das infâncias e da luta contra sua homogeneização, que ataca diretamente as diferenças (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). Diante da pluralidade das crianças brasileiras, é fundamental concebemos propostas

educativas que valorizem, incitem, produzam essas diferenças, caminhando no sentido contrário das posturas anti-igualitárias que têm dominado nossa sociedade, especialmente, na educação (MISKOLCI; PEREIRA, 2019).

Destaca-se, ainda, a importância de direcionarmos nossos olhares para as crianças, principais interessadas na educação ofertada por instituições, nas quais passam diversos anos de suas vidas, não “dando voz” a elas, mas ouvindo o que as crianças já estão dizendo há tempos. A busca deve ser por uma educação que posicione as crianças como ativas na sociedade e não mais como sujeitos “(...) que se submetem ao poder ou à vontade dos outros” (HOUAISS, 2015, p. 890), incapazes, incompletos ou inferiores, pois conforme destaca Miguel (2015, p. 50): “Uma educação escolar descolonizadora é incompatível com uma educação seletiva e excludente. É incompatível também com o discurso da inclusão. Se a escola não deve mais ser seletiva, também não precisa mais ser seriada, e muito menos homogeneizadora.”

Além disso, ressalta-se que as crianças são seres sociais que possuem uma história, pertencem a uma classe social, ocupam um espaço geográfico e estabelecem relações de acordo com seu contexto social e de origem. Portanto, são cidadãs e sujeitos sociais e históricos criadores de cultura (KRAMER, 1999). Apesar disso, ainda sofrem com as consequências de um olhar adulto que as tem como incapazes e que, portanto, devem ter suas experiências controladas na Educação Infantil, limitando as relações entre seus pares e com as/os adultas/os.

Nosso país encontra-se sob um governo marcado por retrocessos com políticas anti-igualitárias na Educação, abstando-se e negando a importância de se discutir desigualdade social, de gênero, étnico-racial, de idade e geração (MISKOLCI; PEREIRA, 2019). Nesse contexto, discursos de intolerância, preconceito e ódio passaram a ser abertamente defendidos, quando pensávamos que estávamos no caminho de superá-los.

Enquanto isso, atestamos que há vidas que podem e têm a dignidade de serem choradas e outras que sequer são dignas disso, em uma representação desigual das vidas; na qual existe o mais e o menos “humano”, com apagamentos e exclusões dos sujeitos (BUTLER, 2000). Por meio das crianças, entramos em contato com essas contradições e entendemos a importância das diferenças e de um ambiente educativo que promova e incentive a cooperação, as mais diversas experiências e vivências e uma nova proposta de “educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95), ou seja, o modelo hegemônico que é antecipado e iniciado aos indivíduos logo nas creches e pré-escolas.

Sem o intuito e a pretensão de concluir, finalizo ressaltando a importância da continuidade de estudos que compreendam a condição infantil a partir daquilo que as crianças nos mostram, e enfatizando as diversas “outras perguntas” e reflexões realizadas ao longo do trabalho, a serem possivelmente aprofundadas em pesquisas futuras. Tais quais: de que maneira romper com as restrições e classificações etárias na Educação Infantil, quando ainda estamos tão arraigados em determinada forma escolar subserviente ao sistema capitalista? Que outros formatos podem ter as creches e pré-escolas de modo que respeitem e considerem as opiniões das crianças e valorizem suas diversidades?

Além disso, foi percebida a necessidade de mais pesquisas que considerem a categoria idade no entrelaçamento interseccional com outras categorias identitárias, como o gênero, a raça/etnia e a classe social. Refletindo sobre como o etarismo, pensado em correlação ao sexismo, ao racismo e à discriminação por classe atravessam as vidas das crianças nas instituições de Educação Infantil e de que forma tais estudos podem contribuir para retirar crianças e adultas/os da subalternidade diante das relações hierárquicas de poder criadas por essas categorias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 17-35.
- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil – Encontros e Memórias**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2015.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**. São Carlos/SP, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria/RS, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana Cristina J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. São Carlos/SP, n. 2. p. 85-97, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 28, p.182-203, 2017.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro/RJ: Editora NAU, 2001, p. 69-92.
- ALONSO, Giovana. **Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos/SP, 2021.
- ANDRADE, Carlos D. de. **Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- ANJOS, Adriana Mara. **Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), USP, Ribeirão Preto/SP, 2006.
- ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2018.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia G. et al. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas/SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015, p. 95-105.
- ARELARO, Lisete Regina G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**. Florianópolis/SC, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017.

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, v. 2, p. 32-53, 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre/RS: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERTRAM, Tony; FORMOSINHO, Julia; GRAY, Collette; PASCAL, Chris; WHALLEY, Margy. **EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers**. 1ª edição, 2015.

BICUDO, Virgínia L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955, p. 227-310.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, volume 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF, 2006.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF, 2009a.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília/DF, 1995 e 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Coronavírus: COVID-19**. Ministério da Saúde, Brasília/DF, 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BUFALO, Joseane P. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, n. 28, p. 119-131, 1999.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.

_____. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**. Porto Alegre/RS, v. 37, n. 1, p. 101-109, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente/SP, v. 14, n. 15, p. 185-204, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999, p. 151- 172.

CAMPINAS (Secretaria Municipal de Educação). **Resolução SME nº 23/2002**. 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 2003. Diário Oficial da cidade, publicado em 13/11/2002, n/p.

_____. **Os Agrupamentos Multi Etários na Educação Infantil**: possibilidades de trabalho no cotidiano. Prefeitura Municipal de Campinas, SME, Depto. Pedagógico, Campinas/SP, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, SME, Depto. Pedagógico, Campinas/SP, 2013.

_____. **Caderno curricular temático**. Educação básica: ações educacionais em movimento. Volume I - espaços e tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, SME, Depto. Pedagógico, Campinas/SP, 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. CEI (pesquisado), Campinas/SP, SME, 2019.

CAMPOS, Maria M. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p. 5-20, 1992.

CAMPOS, Gleisy V. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), UFU, Uberlândia/MG, 2013.

CAMPOS, Rafaely K. N.; RAMOS, Tacyana K. G. Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis/SC, v. 21, n. 39, p. 51-66, 2019.

CANCIAN, Viviane A.; BARBOSA, Maria Carmen S.; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma contribuição para o diálogo sobre a ética nas pesquisas com crianças: o compêndio ERIC. **Humanidades & Inovação**, Palmas/TO, v. 7, n. 28, p. 188-200, 2020.

CASTELLI, Ana Carolina M. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPel, Pelotas/RS, 2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Guanabara, 1976.

CLIFFORD, James; GONÇALVES, José R. S. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COELHO, Olivia P. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre decolonialidade e infâncias. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre/RS, 2017.

COLLINS, Patricia. Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v.5, n.1, p. 7-17, 2017.

CORREA, Bianca C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, 2011.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17. Porto/PT: Afrontamento, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. CEDES, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

_____. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2011.

CORSI, Bianca R. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 42, p. 279-296, 2011.

COUTINHO, Ângela M^a S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Minho, Braga/PT, 2010.

COUTO, Mia. **O fio das missangas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago/EUA, n. 140, p.139-167, 1989.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DASSOLER, Olmira B.; CALIMAN, Geraldo. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Rev. Educ.**, Brasília/DF, ano 40, n. 154, p. 142-156, 2017.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, EUA, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, s/p.

DELLALANDE, Julie. Le concept heuristique de culture infantile. In: SIROTA, Régine. (dir.). **Éléments pour une sociologie de l'enfance**, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 1572-1590.

DORNELLES, Priscila G.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, p. 1585-1599, 2015.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas/SP: Autores Associados, FE-UNICAMP, 1999, p. 67-98.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP/SP: Cortez, 1999.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas/SP, n. 26, p. 279-287, 2006.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado – Construindo o Futuro**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.

_____. Crianças pequenas e grandes, brasileira e italianas: encontros da pedagogia da infância com a arte. In: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 155-169.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G.; RICHTER, Sandra Regina S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte. **Small Size Papers**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2009, p. 103-113.

FARIA, Ana Lúcia G.; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E.; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange E. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia G. et al. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas/SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015, p. 11-23.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 229-250.

FERNANDES, Cinthia V. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escola – entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre/RS, 2008.

FERREIRA, Manuela M. “-Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul/RS, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Manuela M. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”**: as relações sociais num jardim de infância. Porto/PT: Afrontamento, 2004.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas/SP, FE-UNICAMP, 2004.

_____. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. Um olhar feminista para os direitos das crianças. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 9-19.

FONSECA, Tatiana R. **Mistura de idades e culturas infantis na Educação Infantil**: ultrapassando os “muros” que dividem, separam e segregam. Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Vanda Jeane F. **“Todo mundo somos amigo”**: relações de amizade entre meninos e meninas na educação infantil. Dissertação (Mestrado), UFES, Vitória/ES, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

GOBBI, Márcia Ap. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, 2010.

_____. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**. CEDES, Campinas/SP, v. 32, n.17, p. 1213-1232, 2011a.

_____. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011b, p. 129-157.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 136-161.

GOBBI, Márcia Ap.; FINCO, Daniela. Tod@s na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no assentamento Dom Tomás Balduino. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 44-57, 2011.

GOÉS, Flávia T.; MACHADO, Lucília Regina S. Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 2, p. 627-648, 2013.

GOETTEMS, Milena B. **O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2019.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GRAHAM, Anne; POWELL, Mary Ann; TAYLOR, Nicola; ANDERSON; Donnah; FITZGERALD, Robyn. **Ethical Research Involving Children**. Florence/IT: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2013.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsação política do desejo**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIZZO, Bianca S.; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**. UFPR, v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, Ed. Moderna, 2015.

ITURRA, Raul. As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita. **Revista Educação, Sociedades e Culturas**, Porto/PT, Ed. Afrontamento, n. 17, p. 135-153, 2002.

JOÃO, Samara Maria. **Os agrupamentos multietários na educação infantil**: reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016). Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis/SC, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº. 2, p. 229-245, 2001.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOMINSKY, Ethel. **A infância assistida**. Tese (Doutorado em Sociologia), USP, São Paulo, 1992.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Revista N.07\lampoia**, 1999 (não paginado). Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em 22/09/2019.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed., Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v.19, n.2, p. 4-27, 2011.

LEITE, Maria Isabel F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**. CEDES, Campinas/SP, n. 56, p. 63-80, 2002.

LIMA, Mayumi W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n.9, p. 73-101, 2008.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá/CO: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Karl Mannheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 81-106.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Paris/FR: Gallimard, 2002, p. 343-386.

MARTUCCI, Elisabeth. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MATA, Adriana S. **Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, Niterói/RJ, 2011.

MAYALL, Berry. **Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives**. Buckingham/UK: Open University Press, 2002.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre/RS: Unisinos, 2004.

MERLI, Angélica A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados**. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2021.

MIGUEL, Antonio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, Ana Lúcia G. et al. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas/SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015, p. 25-53.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro P. G. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface**. Botucatu/SP, v. 23, 2019.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

MORUZZI, Andrea B. Introdução. In: **O plural da infância: aportes da sociologia**. ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea B. (Orgs.). São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010, p. 11-18.

_____. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. **Revista Eletrônica de Educação**. UFSCar, São Carlos/SP, v. 13, n. 2, p. 438-458, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993355>. Acesso em 05/01/2020.

MORUZZI, Andrea B.; TEBET, Gabriela G. C. Instituições. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea B. (Orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010, p. 19-35.

MOTA NETO, João C. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação). UFPA, Belém/PA, 2015.

_____. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona State University, v. 26, n. 84, p. 1-21, 2018.

MOTTA, Alda B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**. Campinas/SP, n.13, p. 191-221, 1999.

_____. Gênero, idades e gerações. **Caderno CRH**. Salvador/BA, v.17, n. 42, p. 349-355, 2004.

_____. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília/DF, v.25, n. 2, p. 225-250, 2010.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educ. rev.**, Curitiba/PR, n. 32, p. 123-141, 2008.

_____. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação), UFRS, Porto Alegre/RS, 2007.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo G. Hannah Arendt & João Guimarães Rosa: reflexões sobre a amizade e a educação. **Revista Philia/ Filosofia, Literatura e Arte**, v. 1, n. 1, p.51-66, 2019.

NOAL, Mirian L. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. Tese (Doutorado em Educação), FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.

OLIVEIRA, Danielle P. de. **Educação para o consumo no cotidiano escolar: estudo de representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPE, Recife/PE, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Contemporânea**. São Carlos/SP, v. 8, n. 2 p. 441-468, 2018.

PAULA, Ercília M^a A. T. **Comida, Diversão e Arte?: o coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo, 1994.

PARENTE, Claudia M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 26, n. 2, p. 135-156, 2010.

PEREIRA, Artur O. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2020.

PEREIRA, Fábio H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1990, p. 9-27.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2002.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação), FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1998.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p. 93-111.

_____. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação), FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos; CHAHINI, Telma H. (Orgs.). **Reflexões & Práticas na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil**. São Luís/MA, EDUFMA, 2015, p.205-219.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 30, p. 1-21, 2019.

PRADO; Patrícia D.; ANSELMO; Viviane S.; FERNANDES, Isabela S. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. **Zero-a-Seis**. Florianópolis/SC, v. 22, n. 42, p. 605-631, 2020.

PRADO, Renata L. C.; VOLTARELLI, Monique A. Estudos Sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**. UFSCar, São Carlos/SP, v. 12, n. 1, p.279-297, 2018.

PRATA, Ana Luiza. **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, TCC, Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2014.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.729-750, 2010.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: PROUT, Alan; JAMES, Allison (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood**. London/UK: Falmer Press, 1997, p. 7-73.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p.19-47.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FEUSP, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v.20, n. 41, p. 23-42, 2014.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán/CO: Universidad del Cauca, 2010.

RODRIGUES, Victor Hugo G. Gaston Bachelard e o maravilhamento da ciência: entre a produção do conhecimento científico e a “práxis” pedagógica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande/RS, v. 14, p. 85-114, 2005. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2887>. Acesso em 27/01/2020.

RONDAN, Tais C. Q. **Os agrupamentos multietários no município de Campinas**: benefícios e controvérsias. Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, Faculdade de Educação Física, FEF-UNICAMP, Campinas/SP, 2007.

ROSA, Camila S. **A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras**. Tese (Doutorado). São Carlos/SP, UFSCar, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28(12), p. 66-71, 1976.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

SACRISTÁN, José G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre/RS: ARTMED, 2001.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o Sol!** (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. Tese (Doutorado). FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2019.

_____. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG, v.36, p. 1-25, 2020.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia G. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 42, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Solange E.; FARIA, Ana Lúcia G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**. Sinop/ MT, v. 6, n. 3, p. 63-74, 2015.

SANTOS, Elisângela S. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a Sociologia da Infância no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.48, n.170, p.1194-1217, 2018.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. CEDES, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel. J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria Cristina S. de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da Educação na Resistência ao Golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018, p. 27-45.

SAYÃO, Deborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.4, n.3, p. 67-88, 2003.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado). Florianópolis/SC, UFSC, 2005.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis/SC, UFSC, 2008.

SCHNEIDER, Rodolfo H.; IRIGARAY, Tatiana Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v. 25, n. 4, p. 585-593, 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS: v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Adriele N. **Teatro para bebês**: desafios em cena para as artes e a educação na primeiríssima infância. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2017.

SILVA, Raimundo N. R. Imagens de infância e processos criativos. **Cadernos do PPGAV**. Salvador/BA, ano 3, n. 3, p. 85-91, 2006.

SILVA, Simone P. **“Agora estávamos juntas”**: tecituras e imagens de um Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), FE-UNICAMP, 2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOUZA, Cibele W. **Educação infantil e Teatro**: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2016.

SOUZA, Ellen G. L.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia G. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 2010.

TEBET, Gabriela. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos/SP, 2013.

TEIXEIRA, Ricardo R; FRANÇA JR., Ivan. **Suscetibilidade e vulnerabilidade à Covid-19: somos todos iguais?** São Paulo: Tramadora, 2020.

VASCONCELOS, Giselle S. M. **A participação infantil nas ações pedagógicas:** um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis/SC, 2017.

VAZ, Sergio. **Brasinhas do Espaço**, (s/d). Disponível em: <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>. Acesso em 06/10/2019.

VEIGA NETO, Alfredo. As temporalidades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000a, p. 215-234.

_____. **As idades do corpo:** (material)dades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... 2000b. (não paginado). Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.12.htm>. Acesso em: 31/06/2019.

VERBA, Mina; 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 (orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998, p. 245-258.

VIANNA, Claudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília/DF: Abaré, p. 159-180, 2013.

VIANNA, Claudia P.; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**. UNICAMP, Campinas/SP, n. 33, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 26, p. 31-48, 2018.

VIGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. 7ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito/EC: AbyaYala, 2013, p. 23-68.

APÊNDICE 1: Roteiro de observação da pesquisa

- 1) Conhecer de que forma se dá a divisão de turmas: qual o critério para a formação das turmas? A idade é levada em consideração nessa formação?
- 2) Conhecer como são nomeadas as turmas: os nomes indicam a divisão de idade, seguem documentos municipais? São criados pelos adultos ou pelas crianças?
- 3) Nos documentos de planejamento da instituição, de que forma são abordados os agrupamentos multietários? São mencionadas e incentivadas as relações entre grupos de idades variadas?
- 4) Quais as idades das crianças na instituição e na turma observada? Encontramos a mistura de idades dentro da mesma turma?
- 5) Há momentos planejados e/ou ocasionais de interação entre as crianças de diferentes turmas? E entre adultos (professoras, familiares) e crianças? Essas interações ocorrem, por exemplo, nas festas e dias comemorativos?
- 6) Em relação aos espaços da instituição: são propícios para as crianças se encontrarem e se relacionarem com outras turmas? Todas as turmas e crianças de diferentes idades têm acesso a todos os espaços?
- 7) Do que brincam as crianças de mesma idade juntas? E as de idades diferentes?
- 8) As crianças mais velhas demonstram sentir prazer em brincar com as mais novas? E as mais novas, parecem gostar de estar junto com as mais velhas?
- 9) Há uma divisão/controle do tempo para as crianças realizarem atividades propostas e brincarem? Suas temporalidades são consideradas acima do tempo do relógio, possibilitando vivências não segmentadas?
- 10) As culturas infantis estão acontecendo e são consideradas na mistura de idade? Quais são elas? As crianças inventam, trocam, brincam, criam enquanto estão entre diferentes idades?

APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista semiestruturada com as professoras do CEI

1- Formação profissional

a) tempo de atuação com crianças pequenas

b) experiências profissionais anteriores

2- As turmas do CEI são multietárias, sendo que as crianças apresentam idades entre 3 e 6 anos. Qual o critério utilizado para divisão das turmas?

3- Qual sua opinião a respeito dos agrupamentos multietários? Concorda com essa medida? Gosta de trabalhar com a mistura de idades?

4- Desde que atua com os agrupamentos multietários, foram feitas formações, palestras, discussões a respeito do trabalho com os mesmos?

5- E em relação às crianças, acha que elas gostam, sentem prazer em estar com crianças de idades diferentes?

6- Como é o planejamento do trabalho com uma turma com crianças de 3, 4, 5 e 6 anos juntas? Quais pontos positivos e negativos destacaria neste trabalho?

7- A instituição apresenta o trabalho com os ateliês, dias em que as crianças escolhem a sala e a atividade que desejam. O que acha dessa proposta? Do seu ponto de vista, as crianças parecem gostar?

8- Em que outros momentos as crianças de uma turma podem estar com crianças de outras turmas?

9- Gostaria de acrescentar algo mais sobre os agrupamentos multietários que não tenha sido perguntado nesta entrevista?

APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista (remota) semiestruturada com professor do CEI

1- Formação profissional

a) tempo de atuação com crianças pequenas

b) experiências profissionais anteriores

2- As turmas do CEI são multietárias, sendo que as crianças apresentam idades entre 3 e 6 anos. Qual o critério utilizado para divisão das turmas? Há a participação das professoras/professor do CEI nessa divisão?

3- Qual sua opinião a respeito dos agrupamentos multietários? Concorda com essa medida? Gosta de trabalhar com a mistura de idades?

4- Desde que atua com os agrupamentos multietários, foram feitas formações, palestras, discussões a respeito do trabalho com os mesmos?

5- E em relação às crianças, acha que elas gostam, sentem prazer em estar com crianças de idades diferentes?

6- Como é o planejamento do trabalho com uma turma com crianças de 3, 4, 5 e 6 anos juntas? Quais pontos positivos e negativos destacaria neste trabalho?

7- Acompanhei em campo momentos em que duas ou mais turmas se encontravam, como nos Ateliês, na Integração, momentos de parque e alimentação, dentre outros. Como se dão as relações de idade nesses momentos em que crianças de turmas diferentes se encontram?

8- Além das relações de idades entre as crianças, as relações de gênero entre meninas e meninos destacaram-se em minha pesquisa. Como você compreende as relações no CEI entre os agrupamentos multietários e as relações de gênero entre as crianças?

9- Como você concebe as relações de idade e de gênero em sua prática educativa com as crianças, famílias e demais profissionais? E como um professor homem da EI, há implicações, diferenças, ou semelhanças nestas relações?

10- No momento atual de pandemia, como o CEI tem proposto as interações entre crianças, famílias e profissionais? De que formas as relações entre diferentes idades e gêneros estão sendo abarcadas? Quais as dificuldades, desafios e/ou facilidades vividas?

11- Gostaria de acrescentar algo mais sobre os assuntos discutidos que não tenha sido perguntado nesta entrevista?

APÊNDICE 4: Roteiro de entrevista semiestruturada com a equipe gestora do CEI

1- Formação profissional

a) tempo na área da coordenação/direção

b) experiências anteriores (docência, outros cargos)

2- Quando os agrupamentos multietários foram implementados na instituição?

3- Antes disso, qual era o critério de divisão das turmas (se seguia o fator idade e/ou outros)? Após os agrupamentos, qual passou a ser o critério?

4- As professoras, na sua opinião, gostam do trabalho com a mistura de idades? E as crianças? E as famílias, costumam abordar o assunto?

5- Desde quando os ateliês funcionam? Como é a organização desse trabalho?

6- Qual sua opinião sobre os agrupamentos multietários?

7- Em que outros momentos crianças de turmas diferentes se encontram?

8- As professoras e a equipe gestora foram ou são orientadas de alguma forma no trabalho com as diferentes idades (como em cursos, formações, palestras, discussões) desde que os agrupamentos multietários foram implementados?

9- Gostaria de acrescentar algo mais sobre os agrupamentos multietários que não tenha sido perguntado nesta entrevista?

APÊNDICE 5: Roteiro de entrevista semiestruturada com as famílias do CEI

- 1- Quanto tempo faz que seu/sua filho/a frequenta a instituição?
- 2- Qual a idade de seu/sua filho/a?
- 3- Em sua turma, podemos encontrar crianças de idades diferentes. Qual sua opinião sobre isso? Considera uma proposta interessante para as crianças, professoras e famílias ou gostaria que fosse de outra forma?
- 4- Como são os eventos festivos da instituição (ocorrem com frequência, são abertos aos familiares, costuma haver participação das famílias, quais os temas das festas)?
- 5- O que acha dos projetos da instituição (ateliês, integração entre turmas diferentes, horta, cinema)?
- 6- Gostaria de acrescentar algo mais sobre os agrupamentos multietários que não tenha sido perguntado nesta entrevista?

APÊNDICE 6: Modelo de autorização para realização da pesquisa de campo**Autorização para coleta de materiais na pesquisa de campo**

Eu, _____, diretora da instituição _____ situado à Rua _____ – Campinas/SP, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de materiais do projeto de pesquisa intitulado: “Relações de Idade na Educação Infantil”, sob responsabilidade da pesquisadora Tatiana Renzo Fonseca.

Assinatura e carimbo

Data: ___/___/___

APÊNDICE 7: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa**Termo de consentimento Livre e Esclarecido**

CAAE: 22196819.8.0000.5390/ Nº PARECER APROVAÇÃO CEP EACH/USP: 3.641.076

Título do Projeto de Pesquisa: Relações de idade entre as crianças na Educação Infantil

Responsável pela pesquisa: Tatiana Renzo Fonseca

Este documento chamado Termo De Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos e os da criança menor de idade, legalmente representado por você como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia-o atentamente, e, se houver dúvidas ou perguntas, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora.

1) Explicações e Objetivos deste estudo: esse estudo será submetido ao Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado em Educação, junto à Universidade de São Paulo e visa contribuir para entendermos melhor o processo, as possibilidades e as diferentes formas de protagonismo infantil, bem como suas implicações no Projeto Pedagógico da Escola de Educação Infantil.

2) Procedimentos: registro da pesquisa ocorrerá através de observação, gravações de vídeo, voz e da imagem das crianças durante as atividades com a professora e a pesquisadora. Pretendemos que elas fiquem à vontade para interagir com a pesquisadora.

3) Riscos ou desconfortos: consideramos os riscos dessa pesquisa mínimos, e estão associados aos possíveis constrangimentos e desconfortos diante de registro de imagens, gravações de vídeos e gravações de áudio; além de uma inesperada quebra de sigilo involuntária e não intencional por parte da pesquisadora e da instituição.

4) A participação da criança é voluntária e não trará qualquer benefício direto, porém os resultados poderão contribuir para as pesquisas na área da Educação, Ciências Sociais e Cultura.

5) Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação da criança neste estudo.

6) Os resultados deste estudo poderão ser publicados em exposições, festivais, palestras, artigos e outras atividades restritamente científicas e culturais, com reprodução no Brasil e/ou exterior.

7) As mães, pais e/ou responsáveis pela criança participante têm direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, a informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre esta pesquisa e podem entrar em contato com a pesquisadora no contato abaixo.

8) Responsabilidades da pesquisadora: Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. A EMEI receberá uma cópia das gravações e os pais ou responsáveis das crianças serão previamente consultados se aprovam ou não as imagens que serão divulgadas. Uma vez aprovada no curso de pós-graduação, comprometo-me a retornar os materiais da pesquisa às famílias e à instituição pesquisada.

Contato com a pesquisadora: **Tatiana Renzo Fonseca** pelo telefone: _____ ou pelo e-mail: _____.

Contato com a professora orientadora da pesquisa **Patrícia Dias Prado**: _____ ou telefone _____.

Contato: **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos EACH - USP** / telefone: (11) 3091-3294 / email: cep.fe@usp.br / Endereço eletrônico: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica> / Endereço: Rua: Arlindo Bétio, 1000. CEP: 03828-000. Bairro: Vila Guaraciaba. Cidade/UF: São Paulo/SP. Prédio II - Sala T14.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive

relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos materiais envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Eu, _____, compreendo os direitos do meu filho /minha filha, sua participação, bem como consinto em ceder suas respostas e imagens para a pesquisadora. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito. Este documento será assinado em 2 vias, ficando uma delas com a pesquisadora e a outra com o pai/responsável que assina o documento.

Assinatura da mãe, do pai ou responsável

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE 8: Modelo do Termo de Consentimento para uso de imagem e voz**Termo de consentimento para uso de imagem e voz**

CAAE: 22196819.8.0000.5390/ Nº PARECER APROVAÇÃO CEP EACH/USP: 3.641.076

Título do Projeto de Pesquisa: “Relações de idade entre as crianças na Educação Infantil”

Responsável pela pesquisa: Tatiana Renzo Fonseca

_____,
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob
 nº _____, residente à Av/Rua

_____,
 nº. _____, Município de _____/ SP, abaixo assinado,
 concedo, para livre utilização, direitos sobre a imagem e som da voz de meu/minha **filho(a)**
 _____, neste ato, a pesquisadora Tatiana

Renzo Fonseca, autorizando consequentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros serem utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos. Base Legal: Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam prévia autorização para o uso da imagem. Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

 Assinatura

Data: ____/____/____

 Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE 9: Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de idade participantes da pesquisa

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
(Para os sujeitos participantes da pesquisa)**

CAAE: 22196819.8.0000.5390/ Nº PARECER APROVAÇÃO CEP EACH/USP: 3.641.076

Eu, _____, nacionalidade _____, criança menor de idade, portador da Cédula de Identidade RG nº.: _____, CPF (quando houver) _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, Município de _____/UF/SP, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Relações de Idade entre as crianças na Educação Infantil” que tem como pesquisadora responsável Tatiana Renzo Fonseca, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Patrícia Dias Prado, as quais podem ser contatadas pelo e-mail _____ ou telefone _____.

- 1) Explicações e Objetivos deste estudo: esse estudo será submetido ao Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado em Educação, junto à Universidade de São Paulo e visa contribuir para entendermos melhor o processo, as possibilidades e as diferentes formas de protagonismo infantil, bem como suas implicações no Projeto Pedagógico da Escola de Educação Infantil.
- 2) Procedimentos: registro da pesquisa ocorrerá através de observação, gravações de vídeo, voz e da imagem das crianças durante as atividades com a professora e a pesquisadora. Pretendemos que elas fiquem à vontade para interagir com a pesquisadora.
- 3) Riscos ou desconfortos: consideramos os riscos dessa pesquisa mínimos, e estão associados aos possíveis constrangimentos e desconfortos diante de registro de imagens, gravações de vídeos e gravações de áudio; além de uma inesperada quebra de sigilo involuntária e não intencional por parte da pesquisadora e da instituição.
- 4) A participação da criança é voluntária e não trará qualquer benefício direto, porém os resultados poderão contribuir para as pesquisas na área da Educação, Ciências Sociais e Cultura.
- 5) Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação da criança neste estudo.
- 6) Os resultados deste estudo poderão ser publicados em exposições, festivais, palestras, artigos e outras atividades restritamente científicas e culturais, com reprodução no Brasil e/ou exterior.
- 7) As mães, pais e/ou responsáveis pela criança participante têm direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, a informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre esta pesquisa e podem entrar em contato com a pesquisadora no contato abaixo.
- 8) Responsabilidades da pesquisadora: Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. O CEI receberá uma cópia das gravações e os pais ou responsáveis das crianças serão previamente consultados se aprovam ou não as imagens que

serão divulgadas. Uma vez aprovada no curso de pós-graduação, comprometo-me a retornar os materiais da pesquisa às famílias e à instituição pesquisada.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos materiais envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Contato: **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos EACH-USP** / telefone: (11) 3091-3294 / email: cep.fe@usp.br / Endereço eletrônico: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa/comissao-de-etica/> / Endereço: Rua: Arlindo Bétio, 1000. CEP: 03828-000. Bairro: Vila Guaraciaba. Cidade/UF: São Paulo/SP. Prédio I1 - Sala T14.

Assinatura do/da responsável

Data: ___/___/___

Assinatura da pesquisadora

Data: ___/___/___